

Kriittisyyteen kasvattaminen mediakasvatuksen tavoitteena

Antto Ilvonen (64616)

Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2008

Mediatutkimus

Taiteiden tutkimuksen laitos

Turun yliopisto

Tiivistelmä

TURUN YLIOPISTO

Taiteiden tutkimuksen laitos, humanistinen tiedekunta

ILVONEN, ANTTO: Kriittisyyteen kasvattaminen mediakasvatuksen tavoitteena

Pro gradu -tutkielma, 100 s.

Mediatutkimus

Toukokuu 2008

Tutkielmassa perehdytään kriittisyyden käsitteen saamiin merkityksiin kasvatustavoitteena, etenkin koulujen mediakasvatuksen tavoitteena. Tutkielmassa yhdistellään ja vertaillaan ajatuksia monenlaisesta, etenkin kasvatustieteellisestä ja mediakasvatusta koskevasta tutkimuskirjallisuudesta. Erääksi mediakasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi mainitaan usein kriittisyyteen kasvattaminen, mutta kuten tutkielma osoittaa, kriittisyydellä voidaan ymmärtää monia eri asioita. Kun kriittisyys yhdistetään kasvatusta koskevassa puheessa erityisesti mediakasvatukseen, tullaan samalla määritelleeksi sekä kriittisyyttä että mediakasvatusta.

Kriittisyys näyttäytyy tutkielmassa hyvin vaativana ja osin myös ongelmallisena kasvatustavoitteena. Tutkielmassa pohditaan kriittisyyden yhteyksiä autonomian, rationaalisuuden, demokratian, individualismin ja eettisyyden ihanteisiin. Kriittisyyteen kasvattamiseen liittyy paradokseja, jotka tuovat havainnollisesti esiin kasvatuksen etiikan ikuisuuskysymykset. Keskeinen kysymys kuuluu, pitäisikö kasvatuksen sopeuttaa kasvatettavat vallitsevaan yhteiskunnalliseen järjestykseen vai pikemminkin kannustaa muuttamaan yhteiskuntaa. Koulukasvatuksen yhteydessä oman lisänsä kysymyksenasetteluihin tuo koulun luonne yhteiskunnallisena instituutiona.

Mediakasvatuksessa kriittisyyden käsite saa erilaisia merkityksiä sen mukaan, millaisia käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja viestinnästä kasvattajalla on. Tutkielmassa mediakasvatus ja kriittisyys tuodaan esiin erilaisista ja jopa vastakkaisista näkökulmista. Tarkoituksena on kuvata mediakasvatuksen kentän monipuolisuutta ja useita mahdollisia tapoja kasvattaa mediakulttuurin keskelle syntyneistä ihmisistä järkiperäisiä, itsenäisesti ajattelevia ja vastuuntuntoisia kansalaisia, jotka ottavat toiset huomioon ja kykenevät tarvittaessa myös vastustamaan vallitsevia ajatusmalleja. Postmoderni ajattelu on asettanut kyseenalaiseksi monet keskeiset kasvatustavoitteet ja niiden taustalla vaikuttavan valistuksen ihanteen. Tutkimuksessa päädytään kuitenkin siihen, että kaikkia moderneja ajattelutapoja ei voida hylätä, jos kriittisyyden kaltaisia koulun kasvatustavoitteita halutaan edelleen perustella.

Asiasanat: mediakasvatus, kriittisyys, kasvatustavoitteet, eettinen kasvatus, kansalaiskasvatus, rationaalisuus, kriittinen ajattelu, oppimisteoriat, postmoderni

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. KRIITTISYYS MEDIAKASVATUKSEN TAVOITTEENA ENNEN JA NYT	7
2.1. MEDIAKASVATUKSEN TAUSTA-AJATUSTEN HISTORIAA.....	7
2.1.1. <i>Moralistinen mediakasvatuksen perinne</i>	8
2.1.2. <i>Esteettinen mediakasvatus</i>	10
2.1.3. <i>Representaatioiden kriittinen tulkinta</i>	11
2.1.4. <i>Kasvatus mediakulttuurissa</i>	13
2.2. KRIITTISYYS NYKYISEN MEDIAKASVATUKSEN TAVOITTEENA	15
3. KRIITTISYYS JA AUTONOMIA – KASVATUKSEN PARADOKSAALISUUDESTA	19
3.1. KANTIN PEDAGOGINEN PARADOKSI.....	21
3.2. AUTONOMIA KASVATUSIHANTEENA.....	22
3.3. VALISTUKSEN JA ROMANTIIKAN NÄKEMYKSET AUTONOMIASTA JA KRIITTISYYDESTÄ	25
4. KRIITTINEN AJATTELU	28
4.1. KRIITTISYYS JÄRKISYIDEN SEURAAMISENA.....	28
4.2. MIKÄ ON RATIONAALISTA?	31
4.3. KRIITTISEN AJATTELUN OPETTAMINEN	33
4.4. INDOKTRINAATIO KRIITTISYYTEEN KASVATTAMISEN VASTAKOHTANA	35
4.5. RATIONAALISUUS MEDIAKASVATUKSESSA	37
4.6. FUNDAMENTALISMIN VETOVOIMA JA OIKEUS SITOUTUA.....	39
5. EETTINEN JA YHTEISKUNNALLINEN KRIITTISYYS LUOKKAHUONEESSA	43
5.1. KRIITTISYYDEN YHTEYS EETTISYYTEEN MEDIAKASVATUKSESSA	44
5.2. HYVÄT TAVAT JA HYVÄ MAKU ”KRIITTISYYDEN” MITTARINA.....	48
5.3. YHTEISKUNTAKRIITTISYYS JA AKTIIVINEN KANSALAISUUS KOULUSSA.....	50
5.4. KRIITTISYYDEN ONGELMAT LUOKKAHUONEESSA	54
5.5. ONKO KRIITTISYYS YKSILÖKESKEISEN AJAN ARVO?	57
6. KRIITTISYYS MEDIAKASVATUKSESSA ERI OPPIMISTEORIOIDEN VALOSSA	63
6.1. KONSTRUKTIVISMIN JA REALISMIN VASTAKKAINASETTELU.....	64
6.2. MODERNI JA POSTMODERNI KRIITTISYYS	68
6.3. KOLME KRIITIKKOA	72
6.3.1. <i>Tietokriitikko: totuus on tuolla ulkona?</i>	73
6.3.2. <i>Merkityksiä purkava kriitikko: ei pääsyä ”todellisuuteen sinänsä”</i>	75
6.3.3. <i>Vuorovaikutuskriitikko: ota kantaa ja vaikuta asioihin!</i>	77
6.4. NELJÄS ELI TUNTEVA KRIITIKKO	80
7. YHTEENVETO	84
KIRJALLISUUS	89
MUUT LÄHTEET	99

1. Johdanto

”Kriittisyyden kehitykseen ei haastatteluissa eritellysti puututa, mutta ohjaajat puhuvat siitä yleisellä tasolla ikään kuin itsestäänselvyytensä: sitähan mediakasvatuksessa tulisi oppia.” (Kupiainen et al. 2006, 54)

Kriittisyyteen kasvattamista pidetään eräänä mediakasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista. Kansalaisten kyky kriittiseen ajatteluun nähdään edellytyksenä demokraattiselle, oikeudenmukaiselle ja tasa-arvoiselle yhteiskunnalle. Erityisen tärkeänä pidetään mediakriittisyyttä. Monien kasvattajien mielestä ihmisten henkisen hyvinvoinnin ja koko yhteiskunnan tasapainoisen kehityksen kannalta on välttämätöntä oppia kriittistä suhtautumista median tuottamiin esityksiin maailmasta. Mediakasvatuksen täytyisi kyetä vastaamaan tähän haasteeseen, mutta ensin pitäisi tietää, mitä kriittisyys on ja miten ihmisestä kasvatetaan kriittinen.

Kriittisyys-sanan pohjana oleva kreikan verbi *krínein* merkitsee valitsemista, päättämistä ja arviointia; etymologinen tausta viittaa myös seulomiseen (Häkkinen 2004, 492–493; *Online Etymology Dictionary* -verkkosanakirja). Kriittisyys vaikuttaa käsitteeltä, jonka merkitystä ei tarvitse selittää: kaikkihan tietävät, mitä kriittisyydellä tarkoitetaan. Mutta jo arkiajattelussa kriittisyys näyttäytyy ristiriitaisena asiana. Yhtäältä kriittisyys on tavoiteltava asia: se liittyy järkevyyteen, totuuden havaitsemiseen ja rohkeaan kyseenalaistamiseen. Toisaalta kriittisyys mielletään myös ikäväksi virheiden etsimiseksi, kielteiseksi suhtautumiseksi ja uusien ideoiden alas ampumiseksi. *Sivistyssanakirjakin* määrittelee ”kriittisen” näin: ”tutkiva, tarkka; arvosteleva (nyk. vars. epäilevä tai moittiva)” (Koukkunen 2002, 354). Tutkivan, tarkan ja epäilevän kriittisyyden ei kuitenkaan välttämättä tarvitse merkitä pelkkää moittimista, sillä on olemassa myös rakentavaa arvostelua. Jaana Venkula (1991) onkin varoittanut sekoittamasta kriittisyyttä vastustamiseen ja kielteiseen lähtökohta-asenteeseen. Venkulan mukaan on usein käynyt niin, että ”aidon kriittisyyden *tuloksena* syntyvä poikkeava näkemys on sekoitettu luuloon että kriittisyyden *lähtökohdan* pitää olla poikkeava, vastaan tai kielteinen” (emt., 6; kurs. alkup.).

Toinen *Sivistyssanakirjan* antama merkitys kriittinen-sanalle on ”ratkaiseva, arveluttava, vaarallinen” (Koukkunen 2002, 354). Lääketieteellisessä kielenkäytössä ”kriittisessä tilassa” oleva potilas on hengenvaarassa. Tässä mielessä kriittisyys merkitsee kriisiin ajautumista, mikä lieneekin eräs syy sille, että kriittisyyteen kasvatustavoitteena suhtaudutaan toisinaan myös pelonsekaisin tuntein. Jatkuvuus, tuttuus ja turvallisuus ovat tärkeitä asioita niin yksilön henkisen eheyden kuin yhteiskuntarauhankin kannalta. Toisaalta

epäoikeudenmukaisen, jähmettyneen yhteiskunnan tai epäkriittisten ajattelutapojen muuttamista voidaan pitää välttämättömänä, kriisin puhkeamisen uhallakin.

Tässä pro gradu -tutkielmassa esittelen niitä erilaisia merkityksiä, joita kriittisyydelle on annettu ja voidaan antaa koulun mediakasvatuksen tavoitteena. Kriittisyys on niin laaja ja monipuolinen käsite, että kokonaiskuvan antaminen aiheesta voisi olla pikemminkin kirjasarjan kuin pro gradu -tutkimuksen tavoite. Kriittisyyden kytkeytyminen mediakasvatuksen tavoitteenasetteluun on tärkein rajaava tekijä työssäni, mutta keskityn lisäksi eräisiin valitsemiini puoliin kriittisyydessä. Tutkielmassa pohditaan kriittisyyden yhteyksiä erityisesti rationaalisuuden, yksilön autonomian, demokratian, individualismin ja eettisyyden ihanteisiin. Nostan esiin myös erilaisten tieto-, viestintä- ja oppimisteorioiden vaikutuksen siihen, miten kriittisyyden käsite milloinkin ymmärretään.

Mediakasvatus on niin meillä kuin muuallakin uusi ja muotoaan hakeva koulutusala, jonka peruskäsitteitä ja tavoitteita ei ole tutkittu vielä tarpeeksi. Siksi haluan tutkimuksellani osallistua mediakasvatuksen kehittämiseen ja paneutua tarkemmin erääseen mediakasvatusta koskevassa keskustelussa usein toistuvaan käsitteeseen, kriittisyyteen. Kriittisyys on monien mediakasvatuksen tavoitteiden risteyskohta, jossa kohtaavat esimerkiksi kansalaiseksi kasvaminen, eettinen kypsyminen, medialukutaito, elämänhallinta ja vastuullinen kuluttajuus. Kriittisyys on myös tavoite, joka usein vain ”heitetään ilmaan” mediakasvatuskeskustelussa sen tarkemmin sitä määrittelemättä. Kun kriittisyys yhdistetään kasvatusta koskevassa puheessa erityisesti mediakasvatukseen, määritellään samalla huomaamatta sekä kriittisyyttä että mediakasvatusta. Uskon, että on hyödyllistä analysoida kriittisyyden käsitettä ja osoittaa sillä olevan monia mahdollisia merkityksiä, sillä kriittisyys-sana tarkoittaa hieman eri asioita eri yhteyksissä ja eri puhujien käytössä. Tarkoitukseni ei ole löytää lopullista ja tyhjentävää määritelmää kriittisyydelle, mutta tahdon esitellä erilaisia mahdollisia tapoja määritellä kriittisyyttä silloin, kun se asetetaan mediakasvatuksen tavoitteeksi. Haluan myös muistuttaa siitä, että mediakasvatuksen ei tarvitse olla vain kriittisyyteen kasvattamista, eikä kriittisyyteen kasvattamista voi rajata pelkästään mediakasvatuksen yhteydessä tapahtuvaksi.

Huomioni kohteena on siis erityisesti Suomen kouluissa tapahtuva mediakasvatus. Koululla tarkoitan tietysti suomalaista peruskoulua, mutta myös lukiota. Monet esittämäni ajatukset ovat luultavasti sovellettavissa muuallakin tapahtuvaan kasvatukseen ja opetukseen. Kriittisyys nousee esille koulujen kasvatustavoitteena etenkin peruskoulun yläluokilla ja lukiossa, sillä kriittisyyden ajatellaan yleisesti olevan mahdollista vasta vähän varttuneemmille oppilaille. Kouluopetus antaa harvinaislaatuisten mahdollisuuden tavoittaa kerralla kokonaisia ikäluokkia. Toisaalta koulun luonne yhteiskunnallisena instituutiona luo väistämättä yhdenlaiset rajat kriittisyyden toteutumiselle käytännön kouluelämässä.

Kiinnostukseni mediakasvatukseen on kaksitasoista. Henkilökohtaisella tasolla näen mediakasvatuksen kiinnostavana käytännön työnä, johon taustani mediatutkimuksessa antaa tietoutta ja valmiuksia. Yleisemmällä tasolla tarkasteltuna mediakasvatus tuntuu kaikessa monimuotoisuudessaan tarttuvan useisiin nykyhetken ja tulevaisuuden tärkeisiin haasteisiin. Kun media muovaa voimakkaasti suhdettamme toisiimme ja ympäröivään todellisuuteen, pyrkii mediakasvatus taas kehittämään suhdettamme mediaan.

Pääaineeni yliopistossa, mediatutkimus, ja kaksi sivuaineistani, filosofia ja kasvatustiede, ehkä parhaiten selittävät, miksi työni on sellainen kuin on. Yhdistelen tutkimuksessani mediatutkimuksen ja kasvatustieteen teoriapohjaa, ja toivon näin löytäväni tasapainon mediakasvatuksen kahden puolen, median ja kasvatuksen välillä. Etenkin kasvatuksen etiikka kiinnostaa minua. Eräs erityisen polttava kysymys koskee kasvatuksen oikeutusta: missä määrin, jos lainkaan, kasvattajalla on oikeus opettaa kasvatettaville asioita? Millaisia tavoitteita kasvatukselle voidaan hyväksyttävästi asettaa, ja millaisin metodein noita tavoitteita on hyväksyttävää tavoitella? Tällaiset pohdinnat ovat motivoineet tutkimustyötäni, ja ne askarruttavat mieltäni myös miettiessäni mahdollisesti edessäni olevaa opettajanuraa.

Työssäni en käytä empiiristä aineistoa, vaan koetan tuoda yhteen ajatuksia eri tieteenalojen kirjallisuudesta ja kehitellä eteenpäin joitain niissä esiteltyjä ideoita. Lähestyn kriittisyyttä hyvin pitkälti teoreettiselta pohjalta, sillä tietääkseni varsinkaan mediakasvatuksen yhteydessä kriittisyydestä ei ole tehty laajempaa, sen eri osa-alueita kuvailevaa tutkimusta. Käsittelen mediakasvatusta ja kriittisyyttä sen tavoitteena monenlaisista ja jopa vastakkaisista näkökulmista. Tarkoituksena on kuvata mediakasvatuksen kentän monipuolisuutta ja erilaisia lähestymistapoja kriittisyyteen. Pro gradua tehdessäni olen tutustunut mediakasvatusta käsittelevän tutkimuskirjallisuuden ohella etenkin kasvatuksen etiikkaa ja oppimisteorioita koskevaan kirjallisuuteen. En käsittele työssäni niin sanottua kriittistä pedagogiikkaa ja sen tausta-ajattelua, kuten Paulo Freiren pedagogiikkaa tai Frankfurtin koulun kriittistä teoriaa, koska niitä on mielestäni jo monipuolisesti käsitelty viimeaikaisessa mediakasvatuskeskustelussa etenkin niin sanotun kriittisen mediakasvatuksen (Herkman 2007; Suoranta 2003) yhteydessä. Uutena avauksena tuon sen sijaan työssäni esiin yhdysvaltalaisen kriittisen ajattelun liikkeen eräiden edustajien ajatuksia. Vaikka astun usein ulos mediakasvatuksen ydinaihepiireistä, pohdin käsittelemiäni laajempia aiheita tekstin edetessä aina myös mediakasvatuksen näkökulmasta.

Kasvatus on tavoitteellista toimintaa, ja siksi kasvattamaan ryhtyessä on tärkeää valita ja määritellä tavoitteet huolellisesti. Kriittisyys näyttäytyy tutkielmassa hyvin vaativana ja osin myös ongelmallisena kasvatustavoitteena. Esitän ja pyrin perustelemaan tässä tutkielmassani väitteen, että kun kriittisyyttä määritellään kasvatustavoitteena, se on sidottava

rationaalisuuden ja eettisyyden ihanteisiin. Koetan toisaalta pohtia myös sitä, miten mediakasvattajan tulisi suhtautua ihanteisiin, joita on tietysti käytännössä mahdotonta täydellisesti saavuttaa. Postmoderni ajattelu on asettanut kyseenalaiseksi monet vallinneet kasvatustavoitteet ja niiden taustalla vaikuttavan valistuksen perinteen. Tällainen keskustelun herättely on tärkeää. Esitän kuitenkin kantamani, että kaikkia ”moderneja” kasvatuksen tausta-ajatuksia ei voida hylätä, jos kriittisyyden kaltaisia koulun kasvatustavoitteita halutaan edelleen perustella. Väitän, että eettis-rationaalinen kriittisyys on hyvä kasvatustavoite myös tässä ”suurten kertomusten” jälkeisessä ajassa. En kuitenkaan väitä, että kriittisyys olisi ainoa hyväksyttävä ja tarpeellinen kasvatustavoite. Kaiken kasvatuksen ei tarvitse tähdätä kriittisyyden tuottamiseen, kunhan kriittisyyttä ei vain tukahduteta missään vaiheessa.

Kriittisyyteen kasvattamiseen liittyy eettisessä ja yhteiskunnallisessa mielessä monia paradokseja eli ratkeamattomilta vaikuttavia ongelmia. Käsittelen työssäni tällaisia paradokseja, joista monet tuovat havainnollisesti esiin eräitä kasvatuksen etiikan ikuisuusksymyksiä. Ensinnäkin kaiken hyväksyttävän kasvatuksen ristiriitaisena tavoitteena on lisätä yksilön omaehtoisuutta häneen ulkoapäin kohdistetun toiminnan avulla. Tavoite on siis ”jalostaa vapautta pakolla”. Toiseksi yhteiskunnan näkökulmasta kriittinen yksilö on samanaikaisesti sekä välttämätön että vaarallinen järjestelmän uusintamiselle, koska yhteiskunta tarvitsee sekä pysyvyyttä että muuttuvuutta. Kolmas paradoksi on sama kuin toinen, mutta yksilön näkökulmasta: yksilöt puolustavat oikeuttaan olla sekä kriittisiä että epäkriittisiä, koska sopeutuminen valmiisiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin on yleensä helpompaa kuin rakenteiden sopeuttaminen omaan tahtoon. Neljäntenä paradoksina voisi mainita ristiriidan kasvatuksen tavoitteiden ja käytännön toteutuksen välillä, johon myös kriittisyyttä tavoitteleva kasvattaja saattaa ajautua. Tarkoitan tilannetta, jossa kriittisyyttä korostava kasvatustavoite onnistuu vain näennäisesti kriittisiä tai jopa selvästi epäkriittisiä ihmisiä. Tällaista voisi olla kasvatustavoite, jossa kriittisyys tarkoittaa kantaottamattomuutta ja välinpitämättömyyttä äärisuvaitsevaisuutta, tai kasvatustavoite, jossa kriittisyys merkitsee kykyä puolustaa omia mielipiteitä mahdollisimman taitavasti. Ongelmallista tässäkin on se, ettei kriittisyydestä olla yhtä mieltä, ja siksi sen todentaminen saati mittaaminen on vaikeaa, ellei mahdotonta.

Miten kriittisyys sitten kyettäisiin havaitsemaan ihmisessä? Kriittisyys voidaan ymmärtää ensinnäkin taitoina. Se voi olla yksilön taitoa suojautua psyykkisesti manipulaatiolta, tiedon tulvalta ja vääriltä vaikutteilta. Kriittisyys voi olla kykyä erottaa paikkansapitävä ja olennainen tieto turhasta ja väärästä informaatiosta. Se saatetaan nähdä tärkeänä osana tulkinnan taitoja, erilaisten opittavissa olevien ”lukutaitojen” perusosatekijänä. Kriittisyys voidaan myös käsittää hyvän ajattelun taitoina, esimerkiksi taitona havaita

ongelmia ja muotoilla uusia, tärkeitä kysymyksiä. Kriittisyys edellyttää siis luovuutta kysymysten muotoilussa ja vastausten etsimisessä. Hyvän ajattelun taitoihin kuuluu myös kyky itsekriittisyyteen. Kriittisyys voidaan nähdä laajemmin itsekontrollin taitoina tai jopa kokonaisvaltaisena elämäntaitona, jossa olennaista on harkintakyvyn kehittäminen ja käyttö.

Kriittisyyttä kuvataan toisaalta usein tietynlaisena asenteena, suhtautumisena asioihin. Kriittisessä asenteessa keskeistä on epäileminen ja totutun kyseenalaistaminen. Kriittisellä ihmisellä voi olla jopa intohimoinen halu etsiä totuutta. Kriittinen asenne voidaan suunnata mihin tahansa, mutta usein mainitaan joitain erityisiä kohteita, joihin pitäisi suhtautua kriittisesti. Kriittinen henkilö saattaa olla kriittinen esimerkiksi mediaa, median representaatioita, yhteiskuntaa, kuluttamista, valtaapitäviä, tieteellistä tietoa, moraalista sääntelyä, opetusta, kasvatusta, koulua tai omaa ajatteluaan kohtaan. Toisille kriittinen asenne merkitsee asioiden erityisen ”tiedostavaa” tarkastelua yhteiskunnallisesta, poliittisesta tai eettisestä näkökulmasta.

Kriittisyyttä voidaan pitää myös henkilön ominaisuutena, siis yksittäisiä taitoja tai asennoitumista laaja-alaisempina luonteenpiirteinä. Kriittinen ihminen nähdään silloin ennen kaikkea rationaalisenä ihmisenä, jolla on tapana etsiä toiminnalle ja uskomuksille perusteluita sekä arvioida näitä perusteluita tiettyjen periaatteiden mukaisesti. Toinen kriittisyyden kanssa yhteensopivaksi katsottu ominaisuus on itseohjautuvuus eli autonomia. Kriittinen ihminen tekee omat valintansa itsenäisesti ja ottaa vastuun valinnoistaan. Kriittisyys ymmärretään toisinaan myös sivistyneisyytenä, toisin sanoen kulttuurin ja yhteiskunnan sekä niiden historian monipuolisena tuntemisena. Joku voi jopa pitää erityisen kriittisenä henkilöä, jolla on ”hyvä maku” eli joka suosii tietynlaisia ja vieroksuu toisenlaisia kulttuurin tuotteita. Aktiivisuutta ja rohkeutta toimia pidetään yleisesti kriittisen ihmisen tunnusmerkkinä. Lisäksi kriittisyytenä nähdään keskustelevuus, eri näkökulmien huomioon ottaminen ja suvaitsevaisuus. Viimeksi mainitut saattavat olla myös kriittisen yhteisön, ei vain yksilön ominaisuuksia.

Eroja kriittisyysnäkemyksissä voidaan havaita myös siinä, miksi kriittisyyttä pidetään arvokkaana. Joillekin kriittisyys on keino päästä lähemmäs totuutta, tulla kosketuksiin todellisuuden kanssa sellaisena kuin se on. Toisille kriittisyyden perimmäinen arvo piilee sen yksilölle tuottamassa hyvässä: kriittisyyden toivotaan tuottavan eheämmän persoonan, joka kykenee sopeutumaan ja joustamaan yhä nopeammin muuttuvassa maailmassa sekä toimimaan itsenäisesti, vapaana toisten ohjailusta. Eräille kriittisyyden lupaama hyvä on ihmisten välisten suhteiden ja kommunikaation kehittyminen kohti parempaa. Kriittisyyden tärkeimpänä antina pidetään toisinaan sen myönteistä vaikutusta yhteiskunnan tai jopa koko ihmiskunnan edistymiselle kohti humanimpaa ja rauhanomaisempaa kestävä kehityksen

tilaa. Toisaalta tällaiset välineelliset tai utopistiset arvon määritykset voidaan kiistää ja nähdä kriittisyys vain itsessään arvokkaana asiana, jota ei tarvitse sen kummemmin perustella vaan vain käyttää.

Tutkielmani etenee seuraavasti. Luvussa kaksi esittelen mediakasvatuksen tavoitteenasettelun historiaa erityisesti kriittisyyden kannalta. Kuvailen myös esimerkkien avulla kriittisyyden keskeistä asemaa nyky-Suomen mediakasvatuskeskusteluissa ja aihetta koskevassa kirjallisuudessa. Kolmannessa luvussa siirryn käsittelemään kriittisyyden paradoksaalisuutta kasvatustavoitteena ja tuon esiin kuvailemieni ristiriitojen yhteyden autonomian hankalaan ihanteeseen kasvatuksessa. Luvussa neljä esittelen pohjoisamerikkalaisen kriittisen ajattelun liikkeen edustajien mietteitä kriittisyyteen kasvattamisesta ja pohdin etenkin kriittisyyden yhteyttä rationaalisuuteen mediakasvatuksessa. Viidennessä luvussa aiheenani on kriittisyyden yhteys eettisyyteen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Mietin samalla myös kriittisyyden ihanteen eettistä ja poliittista luonnetta. Kuudennen luvun aluksi esittelen kaksi perustavanlaatuaista filosofista katsantokantaa, joihin nojaten tietäminen, oppiminen ja viestintä sekä näin ollen myös kriittisyys voidaan ymmärtää kahdella eri tavalla. Luvun lopulla esittelen tähän liittyen neljä ”kriitikkoa” eli neljä rinnakkaista tapaa ymmärtää kriittisyys mediakasvatuksessa. Väitän, että näihin kiteytyvät ne keskeiset näkökulmat, joiden avulla kriittisyyteen kasvattamista on määritelty mediakasvatuksen tavoitteena.

2. Kriittisyys mediakasvatuksen tavoitteena ennen ja nyt

Ennen perehtymistä kriittisyyteen kasvatustavoitteena on syytä hieman esitellä mediakasvatusta ja sen tavoitteenasettelua. Tässä luvussa kuvailen ensin mediakasvatuksen historiaa erityisesti sen taustalla vaikuttaneiden ajattelumallien kautta, ja mietin samalla, miten mediakasvattajien käsitys kriittisyydestä on muuttunut vuosien varrella. Luvun toisella puoliskolla luonnehdin esimerkkien avulla kriittisyydelle tällä hetkellä annettua painoarvoa mediakasvatuksen tavoitteena. Käyn läpi kriittisyyttä koulun erilaisissa opetussuunnitelmissa mainittuna tavoitteena, kriittisyyttä vaatineita julkisia puheenvuoroja sekä esimerkkejä kriittisyyden tärkeyden korostamisesta mediakasvatuskirjallisuudessa.

Mediakasvatuksen historian ja nykyhetken tilanteen tunteminen on tärkeää, jotta myöhemmin esittelemäni ajatukset asettuvat konteksteihinsa. Haluan tässä luvussa osoittaa, että kriittisyyttä tosiaan on pidetty mediakasvatuksen keskeisenä tavoitteena pitkään, ja että kriittisyyden asema ei ole ainakaan heikkenemään päin mediakasvatuksen tavoitteena. Samalla tahdon alustavasti tuoda esiin sitä, kuinka kriittisyydellä jopa pelkästään mediakasvatuksen tavoitteena voi olla hyvin monia erilaisia merkityksiä käsitteen käyttäjästä ja käyttöyhteydestä riippuen.

2.1. *Mediakasvatuksen tausta-ajatusten historiaa*

Mediakasvatuksen historia alkaa jo ennen tämän kasvatuksen osa-alueen tunnistamista ja mediakasvatukseksi nimeämistä. Suomessa vastaavan tapaista kasvatusta on tehty aiemmin joukkotiedotuskasvatuksen ja viestintäkasvatuksen nimillä. Nimillä on painotuseronsa. 1970-luvulla suosittu termi joukkotiedotus viittaa tiedon välittämiseen joukoille, 1990-luvun esiin nostama viestintä taas voi viitata myös kasvokkaiseen kommunikointiin. Tuoreimman sanan ”mediakasvatus” voidaan nähdä korostavan vuorostaan mediaa eli välittävää teknologiaa. Nimityksen muutoksista huolimatta media-, viestintä- ja joukkotiedotuskasvatus edustavat kuitenkin samaa kasvatuksen alaa, jonka olemukseen on pitkään kuulunut rajojen tunnustelu suhteessa muuhun kasvatukseen, kuten esimerkiksi ilmaisutaidon tai tietotekniikan opetukseen.

Käyn seuraavassa läpi suomalaisen ja eurooppalaisen mediakasvatuksen historiaa tiiviisti. Tässä historian esityksessä päähuomio on siinä, millainen merkitys kriittisyydelle on annettu mediakasvatusajattelussa eri aikoina. Tarkoituksena ei ole antaa kattavaa kuvaa

mediakasvatuksen koko kentästä kaikkina aikoina. Luon yleiskuvaa mediaa koskevasta kasvatusajattelusta, sen juurista ja erilaisista pääsuuntauksista, jotta pohdintani myöhemmissä luvuissa asettuisi yhteyksiinsä ymmärrettävämmin. Jaan mediakasvatuksen historian aiempia yleisesityksiä (esim. Tuominen 1999, 28) seurailleen neljään vaiheeseen. Eri vaiheissa suosituilla ajattelumalleilla on edelleen vaikutuksia siihen, miten mediakasvatus nykyään ymmärretään ja miten sitä toteutetaan.

Mediakasvatuksen historian tarkastelu paljastaa, että oppialan syntyä ja kehitystä ovat ohjanneet vahvasti normatiiviset ja moraaliset motiivit. Viestintään ja etenkin joukkoviestintään on aina liittynyt paljon pelkoja ja toisaalta toiveikkaita visioita, jotka perustuvat ajatukseen viestinnän vahvasta vaikutuksesta vastaanottajiinsa (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 13–14; Sihvonen 1996, 17–19). Teoreettinen käsitys mediasta ja viestinnän luonteesta on vaikuttanut siihen, miten mediakasvatuksen tehtävät on ymmärretty ja millaista se on ollut (Pietilä 1990, 179–180; Härkönen 1994, 256–257). Toisaalta mediakasvatuksen kehitykseen ovat vaikuttaneet muutokset yleisissä käsityksissä ihmisen oppimisesta (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 15). Oppimis- ja viestintäkäsitykset ovat aina olleet sukua toisilleen, onhan kummassakin olennaisilta osin kyse kommunikaatiosta. Molemmat käsitykset muuttuivat 1900-luvun kuluessa ihmistieteiden paradigman vaihtuessa – keskeistä on ollut siirtymä behaviorismista kohti konstruktivismia (Tuominen 1999, 30). Mediateknologian kehitys on itsestään selvästi sekin vaikuttanut mediakasvatuksen synty- ja kehitysvaiheisiin.

2.1.1. Moralistinen mediakasvatuksen perinne

Uuden teknologian ja massakulttuurin aiheuttamia uhkakuvia ja pelkoja voidaan pitää mediakasvatusta pitkään ja perustavanlaatuisesti määrittäneenä sisältönä, ehkä jopa sen alkuunpanijana (Kupiainen 2005, 24). Tällaisen uhkakuva-ajattelun historia voidaan aloittaa jo 1600-luvulta, jolloin ilmaantui sanomalehteä kritisoivaa kirjallisuutta, tai 1800-luvulta, kun Euroopassa ja Yhdysvalloissa alettiin arvostella kehittyvää ”massakulttuuria” korkeakulttuurin edustajien ja kasvattajien tahoilta (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 13; Pietilä 1990, 180). Myös Suomessa elokuvien vaikutus lapsiin ja nuoriin nähtiin jo 1910-luvulla hyvin vahvana ja pääosin kielteisenä (Sihvonen 1996, 17–18). 1930-luvun Suomessa pelättiin myös sanomalehtien, etenkin puoluelehdistön, olevan vaaraksi nuorisolle (Hankala 1999, 147).

Iso-Britanniaa on pidetty usein mediakasvatuksen pioneerimaana (Kupiainen 2005, 24). Vuonna 1933 brittiläiset F. R. Leavis ja Denys Thompson julkaisivat kirjaseen nimeltä *Culture and Environment*. Siinä massamedia esitetään yksinomaan kielteisessä valossa, osavaikuttajana siihen sosiaaliseen ja moraaliseen rappioon, jossa englantilainen yhteiskunta kirjoittajien mukaan oli (Masterman 1989, 37–39). Massamedialla – elokuvilla, sanomalehdillä, mainonnalla – oli Leavisin ja Thompsonin mielestä turmiollinen vaikutus erityisesti lukutaitoon ja sitä kautta koko yhteiskunnan sivistyksen tasoon. Vaikka oivallus ei ollut uusi, vetoavasti kirjoitetulla herätyshuudolla oli suuri vaikutus brittiläisiin äidinkielen opettajiin vielä vuosien ajan, ja mediakasvatuskirjallisuus jatkoi pääosin sen hengessä aina 1960-luvulle saakka. Mediakasvatuksen kehityksen kannalta vielä merkittävämpää lienee kuitenkin se, että Leavis ja Thompson esittivät ensimmäistä kertaa hyväksyttävänä toimintana mediatekstien, kuten mainosten ja sanomalehtien, käsittelyn koulun oppitunneilla. Mediamateriaalia tosin tuotiin luokkaan vain todisteeksi median haitoista (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 17). Tarkoituksena oli kehittää opiskelijoiden makua – ohjelmaan kuului positiivisena vastapoolina korkeakulttuurisen kirjallisuuden kaanonin esittely (Kupiainen 2005, 24).

Huolestuneisuus on ollut keskeisenä perusteena mediakasvatukselle myöhemminkin – ajatellaanpa vain 1980-luvun videota koskevaa keskustelua tai 2000-luvun kasvattajien huolta internetin ja elektronisten pelien kielteisestä vaikutuksesta. Useimmiten on oltu huolestuneita lasten ja nuorten väkivaltaisuuden lisääntymisestä (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 16–17). Myös lasten lukutaidon ja älyllisen kehityksen heikentymisestä sekä perhesuhteiden haurastumisesta on kannettu huolta. Tajuntateollisuuden käsitteellä on kuvattu vaivihkaa ihmisiä manipuloivan median haitallisia vaikutuksia käyttäjien asenteisiin, uskomuksiin ja mielipiteisiin (Sihvonen 1996, 18; Buckingham 1994, 16–17). 1980-luvulla Suomessakin herätti huomiota amerikkalainen Neil Postman erityisesti teoksellaan *Huvitamme itsemme hengiltä* (1987), joka tuo jo nimessään julki huolestuneisuutensa. Postmanin mukaan televisio on pintaan ja viihtymiseen keskittyvä media, joka yksinkertaistaa asioita. Kun televisio korvaa painetun sanan, koko julkinen keskustelu rappeutuu (emt., 7-13).

Yhteistä huolestuneille mediakasvatusajattelun perinteille on ollut behavioristinen oppimiskäsitys sekä näkemys lapsista passiivisina ja puolustuskyvyttöminä viestinnän objekteina, jopa uhreina (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 17; Sihvonen 1996, 18–19). Mediakasvatuksen tehtävänä on nähty huonon maun ja ideologisen manipulaation torjuminen ”rokottamalla” kasvatettavia niitä vastaan (Sihvonen 1996, 19; Buckingham 1994, 18). Median vaikutus on ymmärretty suoraviivaisena ja yleisesti ottaen kielteisenä. Tämän

joukkoviestintämallin taustalla on 1930-luvulla syntynyt ja sittemmin paljon kritisoitu viestintätutkimuksen MCR-perinne (Kupiainen 2005, 25).

Leavisin ja Thompsonin projekti oli selkeästi jatkoa 1700-luvulla syntyneelle valistusajattelulle, jossa pidetään eliitin velvollisuutena ”kansan” sivistystason kohottamista. Useat niin sanotun Frankfurtin koulukunnan tutkijat olivat Leavisin ja Thompsonin aikalaisia, ja myös he olivat kiinnostuneita valistuksesta, mutta suhtautuivat siihen kriittisemmin. Kulttuurin muuttuminen massateollisuustuotteeksi ja kulutushyödykkeeksi huolestutti saksalaisia Frankfurtin koulun tutkijoita Max Horkheimeria ja Theodor Adornoa, koska rahalla ostettavaan viihtymiseen keskittyminen ehkäisi heidän mielestään yhteiskunnallisen tietoisuuden syntymistä ja kiinnostusta poliittiseen aktiivisuuteen (Herkman 2007, 20–21). Juha Herkmanin mukaan tämä kulttuuriteollisuusteoria erosi kuitenkin muusta massakulttuurikritiikistä erityisesti siinä, että se ei ollut niinkään kiinnostunut hyvästä mausta kuin kansalaisten yhteiskunnallisesta tiedostavuudesta – vaikka loppupäätelmä oli sama: ”ihmiset on valistuksen avulla herätettävä turtumuksesta” (Herkman 2007, 21–22). Frankfurtin koulukunnan tuotanto on toiminut innoituksena aivan tuoreellekin mediakasvatusajattelulle etenkin niin sanotun kriittisen pedagogiikan piirissä, joka on tosin pyrkinyt irtautumaan vielä entistä tarmokkaammin ”ylhäältä alaspäin” tarjoillusta valistuksesta.

Alkuvaiheissaan mediakasvatus suhtautui hyvin kielteisesti massa- tai populaarikulttuuriin, jonka nähtiin uhkaavan todellista Kulttuuria eli eliitin kannattelemaa kirjallista korkeakulttuuria. Tärkeää oli kuitenkin sellaisen uuden käsityksen artikulointi, että ”ihmisiä pitää opettaa elämään median kanssa” (Sintonen 2001, 79). Sirkku Tuominen (1999) ajoittaa tämän moralistisen mediakasvatuksen valtakauden 1930-luvulta 1960-luvulle. Sen eniten tavoittelema kriittisyyden laji on ollut mediakriittisyys, jolla tässä kohtaa tarkoitetaan kriittisyyttä mediaa kohtaan yleensä ja etenkin tiettyjä, uusia viestimisen välineitä kohtaan (emt., 29).

2.1.2. Esteettinen mediakasvatus

Ranskalaiseen lajityyppi- ja tekijäkriittiseen elokuvatutkimukseen pohjautuva elokuvakasvatus vei mediakasvatusta 1950-luvulta lähtien kohti populaarikulttuuria ymmärtävämpää sävyä ja esteettistä painotusta (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 18–19). Sirkku Tuominen (1999) kutsuu tätä toista mediakasvatuksen vaihetta esteettiseksi ja populaaritaiteen vaiheeksi (s. 31). Vuonna 1950 Iso-Britanniassa alkunsa saanut SEFT (Society for Education

for Film and Television) ja sen julkaisema *Screen Education* -lehti edustivat ja edistivät ensimmäisessä vaiheessaan tällaista auteur-henkistä, elokuvaan ja sen ohjaajan taiteelliseen visioon keskittyvää esteettistä mediakasvatusta (lehden historiasta ks. Kilpi 2004). Kriittisyys, jota esteettinen mediakasvatusta tavoittelee, on teoksia arvottavaa – oppilaista koetetaan tehdä *kriitikoita* taide- tai elokuva-arvostelijoiden tyyliin. Tuomisen mukaan tässä vaiheessa opetusmalliin tuli joitain oppilaskeskeisiä ja progressiivisiä piirteitä (Tuominen 1999, 44–45).

Len Mastermanin (1989) mukaan Iso-Britanniassa uusi opettajapolvi myönsi pitävänsä populaarikulttuurin muodoista, mutta karsasti kuitenkin kaikkein suosituimpia elokuvia, tv-sarjoja ja sanomalehtiä, koska ne eivät myötäilleet heidän omaa makuaan. Esteettisessä mediakasvatuksessa on siis ollut vieläkin osin kyse moralismista, kasvatettavien maun muokkaamisesta näiden esteettistä tajua ja kokemusta kehittämällä. Lisäksi keskittyminen elokuvaan jätti muut populaarit viestimet luokassa lapsipuolen asemaan. Välineitä monien erilaisten mediamuotojen ja -sisältöjen kriittiseen analyysiin ei vielä 1960-luvulla tunnettu eikä edes yritetty kehittää. (Masterman 1989, 44–47.) Mastermanin mielestä populaaritaidetta korostanut liike ei onnistunut luomaan mediakasvatukselle juurikaan teorioita tai käytäntöjä, jotka olisivat kestäneet aikaa (emt., 48). Hänen näkemyksensä mukaan niin moralistisen kuin esteettisenkin vaiheen mediakasvatuksen edustajat tapasivat unohtaa analyyseistään ne kontekstit, joissa mediatekstejä tuotetaan, jaetaan ja kulutetaan (emt., 50).

2.1.3. Representaatioiden kriittinen tulkinta

Mediakasvatuksesta tuli entistä yhteiskunnallisempaa 1960-luvulta lähtien. Ranskassa ja Keski-Euroopassa mediakasvatusta ponnisti semiotiikan teorioista, joissa joukkoviestintää pyrittiin analysoimaan kulttuurisena ja sosiaalisena merkkien kielenä. Isossa-Britanniassa ja Pohjoismaissa mediakasvatusta lähdettiin puolestaan 1970-luvulla kehittämään joukkotiedotuksen tutkimuksen ja sosiologian teoriaperinteiden pohjalta. (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 19.) 1970- ja 80-lukujen taitteessa erityisesti brittiläisen kulttuurintutkimuksen teorit alkoivat hedelmöittää mediakasvatustutkimusta. Keskeisiksi käsitteiksi nousivat representaatio (esittämisen tapa) ja aktiivinen vastaanotto. Mediakasvatuksessa tavoiteltava kriittisyys alettiin ymmärtää jälleen uudella tavalla, yhteiskuntakriittisyytenä. Ihanteeksi nostettiin kriittinen kansalainen, jonka kriittisyys kohdistui yhtä lailla mediaa kuin yhteiskuntaakin kohtaan. Kriittisyyttä tarvittiin nyt poliittisten ideologioiden arvottamiseen sekä talouden, vallan ja median kytkösten

tajuamiseen. Keskeiseksi mediakasvatuksen materiaaliksi nostettiin televisio-ohjelmat. (Sihvonen 1996, 20–22.)

Suuntauksen näkyviä edustajia on ollut brittiläinen Len Masterman, joka tunnetaan Suomessa etenkin teoksestaan *Medioita oppimassa* (1989, alkuteos *Teaching the Media* 1985). Masterman ja muut tämän vaiheen edustajat eivät näe median niinkään heijastelevan todellisuutta tai tiedottavan maailmasta kuin rakentavan merkityksiä, merkityksellistävän todellisuutta (Masterman 1989, 19; Pietilä 1990, 182). Representaatioiden kriittistä tulkintaa korostavassa mediakasvatuksessa tavoitteena on saada median kuvien keskellä kasvavat tunnistamaan ja ymmärtämään mediatuotannossa tapahtuvan merkityksellistämisen mekanismeja ja taustavaikuttimia (Pietilä 1990, 184–185). Tekstejä tarkastellaan siis yhdessä kontekstien kanssa. Oppilaan kriittistä tietoisuutta koetetaan kehittää analysoimalla joukkoviestinnän tuotantoa ja tuotannon ehtoja, joihin kuuluvat myös esittämisen konventiot, taustalla vaikuttavat arvomaailmat ja yleisöjen tulkinnan tavat (Masterman 1989, 20).

Unesco oli mukana mediakasvatuksen käynnistämisessä monissa maissa 1970-luvulla, ja tuolloin voidaan sanoa mediakasvatuksen lähteneen Suomessakin toden teolla liikkeelle. Sirkka Minkkinen kehitti 1970-luvulla Unescon toimeksiannosta joukkotiedotuskasvatuksen mallin, jota toteutettiin suomalaisessa peruskoulussa 1980-luvulla (Tuominen 1999, 32). Minkkinen pyrki yhdistämään joukkotiedotuskasvatuksen tavoitteiden asettelussa moraalisen, esteettisen, kommunikatiivisen ja yhteiskunnallisen lähestymistavan (Minkkinen 1978, 42). Vaikka Minkkisen teksteistä löytyy myös ajan henkeen sopivia moralistisia sävyjä (ks. esim. emt., 21–27), hänen pedagogisia lähtökohtiaan on kiiteltä lapsikeskeisiksi. Minkkinen korosti mallissaan projektityöskentelyä, kokemuksellisuutta, yhteistoimintaa ja tutkivaa otetta (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 20).

Minkkisen avauksen jälkeen Suomessa ryhdyttiin tutkimaan mediakasvatusta ja julkaistiin aiheesta erilaisia mietintöjä, mutta 1980-luvun lopulle tultaessa mediakasvatuksen kehittäminen oli sekä sisällöllisesti, tavoitteellisesti että opettajankoulutuksen osalta yhä varsin heikolla pohjalla (Tuominen 1999, 33–36). Vielä 1990-luvun alkupuolella suomalaisissa kouluissa harjoitettiin viestimiä koskevan opetuksen sijaan enimmäkseen opetusviestintää, jossa käytettiin esimerkiksi television opetusohjelmia tai sanomalehtiä opetuksen välineenä. Nuorisokulttuurin tuotteiden käyttöä oppimateriaalina tai opetuksen aiheena ei vielä oikein hyväksytty (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 21).

Ritva-Sini Härkösen mukaan Suomessa 1970-luvun joukkotiedotuskasvatus keskittyi opetuksessa sanomalehtiin ja käsitti viestinnän informaationa ja ideologiana, kun taas 1980-luvulla pintaan nousi elokuvakasvatus, jossa elokuvaa, televisiota ja videota pohdittiin esteettiseltä ja eettiseltä kannalta (Härkönen 1994, 258). Jukka Sihvonen on puolestaan

havainnut 1980- ja 90-lukujen vaihteen mediakasvatuksessa merkkejä eräänlaisesta pedagogisesta hämmennyksestä, jonka saivat aikaan muutokset audiovisuaalisessa kulttuurissa, lähinnä postmoderni televisio MTV:n (*Music Television*) tyyliin (Sihvonen 1996, 22). MTV-sukupolven lähestymistavassa mediakasvatukseen ihailtiin pidäkkeettömästi uutta mediateknologiaa ja sen tuottamia, kaupallisuuteen perustuvia elämyksiä, ja television tarjontaa tulkittiin eräänlaisina oireina maailman menosta tai jopa terapiamuotona (emt., 22–23). Kriittisyys sai väistyä lumoutumisen tieltä, ja moralismi käännettiin nurinpäin, auktoriteetteja vastaan. Tommi Hoikkala on tunnustanut, että 1980-luvun mediaetnografisen pedagogiikan hankkeet johtivat toisinaan mediakulttuurin naiviin myötäilyyn ja nuorten synnynnäisen tv- ja videolukutaidon juhlimiseen, jossa unohdettiin kriittisyys ja kasvattava elementti (Hoikkala 1999, 34).

2.1.4. Kasvatus mediakulttuurissa

1990-luvulla kotimaisen mediakasvatuksen taustaksi asetettiin usein ajatus tietoyhteiskunnasta, ja etenkin tietoverkkoihin ja etäopiskeluun ladattiin suuria odotuksia. Teknologiakasvatusta lähenevän mediakasvatuksen ohella suosittiin ajatusta viestinnästä vuorovaikutuksena, ja mediakasvatus nähtiin osana suurempaa kokonaisuutta, viestintäkasvatusta, jonka toinen osa-alue on ilmaisukasvatus (Kotilainen 1999, 32–33; Härkönen 1994, 288). 2000-luvulla mediakasvatuksessa on vahvistunut ajatus mediasta koko kulttuuriamme määrittävänä tekijänä, kulttuurin olennaisena osana itsessään, joka on miltei pakko ottaa viimeinkin huomioon myös luokkahuoneissa koko kirjossaan.

Sirkku Tuominen nimeää uusimman lähestymistavan mediakasvatuksessa mediakulttuurin vaiheeksi (Tuominen 1999, 28). Mediakulttuuri-sanalla viitataan informaation teknologisen siirron jatkuvasti kasvavaan merkitykseen arjessamme, siihen miten tiedottava ja viihdyttävä media on läsnä pian kaikilla elämän alueilla. Median, myös populaarikulttuurin, akateemisesta tutkimuksesta on tullut tavanomainen asia, ja mediaa koskeva teoretisointi on monimuotoista. Peruslähtökohtana mediakulttuurin vaiheen mediakasvatuksessa on käsitys median käyttäjästä, siis ihmisestä, aktiivisena ja hyvin monenlaisia tarpeita omaavana olentona. Vastaavasti opetus pyrkii olemaan entistä oppilaslähtoisempää ja avoimempaa kaikenlaisille kulttuurin ilmiöille (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 22–25).

Mediakulttuurin vaiheessa kasvatuksella tavoitellaan itsekriittisyyttä ja kulttuurikriittisyyttä (Tuominen 1999, 38–40). Kriittisyys on tärkeä osa mediakasvatuksen

päätavoitetta, jota nimitetään esimerkiksi mediatajuksi tai median lukutaidoksi. Kriittisyyttä mediaa kohtaan ei enää ajatella pelkkänä vastustamisen (resistanssi), vaan myös vastaanoton (reseptio) taitoina. Kotilainen ja Kivikuru (1999, 27–28) esittävät, että 1990-luvun yksilöllisyyden korostamisen jälkeen oltaisiin menossa kohti yhteisöllisyyttä arvostavampaa mediakasvatusta, jossa keskeistä on toimiva demokratia, aktiivinen kansalaisuus ja toisten näkökulmien huomioiminen. Kriittisyyden ohella tärkeiksi ihannekansalaisen piirteiksi nousevat aktiivisuus ja osallistuvuus (emt., 27).

Suomessa mediakasvatus on kirjattu vuonna 2004 uudistettuihin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteisiin läpäisevänä aihekokonaisuutena, mutta erillistä oppiainetta siitä ei ainakaan toistaiseksi ole tehty, ja opettajankoulutuskin on vasta heräilemässä asiaan. Vaikka koulua instituutiona ei enää voi syyttää varsinaisesti mediakielteiseksi, mediakasvatuksen asema etenkin alakouluissa on jäänyt heppoiseksi ja sitä toteutetaan usein sattumanvaraisesti, projektiluonteisesti (ks. esim. selvitys Alanen 2007). Kokemuksellisuutta korostavan projektityöskentelyn ohella suosittua on tosin ollut jo suhteellisen pitkään sanomalehtikasvatus (Tuominen 1999, 32–36; Hankala 1999). Mediakasvatusta koskevaa tutkimusta, kirjallisuutta ja oppimateriaalia on alkanut vihdoinkin ilmestyä meilläkin, ja tahti tuntuu kiihtyvän. Reijo Kupiainen (2005) kuvaa nykyistä mediakasvatuksen kenttää hyvin monitieteiseksi: siinä ”risteilevät niin kasvatustieteelliset, viestintätieteelliset, kulttuurintutkimukselliset, mediatutkimukselliset kuin teknologian, visuaalisen kulttuurin ja nuorisotutkimukseenkin liittyvät puheenvuorot” (s. 26).

Veikko Pietilä arvosteli vuonna 1990 Len Mastermania siitä, että tämän kriittisen lukijan ohjelma keskittyy vain viestimiin, vaikka koko todellisuus voidaan nähdä merkityksellistettynä, kulttuurisesti rakennettuna (Pietilä 1990, 186). 2000-luvulla suomalaisessa mediakasvatuskirjallisuudessa kriittinen asenne on sitten tosiaankin pyritty ulottamaan koko maailmaan, unohtamatta koulun käytäntöä ja institutionaalista luonnetta; esimerkkinä tästä käyvät Juha Suorannan teos *Kasvatus mediakulttuurissa* (2003) ja Juha Herkmanin *Kriittinen mediakasvatus* (2007). Molempien kasvatuskäsitys perustuu osittain radikaaleihin kasvatussuuntauksiin, kuten kriittiseen pedagogiikkaan (ks. Suoranta 1998).

Vuonna 2008 suomalaisessa mediakasvatusajattelussa on nähtävissä vähintäänkin jäänteitä kaikista aiemmista vaiheista. Samoin elossa ovat edellä luonnehditut erilaiset tavat ymmärtää kriittisyys. Etenkin on tärkeää huomata, että mediakasvatuksen luonne moraalikasvatuksena ei ole suinkaan häviämässä. On merkkejä siitä, että monet päinvastoin tahtoisivat nostaa moraalikasvatuksen (ei siis moralistista kasvatusta!) jälleen tärkeään rooliin mediakasvatuksessa (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 15; Sintonen 2003). Myös kriittisyyden ihanteeseen liittyy lähes aina jonkinlainen moraalinen ulottuvuus.

2.2. **Kriittisyys nykyisen mediakasvatuksen tavoitteena**

Esittelen seuraavassa lyhyesti, esimerkinomaisesti kriittisyyttä nykyisen mediakasvatuksen tavoitteena koulun virallisten asiakirjojen, julkisuudessa käydyin mediakasvatuskeskustelun ja kirjallisuuden perusteella. Mediakasvatus on suomalaisessa peruskoulussa ja lukiossa mahduttu opetussuunnitelmiin mukaan niin sanottuna aihekokonaisuutena, jonka toteutuksesta vastaavat monien eri aineiden opettajat. Aihekokonaisuudet ovat tällä hetkellä voimassa olevien *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2004* mukaan kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja, ”sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin” (s. 38). Niiden kautta olisi myös tarkoitus vastata ajan koulutushaasteisiin, jollaisena siis nyt nähdään median tuominen koulun seinien sisäpuolelle.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuuden ”Viestintä ja mediataito” eräksi tavoitteeksi on määritetty se, että oppilas oppii ”suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä” (s. 39). Vastaavasti *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003* ”Viestintä- ja mediaosaamisen” aihekokonaisuuden eräänä tavoitteena on, että opiskelija ”saa riittävät viestien tulkinta- ja vastaanottotaidot: hän oppii mediakriittisyyttä valinnoissa ja mediatekstien tulkinnoissa sekä kuluttajan tarvitsemia yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja” (s. 29). Aihekokonaisuuden kuvauksen mukaan opiskelijaa ohjataan ymmärtämään mediavaikutuksia sekä median roolia viihdyttäjänä, elämysten antajana, yhteisöllisyyden kokemusten tarjoajana ja tiedon välittäjänä, mutta myös yhteiskunnallisena vaikuttajana ja käyttäytymismallien sekä maailman- ja minäkuvan muokkaajana. Lukio-opiskelija ”havainnoi ja erittelee kriittisesti median kuvaaman maailman suhdetta todellisuuteen” (mts.).

Kriittisyys mainitaan myös vuonna 2007 uudistetun äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. Uudessa, pakollisessa tekstitaidon kokeessa

”tutkitaan kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa ja kielellistä ilmaisukykyä. Tekstitaidolla tarkoitetaan kokelaan taitoa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista. Siihen kuuluu myös taito tehdä havainnoita tekstin ilmaisukeinoista ja soveltaa taitojaan sekä tekstin vastaanottamiseen että tuottamiseen.” (*Äidinkielen kokeen määräykset*, s. 3.)

Ylioppilastutkinnolla on tunnetusti suuri vaikutus etenkin lukio-opetuksen sisältöihin, ja muutenkin kaikenlaiset testit ja arvioinnit kertovat tehokkaasti oppijoille sen, mitä heidän odotetaan oppivan. Pentti Leinon (2006) mukaan uusi tekstitaidon koe vaatii harjoittelemaan tekstien ääreen ”pysähtymistä”, niiden erittelyä, arviointia, tulkitsemista ja hyödyntämistä:

”Tekstitaidon koe problematisoi tekstin, pakottaa pohtimaan sen yksityiskohtia, ilmauksia ja tavoitteita. Se ohjaa katsomaan tekstiä ikkunana, jonka läpi näkyy kirjoittajan rakentama kuva maailmasta. Kriittiseen lukutaitoon kuuluu paitsi terve epäily ja sen havaitseminen, ettei ikkunan takana näkyvä maailma ole objektiivinen vaan jonkun konstruoima, myös kyky tunnistaa sävyjä ja vivahteita, tehdä tekstiä ja sen tuottajaa koskevia havaintoja ja osoittaa, mihin tekstin piirteisiin lukija perustaa tekemänsä arviot ja päätelmät.” (Leino 2006, 595.)

Leinon mukaan äidinkielen kokeen uudistus kuitenkin noudattaa opetussuunnitelman perusteita, eikä siksi suoranaisesti muuta opetuksen sisältöjä (Leino 2006, 596). Kriittisyys on äidinkielen lisäksi muidenkin oppiaineiden tavoitteena. Esimerkiksi *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* mukaan myös yhteiskuntaoppi ”luo opiskelijoille edellytyksiä aktiiviseen ja kriittiseen ajankohtaisten ilmiöiden tutkimiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan” (s. 184).

Julkisuudessa kriittisyys tai mediakriittisyys mainitaan usein tärkeänä kasvatustavoitteena. Esittelen seuraavassa muutamia esimerkkejä mediakasvatukseen liittyvästä julkisesta keskustelusta, jossa kriittisyys asetetaan hyvin tärkeäksi kasvatustavoitteeksi tai nostetaan se ylipäätään ihanteeksi.

Opettaja-lehden numerossa 43/2007 teemana oli mediakasvatus, ja teemaan liittyvissä jutuissa nostettiin esiin myös kriittisyys. Kuvataideopettaja Katriina Tuomisto perustelee mediakasvatusprojekti Mekastusta lehden mukaan näin: ”Nyky päivän lapset ovat syntymästään asti tekemisissä kuvien kanssa, ja siksi kriittistä ajattelua ja medialukutaitoa tulisi opettaa pienestä lähtien.” (”Mekastuksessa pidetään ääntä...”, *Opettaja* 43/07, 4). Tuomisto siis liittää kriittisen ajattelun tarpeen kuvien määrään nykykulttuurissa. Toisessa artikkelissa mediakulttuuri kuvataan nuoren ympärillä vellovaksi informaatiotulvaksi, ja pohditaan sitä, kuinka ”lapsi ja nuori pystyvät suojautumaan läpitunkevalta medialta ja mainonnalta” (”Mediakriittisyys on elämänhallintaa”, *Opettaja* 43/07, 38). Tässä kuvakielessä kuuluu kaikuja perinteisestä uhkakuva-ajattelusta, jossa media tulvii ja tunkee läpi, jos sitä vastaan ei suojauduta – oteta elämää hallintaan mediakriittisyyden avulla. Kriittistä suhtautumista voitaisiin äidinkielen opettaja Arja Kolin mielestä opettaa ”tutustumalla monipuolisesti eri viestintävälineisiin, analysoimalla ja tulkitsemalla” (emt., 38), ja mediakritiikki voisi olla painetun tekstin kohdalla sitä, että pohditaan tekstin asiayhteyttä, sitä, ”[k]uka on kirjoittanut, kenelle, missä asemassa ja miksi” (emt., 37).

Myös marraskuun 2007 Jokelan koulusurmien yhteydessä puhuttiin mediakriittisyydestä. Internet ja etenkin *YouTube*-sivusto nostettiin esiin kielteisessä valossa. *Helsingin Sanomien* jutussa rehtoriyhdistyksen puheenjohtaja Peter Johnson halusi lisätä mediakasvatusta koulussa, ja yhdisti koulusurmat uutisvälityksen ja viihteen esittelemiin käyttäytymismalleihin. ”Oppilaat ja vanhemmat pitää saada herätettyä mediakriittisyyteen.

Uusmedian sisällöstä ja viihteestä on tullut vaara kaikkien mielenterveydelle”, *Helsingin Sanomat* siteerasi Johnsonia (”Rehtorit: Meidät on jätetty yksin”, *Helsingin Sanomat* 9.11.2007, A6). *Suomen Kuvalehdessä* tapauksen käsittelyn yhteydessä toimittaja ja asiantuntijat patistivat aikuisia menemään mukaan verkkoon antamaan nuorille ”hyviä malleja ja kriittistä mediakasvatusta” (”Uhosta tekoon”, *Suomen Kuvalehti* 46/2007, 25).

Kriittisyyden ihannointiin toi särön *Helsingin Sanomien* toimittaja Marjukka Liiten kommentissaan, joka liittyi äidinkielen opetuksesta kertovaan juttuun. Toimittaja haluaisi nostaa ”epämuodikkaan” suomen kielen ja kieliopin opetuksen koulun äidinkielen tuntien keskeiseksi sisällöksi, kun siltä nyt tuntuvat vievän tilaa ”enimmäkseen tyhjänpäiväiset mediakasvatushössötykset” (”Epämuodikas kielioppi takaisin kunniaan”, *Helsingin Sanomat* 9.8.2007). Liiten kertoi olevansa kiitollinen, ettei hänen kouluaikaansa ”tuhlattu aikaa esimerkiksi mediakritiikkiin, vaan opeteltiin suomea” (mts.). Toimittaja ei tainnut tulla ajatelleeksi, että on itse median edustaja, siis mahdollinen mediakritiikin kohde.

Mediakasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa törmää taajaan kriittisyys-sanaan, ja kriittisyyttä pidetään hyvin tärkeänä mediakasvatuksen tavoitteena. Medialukutaitoon kuuluva kriittisyys on mediakasvatukseen opastavan *Mediamuffinssi*-sivuston mukaan nykyajan kansalaistaito (”Mediamuffinssi – maistuvaa mediaa”, *Mediamuffinssi*-sivusto). Samaan tapaan Niemisen et al. (2005) mukaan ”[k]riittisen medialukutaidon omaksuminen on tärkeä osa yleisiä kansalaisvalmiuksia” (s. 77). Mitä tutkijat sitten käsittävät kriittisyydellä mediakasvatuksen tavoitteena?

Anu Mustosen (2002) mukaan kriittinen ajattelu on mediakasvatuksen keskeinen tavoite, mutta haastava sellainen. Mediakasvattajan on tasapainoitava median tuottamia elämyksiä latistavan liian kriittisyyden ja toisaalta kritiikin puutteen välillä, joka ”tekee herkkäuskoiseksi, helposti manipuloitavaksi tai passiiviseksi” (emt., 58). Mustonen siis korostaa kriittisyyden sekä toisaalta elämysten ja ilon välistä vastakkainasettelua. Toisaalta hän myöhemmin yhdistää kriittisyyden myös omien tunteiden tiedostamiseen, tunnistamiseen ja ymmärtämiseen (emt., 63). Kriittisyys merkitsee Mustoselle kuitenkin tässäkin tapauksessa lähinnä vastustuskykyä ”mainoksia ja manipuloivia mediasisältöjä” kohtaan (mts.).

Yhdysvaltalaisen Douglas Kellnerin (1998) mukaan kriittinen medianlukutaito opettaa ”kriittistä suhtautumista median representaatioihin ja diskursseihin”, mutta Kellner tarkoittaa sillä myös ”median käyttöä itseilmaisun ja yhteiskunnallisen osallistumisen keinona” (s. 377). Juha Suoranta (2003) puolestaan kuvailee sanaparilla kriittinen osallistuminen ”älyllistä työtä, jossa vallassa olevat uskomukset puretaan osiin ja osoitetaan perusolettamukset, joista ne on ajatuksellisesti pantu kokoon ja joilla niitä päivästä toiseen uusinnetaan” (s. 17). Suoranta listaa neljä ”kriittisen mediakasvatuksen” tunnuspiirrettä. Ensinnäkin opiskelijat on otettava

mukaan tulkinnan ja tuottamisen prosesseihin, joissa analysoidaan ja rakennetaan eriluonteisia mediakuvastoja niin oman ja toisten elämäkokemuksen kuin koulun tarjoaman ”valmiin” tiedonkin pohjalta. Toiseksi opettajat ja opiskelijat on ymmärrettävä toistensa kanssaoppijoiksi, joista kummatkin voivat rohkaista toisiaan oppimaan uutta. Kolmanneksi koulun ja sitä ympäröivän yhteisön välille on pyrittävä luomaan keskusteluyhteyttä, jossa annetaan arvoa välittömälle kanssakäymiselle aidossa julkisessa tilassa (television illusorisen vuorovaikutuksen sijaan) ja harjoitellaan keskustelua ja kritiikkiä. Neljäntenä kriittisen mediakasvatuksen piirteenä Suoranta mainitsee ongelma- ja prosessikeskeisen, yhteistoiminnallisen ja tekemällä oppimisen kaltaiset oppijalähtöiset opetusmenetelmät; tällaisia menetelmiä käyttäessä opettajalle karttunutta kokemusta ei tarvitse hylätä, vaan vain koetella kriittisesti sitäkin. (Emt., 164–166.)

Veli-Matti Värri (2002) haluaisi, että kriittisyys ja medialukutaito otettaisiin osaksi opettajankoulutuksen tavoitteita (s. 61). Opettajan tulisi hallita tiedon kritiikkiä niin, että hän ymmärtäisi, mitä tieto on, miten tieto eroaa informaatiosta ja indoktrinaatiosta, ja millaisista yhteiskunnallisista ja taloudellis-poliittisista lähtökohdista ”tietoa” tuotetaan (emt., 62). Juha Herkmanin (2007) mukaan kriittisyys merkitsee ”sellaisen näkökulman omaksumista, jossa tietoa ei oteta annettuna – kuten on laita erityisesti median tarjoaman arkitiedon ja viihteen yhteydessä, mutta usein myös perinteisen koulutiedon käsityksissä” (s. 35). Hän määrittelee kriittisyyden myös tietynlaiseksi yhteiskunnalliseksi asennoitumiseksi: kriittisessä ajattelussa tehdään arvostelmia, jotka kohdistuvat ”sellaisiin käytäntöihin, jotka edistävät eriarvoisuutta tai ehkäisevät solidaarisuuden lisääntymistä” (emt., 36). Herkmanille kriittisyys merkitsee niin uteliaisuutta, kyseenalaistavuutta, totuudellisuutta kuin yhteiskunnallisuuttakin (mts.).

Mediakasvattajille tarkoitetun melko tuoreen käsikirjan alussa kriittisyys saa monenlaisia sisältöjä sanaparin ”kriittinen medialukutaito” osana:

”Kriittinen medialukutaito on mediakasvatuksen päätavoite. Se on kykyä analysoida, tulkita, luoda, ilmaista ja osallistua. Kriittisen medialukutaidon omaava kykenee käyttämään mediaa omien tarpeidensa pohjalta ja nauttimaan siitä. Hän ajattelee itsenäisesti, tarkastelee asioita eri näkökulmista, tunnistaa lajityyppejä. Kriittinen medialukutaito on kykyä kyseenalaistaa, kysyä ja luoda uutta. Medialukutaitoinen henkilö pystyy jäsentämään ja tiivistämään tietoa ja tekemään eettisiä päätöksiä ja toimimaan aktiivisesti.” (Niinistö et al. 2006, 8-9.)

Kriittisyys on siis mahdollista ymmärtää monella eri tavalla. Se on myös mahdollista ymmärtää edellisen lainauksen tapaan jo itsessään hyvin monitahoisena kasvatustavoitteena. Tämä onkin mielestäni kannatettavaa, koska kriittisyys ei ole mikään yksiselitteinen asia. Jos kriittisyys halutaan todella ottaa kasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi, törmätään pian sekä teoreettisiin että käytännöllisiin vaikeuksiin. Paneudun seuraavassa luvussa kriittisyyden ongelmallisuuteen kasvatustavoitteena erityisesti kasvatusfilosofian näkökulmasta.

3. Kriittisyys ja autonomia – kasvatuksen paradoksaalisuudesta

Jukka Sihvonen (1989) on havainnut kriittisyyteen kasvattamisen olevan paradoksaalinen tavoite. Hän kirjoittaa siitä, kuinka kriittisyyttä tavoittelevalla mediakasvatuksella ei haluta sopeuttaa vaan luoda sopeutumattomia ihmisiä (emt., 154). Kun tämä mediakasvatus tapahtuu koululuokassa, pyritään tuottamaan sopeutumattomia elokuvien ja television katsojia – mutta tuotetaan samalla ”sopeutujia itse tuohon kasvatustavotteeseen” (emt., 155). Ollakseen johdonmukaista tulisi kriittisyyteen kasvattamisen kannustaa oppilaita kriittisyyteen myös opettajia, koulua, kasvatustavotteita ja koko kasvatusta kohtaan.

”Mutta eikö kriittinen asenne kriittisyyttä korostavaa kasvatusta kohtaan ole yhtä kuin olla kritiikitön eli sopeutua ja omaksua, joka sekä on mahdotonta, koska se on vastoin tuon kasvatustavotteita. Tällä tavalla jää jäljelle automaattisesti vain kaksi vaihtoehtoa: joko sopeutua kasvatustavotteeseen ja olla soveltamatta opettajien tietoja sekä taitoja itse tuohon järjestelmään, mutta kylläkin kaikkeen, mikä jää sen ulkopuolelle, tai sitten olla sopeutumatta yhtään mihinkään ja jäädä näin koko systeemin ulkopuolelle.” (Sihvonen 1989, 155–156.)

Tässä kriittisyys nähdään siis ennen kaikkea toisinajatteluna. Sihvonen suhtautuu epäilevästi mahdollisuuteen kasvattaa oppilaita koulussa kriittisyyteen, ellei voida hyväksyä sitä, että lasten ja nuorten kritiikki saattaisi kohdistua myös kasvattajiin itseensä ja niihin asioihin, joita he yrittävät opettaa (Sihvonen 1989, 158–159). Tällaista vastaanhangottelua on aina liittynyt kasvatukseen – samoin ovat mediaviestien vastaanottajat aina osanneet panna hanttiin vaikkapa turhia tarpeita luoville mainostajille. Kriittisyyttä ei voida kaksikasvoisesti yrittää samaan aikaan sekä kannustaa että vaimentaa.

Kasvatustavotteidenasetteluista voidaan koettaa tunnistaa eräänlainen mallioppilas, ideaalinen kasvatettava, joka tulee oppineeksi kaiken mitä hänen on haluttukin oppivan. Mallioppilas myös heijastaa sitä käytösnormia, jota opettaja toivoisi kaikkien oppilaiden noudattavan. Kriittisyyteen kasvatuksessa mallioppilas oppii tietysti sen, mitä opettaja haluaa ennen kaikkea hänelle opettaa – kriittisyyden. Kriittisyyden ihanteen mukaista on kuitenkin myös, että mallioppilas *oppii olemaan oppimatta* kaikkea, mitä hänelle koetetaan opettaa koulussa tai sen ulkopuolella. Käytöksen suhteen on vielä hankalampaa määritellä kriittistä mallioppilasta – rohkea normien kyseenalaistaja on jonkun silmissä pelkkä häiritsevä luokkahuonekoomikko tai anarkisti. Kriittisyyden ottaminen kasvatustavotteeksi synnyttää siis paradoksin. Kasvattajan tulisi saada kasvatettava vakuuttumaan siitä, että on hyvä olla kriittinen. Entä jos kasvatettava kiistää tämän, ja puolustaa oikeuttaan olla tietyissä tilanteissa epäkriittinen? Mediakasvatuksessa esimerkki voisi olla tv:n suosikkisarja, jota oppilas ei halua ryhtyä kriittisesti analysoimaan, koska uskoo ”älyllistämisen” laimentavan koko sarjan

tuoman nautinnon. Onko opettajalla oikeus tai velvollisuus suostutella tai jopa manipuloida oppilasta, kunnes tämä on sisäistänyt kriittisyyden ihanteen? Tällainen toiminta tuntuisi olevan vastoin erästä kriittisyyden ihanteen keskeistä sisältöä: itsenäisyyttä auktoriteeteista ja yksilön vastuuta omista valinnoistaan.

Henkilö, joka katsoo *kaiken* kasvatuksen olevan aina manipulaatiota ja ulkoista puuttumista yksilön omaehtoiseen kehitykseen, voi väittää koko kriittisyyteen kasvattamisen olevan jo ajatuksena mahdoton. Kasvatukseen oikeutukseen skeptisesti suhtautuvan *antipedagogin* (Launonen 2000, 272) mielestä kasvatusta ei ole koskaan eettisesti perusteltavissa, vaan se merkitsee yhteiskunnan taholta oikeudetonta vallankäyttöä yksilöä kohtaan. Sitä paitsi yhteiskuntajärjestelmässä on vääryyksiä ja vinoutumia, joita koulukasvatusta saattaa pitää yllä ja jopa tuottaa. Kriittisiä tulee niistä, jotka eivät alistu toisten ohjailtavaksi; heistä tulee kriittisiä kasvatuksesta huolimatta, ei sen ansiosta. Antipedagogisesta näkökulmasta katsoen kriittisyyteen kasvattaminen vaikuttaa naiivilta tai valheelliselta tavoitteelta.

Antipedagogin syytöksiä ei voi ottaa aivan kevyesti. Kasvatuksen nimissä on saatu myös paljon pahaa aikaan historian kuluessa – mieleen tulevat totalitaaristen valtioiden kasvatustajärjestelmät tai nöyryyttämiseen perustuva kasvatusta. Nyky-Suomessa koulujen kasvatusta vaikuttaa suhteellisen neutraalilta poliittisten ideologioiden suhteen, ja ruumiillinen tai henkinen väkivalta on kielletty. Keskeisenä pyrkimyksenä on silti nykyin sosiaalista ja sopeuttaa kasvatettavat siihen epätäydelliseen yhteiskuntaan, jossa elämme.

Kasvatukseen arvoon luottavan henkilön mielestä kriittisyyteen kasvattaminen sen sijaan on eräs mahdollinen perustelu, jolla kasvattaminen voidaan oikeuttaa. Olennainen kysymys ei ole, onko kasvatusta oikeutettua, vaan se, millainen kasvatusta on oikeutettua. Lähtökohdaksi otetaan se, että kasvatusta avulla on mahdollista tulla kriittiseksi. Ajatus kulkee sitten niin, että jos kasvatusta kykenee tuottamaan kriittisiä ihmisiä, on tuo kasvatusta ollut oikeutettua. Itse asiassa antipedagoginen näkemys kriittisyydestä voidaan kääntää nurinpäin ja väittää, että *vain* oikeanlaisen kasvatusta myötä ihmisestä voi tulla aidosti kriittinen. Perusteluna tälle on, että yksilö ei voi tosiasiallisesti kasvaa täysin riippumattomana, vaan hän sosiaalistuu aina johonkin yhteisöön tai ryhmään – esimerkiksi kaveripiiriin. Tällaisen ajattelun mukaan useimmat yksilöt voivat oppia aidosti kriittisiä ajattelemisen ja ryhmässä keskustelun tapoja, *tietoista kritiikkiä* (Suoranta 1998, 40), vain osaavan kasvattajan tai opettajan ohjauksessa.

Kriittisyys on keskeinen käsite kummallekin edellä kuvatulle näkemykselle kasvatusta oikeutuksesta (tai oikeuttamattomuudesta). Koska kriittisyyden ihanteella voidaan perustella kahta ristiriitaista käsitystä kasvatuksesta, voidaan tässä yhteydessä puhua

paradoksista. Kaikkeen ihanteita kohti kurkottelevaan kasvatukseen liittyy vastaavanlainen paradoksi, johon paneudun seuraavaksi.

3.1. Kantin pedagoginen paradoksi

Jo valistusfilosofi Immanuel Kant tunnisti autonomisen subjektin kasvattamisen paradoksaalisuuden: lapsi on hyväksyttävä alusta asti vapaana olentona, mutta kasvattajan täytyy kultivoida lapsen vapautta pakon ja kurin avulla (Kivelä 2002, 45). Ari Kivelä (2002) kutsuu Kantin artikuloimaa ongelmaa *pedagogiseksi paradoksiksi*. Paradoksi perustuu kahden valistuksen tavoitteen yhteen kietoutuneisuuteen: yhteiskunnallis-historiallista valistusprosessia on vietävä eteenpäin samalla kun on pyrittävä tuottamaan ihmisistä henkisesti täysi-ikäisiä, moraalisia ja itsenäisesti järkeään käyttäviä subjekteja (emt., 45).

Yhteiskunnan kannalta ongelma on se, miten kasvatusta voisi tuottaa paremman ja valistuneemman yhteiskunnan, kun ihmiset on kuitenkin kasvatettava vallitsevan yhteiskunnan jäseniksi, ja itse kasvattajakin on aikoinaan kasvatettu vallitsevaan yhteiskuntaan (Kivelä 2002, 45). Kantin mukaan

„[v]anhemmat kasvattavat yleensä lapsensa vain sillä tavalla, että nämä sopeutuisivat tämänhetkiseen maailmaan, vaikka se olisi turmeltunutkin. Heidän tulisi kuitenkin kasvattaa heitä paremmin, jotta tulevaisuuden olosuhteista tulisi paremmat.”¹

Kivelän mukaan pedagogisen paradoksin synty on selitettävissä osittain sillä, että ”modernissa elämänmuodossa aikuisen ja kasvavan sukupolven välinen toiminta on aina myös välineellistä” (Kivelä 2002, 50). Kasvattamisen tarkoituksena on paremman tulevaisuuden luominen. Tällaisen tavoitteen asettaminen on mahdollistunut – ja jopa muuttunut välttämättömäksi – länsimaisen ihmisen aikakäsityksen muuttuttua modernisoitumiskehityksen myötä lineaariseksi. Samalla tulevaisuus on muuttunut avoimeksi ja määrittelemättömäksi. (Emt., 50–51.)

Kant itse hyväksyi pakon ja kurin välttämättömiksi osiksi lapsen kasvatusta kohti moraaliltaan itsenäistä, vapaasti järkeään käyttävää ihmistä (Kivelä 2002, 52). Kasvatettavan täytyy oppia käyttämään vapautta hyvin, mutta hänen täytyy myös kokea ”yhteiskunnan kiistämätön vastarinta” oppiakseen tuntemaan, kuinka vaikeaa on toimia itsenäisesti (emt., 52; Kant 1923, 453). Yhteiskunta, kulttuuri ja traditio kohdistavat lapsen pakon kasvatukseen

¹ „Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.“ (Kant 1923, 447.) Oma käännökseni.

muodossa, mutta ideaalisesti tuon pakon tarkoituksena on kehittää vapautta ja autonomiaa. Järjenkäytön vapauden ja täysi-ikäisyyden saavuttanut, sivistynyt kansalainen voi sitten ottaa kriittistä etäisyyttä vallitsevaan yhteiskunnallis-historialliseen tilanteeseen ja pyrkiä kehittämään yhteiskunnan tilaa paremmaksi julkisen keskustelun avulla (Kivelä 2002, 57). Lyhyesti ideana on, että vallitseva traditio on omaksuttava, ennen kuin siitä voi vapautua. Ari Kivelän mukaan

”pedagogisen paradoksin mielekäs käytännöllinen ratkaisu merkitsee sitä, ettei kasvavan subjektiivista vapautta ja siitä nousevia sivistyspotentiaaleja yksipuolisesti alisteta kasvatukselliseen pakkoon tai luovuta mielekkäinä pidettävistä kasvatusyrityksistä, jotka kasvavan kokemuspiiriä laajentamalla aavaavat tämän sivistysprosessille uusia mahdollisuuksia.” (Kivelä 2002, 58.)

Kriittisyyteen kasvattaminen on mielestäni tällainen ”mielekkäänä pidettävä kasvatusyritys”, joka sisältää jo käsitteenä sekä kasvatettavien vapauden kunnioittamisen että heidän kokemuspiirinsä laajentamisen. Koulujen mediakasvatuksessa oppilaiden oma, mediakulttuurin populaareihin muotoihin kiinnittynyt kokemusmaailma on otettava vakavasti samalla, kun pyritään pitämään kiinni koulun sivistystehtävästä. Kriittisyys on Richard Paulin (1992) teoksen nimeä mukailleen ominaisuus, jota ”jokainen tarvitsee selviytyäkseen nopeasti muuttuvassa maailmassa”. Lasten tuleva elämänkulku ja maailman tulevaisuus on edelleen avoin kuten Kantin aikoihinkin, jollei jopa avoimempi. Kriittisyys on siis hyvä kasvatustavoite, vaikka sen moniselitteisyys ja itseensä viittaavuus johtaakin nopeasti pedagogisen paradoksin tapaisiin filosofisiin kysymystenasetteluihin. Ehkä juuri tämän syvällekyvytyensä vuoksi se onkin hyvä kasvatustavoite.

3.2. *Autonomia kasvatushanteena*

Haluan kiinnittää huomion erääseen kriittisyyden sukulaiskäsitteeseen, koska se saattaa auttaa ymmärtämään, mistä kriittisyyteen kasvattamisen paradoksaalisuus syntyy. Kriittisen ihmisen erääksi ominaisuudeksi mainitaan autonomia (Puolimatka 1996, 214; Siegel 1988, 54). Autonomia tarkoittaa itseohjautuvuutta, itsenäisyyttä, riippumattomuutta ja omaehtoisuutta (Puolimatka 1997, 278). Autonominen ihminen tekee omat valintansa, ja hänellä on valtaa toteuttaa tahtonsa. Erimielisyydet siitä, mitä autonomian käsitteellä olisi tarkasti ottaen ymmärrettävä, tekevät osaltaan kriittisyydestä niin vaikeasti määriteltävän asian.

Yksilön autonomia on eräs nykyajan keskeisimpiä kasvatuksellisia ihanteita. Esimerkiksi demokratian toimivuuden ajatellaan edellyttävän autonomisia kansalaisia, jotka käyttävät itsenäisesti omaa järkeään julkisuudessa, kuten mielipidefoorumeilla. Koko vallalla

oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys (ks. Tynjälä 2004) nojautuu ihmiskuvaan, jossa ihanteena on aktiivinen tiedon etsijä ja autonominen, mahdollisimman suurta henkistä vapautta tavoitteleva yksilö. Autonomiasta on tullut 1970-luvulta lähtien keskeinen ihanne suomalaisessa kasvatustieteessä arvomaailman ja moraalikäsitteiden suhteen (Launonen 2003, 40). Myös mediakasvatuksen tavoite on monien mielestä tuottaa autonomisia ihmisiä (esim. Kotilainen ja Kivikuru 1999, 25).

Useiden kritisoijien mielestä viime vuosikymmeninä harjoitettu kasvatustieteellinen ei ole kuitenkaan onnistunut tuottamaan aiempaa autonomisempia kansalaisia, vaan on tuottanut vain enemmän arvoiltaan häilyviä, itsensä yhteisöstä irrallisiksi kokevia ihmisiä, joilla on vaikeuksia hallita omaa elämäänsä (Koski ja Paju 1998; Hilpelä 2003; Värrö 2003; Launonen 2003). Tästä ei voida päätellä, että autonomia olisi hylättävä kasvatustavoitteena. Yhteiskunnalliset olosuhteet eivät kenties ole olleet otollisia ihmisten autonomian kehitykselle; ehkä kasvatusta on toteutettu väärin hyvistä tavoitteista huolimatta; ehkä kaikki kasvattajat eivät ole todella hyväksyneet autonomian ihannetta; kenties autonomia on ymmärretty väärin. Yritän avata seuraavassa autonomian käsitettä hieman tarkemmin.

Jarmo Tarkin (1996) tiivis, viisikohtainen määritelmä autonomialle kuuluu, että autonominen henkilö 1) tekee ratkaisunsa jonkin teon suorittamisesta harkinnan jälkeen 2) omien halujensa ja käsitystensä perusteella. Hän 3) kykenee toimimaan ratkaisujensa mukaan, 4) pystyy perustelemaan nuo ratkaisut itsenäisesti ja 5) saa tarvittaessa myös muut ihmiset toimimaan ratkaisujen edellyttämällä tavalla (Tarki 1996, 208–209). Ensimmäinen kohta kieltää sattumanvaraiset päähänpistot autonomisen ihmisen ohjailijana. Neljäs kohta merkitsee vaatimusta ajatella ja argumentoida rationaalisesti. Viidennessä kohdassa tulee esille se Tarkin käsitys, että myös jonkinasteinen valta suhteessa muihin ihmisiin olisi edellytys autonomialle.

Toisessa kohdassa mainittu omien halujen ja käsitysten pohjalta toimiminen ei ole aivan helppo tehtävä, koska ihmisellä voi olla useita keskenään ristiriidassa olevia haluja ja käsityksiä (ongelmasta ks. Puolimatka 1995, 88–89 ja 93–95). Joku saattaa haluta, että hän haluaisi katsoa televisiosta vain ajankohtaisohjelmia, mutta huomaa juuttuvansa illasta toiseen tuijottamaan amerikkalaisia tositelevisiosarjoja. Onko hän näin toimiessaan autonominen vai ei-autonominen?

Kolmas kohta edellyttää, että yksilö kykenee toimintaan, jota haluaa tehdä, ja että kukaan tai mikään ei häntä siinä estä. Kysymys on osittain henkilökohtaisista taidoista ja fyysisistä ominaisuuksista; esimerkiksi uimataito ja hyvä kunto ovat edellytyksenä sille, että voi toteuttaa päätöksensä uida joen yli. Tässä kohdassa autonomian käsite myös lähestyy vapauden käsitettä, josta keskusteltaessa tunnetusti on tapana erottaa positiivinen ja

negatiivinen vapaus: vapaus valita useista (hyvistä) vaihtoehdoista ja toisaalta vapaus rajoituksista ja rangaistuksen uhista. Myös kysymys oikeuksista ja oikeudesta rajoittaa toisten oikeuksia liittyy kolmanteen kohtaan. Toisinaan autonomian ihanteen perusteella pyritään vastustamaan kaikkia auktoriteetteja ja yhteiskunnan mitä tahansa yrityksiä ohjata ja kontrolloida yksilöitä. Tällöin autonomia samastetaan huomaamatta negatiiviseen vapauteen ja sivuutetaan kysymys autonomian henkisistä edellytyksistä.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa yksilöiden autonomisuutta helposti yli- tai aliarvioidaan, mikä johtaa väärinkäsityksiin. Sirkku Hellsten (1996) tulkitsee yksilökeskeistä, liberalistista yhteiskunta-ajattelun perinnettä niin, että siinä autonomia nähdään ”ikään kuin kaikissa ihmisissä jo olemassa olevana ja aktualisoituneena ominaisuutena” (s. 58). Näkemys jo saavutetusta autonomiasta on ongelmallinen, koska se vie perustelujen kehään: yhteiskunnan olemassa olevat rakenteet perustellaan sillä ”tosiasialla”, että ne ovat autonomisten ihmisten valitsemia, ja samanaikaisesti noiden rakenteiden ajatellaan parhaiten takaavan kaikkien kansalaisten autonomian. Ihmiset määritellään lähtökohtaisesti autonomisiksi ja tasa-arvoisiksi, minkä jälkeen kaikki puuttuminen näiden itsenäisten ihmisten toimintaan on väärin. Saman päätelmäketjun käänteinen versio on orjuuden perustelu sillä, että koska orjat ”eivät kykene” autonomiseen toimintaan, on oikein kieltää heiltä mahdollisuus toimia omien päätöstensä mukaan. Tarkki huomauttaa, että Yhdysvalloissa orjia ei pidetty aina edes ihmisinä, koska he eivät muka olleet autonomisia (Tarkki 1996, 212).

Yhtäläisyysmerkkien vetäminen ihmisyyden ja autonomian väliin johtaa siis järjettömiin päätelmiin. Samoin (demokraattisenkaan) yhteiskunnan täysivaltainen jäsenyys sinänsä ei vielä tee kenestäkään autonomista. On järkevämpää määritellä autonomia ihanteeksi, jota voidaan tavoitella, kuin empiirisesti todettavaksi faktaksi. Autonomian ottaminen kasvatuksen tavoitteeksi viittaa siihen, että kasvatettavaa ei pidetä vielä autonomisena, mutta hänet nähdään kuitenkin potentiaalisesti autonomisena.

Kasvatuksella voidaan koettaa voimistaa kasvatettavassa kaikkia kuviteltavissa olevia edellytyksiä autonomialle: harkintakykyä, tietoa, kurinalaista järjenkäyttöä, omien halujen havainnointia ja arvioimista, itsetuntemusta, kykyä vakuuttaa keskustelukumppani jonkin käsityksen oikeellisuudesta, jopa fyysistä toimintakykyä ja käytännön taitoja. Monet näistä pyrkimyksistä ovat yhdensuuntaisia kriittisyyteen kasvattamisen kanssa. Kriittisyys onkin yksi autonomisen ihmisen määritteistä, samalla kun autonomisuus on yksi kriittistä ihmistä määrittelevistä piirteistä. Selvitän seuraavassa autonomian ihanteen historiallista kehitystä ja sen jakautumista periaatetasolla kahteen hieman erityyppiseen ihanteeseen, jotta kriittisyyden ja autonomian ihanteiden yhteys ja yhteiset ongelmat tulisivat paremmin esiin.

3.3. Valistuksen ja romantiikan näkemykset autonomiasta ja kriittisyydestä

Autonomia on tulkittavissa kahdella toisistaan merkittävästi poikkeavalla tavalla, ja tämä ero on myös kriittisyyteen kasvatuksen paradoksaalisuuden taustalla. Yksilön autonomian käsite on saanut sisältönsä kahden historiallisen aikakauden ja kahden laajan aatesuuntauksen, valistuksen ja romantiikan vaikutuksesta. Valistuksen ja romantiikan hengessä ajattelevat ymmärtävät autonomian hieman eri tavoin, mitä saa tässä yhteydessä havainnollistaa kaksi filosofia (molemmat tosin valistusajalta!).

Autonominen ihminen on ollut tärkeä kasvatuksen tavoite viimeistään 1700-luvulta, valistuksen ajoista lähtien. Palaamme siis Kantiin. Kantin mukaan kasvatuksen tehtävä oli luoda edellytykset ihmisen vapaalle ja autonomiselle järjenkäytölle ja tuottaa henkisesti täysi-ikäisiä subjekteja (Kivelä 2002). Vapautta on kyky autonomiseen järjenkäyttöön, ja ihminen on kasvatettava vapauteen, koska hän ei ole itsessään valmis oman järjensä käyttäjä. On helppoa jäädä henkisen ”alaikäisyyden” tilaan, jossa ihminen on riippuvainen luonnonvaistoista, egoistisista haluista ja tarpeista sekä toisten ihmisten suorittamasta ohjailusta (Kant 1995, 77; Kivelä 2002, 48–49).

Kantin näkemyksen mukaan vapautuminen henkisestä alaikäisyydestä ei merkitse yksilön *totaalista vapautumista*, vaan se on samanaikaisesti *sitoutumista* moraalilakeihin ja järjenkäyttöön (Kivelä 2002, 48). Kant korosti, että ihmisten tulisi käyttää itsenäistä järkeään *julkisesti*, jotta valistus edistyisi (Kant 1995, 79). Kant halusi edetä kohti ”porvarillista yhteiskuntaa”, jossa yksilön yhteiskunnalliseen asemaan liittyvät tehtävät (esimerkiksi jossain ammatissa toimiminen) eivät rajoita oman järjen vapaata käyttöä julkisessa sfäärissä, vaan jokainen saa ilmaista vapaasti kritiikkiä ja omia mielipiteitään vaikkapa julkaistujen kirjoitusten muodossa (Kant 1995, 79–83; Kivelä 2002, 46). Yksilön autonominen ja rationaalinen järjenkäyttö oli Kantille myös moraalin perusta. Valistushenkinen näkemys autonomiasta perustuu siis kurinalaiseen rationaalisuuteen, kaikenlaisista intresseistä riippumattomaan järjenkäyttöön.

Romantiikan ajalla ihailtiin taiteilijaineroja ja muita poikkeusyksilöitä, jotka murtautuivat ulos kulttuurin kahleista ja kykenivät sisäistä paloaan toteuttaen luomaan jotain uutta ja erikoista. Romantiikan aika esitetään usein vastareaktionä valistukselle, mutta romantiikan ajan filosofia on nähtävissä myös valistusajan ajatusten edelleen kehittelynä. Romantiikan ajattelutapaan vaikutti suuresti Kantin aikainen, filosofi Jean-Jacques Rousseau.

Rousseautta pidetään lapsikeskeisen kasvatuksen teorian ensimmäisenä muotoilijana. Hän uskoi lapsen itsesääteilyyn ja itseohjautuvuuteen perustuvaan kasvatukseen, jossa luonnon omat kehitysvoimat ohjaavat lasta oikeaan suuntaan, ja kasvattajan on pidättäytyttävä kahlitsemasta lasta tarpeettomilla rajoituksilla. Yhteiskunta ja sen keinotekoinen kulttuuri synnyttävät ihmisessä paheita, vaikka ihmissydän on itsessään synnynnäisesti hyvä. Siksi kasvatuksessa tulee keskittyä lapseen ja tämän yksilöllisten taipumusten kehittämiseen niin, että tästä tulee riippumaton ja vastustuskykyinen yhteiskunnan turmiollisille vaikutuksille. (Hytönen 1992, 15–20.)

Valistuksen ajatus autonomiasta muotoiltiin romantiikan aikana aivan uudella tavalla. Charles Taylorin (1995) mukaan romantiikan aikakausi ei hyväksynyt ajatusta riippumattomasta rationaalisuudesta. Ollakseen vapaa ihminen on opittava kuuntelemaan ”sisäistä ääntään”, luonnon ääntä sisällään, ja tämä tapahtuu tunteiden ja intuition, ei järjen avulla (emt., 55–57). Syntyi ajatus jokaisen ihmisen omasta olemassaolon tavasta, joka vaikuttaa jopa siihen, mikä on kenellekin oikein tai väärin. Ryhdyttiin siis ajattelemaan, että ihmisten välisillä eroilla olisi eettistä merkitystä. Samalla suunnattoman tärkeäksi nousi se ihanne, että jokaisen yksilön on tietoisesti määriteltävä itsensä ja oltava rehellinen itselleen, sillä jokainen voi löytää autenttisen elämisen mallin vain sisältään. (Emt., 58–59.) Romantiikalle autonomia merkitsi henkilökohtaisten tunteiden ja tuntemusten voiman tunnustamista ja niiden mukaan toimimista.

Edellä luonnehdituista kahdesta autonomiakäsityksestä voidaan johtaa kaksi erilaista tapaa ymmärtää kriittisyys. Kutsuttakoon niitä tässä valistuksen ja romantiikan tavoiksi. Kun valistushenkkinen ajattelija pitää tärkeänä yhteiskunnan ja kulttuurin kehittymistä, romanttisen ajattelijan johtoajatukseksi on yksilön oman identiteetin etsintä ja autenttisen minuuden toteuttaminen mahdollisimman vapaasti. Valistuksen tapaan ymmärrettynä kriittisyys on objektiiviseen totuuteen pyrkivää järjen terävää käyttöä, romantiikan tapaan ymmärrettynä taas subjektiiviseen totuuteen pyrkivää sisäisen äänen seuraamista. Kriittisyys kohdistetaan vapauden rajoituksiin, joita valistusajattelijalle ovat ihmisyksilön omat luonnonvaistot, egoistiset halut ja riippuvuus toisten ohjailusta. Romanttiselle ajattelijalle vapautta taas rajoittaa kaikki mikä ei ole lähtöisin yksilöstä itsestään, siis myös pyytämättä annettu kasvatustapa, vaikka hyvää tarkoittavakin. Valistuksen tapaan ajatteleva haluaa vapauttaa kanssaihmisensä näiden itseaiheutetusta rajoittuneisuudesta, romanttiseen tapaan ajatteleva taas haluaa kieltää kaikenlaisen toisten ihmisten vapauden rajoittamisen – ja vapauttaa samalla myös itsensä.

Jukka Sihvonen (1989) on tunnistanut mediakasvatustieteen sekä romanttisia että valistushenkisiä näkemyksiä. Hän pitää mediakasvatuksen malleja, joissa median yleisö

nähdään ”tyhmänä”, passiivisena ja manipuloinnin uhrina, jatkona 1700-luvulla syntyneelle käsitykselle yksinkertaisesta kansasta, jota täytyy kasvattaa ja valistaa (emt., 153–154). Tällaisen valistushenkisen suuntauksen ongelma on, että yhtenäisenä massana nähty yleisö määrittellään tyhmäksi samalla, kun kasvattaja-valistaja itse asettautuu jonnekin tämän tyhmän yleisön ulkopuolelle. Sihvonen pitää puolestaan ”romanttis-idealistsena” sellaista mediakasvatusnäkemystä, jossa halutaan keskittyä analysoinnin ja mediatiedon lisäämisen sijaan elämyksiin ja itsetietoisuuden kehittämiseen (emt., 149–150). Hän arvostelee romanttista suuntausta ”aidon” ja ”puhtaan” kokemuksen pyhittämisestä ja median mekanismien sulkeistamisesta.

Valistuksen ja romantiikan autonomianäkemyksen hyvät puolet olisi kenties mahdollista yhdistää kriittisyyttä tavoittelevassa mediakasvatuksessa. *Valistuksen kannalta* kriittinen autonomia mediakasvatuksen tavoitteena merkitsee, että kasvatettavat oppivat 1) suojautumaan median mahdollisilta haitallisilta vaikutuksilta ja manipulaatiolta, 2) arvioimaan itsenäisesti mediassa esitetyjä väitteitä rationaalisesti ja eettisesti, 3) arvioimaan omaa mediankäyttöään ja sen käytännön seurauksia puolueettomasti sekä 4) käyttämään rohkeasti julkisuuden foorumeita keskusteluun ja argumentointiin. *Romantiikan kannalta* kriittinen autonomia mediakasvatuksen tavoitteena taas merkitsee, että kasvatettavat oppivat 1) käyttämään mediaa viihtymiseen ja rentoutumiseen, 2) nauttimaan esteettisistä kokemuksista mahdollisimman laaja-alaisesti, 3) ilmaisemaan itseään erilaisten välineiden avulla, 4) puolustamaan omia oikeuksiaan ja omaa kulttuuriaan julkisesti sekä 5) rakentamaan omanlaistaan identiteettiä mediakulttuurissa tarjolla olevista aineksista. Kun nämä näkemykset yhdistetään, ollaan lähellä sitä, mitä usein nykyään pidetään mediakasvatuksen keskeisenä tavoitteena – elämänhallintaa (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 25).

Elämänhallinta ja autonomia voidaan nähdä liian yksilökeskeisinä käsitteinä, jotta ne sopisivat kasvatuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi. Palaan tähän kritiikkiin myöhemmin. Seuraavassa luvussa keskityn vielä hieman tarkemmin aiemmin mainittuun, valistuksen vaalimaan kriittisyyden ja rationaalisuuden yhteyteen, mutta siirryn Kantista nykypäivään ja Manner-Euroopasta Pohjois-Amerikkaan.

4. Kriittinen ajattelu

Yhdysvalloissa syntyi 1980-luvulla kokonainen kriittisen ajattelun liike (*critical thinking movement*), jonka tavoitteena oli ja on saada kriittisen ajattelun kehittäminen kouluopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Kriittisen ajattelun liikkeeseen lasketaan kuuluvaksi tutkijoita, opettajia ja kirjoittajia, jotka pohtivat, mitä kriittinen ajattelu on, miten sitä voidaan koulussa kehittää, ja millaisia ehtoja kehittämiseen liittyy (Hinkkanen 2000, 150–151). Myös kriittisen ajattelun tärkeimpien taitojen listaaminen sekä niiden taitojen arvioinnin ja mittaamisen problematiikka ovat kiinnostaneet yhdysvaltalaisia liikkeen edustajia. Liikkeen taustalla oli varhaisempi, niin sanottu informaalin logiikan liike, jonka tavoitteena oli kuvata arkipäiväistä ja epämuodollista argumentaatiota paremmin kuin mihin formaali logiikka kykeni sekä kehittää samalla sellaista pedagogiikkaa, jolla voitaisiin parantaa opiskelijoiden päättelytaitoja (emt., 151). Heidi Hinkkanen (2000) liittää kriittisen ajattelun liikkeen myös analyttiseen kasvatusfilosofiaan ja deweyläiseen pragmatismiin (emt., 151–152).

Tarkastelen seuraavassa yhdysvaltalaisen Harvey Siegelin (1988) esittämiä mielenkiintoisia näkemyksiä kriittisestä ajattelusta ja sen opettamisesta. Siegelin perusväittäjä on, että kriittistä ajattelua voidaan opettaa, ja että se on tärkeä ja oikeutettu kasvatuksen tavoite. Siegel yhdistää kriittisyyden rationaalisuuteen (ja eettisyyteen) ja esittää vakuuttavia perusteita tämän yhteyden välttämättömyydelle.

4.1. Kriittisyys järkisyiden seuraamisena

Harvey Siegelin (1988) mielestä kriittinen ajattelu on keskeinen kasvatuksellinen ihanne. Sen avulla voidaan määritellä sekä kasvatustavoitteiden että kasvatustavotteiden arvoa. Ihanne myös tarjoaa käsityksen siitä, millaista ja minkä luonteista ihmistä kasvatuksella tulisi tavoitella. (Emt., 46.) Siegelin mukaan kriittisen ajattelun käsitteeseen täytyy kuulua itse ajattelun kriteerien lisäksi myös kuvaus henkilöstä, jota voidaan kutsua kriittiseksi ajattelijaksi. Kriittisyys sanana ei siis kuvaa vain tietynlaisten taitojen ja tottumusten hallitsemista, vaan myös henkilön luonnetta ja arvoja (emt., 9-10).

Siegelin määritelmä kriittiselle ihmiselle on seuraava: ”To be a critical thinker is to be appropriately moved by reasons” (Siegel 1988, 32). Sanatarkka kääntäminen suomeen on mahdotonta, mutta Siegel tarkoittaa sitä, että ”kriittisesti ajatteleva antaa järkisyiden vaikuttaa toimintaansa asiaankuuluvalla tavalla”. Sanavalinnan ’moved by’ avulla Siegel on saanut

myös tunteet mahtumaan määritelmäänsä, sillä eräs syntyvistä miellelyhtymistä on liikuttuminen. Järkeenkäyvät syyt tekevät kriittisesti ajattelevaan ihmiseen vaikutuksen myös tunteen tasolla ja tätä kautta ne voivat kokonaisvaltaisesti ohjata henkilön ajattelua ja toimintaa.

Siegel jakaa kriittisen ajattelun kahteen osatekijään, syiden arviointiin (*reason assessment*) ja kriittiseen asenteeseen (*critical attitude*) (Siegel 1988, 23). Syiden arviointi on lyhyesti sanottuna kurinalaista rationaalisuutta. Kriittinen asenne taas merkitsee henkilön halua arvioida syitä ja toimia arvioinnin tulosten pohjalta. Tämä halu voi olla jopa ”intohimoa” (*desire*) (emt., 23). Ollaan siis kaukana kylmästä, laskelmoivasta järjenkäytöstä (emt., 40; ks. myös Paul 1987, 141–142).

Rationaalisuus merkitsee järkisyiden arvostamista. Rationaalisuuteen liittyy myös usko periaatteiden voimaan, sillä syiden järkevyyden arviointiin tarvitaan periaatteita, jotka eivät muutu tapauksesta toiseen (Siegel 1988, 33–34; Scheffler 1973, 76). Siegelin mukaan kriittinen ajattelu on rationaalisuuden kasvatuksellinen sukulaiskäsite siinä mielessä, että kasvatus kriittiseen ajatteluun on rationaalisten ihmisten kasvattamista (Siegel 1988, 32). Rationaalisuus vaatii uskoa objektiivisiin periaatteisiin, jotka määrittävät, mitä ovat rationaaliset syyt. Samalla tavoin kriittisyys tarvitsee periaatteita, *kriteereitä*, joiden perusteella asioita voidaan kriittisesti arvioida. Painavien syiden arviointiperiaatteiden saamat muotoilut voivat muuttua historian saatossa, ja ne vaihtelevat tieteenalalta toiselle, mutta vetoaminen järkisyihin pysyy rationaalisuuden sisältönä (Scheffler 1973, 78–79). Kriittisyys liittyy siis rationaalisuuteen sillä tavalla, että molemmissa on keskeistä osata arvioida perusteluiden pätevyyttä ja noudattaa tässä arvioinnissa joitain periaatteita.

Siegel erottaa kaksi periaatteiden tyyppiä, aihekohtaiset (*subject-specific*) ja yleiset periaatteet (*general principles*) (Siegel 1988, 34–35). Aihekohtaiset periaatteet koskevat perusteluita, joita pidetään painavina tietyillä tiedon aloilla, kuten fysiikassa tai mediatutkimuksessa. Yleiset periaatteet taas koskevat loogisia syitä yleensä; ne kuvaavat esimerkiksi sitä, millaista on hyväksyttävä induktiivinen tai deduktiivinen päättely. Kriittisen ajattelun opettamisessa täytyy käsitellä kummankinlaisia periaatteita. Koulussa ei ole välttämättä tarpeellista luoda erillistä ”kriittisen ajattelun” oppiainetta tai järjestää aiheesta kurssia, kunhan kaikissa oppiaineissa opetetaan sekä aihealueelle ominaisia että yleisempiä rationaalisen päättelyn periaatteita.

Jäljelle jää kuitenkin vielä kysymys, miten opetetaan toista tärkeää kriittisen ajattelun osatekijää, kriittistä asennetta. Kriittinen asenne merkitsee halua ajatella ja toimia rationaalisesti. Kyse on luonteenpiirteestä: kriittisesti ajattelevalla on luonteenomaista etsiä järkisyitä sekä ajatella ja toimia niiden perusteella. Hän pitää arvossa eri tahojen intressejä

ymmärtävää, mutta puolueetonta ja oikeudenmukaista perusteiden arviointia sekä älyllistä rehellisyyttä, ja haluaa olla tasapuolinen jopa silloin kun se on vastoin hänen omaa etuaan (Siegel 1988, 39). Kriittisen asenteen omaavan henkilön näkökulmasta mikään ei ole kriittisyyden tavoittamattomissa, eivät edes vankimmat omat vakaumukset. Tämä vaatii tervettä itsetuntoa, jossa itsen arvostaminen ei romahda, vaikka uskomukset, joista on pitänyt kiinni, alkaisivatkin vaikuttaa epäuskottavilta (emt., 41). Kriittisen asenteen opettaminen on siis tietynlaisten luonteenpiirteiden, taipumusten, ajattelutapojen ja arvostusten tavoittelua, mikä ei ole mikään helppo tehtävä. Asenteiden opettaminen ”neutraalin” tiedon sijaan voidaan nähdä myös ideologisena manipulointina. Palaan syytökseen seuraavassa alaluvussa.

Siegel ei pidä kriittisen ajattelun arvoa kasvatusihanteena itsestäänselvyytenä (Siegel 1988, 48). Monenlaiset fundamentalistit pitävät oikeutenaan kasvattaa lapsensa uskomaan samoihin asioihin, joihin itse uskovat. Koulussakin halutaan toisinaan estää oppilaita tutustumasta ”epäilyttäviin” asioihin, kuten seksuaalisuuteen tai tiettyihin poliittisiin suuntauksiin. Tällaisen käytännöstä kumpuavan vastustuksen lisäksi on olemassa myös teoreettisia perusteita vastustaa kriittisen ajattelun keskeisyyttä kasvatusihanteena (emt., 48–50). Kuten todettua, kriittisyys ja rationaalisuus ovat Siegelin mukaan kytköksissä toisiinsa. Jotkut feministit ovat kuitenkin pitäneet rationaalisuutta (etenkin ymmärrettynä välineellisenä järkenä) maskuliinisena ja siksi vinoutuneena ihanteena (ks. Usher and Edwards, 1996, 21). Siegel mainitsee myös Derridan ja Feyerabendin esimerkkeinä teoreetikoista, jotka ovat hyökänneet rationaalisuuden itseisarvoa vastaan (emt., 49). Vielä on huomattava, että nöyrien kansalaisten, hyvien työntekijöiden tai ideologisesti puhdasoppisten ihmisten kasvatusta ei ole helposti sovitettavissa yhteen kriittisen ajattelun ihanteen kanssa.

Siegel esittää neljä perustelua sille, miksi kriittisen ajattelun tulisi olla kasvatuksellinen ihanne (Siegel 1988, 55–61). Kaikki nämä ovat muuten palautettavissa Kantin ajatteluun, vaikka Siegel ei sitä suoraan mainitsekaan. Ensinnäkin kasvatettavia on kunnioitettava ihmisinä, ja siksi heillä tulee olla oikeus kysyä, kyseenalaistaa ja vaatia perusteluita opetukselle asioille. Kasvattajan on myös oltava rehellinen kasvatettavia kohtaan. Siegelin mukaan ”kriittiseen tapaan” opettaminen toteuttaa nämä vaatimukset parhaiten (emt., 57). Toiseksi kasvatuksen tavoitteena tulee olla tehdä kasvatettavista itsenäisiä ja päteviä päätöksentekijöitä. Lapsista tulisi kasvattaa riippumattomia aikuisia, jotka voivat itse valita elämänpolkunsa. Kriittisen ajattelun opettaminen tekee kasvatettavista riippumattomia ja näin vapauttaa (*liberates*) heidät (emt., 58).

Kolmas Siegelin perustelu nojaa ajatukseen kasvatuksesta initiaationa eli kasvatettavien tutustuttamisena perinteisiin. Eri inhimillisissä traditioissa, kuten luonnontieteissä, kirjallisuudessa, lakitieteessä ja historiassa, on kehittynyt eri tapoja

määritellä se, millainen rooli rationaalisuudella on ja miten syiden järkevyyttä tulisi asiaankuuluvasti arvioida. Kriittisen ajattelun opettaminen pyrkii juuri tähän: tutustuttamaan kasvatettavat erilaisiin, jatkuvasti kehittyviin rationaalsiin perinteisiin ja syiden arvioinnin periaatteisiin (Siegel 1988, 60). Neljäs perustelu kriittisen ajattelun hyväksymiseksi kasvatukselliseksi ihanteeksi on demokraattisen yhteiskunnan riippuvuus kriittisistä kansalaisista. Demokratia tarvitsee älykkäitä, asioista tietäviä ja oikeudenmukaisuutta arvostavia kansalaisia, jotka kykenevät tekemään rationaalisia ja tarvittaessa myös puolueettomia ratkaisuita. Kriittisen ajattelun taidot ovat Siegelin mukaan keskeinen demokraattisen yhteiskunnan kansalaisilta vaadittava ominaisuus (emt., 61).

4.2. Mikä on rationaalista?

Harvey Siegel esittelee erään varteenotettavan haasteen, joka kaikkien kasvatustavoitteita asettavien on kohdattava. Kasvatus voidaan nähdä väistämättömästi ideologian väritymänä toimintana, jossa kaikki kasvatustavoitteet valitaan ideologisin perustein, ja ne voidaan perustella vain jonkin tietyn ideologisen katsannon sisällä. Myös Siegelin esittämiä perusteita kriittisen ajattelun ottamiseksi universaaliksi kasvatukselliseksi ihanteeksi voidaan vastustaa väittämällä, että ne ovat hyväksyttäviä ja järkeviä perusteita vain tietynlaisen ideologian omaksuneen henkilön silmissä. Ideologialla ymmärretään tässä yhteydessä ”yksilön tietoisuutta muovaavaa yleistä kehystä, joka ohjaa ja oikeuttaa uskomuksia ja toimintaa sekä luo kokemuksille merkitystä”². Mahdollisuus perustella kasvatustavoitteita rationaalisesti voidaan siis yrittää kumota väittämällä, että kukin nimittää rationaaliseksi aina sellaista mikä on sopusoinnussa hänen omaksumansa ideologian kanssa. (Siegel 1988, 62–69.)

Siegel toteaa, että vaikka kasvatus tapahtuukin aina jossain poliittisessa kontekstissa, ja tietyt kasvatusihanteet sopivat paremmin yhteen eräiden kuin eräiden toisten ideologioiden kanssa, tästä ei seuraa, että kasvatuksellisia ihanteita ei voitaisi puolustaa poliittisesti ja ideologisesti neutraalilla tavalla (Siegel 1988, 70). Esimerkiksi periaate, että kasvatettavia on kunnioitettava ihmisinä, ei vaadi mitään poliittista tai ideologista ennakkositoumusta. Tiukan linjan *ideologisen deterministin* mielestä tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, vaan luottamus kantilaiseen ”ihmisten kunnioittamiseen päämäärinä” on sidoksissa länsimaiseen, liberaaliin ja valistushenkiseen ideologiaan (emt., 71). Ideologisen deterministin väite on siis, että ideologia määrää paitsi uskomuksemme, myös sen, mitä hyväksymme uskomustemme

² ”a general framework that shapes individual consciousness, guides and legitimates belief and action, and renders experience meaningful.” (Siegel 1988, 65.) Oma käänökseni.

perusteiksi. Kuten Siegel toteaa, tämä lause ei ole perusteltavissa (emt., 71–72). Jos ideologisen deterministin väite itse on sidoksissa johonkin ideologiaan, se ei ole perusteltu muuten kuin tuon ideologian kannattajien silmissä. Jos taas ideologisen deterministin väite ei ole sidoksissa johonkin ideologiaan, se on todiste siitä, että ideologia ei määrää kaikkia uskomuksia ja niiden perusteluja. Väite on siis joko perusteeton tai sitten se kumoaa itsensä. Siegel pitääkin sitoutumista rationaalisuuteen perustavampana ilmiönä kuin ideologista sitoumusta (emt., 73). Ilman ideologioista vapaan rationaalisuuden käsitettä on näet mahdotonta kritisoida niin rationaalisuutta kuin ideologioitakin (emt., 74–76).

Koska kriittinen ajattelu on Siegelin näkemyksen mukaan sidoksissa rationaalisuuteen, kriittisen ajattelun teorian kehittäminen on olennaisesti rationaalisuuden teorian kehittämistä (Siegel 1988, 128). Siegel haluaa irtisanoutua ainakin sellaisesta rationaalisuudesta, jossa arvioidaan ”rationaalisesti” päämääriin johtavien keinojen tehokkuutta, mutta jossa asetettuja päämääriä *ei* arvioida rationaalisesti (emt., 130). Siegelin mukaan olisi kiinnitettävä erityisesti huomiota rationaalisuuden ja eettisyyden suhteeseen eli siihen, onko moraalinen toiminta aina myös rationaalista toimintaa ja päinvastoin. Jos rationaalisuudessa on kyse järkisyiden (*reasons*) arvioimisesta ja niiden perusteella toimimisesta, on etiikan kannalta elintärkeää pohtia, ovatko myös eettiset syyt ja arviointiperusteet tällaisia ”järkisyitä” – Siegelin mukaan on mahdollista ajatella näin (emt., 129–131).

Siegel ei onnistu yrityksistään huolimatta aivan aukottomasti perustelemaan kriittisen ajattelun ja rationaalisuuden vaalimisen keskeisyyttä kasvatuksessa. Etenkin rationaalisuuden luonne periaatteisiin nojaavana arviontina eli kriittisyyden riippuvuus kriteereistä jää selvittämättömäksi dilemmaksi: jos periaatteet ovat avoimia muutokselle, miksi niihin pitäisi ylipäättään luottaa? Mediakasvatuksen yhteydessä tämä kysymys kuuluu: miten voitaisiin edes yrittää arvioida jonkin mediaesityksen moraalista arvoa, väitteiden totuusarvoa tai esteettistä laatua puolueettomasti, jos kaikki arvioinnin ”yleiset” periaatteet nähdään alttiina muutokselle ja kumoamiselle? Kasvattaja ei voi hyväksyä relativismin tai irrationalismin välttämättömyyttä, koska kasvatusta ilman oikeutettuja päämääriä ja metodeita näyttäytyy yhdentekevänä tai jopa moraalisesti vääränä toimintana. Ratkaisun avain saattaa piillä *pluralistisessa*, suvaitsevassa näkökulmassa (Siegel 1988, 108; Puolimatka 1997, 160–161), jossa kilpailevat ja ristiriitaiset kannat nostetaan esille ja niitä vertaillaan yhteisissä keskusteluissa.

Ideologian käsite menettää analyttisen, arvioivan voimansa, jos kaikki määritetään ennalta ideologian väritykseksi (Siegel 1988, 75). Tällöin ajaututaan relativismiin, jossa ajatus totuudesta tuomitaan pelkäksi illuusioksi. On kuitenkin mahdollista, että kyse on aste-

eroista. Kenties kukaan ei voi täysin vapautua ideologiasta (tai olla tasapuolisesti kriittinen kaikkea kohtaan), mutta ajattelu voi olla enemmän tai vähemmän vapaata. Näin kriittisyyteen pyrkivän mediakasvatuksen – edes osittaisen – onnistumisen mahdollisuuksia ei mitätöidä jo etukäteen.

4.3. Kriittisen ajattelun opettaminen

Harvey Siegelin mukaan kriittinen ajattelu koostuu siis syiden arvioinnin kyvyistä ja kriittisestä asenteesta. Pohdin seuraavassa, miten kriittistä ajattelua sitten voitaisiin opettaa. Yhdysvaltalainen J. Passmore (1972) on pohtinut kriittisyyteen opettamista viidestä näkökulmasta: tietojen antaminen, tottumusten juurruttaminen, taitojen harjoittaminen, ominaisuuksien kehittäminen ja luonteen muovaaminen (s. 415–420). Passmore päätelee, että näillä kaikilla on kriittisyyden kannalta merkitystä. Toiset vaikuttavat olevan luonteeltaan kriittisempiä kuin toiset. Kasvatettavien luonteen muovaaminen johonkin tiettyyn suuntaan saattaa kuulostaa kasvattajan korvaan abstraktimmalta ja epärealistisemmältä tavoitteelta kuin tavanomainen tietojen, taitojen ja tottumusten opettaminen tai oikeanlaisten opetusmetodien käyttäminen. Toiveena on kuitenkin, että vaikka syvällisempi kriittisyys paljastuisikin asenteeksi tai luonteenpiirteeksi, sitä voitaisiin silti tuloksellisesti herätellä kasvatettavissa opettamalla tiettyjä tietoja ja taitoja sopivin tavoin.

Tietojen opettaminen on aina ollut tärkeää koulussa, mutta sitä tarvitaan myös kriittisyyteen kasvattamisessa. Kriittisyys jossain asiassa edellyttää tämän asian luonteen ymmärtämistä ainakin jossain määrin, ja ymmärtäminen taas perustuu asiaa koskeviin tietoihin. Esimerkiksi fysiikan lakeja on vaikea kritisoida, jos ei tunne Newtonin, Einsteinin ja kumppaneiden teorioita sen tarkemmin. Mediakasvatuksessakin opettajan täytyy hallita opetettava asia ja tuntea aihealue, ja hänen on rohjettava (mahdollisesta tietoteoreettisesta skeptisismistään huolimatta) esitellä myös ”faktoja” silloin, kun oppilaat eivät niitä tunne. Erityisesti John E. McPeck (1990) on jaksanut muistuttaa kriittisen ajattelun tutkijakollegoitaan siitä, että ajattelu ei voi olla kriittistä ilman perustietoa asioista. Oppilaiden tietämyksen aukot eivät voi kuitenkaan olla peruste kieltää kriittisten kommenttien esittämistä luokkahuoneessa, koska olisi vaikeaa määrittää, milloin tietoa sitten on riittävästi. Oppilaiden on hyvä oppia, että asioita saa kritisoida arkijärjenkin perusteella, mutta että se, jolla on asiaa koskevaa erityistä tietoa, pystyy osallistumaan kriittiseen keskusteluun selusta paremmin turvattuna.

Opetettava tieto voi koskea myös kriittisyyttä ja rationaalisuutta. Opettaja voi kertoa oppilailleen, millainen merkitys kriittisyydellä on esimerkiksi yhteiskunnan ja tieteen kehitykselle tai kuvailla kriittisiksi luonnehdittujen henkilöiden toimintaa (Passmore 1972, 415). Perustelujen järkevyyttä taas ei voi arvioida, ellei tiedä, mitä rationaalinen perusteleminen on ja millaisia syitä tavallisesti pidetään järkevinä (Siegel 1988, 81–82). Tämä kaikki ei tietysti vielä riitä takaamaan sitä, että oppilaista tulisi kriittisempiä. Oikea tieto ei johda väistämättä oikeaan toimintaan; samaan tapaan kriittisyyttä koskevan tiedon opettaminen ei sinänsä tee kenestäkään kriittisempää, vaikka se voi siihen kannustaakin (Passmore 1972, 415).

Tiettyjen tottumusten oppiminen on hyväksi kriittiselle ajattelulle. Tottumukset ovat eräänlaisia oikoteitä: aiemmin keskittymistä vaatineita asioita voi tottumisen jälkeen tehdä lähes tiedostamatta ja keskittyä samalla johonkin muuhun. (Passmore 1972, 415–416.) Kriittisyyden kehittymiselle on tärkeää, että henkilö tottuu suorittamaan tiettyjä perustavia älyllisiä toimintoja nopeasti ja vaivattomasti, jolloin kapasiteettia vapautuu korkeammantasoiseen ajatteluun. Esimerkiksi keskusteltaessa toisen osapuolen argumenttien heikkoudet saattavat jäädä huomaamatta, jos pelkästään omien ajatusten ymmärrettävä ilmaiseminen tuottaa vaikeuksia. Kriittisyyden opettaminen olisi toisaalta liiankin helppoa, jos se merkitsisi vain tiettyjen tottumusten juurruttamista oppilaisiin, niin että nämä esimerkiksi tottuvat reagoimaan tietynlaisiin ilmauksiin tai esitystapoihin tietyllä tavalla (”Tuo on vanhanaikaista behaviorismia” tai ”Tuo edustaa uusliberalistista ajattelua”). Tämän kaltaisten ”vakiovastausten” hallitseminen ei ilmennä sitä, onko oppilas todella oppinut kriittisyyttä (emt., 416). Kriittisyys merkitsee myös *totutusta poikkeavien* toiminnan tapojen kehittämistä.

Monien kriittisen ajattelun liikkeen edustajien tavoitteena on ollut listata niitä tottumuksia ja taitoja, joita kriittisen ajattelun taitajan on hallittava. Listan perusteella kriittisyydestä voitaisiin sitten tehdä paitsi helpommin opetettava, myös helpommin mitattava asia. Yleensä listassa mainitaan kaikenlaisia ajattelun hyveitä, jotka liittyvät loogisuuteen, analyyttisyyteen ja reflektiivisyyteen. Kriittisen ajattelun taitojen mittaaminen standardoiduilla testeillä on Siegelin mielestä kuitenkin kriittisen ajattelun kehittymisen itsensä kannalta epäilyttävää ja kukaties vahingollistakin (Siegel 1988, 174). Lisäksi esimerkiksi McPeck on asettanut kyseenalaiseksi sen, voiko abstrakteja kriittisen ajattelun taitoja opettaa muuten kuin yhteydessä johonkin aihepiiriin, ja ovatko tietyssä yhteydessä opitut ajattelutaidot sitten henkilön käytettävissä missään muussa yhteydessä (McPeck 1990, 13–17).

Loppujen lopuksi monia älyllisiä taitoja voidaan käyttää myös omien ennakkoluulojen puolustamiseen ja epäjohdonmukaisuuksien peittelyyn (Puolimatka 1996, 209). Richard Paul on tehnyt erottelun vahvasti kriittisen ajattelun ja heikosti kriittisen ajattelun (eli ”sofistisen” kriittisen ajattelun) välillä (Paul 1992; 46, 184–185). Heikosti kriittisesti ajatteleva hallitsee kyllä kriittisen ajattelun taito-osan, mutta hänen asenteensa ei ole kriittinen, vaan hän pyrkii mahdollisimman terävästi vastustamaan ja kumoamaan kaikkia omien näkemyksiensä vastaisia kantoja välittämättä niiden mahdollisista ansioista. Vahvasti kriittisesti ajatteleva hallitsee samat ajattelun taidot, mutta hän haluaa pitää mielensä avoimena ja oppia uutta, eikä vain pitää ehdottomasti kiinni vanhoista käsityksistään. Kriittisen ajattelun taidot eivät lopulta olekaan tämän tutkimuksen kannalta niin kiinnostava asia kuin kriittisyys henkilön ominaisuutena tai luonteenpiirteenä. Mielestäni mediakasvatuksen tavoitteena ei pitäisi olla pelkkä kriittisen ajattelun kehittäminen, vaan kriittisten ihmisten kasvattaminen.

Kriittisyys voidaan siis tietyssä mielessä ymmärtää myös henkilön luonteenpiirteeksi, ja kriittisyyteen kasvattaminen näin ollen luonteen muovaamiseksi (Siegel 1988, 39–41). Tapio Puolimatkan mielestä kriittisyyteen tai epäkriittisyyteen kasvattaminen alkaa jo ennen kouluikää: kriittiseksi kasvanut ihminen on saanut lapsesta alkaen hyväksyntää ja läheistensä rakkautta osakseen riippumatta siitä, myötäileekö hän aina kuuliaisesti muiden tahtoa vai taisteleeko välillä sitä vastaan (Puolimatka 1995, 78). Siegel puolestaan pitää ihanteellisen kriittisen ajattelijan ominaisuuksina muun muassa emotionaalista turvallisuudentunnetta, itsevarmuutta, positiivista kuvaa itsestä ja perinteisellä tavalla ymmärrettyä psyykkistä terveyttä (Siegel 1988, 41). Leena Koski (2004) on kuitenkin huomauttanut, että terveen ja realistisen itsetunnon omaavasta yksilöstä on nykykoulussa tulossa ”hyvän oppilaan” normatiivinen malli, johon oppilaat veloitetaan itseään peilaamaan (s. 82–85). Kriittisyydestä ei saisikaan tulla koulussa ihannetta, jonka avulla voidaan jakaa oppilaat kelpoihin ja epäkelpoihin, siis kriittisiin ja epäkriittisiin. Kriittisyyden määritelmä on siksi hyvä pitää tarpeeksi avoimena ja ajatella sitä ennemminkin suuntana, jota kohti voidaan yhdessä pyrkiä kukin omista lähtökohdista käsin, kuin joksikin yhdeksi korkeaksi huipuksi, jolle jokaisella kunnan ihmisellä on velvollisuus yrittää kiivetä.

4.4. Indoktrinaatio kriittisyyteen kasvattamisen vastakohtana

Indoktrinaation käsitteen avulla voidaan esittää kriteereitä sille, millä tavalla kasvatettavista *ei ainakaan* tule kriittisiä. Indoktrinaatiolla ymmärretään Tapio Puolimatkan (1997) mukaan harhaanjohtavaa, yksinkertaistavaa, yksisuuntaista ja piilovaikutteista opetustapaa.

Indoktrinaation vaikutuksesta kasvatettavasta tulee ihminen, jolta puuttuvat valmiudet itsenäiseen, kriittiseen arviointiin. (Emt., 15.) Indoktrinaatiossa oppilaita hallitaan auktoriteetilla, jonka kontrolli estää yksilöllistä kehitystä. Opetussisällöt ovat harhaan johtavia ja yksinkertaistettuja. Opetusmenetelmät edistävät kyseenalaistamatonta uskomusten omaksumista, ja opettajan todellisten ja julkilausuttujen tarkoitusten välillä on ristiriita. Tämä ristiriita johtaa opettajan käyttämään erilaisia piilovaikuttamisen muotoja ja estää rationaalisen, avoimen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. (Emt., 34.)

Harvey Siegel erottaa indoktrinaation indoktrinoimattomasta uskomusten juurruttamisesta (*non-indoctrinative belief-inculcation*) (Siegel 1988, 83). Kumpikin merkitsee asioiden opettamista siten, että väitteille ei esitetä perusteluita. Siegelin mielestä on hyödyllistä määritellä indoktrinaatio siten, että keskeistä on se tapa, jolla käsityksiin luotetaan (emt., 80; vrt. Puolimatka 1997, 73). Indoktrinaation seurauksena kasvatettava luottaa indoktrinoituihin käsityksiin ilman rationaalisia perusteita tai tarvetta etsiä perusteluita – jopa niin, että mikään käsityksiä vastaan todistava tieto ei voi edes periaatteessa horjuttaa luottamusta näihin käsityksiin. Indoktrinaatiossa perustelemattomuus on lopullista ja perusteluita ei rohkaista etsimään, kun taas hyväksyttävässä uskomusten juurruttamisessa perustelemattomuutta pidetään vain väliaikaisena tilana, ja oppilaan toivotaan myöhemmin tutkivan itse, onko uskomus perusteltu (Siegel 1988, 83–85; Puolimatka 1995, 176). Vaikka opettaja ei indoktrinoimattomassa uskomusten juurruttamisessa perustele esittämäänsä väitettä, hän tietää väitteelleen perusteluita ja voisi kertoa ne, jos oppilas niitä vaatisi (Siegel 1988, 85). Siegel esittää, että etenkin pienten lasten kasvattamisessa ja opettamisessa uskomusten juurruttaminen tavalla tai toisella on toisinaan välttämätöntä (emt., 81–82).

”Suositeltavan määritelmän mukaan – jossa indoktrinaatiossa on pääasiallisesti kyse siitä tavasta, jolla käsityksiin uskotaan – varhainen uskomusten ja tottumusten juurruttaminen ei ole indoktrinaatiota, kunhan juurrutetut uskomukset ja tottumukset kehittävät lapsen rationaalisuutta, vaalivat perusteisiin nojaavaa uskomisen tapaa, ja sallivat rationaalisen perustelun. Lasta rohkaistaan etsimään ja ymmärtämään tällaisia rationaalisia perusteluita sekä käyttämään niitä aiemmin perustelematta jääneiden uskomusten ja tottumusten ’lunastamiseen’ heti, kun hän siihen kykenee.”³

Puolimatkan mielestä kasvatettava oppii kouluopetuksessa suhtautumaan kriittisesti informaatioon, kun siinä pyritään erottamaan uskomusten *sisältö* ja niiden *oikeuttamisen rakenne* toisistaan (Puolimatka 1997, 342). Opetuksessa olisi opetettava tietoa, mutta tuotava myös esille sen maailmankatsomuksellisia, moraalisia ja poliittisia perusteita, jotta oppilas

³ ”On a preferable conception—which takes indoctrination to be largely a matter of style in which one holds beliefs—early belief- and habit-inculcation is not indoctrinative, so long as the beliefs and habits inculcated enhance the child’s rationality, foster an evidential style of belief, and admit of rational justification which the child is encouraged to seek, grasp, and use to ’redeem’ the previously inculcated beliefs and habits as soon as she is able.” (Siegel 1988, 87.) Oma käänökseni.

saisi mahdollisuuden itsenäisesti arvioida esitettyjen käsitysten perusteltavuutta. Yksilön autonomia ja henkinen eheys ovat Puolimatkan mukaan edelleen mielekkäitä kasvatustavoitteita modernin ajan pirstaleisesta ihmiskäsityksestä huolimatta, koska selkeän minuuden omaavaa henkilöä on vaikeampi indoktrinoida ja ohjailta (emt., 344). Vastaavalla tavalla voidaan myös suoraan perustella kriittisyyteen kasvattamisen ottamista kasvatuksen ohjenuoraksi: se ehkäisee mahdollisuutta indoktrinoida ihmisiä.

4.5. Rationaalisuus mediakasvatuksessa

Mikä arvo kriittisen ajattelun taidoilla ja rationaalisuudella sitten on mediakasvatuksessa? Ainakin kriittisen ajattelun liikettä edustavat opettajat ovat Yhdysvalloissa soveltaneet kriittistä ajattelua myös media-analyysiin. Tarkoituksena on ollut tutkia esimerkiksi lehtijuttujen ja pääkirjoitusten argumentoinnin loogisuutta ja sitä, kuinka toimittaja on onnistunut muotoilemaan väitteensä ja perustelemaan ne (McPeck 1990, 10). Kuten John E. McPeck (1990) on tuonut esille, tällaisessa opetuksessa törmätään kuitenkin nopeasti siihen, että itse väitteiden totuusarvosta ei voida sanoa mitään, koska opettaja ja oppilaat eivät voi tarkistaa moniakaan faktoina esitetyistä tiedoista (emt., 10–11). Richard Paul (1992) puolestaan on esitellyt kiinnostavan sanomalehtiuutisten analysoinnin mallin, jossa harjoitellaan etsimään uutisteksteistä esimerkkejä (kansallisuuteen perustuvista) ennakoasenteista ja vinoutumista (emt., 346–359). Tarkoituksena on pyrkiä havaitsemaan ja ylittämään myös oman ajattelun rajoittuneisuus, kuten sen ego- ja sosiosentrisyys (*sociocentricity*) eli taipumus suosia itseä ja sitä ryhmää, johon kuuluu (emt., 347).⁴

Rationaalisuuden kehittäminen on ollut pitkään myös varsinaisen mediakasvatuksen tavoitteena. Mediakasvatus on ollut leimallisesti ”moderni” projekti, tarkoituksenaan kultivoida rationaalista ajattelua ja tuottaa tietoisia, vastuullisia kansalaisia, jotka osaavat ottaa etäisyyttä median tarjoamiin helppoihin nautintoihin. Opettamalla kriittisyyden ja analyttisyyden taitoja oppilaat on tarkoitus voimaannuttaa (*empower*) niin, että he pystyisivät toimimaan autonomisesti ja rationaalisesti. (Buckingham 2003, 313.) Keskittyminen rationaalisuuteen on kuitenkin kohdannut vastustusta postmodernin ajan

⁴ Paul esittää tässä yhteydessä (itse)kriittiseen ajatteluun ja oman näkökulman rajallisuuden tiedostamiseen liittyvän osuvan vertauksen. Keilauksessa käytetään toisinaan painotettuja palloja, joilla saadaan aikaan haluttu kierre. Aloittelevan keilaajan käyttäessä tällaista palloa hän luulee itse aiheuttavansa kummallisia kierteitä, kun taas kokenut keilaaja osaa käyttää painotusta hyväkseen ja pystyy kaatamaan keilat. Samalla tavoin on välttämätöntä tunnistaa sekä muiden ajattelussa että omassa ajattelussa tällaiset ”kierteitä aiheuttavat painotukset”, jotta voisi arvioida asioita puolueettomasti painotuseroista huolimatta. (Paul 1992, 348.) Kriittinen ajattelu on siis Paulin mukaan kuin taitavaa keilaamista painotetulla pallolla.

mediakasvatuskeskusteluissa, kun rationaalisuuden merkitys on asetettu kyseenalaiseksi (Buckingham 1996, 630; Buckingham 2003, 313–314). Kriittisyyskin on 1980-luvulta lähtien nähty osittain ongelmallisena tavoitteena mediakasvatuksessa. On esimerkiksi väitetty, että kriittisyyttä korostavat mediakasvattajat eivät välttämättä ota riittävästi huomioon kokemuksellisuutta tai oppilaan tarvetta tulla tietoiseksi ennemminkin itsestään kuin median manipulointikeinoista (Sihvonen 1989, 148–149). Media ja sen käyttäjät eivät ole aina rationaalisia. Miten mediakasvatus sitten voisi olla rationaalista ja miksi sen pitäisi?

Kriittisyys yhdistetään usein järkeen, perusteluihin ja loogisuuteen, kuten Siegel ja muut kriittisen ajattelun tutkijat todistavat. Voidaan kysyä, soveltuuko kriittisyys nykyisen mediakulttuurin tarkasteluun, sillä siinä keskeistä osaa näyttelevät nykyään taide ja viihde. Loogisuus ja perustelut eivät ole niissä yleensä kovin keskeisessä asemassa. Ajattelijan ei kuitenkaan yleisesti ottaen tarvitse muuttua ajattelun kohteen kaltaiseksi. Järkeä voi käyttää esimerkiksi pohtiessaan irrationaalisuudellaan suorastaan ylpeilevää mainontaa ja kulutuskäyttäytymisensä konkreettisia seurauksia. Järjellä voi miettiä myös vaikkapa sitä, miksi haluaa katsoa jotain televisiosta ja millainen olo siitä tulee.

Brittiläinen mediakasvatuksen tutkija David Buckingham (2003) haluaisi ottaa postmodernien teoreetikoiden esiin nostamat kriittiset näkökulmat mukaan ”moderniin” mediakasvatuksen projektiin. Modernin paradigman mukaisen mediakasvatuksen ihannekuva tunnollisesta oppilaasta, joka pyrkii kriittiseen etäisyyteen ja rationaaliseen keskusteluun, voidaan nähdä liian kapeakatseisena (emt., 324). Tällainen mediakasvatus sulkee emotionaalisen ja irrationaalisen ulkopuolelleen ja etsii lopullisia, varmoja merkityksiä. Oppilaiden työskentely omien tietojensa ja identiteettinsä pohjalta ei näyttäyty tärkeänä opettajalle, joka koettaa saada jokaisen omaksumaan ideaalisen, kriittisen oppilaan identiteetin (mts.).

Toisaalta populaarikulttuurin tuominen luokkahuoneeseen ja oppilaiden kannustaminen ilmaisunvapauteen ei merkitse aina vapautumista sorron mekanismeista ja totalisoivien ajattelumallien romuttamista. Buckingham kuvailee eloisesti nuorten itse tuottamia parodisia mediaesityksiä, joissa nämä ovat tietoisesti ylittäneet sopivuuden rajoja. Koulukontekstissa vaiettujen, seksuaalisuuteen liittyvien tabujen rikkomisen ja riemukkaan poliittisen epäkorrektiuden lisäksi nuorten omaehtoisissa esityksissä voi ilmetä myös avointa rasismia, homofobiaa tai muuta stereotyyppisiä vahvistavaa sisältöä, johon opettajan täytyy osata puuttua. Jatkuvan parodian käytön ja erilaisten ”simuloitujen” mediatuotannon harjoitusten ongelmana Buckingham pitää erityisesti sitä, että oppilaat voivat vaivatta vetäytyä vastuusta sanomistensa suhteen – kaikkihan oli vain leikkiä. (Buckingham 2003, 320–322.)

Ongelmista huolimatta Buckingham ei siis halua hylätä modernia ”kulttuurikriittisyyden” projektia, vaan sulauttaa postmodernin ideoita siihen. Keskeistä tässä on rationaalisuuden ja leikillisyyden yhdistäminen mediakasvatuksen opetuksessa. Oppilaita ohjataan tekemään omia mediaesityksiään, joissa he voivat leikin varjolla koetella (omia ja kouluyhteisön asettamia) rajoja. Toisaalta heitä kannustetaan tuotosten pohjalta myös pohdiskelemaan merkitysten ja mielihyvän synnyn prosesseja. Pystyäkseen tähän he tarvitsevat kasvattajan tarjoamaa metatason kieltä, jonka avulla he voivat kuvailla ja analysoida näitä prosesseja ja niiden ehtoja sekä keskustella niistä kriittisesti. (Buckingham 2003, 325.)

Rationaalisuutta ja kriittisen ajattelun taitoja ei siis kannata siirtää mediakasvatukseen siviiliin, jos halutaan pitää kiinni kriittisyydestä mediakasvatuksen tärkeänä tavoitteena⁵. Kriittisyys ei synny pelkästään kyseenalaistavasta ja poikkeilaisesta asenteesta, vaan se vaatii myös kykyä luovaan, itsenäiseen ajatteluun sekä oman näkökulman rajoitusten ja vinoutumien havaitsemiseen. Kriittisen ajattelun taidot vaikuttavatkin soveltuvan paremmin oman ajattelun kuin toisten ajattelun kehittämiseen; opettajan olisi siis oltava kuin Sokrates, joka ei ajatellut toisten puolesta vaan pyrki auttamaan näitä itse ajattelemaan tarkemmin ja paremmin (”sokraattisesta kyselemisestä” ks. Paul 1992, 360–390). Paneudun seuraavassa tarkemmin rajoittuneisuuden ja vinoutumien haasteeseen – siihen, miksi on niin houkuttelevaa olla epäkriittinen.

4.6. *Fundamentalismin vetovoima ja oikeus sitoutua*

Kriittisen asenteen ja elämäntavan vastakohta on fundamentalismi. On tyypillistä leimata vastakkaisella tavalla ajattelevat fundamentalisteiksi samalla, kun itsen uskotaan ajattelevan

⁵ Kun kriittisyys otetaan mediakasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi, mediakasvatus lähenee filosofian opetusta. Kriittisyyteen liitetyt ominaisuudet, kuten taitava ajatteleva, kyseenalaistava ja avoin asenne sekä kyky eettiseen pohdintaan ovat kauan olleet filosofian opetuksen päämääriä. Mediakasvatuksella ja filosofian opetuksella on paljon yhteistä niin päämäärien, metodien kuin aiheidenkin suhteen; esimerkiksi dialoginen opetustapa voitaisiin ottaa osaksi myös kriittisyyttä tavoittelevan mediakasvatuksen metodivalikoimaa. Tuukka Tomperi (2000) toteaa, että moni filosofian opettaja kokee tärkeäksi opetuksen sitomisen oppilaiden elämismaailmaan, ja erään mahdollisuuden rakentaa siltaa opettajasta oppilaisiin ja oppilaista filosofiaan tarjoavat uusi media ja mediakritiikki (emt., 34). Filosofian opetuksessa voidaan käyttää apuna mediaa joko opetuksen välineenä tai virikkeenä keskustelulle. Muun muassa elokuvat, sarjakuvat ja tv-sarjat tarjoavat mahdollisuuden käsitellä vaikeita filosofisia aiheita hausalla ja ymmärrettävällä tavalla. Koska mediakasvatus on koulussa läpäisyperiaatteella toteutettava aihekokonaisuus, olisi myös lukion filosofian opettajien annettava mediakasvatusta. Esimerkiksi erilaiset viestintämallit, semiotiikka, median ja demokratian suhde sekä kielen, representaation ja kehollisuuden tapaisten käsitteiden analysointi olisivat nähdäkseni tärkeitä mediakasvatuksen aiheita, jotka sopisivat erityisesti filosofian tunneilla käsiteltäviksi.

kriittisesti. Mitä fundamentalismi todellisuudessa on ja mikä sitä kohti vetää? Pohdin seuraavaksi hetken fundamentalismin, kriittisyyden ja johonkin sitoutumisen rajoja.

Kriittisyys haluaa tehdä kaikkein tutuimmista, itsestään selvinä näyttäytyivistä asioista outoja ja vaatii kaikelle perusteluita. Kriittisyys on epäilyä, ja epäily lisää usein epävarmuutta ja ahdistusta; kukapa siis haluaisi olla aina kriittinen.

”...viestinten retoriikan ’lukeminen’ vaatii työtä. Se vaatii aikaa, vaivaa ja syventymistä, enemmän valppautta ja varuillaanoloa kuin viestinten seuraaminen ’luonnollisen’ asenteen mukaisesti. Toki työ voi olla palkitsevaa, kuten oivallukset usein ovat, mutta kysyä voi, onko palkinto riittävä kustannuksiin verrattuna.” (Pietilä 1990, 186)

Kuten Pietilä muistuttaa, kriittisyys ei välttämättä ole mukavaa tai tee ihmistä yhtään sen onnellisemmaksi kuin epäkriittisyys. Kriittinen luokkahuonekeskustelu voi olla turhauttavaa, kun opettaja ei annakaan lopussa ”oikeaa” vastausta esittämiinsä kysymyksiin; toki turhautuminenkin voi olla opettavaista. Fundamentalismi sen sijaan on lohdullista, koska se kieltää tiettyjen asioiden epäilyn ja sallii samalla vuorevarman uskomisen. Terho Pursiaisen (2003) mukaan fundamentalisti haluaa kieltää myös toisilta ihmisiltä tiettyjen asioiden epäilyn, koska ei halua törmätä oman ajattelutapansa vastaisiin mielipiteisiin (s. 115–116).

Fundamentalismi merkitsee sitä, että ihmisellä on uskomuksia, joiden paikkansapitävyyttä hän ei voi arvioida ja joita hän ei voi muuttaa millään perusteella (Siegel 1988, 84). Tällaisten uskomusten taustalla on indoktrinoiva opettaminen. Luultavasti fundamentalismia voi osaltaan tuottaa myös informaali oppiminen esimerkiksi ideologista oikeaoppisuutta vaalivan tai jotain ideologiaa suosivan median välityksellä.

Aidosti kriittinen ihminen taas ei välitä niinkään siitä, että saisi pitää kiinni omista tämänhetkisistä käsityksistään, vaan siitä, että hän saisi mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan asioiden laidasta ja oppisi ajattelussaan näkemään asiat mahdollisimman monesta näkökulmasta (Paul 1992, 184–193). Kriittisyyteen kasvattaminen merkitsee siis kasvatusta epävarmuuden sietämiseen ja nöyryyteen maailmaa kohtaan: aina voi oppia jotain uutta. Kasvatuksella voidaan opettaa sietämään ja purkamaan sitä ahdistusta, jota epävarmuus tuottaa. Eräs vaihtoehto olisi pyrkiä kasvattamaan ihmisiä, jotka eivät ahdistu kovin paljo epävarmuuden takia. Toisaalta monien mielestä ihmiskunnan ongelma ei ole liika ahdistuneisuus, vaan piittaamattomuus ja mukavuudenhalu – ehkäpä epäilyn synnyttämä ahdistus voi toimia myös pontimena lisätiedon etsintään, oman ajattelun tarkempaan tarkasteluun ja huonojen toimintatapojen muuttamiseen.

Nykyään ongelmana voi olla sekin, ettei ihminen enää siedä varmuutta ja turvallisuutta. Esimerkiksi ajan kuluttamisen tapa on joka ilta valittavissa uudelleen; televisiokanavia, nettisivuja, liikuntaharrastuksia ja musiikkiesityksiä on tarjolla valtavat

määrät. Maailma näyttää olevan auki, ja jokaiselle on periaatteessa tarjolla lukematon määrä valinnaisia identiteettejä, elämänpolkuja ja viiteryhmiä. Kaikenlainen sitoutuminen ja yliyksilölliset arvot esitetään nykyään usein kielteisessä valossa, osana jotain epäilyttävää ideologiaa. Rauhaton ihminen voi ajatella olevansa tyytyväinen epävarmuuteen ja nauttia kaiken kyseenalaistamisesta siinä määrin, että ei enää ymmärrä, mitä sitoutuminen johonkin merkitsee ja mitä arvoa sitoutumisella voi olla. Terho Pursiainen on kutsunut tällaista vapaata ajelehtimista arvostavaa elämäntapaa ”irtisanoutuvaksi yksilöllisyydeksi” (Pursiainen 2003, 103–109). Ongelmallista tässä elämäntavassa on Pursiaisen mukaan se, että vaikka irtisanoutuvalla yksilöllä on paljon abstraktia vapautta, sillä ei ole hänelle merkitystä (emt., 106). Hänhän ei ole osoittanut mitään asiaa tärkeäksi itselleen sitoutumalla siihen. Kaikki valinnat ovat hänelle oikeastaan pelkkiä merkityksettömiä päänäpistöjä (emt., 109).

Kriittisyyden kasvatuksessa kyvyllä epäillä on suuri arvo, mutta epäily ei voi olla itseisarvo. Kriittisyys ei merkitse vain kaiken alas raastamista. Tavoitteena on huterien konstruktioiden purkaminen, mutta myös uuden rakentaminen entistä varmemmalle pohjalle (Siegel 1988, 101). Ihmisellä täytyy olla oikeus luopua epäilystä, kun hän on mielestään tutkinut jonkin asian perin pohjin ja punninnut tarkkaan kaikki siihen kuuluvat osatekijät (Puolimatka 1997, 163; Puolimatka 2002, 361–362).⁶ Näin on etenkin, kun kyse on perustavista elämänarvoista ja tärkeistä elämänvalinnoista, joihin sitoutumalla saattaa saavuttaa suurta tyydytystä. Esimerkiksi sitoutumalla tärkeäksi kokemansa ja hyväksi havaitsemansa yhteisön sääntöihin ihminen pitää yllä tuota yhteisöä ja pääsee nauttimaan yhteisön tarjoamista eduista (Pursiainen 2003, 78–81). Edes jossain määrin moraaliin sitoutuneet ihmiset ovat turvallisen ja vakaan yhteiskunnan edellytys. Sitoutua voi myös kriittisyyteen ja rationaalisuuteen – Richard Paul (1987) pitää esimerkiksi intohimoista halua selkeyteen, tarkkuuteen ja oikeudenmukaisuuteen sekä ristiriitaisuuksien, laiskan ajattelun ja epäjohdonmukaisuuden vierastamista rationaalisen ihmisen perimmäisinä sitoumuksina (s. 142).

Sitoutunut ihminen eroaa fundamentalistista siinä, että hän ei vaadi muita sitoutumaan samoihin asioihin tai kieltäydy dialogista eri asioihin sitoutuneiden kanssa; sitoutunut muistaa tehneensä sitoumuksensa harkinnan jälkeen, eikä pidä omaa sitoumustaan ainoana mahdollisena valintana (Pursiainen 2003, 32–43). Näin hän vastaanottaa ne edut, joita saa sitoutumisesta, mutta pystyy yhä mielikuvituksessaan asettumaan myös toisella tavalla ajattelevan tai toimivan ihmisen asemaan. Sitoutunut ihminen ymmärtää, että hänen

⁶ Kahta mieltä voidaan tosin olla siitä, onko ihmisellä oikeus luopua lopullisesti epäilystä jonkin asian suhteen, vai vain toistaiseksi, niin kauan kuin uutta, olennaista tietoa ei ilmene.

valintansa tekevät tietyistä asioista erityisen arvokkaita juuri hänelle. Ei siis ole niin, että oikeanlaisten valintojen suorittaminen tekisi hänestä erityisen arvokkaan. Valinnat eivät ole tehneet häntä, vaan hän on tehnyt valinnat, ja siksi hän ei pelkää tilanteita, joissa joutuisi uudelleen perustelemaan itselleen ja muille tekemiään valintoja. Hän ottaa vastuun tekemistään valinnoista.

Skeptikko voi väittää, että jos ihminen tietää arvojensa olevan ”vain” hänen omaa valintaansa, nuo arvot eivät tunnu arvokkailta. Ne tuntuvat tuulesta temmatuilta ja yhtä nopeasti uudelleen tuuleen tempautuvilta. Näkemyksen mukaan ihmisen on siis, ollessaan rehellinen itselleen, tunnustauduttava joko fundamentalistiksi tai arvorelativistiksi. Ihmisten perustavat arvot ovat kuitenkin todellisuudessa yllättävän samankaltaisia, muutenhan eettiset keskustelut johtaisivat säännönmukaisesti tilanteeseen, jossa mitään yhteistä arvopohjaa ei löydetä ja keskustelun mielekkyys katoaa. Siksi sitoutunut ihminen saa kaipaamaansa tukea tekemilleen valinnoille perusarvoja koskevasta jatkuvasta keskustelusta. Näin ei tietenkään käy, jos arvokeskusteluja ei ehditä käydä tai ne tuomitaan ennalta hyödyttömäksi.

On totta, että kriittisimmässäkkin ihmisessä on hitunen fundamentalistia. Kaikkia omia perusarvojaan ei ole mahdollista kyseenalaistaa kerralla, sillä se voi uhata ihmisen psyykkistä tasapainoa. On kuitenkin mahdollista pyrkiä tiedostamaan omat arvositoumuksensa ja asettaa ne jatkuvasti, yksi kerrallaan arvioinnin kohteeksi (Pursiainen 2003, 20). Tällainen itseen kohdistuva kriittinen arviointi on eräs kriittisyyteen pyrkivän kasvatuksen tärkeistä tavoitteista. Mediakasvatuksessa voidaan kiinnittää erityistä huomiota mediassa itsestään selvinä esitettyihin käsityksiin ja arvoasetelmiin, jotka on helppo omaksua huomaamatta ”omiksi” perustaviksi käsityksiksi.

Kriittisen ajattelun mahdollisesti synnyttämä ahdistus liittyy maailman ahdistavuuteen, mutta tuskin fundamentalistinen kasvatusta on mikään ratkaisu siihen. Kasvatettavien täytyisi paitsi oppia hyväksymään ihmiselämäänsä aina liittyvä epävarmuus, myös oppia elämään aikakauden joskus pelottavienkin tulevaisuudennäkymien edessä. Mediakasvatusta ei voi kuitenkaan olla pelkkää terapiaa epävarman maailman ja silmille vyöryvän median traumatisoimille lapsille, koska sillä on mahdollisuuksia paljon enempiäkin. Koulujen kasvatusta on myös aktiivista, ei vain reaktiivista toimintaa: kasvatusta ei vain paikkaile muun yhteiskunnan tuottamia haavoja, vaan sen avulla voidaan myös yrittää luoda nykyistä parempaa yhteiskuntaa. Ainakin tätä kannattaa tavoitella.

Olen jo käsitellyt työssäni kriittisyyden yhteyttä eräisiin yhteiskunnallisiin, yksilöä koskeviin ja yksilöiden välisiin suhteisiin perustaviin kysymyksiin. Seuraavassa luvussa paneudun tarkemmin kriittisyyttä tavoittelevaan mediakasvatukseen koulussa eettisen kasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen näkökulmista.

5. Eettinen ja yhteiskunnallinen kriittisyys luokkahuoneessa

Tässä luvussa pohdin kriittisyyttä tietynlaisena suhtautumistapana asioihin, sellaisena, jossa otetaan erityisesti huomioon asioiden yhteiskunnalliset ja eettiset puolet. Nähdäkseni eettinen ja yhteiskunnallinen ajattelu kulkevat sillä tavoin käsi kädessä, että ihmisen hyvää elämää pohdittaessa sivutaan usein myös hyvää yhteiskuntaa koskettavia kysymyksiä, ja päinvastoin. Eettisellä ymmärrän toisaalta 'moraalista', toisaalta 'moraalin olemusta pohdiskelevaa'.

Mietin aluksi mediakasvatuksen mahdollisuuksia toimia eettisenä kasvatuksena. Mediakasvatuksen taakkana on pitkä moralisoinnin perinne, jossa opettaja on, enemmän tai vähemmän piilotellusti, moittinut oppilaiden median käyttöön liittyviä "huonoja" valintoja kaikkietävän auktoriteetin näkökulmasta. Nykypäivänä tällainen kasvatusta tuntuu yksinkertaisesti väärältä, mutta mediakasvatuksen ei silti tarvitse sulkea ulkopuolelleen eettisiä, yhteiskunnallisia tai taiteelliseen laatuun liittyviä kysymyksiä.

Asiat eivät kuitenkaan ole yksinkertaisia, kun on puhe kriittisyyteen kasvattamisesta. Tässäkin luvussa törmätään paradokseihin. Koulujen eettisessä kasvatuksessa suositaan tällä hetkellä aiempaa enemmän ajatusta moraalisen subjektiivisesta perustasta, siitä että yksilöiden tulisi itse löytää omat moraaliset ohjenuoransa. Eettisen kasvattajan tehtävänä nähdään opettaa vain eettisen ajattelun yleisiä edellytyksiä, kuten kykyä kriittiseen ajatteluun. Samaan aikaan kouluissa halutaan kuitenkin pitää kiinni perinteisistä hyvän käytöksen normeista. Hyvän ihmisen universaali malli siis on olemassa, mutta jokaisen oletetaan löytävän sen itse ja osaavan sitä arvostaa. Samantyyppistä ristiriitaisen viestien antamista voi toisinaan ilmetä mediakasvatuksessa koskien niin sanottua hyvää makua. Kriittisyyden opettaminen voi olla keino tuoda ikään kuin takaoven kautta "hyväksi havaittuja" arvoja ja normeja kasvatukseen, kun julkisivun puolella korostetaan luottamusta kasvavien yksilöiden omaan harkintakykyyn.

Myös yhteiskuntakriittisen keskustelun mahdollisuuteen koulussa liittyy paradoksi. Perusristiriita syntyy siitä, että koulun olisi sekä luotava lapsista "kunnan kansalaisia" ja soviaistettava heidät demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi, että vapautettava yksilöt itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun. Ei ole itsestään selvää, miten nämä koulukasvatuksen osin ristiriitaiset päämäärät tulisi yhdistää, tai onko se edes mahdollista. Tässä työssäni lähtökohtana on kuitenkin, että koulun ei tarvitse olla pelkkää olemassa olevaan yhteiskuntaan sopeuttamista, vaan siellä voidaan oppia myös haastamaan vallitsevia totuuksia. Sitä paitsi kriittisyys voi olla myös rakentavaa ja pitkällä aikajänteellä järjestelmää vakauttavaa.

Kriittisyyteen kytetään halu ottaa asioista selvää sekä osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnalliseen keskusteluun. Demokraattisessa yhteiskunnassa aktiivinen ja kriittinen

kansalainen on esitetty ihanteena, jota kasvatuksella tulisi tavoitella. Kriittisyyden ihanteeseen liittyy toisaalta varjopuolia: se voidaan nähdä liiaksi yksilöön keskittyvän aikakautemme oireellisena kasvatusihanteena. Kriittisyyden saama suuri huomio kasvatuksessa juuri nyt saattaa liittyä yksilön ja omaehtoisuuden suureen arvostukseen tämän hetken vallitsevissa aatevirtauksissa, kuten uusliberalismissa.

Tarkastelen luvun lopussa lähemmin individualismin, kriittisyyden ja yksilön vastuun korostamisen kytköksiä. Kiinnitän huomion ajattelutapaan, jossa kaikki kasvatustavoitteet yritetään määritellä yksilöstä käsin. On mahdollista, että pelkästään yksilöiden henkisiin kykyihin keskittyvä kriittisyyteen kasvattaminen atomisoi ja passivoi kansalaisia. Kriittisen autonomian ylikorostamisella voi olla kielteisiä seurauksia, kuten esimerkiksi ajautuminen arvosubjektivismiin kautta relativismiin. Aktiiviseen oppimiseen nojaavissa kasvatuskäytännöissä oppijalle kasataan toisinaan jo liikaa vastuuta, varsinkin silloin kun kyseessä ovat pienemmät lapset. Lisäksi yksilöiden haluttuja ominaisuuksia esimerkiksi opetussuunnitelmissa lueteltaessa toisia asetetaan samalla kielteisiksi (Koski 2004, 86). Oppilas, joka ei halua olla erityisen aktiivinen ja itsetietoinen tai sopeutua salamannopeasti muutoksiin, saattaa tulla koulussa huomaamatta määritellyksi epäonnistuneeksi tai syrjäytyväksi.

Yksilön korostamiseen liittyy kielteisiä puolia, mutta vaikka kriittisyyden ihannetta ylistettäisiin ontin perustein, ei tämän tarvitse merkitä itse kriittisyyden ihanteen ontoutta. Kun kriittisyyteen liitetään rationaalisuus ja eettisyys, siihen kiinnittyy myös sosiaalisten siteiden ja toisista välittämisen arvon tiedostaminen. Kriittisyys voi silloin olla myös keino irtautua yksilö- ja suorituskeskeisestä arvomaailmasta.

5.1. Kriittisyyden yhteys eettisyyteen mediakasvatuksessa

”Kriittinen ajattelu ei ole käynyt vanhanaikaiseksi, vaan se on merkittävä osa nykyajan viestintäyhteiskunnan. Usein kuitenkin kritiikki kuitataan moralisointina, vaikka kyse on moraalista. [...] Moraalin vartija on instituutio tai henkilö, joka kuvittelee tietävänsä tarkasti ne säännöt, joiden perusteella oikea ja väärä, yhteisessä elämässä erotetaan. Moraalin vaalija poikkeaa vartijasta siinä, että hän etsii arvoja, arvioi oikeaa ja väärää, pohtii ja erittelee toiminnan tavoitteita ja periaatteita sekä pyrkii muutoksiin. [...] Sekä uusien että vanhojen medioiden tarkastelussa tarvitaan kriittisyyttä ja lähdekriittisyyttä. Kun toistuvasti osallistutaan toimintaan, jossa yhteisesti pyritään pohtimaan, selittämään, perustelevaan ja arvioimaan, omaksutaan vähitellen nämä kriittisen ajattelun strategiat osaksi sitä toimintatapaa, jonka varassa lähestytään uusia asioita. Kriittinen ajattelu on myönteistä ja tuottavaa toimintaa, joka liittyy sekä älyyn että tunteeseen. Sen avulla kyseenalaistetaan tavanomaisuudet ja pyritään luomaan uutta.” (Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaito - työryhmän linjaukset, 59.)

Edellisessä lainauksessa Opetusministeriön lukutaitoa pohtinut työryhmä yhdistää kriittisyyden, myös niin sanotun mediakriittisyyden, moraalikysymyksiin ja arvopohdintoihin. Samalla kriittisyys erotetaan pelkästä moralisoinnista, jossa ajatellaan, että vastaukset kysymyksiin on jo löydetty ja kiveen hakattu. Missä määrin kriittisyyttä tavoittelevan mediakasvatuksen sitten tulisi olla myös eettistä kasvatusta? Entä voidaanko luokkahuoneessa puhua moraalista ilman sortumista moralisointiin?

Mediakasvatuskeskustelussa on viime aikoina alettu jälleen puhua jonkin verran myös moraalista kysymyksistä, ja usein tämä aihe on ollut yhteydessä yhteiskunnallisesti suuntautuneeseen mediakasvatukseen. Esimerkiksi Sara Sintonen (2003) on pohtinut mediakasvatuksen etiikan kysymyksiä. Sintonen on pohtinut tässäkin työssä toistuvaa kysymyksenasettelua: pidetäänkö mediakasvatuksen tavoitteena sitä, että kasvatettavat samastuvat olemassa olevaan kulttuuriin, vai oletetaan, että he ryhtyvät asioiden kriittiseen tarkasteluun ja etsivät ajattelun ja toiminnan vaihtoehtoja (emt., 31)?

Sintonen päätyy tukemaan vallalla olevaa käsitystä avoimesta ja vuorovaikutusta korostavasta mediakasvatuksesta, jossa opettaja ei ainakaan moralisoi vaan tukee ja rohkaisee kasvatettavien omaa, kukaties kriittistäkin pohdintaa. Opettajan ei tarvitse moralisointisyytösten pelossa vetäytyä neutraalin asiantuntijaroolin suojiin, vaan hän voi tuoda omaan kokemustaastaansa perustuvat käsityksensä esille samalla tavoin kuin oppilaatkin – perustellen ja itsekriittisesti. (Emt., 34–36.) Sintonen mielestä myös opettaja on ymmärrettävä ”oman aikansa mediakulttuurin luomukseksi” (emt., 36) samaan tapaan kuin oppilaat ymmärretään. Mediakasvatusta harjoittava opettaja jää helposti oppilaiden näkökulmasta etäiseksi, jos hän pysyy tiukasti asiantuntijan roolissa eikä tuo esille omia kokemuksiaan. Internetissä saatavilla oleva Opetushallituksen *Kenguru*-oppimateriaali neuvoo tässä asiassa mediakasvattajia mielestäni osuvasti:

”Aikuinen on nuorten mielestä aito ja luotettava, kun hän toimii omien arvojensa ja asenteidensa perusteella. Mielistely ja keinotekoinen ikinuoren esittäminen ei luo onnistunutta siltaa yli mediasukupolvien välisen kuilun. Omia, fossiilisiakin, mielipiteitä saa esittää. Tärkeää on perustella, miksi on jostakin mediasisällöstä tiettyä mieltä. Näin tulee kylväneeksi sopivasti ristiriidan siemeniä. Toisen osapuolen on pakko ajatella itse, mitä mieltä hän on asiasta. Dialogi syntyy, kun puolin ja toisin ollaan valmiita ilmaisemaan ja kuuntelemaan erilaisia asenteita. Kriittisen ajattelun kykyä ei kasvateta sanelemalla vaan keskustelemalla.” (”Mediako kaiken pahan alku ja juuri?”, *Kenguru*-verkkomateriaali)

Myös opettajan oma mediasuhde on merkityksellinen asia, kun tavoitellaan ”kasvatusta mediakulttuurin, oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa” (Sintonen 2003, 38). Salliva mutta hallittu keskustelu on monen mielestä mediakasvatuksen peruslähtökohtia. Len Masterman (1989) suositti mediakasvatukseen tämäntapaista otetta jo parikymmentä vuotta aiemmin. Mastermanin mukaan opettajan on pantava prosessit alulle ja otettava tarvittaessa

ohjat käsiinsä. Hänen ei kuitenkaan pidä esiintyä ”valuuttettuna asiantuntijana” (Masterman 1989, 28), vaan myös hänen havaintonsa ja tulkintansa ovat muuttuvia ja kyseenalaistettavia.

”Mediakasvatuskäytännössä osanottajat jakavat ajatuksensa keskenään ja asettavat kyseenalaiseksi sen, miksi he ajattelevat niinkuin ajattelevat. Kysymyksessä on ryhmätutkimusprosessi. Jos mediakasvatus lakkaa olemasta sitä, siitä tulee joko näyttämö oppilaiden vastarinnalle tai mikä vielä pahempaa he alistuvat opettajan auktoriteetin edessä.” (Masterman 1989, 28.)

Masterman haluaa asettaa arvoista puhumisen ja arvottamisen syrjään siksi, kunnes oppilaiden ymmärrys median toiminnasta on riittävä; tämän jälkeen erilaiset mediaesityksiä koskevat arvostelmat – myös opettajan ja oppilaiden omat – voidaan kuitenkin nekin asettaa analysoivan tutkimuksen kohteeksi (emt., 50–51). Sintonen muistuttaa vielä, että vaikka opettajan on luonnollista tuoda mediakasvatuksen yhteydessä myös oma mielipiteensä ja kokemustaustansa esille, keskustelu luokkahuoneessa ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin tasavertaista (Sintonen 2003, 40). Opettajalla on aina oppilaitaan suurempi vastuu kasvatuksessa tehdyistä valinnoista ja siis suurempi valta (Törmä 2003, 95–96).

Sintonen esittää, että mediakasvatus voi olla myös moraalikasvatusta, jos opettaja on tietoinen ”mediakasvatuksen moraalisesta ulottuvuudesta ja kehittämismahdollisuudesta” (Sintonen 2003, 38). Sintonen mukaan ihanteellisessa mediakasvatuksessa oppilas kasvaa arvolähtöiseen lähestymistapaan mediaa kohtaan. Siinä on opittu havaitsemaan eettisiä kysymyksiä nopeasti ja tarkasti, osataan tunnistaa osalliset, vastuualueet ja velvoitteet, arvioidaan eri vaihtoehtojen eettisiä tuottamuksia sekä pyritään erottamaan henkilökohtaiset arvot eettisestä analyysistä (Clarkeburn 2002, sit. Sintonen 2003, 38).

Sintonen mielestä kasvatettavien kriittisen medialukutaidon kehittäminen on yksi mediakasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä, mutta moraaliseen ajatteluun tai toimintaan tarvitaan kriittisyyden lisäksi myös kannustusta aktiiviseen toimintaan niin sanotun eettisesti valtauttavan mediakasvatuksen avulla. Sitä opitaan puolestaan mediakasvatustilanteissa tapahtuvien eettisten keskustelujen avulla – ei pelkästään mediatekstejä analysoidessa, vaan myös esimerkiksi omaa mediatuotosta suunniteltaessa tai yhteisiä netin käytön sääntöjä pohdittaessa (Sintonen 2003, 38–39). Kaiken taustalla on pyrkimys valtauttaa kasvatettavia, eli lisätä ”kasvatettavan kyvykkyyttä toimia mediakulttuurin aktiivisena jäsenenä edistämässä mediakulttuurisia mahdollisuuksia hyvään” (emt., 40, alkup. kurs.).

On kiintoisaa, että Sintonen näkee kriittisyyden erillisenä eettisestä ajattelusta ja toiminnasta – kriittisyys on ehkä yksi eettisyyden edellytyksistä, mutta se ei sinällään ole vielä eettistä. Myös Tapio Puolimatkalle kriittisyys on ”ei-eettinen oppimisprosessin reunaehto” (Puolimatka 2002, 95). Tällainen kriittisyyden käsitteen määrittely ei ole kaikkein hyödyllisintä, jos halutaan perustella kriittisyyden ottamista kasvatuksen keskeiseksi

tavoitteeksi. Kasvatuksen täytyy edistää eettisyyttä – tästä kaikki ovat samaa mieltä. Mutta täytyykö kasvatuksen edistää kriittisyyttä, siitä ei olla lainkaan niin yksimielisiä. Kriittisyyttä voidaan perustella kasvatustavoitteena parhaiten silloin, kun kriittisyyden käsitettä ei kytketä vain rationaalisuuteen, vaan myös eettisyyteen. Eettinen ja kriittinen ajattelu tulisi siis kiinnittää toisiinsa niin, että kumpikin edellyttää toistaan. Tällöin ne eivät voi myöskään johtaa toisilleen vastakkaisiin tuloksiin – siis että kriittisyyden periaate velvoittaisi toimimaan vastoin eettisyyden periaatetta, tai toisinpäin.

Muotoilen asian seuraavalla tavalla. Mielestäni eettisyys olisi hyvä kytkeä kriittisyyteen jo määritelmällisesti sillä tavalla, että ajattelu, jossa ei pidetä eettisiä syitä ja arvopäämääriä olennaisena osana jonkin teon tai käsityksen perustelemista, ei ole kriittistä ajattelua. Näin ainakin silloin, kun kriittisyydestä halutaan tehdä kasvatuksen tavoite.

Niin sanottu Menonin paradoksi asettaa haasteen kaikille yrityksille oikeuttaa eettistä kasvatusta (ks. Värrä 1994). Menonin paradoksin asettama kysymys moraalikasvattajalle kuuluu: Miten voimme opettaa hyvää, jos emme tiedä, mikä on hyvää? Tarkemmin ilmaistuna mikä oikeus kasvattajalla on opettaa sellaisia kriteereitä hyvälle, todelle ja kauniille, joista hän ei itsekään ole aivan varma? Vastaus, joka perustuu siihen, että katsomme tietävämme joitain asioita varmaksi, vaikuttaa ylimielisyydeltä filosofian ja tieteen historiaa vasten tarkasteltuna. Koko kasvattamisen unohtaminen on tietysti yksi vaihtoehto, mutta se tuntuu raukkamaiselta teolta uutta sukupolvea kohtaan. Sitä paitsi jostainhan kasvava ihminen joka tapauksessa vaikutteita imee.

Vastausta voisi ryhtyä kehittämään ajatuksesta, jonka mukaan kasvattaja saa esittää omia käsityksiään asioista ja opettaa niitä kasvatettavalle, mutta samalla hänen täytyy pitää huolta siitä, että kasvatettavan on mahdollista tutustua myös toisenlaisiin käsityksiin asioista. Koko edellä esitelty ongelma perustuu olettamukseen, että on olemassa sellainen asia kuin hyvä, jota useimmat ihmiset eivät vain välttämättä tunne tai ole varmoja sen luonteesta. Paradoksi raukeaa, jos hyvän olemassaolo kiistetään. Näin ollen ainakaan Menonin paradoksin avulla ei voida kieltää kasvattajaa antamasta kasvatettaville sellaista kuvaa maailmasta, että on olemassa hyvää eli jotain, mikä on parempaa kuin jokin toinen. Sen sijaan sen avulla voidaan kiistää sellaisen kasvatuksen oikeutus, joka esittää jonkin asian hyvyuden niin varmana, ettei sitä voitaisi epäillä. Väitän, että juuri kriittisyyteen kasvattaminen parhaimmillaan pyrkii sellaiseen kasvatukseen, jossa sekä rakennetaan luottamusta (moraalisten) totuuksien ja pätevien kriteereiden olemassaoloon että kannustetaan riittävässä määrin epäilemään kaikkia totuuksina esitettyjä väitteitä ja oikeina esitettyjä kriteereitä.

5.2. Hyvät tavat ja hyvä maku ”kriittisyyden” mittarina

Kriittisyyden ihanteeseen liittyy aiemmin esitelty ajatus autonomisesta ja itsenäisesti valintojaan tekevästä moraalisubjektista. Koulun ja ylipäätään järjestyneen yhteiskunnan kannalta tällaisessa yksilöiden vapauden korostamisessa piilee riskejä: eikö joku saata käyttää vapauttaan väärin? Arvojen omaehtoinen määrittely on keskeinen periaate nykyisen suomalaisen koulun eettisessä kasvatuksessa, mutta käytännössä oppilaiden käyttäytymistä ja makua koetetaan edelleen jossain määrin säädellä. Vaikka pedagogisissa teksteissä korostetaan arvojen subjektiivista luonnetta, käytännön pedagogisissa ratkaisuihin on jouduttu myös viime aikoina nojautumaan moraalirealismiin ja eettiseen objektivismiin (käsitykseen hyvästä ja oikeudenmukaisesta universaaleina ja muuttumattomina asioina) (Launonen 2000, 329). Alaluokilla ”kansalaiskasvatuskin” merkitsee usein vain hyvien tapojen ja tottelevaisuuden opettamista (Tomperi ja Piattoeva 2005, 263). Yksilöllisen moraalin ajatuksessa on ongelmallista se, että oppilaille saatetaan antaa enemmän vapautta ja vastuuta kuin he kykenevät ottamaan. Yhtä ongelmallista on kuitenkin se, jos moraalikontrolli ei varsinaisesti löyhennäkään otettaan, vaan vain piiloutuu – esimerkiksi kriittisen itsereflektion nimen taakse. Paneudun seuraavassa tarkemmin yksilöllisen moraalin ongelmiin käytännön kouluopetuksen kontekstissa.

Leena Koski ja Petri Paju (1998) ovat havainneet ristiriidan kasvatuksen tavoitteiden ja käytännön välillä suomalaisessa peruskoulussa. He tarkastelevat 1990-luvun opetussuunnitelmia verraten niiden ihmiskuvaa ja käytännön normeja. Kosken ja Pajun mukaan opetussuunnitelmien oppimisenäkemyks on konstruktivistinen ja siinä korostetaan kriittistä oman ajattelun rajoitusten reflektointia (emt., 4-7). He tulkitsevat konstruktivistisen pedagogiikan asettavan moraalin yksilön sisäisten prosessien tuotteeksi ja korostavan näin yksilön vastuuta omista valinnoistaan (emt., 6-7). Moraalikasvatuksen pääasiaksi käytännön kasvatusta ohjaavissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa näyttää kuitenkin nousevan tarkasti määriteltyjen hyvien tapojen ja kauniin käytöksen hallitseminen (emt., 9-10).

Artikkelin perusteella vaikuttaa siltä, että peruskoulussa arvostettiin 1990-luvulla käytännössä edelleen enemmän kuriin ja ennalta määrättyihin pikkutarkkoihin sääntöihin sopeutumista sekä ulospäin suuntautuvaa luonnetta kuin esimerkiksi luovuutta tai kriittisyyttä. Koski ja Paju kiteyttävät ristiriidan niin, että kouluissa vallitsevan ajattelun mukaan ”moraalin perusta on yksilön sisällä, mutta moraalikoodit annetaan yksilön ulkopuolelta ja yksilön odotetaan sitoutuvan niihin omalla reflektoinnillaan” (Koski ja Paju 1998, 11). Kriittisen ja itsenäisen pohdinnan oletetaan siis johtavan jokaisen yksilön samoihin tuloksiin. Vaikka opettaja antaa vaikutelman, että arvojen valinta olisi vapaa, ”väärää” johtopäätöksiä tehneet

otetaan kuitenkin lopulta hallintaan käytännön järjestyksenpidon ja käytössääntöjen nojalla. Sari Näre kirjoittaa Kosken ja Pajun artikkelin pohjalta näin:

”Yksilöllisen ja normatiivisen moraalin ristiriidassa nuoret tulevat mahdollisesti kehittäneeksi ajan ja paikan kontekstiin sidonnaista tilanteista moraalia, joka on vastaus jatkuvan liikkeen ja muutoksen haasteeseen. Postmoderniksi luonnehdittu ärsykeyhteiskunta tuottaa näin paradoksaalisesti asetelman, joka voi olla tutumpi esimoderneista yhteiskunnista: eri konteksteissa saatetaan esittää eri minää. Kun moraaliset ja uskonnolliset normit toiminnalle sidotaan tiettyihin käytäntöihin ja tilanteisiin, on kyse ortopraksiasta, kuten esimerkiksi islamissa. Oman kulttuurimme arvoperusta on puolestaan ollut kiinnittynyt uskonnollisesti oikean opin ideaan, ortodoksiaan, jossa tasa-arvo Jumalan edessä on ollut keskeinen moraalii-idea. Viekö kontekstuaalinen moraalikäsitelmä ortopraksian, oikein valittujen käytäntöjen suuntaan oikeiden periaatteiden sijasta?” (Näre 1998, 2)

Kriittisyyden ihanteen suosion voi nähdä merkinä Näreen uumoilemasta kehityksestä, jossa toiminnan oikea muoto nostetaan huomion keskipisteeseen, kun ei koeta oikeutetuksi tehdä vahvoja sisällöllisiä kannanottoja. Samalla tavalla mediakasvatuksessa ”aikaansa seuraava” opettaja ei ehkä enää uskalla arvioida oppilaiden suosimia populaarikulttuurin tuotteita oman makunsa ja moraalikäsitelmänsä pohjalta, koska tunnistaa oman näkökulmansa rajoittuneeksi ja vain yhdeksi monista mahdollisista. Siksi hän ottaa mielellään johtoajatukseen kriittisyyteen kasvatuksen, ehkä kuitenkin salaa toivoen, että edes osa oppilaista alkaisi opetuksen seurauksena tulkita mediakuvastoa samalla tavoin kuin hän itse. Kriittisyyteen kasvattamisen nimissä hän voi sitten tehdä samoja asioita, joita hän olisi tehnyt silloinkin, kun toiminnan nimenä olisi ollut esimerkiksi vanhanaikaiseksi koettu ”sivistäminen”.

Oppilaan tunnollinen tehtävien suorittaminen, korrekti käytös ja jopa makumieltymykset ovat helpompia tunnistaa kuin ”kriittinen asenne”, mikä voi johtaa opettajan ajattelemaan toiveikkaasti, että kriittisyyden voisi havaita ensin mainituista. Jos opettaja uskoo itse olevansa jo kriittinen, hänen näkökulmastaan oppilas, joka ei ajattele samoin kuin hän, ei vain ole vielä tarpeeksi kriittinen. Tällaisessa tilanteessa kriittisyys voi kääntyä merkitsemään oikeanlaista vastaamista, oikeanlaista käytöstä ja oikeanlaista makua.

Markku Vanttaja (2005) on tutkinut Opettaja-lehdissä käytyä keskustelua mediasta. Hän päätelee, että kasvattajat puhuivat 1960- ja 70-luvuilla makukysymyksistä suuremmin kuin nykyään. Kun tuolloin (televisiovihteestä keskusteltaessa) peräänkuulutettiin kriittisyyttä, sillä tarkoitettiin oppilaiden tyylitajun, makutottumusten ja arvostelukyvyn kehittämistä (emt., 63). Vanttaja vihjaa, että raja korkean ja matalan välillä on mediakulttuurissa edelleen olemassa. Kasvatusväki ei halua enää itse ottaa niin suurta vastuuta rajanvedosta, mutta kriittisyyttä vaalitaan edelleen – Vanttajan mielestä sitä samaa ”kriittisyyttä” kuin 40 vuotta sitten (emt., 63).

Kriittisyys voi pahimmillaan jäädä koulussa vain sanaksi, jota viljellään ahkerasti, vaikka oikeastaan toimintaa haluttaisiin jatkaa vanhaan malliin. Toisaalta vanhaa mallia ei

tietenkään voida tuomita vääräksi vain siksi, että se on vanha. Opettaja ei voi heittää pois kaikkea vastuutaan ja tavoitteitaan ja antaa oppilaiden päättää, mitä tunnilla tapahtuu, ainakaan järjestelmällisesti ensimmäiseltä luokalta lähtien. Kasvattajan täytyisi osata hyväksyä kasvatettavien aito kriittisyys, mutta myös jatkuvasti miettiä, mitä hänen omat tavoitteensa kasvattajana ovat, ja luottaa noiden tavoitteiden arvoon. Kasvatettavankin on helpompi olla kriittinen kasvattajaa kohtaan, kun kasvattaja on johdonmukainen ja tuo tavoitteensa reilusti esiin.

5.3. Yhteiskuntakriittisyys ja aktiivinen kansalaisuus koulussa

Voiko koulu yhteiskunnallisena instituutiona tehdä muuta yrittää parhaansa mukaan sopeuttaa kasvatettavat nykyiseen (taloudellista kilpailukykyä korostavaan) yhteiskuntaan ja antaa valmiudet selviytyä tulevasta aikuisesta elämästä kohtuullisen kuivin jaloin, vai onko opettajalla lupa herätellä aidosti yhteiskuntakriittistä ajattelua koulun seinien sisäpuolella? Tällaiset kysymykset voivat helposti johtaa lohduttoman deterministisiin ajatuksiin:

”Kriittisimmistä näkökulmista katsellen on turhaa pohtia koulun myönteisiä mahdollisuuksia demokratiakasvatuksessa. Oletuksena on, ettei koulu valtiollisena instituutiona voi tehdä muuta kuin oikeuttaa vallitsevia valtasuhteita. Tässä tapauksessa puhe kriittisestä kansalaiskasvatuksesta on näennäistä – kansalaiskasvatusta ja poliittista sosialisatiota koulu toki toteuttaa, mutta vain sopeuttavassa muodossa” (Tomperi ja Piattoeva 2005, 265)

Juha Herkman (2006) on laushtanut ironisesti, että kriittisyyteen kasvatus on paradoksaalinen tavoite valtioiden kilpaillessa globaalin markkinatalouden puristuksessa, sillä ”[y]hteiskunta, joka kasvattaa itselleen kriittisiä kansalaisia, sahaa itseään jalkaan” (s. 68). On totta, ettei yhteiskunnan ylläpitämä koulu voi juurikaan irrottautua vallitsevista säännöistä ja normeista, vaan koulukasvatus toimii aina jossain määrin oppilaiden sopeuttajana järjestelmään. Lienee myös turhaa odottaa koulun instituutiona piankaan katoavan suomalaisesta yhteiskunnasta – ”kouluttomaan yhteiskuntaan” ei taideta olla aivan heti siirtymässä. Lähtökohtanani on kuitenkin, ettei koulun tarvitse olla mikään sosialisatiokone, joka ei voisi sallia vastahankaisuutta ja monien arvojen vuoropuhelua.

Toki kasvatettavien on tärkeää oppia demokraattisen yhdessä toimimisen sääntöjä ja demokraattisia arvoja. Toisaalta demokratiasta on olemassa monia erilaisia muotoja, ja käsitykset demokraattisista arvoista ovat osin historiallisesti muuttuvia. Demokratiaa pitää jatkuvasti rakentaa uudelleen (Tomperi ja Piattoeva 2005, 247). Siksi olisikin kyseenalaista, jos opettaja antaisi oppilailleen vaikutelman demokratiasta yksimerkityksisenä käsitteenä ja

suomalaisen yhteiskunnan pysyvänä ominaislaatuina. Kansalaisten kriittinen asenne myös ”demokraattisina” esitettyjä toimintamalleja kohtaan on toivottavaa.

Joidenkin demokratiateoreetikoiden mukaan kriittisyys on kuitenkin arveluttavaa tai jopa vaarallista, jos sitä opetetaan kaikille. Eräät ovat sitä mieltä, että ainakaan demokratian perusarvoja ei pitäisi alistaa kriittiselle tarkastelulle. Sen sijaan ne tulisi siirtää seuraavalle sukupolvelle sellaisenaan ja itsestään selvinä totuuksina niin, että niiden pätevyydestä ei jäisi epäilystä. Niin sanottujen demokraattisten elitistien mielestä vain intellektuaalinen eliitti kykenee saavuttamaan rationaalisen autonomian, ja siksi olisi hyödytöntä resurssien haaskuuta koettaa viljellä kriittistä ajattelua tavallisen kansan keskuudessa. Sitä paitsi liian korkeasti koulutetut kansalaiset saattavat turhautua, jos yhteiskunta ei voikaan tarjota kaikille tarpeeksi haastavia työtehtäviä. (Puolimatka 1995, 86–87.)

Tapio Puolimatkan (1995) mukaan indoktrinaation hyväksyminen opetusmenetelmäksi edes demokraattisiin arvoihin sosiaalistettaessa on hyvin arveluttavaa, koska kansalaisista kasvaa silloin helposti manipuloitavia myös demokratiaa vastustavien ideologioiden suhteen. Vaikka yhteiskuntamme onkin nykyään hyvin monimutkainen, ei tärkeiden päätösten tekoa voida luovuttaa eliitin yksinoikeudeksi. Puolimatkan mukaan suuntana pitäisi olla päinvastoin kasvatuksen ja koulutuksen yleisen tason nostaminen. Kriittiselle ajattelulle ei pitäisi asettaa mitään rajoja, vaan sen oppimisen tulisi olla kaikkien oikeus. Kriittisyyden tulisi olla sallittua myös koskien yhteiskuntaa ja politiikkaa. (Emt., 87.) Demokratiaan kuuluu myös se, että järjestelmää ei pidetä erehtymättömänä, vaan kansalaiset seuraavat itse aktiivisesti yhteiskunnan toimintaa (Tomperi ja Piattoeva 2005, 256). Suhteellisen demokraattisissa maissa, kuten Suomessa, yhteiskuntakriittisyys merkitsee toki aivan eri asiaa kuin sellaisissa maissa, joissa kansanvaltaa ollaan kaventamassa tai vasta rakentamassa (vrt. Herkman 2007, 19).

Nykyisessä mediakulttuurissamme kasvatus, viestintä ja demokratia ovat kytkeytyneet toisiinsa hyvin kiinteästi. Mediakasvatus nähdään nykyisin yhä useammin osana kansalaiskasvatusta, koska mediailmaisun ja -tulkinnan taitojen ajatellaan kuuluvan kaikilta kansalaisilta vaadittaviin perustaitoihin. Esimerkiksi Tapio Variksen mukaan ”[k]orkean teknologian kulttuurissa ei demokratia säily, ellei viestinnän luku- ja kirjoitustaitoa hallita” (Varis 2002, 390). Kun valistuksen ajan alussa tavanomaisen luku- ja kirjoitustaidon levittäminen kaikkiin kansankerrokseen nähtiin keinona kohottaa sivistystasoa ja lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa, pitäisi tämän ihanteellisen ponnistuksen nyt koskea koko monimediaalisen viestintävälineistömme abc-kirjan opettamista. Nykymuotoisessa demokratiassa ymmärtävän ja kriittisen (perinteisen) lukutaidon hallinta ei oikein riitä. Kansalaisten olisi lisäksi osattava katsoa kuvia, hahmottaa mediatodellisuutta sekä ymmärtää

tiedonvälityksen valtarakenteita, eli osattava hankkia ja suodattaa tietoa sekä välittää olennaista edelleen (Luhtakallio 2006, 16–17).⁷

Demokratian toimivuus edellyttää kansalaisilta tiettyjä ominaisuuksia. Eräs näistä on kriittisyys: kansanvallassa kansalaisten tulisi voida tehdä itsenäisiä päätöksiä ja muodostaa omat mielipiteensä asioista ilman manipulaation tai ohjailun vaikutusta. Vain tällöin yksilöiden voidaan sanoa aktiivisesti vaikuttavan yhteiskunnan ohjaamiseen. Kasvatukselta tämä edellyttää jokaisen kansalaisen kriittisten valmiuksien tukemista ja kehittämistä. Toimivassa demokratiassa kansalaisten tulisi tuntea yhteiskunnan ja politiikan toimintaa ohjaavia periaatteita, ja kyetä arvioimaan heille tarjottua tietoa kriittisesti. Jotta yksilö voisi ottaa mielekkäästi ja vastuullisesti kantaa politiikkaan, olisi erityisen tärkeää oppia hahmottamaan ja arvioimaan niitä erilaisia arvoja, jotka piilevät poliittisen toiminnan ja päätöksenteon taustalla. (Puolimatka 1996, 182–183.)

Kriittisen ajattelun taitojen pitäisi auttaa kansalaisia erottamaan todenmukainen ja hyödyllinen informaatio vääristyneestä, tarpeettomasta tai vahingollisesta informaatiosta, jotta nämä voisivat muodostaa omia, perusteltuja mielipiteitään. Kriittisyyteen liittyvät myös tahto, taidot ja rohkeus ilmaista omia mielipiteitään sekä toimia yhteiskunnassa aktiivisesti yhteisen edun hyväksi. Viestinnän osaaminen merkitsee aina valtaa, oli kyse sitten viestien tuottamisesta tai niiden tulkitsemisen taidoista. Jos valta halutaan demokraattisen ihanteen mukaisesti jakaa kansalaisten kesken, on myös viestintää koskevia tietoja, taitoja ja itseilmaisun rohkeutta viljeltävä jokaisessa kansalaisessa varhaiskasvatuksesta lähtien. Koulut ovat yhteiskuntia pienoiskoossa, ja kouluilla on myös mahdollisuus olla aktiivisesti yhteydessä ympäröivään yhteisöön ja laajempaan yhteiskuntaankin. Mediakasvatuksessa onkin toteutettu kokeiluja, joissa pyritään aktiivisen kansalaisuuden herättelyyn ja nuorten

⁷ Kiinnostava kysymys on, voiko media itsessään opettaa kansalaisia kriittisiksi ajattelijoiksi niin, ettei mediakasvatusta tarvittaisi. Jonathan Gray (2005) väittää, että tv-sarja *Simpsonit* ”opettaa” parodian keinoin katsojiaan medialukutaitoisemmiksi. Katsojat oppivat parodialle nauraessaan kiinnittämään huomiota esimerkiksi lajityyppeihin, ideologiaan ja mediatuotannon lainalaisuuksiin, kuten kaupallisuuteen. Parodisten televisio-ohjelmien etu on Grayn mukaan se, että niiden avulla medialukutaitoa opitaan siellä missä mediakulutuskin tapahtuu, ja oppia saavat myös koulun ulkopuolelle jäävät ikäryhmät (emt., 235–236). Grayn mielestä mediakasvatuksen riskinä on opettajan sortuminen yksinkertaistaviin, televisiovastaisiin puhetapoihin, jolloin opettaja ja oppilaat vieraantuvat toisistaan (emt., 236). Holhoava mediakriittisyyden opetus aliarvioi oppilaiden älykkyyttä ja tekee opettajasta salatun, oikean tiedon haltijan. Parodia taas ottaa imartelevamman asenteen ja kutsuu huumorillaan kaikkia mukaan tiedostavaan sisäpiiriin (emt., 234–235). Siksi parodia kiinnostaa ihmisiä ja sen ”opetukset” eivät tunnu väkinoisiltä. Grayn väitteiden perusteella *Simpsonien* suosio johtuu siis sarjan hauskuuden ohella siitä, että ihmiset kokevat oppivansa jotain hyödyllistä sitä katsoessaan. Ihmiset haluavat olla kriittisiä, *Simpsonit* opettaa kriittisyyteen – siis *Simpsonit* on suosittu. Tv-parodiat eivät kuitenkaan yleensä kannusta aktiiviseen kansalaisuuteen, vaan vain ironiseen tarkkailemiseen. Itse asiassa Graykin näkee television parodiset ohjelmat vain mediakasvatuksen tukijana. Grayn mukaan parodia voi, syvällisempään medialukutaitoon paneutuvan kouluopetuksen rinnalla, edistää median käyttäjien ”kriittistä autonomiaa” (emt., 235–236).

yhteiskunnallisen vaikutusvallan lisäämiseen. Etenkin internetin nähdään luovan mahdollisuuksia uudenlaiseen ja tehokkaampaan vaikuttamiseen.

Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala (2007) kuvailevat erästä varsin onnistunutta suomalaista projektia, jossa on pyritty yhdistämään mediakasvatus ja nuorten paikallinen kansalaisvaikuttaminen tietoverkon välityksellä. Tämän *Vaikuttamo*-projektin tarkoituksena on, että nuoret oppivat teknisiä mediataitoja, mutta myös kriittisyyttä, tiedostamista ja vaikuttamista: pyrkimyksenä on auttaa nuorta kehittymään ”aktiiviseksi kansalaiseksi, joka ei ole ainoastaan kriittinen median kuluttaja vaan myös valmis uudistamaan omaa elinympäristöään” (emt., 132). Kuten Kotilainen ja Rantala toteavat, todellisen vaikuttamisen mahdollistaminen ei ole yksin koulun hallinnassa: se edellyttää myös päättäjiä, jotka ottavat nuorten vaikuttamisyrietykset tosissaan (emt., 146). Samoin ammattimaisen median edustajien myötämielinen suhtautuminen asiaan auttaa tuomaan nuorten mielipiteitä esiin.

Mediakasvatuksen roolia yhteiskunnan demokraattisen kehityksen tukemisessa pidetään tärkeänä: mediakasvatuksella oppilaista tehdään kriittisiä, ja tällöin he oppivat vastustamaan median välittämää manipulaatiota ja ajattelemaan itsenäisesti. Manipulaatiota ja ohjailua on kuitenkin vaikea erottaa silkasta viihdyttämisestä tai opettamisesta. Lisäksi monet mediakasvattajat tahtoisivat eroon suojautumisen- ja vastustamisajattelusta, ja korostavat mieluusti median käytön myönteisiä puolia sekä mediavastaanottajan luontaisesti aktiivista roolia. Suomalaisen yhteiskunnan demokratian toimivuus voi kuulostaa turhan korkealentoiselta tavoitteelta käytännön mediakasvattajalle, joka kokee elintärkeäksi pikemminkin pysymisen kiinni tässä ajassa ja nuorison uusimpien trendien ymmärtämisen.

Mediakasvattajan ei tarvitse olla yhteiskuntaopin opettaja. Hän voi olla tyytyväinen, jos oppilaissa näkyy edes pieniä merkkejä kriittisestä ajattelusta, kuten mediassa esitettyjen tietojen ja asenteiden arvioinnista. Toivon mukaan esimerkiksi oppitunnilla herännyt epäluulo tiettyjen toimintaelokuvien yksipuolista mieskuvaavaa kohtaan laajenee koskemaan koko yhteiskunnan jakamia käsityksiä ”oikeasta” mieheydestä. Samoin oppilaiden löytämät erot samaa selkkausta koskevassa uutisoinnissa eri maiden lehdistössä saattavat havahduttaa kysymään, mikä onkaan totuus tapahtumien kulusta ja onko sellaista edes olemassa. Kriittisyyden opettamisen ideana tulisi olla, että kriittisyys voidaan kohdistaa mihin tahansa osaan todellisuuttamme, ei vain median luomaan tai välittämään käsitykseen todellisuudesta.

5.4. Kriittisyyden ongelmat luokkahuoneessa

Kriittisyys on varsin vaativa koulujen kasvatuksen tavoite. Pohdin seuraavassa kriittisyyden toteutumisen mahdollisuuksia kouluympäristössä – niin oppilaiden kuin opettajankin kriittisyyden kannalta. Kriittisyyden optimaalinen toteutuminen vaatii tietyntyyppisiä kanssakäymisen tapoja, ja se voi tuottaa myös uudenlaisia ongelmia koululuokassa. Kriittisyyteen voidaan ajatella kuuluvan keskusteleminen, koska avoin keskustelu tuo parhaiten esiin eri ajattelutavat ja uudet ratkaisuvaihtoehdot. Kriittinen ihminen on vastuussa omista sanoistaan ja teoistaan, eikä pelkkään auktoriteettiin vetoaminen ole siis hyväksyttävä opettajallekaan. Myös opettajan on oltava valmis kyseenalaistamaan omaa toimintaansa, pohtimaan sen oikeutusta ja käsittelemään itselle vaikeita aiheita. Kriittinen keskustelu vaatii sitä, että kukin pystyy tuomaan oman kantansa rohkeasti esiin pelkäämättä muiden reaktiota. Vastuu tarkoittaa myös sitä, että toiset on otettava huomioon; vaaditaan siis empatiaa ja tilannetajua.

Kriittisyys luokkahuoneessa ei voi olla tauotonta kaiken lausutun kyseenalaistusta, sillä koulukasvatuksella on muitakin tavoitteita kuin kriittisyys. Opettajan on siksi yritettävä luoda sellainen auktoriteetti, että oppilaat tottelevat tehtävänantoja ja luottavat hänen sanomansa vilpittömyyteen. Tapio Puolimatka (1997) erottaa kaksi opettajan tarvitsemää auktoriteetin lajia. Toinen on yhteiskunnallinen auktoriteetti, toinen taas tiedollinen. Yhteiskunnallinen auktoriteetti merkitsee opettajalle oikeutta hallita opetustilannetta, pitää yllä järjestystä ja antaa oppilaita sitovia ohjeita. Opettajan tiedollinen auktoriteetti taas merkitsee opetettavien asiakokonaisuuksien ja pedagogisen tiedon hallintaa. Opettajan auktoriteetti on ihanteellisessa tilanteessa oikeutettu niin, että hänen ei tarvitse pakottaa tai jatkuvasti suostutella oppilaita, vaan nämä tottelevat häntä ja luottavat häneen omasta tahdostaan. Toisaalta tosielämässä opettajat käyttävät valtaa useinkin ilman oppilaiden ”valtuutusta”. Tällaisessa tilanteessa vallankäyttö voidaan koettaa oikeutetuksi sillä perusteella, että se edistää lapsissa jotain sellaista myönteistä kehitystä, jota ei voida saavuttaa ilman tuota vallankäyttöä. (Puolimatka 1997, 250–257.)

Erottelu yhteiskunnalliseen ja tiedolliseen auktoriteettiin on hyödyllinen pohdittaessa kriittisyyteen kasvattamista. Kriittinen ihminen ei luota sokeasti yhteiskunnallisiin auktoriteetteihin (puolueen puheenjohtaja, kenraali, työpaikan pomo, poliisi...) sen paremmin kuin tiedollisiin auktoriteetteihin (tutkija, asiantuntija, oppikirjan kirjoittaja, journalisti...). Kriittisyyden kasvattaminen ei voine onnistua, jos opettaja ei anna oppilaille lupaa kyseenalaistaa aika ajoin jompaakumpaa tai kumpaakin näistä hänen auktoriteettinsa

puolista. Opettajan oikeutettu auktoriteetti tarkoittaa sitä, että oppilaat hyväksyvät hänen auktoriteettinsa yleisesti ottaen, vaikka ovatkin silloin tällöin yksityiskohdista eri mieltä. Voidakseen kasvattaa oppilaita kriittisyyteen opettajan täytyy olla valmis katsomaan myös itse peiliin ja asettamaan kaiken sanomansa ja tekemänsä alttiiksi kritiikille. Tähän liittyy kuitenkin ongelmia etenkin käytännön tasolla – kriittisyyden harjoittaminen voi johtaa henkilökohtaisiin tai ihmisten välisiin *kriiseihin*.

J. Passmore (1972) kuvailee kolmea vaikeutta, jotka opettaja kohtaa pyrkiessään rohkaisemaan kriittistä keskustelua luokkahuoneessa. Ensinnäkin opettajan itse tärkeäksi kokemista uskomuksista ja säännöistä monet ovat sellaisia, joita hän ei ole valmis asettamaan alttiiksi kritisoinnille. Toiseksi opettaja voi kokea yhteisön taholta painetta jättää tietyt uskomukset, henkilöt tai toimintatavat kriittisen arvioinnin ulkopuolelle. Paineen määrä ja luonne riippuu koulusta ja sitä ympäröivästä yhteiskunnasta; joissain yhteisöissä voidaan päinvastoin kannustaa opettajia rohkeuteen tässä asiassa. Opettajan täytyisi oppia luopumaan kaikenlaisista ennakkovarauksistaan sen suhteen, mitä hän sallii asetettavan kriittisen käsittelyn kohteeksi. Kolmas vaikeus kriittisyyteen rohkaisemisessa liittyy opettajan omaan koulutustaustaan. Opettajaa itseään ei kenties ole koskaan opiskelunsa aikana rohkaistu kriittisyyteen ja keskustelevuuteen, vaan hänen itsenäistä ajatteluaan on ehkä päinvastoin lannistettu. Opettajankoulutus saattaa keskittyä siihen, miten ylläpitää työrauhaa ja saada vietyä opetus- ja tuntisuunnitelmat läpi ennakoidulla, tehokkaalla tavalla. Tällaisen taustan omaavan opettajan voi olla vaikea keksiä, miten kriittistä keskustelua voisi käytännössä rohkaista. (Emt., 420–422.)

Suomalaisessa koulukasvatuksessa pidetään edelleen ihanteena epäpoliittisuutta eli vaikenemista ideologisten näkemysten eroista. Juha Herkman (2007) tuo konkreettisella tavalla esiin Passmoren mainitseman yhteisön paineen ongelman, kun hän pohtii luonnostelemansa kriittisen mediakasvatuksen mahdollisesti kohtaamaa torjuntaa. Herkmanin mukaan nykyinen suomalainen arvomaailma on hengeltään uusliberalistinen ja suhtautuu kannustavasti jopa kerskailevaan kuluttamiseen. Kulutuskriittisyys ja ”kollektiivinen yhteiskunnallisuus” sen sijaan yhdistyy monen mielessä edelleen 1960- ja 70-lukujen vasemmistolaisten liikkeiden ylilyönteihin ja virhearvioihin, jopa taistolaisuuden ”traumoihin”. Herkman pitää tätä miellelyhtymää yhtenä syynä siihen, että moni kasvattaja ei halua nousta esiin kritisoimaan oman aikamme arvoja. (Herkman 2007, 222–223.)

”Kodeissa saatetaan ihmetellä, mitä siellä koulussa oikein touhutaan, jos oppilas alkaa kertoa kuluttamiseen, tasa-arvoon, solidaarisuuteen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvistä kriittisistä näkökulmista, joita koulussa on käsitelty.” (Herkman 2007, 223.)

Herkmanin mielestä kuitenkin nimenomaan talousajattelua ja markkinaliberalismia korostava kulttuuri kaipaa kuluttajakriittistä näkökulmaa, ja sitä tarvitaan myös kasvatuksessa (Herkman 2007, 49; aiheesta ks. myös Buckingham 2000, 166–167). Tämän puolesta puhuu myös se Tuukka Tomperin (2000) väite, että koulu ei enää ole ”virallisen korkeakulttuurin ja epävirallisten nuorisokulttuurien taistelukenttää”, vaan siitä on tullut paikka, jossa ”kaupallinen ja viihteellinen järjestelmä ajaa oikealta ohi koulun ihmiskäsitysten, perinteisten opetusmuotojen jäähmyden ja omaa epäonnistumistaan ihmettelevien opettajien” (s. 30).

Sirpa Törmän (2003) mukaan viralliset säädökset tukevat opettajan pedagogista autonomiaa, mutta kouluuyhteisössä sen toteutuminen ei ole aina kovin varmaa. Törmä huomauttaa, että koulutuksen tasa-arvosta ja opettajien ammatillisesta sosiaalistumisesta huolta kantavien kouluuyhteisön jäsenten näkökulmasta ”opettajan persoonallinen ja kriittinen ajattelu sekä vaihtoehtoiset toimintatavat” voidaan nähdä uhkana (emt., 86–87). ”Kun opettajia sitoutetaan tietynlaiseen kasvatustalouteen esimerkiksi koulutuksen ja hallinnollisten ohjauskäytäntöjen kautta, joutuvat kriittisyyden ja vapauden ideaalit kyseenalaisiksi”, Törmä kirjoittaa (emt., 87). Tuukka Tomperi (2000) esittää, että vaikka poikkeavasti ja kokeellisesti toimiva opettaja voikin saada koulussa osakseen paheksuntaa ja ”häirikön maineen”, tällaisessa tilanteessa piilee myös mahdollisuus laajentaa opettajan itsereflektiivisyys yhteiseksi reflektioksi (emt., 35). Heränneessä keskustelussa koulun normalisaatiokäytännöt ja sen luonne valtajärjestelmänä voivat muistuttaa olemassaolostaan myös niille opettajakollegoille, jotka elävät pedagogisen vapauden ja autonomian illuusiassa.

Tomperin mielestä olisi tärkeää, että opetuksessa kriittinen katse kohdistettaisiin toisinaan myös itse opetustapahtumaan, siihen ”mitä juuri nyt oikein tapahtuu, kuka puhuu, miten, millä oikeudella ja vallalla, suhteessa keneen” (Tomperi 2000, 34). Samanhenkisesti Herkman on ehdottanut, että mediakasvatuksessa voitaisiin toisinaan tarkastella yhteiskuntakriittisestä näkökulmasta myös käytössä olevia eri aineiden oppimateriaaleja, kuten oppikirjoja, ja niissä esitettyä ”vallitsevaa tietoa” (Herkman 2007, 51). Kuten Tuukka Tomperi ja Nelli Piattoeva (2005) toteavat, vaikuttamista on kaikkialla, ja laajimmalle levinnyt vaikutustapa on se, mitä ei edes tunnusteta vaikuttamiseksi: se, että toimitaan kuten aina ennenkin (emt., 276). Myös se, että joistain asioista ei koulukasvatuksessa puhuta, on merkityksellistä kasvatettavan persoonan kehittymisen kannalta, ei vain se, mistä puhutaan.

Eeva Luhtakallio (2006) esittää, että jos kansalaisten kriittisyyttä kerran pidetään tärkeänä, olisi valtion- ja paikallishallinnon päättäjien ryhdyttävä sitten myös kuuntelemaan kriittisiä puheenvuoroja ja otettava kansalaisaktivistien sanomat huomioon päätöksenteossa (emt., 17). Luhtakallio jopa ehdottaa, että kouluissa voitaisiin tutustua ennakkoluulottomasti suoran kansalaistoiminnan muotoihin, kuten mielenosoituksen organisointiin, lobbaukseen ja

antimainoskampanjan suunnitteluun. Lopultahan ne ovat näet kansalaisoikeuksia, joista koululaitoksen ”tulisi ylpeillen välittää tietoa” ylimalkaisen maininnan sijaan (emt., 17). Luhtakallio maalaa visiota, jossa ”tukemalla aktiivista kansalaisuutta, huolehtimalla yhteiskuntien avoimuudesta ja kasvattamalla kriittisiä, ehkä hankalasti hallittavia, kyseenalaistavia ja itseensä uskovia kansalaisia voidaan vaikuttaa siihen, että vastavoimia kaiken rahassa, tehossa ja tuloksissa mittaavalle vallalle löytyy myös tulevaisuudessa” (mts.).

Myös Tomperi ja Piattoeva (2005) toivottavat tervetulleeksi kansalaisaktivismiin ja nuorten radikalisoitumisen. Heidän mukaansa opetussuunnitelmiin ja koulutuspolitiikkaan sisältyy paljon korukielisiä ajatuksia tärkeistä arvoista, kuten ”monikulttuurisuudesta, kestävästä kehityksestä, ympäristönsuojelusta, kulutuskriitikistä, väkivallattomuudesta, ihmisoikeuksista, globaalista oikeudenmukaisuudesta, vapaudesta, tasa-arvosta ja demokratiasta” (emt., 276). Jos nämä arvostukset otetaan tosissaan, tarkastellaan niiden läpi nykytodellisuutta ja ryhdytään toimintaan, radikalisoituminen on aivan luontevaa. On muistettava, että jos koulussa todella ryhdytään tukemaan nuorten poliittista aktiivisuutta ja kyvykkyyttä, ei voida varmuudella tietää, mitä asioita he ryhtyvät ajamaan ja mitä vastaan kapinoimaan. (Emt., 276–277.)

Poliittisuus on viime aikoihin asti ollut kouluissa arka asia, ellei jopa jonkinlainen tabuaihe. 1970-luvun ylipolitisoitumiseen ei ole syytä palata, mutta toisaalta erilaisten poliittisten kantojen olemassaolosta ei ole tarpeen vaieta. Esimerkiksi puolueiden imagot voisivat olla mielenkiintoinen aihe mediakasvatuksen tunnille. Nuorten yllyttäminen mielenosoitukseen sen sijaan kuulostaa etenkin koulun kontekstissa kovin riskialttiilta yritykseltä. Rakentava ja järkisyihin vetoava kritiikki sekä keskusteluyhteyksien avaaminen lienevät yleensä hedelmällisempiä tapoja vaikuttaa kuin mahdollisimman suuren huomion saaminen iskulauseiden huutelulle. Jos opettajalla kuitenkin riittää rohkeutta ja sekä hän että oppilaat kokevat asian tärkeäksi, voi pienimuotoinen ”kansalaistotelemattomuuskin” olla kannatettavaa. Joka tapauksessa kasvatuksen soisi pikemminkin aktivoivan kuin passivoivan kasvatettavia.

5.5. Onko kriittisyys yksilökeskeisen ajan arvo?

Siirryn nyt hetkeksi miettimään sitä, millaisia juuri tällä hetkellä pinnalla olevia eettisiä ja yhteiskunnallisia ajattelumalleja kriittisyyteen kasvattamisen tavoitteeseen on liitettävissä. Kysymys on siis siitä, miksi kriittisyyttä arvostetaan kasvatuksellisenä ihanteena. Pohdin sitä, millaisiin haasteisiin kriittisyyteen kasvattamisen puolesta puhujat haluaisivat tällä

kasvatustavoitteella oikeastaan vastata. Väitän, että kriittisyyttä arvostetaan tällä hetkellä osittain siksi, että tietyllä tavalla ymmärretty kriittisyys sopii hyvin yksilön vastuuta, kilpailukykyä ja itsekontrollia korostavaan ”ajan henkeen”. Tutkailen aluksi yksilökeskeisyyden ilmenemismuotoja nyky-Suomen kasvatus- ja koulutuspolitiikassa, ja palaan sitten kysymykseen kriittisyyden ja yksilökeskeisyyden ihanteiden yhteydestä.

Globaalin markkinatalouden ajan Suomessa taloudellisen kilpailun pelisäännöt leviävät yhteiskunnan eri alueille ja ”näkyvämmän käden” annetaan ohjata yhä useampia kehityskulkuja. Lähitulevaisuus näyttäytyy kaoottisena ja ennustamattomana, ja yhteiskunnallisten ongelmien monimutkaisuus luo voimattomuuden tunnetta. Modernissa, länsimaisessa maailmankuvassa ihmisyksilö on kaiken keskipiste, jolla on kumoamattomia oikeuksia ja toisaalta väistämätöntä vastuuta. Kun yhteiskunnalliset ongelmat tuntuvat mahdottomilta hallita, katse kääntyykin nykyään helposti yksilöön: kaiken täytyy johtua perimmältään sinusta ja minusta. Ongelmat ovat lähtöisin ihmisestä itsestään, ja siksi jokaisen yksilön on opittava ”kriittistä reflektiota” eli omien ajattelutapojen pohdintaa ja kyseenalaistamista. Yksilö olisi pyrittävä kasvattamaan autonomiseksi, itsestään ja omasta toiminnastaan vastuussa olevaksi ihmiseksi. Etenkin uusliberalistisessa ajattelussa pidetään arvossa omavastuuta (Hilpelä 2003, 140).

Leena Kosken ja Petri Pajun (1998) mukaan myös nykyisessä suomalaisessa kasvatusta koskevassa puheessa korostetaan yksilön vastuuta entistä enemmän. Kirjoittajien mukaan ”[y]hteiskunnallisten muutosten hallitsemattomuus käännetään pedagogisessa diskurssissa yksilöllisten muutosten hallinnaksi” (emt., 5). Tällaista yksilön sisään kääntyvää muutosten hallintaa ovat oman itsen arviointi, omista ajattelun ennakkoehdoista vapautuminen ja muu oman persoonan jatkuva kehittäminen. Tulevaisuus nähdään tämän uuden pedagogiikan tausta-ajattelussa kaoottisena, yllättävänä ja ennakoimattomana, eikä muutoksia maailmassa voida estää tai pysäyttää. Yksilön on oltava aktiivinen, autonominen ja moraalisesti itseriitoinen. Hänen on jakettava kehittää itseään ja oltava valmis kyseenalaistamaan omaa ajatteluaan, jotta selviäisi muutosten asettamista haasteista. (Emt., 5-7.) Leena Koski (2004) kirjoittaa toisaalla siitä, kuinka nykyisessä koulutuspolitiikassa yksilön sisäiset ominaisuudet, kuten terve itsetunto, minäkuva ja itsearviointi ”on asetettu hyvän oppimisen, häiriöttömän koulunkäynnin ja menestyksellisen tulevaisuuden edellytyksiksi” (s. 79). Kosken mukaan koulutuspolitiikka antaa sellaisen vaikutelman, että yksilö voitaisiin asettaa vastuuseen yhteiskunnan taloudellisista ongelmista (emt., 88). Yksilön nähdään olevan erityisesti vastuussa omasta kyvystään kamppailla rajoitetusta määrästä yhteiskunnallisia paikkoja.

Kosken ja Pajun (1998) mukaan vallitsevaa konstruktivistista kasvatusajattelua verrataan mielellään vanhentuneeseen behavioristiseen kasvatusajatteluun, ja kuvataan siirtymää konstruktivismiin kasvatettavien yksilöllistymisenä ja emansipoitumisena (emt., 4-5). Koski ja Paju kiinnittävät kuitenkin huomiota siihen, miten tuo yksilöllisyys itsessään on muuttunut normiksi, johon kasvatettavia sitten verrataan. Jyrki Hilpelä (2003) on kirjoittanut samasta asiasta näin:

”Individualismin voisi kuvitella merkitsevän myös laajaa erilaisten elämäntapojen ja -filosofioiden kirjoa. Mutta nyky-yhteiskunnassa ei mitään todellista valinnan mahdollisuutta ole: vaatii melkoista sisua olla ei-uuttera, ei-yritteliäs, ei-kilpaileva, ei-joustava, epätsekäs.” (Hilpelä 2003, 139.)

Yksilön vastuun korostamisessa on riskinsä. Jos yhteiskunta rakentuu ajatukselle kansalaisten valistuneisuudesta, autonomisuudesta ja kriittisyydestä, mutta kansalaiset toimivatkin tosiasiaassa pääosin epäkriittisesti, valtavirran ja karismaattisten vaikuttajien mielipiteitä seurailleen, seurauksena on tilanne, jossa yhteiskunnallisia kehityskulkuja ei pystytä ohjaamaan. Tuukka Tomperi ja Nelli Piattoeva (2005) pelkäävät, että aktiivista kansalaisuutta näennäisesti korostavat puhetavat voivat johtaa jopa päinvastaiseen lopputulokseen, jos kansalainen nähdään niissä irrallisena ja epäpoliittisena olentona – kuluttajana, elinikäisenä opiskelijana tai sopeutuvana työntekijänä (emt., 253). Vastuun sysääminen yksilöille ilmastonmuutoksen tai massatyöttömyyden tapaisten ilmiöiden kohdalla on kohtuutonta. Vaikka osasy ongelmiin onkin yksilöiden toiminnassa, ongelmia ei ratkaista pelkästään pyrkimällä muuttamaan yksilöiden päänsisäisiä prosesseja. Seurauksena yksilöä korostavasta kasvatuspolitiikasta voi olla atomisoituneiden yksilöiden yhteiskunta, jossa yksittäisten kansalaisten ja valtion (tai kansainvälisten suuryritysten) välillä ei operoi lainkaan pienempiä yhteiskunnallisia toimijoita, kuten yhdistyksiä ja kansalaisliikkeitä. Yhteistoiminnan muotojen ja mallien unohtuessa historian hämäriin yksilöt tulevat voimattomiksi, sillä yhden ihmisen vaikutusmahdollisuudet ovat yleensä pienet (Taylor 1995, 40–41).

Veli-Matti Värri (2003) kutsuu nykyaikaa psykokaapitalismin ajaksi ja pitää sen pääideologiana uusliberalismia. Psykokaapitalismilla hän tarkoittaa kapitalismia, jossa taloudellisen kilpailukyvyyn ja menestymisen lähde piilee keskeiseltä osin yksilön henkisissä kyvyissä ja niiden joustavuudessa. Värriin mukaan uusliberalistinen tulosajattelu on omaksuttu normiksi myös kasvatusinstituutioissa. Uusi kasvatuspuhe arvostaa elinikäistä oppimista ja oppimaan oppimisen taitoja, mutta samalla niistä muotoutuu välttämättömyyksiä, jotka ovat edellytyksiä täydelle kansalaisuudelle. Syrjäytyvät unohdetaan, mutta myös menestyvien tulevaisuus näyttää entistä epävarmemmalta jatkuvan kilpailun ilmapiirissä. Yksilöt kääntyvät sisäänpäin pyrkien hallitsemaan ja omistamaan edes oman egonsa ja identiteettinsä.

Moraaliset arvot korvautuvat taloudellisilla arvoilla, jos ollenkaan. Värrin mainitsee tällaisen tunnekylmän ”ajan hengen” äärimmäisinä ilmentyminä järjettömiä väkivallantekoja tehneet nuoret. (Emt., 53–57.)

Leevi Launosen (2000) mukaan postmoderni käsitys moraalista on paradoksaalinen: ”ihmisille annetaan tilaisuus moraaliseen valintaan ja täyteen vastuuseen, vaikka heiltä samanaikaisesti viedään pois moraalin universaalinen lähtökohta” (emt., 274). Launosen tulkinnan mukaan koulujen eettinen kasvatusta siirtyi 1990-luvulla Suomessa kohti subjektivistista näkemystä arvoista ja moraalista. Siinä moraalisuus kytketään yksilöllisiin moraalisiin tunteisiin, ja vastuullisuus on pelkästään yksilön sisäinen kysymys niin, että jokainen on vastuussa itselleen. Arvot ovat subjektiivisia asioita, eikä opettaja voi eikä hänen pidä yrittää siirtää oppilaille omia arvojaan. (Emt., 272–278.) Opettajasta on tullut ”arvotarjottimen” esillä pitäjä, ja oppilaan on koetettava tunnistaa tarpeitaan, etsiä omia vastauksiaan sekä valita arvonsa itsenäisesti. 1990-luvun opetussuunnitelmien tärkeimmät kasvatustavoitteet ja moraaliset ihanteet liittyivät Launosen tutkimuksen mukaan vastuullisuuteen ja vahvaan minuuteen. (Emt., 282–287.)

Launonen kritisoi yksilökeskeisyyden lisääntymistä yhteisöllisyyden kustannuksella. Hänen mukaansa eettisen ajattelun painopiste koulukasvatuksessa on siirtynyt sosialisatiosta yksipuoliseen individualisaatioon. Launonen pelkää, että tällainen itsensä toteuttamisen eetos luo kasvualustaa epäterveen narsismin kehittymiselle, ja esittää, että juuri yksilöllisyyttä palvovassa kulttuurissa koulujen olisi kiinnitettävä huomiota moraalikasvatukseen ja vaalittava sosialisatiota sekä yhteisöllistä ajattelua. Aikuisen täytyy voida asettaa lapselle rajoja ja kohdistaa tähän myös odotuksia ja vaatimuksia. Launosen mukaan yhteiskunnassamme näkyvissä olevat kasvatuksen tulokset eivät tue sellaista olettamusta, että kasvattajan luopuminen auktoriteetistaan kokonaan olisi hyväksi nuorten eettiselle itseohjautuvuudelle. (Launonen 2000, 325–328; myös Launonen 2003, 40–43.)

Leena Kosken (2004) mielestä moraalit eivät ole oikeastaan yksilöllistyneet, vaan päinvastoin normatiivinen sääntely on tiukentunut, vaikka se onkin piiloutunut: yhteiskunta kontrolloi nyt jäseniään vaatimalla heitä jatkuvasti arvioimaan itseään ja omaa henkistä tilaansa. Pärjätäkseen kiihtyvän kilpailun tulevaisuuksissa yksilöiden täytyy oppia olemaan keskenään samanlaisia, nimittäin muuntuvia ja läpinäkyviä. (Emt., 88–89.) Samalla heidän myös odotetaan sitoutuvan yhteisiin, ennalta määriteltyihin arvoihin omilla päätöksillään (emt., 82); tässä piilevää pedagogista paradoksia ei havaita tai siihen ei tartuta.

Pessimismiin ei kannata vaipua, niin kuin Värri ja myös Hilpelälle on mielestäni harmittavalla tavalla käynyt edellä viitatuissa artikkeleissa (Värrin 2003, Hilpelä 2003). Koulu ei ole yhden ideologian lävistämä instituutio, vaan paikka, jossa erilaiset aatteet käyvät

jatkuvaa kamppailua (Tomperi ja Piattoeva 2005, 257–258). Charles Taylor (1995) on kannustanut asenteeseen, jossa ihanteiden puolesta käytäviä taisteluita ei koskaan käsitetä sen paremmin hävityiksi kuin voitetuksikaan, vaan ”rintamalinjaa” voidaan liikuttaa aina uudelleen (emt., 106). Individualismia ei ole välttämätöntä kytkeä egoismiin ja arvorelativismiin, vaan se voidaan yrittää yhdistää myös yhteisöllisyyteen ja aidon arvokkuuden kokemuksiin.

Tämän hetken mediakasvatus painottaa kriittisyyden tärkeyttä. Kriittisyyden arvostus mediakasvatuksessa liittyy luullakseni sekin osittain ajan hengen mukaiseen vapaan yksilön ihannointiin. Tietyllä tavalla ymmärrettynä kriittisyys tuntuu sopivan hyvin kilpailuhenkiseen, omavastuiseen yhteiskunnallis-moraaliseen ajattelumalliin, sillä puhuttaessa kriittisyydestä kasvatusihanteena huomio kiinnittyy useimmiten yksilön persoonaan ja itsen reflektoinnin kykyihin. Kriittisyys nähdään ennen kaikkea yksilön henkilökohtaisena kompetenssina tai ominaisuutena, henkisenä joustavuutena, joka mahdollistaa paremman elämänhallinnan yhä nopeammin muuttuvassa maailmassa. Myös kriittisyydestä voi kuitenkin pahimmassa tapauksessa tulla ahdistava normi, johon jokaisen on yritettävä sovittautua, halusi ja kykeni sitten tai ei. Ei saa käydä niin, että koululaisten ikäpolvi jakautuisi kriittisyyttä vaativassa yhteiskunnassa kahtia, kriittisiin ja mediatajuisiin pärjääjiin sekä kriittiseen ajatteluun kykenemättömiin, syrjäytyviin nuoriin. Kriittisyydestä puhuttaessa täytyisi varoa synnyttämästä mielikuvaa jatkuvasta kilpailusta, jossa kaikkein parhain kriittisin kyvyin varustettu yksilö selviytyy voittajana. Kriittisyyspuheessa tulisi myös tehdä selkeä pesäero kapeakatseiseen yksilökeskeisyyteen, jossa vastuu ongelmien ratkaisusta lankeaa toisistaan erillään olevien yksilöiden kannettavaksi, ja jossa jokaisen on koetettava joustaa toistuvien ja väistämättömien muutosten mukana.

Mervi Pantti (2002) on muistuttanut, että medialukutaidon opettaminen ei automaattisesti vapauta nuorisoviihteen tekijöitä, arvioijia tai tutkijoita pohtimasta laatukysymyksiä (s. 27–28). Samalla tavoin kriittisyyden opettaminen kouluissa ei vähennä yhteiskunnallisten toimijoiden – mediankaan – vastuuta. On muistettava, että myös media toimii nyky-yhteiskunnassa kasvattajana (Suoranta 2003, 9-11), jonka monenkirjavista tavoitteista yksilöiden moraalinen autonomia ei liene keskeisin. Kasvattaja ei voi paeta vastuutaan vetoamalla oppilaan autonomian loukkaamattomuuteen, sillä se voisi merkitä oppilaan siirtymistä median välittämien viestien ja kaveripiirin ohjailtavaksi. Todennäköisesti pelkkä arvostelukyvyn kehittäminen ei tuotakaan moraalisia yksilöitä, jollei kasvattajalla ole tarjota mitään sisällöllisiä kannanottoja moraalisiin kysymyksiin (Hilpelä 2003, 141).

Kasvatuksessa täytyy myös ottaa huomioon ihmisen persoonan kehitys niin, ettei liian nuorelle anneta enempää vastuuta kuin hän kykenee kantamaan. Konstruktivistisessa

oppimiskäsityksessä piilee vaara antaa liikaa vastuuta liian nuorille oppijoille. Holhoava behavioristinen opettamistyyli oli huono, mutta äärimmäisyyksiin ei pidä mennä myöskään toisessa suunnassa. Liian suuri vastuu liian nuorena ahdistaa ja luo tunteen voimattomuudesta. Esimerkiksi eettinen ajattelu ei lapsilla yleensä ottaen ole yhtä kypsää kuin aikuisilla, mikä johtuu jo vähäisemmästä kokemuksestakin. Leevi Launosen (2000) mukaan 1990-luvun opetussuunnitelmissa ei eettisen kasvatuksen yhteydessä otettu juuri lainkaan esiin kysymystä oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen vaikutuksesta opettajan kasvatukselliseen rooliin tai kasvatusmetodeihin. Launonen kritisoi tätä ja huomauttaa, että ”[k]oulutulokkaalla on tuskin halua tai kykyä olla samalla tavalla omien eettisten arvojensa valitsija kuin peruskoulua päättävällä yläasteen oppilaalla” (emt., 327).

Kuten kriittisen ajattelun liikettä käsiteltäessä tuli ilmi, pieneltä lapselta ei voida vielä odottaa aitoa kriittisyyttä monessakaan asiassa. Kriittisyyteen kasvatusta vaatii aikaa, sillä ajattelun työkalut eivät kehity hetkessä (Siegel 1988, 82–83). Kyky kriittisyyteen kehittyy psyykkisen kypsymisen myötä, tiedon ja ymmärryksen karttuessa. Siksi eri-ikäisiltä ihmisiltä voidaan odottaa eritasoista ja -laajuista kriittisyyttä. Lapsia voidaan toki kannustaa kriittisyyteen pienestä pitäen. Kriittisyyttä voidaan pohjustaa muun muassa jo päiväkodissa aloitettavalla mediakasvatuksella (Niinistö ja Ruhala 2007, 126–127), mutta lapsilta ei voida vaatia syvällistä kriittisyyttä vielä näin nuorena. Myös Juha Herkman (2007) on korostanut, että mediakasvatuksen tavoite lisätä tiedostamista ja kriittisyyttä ei tarkoita lastensuojelun ja aikuisten vastuun unohtamista tai vastuun siirtämistä koululle (s. 11–12).

Kyky edes jonkinasteiseen kriittisyyteen ja itsekriittisyyteen mahdollistaa vastuun antamisen. Vastuu omista valinnoista ja omasta oppimisesta voidaan antaa vasta tietyn ikäisille ihmisille; minkä ikäisille, on pikemminkin empiirisesti tutkittava kuin ennalta päätettävissä oleva asia. Toisaalta kyse on aina tilastollisesta keskiarvosta, sillä luultavasti jotkut ihmiset ovat jo varsin nuorena kriittisempiä ajattelijoita kuin monet aikuiset koskaan. On myös huomattava, että vastuuta voi oppia parhaiten kantamaan, jos sitä annetaan lisää vähitellen ja kerralla kannettavissa oleva määrä. Ei siis ole järkevää asettaa jotain biologiseen ikään kytkettyä ”kriittisen autonomian” kynnyksiä, jota ennen ihminen ei ole vastuussa mistään, ja jonka jälkeen hän on vastuussa kaikesta mitä tekee.

Kriittisyys ja eettisyys, samoin kuin kriittisyys ja yhteiskunnallinen tiedostavuus, voidaan liittää yhteen monin eri tavoin. Jos kriittisyys määritellään kasvatustieteiden välityksellä vain yksilön henkiseksi joustavuudeksi, kriittisyyden kasvattamisen yhteiskunnalliset ja eettiset mahdollisuudet uhkaavat jäädä paitsioon. Seuraavassa luvussa siirryn eettis-yhteiskunnallisista pohdinnoista tieto- ja oppimisteorioiden pariin, mutta fokus on edelleen kriittisyyden saamisesta erilaisissa merkityksissä.

6. Kriittisyys mediakasvatuksessa eri oppimisteorioiden valossa

Tässä luvussa esittelen kaksi oppimisen teoriaa, joiden taustalla on kaksi toisiaan vastaan asettuvaa tietoteoriaa. Realistiseen tietoteoriaan nojaavan oppimisen teorian mukaan oppiminen merkitsee kosketuksissa olemista todellisuuden kanssa. Konstruktivistiseen tietoteoriaan nojaavan oppimisen teorian mukaan oppiminen taas merkitsee yksilön mielessä tapahtuvaa tiedollisten rakenteiden aktiivista konstruointia, eikä suoraa pääsyä oppijasta riippumattomaan todellisuuteen ole. Kriittisyydellä on näiden erilaisten oppimisteoreettisten kantojen pohjalta hieman erilainen merkitys, ja tuon eron tarkastelu on tämän luvun päätavoite.

Kiinnostava ja samalla ongelmallinen asia on se, että konstruktivismi-sanalla voidaan viitata paitsi tietoteoreettiseen asennoitumiseen ja oppimiskäsitykseen, myös käsitykseen viestinnän luonteesta. Esimerkiksi Sirku Tuomisen (1998) mukaan ”[v]iestintäkasvatuksen paradigmakehitys kulkee behaviorismista kohti konstruktivismia, kuten käsitykset oppimisesta ja viestinnästä” (s. 70). Oppimista tapahtuu yhtä lailla koulussa ja kotona, ja informaatiota ammennetaan sekä opettajalta että kuvaruudulta. Tietyissä mielessä opettajakin on ”medium”, välittävä osapuoli, yhteiskunnan ja kasvavan yksilön välillä, ja opettaminen on yksi viestinnän osa-alue. Kriittinen pedagogiikka on tähdentänyt sitä, että myös mediakulttuurin muodot itsessään toimivat kasvattajina (esim. Suoranta 1998, 33). Jos kouluoppiminen ja median käyttäminen halutaan nähdä analogisina, on molempien taustalla oltava sama tietoteoreettinen lähtökohta. Joka tapauksessa mediakasvatus tarvitsee tuekseen teoriaa sekä median että oppimisen luonteesta. Mediakasvattajan olisi hyvä tarkastella omia viestintä- ja oppimiskäsityksiään vertaillen niiden tietoteoreettisia lähtökohtia.

Käsittelen lyhyesti realismin ja konstruktivismin vastakkainasettelua yleisemmässä filosofisessa mielessä, ja mietin keinoja tuon vastakkainasettelun ylittämiseksi. Realismin ja konstruktivismin yhdisteleminen erilaisiksi ”maltillisiksi kannoiksi” on varmaankin yleisin tapa välttää niitä älyllisiä ongelmia, joita sitoutuminen tiukkaan realismiin tai konstruktivismiin tuottaisi, mutta ratkaisuksi on ehdotettu myös niin sanottua relationaalista tietokäsitystä. Postmoderneiksi kutsutut teoriat ovat pyrkineet voimakkaasti haastamaan realistista tapaa ymmärtää tiedon ja oppimisen luonne. Pohdin luvun keskivaiheilla hieman tarkemmin konstruktivismin yhteyksiä postmoderniin ajatteluun ja mietin, millaisia ovat moderni ja postmoderni tapa ymmärtää kriittisyys mediakasvatuksessa.

Luvun loppupuolella pohdin abstraktin realismi-konstruktivismi-jaottelun soveltamista mediakasvatuksen käytäntöjen suunnitteluun. Yhdistän tähän kahtiajakoon erään

toisen jaottelun, joka on peräisin Esa Sirkkuselta (1996). Sirkkunen on jakanut journalismin kriitikoita kolmeen tyyppiin: tietokriitikko, merkityksiä purkava kriitikko ja vuorovaikutuskriitikko. Sirkkusen hahmottelemat kriitikot ovat karikatyyrejä, mutta sopivat havainnollistamaan erilaisia viestintäkäsityksiä, oppimiskäsityksiä ja tietoteoreettisia kantoja. Nähdäkseni tietokriitikko edustaa pohjimmiltaan tietoteoreettista realismia, kaksi jälkimmäistä kriitikkoa puolestaan kannattaa ainakin osittain konstruktivismia. Esittelen Sirkkusen artikkelin pohjalta kolme eri tapaa ymmärtää mediakriittisyys. Mietin myös, mitä kolmijaon ulkopuolelle jää kriittisyyttä tavoittelevan mediakasvattajan kannalta. Kehittelen Sirkkusen mallin mukaisesti vielä yhden kuvitellun hahmon, tuntevan kriitikon, joka kuvastaa näitä huomiotta jääneitä asioita. Lopuksi esitän, että mediakasvattajan tulisi pyrkiä jakamaan huomio kaikkien näiden erilaisten kriitikoiden näkökulmien välillä niin, että kasvatettaville muodostuu tasapainoinen käsitys mediakriittisyyden harjoittamisen monista erilaisista tavoista.

Aluksi siis kuitenkin paneudun realismi-konstruktivismi-kiistan perustoihin ja mietin henkilön todellisuus-, tieto-, moraal-, oppimis- ja viestintäkäsitysten yhteyttä. Pohdin, miksi konstruktivismiin ja realismiin yhteensovittaminen on niin vaikeaa, ja koetan hahmotella reittiä pois päin niiden joko-tai-henkisestä vastakkainasettelusta.

6.1. *Konstruktivismiin ja realismiin vastakkainasettelu*

2000-luvun alussa kasvatustieteen kentällä on käyty kiivasta keskustelua kenties hieman yllättävästä aiheesta, nimittäin tietoteorioista. Debatissa vastakkain ovat realistisen ja konstruktivistisen tietoteorian kannattajat. Konstruktivistiset, entistä oppilaslähtoisemmät opetusmuodot ja oppimisen teoriat tulivat ”muotiin” 1990-luvulla, mutta näihin liittyvä laajempi filosofinen taustateoria on jäänyt kirjallisuudessa vähemmälle huomiolle. Konstruktivistinen tietoteoria lähtee ajatuksesta, että ”todellisuutta sinänsä” ei voida tavoittaa, vaan tieto on aina ihmisten käsitteiden avulla konstruoimaa. Kuitenkin monet kasvatuksessa arvostetut käytännöt, tietosisällöt ja ajattelumallit tuntuvat lähtevän realistisista olettamuksista, kuten että todellisuus on olemassa tietynlaisena ilman havaitsijaakin, tai että inhimillinen tieto voi olla yhtäpitävää todellisuuden kanssa. Eettisen konstruktivistin mielestä myös arvot ovat ihmisten keksintöä, eikä niillä ole mitään objektiivista perustaa. Tämä ajatus johtaa arvostelijoiden mukaan helposti hällä väliä -tyyppiseen eettiseen relativismiin, mikä taas on eettisen kasvatuksen kannalta erittäin ongelmallinen kanta.

Esimerkkinä edellä mainitusta kasvatustieteilijöiden kiistasta voi mainita Päivi Tynjälän ja Tapio Puolimatkan, jotka ovat puolustaneet omia kantojaan näkyvästi, Tynjälä konstruktivismia ja Puolimatka realismia (Puolimatka 2002, 2003a ja 2003b; Tynjälä 2003, 2004). Vaikka debatissa on ollut havaittavissa jo sovittavia sävyjä, perimmältään vaikuttaa olevan kyse ”kahdesta kulttuurista” (ks. Lapintie 2004), joiden on vaikea ymmärtää jo toistensa aivan perustavia lähtökohtia. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että luonnontiede ja uskonto (jonka puolesta Puolimatka usein puhuu) uskovat realismin mukaisesti inhimillisestä havaintijasta riippumattomiin totuuksiin, kun taas monissa ihmistieteissä, kuten kulttuurintutkimuksessa ja nykyparadigman mukaisessa kasvatustieteessä, ihmisten ajatellaan konstruktivistisessa mielessä ”luovan” kaikki totuudet. Sovun syntymistä vaikeuttaa se, että realismi kutsuu reaaliseksi sitä, mitä ihminen ei ole käsitteellisesti rakentanut, mutta konstruktivismiin mukaan kaikki mistä voidaan puhua, on ihmisen käsitteellisesti rakentamaa.

Konstruktivismi viittaa kasvatustieteessä oppimiskäsityksiin, joissa korostetaan oppijan omaa aktiivisuutta tiedon rakentamisessa ja tuottamisessa. Konstruktivistiseen tietoteoriaan nojaavan oppimisen teorian mukaan oppiminen merkitsee yksilön mielessä tapahtuvaa tiedollisten rakenteiden aktiivista konstruoimista. Jokainen ihminen luo oman todellisuutensa, eikä tällaisten käsitteellisesti rakennettujen todellisuuksien ulkopuolelle ole pääsyä. Eräät konstruktivismiin lajit, kuten sosiaalinen konstruktivismi, korostavat yhteisön yhteistä merkitysten rakentamista yksilön omaehtoisuuden sijaan. (Tynjälä 2004, 37–39.) Konstruktivismille vastakkainen näkemys, realismi, puolestaan luottaa siihen, että on olemassa oppijasta riippumaton todellisuus, ja oppiminen merkitsee kosketuksiin pääsemistä tämän todellisuuden kanssa (Puolimatka 2002, 13–20).

Kriittisyys kasvatusihanteena on sovittavissa yhteen kummankinlaisten oppimiskäsitysten kanssa, mutta kriittisyyden käsitteeseen syntyy vivahde-eroja. Konstruktivistit painottaa kriittisen ihmisen kykyä epäillä ja kyseenalaistaa eli kykyä säilyttää mieli avoimena aina uusille tulkinnoille todellisuudesta. Kriittisyys merkitsee hänelle havaintoja muokkaavien rakenteiden (käsitteet, merkitykset, kieli) reflektointia, käytännössä irtautumista kaavamaisesta ajattelusta ja uusien näkökulmien etsimistä. Realisti taas arvostaa kriittisyyttä siksi, että se auttaa erottamaan luotettavan tiedon harhaluuloista ja löytämään perusteita sitoutua tiettyihin käsityksiin.

Kummassakin kannassa on ongelmansa. Realistin käsitys kriittisyydestä on tiedon ja tiedon kohteen tarkka vertailu, mutta milloin voidaan olla varmoja, että kriittinen testaus on ollut riittävää jonkin väitteen totuuden tunnistamiseksi? Realismi voi johtaa henkilön dogmatismiin, jos hän uskoo jo löytäneensä totuuden. Jos sekä opettaja että oppilaat luottavat samaan virheelliseen käsitykseen, se voi alkaa vaikuttaa totuudelta. Konstruktivismiin

ongelmana on puolestaan sen yhteys relativismiin, joka taas muodostaa uhan esimerkiksi rationaalisuuden ja henkisen eheyden ihanteille. Eettisen konstruktivismiin mukaan tavoitteet ja ihanteet ovat ihmisten valitsemia, ja jotkut toiset ihmiset olisivat voineet valita toisin (tai kenties tekevät niin tulevaisuudessa). Äärimuodossaan tällainen konstruktivismi voi johtaa relativismiin. Relativismin mukaan eri ihmisten tai kulttuurien arvoja ja ihanteita ei voi laittaa paremmuusjärjestykseen, ja siksi lopulta ”mikä tahansa käy”. Kasvatettavien henkinen eheys on joidenkin mielestä vaakalaudalla, jos kasvatusta perustuu relativistiseen käsitykseen arvoista. On kuitenkin huomattava, että oppimisteoreettinen konstruktivistinen voi ainakin periaatteessa olla eettiseltä katsannoltaan realistinen.

Mediakasvatuksessa oppimiskäsitys koskee toisaalta opetuksen ja oppilaan suhdetta, toisaalta median ja käyttäjän suhdetta. Ellei haluta tehdä selvää eroa muodollisen kouluoppimisen ja toisaalta ei-muodollisen, vapaa-ajalla ja suureksi osaksi median välityksellä tapahtuvan oppimisen välillä, täytyy samaa oppimiskäsitystä soveltaa johdonmukaisesti niin pohdittaessa opetusmallia kuin mediasuhteen malliakin. Mediatutkimuksessa on viime vuosikymmeninä yleistynyt näkemys median käyttäjästä aktiivisena tulkitsejana passiivisen vastaanottajan sijaan. Mediatutkimuksen teoriaperinteisiin nojaavan mediakasvatuksen periaatteena tulisi analogian mukaisesti olla, että oppilaan on mahdollista olla tiedon konstruoijana yhtä lailla aktiivinen myös luokassa istuessaan. Vaikuttaisi siis ensi näkemältä siltä, että mediakasvatusta tulisi perustaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Analogia kuitenkin ontuu eräässä ratkaisevassa kohdassa: kasvatusta on tavoitteisiin suuntautunutta toimintaa, mutta kaikki oppiminen ei välttämättä sitä ole. Opettaja pyrkii kohti tiettyjä kasvatustavoitteita ja ihanteita. Tiukan konstruktivistisen kannan pohjalta on vaikeaa oikeuttaa kasvatustavoitteita, kuten sitä että kriittisyys on kannatettavampaa kuin ei-kriittisyys. Konstruktivistisen tietoteorian perusteella erilaisia käsityksiä ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen ainakaan sillä perusteella, että ne jotenkin objektiivisemmin heijastaisivat totuutta. Konstruktivistinen joutuu tyytymään sen tyyppiseen lausumaan, että hänen käsityksensä hyvästä kasvatustavoitteesta on osoittautunut toimivaksi (pragmatismi), tai että siitä ovat monet asiaa tuntevat yksimielisiä (konsensus-teoria), tai että se on osa jotain sisäisesti ristiriidatonta uskomusten kokonaisuutta (koherenssiteoria) (Tynjälä 2004, 26). Opettajan tietämä ”tieto” ei konstruktivistille näyttäydykään oppilaan hallussa olevaa ”tietoa” todempana, vaan ehkä korkeintaan käytännössä paremmin toimivana.

Myös kriittisyyteen kasvatusta tuntuu tavoitteena syövä pohjan itseltään, jos kriittisyys ymmärretään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti ennen kaikkea kyseenalaistuksena. Opettajan tavoitteet ovat kyseenalaistettavissa aivan vastaavalla tavalla

kuin mediaesitysten tarjoamat mallit, ja siksi opetuksen tavoitteeksi asetettu kriittisyyskin on vain yksi vaihtoehtoinen asenne maailmaan. Oppijan näkökulmasta tässä ei ole ongelmaa, koska hän voi valita kriittisyyden jos hänestä siltä tuntuu. Opettaja puolestaan ajautuu ristiriitaan itsensä kanssa, sillä hänen täytyisi voida perustella kriittisyyden paremmuutta ei-kriittisyyteen nähden, mutta ilman, että hän tulisi esittäneeksi asian varmana totuutena.

Realismi ei synnytä konstruktivismiin tavoin helposti havaittavaa ristiriitaa itsensä kanssa kasvatustavoitteita ja -ihanteita oikeutettaessa. Realisti näet voi oman teoriansa pohjalta väittää, että hänellä on oikea käsitys siitä, mikä on hyvä kasvatustavoite. Realismin mukaan ihminen voi periaatteessa todella tietää tieteellisiä tai eettisiä totuuksia, vaikka usein erehtyykin. Tämä puoltava argumentti ei kuitenkaan todista realismia oikeaksi, etenkin konstruktivismiin luottavan mielestä. Realisminkin pohjalta on hankala oikeuttaa kasvatustavoitteita - niiden mielestä, jotka eivät usko realismiin. Vaikka realisti olisi oikeassa, hän ei sitä pysty konstruktivistille tämän ehdoilla todistamaan. Konstruktivistit eivät puolestaan pysty todistamaan väitteitään oikeiksi sen paremmin realistille kuin itselleen.

Konstruktivismiin ja realismiin vastakkainasettelu on toki osittain keinotekoinen, ja ne voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä näkökulmina. Realismi ja konstruktivismi merkitsevät eri asioita, kun puhutaan moraalista, todellisuuden luonteesta tai ihmisen mahdollisuuksista tietää jotain näistä kahdesta edellisestä, ja vielä nämä sanat saavat erityisiä merkityksiä oppimis- ja viestintäteorioiden yhteyksissä. Monet konstruktivistista *oppimiskäsitystä* puolustaneet tutkijat ovatkin muistuttaneet, että heidän ei tarvitse kannattaa *ontologista* konstruktivismia, jossa todellisuutta ei ole olemassa muuta kuin ihmismielen rakentamana, eikä edes *tietoteoreettista* konstruktivismia (Tynjälä et al. 2005, 20–23; Holma ja Kontinen 2005, 84–87; ks. myös esim. Puolimatka 1997, 271–272). Niin sanottu maltillinen konstruktivistit voi uskoa, että maailma on todella olemassa tietynlaisena ja vain tietynlaisena, mutta että ihminen ei voi olla kosketuksissa siihen millään ei-välittyneellä tavalla eli tietää mitään ”maailmasta sinänsä”. Samalla tavoin on huomattava, että tietoteoreettiseen realismiin perustuva oppimiskäsitys ei ole sama asia kuin behavioristinen oppimiskäsitys, vaikka realismia ja behaviorismia onkin laajemmalti kannatettu samoihin aikoihin. Mediakasvatuksen kannalta on tärkeää varoa tekemästä sellaista yleistystä, että jokainen tietoteoreettisen realismin kannattaja olisi yksinkertaistavan, ärsyke-vaiikutustyyppisen viestintäkäsityksen kannattaja.

Miten konstruktivismiin ja realismiin hankalasta vastakkainasettelusta voitaisiin päästä kokonaan yli? Erkki Karvosen (1999) mukaan ongelman ydin on se, että sekä realismi että konstruktivismi käsittävät subjektin ontologisesti maailmasta erilliseksi, vaikka subjekti pitäisi ymmärtää maailmassa toimivaksi, keholliseksi olioksi (emt., 48–50). Karvonen

nimittää relationaaliseksi tiedonkäsitykseksi sellaista kantaa, jossa tietoa määritellään kehollisuuden ja käytännön toimivuuden avulla, ja jossa tieto on aina suhteellista (Karvonen 1997, 172–183). Palaan relationaalisuuden ideaan tämän luvun loppupuolella, kun esittelen ”tuntevan kriitikon” näkökulmaa, jossa kehollisuus on myös keskeisessä asemassa.

Rinnastan seuraavassa realismi-konstruktivismi-kiistan toiseen, vielä tunnetumpaan vastakkainasetteluun, nimittäin rajanvetoon modernin ja postmodernin välillä. Kriittisyyden käsitteen moninaisuudesta mediakasvatuksessa voidaan koettaa saada otetta myös näiden kahden suuren aatesuuntauksen avulla.

6.2. *Moderni ja postmoderni kriittisyys*

Realismin ja konstruktivismin kiista kuvastaa nähdäkseni postmoderneiksi kutsuttujen teorioiden ja kulttuurin muutosten muodostamaa uhkaa perinteiselle näkemykselle kasvatuksesta. Tuo näkemys on pohjannut traditioihin ja moderniin valistuksen projektiin, jossa historiallinen muutos on nähty niin yksilöiden kuin yhteiskuntienkin tasolla jatkuvana edistyksenä, kehityksenä kohti parempaa. Radikaalien konstruktivististen tietoteorioiden ja eettisen subjektivismin tapa nähdä kaikki väitteet ”kelluvina”, vailla pysyvää tai universaalial perustusta, on haaste modernille kasvatusnäkemykselle, joka pitää kiinni ajatuksesta, että kasvatus on oikeutettavissa tai ainakin sen voidaan osoittaa olevan mielekäästä toimintaa.

David Buckinghamin (2003) mukaan idea postmodernista saattaa näyttää jo kuluneelta ja kliseiseltä, mutta postmodernin asettama haaste kasvatukselle ja myös mediakasvatukselle on edelleen hyvin merkityksellinen. Tuo haaste koskee vallitsevia kasvatuksen muotoja, perinteisiä käsityksiä tiedosta ja oppimisesta sekä kasvatuksen institutionalisoituneita muotoja. Buckingham toteaa, että vaikka emme allekirjoittaisikaan postmodernin ideaa, emme voi kiistää niitä valtavia muutoksia, joita nuorten, median ja kasvatuksen suhteissa on tapahtumassa. (Emt., 309–310.)

Robin Usher ja Richard Edwards (1996) väittävät, että kasvatus on erityisen taipuvainen vastustamaan postmodernia ajattelua, koska kasvatusteoria ja -käytäntö nojaavat modernin traditioon. Heidän mukaansa kasvatus on nojannut paitsi modernin ”suuriin kertomuksiin” kuten valistukseen, myös ajatukseen rationaalisesta ja itseohjautuvasta subjektista. Postmoderni on kyseenalaistanut tällaisen subjektikäsitteen ja muotoillut sen tilalle käsitystä kielen, diskurssien, halujen ja alitajunnan rakentamasta epäyhtenäisestä subjektista. (Emt., 24–25.) Myös Usherin ja Edwardsin mielestä kasvatus on kokemassa muutoksia niin tavoitteiden, sisältöjen kuin metodienkin osalta. Kasvatuksesta on tullut

kiistelty alue, ja tuo kiista on sekä postmodernin kehityksen oire että myötävaikuttaja tuolle kehitykselle. (Emt., 2-3.)

Tuomas Nevanlinna (1998) esimerkiksi on postmodernin sarkastisesti arvostellut mediakasvatusta, joka perustuu kasvatukseen ylioptimistisesti suhtautuvaan valistusajatteluun. Nevanlinna vertaa mediakasvatusta raittiusliikkeeseen, ja pitää mediakasvatusta oppilaiden näkökulmasta lähinnä ikävänä ”tiedontuputuksena” (emt., 66–67). Juha Herkman (2007) taas asettaa vastatusten valistus- ja markkinahenkisen näkökulman kasvatukseen, ja asettuu ensimmäisen kannalle – tietoisena valistuksen 1900-luvun mittaan kohtaamasta kritiikistä. Herkman yhdistää kriittisen ajattelun kasvatuksessa valistusihteeseen, ja tokaisee provosoivasti, että ellemme pidä valistuksen ihanteesta kiinni, ”voimme saman tien lakkauttaa yhteiskunnan ja jättää myös kasvatuksen markkinoiden hoidettavaksi” (emt., 39). Mitkä siis ovat modernin ja postmodernin ajattelun roolit mediakasvatuksessa, ja kumpi niistä on ”kriittisempää”?

Kriittisyyttä tavoitteleva mediakasvatus on itse asiassa yhtä aikaa sekä moderni että postmoderni projekti. Paneutuessaan mediatutkimuksen peruskäsitteisiin, kuten representaatioiden politiikkaan, mediakasvattaja tulee piankin törmänneeksi konstruktivistisiin ajatuksiin kielen, vallan ja tiedon yhteen kytkeytyneisyydestä. Postmodernien teoreetikoiden mukaanhan todellisuus näyttäytyy representaatioina, joiden yhteyttä ”reaaliseen” ei kyetä selvittämään; tästä huolimatta kaikkeen representointiin liittyy politiikkaa ja hallinnan pyrkimyksiä (Usher and Edwards 1996, 14–15). Kuten todettua, myös tämänhetkinen kasvatustiede suosii konstruktivistista tieto- ja oppimiskäsitystä, mikä osaltaan tukee mediakasvattajan ajattelun postmoderneja piirteitä. Mediakasvatuksessa onkin nykyään usein lähtökohtana konstruktivistinen ajatus todellisuuden ja identiteettien rakentumisesta kielen ja muiden merkkijärjestelmien välityksellä. Nykyinen mediakasvatus näyttäytyy muutenkin varsin postmodernina ilmiönä: sen keskeinen mielenkiinnon kohde on subjektin rakentuminen välillä ristiriitaistenkin mediaviestien hälyssä, uudenlaisten kommunikaatiomuotojen mahdollistamin uusin tavoin. Monet itseironiset mainokset, parodiset viihdeohjelmat ja nykytaide vilisevät postmoderneja viittauksia, joiden tunnistaminen ja ymmärtäminen ovat mediakasvattajan työn kannalta tärkeitä. Tietynlainen leikkisyys, ironisuus sekä kehollisuuden ja kokemuksen korostaminen, jotka kuuluvat ainakin toisten mielestä nykyisen mediakasvatuksen olennaisiin piirteisiin, lienevät saaneet innoitusta postmodernista ajattelusta. Postmoderni *camp*-henki toimii nykyään monilla ihmisillä myös eräänä keskeisenä mediaviestien tulkinnan kehyksenä.

Mediakasvattajan suhde postmoderniin on kuitenkin ristiriitainen. Varsinkin aiemmin mediakasvattajat ovat yrittäneet luoda vastapainoa postmoderneille kehityskuluille, kun

mediakasvatuksella on pyritty pitämään yllä esimerkiksi korkean ja matalan kulttuurin rajaa tai moraalisääntöjen ja yhteiskunnallisen auktoriteetin pyhyyttä. Voidaan myös väittää, että koulukasvatus on edelleen perustavasti kasvatusta sivistykseen, kauniiseen käytökseen ja moraaliseen hyvyyteen, eikä mediakasvatus voi eikä sen edes pidä yrittää tätä perustaa murtaa. Kasvattajana ja etenkin koulukasvattajana mediakasvattaja liittyy traditioon, joka kulkee antiikista valistuksen kautta hyvinvointivaltion aikaan. Siinä kasvatukselle on asetettu selkeitä tavoitteita ja rajoituksia, jotka liittyvät yksilön oikeuksiin, tieteen edistymiseen ja yhteiskunnan kehittämiseen. Tuo perinne on modernin ydintä, ja se nojaa realistisiin käsityksiin tiedosta, todellisuudesta ja oppimisesta.

Modernin ajan alun valistusajattelijoille, kuten Kantille, kriittisyys oli keskeinen ihanne. Mutta heti, kun kriittinen järki kääntyi tarkastelemaan kriittisesti itseään, tuossa ajatuskulussa oli jo häivähdys postmodernia. Postmoderni *kriittisyyden kriittisyyden* idea lieneekin peräisin jo hyvin kaukaa historiasta, vaikka se nousi keskeiseksi kulttuurin piirteeksi 1900-luvun aikana. Postmodernin teorian suuri nimi Michel Foucault päätyi viime vuosinaan ymmärtämään Kantin tavallaan yhtä aikaa modernina ja postmodernina ajattelijana. Foucaultin (1995) mukaan Kant nimittäin tuli perustaneeksi ne kaksi suurta kritiikin perinnettä, joihin moderni filosofia jakaantuu: ”totuuden analytiikan”, jossa etsitään toden tiedon mahdollisuuden ehtoja, ja ”nykyhetken ontologian”, joka pohtii oman ajankohtansa vaikutusta siihen, mitä nyt on mahdollista kokea (emt., 259–260). Foucault’n mukaan Kant nostaa valistusta käsittelevässä kirjoituksessaan (Kant 1995) ensi kertaa problemaattisena esiin filosofisen diskurssin suhteen omaan aikaansa (Foucault 1995, 251).

Eräs keino jaotella kriittisyyden saamia monia merkityksiä mediakasvatuksen tavoitteena on kysyä, pyritäänkö opettamaan modernia vai postmodernia tapaa kyseenalaistaa. Nämä tavat liittyvät Foucaultin erottamiin totuuden analytiikkaan ja nykyhetken ontologiaan, mutta ne on mahdollista yhdistää myös aiemmin mainittuihin realistiseen ja konstruktivistiseen käsitykseen tiedosta. Moderni kyseenalaistaminen etsii perusteltuja tapoja erottaa oikea väärästä, tosi epätodesta ja laadukas huonosta. Postmoderni taas pyrkii kyseenalaistamaan juuri nämä samaiset erottelut ja ylittämään modernin vaivalla rakentelemat rajalinjat. Molemmat ovat omalla tavallaan arvokkaita inhimillisiä projekteja. Modernissa kriittisyydessä riskinä on, ettei tunnusteta oman ajattelutavan väistämätöntä rajoittuneisuutta. Tämä tunnustaminen merkitsee postmodernia.

Postmodernin ajattelu ei voi sulkea modernia ajattelua kokonaan ulkopuolelleen, koska silloinhan se edustaisi itse modernia, rajoja piirtävää ajattelua ja olisi vain yksi dogmaattinen ”ismi” muiden joukossa. Postmoderni ei kykene irrottautumaan modernista, koska se on yhä modernia ajattelua, joka on vain kääntynyt tutkimaan itseään; ilman modernia

ei olisi voinut syntyä postmoderniakaan. Postmoderni teoria ei voi viedä modernin kritiikkiä loppuun saakka, koska ajattelun välineet ovat lainassa modernilta, ja teoreettisen ajattelun arvostettu asema ylipäättään on peräisin modernista. Postmodernin ja modernin erottelu onkin lopulta lähes mahdoton tehtävä. Hämmäntävää kyllä postmodernin kriittisyyden täytyy siis suvaita myös modernia tapaa olla kriittinen, vaikka sen olemus on juuri modernin kriittisyyden kritisointi. Kasvattajalle tämä on helpotus, koska näin ollen postmoderni ajattelu ei voi suoranaisesti kieltääkään ihan vain vanhanaikaisesti ”kasvattamasta”. Toisaalta postmoderni haastaa kasvattajan jatkuvasti tarkastelemaan kriittisesti omaa tapaansa kasvattaa sekä opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Tämä varuillaan olo on kenties väsyttävää, mutta myös välttämätöntä.

Toisaalta postmodernin ja modernin tapaisten termien pallottelu ja itsetarkkailu eivät saisi viedä huomiota pois siitä todellisuudesta, jossa kasvattaja ja kasvatettavat elävät, ajattelevat ja toimivat. Ihmisillä on nälkä, he kärsivät, tuntevat, nauttivat ja lopulta kuolevat, eikä postmoderni kyseenalaistus tällaisia tosiasioita kykene muuttamaan; myös ekologiset ongelmat ovat ”todellisia” subjektin katsantokannasta riippumatta. Mediakasvattajien ja kaikkien muidenkin kasvattajien haasteena on jatkaa modernin projektia niin, että postmoderni kritiikki otetaan tosissaan, mutta ilman, että toimintakyky todellisten ongelmien edessä halvaantuu kokonaan (Buckingham 2003, 325). Esimerkiksi Theodor Adornon (1995) mukaan kasvatuksen tehtävä on pitää huolta siitä, ettei Auschwitz enää toistu (emt., 227). Modernin kritiikki on toisinaan pitänyt Holokaustia yhtenä modernin rationaalisuuden ja tieteellisen tehokkuusajattelun ilmentymänä (Usher and Edwards 1996, 10). Tällainen postmoderniksi laskettava modernin kritiikki on kaukana relativistisesta ”kaikki käy” -mentaliteetista ja nautinnollisen merkitysten leikin juhlimisesta. Tämäkin on osoitus siitä, kuinka häilyvä modernin ja postmodernin raja on.

Sekä modernin että postmodernin kriittisyyden ottaminen mediakasvatuksen tavoitteeksi voisi olla hyvä vaihtoehto. Vaikuttaa siltä, että ainakin omassa ajassamme kumpaakin kriittisyyttä tarvitaan: sekä realistista toden ja epätoden erottelua harkittujen kriteerien avulla, että konstruktivistista tapaa esittää kriittinen kysymys, kenen totuudesta kulloinkin on kyse. Mediakaan ei ole pelkkää viihdettä ja merkitysten leikkiä, vaan myös sillä on todellisia vaikutuksia niin hyvässä kuin pahassakin. Palaan seuraavaksi teoriasta lähemmäs mediakasvatuksen käytäntöä ottamalla esiin kolme erilaista mediakriittistä näkökulmaa.

6.3. Kolme kriitikkoa

Tämän alaluvun päärooleja näyttelee kolme erilaista mediakriittistä henkilöä: tietokriitikko, merkityksiä purkava kriitikko ja vuorovaikutuskriitikko. Nämä kriitikot ovat peräisin Esa Sirkkusen (1996) artikkelista, jossa hän jaottelee journalismin kriitikoita kolmeen tyyppiin. Hahmot soveltuvat mielestäni hyvin myös havainnollistamaan erilaisia lähestymistapoja kriittisyyteen mediakasvatuksen tavoitteena. Sirkkusen tietokriitikko keskittyy nimensä mukaisesti tiedon ja objektiivisen totuuden etsimiseen mediaviestien hälystä, kun merkityksiä purkava kriitikko taas ymmärtää mediakulttuurin ja koko maailman merkitysten rakennelmina, joissa eri ihmisten erilaiset totuudet taistelevat valta-asemasta. Vuorovaikutuskriitikko on kiinnostunut mediasta foorumina, jossa ihmiset kommunikoivat keskenään, muodostavat yhteisöjä ja käyttävät yhteiskunnallista valtaa.

Sirkkusen artikkelin taustalta löytyy Seija Ridellin (1993) muotoilema kommunikaation teoreettisen ymmärtämisen kolmijako. Useinhan viestintäteoreettiset mallit jaotellaan kahteen tyyppiin, mikä tuli ilmi jo mediakasvatuksen historiaa käsittelevässä osiossa. Vanhemmissa malleissa joukkoviestintä ymmärretään tiedon siirtona, mutta uudemmissa tämän lisäksi yhteisyyden tuottamisena (Fiske 1993, 14–15; Kunelius 1998, 10–18). Harvinaisempi kolmijako taas syntyy siitä, että tätä yhteisyyden tuottamista voidaan vielä katsoa kahdesta suunnasta: joko kielen ja merkityksenannon tai sitten käytännön toiminnan näkökulmasta.

Sirkkusen artikkelin avaamia mahdollisuuksia mediakasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen on käsitellyt omassa artikkelissaan Ullamaija Kivikuru (1999). Vaikka Sirkkunen kuvaa artikkelissaan journalismikritiikin muotoja, Kivikurun mukaan Sirkkusen jäsenyys sopii sovellettuna melkein minkäläisen media-aineiston erittelyyn tahansa (emt., 108). Eräs hedelmällinen metodi olisi jakaa oppilaat ryhmiin, joille kaikille jaetaan sama materiaali, mutta annetaan kolme erilaista ohjetta erittelylle, ja eri näkökulmat tuodaan sitten yhteisessä keskustelussa esiin (emt., 119). Omassa käsittelyssäni jätän tietoisesti käytännön mediakasvatusneuvot pienelle huomiolle, yhtäältä rajallisen tilan vuoksi, toisaalta oman opetuskokemukseni vähäisyyden vuoksi.

Koetan tekstin edetessä yhdistää Sirkkusen kolme kriitikkoa myös edellä kuvailtuun realismi-konstruktivismi-jaotteluun. Kriitikoilla on nimittäin hieman erilaiset käsitykset paitsi mediasta ja kriittisyydestä, myös todellisuuden luonteesta. Antti Eskola (1998) on havainnollistanut erilaisia todellisuuskäsityksiä seuraavalla kaskulla kolmesta pesäpallo tuomarista, jotka keskustelevat laittoman lyönnin viheltämisestä:

”Se, joka uskoo mahdollisuuteen kuvata maailmaa objektiivisesti, sanoo: ’Minä vihellän lyönnin laittomaksi, kun se on laitton.’ Tiedon konstruktivisen, havainnoitsijasta ja havaintovälineistä riippuvan luonteen ymmärtävä subjektivistisesti tunnustaa: ’Minä vihellän laittoman silloin, kun minusta näyttää, että lyönti on laitton.’ Kolmas tuomari, jolle maailma on sosiaalisesti konstruoitu, sanoo: ’Lyönti on laitton, kun minä vihellän sen laittomaksi.’” (Eskola 1998, 14.)

Tässä tarinassa ensimmäinen tuomari on naiivi realisti, jonka mediakriittisyys painottuisi varmasti tietokriitikon näkökulmaan. Toinen ja kolmas tuomari ovat konstruktivisteja, kolmas vieläpä ”radikaali konstruktivisti”, jolle todellisuus itsessään on pelkkää konstruktiota. Toinen tuomari painottaisi merkityksiä purkavan ja kenties myös vuorovaikutuskriitikon näkökulmia mediakriittisyydestä puhuttaessa, mutta kolmannen kantaa on vaikea tietää. Luultavasti hänen relativismiin taipuvaisessa katsannossaan kasvattaminen ja kasvattamatta jättäminen tai kriittisyys ja epäkriittisyys ovat samanarvoisia, ja sen vuoksi häntä ei tarvitse vaivata tällaisilla merkityksettömillä näennäisongelmilla. Esittelen seuraavassa ensimmäisenä Sirkkusen kriitikoista tietokriitikon, joka siis pyrkii pysyttelemään kaukana kolmannen tuomarin relativismista.

6.3.1. Tietokriitikko: totuus on tuolla ulkona?

Esa Sirkkusen (1996) mediakriitikin kolmijaossa ensimmäinen kriittinen näkökulma keskittyy tietoon ja sen välittämiseen yleisölle. Tällaista kritiikkiä voidaan nimittää myös ”harhaanjohtavan kuvan” kritiikiksi. Sirkkusen mukaan tietojäsennyksen taustalla on ajatus viestinnästä lineaarisena siirtoprosessina, jossa media siirtää valitsemaansa tietoa yleisölle. Yleisö puolestaan ymmärretään tietokriitikon näkökulmassa yhtenäisenä, mahdollisimman järkevään toimintaan pyrkivänä kansalaisten joukkona. Yleisön jäsenet käyttävät tietoa yhteiskunnassa toimiessaan ja tarvitsevat oikeaa tietoa myös voidakseen hallita omaa elämäänsä parhaalla mahdollisella tavalla. Viestimillä ajatellaan olevan suuri vaikutusvalta yleisöön ja sen mielipiteisiin, ja siksi medially on myös suuri vastuu. Viestimien tulee pyrkiä välittämään objektiivista, totuudenmukaista kuvaa maailmasta välttämättä erheellisyyksiä, epäolennaisuuksia ja yksipuolisuutta. Julkisuuden pitäisi tietokriitikon mielestä olla tila, johon kaikilla kansalaisilla on yhtäläiset mahdollisuudet päästä, ja jossa totuus tulee ilmi kansalaisten välisten keskustelujen lopputuloksena. (Sirkkunen 1996, 63–66, 77.)

Tietokriitikkoa kiinnostaa median välittämän tiedon suhde todellisuuteen (Sirkkunen 1996, 77). Hän haluaa verrata median välittämää kuvaa todellisuudesta siihen käsitykseen, joka hänellä itsellään on todellisuudesta, ja etsiä kuvasta virheitä. Tietokriitikon mielestä on

tärkeää huomata esimerkiksi kaupallisuuden, poliittisten intressien tai ennakkoluulojen tuottamat vinoutumat median välittämässä kuvassa maailmasta.

Sirkkusen ensimmäinen karrikoitu hahmo, tietokriitikko, uskoo siis objektiivisen todellisuuden olemassaoloon ja siihen, että ihmiset voivat saada tuosta todellisuudesta tietoa. Tämä merkitsee sitä, että hän on sekä ontologisessa että tietoteoreettisessa mielessä realisti. Realismi liittyy usein kahtiajakoon, jossa tietävä subjekti, ihminen, ja tiedon kohde, maailma, erotetaan toisistaan (Karvonen 1997, 180). Tällaisessa kartesiolaisessa kahtiajaossa ihmismieli tavallaan tarkkailee pään sisältä käsin ulkopuolella olevaa todellisuutta. Realistisen käsityksen mukaan tieto muotoillaan ja tuodaan julki jonkin kielen avulla, ja kieli voi ”esittää” maailmassa vallitsevia asiantiloja enemmän tai vähemmän oikein. Mediakin voi kuvata todellisuutta totuudenmukaisesti, olettaen että se pyrkii siihen ja vieläpä sattuisi onnistumaan.

Mediakasvatuksessa Sirkkusen tietokriitikon näkökulma on tuttu. Moralistinen mediakasvatuksen perinne, jossa median vaikutus ihmisiin nähdään suoraviivaisena, sopii hyvin yhteen median vaikutusvallasta huolestuneen tietokriitikon näkemysten kanssa. Toisaalta mediakasvattaja voi olla moralisti, vaikka ei uskoisikaan objektiivisen todellisuuden olemassaoloon. Moralistit eivät yleensä olekaan olleet erityisen kiinnostuneita tiedon välityksen pulmista, vaan keskittäneet huomionsa tunteita ja aistikokemuksia synnyttäviin mediaesityksiin ja pohtineet kysymystä hyvän maun rajoista. Yhteistä tietokriitikolle ja moralistiselle mediakasvattajalle on yksinkertaistava, behaviorismiin nojaava näkemys viestinnän vaikutuksesta. 1970-luvulla Suomessa kehitelty, ”joukoille tiedottamiseen” ja ideologiseen kamppailuun keskittynyt mediakasvatus nojasi vielä toisella jalallaan tämänlaiseen ajatukseen median suoraviivaisesta vaikutuksesta.

Tiedon ja tiedonvälityksen näkökulma on olennainen osa mediakasvatusta, kun tavoite on kasvattaa kriittisiä kansalaisia. Suuri osa journalismia pyrkii kuvaamaan ympäröivää todellisuutta totuudenmukaisesti, vääristelemättä asioita, ja tuomaan esille tärkeitä ilmiöitä vähämerkityksisten sijaan. Olisi hyvä, että esimerkiksi sanomalehden lukijalla olisi kriittistä silmää havaita toimittajan tekemiä vääriä johtopäätöksiä ja suoranaisia faktavirheitä. Yhteiskunta tarvitsee päättäjikseen ja kansalaisikseen tietokriittisiä ihmisiä, ja etenkin journalistien itsensä olisi hyvä hallita tietokritiikki perusteellisesti.

Kuten havaitaan, tietokriitikon näkökulma on kuitenkin omalla tavallaan rajoittunut. Mediakulttuuri on paljon muutakin kuin tiedonvälitystä, ja jopa tiedonvälityksen puhtaimmissa muodoissa siirtyy aina muutakin kuin pelkkiä kovia faktoja. Kriittisyyttä tavoitteleva mediakasvatus tarvitsee siis käyttöönsä myös muita työkaluja. Lisäksi tietokriitikon käsitykset rationaalisesta yleisöstä ja viestinnän suoraviivaisesta vaikutuksesta

yleisöön ovat yksinkertaistavia malleja. Tietokriitikon perustavin ongelma koskee oletusta ”tuolla ulkona” olevasta objektiivisesta todellisuudesta, josta viestimet kykenevät louhimaan faktoja. Tätä oletusta vastustavat merkityksiä purkava kriitikko ja vuorovaikutuskriitikko.

6.3.2. Merkityksiä purkava kriitikko: ei pääsyä ”todellisuuteen sinänsä”

Toinen Esa Sirkkusen (1996) esittelemistä kriittisistä näkökulmista kiinnittää huomion merkityksiin ja kulttuurin tapoihin tuottaa merkityksiä. Merkitysjäsennys hylkää tietojäsennyksen oletuksen todellisuudesta sinänsä, johon viestinnän sisältöä voitaisiin vertailla. Todellisuus nähdään sen sijaan aina jo ennalta merkityksellistettynä, käsitteellistettynä ja kulttuurin tuottamana. Yhtä ainoaa ”oikeaa” todellisuutta ei voida tavoittaa, käytössä on vain erilaisia tulkintoja siitä. Viestintä ei koostu tosiasioista ja valheista, vaan erilaisista puhunnoista eli diskursseista, joilla pyritään määrittelemään asioita, ja jotka myös rakentavat ja pitävät yllä valtasuhteita. Viestintä on osa kulttuuria, ihmisten rakentamaa ja yhdessä jakamaa todellisuutta, eikä minkään ulkoisen todellisuuden kuvaamista. (Sirkkunen 1996, 66–73.)

Sirkkusen hahmottelema merkityksiä purkava kriitikko pyrkii siis paljastamaan mediaesitykseen kätkeytyviä valtasuhteita ja kulttuurin tiedostamattomia syvärakenteita. Merkityksiä purkavan kriitikon mielestä viestinnässä on keskeistä se, miten toimittaja tai muu mediasisällön tuottaja rakentaa esityksensä todellisuudesta: mitä hän ottaa mukaan, mitä jättää pois, mitä merkityksiä kuvattaviin asioihin liitetään ja millä keinoin. Tähän liittyy ajatus ideologiasta, kyseenalaistamattomien ja ”luonnollisten” arkiuskomusten järjestelmästä, jonka rakentamiseen myös media osallistuu. Viestimillä on valtaa myös merkityksiä purkavan kriitikon mielestä, mutta tuo valta ei ole suoraviivaista manipulaatiota eivätkä sen käyttäjät välttämättä edes tiedosta valtaansa. Merkityksiä purkava kriitikko käsittää myös yleisön tietokriitikosta poikkeavalla tavalla. Sirkkusen toiselle kriitikolle yleisö ei ole yhtenäinen massa, vaan koostuu pienemmistä joukoista, jotka kukin merkityksellistävät viestintää omilla tavoillaan, hyväksyen, muunnellen tai vastustaen esityksissä tarjottuja merkityksiä. Julkisuus puolestaan näyttäytyy merkitysjäsennyksessä kenttänä, jossa taistellaan siitä, kenen näkemyksille annetaan totuuden asema. (Sirkkunen 1996, 71–73.)

”Jotta voisi tässä entistä ’kuvallisemmassa’ maailmassamme kasvaa jäsenyneeseen minä-kuvaan, ihmisen on opittava tuntemaan oma kuvansa tai vielä täsmällisemmin, oman kuvansa *kieli*.” (Sihvonon 1989, 100.)

”Minuutta ei löydetä tai omisteta, pikemminkin sitä alati *tehdään* niistä aineksista, joita on käsillä; niistä malleista joita on olemassa, saatavilla, nähtävillä, kuultavilla.” (Emt., 139.)

Edelliset Jukka Sihvosen kiteytykset kuvaavat hyvin sellaista mediakasvatuksen tavoitteiden määrittelyä, jossa erityisen tärkeänä kriittisyyden osa-alueena pidetään merkitysten ja merkitysjärjestelmien näkyväksi tekemistä ja tarvittaessa purkamistakin. Semiotiikan näkökulmasta ihmisen kuva itsestään ja maailmasta rakentuu merkeistä, jotka järjestyvät kielen tavoin. Ihminen siis rakentaa minuuttaan ja maailmaansa kiinnittämällä asioihin ja ilmiöihin merkityksiä. Tässä rakennustyössä hän voi seurata valmiita malleja tai vaihtoehtoisesti antaa asioille itse valitsemiaan merkityksiä. Kriittisyyteen kasvattamisessa opetellaan erittelemään merkkejä ja merkityksiä sekä kannustetaan epäilemään ihmisten toisilleen välittämiä, vakiintuneita ”rakennusohjeita”. Merkityksiä purkavan kriitikon näkökulma tukeutuu nähdäkseni varsin suoraan konstruktivistiseen tietoteoreettiseen kantaan, jossa keskeisenä metaforana on juuri rakentaminen (Tynjälä 2004, 37–38).

Jokaisella on siis periaatteessa mahdollisuus vapaasti merkityksellistää esimerkiksi mediassa nähtyjä todellisuuden kuvia omista lähtökohdistaan. Vaarana on kuitenkin se, että joku saattaa ohjailta tuota merkityksellistämistä, ja siten myös ihmisten käyttäytymistä, tarjoamalla aina uudestaan tietynlaista merkityksellistämisen mallia tietyn asian tai ilmiön kohdalla. Massamedian aikakaudella maailmankuvan aineksia ja kokoamisohjeita on helppoa levittää nopeasti laajalle ihmismäärälle. Erilaisia merkityksellistämisen malleja voidaan kutsua diskursseiksi ja tiettyjen diskurssien ilmentämää ”valmista” maailmankuvaa ideologiaksi. Kriittisyys on tästä näkökulmasta kykyä havaita, että kaikkia asioita voidaan katsella useiden erilaisten diskurssien lävitse, ja että jokaisella on oikeus valita tai tarvittaessa itse yrittää luoda ne diskurssit, joiden avulla ymmärtää itseään ja maailmaa.

Suomalaisessa mediakasvatuksessa merkityksiä purkavan kriitikon näkökulma alkoi saada enemmän puolestapuhujia 1980-luvun lopulla. Tärkeänä vaikuttajana tässä toimi aiemmin mainittu Len Masterman (1989). Merkitysten havaitseminen ja ymmärrys siitä, miten merkityksiä rakennetaan kulttuuristen mallien mukaan erilaisissa konteksteissa, on tärkeää kriittisyyteen kasvamisessa. Mediakasvatuksella on mahdollista opettaa tällaisten merkitysten purkamista osiinsa ja niiden arvioimista. Luonnollisina pidettyjen esitystapojen kyseenalaistaminen ja erilaisten tulkinnan mahdollisuuksien osoittaminen ovat omiaan kannustamaan oppilaita kriittisyyteen kaikenlaisia mediasisältöjä, miksei myös arkielämän kaavoihin kangistuneita käytäntöjä kohtaan.

Myös merkityksiä purkavan kriitikon näkökulma on kuitenkin rajoittunut. Tietokriitikko voi kysyä, mitä mieltä on mediaesitysten ruotimisessa, jos niiden totuudenmukaisuudesta ei olla lainkaan kiinnostuneita. Ellei totuudesta voida sanoa mitään, päädyimmekö vain vertailemaan erilaisia esityksiä keskenään ilman kriteereitä, jotka voitaisiin

ankkuroida konkreettiseen todellisuuteen? Toinen ongelmakohta on kysymys myyteistä ja muista kulttuurin tiedostamattomista syvärakenteista. Voiko kriittinenkään ihminen päästä todella irti tällaisista rakenteista, vai ovatko kaikki lopulta ideologian vankeja huolimatta näennäisesti erilaisista tulkinnan tavoistaan?

Seuraavassa esiteltävä vuorovaikutuskriitikko näkee vielä yhden heikkouden merkityksiä purkavan kriitikon näkökulmassa. Merkitysten ja tulkintojen tutkiminen jää helposti pelkäksi teoreettiseksi näpertelyksi, jolla ei ole vaikutusta maailman menoon. Merkityksiä purkava mediakasvattaja jää taidokkaiden analyysien lumoihin, eikä ymmärrä mediassa piileviä yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuksia.

6.3.3. Vuorovaikutuskriitikko: ota kantaa ja vaikuta asioihin!

Esa Sirkkusen (1996) kolmas kriittinen näkökulma kiinnittää huomion joukkoviestimien rooliin vuorovaikutuksen välineenä ja yhteiskuntaa koossa pitävänä voimana. Vuorovaikutusjäsenyyksen taustalla on Yhdysvalloissa kehitelty idea kansalaisjournalismista (*civic/public journalism*), jossa sanomalehden tehtäväksi nähdään lukijoiden ja paikallisten yhteisöjen palveleminen. Lehden täytyy kuunnella yleisöään, nostaa esille tavallisille ihmisille tärkeitä aiheita ja auttaa syrjäytyneitä ryhmiä saamaan äänensä kuuluville. Puolueettomuuden ihanne ei saa merkitä sitä, ettei toimittaja voisi ottaa asioihin kantaa, koska silloin tuloksena on usein vain virkamiesten ja poliitikkojen huomaamatonta myötäilyä. Kansalaisjournalismin tavoite on kannustaa tavallisia ihmisiä osallistumaan poliittiseen prosessiin ja demokraattiseen päätöksentekoon sen sijaan, että lehti vain kertoisi yhteiskunnan tapahtumista ikään kuin sekä toimittajat että lukijat olisivat tapahtumista syrjässä. (Emt., 73–75.)

Vuorovaikutusjäsenyys korostaa viestimien roolia yhteisön rakentajana ja eri ryhmien välisen vuorovaikutuksen välittäjänä. Jäsenyyksen taustalla on näkemys, jonka mukaan nyky-yhteiskunnassa juuri viestimet toimivat keskeisimpänä sosiaalisena siteenä, ja ihmiset muodostavat keskenään yhteiskunnan joukkoviestinnän kentässä, julkisuudessa. Median toimintaa arvioidaan sen kannalta, miten hyvin mediaesityksissä onnistutaan välittämään yleisön ja yhteiskunnallisten tahojen välisiä suhteita, ja pääsevätkö kaikki eri intressiryhmät tasaveroisesti esille. Toimittajilla ja muilla mediatoimijoilla on aitoa vaikutusvaltaa, jota heidän ei pidä koettaa piilottaa näennäisen objektiivisuuden taakse. Median pitää käyttää rohkeasti valtaansa tärkeinä pitämiensä asioiden ajamiseen ja heikommassa asemassa olevien tukemiseen. (Sirkkunen 1996, 73–77.)

Sirkkusen kolmannelle kriitikolle, vuorovaikutuskriitikolle tietokriitikon vaatimus totuudenmukaisuudesta ei ole keskeinen. Yhteiskunnallinen todellisuus ei ole olemassa itsestään, vaan sitä luodaan jatkuvasti mediavälitteisen vuorovaikutuksen avulla, ja siksi kysymys objektiivisuudesta pitää korvata kysymyksellä vuorovaikutuksen laadusta ja tasavertaisuudesta. Eräässä mielessä vuorovaikutuskriitikokin siis puoltaa konstruktivistista tietoteoreettista kantaa, jossa ihmisten rakentama todellisuus nähdään meille ensisijaisena. Merkityksiä purkavan kriitikon pohdinnat kulttuurisista syvärakenteista eivät kuitenkaan sytytä vuorovaikutuskriitikkoa, koska on vaikea tietää, miten mystisesti ”pinnan alla” vaikuttavia rakenteita voitaisiin muuttaa. Maailman muuttaminen on vuorovaikutuskriitikon johtoajatus: tarkoitus on rakentaa parempi yhteiskunta paremman vuorovaikutuksen avulla.

Vuorovaikutuskriitikon tietoteoreettinen kanta on oikeastaan hyvin käytännönläheinen. Hän hyväksyy jonkinlaisen todellisuuden olevan olemassa, ja yhteiskunnan osana tuota todellisuutta. Häntä ei kiinnosta niinkään se, miten todellisuudesta saadaan tietoa, kuin se, miten tulisi toimia yhteiskunnallisen todellisuuden muuttamiseksi. Tämä johtaa ajattelemaan, että vuorovaikutuskriitikko on eräänlainen pragmatisti. Pragmatistille oikeaa tietoa on se, mikä auttaa ihmistä toimimaan tavoitteidensa mukaisesti. Tämä sopii yhteen vuorovaikutuskriitikon taustan kanssa: kansalaisjournalismin ideassa on kaikuja Yhdysvalloissa kehitetystä pragmatistisesta filosofiasta ja pragmatisti John Deweyn ajatuksista.

Vuorovaikutusjäsenys ei sekään ole koko totuus mediakriitistä, kuten kaksi muuta Sirkkusen ”paperikriitikkoo” voivat todistaa. Tietokriitikon mielestä objektiivisuuden ja totuudenmukaisuuden ihannetta ei voi heittää noin vain romukoppaan. Kärjistäenhan vuorovaikutuskriitikon mielestä esimerkiksi luonnonsuojelu voidaan aivan hyvin unohtaa, ellei jokin yhteiskunnallinen ryhmittymä satu olemaan kiinnostunut luonnon hyvinvoinnista. Merkityksiä purkavan kriitikon mielestä vuorovaikutuskriitikko ei ota riittävästi huomioon esimerkiksi kielellisten rakenteiden ja stereotyyppisten mielikuvien suurta vaikutusta siihen, miten ihmiset toimivat keskenään ja mitä he ajattelevat ”intressiensä” olevan. Entä onko mediavälitteinen vuorovaikutus sittenkään keskeisin yhteiskuntaa koossa pitävä voima?

Mediakasvatuksessa vuorovaikutuskriitikon näkökulma merkitsee kahta asiaa. Suppeammassa mielessä vuorovaikutusjäsenys tuottaa jälleen yhden uuden lähestymistavan kriittiseen media-analyysiin, jota voidaan oppilaiden kanssa sitten harjoitella tutkimalla esimerkiksi tv-uutisten tuottamaa julkisuutta: mitkä tahot pääsevät julkisuuteen asioitaan ajamaan, ja kuka unohtuu ulkopuolelle? Aito vuorovaikutuskriitikko ei kuitenkaan tyydy tähän, sillä ajatuksenahan on demokratian edistäminen ja kansalaisten aktivoiminen osallistumaan poliittisen päätöksenteon prosesseihin julkisuuden välityksellä. Siksi

mediakasvatuksen tehtävistä tärkeimmäksi nouseekin analyysiharjoitusten sijaan kansalaistoiminnan harjoittelu. Mediakasvattajan tulee kannustaa oppilaita nostamaan ajankohtaisia ja itselle läheisiä ongelmia esiin julkisuudessa, yhtä hyvin koulun lehdessä tai aamunavauksissa kuin paikallistelevisiion tai verkkomediankin välityksellä.

Aktiivisten tai osallistuvien kansalaisten kasvattaminen esitetään nykyään usein eräänä mediakasvatuksen tärkeänä tavoitteena (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 27; ks. myös Airas 2002, Hujanen 2002 sekä Kotilainen ja Rantala 2007). Moni pitää aktiivista kansalaista ja kriittistä kansalaista käytännössä synonyymeinä, ja onkin totta, että passiivinen kriittisyys tai epäkriittinen aktiivisuus eivät kuulosta hyviltä tavoitteilta kasvatukselle. Tällaiset sanaparit on kuitenkin mahdollista muodostaa, joten aktiivisuutta ja kriittisyyttä ei voida muuttamatta pitää samana asiana. Mielestäni ne olisi mediakasvatuksen yhteydessä kuitenkin hyvä kytkeä yhteen, jotta kriittisyys ei kuihtuisi pelkäksi kotisohvan kriitikoiden itsekseen sadatteluksi. Kun mediakasvatus ymmärretään myös kansalaiskasvatuksena, kriittisyys ja aktiivinen osallistuminen on kumpikin otettava sen tärkeiksi tavoitteiksi.

Jaana Hujasen (2002) mukaan kriittisyys on viestintäkasvatuksen keskeinen tavoite (s. 38). Hän on haastatellut nuoria aiheesta uutismedian lukeminen ja ollut kiinnostunut myös siitä, mitä nämä kriittisyydellä tässä yhteydessä ymmärtävät. Hujasen mukaan nuoret tuovat esiin kriittisyyden tärkeyden uutismedian käytön yhteydessä ja tarkoittavat sillä etenkin taitoa epäillä (emt., 38). Ongelmallisena Hujanen näkee sen, että kriittisen kansalaisen merkitys ei kuitenkaan kytkeydy osallistuvan kansalaisen merkitykseen. Nuorten näkemys kriittisestä kansalaisesta vaikuttaisi olevan ”mediajulkisuudessa keskustelevan kansalaisen sijaan mediaa kriittisesti *tarkkaileva* uutiskuluttaja ja informoitu kansalainen” (emt., 40; kurs. alkup.). Hujasen mielestä mediakasvatuksen tulisi auttaa nuoria ”pohtimaan, miten ja missä tapahtumia ja ilmiöitä voi määritellä toisin sekä mitä sosiaalisia ja poliittisia seurauksia näillä määrittelyillä voi olla” (emt., 43). Kriittinen ajattelu voisi Hujasen mukaan olla tällöin muutakin kuin ”media-arvostelua ja -epäilyä” tai media-aineistoilla ”puuhastelua” (mts.).

Niin monipuolisesti kuin esittelemäni kolme kriitikkoa pystyvätkin mediakulttuuria tutkailemaan, jää näkökulmien ulkopuolelle väistämättä jotain. Esittelen seuraavassa kehittälemäni neljännen kriitikon, jonka tehtävä on olla kriittinen niissä asioissa, jotka muut kriitikot ovat unohtaneet.

6.4. Neljäs eli tunteva kriitikko

Kun tietokriitikkoa kiinnostaa ulkoista todellisuutta koskevien viestien siirto, merkitysjäsennyksen ja vuorovaikutusjäsennyksen pohjalta toimivat kriitikot suuntaavat katseensa kielen, kulttuurin, yhteiskunnan ja viestinnän yhteispeliin. Edellisten lisäksi voidaan kuitenkin koettaa hahmotella vielä neljättä kriitikkoa, joka toimii havainnollisena mallina kriittisyyttä tavoittelevan mediakasvatuksen kokonaisuutta piirrettäessä. Neljäs kriitikko, jonka täten nimeän *tuntevaksi kriitikoksi*, kiinnittää katseensa niihin seikkoihin, jotka muilta kolmelta jäävät vähälle huomiolle.

Tuntevan kriitikon keskeinen idea on suunnata kriittisyys kohti kriitikkoa itseään viestinnän toimijana eli viestien lähettäjänä ja vastaanottajana. Kysymys on tuntemisesta sekä tunteiden kokemisen että itsen tuntemisen mielessä. Huomio kiinnittyy yksilöön tuntevana, kokevana ja ajattelevana olentona, mutta myös niihin konteksteihin, joissa yksilö tunteitaan tuntee, kokemuksiaan kokee ja ajatuksiaan ajattelee. Yksilöä ei siis käsitetä erilliseksi, abstraktiksi hengeksi, vaan aina keholliseksi ja suhteessa maailmaan ja toisiin ihmisiin olevaksi toimijaksi.

Tunteiden näyttäminen ja toisten tunteiden tulkitseminen, mediaesitysten herättämät keholliset reaktiot sekä ylipäätään se olo, jonka tietynlainen median käyttäminen saa aikaan lyhyellä ja pitkällä aikavälillä, ovat tuntevan kriitikon mielenkiinnon kohteita (vrt. Mustonen 2002). Väkivalta, jännitys ja kauhu mediassa tuottavat monille voimakkaita fyysis-psykkisiä vaikutuksia, joita voidaan koettaa jakaa ja pohtia sitä, mikä niissä on positiivista, mikä negatiivista. Toisaalta voidaan yhdessä miettiä, mikä esimerkiksi elokuvassa on sellaista, että se saa katsojan itkemään, ja millaisessa elokuvan katsomistilanteessa eli vastaanoton kontekstissa itku on todennäköisempää. Entä miten media vaikuttaa siihen, miten käsitämme rakkauden ja miten sitä osoitamme? Tuntevan kriitikon näkökulmasta myös internetin mahdollistamia kommunikaatiomuotoja voidaan pohtia siltä kannalta, mitä yhdessäolon ”ruumiittomuus” tarjoaa ja mitä se vie pois. Tunteva kriitikko voi jopa ajatusleikkinä kyseenalaistaa koko kuvaruutujen ääressä istumisen mielekkyyden ja kysyä, olisiko ihmisen vain parempi liikkua ja tehdä konkreettisia asioita, kuin toimia ”mediakoneen osana”.

Esimerkiksi seksuaalisuus on tuntevan kriitikon näkökulmasta sellainen tärkeä osa ihmiselämää, jota ei voi jättää huomiotta kriittisen media-ajattelun yhteydessä. Nykyisessä mediakulttuurissa seksuaalisuus on sitä paitsi noussut niin keskeiseksi teemaksi, että mediakasvatus ei voi olla käsittelemästä myös sitä. Kysymykset biologisesta ja sosiaalisesta sukupuolesta, erilaisista seksuaalisista suuntautumisista, seksuaalisuuden visualisoimisesta

”seksikkyydeksi”, pornoteollisuudesta sekä tietynlaisen seksuaalisuuden mahdollisesta ylikorostumisesta mediassa ovat tärkeitä asioita, joita täytyisi käsitellä rohkeasti myös mediakasvatuksessa, kun ne tulevat ikäluokalle ajankohtaisiksi. Pornografian tuotanto, levittäminen, kuluttaminen ja vaikutus kuluttajiinsa ovat esimerkki ilmiökentästä, joka olisi aivan asiaankuuluva mediakasvatuksen aihepiiri tuntevan kriitikon näkökulmasta, koska pornolla on usein suoria kehollisia vaikutuksia, ja se kykenee herättämään voimakkaita mielihyvän tai inhon tunteita.

Koulua on kuitenkin perinteisesti pidetty seksuaalisuudelta rauhoitettuna alueena, jossa vaaroista varoittavan seksivalistuksen ja asiallisen lisääntymisbiologian toivotaan usein kattavan ”kiusallisen” aiheen riittävässä määrin. Vaikka rauhoitusalueajattelulla on tässä seksiä korostavassa ajassa puolensa, toisinaan kouluinstituutio tuntuu kokonaan unohtavan tai jopa tukahduttavan keskustelun seksuaalisuudesta sellaisena asiana, joka koskettaa myös opettajia ja oppilaita itseään. Avoin keskustelu seksiasioista koululuokassa tuntuu oudolta, asiaankuulumattomalta, sopimattomalta ja epämukavalta. Kuitenkin kriittisyyden ihanne vaatisi seuraamaan johdonmukaisuuden vaatimusta ja käsittelemään samalla kriittisellä otteella myös – ja erityisesti – sellaisia aiheita, jotka tuntuvat epämiellyttäviltä käsiteltäviksi. Opettajan ujous ainakaan ei saisi estää nuorten kokonaisvaltaisen kriittisen ajattelun kehittymistä.

Myös tuntevan kriitikon näkökulmasta katsoen on toki tärkeää ajatella mitä sanoo, jotta ei turhan takia loukkaisi ja järkyttäisi kanssaihmissään. Tunteet ja tuntemukset ovat monesti hyvin yksityisiä, ja usein ne myös halutaan sellaisina pitää. Kaikkea ei haluta älyllistää, kielellistää tai tuoda julkisesti esille. Kasvattaja ei saa ahdistaa kasvatettavia kriittisyyden nimissä liian henkilökohtaisilla ja hämmentävillä kysymyksillä. Näin etenkin silloin, kun on kyse seksuaalisuuden kaltaisesta herkästä ja eri ihmisillä eri tahtiin kehittyvästä ominaisuudesta. Mediakasvattajan täytyy aina tarkkaan harkita, millaisia audiovisuaalisia näytteitä hän voi luokassa esittää (luonnollisesti myös ikärajoja koskevan lain puitteissa). Kasvattaja ei saa itsekriittisyyden innossaan muuttua itsensäpaljastajaksi, joka kertoo kasvatettaville sellaisia tarpeettomia tietoja, joita moni ei välittäisi edes lähimmistä ihmisistään tietää. Tuntevan kriitikon määritelmään kuuluu siis myös hienotunteisuus, kyky aistia ja etukäteen arvioida toisten tilannekohtaisia tunteita.

Leikkimielisyys, pelaaminen ja huumori ovat toinen esimerkki ilmiöistä, jotka tunteva kriitikko voi ottaa muita kriitikoita paremmin käsittelyynsä. Vuorovaikutuskriitikko voi kyllä pitää tärkeänä huumorin osuutta vuorovaikutuksen rakentumisessa, mutta se, miltä jollekin nauraminen ja naurunalaisena oleminen tuntuvat, on tuntevan kriitikon heiniä. Mediaan liittyvän viihtymisen, nautinnon ja yhteisen hauskanpidon sekä esimerkiksi elektronisten

pelien ”koukuttavuuden” pohtiminen kriittisesti (siis tarkkaan, ei ennalta tuomiten) kuuluu tuntevan kriitikon omimpaan alueeseen.

Tuntevan kriitikon näkökulma myös muistuttaa, että oppiminen leikkien ja pelien välityksellä tai ainakin leikkisässä ilmapiirissä on miellyttävämpää ja usein myös tehokkaampaa kuin tietoa ja lukemista korostavassa työrauhan varjelemisen ilmapiirissä. Elämyksellisyys ja toiminta eivät saa opettajalta kokonaan unohtua oppilaiden kasvaessa ja kypsyessä, vaikka kyky käsitteellistämiseen, tarkasteluun ja tutkimiseen kasvaakin (vrt. Tomperi 2000, 31). Hierarkioiden ylläpitäminen voidaan mediakasvatuksessa jättää sopivassa määrin taka-alalle riippuen kulloisestakin työskentelymetodista ja aihepiiristä. Leikkisyys ei saa tietenkään tarkoittaa päämäärättömyyttä tai vakavien asioiden jättämistä vaille tarkastelua. Rajukin huumori voi toisinaan auttaa käsittelemään vaikeita asioita, kuten seksuaalisuutta tai kuolemaa. Mediakasvattajan täytyy kuitenkin tässäkin sisäistää hienotunteisuuden tärkeys ja koettaa teroittaa sitä myös oppilailleen, koska erilainen huumori naurattaa eri ihmisiä, ja huumoria voi käyttää myös toisten salakavalaan piikittelyyn.

Tunteva kriitikko on ristiriitainen käsite, jos kriittisyys ymmärretään objektiivisuutena subjektiivisuuden sijaan, järjellisyyskehollisuuden sijaan ja vakavuutena leikkisyyden sijaan. Tuntevan kriitikon käsitteen avulla haluan kuitenkin korostaa sitä, että rationaalisimmillaankaan kriittisyyttä tavoitteleva ihminen ei kykene irrottautumaan ruumiistaan, haluistaan ja tunteistaan. Eikä sitä ole syytä tavoitella, koska empatian, tyydytyksen ja vastenmielisyyden tapaiset tunteet ovat osa eettistä ajattelua, jota ilman kriittinen ajattelu taas on onttoa. Esimerkiksi Richard Paul (1987) on kiinnittänyt huomiota ”rationaalsiin tunteisiin” ja siihen, kuinka tunteet ovat välttämättömiä rationaalisuuteen sitoutumiselle (s. 142). Mediakasvatuksessa ryppyotsainen, kaiken järjestävä ja vain ongelmiin keskittyvä kriittisyys tuottaa oppilaissa nopeasti torjuntareaktion. Samalla on huomattava, että irrationaalisuus ei tietenkään voi olla kasvatuksen tavoite, ja järjellisten torjuminen tekee perustellun kielteisten kantojen ottamisen esimerkiksi rasismiin tai homofobiaan mahdottomaksi. Pelko, viha, aggressio ja ahneus ovat nekin kehollisia ja tunnepohjaisia asioita, jotka tuntevan kriitikon täytyy oppia tunnistamaan etenkin itsessään. Kehon ja mielen yhteys tai oikeastaan erottamattomuus on tuntevan kriitikon johtoajatus.

Tässä kohtaa pääsemme aiemmin mainittuun relationaalisuuden ideaan: ihminen on kokonaisuus, joka ajattelee ja toimii aina jossain kontekstissa, suhteessa maailmaan ja muihin ihmisiin. Erkki Karvonen (1997 ja 1999) on nostanut esiin relationaalista tiedonkäsitystä mediatutkimuksen teoriaa pohtiessaan. Relationaalisen kannan mukaan realismi ja konstruktivismi menevät molemmat metsään heti yhteisessä metafyyysisessä taustaolettamuksessaan, jossa tietävä subjekti ja tiedon kohteena oleva todellisuus erotetaan

toisistaan tiukasti (Karvonen 1999, 48). Tämä selittää relationalismin mukaan sen, miksi realismin ja konstruktivismien kiistaan ei ole löytynyt ratkaisua. Relationaalisen tietoteorian pääajatus on, että subjektia ja ulkoista todellisuutta ei ole mahdollista erottaa, vaan ihminen toimii jatkuvasti maailman sisällä, osana sitä (Karvonen 1997, 172–182). Tieto ei ole relationaalisessa teoriassa vain todellisuuden kuvausta, vaan osa sosiaalista todellisuutta, ja tiedon merkityksellisyys syntyy sen kyvystä lisätä ihmisen toimintakykyisyyttä (emt., 173–184). Juha Suorannan (1998) mukaan myös kriittinen pedagogiikka mediakasvatuksen taustajatteluna edustaa relationaalista tieto-opillista suuntausta (s. 33–34).

Mitä mediakasvatuksen tavoittelema kriittisyys voisi tarkoittaa relationaalisessa tietoteoriassa? Tavallaan myös vuorovaikutuskriitikon käytännönläheinen ymmärrys kriittisyydestä sopii yhteen relationaalisen tiedonkäsityksen kanssa, mutta vielä paremmin relationaalisuuden idea tulee esiin tuntevan kriitikon näkökulmassa. Tunteva kriitikko vastaanottaa, rakentaa, ilmaisee ja käyttää hyväksi informaatiota tarkkaillen omia tunteitaan ja kehollisia reaktioitaan, välillä älyllisesti, välillä heittäytyen kokemusten vietäväksi, mutta aina kuitenkin muistaen vastuunsa toisia ihmisiä ja muuta ympäristöään kohtaan.

Jos mediakasvattaja kykenee yhdistämään ja vaihtelevaan opetuksessaan neljän esittelemäni kriitikon, tieto-, merkityksiä purkavan, vuorovaikutus- ja tuntevan kriitikon näkökulmia, hän voi mielestäni olla jo varsin tyytyväinen opetuksensa kattavuuteen ja monipuolisuuteen. Väitteeni on, että näissä näkökulmissa tiivistyvät ne keskeiset, erilaiset kriittisyyden käsitteen sisällöt, joita kriittisyydelle mediakasvatuksen tavoitteena voidaan antaa.

7. Yhteenveto

Turun yliopiston mediatutkimuksen oppiaineen eli oman oppiaineeni ”[p]yrkimyksenä on kouluttaa kriittisiä, laajasti mediakulttuurin kysymyksiin perehtyneitä asiantuntijoita” (”Oppiaine”, Mediatutkimus-oppiaineen verkkosivusto). Turun yliopiston toiminnan perusarvot ovat puolestaan yliopiston strategian mukaan eettisyys, kriittisyys, luovuus ja yhteisöllisyys (*Turun yliopiston strategia 2006–2012*, 1). Strategiassa todetaan, että yliopistopetuksessa ”[t]avoitteena on, että opiskelijat omaksuvat tieteellisen ajattelutavan, jossa korostuu pyrkimys uuden luomiseen, kriittisyyteen ja eettiseen vastuuseen” (emt., 4). Kriittisyys määritellään strategiassa näin:

”Kriittisyys on tieteellisen sivistyksen perusta. Se merkitsee pyrkimystä totuuteen itseänselvyyksien kyseenalaistamisen ja tarkan tutkimuksen kautta kaikessa toiminnassa. Näin aito kriittisyys tuottaa myös korkeaa laatua ja luotettavuutta.” (*Turun yliopiston strategia 2006–2012*, 2; kurs. alkup.)

Kriittisyys kuuluu siis julkilausutusti myös yliopistossa toimivien opettajien, akateemisten aikuiskasvattajien opetuksen tavoitteisiin.

Jaana Venkula (1991) suhtautuu epäilevästi tieteellisen koulutuksen kykyyn tuottaa kriittistä ajattelukykyä. Venkulan mukaan aito kriittisyys, toisin ajattelemisen ja toimiminen, tuottaa ongelmia millä tahansa tieteenalalla, ja niinpä juhlapuheissa mainittu kriittisyys on vain kosmetiikkaa: kriittisyydeksi nimetään sellaisia todellisuudessa kielteisiä ominaisuuksia kuin ”skeptisyys, kyynisyys, nihilistisyys, välinpitämättömyys, omaan näkemykseen pitäytyvä dogmaattisuus sekä pelkkä ilkeä, kaikkien muiden näkemyksiä *vastustava* psykologistinen asenne” (emt., 5). Yliopiston strategiassa ja mediatutkimuksen oppiaineen kuvauksessa itsestään ei näy merkkiäkään kriittisyyden tavoitteen paradoksaalisuudesta tai sen monista mahdollisista tulkinnoista. Tämä johtuu tietysti ilmaisun tiiviyydestä ja tilan vähyydestä, mutta mielestäni aihe on sellainen, josta voitaisiin kirjoittaa myös isomman tilan puitteissa; sitähan olen itse koettanut gradussani tehdä. Toivottavasti yliopistollisia tekstejä laadittaessa kriittisyyden käsitteestä on käyty keskustelua, jotta kaikille on syntynyt käsitys siitä, mihin kriittisyys tavoitteena hallintoa, tutkijoita ja opettajia velvoittaa.

Kriittisyyteen liitettyjen erilaisten muiden ominaisuuksien ja neljän erityyppisen mediakriitikon esittelyllä olen koettanut havainnollistaa sitä, miten mediakasvatuksessa kriittisyys saa monenlaisia sisältöjä. Nämä kaikki tulisi nostaa aika ajoin esiin, jotta ei juututtaisi vain yhteen ”kriittisyyteen”. Kriittisyyteen olennaisesti liittyvä luovuus ja annetuista rajoista ulos astuminen tekevät siitä hankalasti standardisoitavan ja testattavan

asian. Kysymyksiin ei voida kirjoittaa mallivastauksia, koska ajattelun itsenäisyyttä ei voi mitata vertaamalla sitä ”malliajatteluun”. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että kriittisyys olisi mitä tahansa. Kriittisyys on kurinalaista, itseään tarkistavaa ajattelua, jonka tarkoitus on auttaa yksilöä selviytymään maailmassa paremmin, mutta myös toimimaan useammin eettisesti oikein ja yhteisen hyvän eduksi. Kriittisen ajattelun taidot ja tieto ovat välttämättömiä kriittisyyden harjoittamiselle, mutta *kriittinen asenne* lienee kaikkein siirtokelpoisin osa kriittisyyttä, sellainen osa, josta on hyötyä myös muilla oppitunneilla ja myöhemmässä elämässä. Kriittisyys kehittyy parhaiten ja siitä on eniten hyötyä toimittaessa yhdessä, vertailtaessa avoimin mielin mahdollisimman monia erilaisia käsityksiä asioista. Kriittistä ajattelua tulisi käyttää yhteisten arvojen etsimiseen ja edistämiseen, ja myös uusien ongelmien havaitsemiseen, ei vain jo tunnettujen ongelmien ratkaisuun.

Olen pyrkinyt etsimään oikeutusta kasvatukselle ja etenkin koulun mediakasvatukselle kriittisyyteen kasvattamisen kautta. Kriittisyyden merkitys kasvatuksen oikeuttamisessa on kahtalainen. Ensinnäkin kriittisyys kasvatuksen tavoitteena merkitsee sitä, että *kasvattajan* tulisi olla kriittinen itseään ja opettamistaan kohtaan, etsittävä perusteluita toimilleen sekä tarkkailtava kasvatustilanteita ”metatasolla”. Tällä tavalla itseään kriittisesti tarkastellen kasvattaja ehkä kykenee välttämään pahimpia virheitä, joita kasvatuksessa voi tehdä, kuten epäoikeudenmukaisuus, välineellinen suhtautuminen kasvatettaviin, erheellisten käsitysten levittäminen, yksipuolisen kuvan antaminen asioista, henkinen väkivalta ja lannistaminen.

Toinen tapa oikeuttaa kasvatusta kriittisyyden avulla on se, jossa *kasvatettavista* pyritään tekemään kriittisiä. Kun kasvatettava oppii kriittistä ajattelua ja asennetta, hänelle voidaan antaa yhä enemmän vastuuta. Perimmäisenä tavoitteena on itsenäinen ja mahdollisimman vapaa ihminen, joka kykenee jo itsekkin kasvattamaan itseään ja toisia sekä haluaa oppia lisää ilman ulkoista pakkoa. Tutkimukseni perusteella ihanteellinen kriittinen ihminen on järkipäinen, itsenäisesti ajatteleva ja vastuuntuntoinen kansalainen, joka ottaa toiset huomioon ja kykenee tarvittaessa myös vastustamaan vallalla olevia ajattelun malleja. Kriittisyyteen pyrkivän kasvatuksen seurauksena kasvatettavasta pitäisi tulla vapaampi kuin mitä tämä oli ennen kasvattamiseen ryhtymistä. Tämä on toki vain ihanne, mutta kasvatuksen oikeuttaminen tarvitsee ihanteita. Kasvatuksen oikeuttaminen ”realiteeteilla”, näennäisesti ilman ihanteita, merkitsee sopeutumiskyvyn ottamista korkeimmaksi ihanteeksi. Riskinä on, että ”välttämättömät” realiteetit valikoidaan kasvatuspuheessa niin, että tuodaan huomaamatta eniten esiin omiin arvoihin sopivia todellisuuden piirteitä.

Vaikka kriittisyys merkitseekin eri ihmisille hieman eri asioita, kasvatuksen tavoitteenasettelun yhteydessä rationaalisuuden ja eettisyyden arvon kiistävä näkemys kriittisyydestä ei ole perusteltavissa, vaan se suorastaan kumoaa itsensä. Tämä tutkimukseni

tulos ei edusta mitään radikaalin uudenlaista ajattelutapaa. Se on kuitenkin kohtalaisen luotettava, ja postmodernissa tilanteessa moni opettaja kaipaa edes jotain, mihin luottaa. Mediakasvatuksen erityinen dilemma postmodernissa ajassamme on sen suhde kaupalliseen populaarikulttuuriin ja viihteellisen median tuottamiin nautintoihin. Veikko Pietilä (1990) pelkää, että jos mediakasvatus keskittyy vain median esityksellisen luonteen ja retoriikan ruotimiseen, tuloksena voikin olla, että saamme mediakriittisten ihmisten sijaan ”yhä parempia esiintyjä, joiden tuottamat spektaakkelit pystyvät kohottamaan lumovoimansa toiseen tai kolmanteen potenssiin” (s.188). Mediakasvattajien on aina tasapainoiltava sisällyksettömyyden juhlinnan sekä toisaalta alentuvan ja holhoavan suojeleajattelun välillä.

Kriittisyys sopii hyvin mediakasvatuksen tavoitteeksi. Mediakasvatuksen tavoite ei kuitenkaan ole vain ”kriittinen medialukutaito” ymmärrettynä kapeasti mediaviestien tulkinnan taitoina, koska silloin syrjään jäävät oma pohdinta ja uudenlaisten toiminnan muotojen yhteisvoimin etsiminen. Elämyksellisyyttä ja itse tekemistä tarvitaan mediakasvatuksessa kaikilla ikätasoilla. Kriittisyydelle sukua olevat aktiivinen kansalaisuus ja eettisyys ovat myös tärkeitä mediakasvatuksen tavoitteita, samoin esteettisten elämysten ja yhteisöllisyyden kokemusten tuottaminen sekä itseilmaisun mahdollisuuksien avaaminen tasavertaisesti kaikille. Kuten jo alussa toin esiin, mielestäni mediakasvatuksen ei tarvitse olla vain kriittisyyteen kasvattamista, eikä toisaalta kriittisyyteen kasvattaminen ole vain mediakasvatuksen asia. Mediakasvatus ei voi olla koulussa ainoa oppiaine tai kokonaisuus, joka tavoittelee kriittisyyttä, jotta tavoite edes periaatteessa voisi toteutua. Kriittisyys ei ole kuorrutusta, jota voisi lisätä erillisenä osana muuten ”valmiiseen” kasvatussystemiin. Pelkkä mediakriittisyys ilman tietynasteista yhteiskunta-, kulttuuri- ja itsekriittisyyttä merkitsee vain mediakielteisyyttä, joka on kasvatustavoitteena nyky maailmassa suorastaan epärealistinen.

Mediakasvatuksessa oppilaiden tulisi oppia tarkastelemaan kriittisesti paitsi mediaa ja median muokkaamaa kulttuuriamme, myös omaa mediakulutustaan: sen vaikutuksia ajankäyttöön, ajattelu- ja toimintamalleihin, mielikuviin ja mielialaan. Oppilaiden kasvattaminen itsekriittisiksi on ehkä kaikkein vaikein mediakasvatuksen tavoite, mutta samalla hyvin keskeinen. Vaikeaa se on siksi, että oppilaan päähän sisään ei pääse kukaan muu kuin oppilas itse, mutta oman ajattelun vinoutumia ja rajoittuneisuuksia taas on yleensä vaikeaa havaita itse. Keskeistä se on siksi, että kriittisyys ilman itsekriittisyyttä on puolinaista: tasapuolisuus vaatii, että itseen sovelletaan samoja kriteereitä kuin muihinkin. Sitä paitsi ”maailman muuttaminen” on järkevää aloittaa muuttamalla omaa toimintaa. Itsekriittisyys ei saa merkitä yksilöiden käpertymistä itseensä tai tauotonta itsetarkkailua, vaan ajoittaista pysähtymistä tarkastelemaan kriittisessä valossa sitä, mitä on tullut tehtyä. Itsekriittisyyskin on hedelmällisintä vertailtaessa kokemuksia ja mielipiteitä yhdessä toisten kanssa.

Voiko kaikista tulla kriittisiä? Kysymys on väärin asetettu, sillä jokaisesta voi tulla entistä kriittisempi, eikä kukaan ei ole kriittisyydessään valmis. Syvälinen kriittisyys lienee kuitenkin harvinaista, koska se vaatii harvinaisen yhdistelmän sisä- ja ulkopuolisuutta. Kriittisen ihmisen täytyy olla sisällä monissa aihepiireissä ja tuntea niiden sisäiset lainalaisuudet – hänen tulee muun muassa tuntea eri tieteenalojen tapoja perustella väitteitä sekä yhteiskunnan moraalikoodit. Samaan aikaan hänen täytyy kuitenkin kyetä astumaan tieteenalansa, ammattikuntansa, yhteiskunnallisen asemansa ja jopa omien henkilökohtaisten fiksaatioidensa ulkopuolelle. Kriittinen ihminen tarkastelee tapahtumia sisältäpäin, mutta ”outsiderin” silmin. Kriittisyys vaatii siis tietynasteista kypsyyttä. Pieniltä lapsilta ei pidä vaatia aikuismaista kriittisyyttä, mutta kasvatuksessa kriittisyyden tavoite on hyvä pitää aina näköpiirissä, vaikka kaukaisenakin kiintopisteenä. Kriittisyys on ennen muuta ihanne eikä selkeästi havaittavissa oleva ominaisuus, joka ihmisellä joko on tai ei ole.

Kaikeksi onneksi oppilaat osaavat jo ennen mediakasvattajan oppitunnin alkua suhtautua kohtuullisen kriittisesti niin mediaan kuin opettajiinkin, mistä on hyvä lähteä ponnistamaan yhdessä eteenpäin. Mediakasvatuksen erityispiirre on, että lapsilla on kouluun tullessaan jo jonkin verran mediaa koskevaa tietoa, jonka avulla he voivat alkaa kriittisen keskustelun, toisin kuin on asian laita esimerkiksi fysiikan opetuksessa. Toisinaan oppilaat saattavat tietää jostain populaarikulttuuriin liittyvästä aiheesta enemmän kuin opettajansa, mikä siirtääkin opettajan oppijan rooliin – mikäli tämä vain kykenee tällaiseen hetkelliseen roolien vaihtoon. Oppilaita ei siis pidä olettaa lähtökohtaisesti epäkriittisiksi ja ”rokottamista” kaipaaviksi suojelun kohteiksi, joiden silmät opettaja ensi kertaa nyt aukaisee näkemään ”totuuden” mediasta. Opettajakaan ei koskaan kykene olemaan täydellisen kriittinen.

Kriittisyys on haastavuudestaan huolimatta hyvä kasvatustavoite kaikille optimistisesti kasvatuksen mahdollisuuksiin suhtautuville kasvattajille. Jos sitoutuu demokratian arvoihin, ihmisten kunnioittamiseen päämäärinä sinänsä, rationaaliseen perustelujen vaatimiseen ja totuuden etsimisen tärkeyteen, on vaikea kuvitella aikaa ja kulttuuria, jossa kriittisyyttä ei tarvittaisi. Yhteiskunta tuntuu tällä hetkellä tukevan kriittisyyttä kasvatustavoitteena ainakin sanojen tasolla; miksipä siis ei tavoiteltaisi sitä. Jos taas tullaan tilanteeseen, jossa yhteiskuntaa hallitsevat tahot vetävät pois tukensa kriittisyyteen kasvattamiselta tai suhtautuvat siihen penseästi, niin silloinhan kriittisyyteen kasvattamista vasta tarvitaankin. Toisaalta kaikki, mitä kriittisyydeksi keksitään kutsua tai mikä siltä ensi näkemältä vaikuttaa, ei sitä ole. Vallitsevan kulttuurin ja arvojen asettaminen harkitsevan arvioinnin kohteeksi on kriittisyyden ydintä, joka ei muutu, vaikka vallitseva kulttuuri ja arvomaailma muuttuisivatkin. Aito kriittisyys ei koskaan kykene tekemään itseään tarpeettomaksi.

Kriittisyys-sanaa käytetään nykyään paljon. Silti kriittisyys ei ole pelkkä muotitermi, vaan kriittisyyden käsitteellä voi kasvatuksen tavoitteena olla hyvin tärkeä sisältö. Kriittisyys-sana on kuitenkin turhan helppo lipsauttaa kaikkiin väleihin, joissa tarvitaan viittausta johonkin syvälliseen ja olennaiseen. Tämä helppous liittyy ensinnäkin siihen, että kriittisyyden usein ajatellaan olevan merkitykseltään selkeä ja yksinkertainen asia, mitä se kuitenkin *ei* ainakaan kasvatuksen yhteydessä ole. Toisaalta tuo helppous selittyy sillä, että kriittisyys on suomalaisessa julkisessa keskustelussa lähes yksimielisesti hyväksytty – kritiikille immuuni! – kasvatuksen tavoite. Jotta kriittisyys-sana ei kärsisi inflaatiota, sen käyttöä olisi nähdäkseni syytä rajata vain niihin tapauksiin, joissa termillä halutaan ilmaista jotain muuta kuin mitä voitaisiin kuvailla esimerkiksi sanoilla tarkkuus, paneutuminen, analyttisyys tai kielteinen suhtautuminen.

Loppujen lopuksi, kriittisyys tai kyseenalaistus ei saisi sekään muuttua miksikään jäykäksi ja ahdaskatseiseksi opinkappaleeksi. Jos ajattelun dogmaattisuutta yritetään piilotella nimeämällä se kriittisyydeksi, aidon kriittisyyden pitäisi paljastaa tämä huijausyritys. Toisaalta, niin kauan kuin jotain ajattelutapaa yleisesti pidetään kriittisenä, on mahdollista, että siihen ei vain kyetä vielä suhtautumaan kriittisesti! Kaikkea ei voi tietenkään kyseenalaistaa samalla kertaa. Asioita voi kuitenkin yrittää arvioida uudelleen yksi kerrallaan, eikä mitään pidä ennalta sulkea mahdollisen kriittisen tarkastelun ulkopuolelle.

Pro gradu -työtä tehdessäni olen oppinut paljon mediakasvatuksesta, mutta myös tieteellisen kirjoittamisen iloista ja murheista. Työn tekeminen on toiminut hyvänä johdatuksena mediakasvatuksen teoreettiseen ja historialliseen perustaan sekä sen suuntauksiin ja osa-alueisiin. Olen tutustunut laajasti etenkin kotimaiseen aihetta koskevaan kirjallisuuteen ja mediakasvatuksen oppimateriaaleihin sekä seurannut mediakasvatusta koskevaa julkista keskustelua. Mediakasvatuksen yhteydet muihin tiedon ja opetuksen aloihin ovat alkaneet hahmottua. Gradustani paistaa todennäköisesti hyvin selvästi läpi se, että oma opetuskokemukseni on vähäistä. Toivonkin pääseväni jälleen pian kokeilemaan mediakasvattajan työtä käytännössä, jotta voisin yrittää soveltaa gradua tehdessä syntyneitä arveluita ja oivalluksia, ja toisaalta, jotta voisin siirtää kasvatuksen todellisuudessa oppimaani takaisin teoreettiseen tekstien tuottamiseen.

Kriittisyys koostuu monenlaisista taidoista, tottumuksista, tiedoista, asenteista ja luonteenpiirteistä, ja siksi kriittisyyteen kasvattamisellekaan ei voida antaa lyhyttä pikaohjetta. Vaikka itse pidänkin kriittisyyttä erityisen kannatettavana kasvatuksen tavoitteena, kasvatukselle voidaan antaa myös lukemattomia muita hyviä tavoitteita. Monet niistä ovat sitä paitsi todennäköisesti yhteensopivia kriittisyyteen kasvattamisen kanssa. Tärkeää on lopultakin se, *mitä kasvattaja tekee*, ei toiminnalle annettava nimitys.

Kirjallisuus

Adorno, Theodor

1995 ”Kasvatus Auschwitzin jälkeen”. Radioesitelmä vuodelta 1966. Suom. Raija ja Esa Sironen sekä Timo Uusitupa. Teoksessa Koivisto et al. (toim.): *Mitä on valistus?*, s. 227–247.

Airas, Annukka

2002 ”Lehdentekokurssi kuvataideopettajan näkökulmasta”. Teoksessa Kotilainen (toim.): *Kohti viestintäkompetenssia .Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla*, s. 75-87.

Alanen, Ville

2007 *Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijat ja mediakasvatus*. Mediamuffinssi-hankkeen ja SOOLin kyselyn raportti. Verkossa osoitteessa http://www.mediamuffinssi.fi/filemanager/File/SOOL_Mediamuffinssi%20kysely.pdf (tarkistettu 12.5.2008).

Arola, Pauli & Sallila, Pekka (toim.)

2007 *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Baron, Joan Boykoff & Sternberg, Robert J. (eds.)

1987 *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman and Company.

Buckingham, David

1994 “Teaching about the media”. In Lusted, David (ed.): *The Media Studies Book. A guide for teachers*, pp. 12-35.

1996 “Critical pedagogy and media education: a theory in search of a practice”. *Journal of Curriculum Studies* vol. 28, no. 6/1996, pp. 627-650.

2000 *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.

2003 “Media Education and the End of the Critical Consumer”. *Harvard Educational Review* vol. 73, no. 3/2003, pp. 309-327.

Dearden, R. F.; Hirst, P. H. and Peters, R. S. (eds.)

1972 *Education and the development of reason*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul. International Library of the Philosophy of Education.

Eskola, Antti

- 1998 "Pienryhmätutkimuksesta keskustelunanalyysiin". Teoksessa Lahikainen ja Pirttilä-Backman (toim.): *Sosiaalinen vuorovaikutus*, s. 8-22.

Fiske, John

- 1993 *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimukseen*. 2. painos. Alkuteos *Introduction to Communication Studies* (2nd ed.). Suom. toimitus Veikko Pietilä, Risto Suikkanen ja Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino.

Foucault, Michel

- 1995 "Kant ja moderni filosofia nykyisyyden ontologiana". Luento, julkaistu 1984. Suom. Juha Koivisto ja Tarmo Malmberg. Teoksessa Koivisto et al. (toim.): *Mitä on valistus?* s. 248–260.

Gray, Jonathan

- 2005 "Television Teaching: Parody, *The Simpsons*, and Media Literacy Education". *Critical Studies in Media Communication* vol. 22, no 3/2005, pp. 223-238.

Hankala, Mari

- 1999 "Sanomalehdestä eväitä elämänläheiseen oppimiseen". Teoksessa Kotilainen et al. (toim.): *Mediakasvatus*, s.147–159.

Hautamäki, Antti; Lagerspetz, Eerik; Sihvola, Juha; Siltala, Juha; Tarkki, Jarmo

- 1996 *Yksilö modernin murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Hellsten, Sirkku

- 1996 "Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus". Teoksessa Pitkänen, Pirkko (toim.): *Kasvatuksen etiikka*, s. 51–66.

Herkman, Juha

- 2006 "Kriittinen kuluttaja-yrittäjä luokkahuoneessa". *Kasvatus* 1/2006, s. 67–72.
2007 *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hilpelä, Jyrki

- 2003 "Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi?" *Aikuiskasvatus* 2/2003, s. 133–142.

Hinkkanen, Heini

- 2000 "Kriittinen ajattelu angloamerikkalaisen kasvatustutkimuksen sivistyspäämääränä". Teoksessa Siljander, Pauli (toim.): *Kasvatus ja sivistys*, s. 149–164.

Hoikkala, Tommi

- 1999 "Mediakasvatuksen tutkimus ja opetus". *Nuorisotutkimus* 17:2 (1999), s. 30–35.

Holma, Katariina ja Kontinen, Tiina

2005 ”Filosofinen realismi ja oppimisteoreettinen konstruktivismi toiminnan teoriassa”. Teoksessa Kalli ja Malinen (toim.): *Konstruktivismi ja realismi*, s. 83–106.

Hujanen, Jaana

2002 ”Nuorten uutismedian lukemisen käytänteet mediakasvatuksen haasteina”. *Nuorisotutkimus* 2/2002, s. 32–44.

Hytönen, Juhani

1992 *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.

Häkkinen, Kaisa

2004 *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.

Härkönen, Ritva-Sini

1994 *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 125.

Isosomppi, Leena ja Leivo, Marjaana (toim.)

2003 *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 1/2003.

Kalli, Pekka ja Malinen, Anita (toim.)

2005 *Konstruktivismi ja realismi*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja.

Kant, Immanuel

1923 *Kants gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band IX. 1. Abt.: Werke*. Berlin: de Gruyter. Luettu elektronisesta aineistosta osoitteesta <http://www.ikp.uni-bonn.de/kant/verzeichnisse-gesamt.html> (tarkistettu 12.5.2008).

1923 ”Über Pädagogik.” Teoksessa Kant: *Kants gesammelte Schriften*. Band IX. 1. Abt.: Werke, s. 437–499. Julkaistu alun perin vuonna 1803.

1995 ”Vastaus kysymykseen: mitä on valistus?”. Alkup. kirjoitus ilmestynyt 1784. Suom. Tapani Kaakkurinniemi. Teoksessa Koivisto et al. (toim.): *Mitä on valistus?* s. 76–86.

Karvonen, Erkki

- 1997 ”Kohti relationaalista tietokäsitystä”. Teoksessa Stachon, Kari (toim.): *Näkökulmia tietoyhteiskuntaan*, s. 171–204.
- 1999 ”Perspektiivinen realismi – parempi perustus kansalaisjournalismille?” *Tiedotustutkimus* 2/1999, s. 44–59.

Kellner, Douglas

- 1998 *Mediakulttuuri*. Alkuteos *Media Culture* (1995). Suomennos Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.

Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo (toim.)

- 2005 *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

Kilpi, Harri

- 2004 ”Narrower Screen. Brittiläisen elokuvajournalismin ja -kasvatuksen vaiheet ja *Screen*-aikakauslehden linjat 1969–76.” *Wider Screen* 3/2004. Verkkolehti osoitteessa <http://www.widerscreen.fi/2004/3/index.htm> (tarkistettu 12.5.2008).

Kivelä, Ari

- 2002 ”Kantin pedagoginen paradoksi”. *Nuorisotutkimus* 2/2002, s. 45–60.

Kivikuru, Ullamaija

- 1999 ”Henkistä kolmiloikkaa eli faktan, merkitysten ja vuorovaikutusten pyörteissä Sirkkusen tahtiin”. Teoksessa Kotilainen et al. (toim.): *Mediakasvatus*, s. 107–121.

Kivikuru, Ullamaija ja Kunelius, Risto (toim.)

- 2002 *Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön*. Helsinki: WSOY.

Koivisto, Juha; Mäki, Markku ja Uusitupa, Timo (toim.)

- 1995 *Mitä on valistus?* Jyväskylä: Vastapaino.

Koski, Leena

- 2004 ”Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa”. *Kasvatus* 1/2004, 79-90.

Koski, Leena ja Paju, Petri

- 1998 ”Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa”. *Nuorisotutkimus* 4/1998, s. 3-13.

Kotilainen, Sirkku

- 1999 ”Mediakasvatuksen monet määritelmät”. Teoksessa Kotilainen et al. (toim.) 1999: *Mediakasvatus*, s. 31–42.

Kotilainen, Sirkku (toim.)

2002 *Kohti viestintäkompetenssia. Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla.*
Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 2/02.

Kotilainen, Sirkku; Hankala, Mari ja Kivikuru, Ullamaija (toim.)

1999 *Mediakasvatus.* Helsinki: Edita.

Kotilainen, Sirkku ja Kivikuru, Ullamaija

1999 ”Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa”. Teoksessa
Kotilainen et al. (toim.) 1999: *Mediakasvatus*, s. 13–30.

Kotilainen, Sirkku ja Rantala, Leena

2007 ”Yhteiskunnallista mediakasvatusta tietoverkossa”. Teoksessa Arola & Sallila
(toim.): *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*, s. 128–
148.

Koukkunen, Kalevi (päätoimittaja)

2002 *Sivistyssanakirja.* Helsinki: WSOY.

Kunelius, Risto

1998 *Viestinnän vallassa. Johdatusta joukkoviestinnän kysymyksiin.* Helsinki: WSOY.

Kupiainen, Reijo

2005 *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen
etiikasta.* Rovaniemi: Lapin yliopisto / Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta
Universitatis Lapponiensis 86.

Kupiainen, Reijo; Niinistö, Hanna; Pohjola, Kirsi ja Kotilainen, Sirkku

2006 *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-
kokeilun arviointia.* Tampere: Tampereen yliopisto. Journalismin
tutkimusyksikkö. Julkaistu verkossa osoitteessa
<http://www.uta.fi/journtutkimus/Muffinssi%20verkkoon.pdf> (tarkistettu
12.5.2008).

Kynäslahti, Heikki; Kupiainen, Reijo ja Lehtonen, Miika (toim.)

2007 *Näkökulmia mediakasvatukseen.* Helsinki: Mediakasvatusseura.
Mediakasvatusseuran julkaisuja. Verkkojulkaisu osoitteessa
<http://www.mediaeducation.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
(tarkistettu 12.5.2008).

Lahikainen, Anja Riitta ja Pirttilä-Backman, Anna-Maija (toim.)

1998 *Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhlakirja.* Helsinki: Otava.

Lapintie, Kimmo

2004 ”Kahden kulttuurin kasvatit”. *Aikuiskasvatus* 1/2004, s. 36–44.

Launonen, Leevi

- 2000 *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.
- 2003 "Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen". Teoksessa Isosomppi ja Leivo (toim.): *Opettaja vaikuttajana?* s. 35–43.

Leino, Pentti

- 2006 "Äidinkielen koe ja tekstitaidot". *Virittäjä* 4/2006, s. 590–598.

Luhtakallio, Eeva

- 2006 "Minkälaisia kansalaisia tarvitaan vuonna 2005?" Teoksessa Ojanperä, Tuuli (toim.): *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*, s. 15–17.

Luostarinen, Heikki; Kivikuru, Ullamaija; Ukkola, Merja (toim.)

- 1996 *Sopulisilppuri. Mediakritiikin näkökulmia*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Lusted, David (ed.)

- 1994 *The Media Studies Book. A guide for teachers*. London: Routledge.

Masterman, Len

- 1989 *Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet*. Alkuteos *Teaching the Media* (1985). Käännös Tuomas Nevanlinna. Suomalainen toimitus Jukka Sihvonen. Helsinki: Kansan Sivistystyön Liitto.

McPeck, John E.

- 1990 *Teaching Critical Thinking. Dialogue and Dialectic*. With Stephen P. Norris, Richard Paul, and Harvey Siegel. Foreword by Michael Scriven. New York/London: Routledge. Philosophy of Education Research Library.

Minkkinen, Sirkka

- 1978 *Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmamalli*. Helsinki: Opetusministeriö. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja nro 15.

Mustonen, Anu

- 2002 "Median rooli psykologisessa kehityksessä". Teoksessa Sintonen, Sara (toim.): *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*, s. 55–69.

Mäki-Tuuri, Armi ja Vilhunen, Airi (toim.)

- 1990 *Mediat ja merkitykset*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXVII.

Nevanlinna, Tuomas

1998 ”Huomautuksia uudesta raittiusliikkeestä”. *Tiedotustutkimus* 1/1998, s. 64–68.

Nieminen, Hannu; Aslama, Minna ja Pantti, Mervi

2005 *Media ja demokratia Suomessa. Kriittinen näkökulma*. Oikeusministeriö / Edita Prima Oy. Saatavissa verkosta osoitteesta <http://www.om.fi/1146558419724> (tarkistettu 12.5.2008).

Niinistö, Hanna ja Ruhala, Anu

2007 ”Pienten lasten mediakasvatus”. Verkkojulkaisussa Kynäslahti et al. (toim.): *Näkökulmia mediakasvatukseen* s. 123–135.

Niinistö, Hanna (toim.); Ruhala, Anu (toim.); Henriksson, Annika; Pentikäinen, Leena

2006 *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry / Mediamuffinssi-hanke / BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Näre, Sari

1998 ”’Konstruktionistisen moraalin’ moraalittomuudesta.” Pääkirjoitus. *Nuorisotutkimus* 4/1998, s. 1-2.

Ojanperä, Tuuli (toim.)

2006: *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2.

Pantti, Mervi

2002 ”Laadun ongelma nuorisoviihteessä.” *Tiedotustutkimus* 3/2002, s. 16-31.

Passmore, J.

1972 ”On teaching to be critical”. Teoksessa Dearden, R. F. et al. (eds.): *Education and the development of reason*, s. 415-433.

Paul, Richard W.

1987 ”Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions”. In Baron, Joan Boykoff et al. (eds.): *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, s. 127-148.

1992 *Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive In A Rapidly Changing World*. Edited by A. J. A. Binker. Revised second edition. (Myös toisten kirjoittajien kanssa tuotettuja tekstejä.) Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Pietilä, Veikko

1990 ”Viestintäkasvatuksen perusteita etsimässä”. Teoksessa Mäki-Tuuri, Armi et al. (toim.): *Mediat ja merkitykset*, s. 179-188.

Pitkänen, Pirkko (toim.)

1996 *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Postman, Neil

1987 *Huvitamme itsemme hengiltä. Julkinen keskustelu viihteen aikakaudella.*
Alkuteos *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business* (1985). Suom. Ilkka Rekiaro. Helsinki: WSOY.

Puolimatka, Tapio

- 1995 *Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim.*
Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia sarja B nide 279.
- 1996 *Kasvatus ja filosofia. 2., uudistettu painos (alkup. 1995).* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- 1997 *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa.* Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- 2002 *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin.* Helsinki: Tammi.
- 2003a ”Realismin rajankäyntejä. Vastine Kasvatuksen 5/2002 kirja-arviointiin”.
Kasvatus 1/2003, s. 93–98.
- 2003b ”Tiedon rakentaminen ja totuus. Vastine Päivi Tynjälän kirja-arvioon”.
Aikuiskasvatus 3/2003, s. 233–235.

Pursiainen, Terho

2003 *Sitoutumisesta ja sitoutumattomuudesta.* Helsinki: Kirjapaja Oy.

Ridell, Seija

1993 ”Kommunikaation ihmeelliset seikkailut. Viestinnän käsite kertovan fiktion tutkimuksessa – ja vähän tiedotusopissakin.” *Tiedotustutkimus* 1/1993, s. 9-21.

Sarras, Riitta (toim.)

2002 *Etiikka koulun arjessa.* Koonneet Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras. Helsinki: Otava.

Scheffler, Israel

1973 *Reason and teaching.* (Kokoelma vuosina 1954-1971 julkaistuja kirjoituksia.)
London: Routledge and Kegan Paul. International Library of the Philosophy of Education.

Siegel, Harvey

1988 *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, and Education.* New York and London: Routledge. Philosophy of Education Research Library: 1.

Sihvonen, Jukka

- 1989 *Liekehtivät nalleverhot. Esseitä televisio- ja elokuvakasvatuksesta.* Helsinki: LIKE Kustannus Oy.
- 1996 *Aineeton syli. Johdatus audiovisuaaliseen tulevaisuuteen.* Tampere: Gaudeamus.

Siljander, Pauli (toim.)

- 2000 *Kasvatus ja sivistys.* Helsinki: Gaudeamus.

Sintonen, Sara

- 2001 *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet.* Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia Musica* 11.
- 2003 ”Mediakasvatus moraalikasvatuksena – paluu vanhaan?” *Tiedotustutkimus* 4-5/2003, s. 31–42.

Sintonen, Sara (toim.)

- 2002 *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta.* Helsinki: Finn Lectura.

Sirkkunen, Esa

- 1996 ”Yksi uutinen – monta puntaria. Aivovoimistelua sanomalehti uutisen ympärillä.” Teoksessa Luostarinen, Heikki et al. (toim.): *Sopulisilppuri. Mediakritiikin näkökulmia*, s. 61–82.

Stachon, Kari (toim.)

- 1997 *Näkökulmia tietoyhteiskuntaan.* Tampere: Gaudeamus.

Suoranta, Juha

- 1998 ”Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus”. *Tiedotustutkimus* 1/1998, s. 32–45.
- 2003 *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää.* Tampere: Vastapaino.

Tarkki, Jarmo

- 1996 ”Yksilöiden oikeus itsemääräämiseen.” Teoksessa Hautamäki et al.: *Yksilö modernin murroksessa*, s. 205–243.

Taylor, Charles

- 1995 *Autenttisuuden etiikka.* Suomentanut Timo Soukola. Esipuhe Juha Sihvola. Alkuteos *The Ethics Of Authenticity* (alkuperäislaitos *The Malaise of Modernity* ilmestyi vuonna 1991). Helsinki: Gaudeamus.

Tomperi, Tuukka

- 2000 ”Filosofian oppijärjestys”. *niin & näin. Filosofinen aikakauslehti* 2/2000, s. 28–36.

Tomperi, Tuukka ja Piattoeva, Nelli

- 2005 ”Demokraattisten juurten kasvattaminen”. Teoksessa Kiilakoski et al.: *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, s. 247–286.

Tuominen, Sirkku

- 1998 ”Viestintäkasvatusta suomalaisessa peruskoulussa – siis mitä?”
Tiedotustutkimus 1/1998, s. 70–80.
- 1999 *Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla*. Tampere: TAJU. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 17/1999.

Tynjälä, Päivi

- 2003 ”Konstruktivismista realismiin? ’Radikaalin konstruktivistin’ mietteitä Tapio Puolimatkan kirjan äärellä”. *Aikuiskasvatus* 3/2003, s. 222–232.
- 2004 *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. (1.-4. painos. Julkaistu 1999.) Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi; Heikkinen, Hannu L.T. ja Huttunen, Rauno

- 2005 ”Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana”. Teoksessa Kalli ja Malinen (toim.): *Konstruktivismi ja realismi*, s. 20–48.

Törmä, Sirpa

- 2003 ”Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana”. Teoksessa Vuorikoski et al.: *Opettajan vaiettu valta*, s. 83–107.

Usher, Robin and Edwards, Richard

- 1996 *Postmodernism and Education*. Reprinted; first published 1994. London: Routledge.

Vanttaja, Markku

- 2005 ”Mediakulttuuri, koulu ja moraalinen säätely”. *Kasvatus* 1/2005 s. 52–64.

Varis, Tapio

- 2002 ”Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta mediakompetenssin merkitykseen”. Teoksessa Kivikuru ja Kunelius (toim.): *Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön*, s. 375–391.

Venkula, Jaana

- 1991 ”Kriittisyys taitoina ja metodina”. *Tiedepolitiikka. Tiede ja sivistys* 2/1991 vol. 16, s. 5-14.

Vuorikoski, Marjo; Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka

- 2003 *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Värri, Veli-Matti

- 1994 ”Menonin paradoksi ’neliulotteisessa’ kasvatustodellisuudessa”. *niin & näin. Filosofinen aikakauslehti* 2/1994, s. 58–59.
- 2002 ”Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta”. Teoksessa Sarras, Riitta (toim.): *Etiikka koulun arjessa*, s. 55–63.
- 2003 ”Kasvatus ja ’ajan henki’”. Teoksessa Isosomppi ja Leivo (toim.): *Opettaja vaikuttajana?* s. 44–62.

Muut lähteet

Opetussuunnitelmat, strategiat ja muistiot

- *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Julkaisija Opetushallitus. Saatavissa verkosta pdf-tiedostona osoitteesta http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf (2.5.2008).
- *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Julkaisija Opetushallitus. Saatavissa verkosta pdf-tiedostona osoitteesta http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (2.5.2008).
- *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaito -työryhmän linjaukset*. Työryhmän puheenjohtaja Vilho Hirvi, sihteeri Ritva-Sini Härkönen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Luettu verkosta, poistunut keväällä 2008.
- *Turun yliopiston strategia 2006–2012*. Luettavissa verkosta osoitteesta <http://www.utu.fi/faktat/strategia/strategia0612/index.html> (5.5.2008).
- *Äidinkielen kokeen määräykset*. Saatavissa tekstitiedostona Ylioppilastutkintolautakunnan verkkosivuilta osoitteesta <http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/ainekohtaiset/aidinkieli2007.html> (2.5.2008).

Sanoma- ja aikakauslehdet

Helsingin Sanomat 2007.

Opettaja 2007.

Suomen Kuvalehti 2007.

Verkkosivustot

- *Kenguru*-verkkomateriaali osoitteessa http://www2.edu.fi/kenguru/fi/mediataidot_2_01.php (5.5.2008). Opetushallituksen tuottamaa opetusmateriaalia opettajien täydennyskoulutukseen.
- *Mediamuffinssi*-sivusto osoitteessa <http://www.mediamuffinssi.fi/page.php> (5.5.2008). Osa hallituksen Lapset ja media -toimintaohjelmaan kuuluvaa, opetusministeriön koordinoimaa *Mediamuffinssi*-hanketta (2006–2007).
- *Online Etymology Dictionary*, englanninkielinen etymologinen sanakirja osoitteessa <http://www.etymonline.com> (12.5.2008). Tietoa etsitty hakusanoilla *critic*, *critical* ja *crisis*.
- Turun yliopiston Mediatutkimus-oppiaineen verkkosivusto osoitteessa http://media.utu.fi/oppiaine_04.html (5.5.2008).