

Riitasointuja - valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa

Jaana Saarinen

Ohjaajana ja opettajana olen kiinnostunut jälkistrukturalistisen feministisen pedagogiikan asettamista kysymyksistä, joissa pohditaan ja analysoidaan mm. valtaa, tietoa, sukupuolta, subjektiutta ja kieltä. Miten näitä ajatuksia voidaan soveltaa opetustilanteissa ja niiden analysoinnissa? Mitä ne edellyttävät opettajilta ja opiskelijoilta? Millaisia oppimisen tiloja voidaan rakentaa?

Aloitin muutama vuosi sitten kasvatustieteen proseminarin, jossa ensimmäisellä kerralla annoin opiskelijoille pari artikkelia luettavaksi ja keskustelujen pohjaksi. Toinen luettavista artikkeleista oli Elina Lahelman (1995) Naistutkimuksen näkökulmia opetuksen suunnittelussa. Seuraavan kerran tavatessamme muutamien opiskelijoiden reaktio oli, että mitä varten meidän täytyy lukea tällaista. Tässä tilanteessa esitin kysymyksen, kuinka usein opiskelijat tulevat kyseenalaistaneeksi opettajan esittelemiä näkökulmia ja tekstejä. Olisiko sama tilanne tapahtunut, jos tekstin olisi luettavaksi antanut etabloitunut miesprofessori? Vastauksen arvaatte. Keskustelimme tilanteen auki ja lopuksi kiitin heitä kriittisyydestä.

Ymmärrän feministisen pedagogiikan tiedon tuottamisen prosessina, jossa tarkastellaan, kuinka sukupuolistunutta tietoa ja kokemuksia tuotetaan. Olen omaa opettamisen ja ohjaamisen tyyliä etsiessäni vajaan kymmenen vuoden aikana kokeillut ja toteuttanut opintojaksoja feministisen pedagogiikan periaatteiden mukaan.

Näissä tilanteissa olen yrittänyt olla (vaihtelevalla menestyksellä) sensitiivinen opiskelijoiden erilaisille äänille ja luoda ei-hierarkisia tasa-arvoisuuteen ja vuorovaikutukseen perustuvia oppimistilanteita (ks. myös Saarinen 1996). Mutta tilanteet ovat monitasoisia. Tämän vuoksi pidän tärkeänä pohtia ja tutkia opettajan ja opiskelijoiden positioita, kuinka ne vaikuttavat opettamiseen ja oppimiseen, tietoon, auktoriteettiin ja toisten kohtaamiseen (ks. esimerkiksi hooks 1994, Middleton 1993, Orner 1992, Tisdell 1998).

Vallan ulottuvuuksia

Valta sisältyy pedagogisiin vuorovaikutussuhteisiin. Opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus noudattaa joitakin kirjoittamattomia sääntöjä. Asymmetrinen opettaja-oppilas -asetelma usein jäsentää opettamisen ja oppimisen tilanteita. Opetustilanteissa valta ei ole staattista, vaan liikkuvaa ja monimuotoista. Vallan tunnistamisen lisäksi on tärkeää analysoida valtaa ja sen ilmenemisen muotoja. Naamioimisen sijaan

jokaisen opettajan tulisi tunnistaa vallan erilaisia muotoja sekä pohtia omaa suhdettaan siihen ja auktoriteetin harjoittamiseen. Miten valta ilmenee opetustilanteissa? Miten opiskelijat ja opettaja kietoutuvat vallan verkkoihin? Miten opettaja käyttää valtaa ja toimii auktoriteettina?

Valta ja sen analysoiminen on keskeinen kysymys jälkistrukturalistisessa feministisessä ajattelussa. Michel Foucaultin vallan teoretisointi on toiminut monien naistutkijoiden innoittajana, mutta myös kritiikin kohteena (ks. esim. Sawaci 1991, Gore 1993, Orner 1992, Oksala 1997, Petäjaniemi 1997¹). Foucault (1998, 63-76) tuo juridis-diskursiivisen negatiivisen, kieltävän, rajoittavan ja sensuroivan valtakäsitteen tilalle ajatusta vallasta tuottavana, monipuolisina strategioina ja positiivisena. Hän haluaa nostaa esille vallan kätkettyjä mekanismeja ja tarkastelee valtaa toiminta-alueensa järjestystä sisäisesti ylläpitävien voimasuhteiden moninaisuutena. Valta on peliä, jossa käydään jatkuvasti kamppailua voimasuhteiden muuttamiseksi, vahvistamiseksi ja kääntämiseksi. Foucault tarkoittaa vallalla tarttumakohtia, joita voimasuhteet löytävät toisistaan ja muodostavat niistä ketjuja ja järjestelmiä tai päinvastoin eristäviä kuiluja ja ristiriitoja. Valta on liikkeessä ja tuottaa jatkuvasti itse itseään. Se on läsnä kaikkialla ja se tulee kaikkialta. Tässä ajattelussa valtasuhteiden analyysin kohteena ovat yksilöitä tuottavat institutionaaliset ja kulttuuriset käytännöt ja diskurssit.

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993, 27) määrittelevät diskurssit verrattain ehyinä säännönmukaisten merkitysten systeeminä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta. Valta toimii uusien diskurssien muodostamisessa ja se on kaikkialla verkostoihin sisäänrakennettuina. "Kenellä on valta?" ja "Mitkä ovat vallanpitäjien intentiot?" kysymysten sijaan kysytään prosesseja, joissa subjektit rakentuvat vallan vaikutuksesta. (Orner 1992, 82.)

Modernit hallitsemisen muodot paljastavat muutoksen juridis-diskursiivisesta vallasta disiplinaariseen valtaan, jota harjoitetaan näkymättömien minän teknologioiden avulla. Foucault määrit-



Jaana Saarinen

telee minän teknologiat kulttuurin muodoiksi, jotka suostuttelevat, ehdottavat ja määräävät yksilöitä heidän kulttuurissaan, yhteiskunnassaan ja sosiaalisessa luokassaan. Ihmistieteissä minän teknologioilla tuotetaan, säännellään, valvotaan ja nimetään ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä. (Gore 1993, 53.) Biovalta on hyvää tarkoittava ja suojeleva, mutta samalla se on tehokas ja syvälle tunkeutuva kontrollin muoto. Sosiaaliin suhteisiin sisältyvä valta rakentuu yhteiskuntaan normeiksi. (Oksala 1997, 170.)

Jennifer Gore (1993, 51-53) toteaa foucaultilaisittain, että valta ei välttämättä alista, koska se yllyttää, suostuttelee, viettelee, tekee helpommaksi tai vaikeammaksi, laajentaa tai rajoittaa. Eikö tästä ole juuri kyse opettamisessakin?

Epäilyttävää - opettaja vallan verkoissa

Opetustilanteissa on aina valta läsnä. Sen naamioiden tai häivyttämisen sijaan valtaa tulisi tarkastella tuottavana ja kaikkialla läsnäolevana, säätelössä diskursseja ja sosiaalista vuorovaikutusta. Opettaja voi ottaa tämän huomioon paikantamalla itsensä toimijana ja tunnistamalla positiivisuutensa. Elizabeth Tisdellin (1998) mukaan tutkimalla ja problematisoimalla omia positiivisia rajoituksia ja mahdollisuuksia sekä oppimisen institutionaalisia paikkoja luodaan mahdollisuuksia emansipatoriselle oppimiselle. Ajattelen Jeanne Brady Girouxin (1989,9) tavoin, että opettajien tulisi olla tietoisia omista äänistään, jotta he voisivat ymmärtää, kuinka heidän omat arvonsa ja kokemuksensa tuottavat, legitimoivat ja ohjaavat heidän vastaamistaan erilai-

siin ääniin oppimistilanteissa. Pidän tärkeänä opetus- ja ohjaustyössäni kriittisen ajattelun soveltamista omiin tietämisen tapoihin ja siihen, mitä tietona esitän.

Aivan kuten valtaan, myös auktoriteettiin liittyy monia negatiivisia piirteitä. Auktoriteetti on tietyllä tapaa toteemi ja tabu, koska auktoriteettia omaavat ovat vaikutusvaltaisia ja kontrolloivia, mutta samalla he ovat epäilyttäviä (Jones 1991, 106). Millaisia jännitteitä ja ristiriitoja liittyy feministisen opettajan auktoriteettiin?

Opettajana olen kietoutunut vallan verkkoihin. Yliopisto-opettaja asettuu tiedon auktoriteetin asemaan opiskeltavien tekstien kirjoittajana ja/ tai luennoitsijana. Hänellä on opettamansa aihealueen asiantuntemusta ja samalla hän välittää myös toisten asiantuntijuutta. (Ks. Epstein 1997, 179, Luke 1996, 283.) Institutionaalisen auktoriteettina käytän valtaa esimerkiksi valitessani kursseilla käsiteltäviä tekstejä, arvioidessani opiskelijoiden suorituksia ja antaessani tilaa opiskelijoiden puheelle. Näin ollen opettajana toimin aina auktoriteettina, enkä voi kokonaan häivyttää sitä ylläpitämällä oletusta tasa-arvosta pedagogisessa suhteessa. Bell hooksin (1994) mukaan opettajan on harjoitettava auktoriteettia. Mutta miten? Ajatuksissani ja toiminnassani kysymys kääntyy opettajan erilaisiin asentoihin ja oppimisen tilojen rakentamiseen. Ehkä on tarpeen käsitteellistää auktoriteettia uudelleen ja määrittellä se rajojen vartijasta lahjan antajaksi (ks. Jones 1991, 123). Tämä ajatuksellinen käänös vaatii opettajalta empaattista otetta ja opiskelijoiden prosessien tuntemista sekä tietämisen kontekstuaalisuuden tunnistamista. Kysymys on siitä, miten opettaja käyttää tietämistään ja tietojaan opiskelijoiden oppimisprosessien tukemiseen ja ohjaamiseen. Tällöin opetus-oppimisprosessissa keskiöön nousee vastuullisuus, vuorovaikutus ja kohtaaminen.

Opettajana/ohjaajana en halua olla auktoritaarinen tiedon välittäjä, vaan korostan positionaalisuuttani ja näkökulmiäni osittaisuutta. Tämä ei ole yksinkertaista, koska Linda Alcoffin (1991, 21) mukaan puhuja vaikuttaa toisten kykyyn käsitteellistää ja tulkita heidän omia kokemuksi-

aan. Opetus- ja oppimistilanteissa olemme kollektiivisesti sidoksissa verkkoon, jossa puhujan jokainen toiminta, diskursiivinen tai ei-diskursiivinen, vetää, rikkoo tai pitää yllä jännitteitä verkossa, jossa toiset löytävät itsensä liikkumassa. Opetustilanteissa opettaja konstruoi mahdollista minää, tapaa olla maailmassa, jota hän tarjoaa muille tarkoituksella tai tarkoittamattaan mahdollisena olemisen tapana. Goren (1993, 63) mukaan pedagoginen prosessi ilmentää valtasuhdetta opettajan ja opiskelijan välillä tietoa koskeissa asioissa: Mikä on validia tietoa? Miten tietoa tuotetaan? Kysymys on myös vallasta ja vastuusta sekä ohjaajan/opettajan tavasta kohdata opiskelijat.

Opettajana avaamini toiminnallani oppimisen tiloja ja tilanteita, joissa osallistujat voivat tutkia ja kokeilla erilaisia tietämisen tapoja. Tällaiset oppimistilanteet perustuvat vastavuoroisuuteen, opiskelijoiden aktiivisuuteen ja sitoutumiseen. Kohtaamiset oppimistilanteissa ovat uusien merkitysten tuottamista. Periaatteessa ne ovat äärettömiä ja muuttuvat jatkuvasti. Näissä tilanteissa paikantaminen ja positionaalisuus eivät ole staattisia, vaan moninaisia ja liikkuvia. Miten tähän erojen leikkiin voidaan tarttua?

Kokemukset - avain vallan ulottuvuuksien tunnistamiseen?

Opettaminen on tiedon tuottamista ja esittämistä. Jälkistrukturalistisen feministisen pedagogiikan tavoitteina on pohtia tiedon sosiaalista ja kontekstuaalista rakentumista sekä purkaa kulttuuriin kirjoitettuja sukupuolittuneita toimijoiden paikkoja ja tiloja. Näiden ajatusten varaan olen rakentanut kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt opintojakson², joka koostuu luennoista, harjoituksista ja opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista tai esseistä. Massaluennoilla keskusteleminen jää usein vähäiseksi, sen sijaan pienryhmissä aktiivinen keskustelu, kokemusten jakaminen ja teoretisointi mahdollistuvat. Opintojaksolla vuorottelevat luennot ja harjoitukset, joihin keskustelun pohjaksi ennakkoon luettavat artikkelit syventävät ja/tai konkretisoivat käsiteltävää asi-

aa. Vuorovaikutuksellisten ja dialogisten oppimistilanteiden luominen auttaa osaltaan murtaamaan hierarkista opettaja opettaa ja opiskelija oppii -asetelmaa. Näiden opetus- ja oppimistilanteiden piilo-opetussuunnitelmana on harjoitella, kokeilla ja omaksua tutkimuksellista otetta.

Opiskelijoiden ja opettajien henkilökohtaiset kokemukset voidaan ottaa yhdeksi tiedon tuottamisen lähtökohdaksi. Erityisen hedelmällistä tämä on kasvatuksen sukupuolistavien käytäntöjen pohdinnassa, jossa yksittäisten pienten tarinoiden avulla voidaan lähteä tutkimaan, millaisia tytön ja pojan tai naisen ja miehen paikkoja kulttuurissa toistetaan, jäljitellään ja kerrotaan. Ajattelen Teresa de Lauretiksen (1984, 159) tavoin, että kokemus-käsite liittyy subjektiksi tulemisen prosessiin ja kulttuurisiin merkityksenannon prosesseihin. Näissä prosesseissa hän paikantuu tai paikannetaan sosiaaliseen todellisuuteen ja hän ymmärtää subjektiivisina materiaaliset, taloudelliset ja henkilöiden väliset suhteet, jotka ovat sosiaalisia ja historiallisia.

Pohtimalla ja analysoimalla kerrottuja kokemuksia voidaan siirtyä laajempiin kehyksiin tulkitsemalla yksittäisiä kokemuksia kulttuurisesti rakentuneina paikan määrittäjinä. Millaisia sukupuoleen liittyviä representaatioita erilaiset diskursit nostavat esille? Millaisia oppimisen tiloja naisopiskelijat löytävät? Kulttuurisessa "tarinatavaratalossa" on erillisiä osastoja miehille ja naisille, tytöille ja pojille (Hänninen 1999, 51). Kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt opintojaksolla tutkimme yhdessä erilaisten tekstien ja jaettujen, kirjoitettujen ja kerrottujen kokemusten avulla sitä, millaisia paikkoja, tiloja ja asentoja "tarinatavaratalo" tarjoaa toimijoille. Sillä subjektiivisuus ei muodostu ainoastaan kokemuksista, vaan myös teorioista, joiden avulla rakennamme merkityksiä maailmassa.

Henkilökohtaiset tai fiktiiviset tarinat luovat merkityksiä ja yhteenkuuluvuutta ihmisten välillä. Ne kiinnittävät meidät toisiimme ja historiaamme luomalla värikkään kudoksen, jossa ajan, paikan ja diskurssien säikeet suuntaavat toimintaamme ja valintojamme. Tarinoiden kudos tarjoaa mielikuvia, myyttejä ja metaforia, jotka reso-

noivat ja vaikuttavat tietämiseen ja tiedettynä olemiseen. Kertojan tarina on myös sidoksissa kulttuuriin, kieleen ja sukupuoleen, uskomuksiin ja elämän historiaan. Tämä kietoutuneisuus on opettamis-oppimisprosessin ydintä. (Whittherell & Noddings 1991, 1,3.)

Tarinoiden hyödyntäminen opetuksessa tarjoaa tilan tarkastella sukupuolen merkitystä esimerkiksi kasvatuksessa, koulutuksessa ja työelämässä. Tavoitteena ei ole pelkästään kertoa erilaisia tarinoita, vaan analysoida niitä sekä rakentaa omaa subjektiivista ja tunnistaa, tulkita ja mahdollisesti muuttaa sen eri ulottuvuuksia. Kokemus on tulkintaa, joka tarvitsee uudelleen tulkintaa (Scott 1991, 797). Kurssilla käytetyt tekstit ja pienryhmissä käydyt keskustelut auttavat osaltaan opiskelijoita toisaalta tunnistamaan ja nimeämään heidän omia kokemuksiaan ja toisaalta ottamaan etäisyyttä niistä.

Käytän osallistujien erilaisia kokemuksia "linsseinä", joiden kautta tarkastelemme ja teemme näkyviksi piiloisia prosesseja, jotka luovat ja ylläpitävät sukupuolistuneita käytäntöjä määrittäen naista/miestä ja naisen/miehen paikkaa kulttuurissa ja yhteiskunnassa. Olen opetuksessani toteuttanut Magda Gere Lewisin (1993, 16) ajatusta: "... tarinat ovat kutsu lukijalle luovaan lukemiseen, jossa rohkaistaan näkemään yleisiä ja huomaamattomia jokapäiväisen elämän yksityiskohtia, joiden kanssa olemme oppineet elämään niin hyvin, ettei niiden poliittinen tarkoitus ole enää meille niin selvä." Sukupuolen problematisointi ja teoretisointi avaavat uusia näkökulmia tytön/naisen ja pojan/miehen kasvamiseen ja toiminnan tiloihin. Usein opiskelijat kertovat palautteissaan, oppimispäiväkirjoissaan ja/tai esseissään, kuinka he tarkastelevat maailmaa "uusin silmin" ja analysoivat omaa toimintaansa elämän eri osa-alueilla. Tietoisuus kasvatuksen sukupuolistavista käytännöistä luo toisin toimimisen mahdollisuuksia nykyisille ja tuleville kasvattajille, opettajille ja kouluttajille.

Oppimistilanteissa ei pelkästään käsitellä opiskelijoiden kokemuksia, vaan myös opettajan omat kokemukset ovat osa tätä prosessia. Opettajana kerron ja analysoin omia kokemuksiani

tilanteiden mukaan ja tämä osaltaan murtaa hierarkista opettaja - opiskelija asetelmaa. Jokainen osallistuja voi oppia toisten tarinoista ja niiden tulkinnosta. Tarinoiden kertominen ja jakaminen sekä niiden analysoiminen ovat osa yhteistä tietämistä ja oppiminen tapahtuu jaettujen kokemusten verkossa.

Toisin oppimisen mahdollisuuksia

Omien tietämisen tapojen tunnistaminen ja löytäminen on niin opettajalle kuin opiskelijoillekin vaikeaa. Teorian ja käytännön yhteen nivominen kokemusten avulla tarjoaa mahdollisuuden omien tietämisen tapojen ja oppimisen tilojen löytämiseen. Oppimistilanteissa on mahdollista tunnistaa näin kokemusten kirjoa ja niiden erilaisia tulkintamahdollisuuksia.

Miten opettajat ja opiskelijat löytävät ruumiillisina subjekteina erilaiset tilat ja paikat? Opetus- ja oppimistilanteissa on kyse erittäin hienoväraisistä vuorovaikutussuhteista, jossa erilaiset toimijat kohtaavat tai törmäävät. Jokainen kohtaminen on ainutlaatuinen ja ryhmän avoin, vastuullinen ja vastavuoroinen toiminta rakentuu jokaisen osallistujan osallisuudesta tai epäonnistuu näiden puuttuessa. Kysymys ei ole pelkästään ohjaajan ja opiskelijoiden välisistä suhteista, vaan opiskelijoiden keskinäiset suhteet voivat tuoda tilanteisiin omia jännitteitä. Omat ulottuvuutensa vuorovaikutukseen tuo myös opiskelun kohteena olevan aiheen sisältö, miten se liittyy oppijoiden maailman ja millaisia ajatuksia herättää. Sukupuolen problematisointi ja teoreettinen pohdinta on usein vierasta ja se murtaa tottuvia ajattelutapoja. Vieraan ja oudon kohtaminen voi herättää opiskelijoissa vastustusta ja he voivat vaatia opettajalta perusteluja asialle. Vaikka kuinka korostan opiskelijoiden omia tietämisen tapoja, onko sittenkin niin, että innostun niiden opiskelijoiden ideoista ja papereista, jotka ovat samansuuntaisia omieni kanssa. Opettajan ja opiskelijan sekä opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on monitasoinen ilmiö. Ohjaajana olen huomannut, että joidenkin opiskelijoiden/opiskelijaryhmien kanssa vuorovaikutus toimii ja joidenkin taas ei. Prosessien aikana

ryhmän dynamiikassa voi tapahtua muutoksia ja tarvittaessa otan ongelmatilanteet ryhmän keskusteltavaksi.

Vuorovaikutussuhteisiin liittyy erilaisia jännitteitä, joiden monimuotoisuuden tunnistaminen on tärkeää. Onko turvallisen tilan luominen mahdollista? Jaetut kokemukset? Tunnustuksellisuuden vaarat? Kenen tarinoita kerrotaan? Kenen tarinoita kuullaan? Kokemusten ottaminen tarkasteluun luo tilaa ja lisää ymmärrystä tiedon rakentumisesta. Mutta niiden kertominen ja hyödyntäminen ei ole opiskelussa yksinkertainen asia. Ryhmätilanteissa kerrotaan erilaisista kokemuksista. tarinat kokemuksista voivat kannustaa monia opiskelijoita, jotka eivät muuten puhuisi, osallistumaan tarmokkaasti väittelyihin, joiden he käsittävät koskettavan suoraan heitä (Fuss 1989, 118). Mutta tietynlaisista kokemuksista kertominen ja keskustelu voi tukahduttaa toisia tarinoita. Tästä voin esimerkkinä kertoa muutaman vuoden takaisesta muistelutyöryhmästä, jossa käsiteltiin mm. äitiyttä, raskauksia jne., mutta siinä ei käsitelty keskenmenoja ja/tai lapsettomuutta. Olin opiskelijana ryhmässä ja otin asian esille loppukeskustelussa, jonka jälkeen eräs ryhmään osallistuneista ilmaisi, että hän voisi kertoa pitkiä tarinoita lapsettomuudesta, muttei siitä voi puhua tilanteissa, jossa toiset puhuvat imettämisestä. Millaisia tiloja erilaiset kokemukset saavat? Miten kokemuksen puute tai erilaisuus voi hiljentää toisia opiskelijoita? Miten tiloja voi järjestellä toisin? Mitä nämä hiljaisuudet kertovat?

Opetus- ja oppimistilanteissa tulisi löytyä tilaa dialogeille, joissa erilaiset ristiriitaiset näkemykset voivat nousta keskusteluun. Tavoitteena ei ole yksimielisyyden saavuttaminen, vaan jokaisen osallistujan erilaisten näkemysten ja käsitysten tulisi olla olennainen osa jatkuvaa keskustelua. Tietäminen on kollektiivista eikä kukaan voi tietää yksin, vaan siihen tarvitaan keskustelijoita ja tekstejä. "Yliopisto-opetuksen, jos minkä tulisi ravistella ihmiset ajattelemaan." (Opiskelijan luentopäiväkirjan tekstiä 2001)

Viitteet

1 Johanna Oksala tiivistää artikkelissaan Foucaultin vallan analyysin keskeiset ajatukset. Soili Petäjaniemi tarkastelee Foucaultin ajattelua kriittisesti Judith Butlerin teoretisointiin nojautuen.

2 Kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt opin-
tojakso on kuulunut Lapin yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen sekä luokanopettajakoulutuksen tutkintovaatimuksiin vuodesta 1998 lähtien.

Lähteet

- ALCOFF, Linda (1991). The Problem of Speaking for Others. *Cultural Critique* 20 (Winter), 5-32.
- DE LAURETIS, Teresa (1984). *Alice doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington.
- EPPSTEIN, Deppie (1997). The voice of Authority: On Lecturing in Cultural Studies. In Joyce E. Canaan & Deppie Ebstein (Eds.) *A Question of Discipline. Pedagogy, Power, and the Teaching of Cultural Studies*, 178-191.
- FOUCAULT, Michel (1998). *Seksuaalisuuden historia*. Tampere: Gaudeamus.
- FUSS, Diana (1989). *Essentially Speaking. Feminism, Nature & Difference*. New York: Routledge.
- GIROUX, Jeanne, B. (1989). Feminist Theory as Pedagogical Practice. *Contemporary Education*, 61, 6 - 10.
- GORE, Jennifer (1993). *The Struggle for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. New York: Routledge.
- HOOKS, bell (1994). *Teaching for Transgress. Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- HÄNNINEN, Vilma (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696.
- JOKINEN, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- JONES, Kathleen B. (1991). The Trouble with Authority. Differences: *A Journal of Feminist Cultural Studies*. 104-127.
- KNORR-CETINA Karin (1981) *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon Press.
- LAHELMA, Elina (1995). Naistutkimuksen näkökulmia opetuksen suunnittelussa. Teoksessa Arto Vahtokari & Anne Vähäpassi (toim.) *Tutki, vertaile ja arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. ss. 50-66.
- LEWIS, Magda G. (1993). *Without a word. Teaching beyond Women Silence*. London: Routledge.
- LUKE, Carmen (1996). Feminist Pedagogy Theory: Reflection on Power and Authority. *Educational Theory* 46 (3), 283-302.
- MIDDLETON, Sue (1993). *Educating Feminists. Life Histories & Pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- OKSALA, Johanna (1997). Foucault ja feminismi. Teoksessa Sara Heinämaa, Martiina Reuter ja Kirsi Saarikangas (toim.) *Ruumiinkuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Tampere: Gaudeamus. 168-192.
- ORNER, Mimi (1992). Interrupting the calls for Students Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective. In Carmen Luke & Jennifer Gore (Eds.) *Feminism and Critical Pedagogy*. New York: Routledge. 74-89.
- PETÄJÄNIEMI, Soili (1997). Judith Butler ja ruumiin poliittinen fenomenologia. Teoksessa Sara Heinämaa, Martiina Reuter ja Kirsi Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Tampere: Gaudeamus. 245 -270.
- SAARINEN, Jaana (1996). Feministisestä pedagogiikasta feminiiniseen pedagogiikkaan. Julkaisussa Päivi Naskali (toim.) *Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksen asetteluja*. Lapin yliopiston kasvatieteellisiä julkaisuja C 14. Katsauksia ja puheenvuoroja. 67-78.
- SAWACI, Jana (1991). *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*. New York: Routledge.
- SCOTT, Joan W. (1991). The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*. 17 (Summer), 773-797.
- TISDELL, Elizabeth (1998). Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitation of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Educational Quarterly*, 48 (3) 139-156.
- WITHERELL, Carol & Noddings, Nel (1991). Prologue. An Invitation to Our Readers. In Carol Witherell & Nel Noddings (Eds.) *Stories lives tell. Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press. 1-12.

Artikkeli saapui toimitukseen 17.4.2001. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 13.8.2001.