

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.109754>

Tietämätön opettaja demokratiakasvatuksessa: kollaboratiivinen autoetnografia opettajankoulutuksesta

Sari Hietämäki

Tämä artikkeli tutkii ranskalaisajattelija Jacques Rancièren älyjen tasa-arvon käsitettä sekä tasa-arvon periaatetta demokratiakasvatuksessa. Artikkelin kollaboratiivinen empirinen aineisto koostuu 19 opettajaopiskelijan sekä heidän opettajanaan toimineen kirjoittajan autoetnografisista teksteistä yhden lukuvuoden mittaisen kurssin ajalta. Kirjoittajan kokoama ja kertoma moniääninen autoetnografinen tarina tuo esiin erilaisia näkökulmia opettajuuteen ja opettajaksi kasvamiseen, joita peilataan Rancièren ajatteluun. Artikkelin valottaa Rancièren filosofian antia demokratiakasvatukselle ja konkretisoi Rancièren käsitteitä. Lisäksi artikkeli jäsentää älyjen tasa-arvoa autoetnografisen tutkimusmetodin perustana. Artikkelin tarjoaa yhden esimerkin, kuinka demokratiakasvatusta voi toteuttaa ja samalla opettaa yliopistossa.

Johdanto

Viimeaikaiset tutkimukset ovat tuoneet esiin demokratiakasvatuksen puutteen suomalaisessa koulutuksessa aina peruskoulusta yliopistoon ja sen opettajankoulutukseen saakka (mm. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Männistö ym. (toim.) 2017; Rautiainen ym. 2020). Demokratiakasvatuksen teoreetikon Gert Biestan (2007; 2011) mukaan kasvatuksen ydinkysymys on sen suhde demokratiaan ja oppimiseen. Siten demokratiakasvattajien tehtävä on selvittää, mitä demokratia tarkoittaa kasvatuksessa ja vastaavasti kasvatus demokratiasa. Kysymys koskee myös yliopistoja ja opettajankoulutusta, sillä opettajan ja koulun haasteet ovat samalla opettajankoulutuksen haasteita (Biesta 2011, 45; Virta 2017). Aikamme yksi suurista yhteiskunnallisista haasteista onkin, kuinka tehdä demokratiasta kasvatukseen ja koulutukseen syvästi vaikuttava toiminta- ja ajattelumalli.

Tämä artikkeli tarttuu demokratiakasvatuksen ydinkysymykseen tutkimalla ranskalaisajattelija Jacques Rancièren (s. 1940) älyjen tasa-arvon käsitettä sekä tasa-arvon periaatetta. Työssään Rancière on tutkinut moniulotteisesti demokratiaa. Rancièren laaja kirjallinen tuotanto 1980-luvulta alkaen on ollut kasvavan kiinnostuksen kohteena etenkin 2010-luvulla, jolloin fokuksessa ovat olleet politiikan filosofia ja estetiikka. Rancièren tuotannon punainen lanka on tasa-arvon periaate, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat kaikilla tavoilla yhdenvertaisia (ks. esim. Deranty 2014, 3). Tämä periaate ilmenee myös Rancièren kasvatuksen tasa-arvon tutkimuksessa *Tietämätön opettaja: Viisi oppituntia intellektuaalisesta*

emansipaatiosta (*Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 1987; engl. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, 1991), jonka opetukset ovat tämän artikkelin keskiössä.

Tietämätön opettaja on monisyinen filosofinen teos. Sen pohjana on ajatuskoe, joka kysyy, mitä tapahtuu, kun älyt oletetaan tasa-arvoisiksi ja älyjen tasa-arvon vahvistamisesta tulee pedagogiikkaa ohjaava periaate. Rancière (1987, 15–16) arvostelee nykyistä maailmaa jakolinjoista tietävien ja tietämättömien, kykeneväisten ja kyvykkäiden sekä viisaiden ja tyhmien välillä. Rancièren tavoitteena on purkaa jakolinjaa verifioimalla eli tekemällä todeksi ihmisten älyllinen yhdenvertaisuus eli älyjen tasa-arvo. Älyjen tasa-arvo ei ole usein mitattavissa oleva kognitiivinen fakta, vaan tasa-arvon periaatetta noudattava toiminta-ohje. Se ei siis tarkoita ihmisten erilaisuuden ohittamista vaan päinvastoin ihmisten erilaisuuden arvostamista tasa-arvon nojalla, demokratian nimissä. Demokratian kannalta keskeisesti jokainen ihminen voi toimia tasa-arvon lähteenä toiselle ihmiselle (Rancière 2010, 14).

Demokratiaa ilmentävät Rancièrelle tapahtumat, joissa yksilöt keksivät uusia tapoja tasa-arvon vahvistamiseen: haastavat vallitsevan asioiden tilan, tulevat nähdyiksi ja kuuluisiksi ja siten luopuvat yhteiskunnassa heille valmiiksi annetuista identiteeteistä. Täten demokratia edellyttää subjektiksi tuleamista eli subjektifikaatiota, jossa yksilön älyllinen kapasiteetti on keskeisessä roolissa. Demokratia ei ole valtiollinen järjestelmä, vaan sitä määrittävät ne hetket, jolloin tällaista muutosta tapahtuu. (Rancière 1987; 2010; 1995, 59–60.) Demokratia muodostuu siten tasa-arvoon pohjautuen tahtovien subjektien, heidän tekojensa ja kriittisten interventioidensa kautta.

Kiteytetysti Rancièren filosofian kasvatuksellinen anti syntyy demokratian, subjektifikaation ja intellektuaalisen emansipaation kohtaamisessa. Rancière seuraa Kantia (2017 [1784]), jolle valistuksen idea on oman älyn käyttäminen. Intellektuaalisessa emansipaatiossa älyjen tasa-arvo tulee verifioiduksi ja yksilön ”äly tottelee vain itseään” (Rancière 1987, 26). Älyjen tasa-arvon verifioiminen on ihmisten perimmäiseen tasa-arvoon perustuva metodi eli keino, joka voi johtaa yksilön intellektuaaliseen emansipaatioon. Rancièren (1987; 2010) käsitteistössä intellektuaalinen emansipaatio on politiikkaa ja yritys saada kollektiivisesti ja demokraattisesti kaikkien ihmisten älylliset kapasiteetit käyttöön.

Tietämätön opettaja -teoksen opetuksista on Suomessakin kirjoitettu jo jonkin verran (mm. Suoranta 2008; 2009; Kupiainen & Sintonen 2009; Lindberg 2010; Himanka 2017), kun taas kansainvälisesti merkittäviä julkaisuja on useita (mm. Bingham, Biesta & Rancière 2010; & Simons & Masschelein 2011 (toim.); Lewis 2012). Jotkut tutkijat esittävät vahvassa mielessä oikeaa tulkintaa teoksesta tai ainakin haluavat tehdä selväksi, mitä Rancière ei omalaatuisella ajatuskokeellaan tarkoita (ks. esim. Harris 2015; Biesta 2017, 59–81). Onkin huomattava, että *Tietämätön opettaja* ei ole pedagoginen ohjekirja vaan filosofinen tutkimus siitä, millainen suhde pedagogiikalla on yhteiskuntaan (Rancière 2010, 6) eli toisin sanoen millainen suhde pedagogiikalla voi olla demokratiaan. Rancière ei ensisijaisesti luo kasvatuksen teoriaa. Rancièren painopiste on tasa-arvossa, johon kasvatus ja sen aikalaiskritiikki kietoutuu yhtenä juonteena.

Seuraten näitä Rancière-tutkimuksen opetuksia tämän artikkelin tarkoituksena on toimia uudenlaisena demokratiakasvatuksen avauksena ja yhdistää Rancièren tasa-arvon metodi demokratiakasvatuksen käytäntöön (yleisesityksestä ks. Suoranta 2008; Lindberg 2010; Rancièren filosofiasta Tuomikoski (toim.) 2017). Artikkelitarttuu Rancièren *Tietämätön opettaja* -teoksen opetukseen opettajuuden näkökulmasta. Artikkelit selvittää, millainen kuva opettajuudesta demokratiakasvatuksessa ja Rancièren viitekehyksessä muodostuu. Tätä tutkimuskysymystä valottaa artikkelin kollaboratiivinen, moniääninen autoetnografia. Artik-

keli konkretisoi Rancièren käsitteitä ja analysoi hänen filosofiansa merkitystä demokratiakasvatukselle. Lisäksi artikkeli tutkii älyjen tasa-arvoa autoetnografista tutkimusmetodia pohjaavana käsitteenä. Artikkelin tarjoaa yhden esimerkin siitä, kuinka demokratiakasvatus voi toteuttaa ja samalla opettaa yliopistossa.

Artikkelia ohjaa emansipatorinen tutkimusote, joka pyrkii ilmentämään älyjen tasa-arvoa tutkimuksen ja opetuksen tasolla, ja siten sitä voi kuvata myös taistelevaksi tutkimukseksi (Suoranta & Ryyänen 2014). Artikkelin tähtää omalta osaltaan ihmisten älyllisen yhdenvertaisuuden todeksi tekemiseen ja tietämisen hierarkioiden purkamiseen (Rancièren 1987; 2016, 151–152) sekä yhteistyöhön ja opettajankoulutuksen toiminnan kehittämiseen (Suoranta & Ryyänen 2014). Rancièren innoittamana on kehitelty uusia tapoja opettaa (ks. esim. Derycke 2011), mutta kuten artikkelissa esitän, älyjen tasa-arvo ja tasa-arvon periaate demokratiakasvatuksessa voi muuttaa etenkin opettajan käsityksiä itsestään ja omasta työstään. Opettajankoulutuksessa tämä tarkoittaa yksittäisten kokemusten kautta saavutettua älyllistä vapautta opettajankoulutuksen sisällä. Siten demokratiakasvatuksen näkökulmasta muutos syntyy ensisijaisesti opettajan ja opettajuuden kohdalla.

Älyjen tasa-arvo ja autoetnografia

Autoetnografia on tutkimusmenetelmä, jossa kirjoittaja on itse tutkimuksensa kohde ja muodostaa samalla tutkimusaineiston (Uotinen 2010, 179; Chang ym. 2012, 18). Autoetnografia yhdistää tutkijan tutkimuskysymykseen ja tuo näkyväksi, mitä tutkimusprosessin aikana tapahtuu (Aberasturi-Appraiz ym. 2020). Johanna Uotinen (2010, 178) kuvaa ytimekkäästi, kuinka autoetnografia tapahtuu tutkijan sisällä, tutkijan omassa päässä. Autoetnografiset tekstit sisältävät siten aina jotain opittua, sisäistettyä, koettua ja viimeisimpänä kerrotta: jotain, mistä on jäänyt merkkien muodossa paperille jälki. Menetelmän avulla on mahdollista saada tietoa siitä, kuinka yksilöinä, opettajina ja oppijoina olemme suhteessa toisiimme, tietoon ja erilaisiin ideoihin. (Granger 2011, 8, 57–59.) Autoetnografian henkilökohtainen teksti on samalla kriittinen interventio kulttuuriin, sosiaaliseen ja poliittiseen (Holman Jones 2005, 763). Se voi toimia vapauden pedagogiikkana tarjoamalla materiaaleja demokraattisiin kasvatuskäytänteisiin (Denzin 2003).

Artikkelin toisiinsa kietoutuvilla, narratiivisilla opetus- ja tutkimusmenetelmillä on vahvoja kytköksiä Rancièren tasa-arvon metodiin sekä kasvatuksen kritiikkiin. Narratiivisilla opetusmenetelmillä on nähty monia mahdollisuuksia demokratiakasvatukselle, sillä ne yhdistävät henkilökohtaisen kulttuuriseen ja tuovat konkreettisesti näkyväksi kasvatuksen narratiivit, joita väistämättä saamamme kasvatuksen myötä kannamme mukamme. Narratiivisten opetusmenetelmien avulla on mahdollista sitoa yksilöiden merkitykselliset kokemukset opetukseen, rakentaa hedelmällinen opettaja-oppilassuhde sekä lisätä koulun moniäänisyyttä. (De Groot 2018.) Narratiivisissa tutkimusmenetelmissä maailmaa lähestytään kertomusten ja tulkintojen avulla, jotka tavoittavat yksilöiden lisäksi historiallisesti muodostuneita diskursseja ja tapoja olla olemassa (Heikkinen 2018, 107–187). Kasvatuksen narratiivien ja artikkelissa käytettävän autoetnografisen tutkimuksen pohjalta onkin siten mahdollista aloittaa kasvatuksen isojen kysymysten käsitteleminen (Granger 2011, 57).

Artikkelin empiirinen aineisto koostuu 19 opettajaopiskelijan sekä heidän opettajanaan toimineen kirjoittajan autoetnografisista teksteistä. Yhteistä teksteille on, että autoetnografioissa kirjoittajat tutkivat ja analysoivat itseään opettajina sekä pohtivat suhdettaan opettajuuteen yhden lukuvuoden mittaisen kurssin aikana. Kurssi oli osa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutusta, jossa opiskelijat suorittivat yhteiskuntatieteiden perusopinnot kasva-

tuksen näkökulmasta. Kurssin suorituksena toimi autoetnografisen tekstin lisäksi arvotyöpajan järjestäminen sekä vapaamuotoisen yhteiskunnallisen teon toteuttaminen pienryhmissä. Kurssin lisäksi opiskelijat suorittivat lukukauden aikana myös muita opintoja, jotka tukivat demokratiakasvatuksen näkökulmaa.

Olen koonnut artikkelin aineiston yhdeksi moniääniseksi tekstiksi, ja toimin autoetnografian kertojana (Chang ym. 2012, 23–24). Olen poiminut aineistosta katkelmia, jotka kuvaavat hetkiä, joissa kirjoittajien ajattelussa tapahtuneet muutokset näkyvät selkeimmin. Nämä aineistosta poimitut katkelmat, Rancièren käsitteet ja tutkimuskirjallisuus limittyvät toisiinsa, muodostaen kollaboratiivisen autoetnografian Rancièren filosofian hengessä. Chang ja kumppanit (2012, 18) kuvaavat, kuinka autoetnografia syntyy omista kokemuksista ja niiden kytköksistä laajempaan sosiaaliseen todellisuuteen. Peilaamalla omaa opetustani opiskelijoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin ja kuvauksiin teen samalla opetukseni eräänlaisen objektin (Granger 2011, 33). Autoetnografian luonteeseen kuuluu elimellisesti, että tutkimuksen kertomus on väistämättä paikantunut ja vaillinainen. Tämän artikkelin tapauksessa se on suomalaisen opettajakoulutukseen sijoittuva filosofinen teksti demokratian ja kasvatuksen risteämiskohdasta.

Rancièren (1987) pedagogiikan filosofialle on ominaista, että hän ei säädä tasa-arvon periaatteelle sääntöjä, vaan jokaisen on kehitettävä itse omat toimintatapansa. Älyjen tasa-arvon ja autoetnografian yhteinen tekijä on vapaus muodostaa itse tutkimukselliset käytäntönsä ja käsityksensä (Uotinen 2010, 178). Samoin opiskelijoille oli kurssilla annettu vapaus toteuttaa omaa opettajuuttaan vapaasti sekä tuottaa autoetnografia valitsemallaan tyylillä. Opiskelijoiden tekstit vaihtelevat podcasteista videomuotoisiin monologeihin ja tekstimuotoisiin tarinoin. Katson, että autoetnografia soveltuu taiteellisista puolistaan huolimatta hyvin yliopistokoulutukseen, sillä se on nimenomaisesti tutkimusteksti (Uotinen 2010, 180). Opettajankoulutuksessa autoetnografia pyrkii kouluttamaan reflektioivampia opettajia, jotka voivat oppia toistensa kokemuksista (Chang ym. 2012, 139). Autoetnografisen otteen voi kytkeä suomalaiseen opettajakoulutukseen, jossa tutkimuksella nähdään olevan keskeinen rooli opettajana olemista (Jyrhämä ym. 2006). Artikkelin kollaboratiivinen autoetnografia on siirtymä kohti demokraattista tietämistä ja toimintaa, ja kirjoittamisen taustalla on aina tietoisuus itsestä poliittisena subjektina (Lapadat 2017; ks. myös Aberasturi-*Apraiz* ym. 2020).

Artikkeli muodostuu seuraavasti: Ensimmäisessä luvussa osoitan lähtökohtia älyjen tasa-arvolle kasvatuksessa sekä käsittelen kokeilemista älyjen tasa-arvon verifioimisessa. Toisessa alaluvussa tartun opettajana olemiseen ja opettajaksi kasvamiseen. Kolmannessa luvussa paikannan kurssin synnyttämiä muutoksia ja havaitsemiani älyjen tasa-arvon hetkiä opetuksessa. Neljännessä luvussa kytken aineiston demokratian mahdollisuuksiin ja sudenkuoppiin opetuksessa. Artikkelin viidennessä luvussa palaan autoetnografiaan metodina ja artikkelin tutkimusetiikkaan.

Opiskelijoiden ja opettaja-tutkijan äänet olen lehden normaalista kirjoitustyylistä poiketen erottanut toisistaan siten, että opiskelijoiden äänet on kursivoitu ja oma ääneni on leipätekstiä. Kursivoidut katkelmat ovat täysin anonymisoituja otteita litteroiduista autoetnografisista teksteistä, ja ne on sijoitettu keskustelemaan muun tekstin kanssa. Tyylikeino selkeyttää yhdeksi tarinaksi koottua moniäänistä tekstiä ja kunnioittaa älyjen tasa-arvon periaatteellista luonnetta ja erilaisia tekstejä ihmisen yhdenveroisen älyllisen kapasiteetin kielellisinä todistuksina (Rancièrè 2016, 151). Kirjoittajien äänet sekoittuvat tekstissä, mutta samalla muotoilu tekee opiskelijoiden äänet näkyväksi.

Lähtökohtia ja kokeilua

Ari-Elmeri Hyvönen ja Lauri Lahikainen (2020, 204) ovat osuvasti tiivistäneet, kuinka ”Rancière ajattelee ja kirjoittaa suhteessa johonkin tekstiin tai tekstien arkistoon.” Yhtenä esimerkkinä metodista on Rancièren *Tietämätön opettaja* -teoksen (1987) kirjallinen tyyli. Teos on 1800-luvun taitteessa vaikuttaneen pedagogi Jean-Joseph Jacotot’n (1770–1840) tarina Rancièren kertomana. Tarinan mukaan Jacotot opetti tietämättä opetettavasta asiasta mitään ja tuli näin löytäneeksi ja vahvistaneeksi opiskelijoidensa tasa-arvon. Teoksessa Jacotot’n ja Rancièren äänet sulautuvat yhteen ja heidän opetuksensa eivät ole erotettavissa toisistaan. Tekstin tulkinnallisuuden tarkoituksena on todentaa älyllistä yhdenvertaisuutta. Teos ei ole akateemiselle filosofialle tyypillinen oppikirja, joka kertoo miten asiat ovat ja miten tulisi toimia. Se on tarina, joka kutsuu tulkitsemaan ja keskustelemaan (Lewis 2012, 171).

Kaikkihan meistä tuntevat koulun, olemmehan kaikki koulussa olleet. Mutta kuinka moni oikeasti ymmärtää sen, mitä esimerkiksi opettaja luokassaan tekee? Rancièren (1987, 15–16; 2010, ks. myös 2007 [1983]) lähtökohta kasvatuksen ja koulutuksen kritiikille on, että yhteiskunta, ja sen tieteen tekijät ja opettajat etunenässä tosiasiaa selittävät epätasa-arvoa ja estävät oman älyn käyttämistä. Selittäminen on Rancièrelle kahtalaista. Se tarkoittaa asiasisältöjen selvittämistä, pilkkomista ja lajittelua tietämättömän tason mukaisesti sekä samanaikaisesti älyllisen riippuvaisuuden ja hierarkian luomista. Selittäminen on pedagogiikan myytti, jonka mukaan ihmisten älyt ovat eriarvoisia ja maailma jakautuu kahteen: mestareihin ja oppilaisiin eli niihin, jotka tietävät ja niihin, jotka eivät tiedä. Koulutus toistaa rakenteellisesti tätä myyttiä, sillä opiskelijan tehtävä on asteittain nousta opettajien tasolle. Näin syntyy jatkumo, joka tuottaa epätasa-arvoa. Selittäjiä ohjaa ajatus tasa-arvon saavuttamisesta tulevaisuudessa, eikä tässä ja nyt. (Rancière 1987, 9–10, 15–16; 2010, 8.)

Rancière rikkoo tätä rakennetta nostamalla tasa-arvon kaikkea toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi, aksiomaattiseksi käsitteeksi. Olettamalla tasa-arvon ja noudattamalla sitä, tekee sen todeksi. (Rancière 2010, 9.) Siten tasa-arvon vahvistaminen on aina luottamukseen perustuvaa kokeilua. Esimerkiksi antamalla opettajaopiskelijoille tutkijan ja opettajan roolin, tulee luoneeksi tilan, jossa he ovat tutkijoita ja opettajia. Tietämättömällä opettajalla on siten kokeilijan luonne: hänen opetuksensa syntyvät rohkean kokeilun seurauksena, ja hänen käyttämänsä menetelmät ovat aina tasa-arvoon perustuvia kokeiluja. *Tietämätön opettaja* -teoksessa (1987, 168–169) intellektuaalisen emansipaation vahvistajana – toisen älyn henkiin herättäjänä – voi toimia vain ja ainoastaan toinen ihminen. Siksi opettajuus, kuka ja mikä opettaja oikeastaan on, on demokraattisen kasvatuksen keskiössä. *Siinä luokahuoneessa ja opetustilanteessa, et siinä on muutenkin kuin vaan se, että mä siellä opettajana esimerkiksi vaan opetan ja ne lapset oppii.*

Tietämättömän opettajan tietämättömyys on siis kokeilu, jonka avulla Jacotot havaitsi älyjen tasa-arvon todeksi (Rancière 1987, 28). Tietämättömyys ei siten tarkoita, etteikö opettaja saisi tietää opetettavasta aineesta mitään tai että sisällöllisen kömpelyyden tulisi olla opetusta ohjaava ideaali. Se tarkoittaa, että niinkin voi opettaa ja ennen kaikkea, niin voi emansipoida toisen käyttämään omaa älyään. Opettajan tietämättömyys vaatii opiskelijalta oman älyn käyttämistä. Se huutaa: Sapere aude! Käytä rohkeasti omaa älyäsi! (Kant 2017 [1784], 87) Ja jatkaa: Age quod agis! Jatka siitä, mitä olet tekemässä! (Rancière 1987, 31). Metodi vaatii enemmän kuin opettajan sanojen toistamista ja kopioimista tenttipaperille. Se vaatii sisäistämistä ja henkilökohtaista suhdetta omaan älyyn.

Haaste oli heitetty. Opettajankoulutuksen kurssin taustalla oli tarve sekä toteuttaa että opettaa demokratiakasvatusta ja löytää tapoja, joilla vahvistaa älyjen tasa-arvoa. Vaikka älyjen tasa-arvon metodi ei voi Rancièren (1987, 169, 173–175; 2010, 14–15) mukaan olla institutionaalinen metodi, se voi silti olla käytössä instituutiiossa, instituution sisällä, opettajan käytössä. Yhtenä esimerkkinä opetukselle toimi Marc Derycken (2011) esimerkki, jossa hän on kehittänyt yliopistoon sopivia tapoja oman älyllisen asemansa kiertämiseen. Derycke nojaa yhteisiin nimittäjiin hänen ja opiskelijoiden välillä. Näitä ovat esimerkiksi opiskelijoiden yhdessä laatimat luentokuvaukset. Derycken (2011, 54) menetelmät eivät ole kuitenkaan toimineet ilman epäonnistumisia ja hän kuvaa, kuinka ”eräs opiskelija jätti kurssin kesken, koska hän osallistui [kurssille], jotta saisi sisältöä, ei tuottaa sitä yhdessä muiden kanssa”. Derycken esimerkki selvittää, kuinka opiskelijat olettavat saavansa tietoa yliopistossa ainoastaan opettajilta, ja yliopistot jatkavat tyhmentävää kasvatusta välttämällä kaikkien älyjen mukaan ottoa.

Rancièren (1987) metodi pyrkii välttämään opiskelijoiden tylsistytymistä ja tyhmentämistä. Se olettaa, että kaikki ovat kykeneviä oppimaan. Tietämätön opettaja vaatii oman älyn käyttämistä ja siten estää kykenemättömyyden syntymistä (Rancièrè 1987, 42). *Tästä ei tule yhtään mitään, emme ikinä saa tätä tehtyä. Tämä on ihan typerä tehtävä. En edes halua tehdä tätä. Minä lopetan, ajattelin.* Ajatukset ovat kenelle tahansa opiskelijalle tai opettajana toimineelle tuttuja. Emansipoitunut ihminen ei tyydy siihen, ettei osaa tai siihen, että muut osaavat vielä vähemmän. On opettajan tehtävä vaatia, että opiskelija todistaa oppimisensa ja älylliset kykynsä yhä uudelleen ja oppii lisää (Rancièrè 2010, 6). Rancièren (1987, 26) mukaan kuka tahansa, kuten opettaja, voi emansipoida toisen ohjaamalla häntä käyttämään omaa älyään, mutta ohjaamisen tulee kulkea tahdolta tahdolle. Tahtojen suhde on henkilökohtainen suhde toiseen ihmiseen. Ihmisten välissä toimivat lukuisat muut inhimillisen työn manifestaatiot: kirjat, taideteokset, tutkimukset ja luennot. Kaikki tuotokset ovat Rancièren mukaan saman, inhimillisen älyn tuotoksia (Rancièrè 1987, 31, 65). Emansipoiva opettaja tahtoo, että opiskelija oppii ja toteuttaa inhimillisen älyn lahjaa.

Rancièren (1987, 94–95) mukaan älyjen manifestaatiot ovat erilaisia, mutta erot johtuvat siitä ajasta, joka niihin on käytetty. Opettaja varmentaa tehdyn työn ja kannustaa jatkaamaan eteenpäin. *Jouduin miettimään asioita hetken ajan, ennen kuin tajusin, että myös erilaiset yrityksemme ovat olleet osa tekoa.* Kuten Goele Cornellissen (2011) sekä Jan Masschelein ja Maarten Simons (2010) ovat huomauttaneet, demokratian kannalta keskeistä on avata tila, jossa opiskelijat voivat olla erotettuja eriarvoisesta yhteiskunnallisesta järjestyksestä. Opettajan mahdollisuus on luoda tila, jossa opiskelijat saavat käyttää huomiotaan johonkin asiaan ja tutkia sitä rohkeasti. Tässä tilassa on aikaa kokeilulle, eikä se ole sidottu yhteiskunnan järjestykseen, tulevaan työhön ja ammattiin eli opettajankoulutuksen osalta opettajan toimeen. (Cornelissen 2011.)

Koulu onkin vapauden kannalta erityinen paikka vain, jos se pidetään tarpeeksi eriytetyn työn eetoksesta (Masschelein & Simons 2010). *En ole riittävän hyvä, enkä tiedä vielä tarpeeksi opettajuudesta tehdäkseeni jotain tällaista, olivat ensimmäisiä ajatuksiani tekoon liittyen.* Rancièren havaitsemaa pedagogista myyttiä jatkaa lannistava puhe, jonka mukaan ollakseen opettaja täytyy nousta omien opettajiensa tasolle ja vasta sitten voi kokeilla ja opettaa. Tämä periaate perustuu älyjen eriarvoisuuteen, eikä sillä saavuteta tasa-arvoa, koska se tähtää nykyhetken sijaan tulevaisuuteen (Rancièrè 2010, 5).

Aina ollakseen osa ratkaisua ei tarvitse osata korjata ongelmaa; riittää, että siitä puhuu. Siten emansipoiva, demokraattinen opettaminen on ainaista kokeilua ja uusien tapojen löytämistä. Tarina, kuten autoetnografinen teksti, voi olla tila, joka sisältää kokemuksellista viisautta ja päästää tasa-arvoiset älyt leikkiin. Opettaja on henkilö, joka puhuu toiselle,

joka kertoo tarinoita ja palauttaa tiedon auktoriteetin arkisen inhimillisen kommunikaation tasolle (Rancièrè 2010, 9). Demokratia toteutuu siten nykyisyydessä. Se on haaste, joka esitetään yhä uudelleen ja uudelleen.

Opettajana oleminen

Olimme vasta aloittaneet yliopiston ja käsityksemme sekä itsestämme sellaisinaan että itsestämme opettajina olivat jatkuvan tarkastelun ja epävarmuuden kohteena, kuin eräänlainen avohaava. Omia ominaisuuksia on pitänyt pohtia ja avata, ja itsensä on pitänyt asettaa avoimeksi jatkuville kehitysideoille. Kurssin läpi myös minua vaivasivat kysymykset omasta ammattitaidostani, korkeakouluysteisön luomat paineet sekä osaamiseen ja onnistumisen mittaamiseen liittyvät haasteet. Yliopistossa opetettiin tietoa, ja perinteisestä kaavasta poikkeaminen tuntui kaikesta teoriataustasta huolimatta vaikealta. Nämä pohdinat voi tulkita nuoren opettajan omaa opettajuuttaan ja identiteettiään vaivaavina kysymyksinä, mutta myös demokratiakasvattajan keskeisinä ongelmakohtina. Kuinka toimia Tietämättömänä opettajana?

Tietämätön opettaja -teoksen ydinviestin voi tulkita Rancièren ajatuskokeeksi siitä, mikä on vähimmäisvaatimus, jolla opettaja voi toimia toisen älyn herättäjänä. Opettajan sisällöllinen tuntemus nollataan: opettaja ei tiedä, mitä hän opettaa. Silti hän voi toimia opettajana, ja opiskelijan älyn herättyä opettaa usein lisäksi asioita, joita hän itse ei tiedä. Kurssilla opiskelijat toteuttivat yhteiskunnallisia tekoja muun muassa seksuaalikasvatukseen ja hyvinvointiin liittyen, jotka eivät ole omia osaamisalueitani. Rancièren (1987, 65–66) mukaan kuka tahansa voi toimia emansipaattorina: opettaja, isä tai vaikkapa naapuri. Ainoa vaatimus intellektuaaliselle emansipaatiolle on, että emansipoituneen tulee tulla tietoiseksi inhimillisen älyn voimasta (Rancièrè 1987, 29).

Äljen tasa-arvon periaate sai kurssilla tuekseen yleisten normien purkamista koskevia harjoituksia ja todisteita rajoja rikkovista tasa-arvon teoista. *Ensimmäisenä lähtökohtana minun pitää tarkastella itseäni ja omaa toimintaani kriittisesti. Itsensä tutkimista kriittisesti pitää harjoitella todella paljon, koska huomaan sisäistäneeni tiettyjä haitallisia normeja, joita myös huomaamattani välitän eteenpäin muille.* Välillä normeista puhuminen tuntui vievän terää tasa-arvon toteuttamiselta vaikka kriittinen ajattelu on tärkeä osa yhteiskuntatieteitä ja demokratiakasvatusta. Normien purkaminen ei myöskään tapahtunut hetkessä, ja kuten myöhemmin kuvaan, ristiriidoilta ei voitu välttyä. Tasa-arvon periaatteeseen sisältyy kuitenkin salliva asenne keskeneräisyyttä kohtaan. *Myös oman keskeneräisyyden hyväksyminen ja yhdessä ratkaisujen löytäminen on tärkeä osa opetusta. Minun pitää harjoitella oman epätäydellisyyden näyttämistä työssä, koska minusta tuntuu, että menetän ikään kuin otteen kun kerron omasta osaamattomuudesta, vaikka tosiasiasa oppilaat voivat arvostaa suurestikkin [sic] oman epätäydellisyyden näyttämistä. Työssä siis tarvitaan avointa mieltä ja myös itsensä alttiiksi laittamista.* Opetus ei tällöin perustu vain opettajan älyyn vaan kollektiivisesti kaikkien tasa-arvoisiin älyihin. Ainoa asia, jota emansipaatio voi Rancièren (2010, 9) mukaan ihmisille opettaa on olla tasa-arvoisia epätasa-arvoisessa maailmassa.

Demokratiakasvatukseen ei kuitenkaan toimi ilman opettajaa; myös Rancièren tarinan Jacotot opetti, vaikka hän jätti oman älynsä pois kuvioista (ks. esim. Biesta 2017, 59–81). Emansipoivassa opetuksessa opettaja on läsnä, mutta ei kaikkietävä mestari, täydellinen opettaja. Kaikki inhimillinen kommunikaatio on Rancièren (1987, 19–21) mukaan kääntämistä. Ihmisten äly toimii kääntäjän tavoin: ihminen kääntää asioita omalle sisäiselle kielelleen ja tuo asiat taas muiden tulkittavaksi. Oppiessaan ihminen tekee sitä, mitä hän on vau-

vasta saakka tehnyt: hän on oppinut oman äidinkieliensäkin ilman tietoa älyjen eriarvoisuudesta, vertaamalla sanoja toisiinsa, ja asioita, joita hän tietää niihin, joita hän ei vielä tiedä (Rancière 1987, 2010). Tietämättömän opettajan tehtävä on etsiä viisautta, muuttua ja kehittyä käymällä keskustelua erilaisten tekstien kanssa ja löytää siten tapoja älyjen tasa-arvon vahvistamiseen.

Kurssin tavoitteena oli yhteiskunnallisen ajattelun peruskäsitteistöön tutustuminen ja niiden soveltaminen kasvatuksen kentälle. Demokratian viitekehyksessä opettajan ei tarvitse häivyttää itseään. Saan siis myös olla oma itseni opettajana. Kenties herkkä, punastuva, tunteikas, mutta myös innostava, luova, kuunteleva ja avoin. *Toisekseen hyvän kommunikaation ja omien huolien ilmaisemisen opettaminen on todella tärkeää. Ei pelkästään ryhmädynamiikan kannalta, vaan myös oman itsensä takia.* Jouduin useasti kysymään itseltäni, luhistuuko opetus, jos en osaa olla varma ja uskottava, vaikka mikään ei olekaan varmaa enkä halua pyrkiä sellaiseen opetukseen. Rancière ei tainnut ottaa huomioon, että opetuksen ennakoimattomuuden sietäminen vaatii oman vajavaisuuden sietämistä. Epäonnistumisistaan huolimatta Jacotot ei osoita epäilyksen häivääkään.

Demokratia on Rancièrelle toimintaa, jossa yksilöt keksivät uusia tapoja subjektifikaatiolle. Subjektifikaatio on dis-identifikaatiota eli jo olemassa olevista identiteeteistä irrottautumista. (Rancière 1995, 59–60.) Siten se on ihmisten perimmäiseen tasa-arvoon perustuvaa vapautta. Kenties irrottautumiseksi laskettaisiin myös uusien tapojen löytäminen opettajalle annetun ammatin ja siihen kuuluvan tunnustuksen sisällä. Tietämättömän osa on kysyä kuka, ei ainoastaan mikä opettaja on. Älyjen herättäminen ja palon sytyttäminen ei luo subjekteja, sillä he ovat jo olemassa, vaan vaatii heiltä älyn käyttämistä. Subjektifikaatio ymmärrettynä pedagogisesti on mahdollisuutta ja kykyä käyttää omaa älyä ja siten aidosti osallistua (Simons & Masschelein 2011).

Tasa-arvon muutoksia

Demokraattisen opettajan haasteina ovat siis oman epävarmuuden ja opetuksen ennakoimattomuuden sietäminen. Mutta miten malttaa odottaa ja antaa aikaa oppimiselle? *Vaikka koulu kasvattaakin oppilaita tulevaisuutta varten, on nykyhetkikin yhtä tärkeä.* Emansipoi-va opettaja ei voi olettaa, että oppiminen tapahtuisi heti, vaan hänen tulee antaa aikaa oppia. Hänen tulee muistuttaa itseään siitä, että oppiminen eli opiskelu on se, jota olemme yhdessä tekemässä. Demokraattinen opettaja ei tähtää valmiiseen lopputulokseen vaan nykyhetken toteutumiseen: itse oppimisen toteutumiseen. Hätiköidessään hän ei saa sortua selittämään, koska silloin hän lankeaa oman älynsä ansaan. *Varsinainen teko säväytti, mutta ei ravistellut.* Oppiminen on prosessi, jonka oppitunnit muodostuvat matkan varrella.

En kuitenkaan tiedä, pystynkö todellisuudessa itsekään toteuttamaan tällaista idealistista opetusta, jota [...] kuvaamme. Uskon kuitenkin, että tärkeintä on aito halu ja yritys toimia avoimesti ja tasa-arvoisesti, ja jo tällaisten asioiden tiedostaminen on mielestäni iso kehitysaskel. Tasa-arvolla on siis mahdollisuus rikkoa sitä kuvaa opettajasta, joka on sidottu opettajaan luokkahuoneen keskiössä tai yliopisto-opettajaan luennoimassa luentosalin etuosassa. Opettajan roolissa yhteen kietoutuneet autonomia ja auktoriteetti näyttäytyvät suotta kaikkietävyysnä sekä opetettavista sisällöistä että käytettävästä pedagogiikasta (Granger 2011, 244). *Tietämätön opettaja* -teoksesta jää jäljelle vaatimus tehdä tasa-arvo todeksi hetkissä ja siten demokratian mahdollistaminen. Kysymys koskee laajamittaisesti sitä, kuinka toimia tasa-arvoisesti ja demokraattisesti. Mutta kuinka varmistua keskeneräisyyden ja vajavaisuuden rajoittamana siitä, että tekee jotain oikein?

Eräissä keskustelussa opiskelijoiden opetuskokeilun jälkeen kiinnitin huomiota siihen, että opiskelijat näyttivät kypsyneen päivän aikana huomattavasti. Päivä oli samalla tuonut uudelleen tarkasteltavaksi demokraattisen opettajuuden keskeisen ja vahvoja näkemyksiä kirvoittaneen kysymyksen opettajan auktoriteetista. Opiskelijat olivat onnistuneet ja kasva-
neet, koska he olivat itse saaneet paljon vapautta ja luottamusta. *Teko ei täyttänyt alkupe-
räisiä tavoitteitani, enkä koe, että olisin muuttanut yhteisöäni teon kautta juurikaan. Puo-
lustukseni matkalla oli monia muuttujia, mutta ehkä teon tulee ensin muuttaa minua, ennen
kuin se voi muuttaa ympäristöäni.*

Reflektio seuraa aina toimintaa ja välttämättä vaikutukset eivät ole heti nähtävissä. Myös autoetnografiaa kirjoittaessani huomasin, että toisinaan oli hyvä kirjoittaa ajatukset ja tapahtumat heti paperille ja myöhemmin uudelleen. Jäljelle jäävät ne, jotka ovat aidosti merkityksellisiä. Ensinnäkin ne ovat muuttaneet minua itseäni, ja vasta sen kautta ne voivat muuttaa yhteisöäni. *Jostain syystä ajattelen herkästi, että jos en näe tekoni vaikutuksia, se ei ole merkittävä. Toisaalta yksi suurimmasta ihmisten välisestä vaikutuksestahan tapahtuu ajatusten tasolla, joten en voi ajatella, että teon vaikutus on pakko nähdä.*

On myös mahdollista, että kaikella tällä ei ollut vaikutuksia, eikä tavoittelemani älyjen tasa-arvo saanut aikaan muutoksia. *Sitä, kuinka paljon sain omasta teostamme vinkkejä opettajuuteen tai viitteitä yhteiskunnalliseen opettajuuteen, en oikein tiedä. Jotain varmas-
ti, mutten kokenut mitään maatumullistavia reaktioita. Johtuuko se aihevalinnastamme vai-
ko kenties toteutustavastamme? Tai sitten jätin ajatteluni liian suppealle pohjalle. Ehkä se
on vähän monen asian summa. Kokemustemme merkitys paljastuu meille joskus jälkijui-
nassa. Kukaan, ei myöskään opettaja, voi vaatia itseltään liikoa. Eli en mä nyt vaadi iteltä-
ni sitä, että muutan koko yhteiskunnallista rakennetta. Mutta mä vaadin itseltäni sen, että
mä teen oman osani tässä asiassa.*

Opetus ja demokratia

Käytin opetuksessani muiden luennoitsijoiden kurssille tekemiä materiaaleja yhteisenä nimittäjänä minun ja opiskelijoiden välillä. Joskus tarjosin lisää materiaalia luentojen lisäksi, joskus teimme käytännön kokeita ja paikoin oli tarpeen käsitellä luennon sisältöjä tarkemmin yhdessä. Aivan ensimmäiselle varsinaiselle oppitunnillemme olin suunnitellut materiaalit, joiden pohjalta ei syntynyt toivomaani keskustelua. Olin ollut varma, että vapaammista kysymyksistä huolimatta vetävästä ja kiinnostavasta luennosta syntyy vilkasta väittelyä. Mielestäni epäonnistuin keskustelukysymysten raamittamisessa sekä pienryhmiin jakamisessa.

Jacotot'n pedagoginen kyselymenetelmä on varsin yksinkertainen. Jacotot vaatii vastausta kolmeen kysymykseen: "Mitä näet? Mitä olet siitä mieltä? Mitä siitä voit päätellä?" (Rancière 1987, 42). Oma kysymykseni: Mitä opit? osoittautui erityisen konstikkaaksi, koska opiskelijoiden vastaukset olivat "en mitään" tai "paljon", kuitenkin spesifioimatta mitä opiskelija jo osasi tai mitä kaikkea hän oli oppinut. Myöskään muiden kysymysten kysyminen ei luonnistunut ja tunnille syntyi useita hiljaisia hetkiä, jotka ahdistivat minua-
kin. Olisin siis itse tarvinnut ryhmän tukea ja olin siitä vahvasti riippuvainen. Derycken (2011) ilmaiseman ajatuksen mukaisesti luennot olivat välillämme yhteinen nimittäjä, mutta tilanne loi epävarmuutta ja koin, että opiskelijat olivat vahvasti olettaneet, että minä opettajana tuon sisällöt, eikä heidän tarvitse tuottaa niitä itse. *Pinnan alla kyti kuitenkin koko ajan kasvavan ahdistuksen siemen siitä, että jotain konkreettista pitäisi saada aika-*

seksi. Jotain mullistavaa pitäisi tapahtua. Oli vaikea luottaa prosessiin. Opetukseen sisältyi paljon *opettavaisia muuttujia*.

Eräällä tunnilla tehtävä oli mielestäni harvinaisen onnistunut, ja se kirvoitti monia mielipiteitä. Kävin istumaan luokan sivulle ja annoin lavan opiskelijoille. Koin, että irtaannuin opettajan roolista ja omasta kehollisesta, jännittyneestä ruumiistani ja olin vain. Olin vain ja kuuntelin ja ihailin. Koin vahvasti *yksilön rajoista irtautumista*. Ryhmään syntyi kuitenkin jakolinjoja, joita käsitelimme ja yritimme purkaa yhdessä opiskelijoiden kanssa eri yhteyksissä. Ilo vaihtui syvään pettymykseen omaa opettajuuttani kohtaan. Koin epäonnistuneeni kasvattajana. Tilanne oli näyttänyt minun silmiini emansipoivalta, mutta se oli myös selittävä ja siten eriarvoistava. Emansipatorinen opettaminen ei ole toisia älyjä hiljentävää eikä toisia poissulkevaa, vaan yhteisen elämän opettelua (Lindberg 2010).

Tapauksen jälkeen en tiennyt enää, miten suhtautua omaan opetukseeni. Olin ajatellut, että kurssi olisi nousujohtainen ja että se olisi lähtenyt lentoon edellisten tuntien jäljiltä. Oli varsin tyrmistyttävää huomata, että ryhmän sisäiset ristiriidat olivat yltyneet niinkin koviksi ja olin osasy siihen. *Mutta toisaalta kuten olemme läpi opettajankoulutuksen kuulleet, että sen kuuluukin herättää tunteita, niin emmekö nyt olleet asian ytimessä*. Omat tunteeni vaihtelivat varovaisesta innokkuudesta epäuskoisen hämmennyksen kautta suoranaiseen pelkoon. Jo aiemmin normikriittisyyden kohdalla oli ollut vaikea painia erilaisten näkökulmien kanssa, nyt tapahtui yhteentörmäys.

David Harris (2015) on perustellusti esittänyt kritiikkiä Rancièren *Tietämätön opettaja* -teoksesta johdettuja tulkintoja kohtaan relativismin vaaran vuoksi. Tuleeko opettajan sietää kaikkea puhetta, sellaistaakin, joka on itsessään eriarvoistavaa tai lannistavaa? Harrisin mukaan tilanne on ongelmallinen opettamisen lisäksi myös tieteen osalta, jossa kaikki diskurssit eivät voi olla samanarvoisia. Omassa opetustilanteessani oli käynyt niin kuin usein käy: tapahtumat etenivät niin nopeasti, etten ennättänyt ajatella milloin ja miten reagoida tilanteeseen. Toisaalta opetustani ohjasi myös halu tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia tilanteiden muuttamiseen ja kannustaa heitä siihen. On vaikea samanaikaisesti kunnioittaa kaikkien ja jokaisen älyjen tasa-arvoa.

Olen samaa mieltä Harrisin kanssa siitä, että opetus- ja tutkimusmenetelmien osalta tämä ongelma tulee ratkaista, ja se on yksi demokratiaan liittyvistä haasteista. Tieteellisen tiedon – tieteen – osalta välissä on yhteisiä nimittäjiä, joihin nojata. Esimerkiksi lukuisat tutkimukset puolustavat omaa sitoutumistani tilanteeseen. Demokraattinen opettaminen on väistämättä köydenvetoa tulkintojen välisen rikkauden ja hiljentävien käytänteiden välillä. Myöskään eriäviä näkemyksiä ei voi vain lakaista maton alle, vaan ne on parempi käsitellä yhdessä. *Monet ajatukset ovat myöhemmin alkaneet pyöriä päässä enemmän ja koen erilaisten ajatusten kehittyneen kurssilla esille tulleiden erilaisten mielipiteiden vuoksi*.

Emansipoivalla opettajalla on paljon vastuuta. *Haluan luoda luokkaan ja kouluuyhteisöön sellaisen ilmapiirin, että jokainen oppilas kokee voivansa lähestyä minua ilman pelkoa. Pelkoa siitä, että opettaja tuomitsisi, vähätelisi tai ei tekisi tarpeeksi auttaakseen oppilasta. Nämä ajatukset herkistivät minua ja saivat aikaan toivoa, koska vain harva opettajistani on ollut sellainen, että olisin voinut lähestyä häntä asiani kanssa*. Opettajan haasteeksi jää kohdata rohkeasti esiin tulevat hetket ja käsitellä ne rakentavasti. Tämä vaatii pedagogisen ymmärtämisen lisäksi taitoa ja apua – jota itse sain kollegoilteni.

Oma tilani maailmassa kuitenkin tuntui kasvaneen keskusteluissa eri tahojen kanssa. Siksi emansipaatio on nimenomaan demokratian viesti, näkökulmien moninaisuuden ja uudenlaisten tapojen hahmottamisen viesti. *On välillä ollu vaikeee keksii, miten mä oon osana tätä yhteiskuntaa. Mut mun mielestä tässä teossa se tuli tosi vahvasti esiin. [...] Tässä mulle valkeni se mun yhteiskunnallinen rooli*.

Älyjen tasa-arvo, autoetnografia ja tutkimusetiikka

Tämä artikkeli muodostaa tekstin, jonka olen kirjoittanut yhdistämällä tutkimuskirjallisuutta keräämääni aineistoon, jota olen lukenut uudelleen 3–8 kuukautta tapahtumien jälkeen. Olen toiminut tekstin kertojana ja kokoajana ja tehnyt valintoja, mitä lopulliseen tekstiin sijoitan. Osa tapahtumista on ollut kirjattu sellaisenaan aineistoon, osa on oman autoetnografiani osalta muistoja, joissa elän tapahtumia uudelleen tai kirjoitan ajatuksiani ylös. Tekstiin sekoittuu väistämättä se, kuka olen ja sen monet sosiokulttuuriset ja historialliset tekijät. (Granger 2011, 9, 31.) Artikkelissa korostuu siten opettaja-tutkijan subjektiivinen näkökulma ja valta-asema aineiston moniäänisyydestä huolimatta. Tekstissä kietoutuvat yhteen henkilökohtainen ja ammatillinen, josta toivon mukaan seuraa uusia oivalluksia demokraattisesta opettajuudesta, opetusmenetelmistä ja opettajan yhteiskunnallisesta roolista. *Tiesin, että jos valitsen aiheen tekemme pääteemaksi, joudun myös käsittelemään ja refleктоimaan omia henkilökohtaisia kokemuksiani ja kipukohtiani aiheeseen liittyen. En ole juurikaan tehnyt tätä aikaisemmin, joten se oli minulle kova paikka. Oma haavoittuvuuteni yllätti myös minut, sillä en olisi odottanut reagoivani niin vahvasti. Uskon reaktioni kertovan siitä, että aihe on minulle aidosti tärkeä ja merkityksellinen.*

Autoetnografia käyttää aineistonaan henkilökohtaista tietoa ja siksi tutkija asettaa oman itsensä alttiiksi arvostelulle (Uotinen 2010, 185; Lapadat 2017). Vaillinaisessa ja paikantuneessa autoetnografisessa tarinassa on kuitenkin sisäänrakennettu pyrkimys totuuteen ja samalla demokraattiseen tietämiseen, joka hyödyttää yhteisöjä ja yhteiskuntia. Tutkijan on kuitenkin huomioitava useita tutkimuseettisiä näkökulmia henkilökohtaisia tekstejä hyödyntäessään. (Lapadat 2017.) Uotinen (2010, 180) ja Lapadat (2017) esittävät, että erityisen tärkeässä asemassa on tutkimuksen kontekstualisointi ja asemointi sekä yhteyksien luominen yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Näiden lisäksi autoetnografian edellytyksenä on tutkijan huolellinen eettinen pohdinta ja päätöksenteko. Tarkkoja sääntöjä autoetnografiaan on sen moninaisuuden vuoksi mahdotonta esittää, mutta katson tärkeässä roolissa olevan älyjen tasa-arvon vahvistamisen ja autoetnografialle keskeisesti itsekritiikin harjoittamisen.

Aineiston henkilökohtaisen ja paikantuneen luonteen olen huomionut kahdella tavalla. Ensinnä olen tekstissäni pyrkinyt pikemminkin löytämään yhtymäkohtia omista ja opiskelijoitteni kokemuksista, kuin etsimään erottavia tekijöitä. Opiskelijoiden äänet ovat tekstissä samalla opettajan ääniä ja ne pääsevät esiin opettajan äänen kautta ja sen tuoman turvan takaa. Pyrkimykseni on ollut tarjota kokemuspintaa demokratiakasvatukseen samalla kun olen osallistanut opiskelijat yhteiseen tiedon muodostukseen. Opiskelijoiden autoetnografiat ovat kauttaaltaan vaikuttaneet artikkelissa esitettyyn käsitykseen älyjen tasa-arvosta. Kurssin aikana käsitelimme autoetnografian kirjoittamista, mutta kollaboratiivisen autoetnografian mukaisesti yhteistyötä olisi voinut syventää analysoimalla tekstit yhdessä tai toteuttamalla kokonaan yhteinen tutkimusprojekti.

Toiseksi olen poiminut opiskelijoiden teksteistä yksittäisiä palasia kokonaisten tarinoiden sijaan. Vain opettajan osalta käytössä on ollut koko tarina ja sen erilaiset vaiheet. Opetuksen hankalimmat hetket olen käsitellyt opettajan ajattelun läpi. Tekstissä olen pyrkinyt ottamaan huomioon kaikkien tutkimukseen tavalla tai toisella osallistuneiden turvallisuuden. Syntynyt autoetnografia on lisäksi tyyliltään pikemminkin deskriptiivis-realistinen ja analyttis-tulkinnallinen kuin tunnustuksellis-evokatiivinen (Chang ym. 2012, 124–125) ja keskittyy autoetnografialle tyypillisten raskaiden ja dramaattisten aiheiden sijaan arjen käytäntöjä esiin nostaviin ”pieniin aiheisiin”, kuten Uotinen (2010, 185–186) ehdottaa.

Rancièren esimerkkiä seuraten autoetnografia haastaa tieteellisiä konventioita ja tuo esiin unohdettuja tai muuten hiljaiseksi jääviä ääniä. Kollaboratiivinen autoetnografia

muistuttaa siten Rancièren omaa tutkimusmetodia, jossa opettajan lisäksi opiskelijoiden ääni kuuluu tarinassa. Syntynyt kollaboratiivinen kertomus tarjoaa mahdollisuuden tulkin- nalle ja sisäistämiselle. Se pakenee selittämistä eli toisen tyhmäksi tekemistä ja asioiden merkityksen pakottamista lukijalle, ja siten vahvistaa älyjen tasa-arvoa. Autoetnografiassa tekstin kirjoittaja tekee siten subjektifioivan teon (Lapadat 2017). Täten esitän, että narratiiviset opetus- ja tutkimusmenetelmät, kuten autoetnografia, ovat tapoja vahvistaa älyjen tasa-arvoa ja siten toteuttaa demokratiakasvatusta.

Ennen kaikkea *Tietämätön opettaja* on Rancièren (1987, 7) mukaan Jacotot'n ”intellek- tuaalinen seikkailu”, johon mahtuu niin onnistumisia kuin epäonnistumisiakin. Rancièren/ Jacotot'n tarinan tavoin myös autoetnografia tarjoaa mahdollisuuksia oppia kokemuksista ja virheistä (Granger 2011, 68). Autoetnografia tuo esiin myös opetuksen matalat hetket. Biestan (2013, 119–120, 146–147) kritiikin mukaan kasvatusteoreettisella tutkimuksella onkin taipumus peittää kasvatuksen ennakoimatonta ja odottamatonta luonnetta, ja kasva- tuksen ”likapyykkiä” pestään liian harvoin julkisesti. Narratiivisella ja autoetnografisella tutkimuksella sen sijaan voidaan tuoda esiin ristiriitaisuuksia oman opetuksen ja sitä ohjaa- vien periaatteiden välillä (Hinchman & Oyler 2000; Aberasturi-Apraiz ym. 2020). Tältäkin osin pyrkimykseni on ollut tehdä tekstistä kaikin mahdollisin tavoin yhteensopiva Ranciè- ren filosofian ja älyjen tasa-arvon metodin kanssa.¹

Lopuksi

Autoetnografia on tutkimusmenetelmä, joka vaatii oman älyn käyttämistä, omien koke- muksien merkitysten pohtimista sekä itsekriittistä ja eettistä pohdintaa. Siksi se on älyjen tasa-arvon mukainen tutkimusmetodi. Se on tutkimusta, joka tarjoaa paikantunutta tietoa ja haastaa samalla kirjoittajan kriittisesti tutkimaan omaa itseään osana ympäristöään. *On hyvä keskustella noista asioista ja hyvä ottaa isoja asioita, isompia kokonaisuuksia tuohon, mutta jotta me päästään muuttamaan sitä isompaa kokonaisuutta, pitää päästä todella syvälle niihin yksityiskohtiin. Ja pysyvä muutos, niin se lähtee niistä pienimmistä asioista.*

Rancièrea seuraten totean lisäksi, että demokratiakasvatuksen tulee tapahtua tässä ja nyt. Autoetnografia on toiminut tutkimuksessa välineenä älyjen tasa-arvon vahvistamiseen. Keskeistä artikkelini valossa demokratiakasvatuksessa on sen ymmärtäminen, mitä opettaja voi tehdä ja millainen tehtävä koulujärjestelmällä on demokratian mahdollistamisessa. Toi- sin sanoen, *kuinka laaja käsite ”opettaja” on ja miten paljon kaikkea erilaista se voi kat- taa alleen.* Tasa-arvon tekoja voi toteuttaa, ja osin jokaisen opettajan tulee löytää siihen omat keinot. Katson, että demokraattiseen opettajuuteen kasvaminen ja kasvattaminen on ensiarvoisen tärkeää.²

1 Rancièren käsittein tiedostan kuitenkin, että artikkelissa esitelty opetus ja tutkimus on luonut uutta po- liisijärjestystä, mutta toivon mukaan parempaa sellaista.

2 Artikkelini on omistettu opiskelijoilleni. Lisäksi kiitos muille opettajilleni, jotka tunnistavat vaikutuk- sensa tekstiin. Lämmin kiitos lehden toimitukselle ja artikkelin vertaisarvioijille arvokkaasta työstä. Artikkelin taloudellisesta tukemisesta kiitos OLVI-säätiölle.

Lähteet

Autoetnografinen aineisto. 19 opettajaopiskelijaa ja 1 opettaja. Jyväskylän yliopisto.
Aineisto kirjoittajan hallussa.

Kirjallisuus

- Aberasturi-Appariz, Estibaliz, Correa Gorospe Jose Miguel & Martínez-Arbelaz Asunción 2020. Researcher Vulnerability in Doing Collaborative Autoethnography: Moving to a Post-Qualitative Stance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.3.3397>
- Biesta, Gert J. J. 2007. Education and the democratic person: towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record* 109 (3), 740–769.
- Biesta, Gert J. J. 2011. *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, Gert J. J. 2013. *The beautiful risk of education*. London & New York: Routledge.
- Biesta, Gert J. J. 2017. *The rediscovery of teaching*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Bingham, Charles, Biesta, Gert J. J. & Rancière, Jacques 2010. *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*. London & New York: Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.5040/9781472546975>
- Chang, Heewon, Ngunjiri, Faith & Hernandez, Kathy-Ann C. 2012. *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, California: Routledge.
- Cornelissen, Goele 2011. The public role of teaching: to keep the door closed. Teoksessa Simons, Maarten & Masschelein, Jan (toim.), *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 15–30. <https://doi.org/10.1002/9781444393866.ch2>
- De Groot, Isolde 2018. Narrative learning for democratic citizenship identity: a theoretical framework. *Educational Review* 70 (4), 447–464. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1344191>
- Denzin, Norman K. 2003. Performing [Auto] Ethnography Politically. *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies* 25 (3), 257–278. <https://doi.org/10.1080/10714410390225894>
- Deranty, Jean-Philippe 2014. Introduction: a journey in equality. Teoksessa Deranty, Jean-Philippe (toim.), *Jacques Rancière: key concepts*. London & New York: Taylor & Francis Group, 1–14. <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654727.001>
- Derycke, Marc 2011. Ignorance and translation, ‘artifacts’ for practices of equality. Teoksessa Simons, Maarten & Masschelein, Jan (toim.), *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 43–59. <https://doi.org/10.1002/9781444393866.ch4>
- Granger, Colette A. 2011. *Silent moments in education: An autoethnography of learning, teaching and learning to teach*. Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442695641>
- Harris, David 2015. Rancière: Pedagogy and Politics. *International Journal of Sociology of Education* 4 (2), 158–181. <https://doi.org/10.17583/ise.2015.1479>
- Heikkinen, Hannu L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

- teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 107–187.
- Himanka, Juha 2017. Tietämättömyyden opetus. Jacques Rancière ja antiikin viisaus. Teoksessa Tuomikoski, Anna (toim.), *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt. Poliitiikka, oikeus, taide*. Helsinki: Tutkijaliitto, 93–114.
- Hinchman, Kathleen A. & Oyler, Celia 2000. Us and them. Irony in our teaching methods. *Journal of Curriculum Studies* 32 (4), 495–508. <https://doi.org/10.1080/00220270050033592>
- Holman Jones, Stacy 2005. Autoethnography: Making the Personal Political. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Methods* (3. painos.). Thousand Oaks California, London & New Delhi: SAGE Publications, 763–792.
- Hyvönen, Ari-Elmeri & Lahikainen, Lauri 2020. Tunnustus Rancièren poliittisessa filosofiassa. Teoksessa Hirvonen, Onni (toim.), *Tunnustuksen filosofia ja politiikka: Hegelistä nykypäivään*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 202–217.
- Jyrhämä, Riitta, Kynälahti, Heikki, Krokfors, Leena, Byman, Reijo, Maaranen, Katriina, Toom, Auli, & Kansanen, Pertti 2006. Tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arvostus ja toteutuminen opiskelijoiden näkökulmasta. *Didacta Varia* 11 (2), 21–35.
- Kant, Immanuel 2017 [1784]. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa Koivisto, Juha, Mäki, Markku & Uusitupa, Timo (toim.), *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino. 86–95.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lapadat, Judith C. 2017. Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. *Qualitative Inquiry* 23 (8), 589–603. <https://doi.org/10.1177/1077800417704462>
- Lewis, Tyson E. 2012. *The aesthetics of education: theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York & London: Bloomsbury.
- Lindberg, Susanna 2010. Tietämättömän opettajan oppitunti. *Tiede & Edistys* 35 (4), 277–284. <https://doi.org/10.51809/te.105013>
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten 2010. The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory* 42 (5–6), 666–682. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00692.x>
- Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa (toim.) 2017. *Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2014:18.
- Rancière, Jacques 1987. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Rancière, Jacques 1991. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Käänt. K. Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, Jacques 1995. *La mésentente. Politique et philosophie*. Paris: Éditions Galilée.
- Rancière, Jacques 2007 [1983]. *Le philosophe et ses pauvres*. Éditions Flammarion. Paris: Fayard.
- Rancière, Jacques 2010. On ignorant schoolmasters. Teoksessa Bingham, Charles, Biesta, Gert J. J & Rancière, Jacques (toim.), *Jacques Rancière: education, truth,*

- emancipation*. London; New York: Continuum International Publishing Group, 1–24. <https://doi.org/10.5040/9781472546975.ch-001>
- Rancière, Jacques 2016. *The Method of Equality: Politics and Poetics*. Teoksessa Genel, Katia, Deranty, Jean-Philippe (toim.), *Recognition or disagreement: a critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity*. New York: Columbia University Press, 131–154. <https://doi.org/10.7312/honn17716-007>
- Rautiainen, Matti, Männistö, Perttu & Fornaciari, Alekski 2020. Democratic citizenship and teacher education in Finland. Teoksessa Raiker, Andrea, Rautiainen, Matti & Saqipi, Blerim (toim.), *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*. Abingdon: Routledge, 62–73. <https://doi.org/10.4324/9780429030550-5>
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (toim.) 2011. *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444393866>
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan 2011. Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault with Rancière. Teoksessa Simons, Maarten & Masschelein, Jan (toim.), *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 76–92. <https://doi.org/10.1002/9781444393866.ch6>
- Suoranta, Juha 2008. Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa Katajamäki, Heli, Koskela, Merja & Isohella, Suvi (toim.), *Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä. Viestinnän tutkimuksen päivät 2007*. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 152, 115–126.
- Suoranta, Juha 2009. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo [www-lähde]. < <https://suoranta.files.wordpress.com/2009/11/wikioppiminen-ja-radikaali-tasa-arvo.pdf> > (Luettu 31.3.2021).
- Suoranta, Juha & Rynänen, Sanna 2014. *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Tuomikoski, Anna 2017 (toim.), *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt. Poliitiikka, oikeus, taide*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Uotinen, Johanna 2010. Kokemuksia autoetnografiasta. Teoksessa Pöysä, Jyrki, Järviluoma Helmi & Vakimo, Sinikka (toim.), *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 178–189.
- Virta, Arja 2017. Lukijalle. Teoksessa Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa (toim.), *Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetus-työssä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 6–7.

YTM Sari Hietamäki on filosofian väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopistossa.