



## Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus

Kun kirjoituksen kontekstina on *Tiedotustutkimus*-lehden mediakasvatuksen teemanumero, kriittisen pedagogiikan näkökulmasta ensimmäinen kysymys koskee sitä, miksi (taas) puhutaan mediakasvatuksesta? Kysymykseen voi Ava Collinsin (1994, 57) tapaan etsiä vastausta meneillään olevasta teknologisesta kumouksesta, jossa pääosaa näyttää informaatiosuunnitteluun, tuottamiseen ja käsittelemiseen tarkoitettu teknologia.

Toisaalta mediakasvatuksen suosiota voi selittää perinpohjaisella yhteiskunnallisella muutoksella, johon informaatioteknologian yleistyminenkin kytkeytyy. Suurta muutosta voidaan luonnehtia myös keinotekoisuuden käsitteellä, joka Risto Heiskalan (1996, 182) sanoin tarkoittaa siirtymää, jossa "kaikki todellisuuden ominaispiirteet ovat teknologioiden

kehityksen myötä tulleet joko reaalisesti tai potentiaalisesti inhimillisen suunnittelun ja muuntelun piiriin".

Tässä artikkelissa tarkastelen kriittisen pedagogiikan haasteita perinteisen opetussuunnitelman ohjaamalle mediakasvatukselle. Määrittelen mediakulttuurin Douglas Kellnerin (1998) tapaan laajasti sekä erilaisten ja eri tavoin tuotettujen kuvien ja representaatioiden kokonaisuudeksi, että teollisen, teknologisen ja kaupallisen kulttuurin liitoksi. Mediakulttuurin tutkimuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että perinteisen viestintätutkimuksen kohteiden lisäksi analyysin kohteita

ovat myös kaikki keinotekoiset ja medialisoituneet kulttuurin artefaktit ja instituutiot, ja näiden yhteiskunnalliset seuraukset.

Mediakasvatus on mediakulttuurin tulkintaa. Kriittisen mediakasvatuksen kannalta kysymys on siitä, ettei se tule toimeen ilman yhteiskuntateoriaa: "kriittisen yhteiskuntateorian pitäisi puolestaan käyttää media- ja kulttuuritutkimuksen keinoja ja kulttuurikritiikin menetelmiä ymmärtääkseen nykyisen yhteiskuntaelämän rakenteita" (Kellner 198, 20). Korostan, että kriittisen mediakasvatuksen tulee kiinnittää huomiota sekä valitsemiinsa didaktisiin käytäntöihin että mediatekstien analyysin moniulotteisuuteen. Huomautan vielä siitä itsestään selvästä seikasta, että tulkintani on vain yksi kaikkien mahdollisten tulkintojen joukossa.

Artikkelissa keskitytään niihin monimuotoisiin vaatimuksiin, joita kriittinen pedagogiikka asettaa perinteiselle mediakasvatukselle. Ensiksi artikkelissa esitellään joitakin kriittisen pedagogiikan ja mediavälitteisen maailman peruseriaatteita. Toiseksi tarkastellaan koulutuksen ja erityisesti mediakasvatuksen erilaisia käytäntöjä. Kolmanneksi kysytään, mitä mediayhteisöllisyys ja median antama mielihyvä tarkoittavat, ja mikä niiden suhde on kriittiseen mediatietoisuuteen. Lopuksi havainnollistetaan esimerkin avulla sitä, kuinka kriittisen mediakasvatuksen käytännössä tulisi olla ainakin kahdenlaista analyysia: sellaista analyysia, joka paljastaa mediatekstien syvempiä merkityksiä, ja toisaalta ideologisten ja globaalisten tasojen analyysia, joka menee tämän syväluennan taakse.

## Kriittisen pedagogiikan ajatuspohja

Kriittisen pedagogiikan ydinväite on se, että mediakulttuuri omistaa kasvattavaa, pedagogista voimaa, joka vähitellen on ohittanut merkitykseltään ja affektiiviselta voimaltaan koulun antaman tiedon. Viihde- ja tajuntateollisuus on vallannut sekä ajallisesti että sisällöllisesti tilaa muodollisilta kasvattajilta eikä mediakulttuurin muodoista voida enää puhua pelkinä oheiskasvattajina. Pikemminkin päinvastoin: koulusta on opiskelijoiden merkitysmaailmoissa tullut pakollinen pysähdyspaikka, joka vaatii aivojen jättämistä puoleksi päiväksi muualle. Koulun pidossa kasvatuksellista auktoriteettia ei voi ottaa annettuna, vaan siitä on neuvoteltava päivittäin.

Väitteen idea piilee kriittisen pedagogiikan näkemyksessä, jonka mukaan ”pedagogiikka tapahtuu aina kun tietoa tuotetaan, aina kun kulttuurissa työestetään kokemusta ja rakennetaan totuuksia, vaikka totuudet olisivat armottoman liioittelevia, ylimalkaisia ja itsestäänselviä” (Giroux & McLaren 1992, 16).

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta mediakasvatukselle on osoitettavissa joukko oletuksia, joista sen teoreettinen pohja rakentuu. Yhteistä oletuksille on nykyisin laajaa episteemistä hyväksyntää nauttiva konstruktivistinen, relationaalinen (Karvonen 1997a) tai perspektivistinen asenne tietämistä ja olemista koskeviin kysymyksiin.

*Ensinnäkin* kriittisesti orientoituneessa mediakasvatuksessa ihminen ymmärretään aktiiviseksi olennoiksi, jonka kohtaloa sen paremmin kuin toiminnan mahdollisuuksiakaan ei ole kirjoitettu tähtiin. Tämä oletus pyrkii haastamaan ja poistamaan marxilaissävytteisen kriittisen teorian lähtökohdista rakentuvien uusintamis- ja korrespondensiteorioiden ongelmia. Uusintamisteoriat olivat huudossa 1960- ja 1970-luvuilla, ja niiden amerikkalaisten vastineiden alkuperä palautuu osittain jo vuosisadan alkuvuosikymmeninä Yhdysvalloissa tehtyihin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin (esim. Counts 1922).

Uusintamis- ja korrespondensiteorioissa koulutukselle ja kapitalistisen yhteiskunnan taloudelliselle perusrakenteelle oletetaan senkaltainen vastaavuus, jossa koulut uusintavat ihmisiä luokkaperustaisesti valmiisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Ts. niille, joilla jo on kulttuurista pääomaa omasta takaa, annetaan sitä koulutuksen avulla vielä annos lisää.

1970-luvun lopulla alkaneessa kriittisen teorian sisäisessä kritiikissä sanouduttiin irti korrespondensiteorioiden determinismistä ja teoriaan tuotiin mukaan merkityksen ja resistanssin käsitteet, joissa korostuu ihmisen toimija-

tai agenttiluonne (kriitistikä ks. Giroux 1981, erityisesti luku 3).

Näkemyksissä ihmisestä toimijana ja toimintansa merkityksellistäjänä korostetaan inhimillisen toiminnan periaatteellista vapautta. Niissä ei ylenkatsota uusintamisteorioiden painottamia rakenteellisia tosiasioita, vaan suhteutetaan vapaudet tiettyjen rakenteellisten ehtojen kehyksiin.

Toiminnan vapaus mahdollistaa kuitenkin liikkeen ja muutoksen kaltaisten elämään ja kasvatukseen syvästi kuuluvien ajatusten pitämisen mukana kriittisen pedagogiikan käsitteistössä. Mm. erityisesti Paulo Freireltä (1993) lähtöisin olevaa "toivon ideaa" on vaalittu kriittisessä pedagogiikassa. Toivon ajatus tarkoittaa sitä, että kritiikin ohella kriittisen pedagogiikan tehtävänä on löytää toivon kieli, joka ankkuroituu monimuotoisiin jokapäiväisen elämän affektiivisiin liittoumiin.

Toiseksi kriittisen pedagogiikan todellisuuskäsitys on konstruktionistinen, ts. sosiaalinen todellisuus ymmärretään periaatteellisesti ihmisten rakentamaksi. Kriittisen pedagogiikan ontologiassa maailmaa ei pelkistetä puhtaaksi mielteeksi tai subjektiiviseksi havainnoksi, joka haihtuu mieltäjän tai havaitsijan mukana. Todellisuus oletetaan tietämisestämme tai olemisestamme riippumattomaksi. Todellisuutta ei pelkistetä myöskään merkityksiksi, vaan materiaalisia ja rakenteellisia entiteettejä pidetään tosiasioina. Rakenteiden ei kuitenkaan nähdä pakottavan ihmisiä kausaalisten voimien tavoin. Ne ovat intressisidonnaisia ja merkityksellisyvät näkökulmasta tai kontekstista riippuen eri tavoin.

Tärkeä rakenteiden ja subjektiivisten merkityksenantojen "väliintuleva muuttuja" näyttäisikin olevan yhteiskunnallisessa semiosiksessa – merkkiä ja merkitysjärjestelmien kokonaisuudessa – tapahtuva merkitysten risteäminen. Ts. tämän ontologian mukaisessa yhteiskunnallisessa olemisessä on kysymys kaksisuuntaisesta tapahtumasta, jossa toisaalta ihmiset antavat todellisuuden ilmiöille merkityksiä ja toisaalta näistä merkityksenannoista risteää toiminnan ylyksilöllisiä, sitä rakenteistavia kehyksiä (problematiikasta lisää ks. Heiskala 1993; 1995).

*Kolmanneksi* kriittisessä pedagogiikassa tehdään epistemologinen sitoumus, jota voitaisiin kutsua episteemiseksi relativismiksi tai paremminkin relationaaliseksi oletukseksi: tieto todellisuudesta on aina meidän tietoaamme ja aina tietäisissä suhteissa tietämistä. Erkki Karvosen (1997b, 172-173) kehittelemä idea relationaalista tietokäsityksestä sopii hyvin valottamaan kriittisen pedagogiikan positiota. Sen mukaan emme "ole katselemassa päältä 'ulkoista todellisuutta', vaan olemme täällä maailman sisällä, keskellä sitä. Se, millaisena maailma meille itsensä ilmentää, riippuu siitä millaisia olentoja me itse olemme ja millä tapaa asetumme suhteeseen (lat. *relatio*) maailman olevaisten kanssa tai minkälaista toimintaa harjoittaen kohtaamme maailman. Näin siis se, mitä tulemme tietämään maailmasta, määräytyy myös meidän omasta olemisen, kohtaamisen ja toimimisen tavastamme."

Juuri näin muotoiltuna relationaalisuuden ajatuksessa tulee tärkeällä tavalla esille kriittisen pedagogiikan ydin. Se, että tiedämme olevamme tässä ja tällä tavalla jossakin kohtaa maailmassa – mediakasvattajana tässä koulussa – osoittaa, että toiminnallamme todella on merkitystä. Edellä mainitussa mielessä ymmärretty todellisuuden merkitysvälitteisyys sekä toisaalta olemisemme ja tietämisemme relationaalisuus tekevät elämisestä ja toimimisesta vastuullista ja antavat mahdollisuuden miettiä tekojen ideologisia, eettisiä ja käytännöllisiä seurauksia.

Kasvatuksen yleisen teorian kannalta näissä oletuksissa kiinnostavaa ja tärkeää on se, että ontologiset ja epistemologiset kysymykset johtavat ihmisen hyvää ja pahaa, oikeata ja väärää koskeviin eettisiin valinta- ja arvokysymyksiin. Ennen kaikkea kriittisen pedagogiikan ajatuspohja korostaa tietävän ja maailmassaolevan subjektin mahdollisuutta toimia eettisesti paremman tulevaisuuden puolesta. Mediakasvatuksen pedagogiset käytännöt ovat tämän projektin promoottoreita.

## Media kasvatuskontekstina

Kasvatus jatkuu elinikäisenä tapahtumana ja kasvatustapahtumien osalliset vaihtuvat eri ikäkausina. Lapsen ensimmäinen kasvatuskonteksti sukeutuu läheisistä ihmisistä, yleensä siitä, joka ravitsee, pukee, pitää kuivana, kantaa vastuun ja antaa hellyyttä. Nuoruus ja aikuisuus tuovat kasvatustapahtumaan lukuisia lisätahoja, monia merkittäviä muita (*significant others*) erilaisina viiteryhminä. Nuoruudessa ja aikuisuudessa vapaudet valita kasvatus- ja toimintatahoja tiettyjen rakenteiden kehyksissä myös laajenevat olennaisesti lapsuudesta.

Mediakulttuurin moninaisuus ja joukkoviestimet, jotka seinäpaperin tavoin kuuluvat jokakodin arkiseen arkkitehtuuriin ja täyttävät myös muut arjen ja pyhän ympäristöt, muodostavat yhden lapsuusajankin merkittävän kasvatuskontekstin. Viihdekulttuuri ja joukkotiedotusvälineet ovat opetusautomaatteja, joiden merkitys ohittaa koulun merkityksen sekä ajallisesti että sisällöllisesti menen tullen (ks. esim. Giroux 1996a; Postman 1996).

Empiirisessä tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin eri ikäisten suomalaisten oppimiselämäkertoja ja merkittäviä oppimiskokemuksia havaittiin, että koulu ei näyttele kovinkaan suurta roolia kokemuksellisesti merkityksellisessä oppimisessä (Antikainen ja muut 1996). Merkittävä oppiminen ei ole siirtynyt arkeen, vaan on aina ollut arjessa. Viestintävälineet ovat laajentaneet oppimisen mahdollisuuksia ja tarjoavat tätä nykyä koulua laajemman, globaalin oppimisympäristön (ks. Aitola ja muut 1997, 39).

Tiedon järjestyksissä on tapahtunut käänös: mediakulttuurin erilaiset muodot ja globaali tiedonvälitys toimivat eräänlaisina informaation ennakkojäsentäjinä tai perusrakenteena suhteessa kouluun: koulun tuottamia ja tarjoamia aineistoja verrataan tähän perustaan niiden houkuttelevuuden, imun, kiihdyttävyyden ja viihdyttävyyden näkökulmista.

Zygmunt Baumanin (1997a, 45) mukaan joukkoviestintävälineet, erityisesti televisio, syöttävät informaatiota, elämäntapoja ja vallitsevia muoteja sellaisella vauhdilla ja intensiteetillä, että mediassa esitetyt asiat auktorisoituvat ikään kuin luonnollisesti. Mediat osallistuvat kasvatustapahtumaan tuottamalla haluja ja tarpeita, jotka on tyydytettävä hinnalla millä hyvänsä. Monille tarpeiden tyydyttäminen ei kuitenkaan onnistu, koska siihen ei yksinkertaisesti ole rahaa.

McLuhanlaisessa hengessä sanottuna viestintävälineellä on vaikutusvaltaa, ja jo määrällisenkin pommittamisen ja markkinoinnin seurauksena mediakulttuurien mielet täyttyvät haluista: "tottahan elämäntapoja, joita kannattaa näyttää tällaisessa mediassa ja joita miljoonat ihmiset eri puolilla maailmaa katselevat, kannattaa vakavasti harkita ja jos mahdollista jäljitelläkin" (emt., 45).

Median välittämiin ja tuottamiin elämäntapoihin kuuluu tyylejä, asioita, tavaroita ja tottumuksia, joista joutuu maksamaan. Kriittisesti orientoituneessa mediakasvatuksessa ajaudutaankin väistämättä analysoimaan sitä, millaisista merkeistä kulttuurin pedagogiikkaa ja sen sisällä elävää pedagogiikan kulttuuria koostetaan?

Kriittisen pedagogiikan ja siitä orientoituneen mediakasvatuksen keskeinen ongelma on viihdeteollisuuden ja mediakulttuurin tuottama mielihyvä, kysymys siitä, miksi ihmiset osallistuvat päivästä toiseen symbolisen ja materiaalisen tuotannon kulutukseen ilman kritiikin hiventä, miksi he antautuvat näennäisen mutkattomasti hömppäviihteen vietäviksi?

Juuri tätä kysymystä on pohtinut Lawrence Grossberg (1995), jonka viesti näyttää karkeasti ottaen olevan seuraava. Todellisuus on liian monimuotoinen ja monitulkintainen, että se voitaisiin kulttuurintutkimuksessa puristaa pelkän ideologian alueeksi ja tämän analysoimiseksi. Grossbergin mukaan tarvitaan myös affektuaalisen ja aistimellisen maailmasuhteen teoriaa. Affektuaalisissa liittoumissa

artikuloituu sellaisia olemisen arkipäiväisiä tapoja, joissa "ihmiset eivät koskaan pelkästään vain alistu passiivisesti, heitä ei koskaan totaalisesti manipuloida, he eivät koskaan sulaudu järjestelmään täydellisesti" (emt., 143). Käsittääkseni myös affektuaalinen, mahdollisuuksien pedagogiikka tarkoittaa ihmisenä olemisen levoittoman diversiteetin ymmärtämistä.

Mika Waltarilta löytyy kiinnostavalla tavalla samantapainen elämänfilosofia, jossa olemista ei kokonaan pelkistetä alistamisen, vieraantumisen tai hegemonia- taistelujen kielioppeihin, vaan sen nähdään koostuvan monimuotoisista ja -kerroksisista tunne- ja tietosuhteista. Waltari (1978) korosti ajattelussaan ihmisyden lähtökohtina pyrkimystä "suvaitsevuteen ja inhimillisyyteen, ihmisten keskinäiseen solidaarisuuteen toisiaan kohtaan ihmisinä, riittävää yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen, joka ihmisiä tappamatta voisi tehdä jo meidän aikamme ihmisten suurelle joukolle elämän edes hiukan helpommaksi elää ja samalla jättäisi vähäisen tilan maailmassa myös *kauniille turhuudelle*, orjuuttamatta sitä pelkästään hyödyn palvelukseen" (korostus minun). Kaunista turhuutta on turha etsiä modernin ajan yhteiskuntaohjelmista tai muodollisen kasvatuksen julkituoduista tavoitteista. Voisiko siitä olla opiksi jälkimodernin mediakasvatuksen illemmaan?

## Kaksi tulkintaa kasvatuksesta

Länsimaisessa perinteessä kasvatuksella tarkoitetaan laajimmillaan prosessia, jossa ihminen oppii, kasvaa, sosiaalistuu tai muuttuu olennoksi, joka kykenee elämään yhteisössä: sisäistää sen normit, oppii olemaan vastuullinen teoistaan, kasvaa vapaaksi valitsemaan omaksuttujen rakenteiden puitteissa ja emansipoituu tekemään elämässään itsenäisiä päätöksiä.

Kasvatuksen ja kulttuurin väliin voidaanakin lievin varauksin laittaa yhtäläisyysmerkit. Tällöin puhutaan *kulttuurin pedagogiikasta*. Kasvatus on symbolista työtä, jossa yksilö tuottaa kontekstuaalisia merkityksiä, ts. merkityksellistää paikkaansa tietyssä sosiaalisessa ajassa ja tilassa. Tässä kasvatuksen tulkinnessa kulttuurin merkit tuottavat voimallisia pedagogisia viestejä, joista yksilö voi koostaa identiteettejään. (Grossberg 1994, 11.)

Kasvatus on tässä merkityksessä ei-intentionaalista: ei ole instituutiota, jonka ensisijaisena tehtävänä olisi toteuttaa yhteiskunnallisessa prosessissa asetettuja kasvatustavoitteita ja edistää niiden toteutumista, jos sellaisena ei sitten pidetä kulttuurisessa semiosiksessa risteäviä merkityksiä.

Esimerkkinä tällaisesta ei-intentionaalisesta kasvattajasta käy Chicago Bullsien koripallotähti Michael Jordan, jota Michael Dyson pitää kulttuurisena pedagogina *par excellence*. Jordan on ikoni, jonka kulttuurinen merkitys ylittää Elvikseen ja ylittää Jeesuksen: "Ajattelen Jordanin olevan julkinen pedagogi sanan laajimmas- sa merkityksessä, kunnioitettavan moraalisen arvovallan hahmo, jonka ura opettaa meitä tuottavan ja tarpeettoman tiedon, halujen, intressien, kulutuksen ja kulttuurin muotojen yhdistämisessä" ... (Dyson 1994, 119).

Tai ajatelkaamme äskettäistä amerikkalaisen Pizza Hut-ketjun mainosta, jossa entisen Neuvostoliiton entinen presidentti Mihail Gorbatsov syö pannupizzaa lapsenlapsensa kanssa ketjun ravintolassa Moskovassa. Ensikätsen tarkoituksensa lisäksi – mainostaa einestuotettaan – mainos tarjoaa myös annoksen kulttuurin pedagogiikkaa: se opettaa, että tulevaisuus on markkintalouden ja sosialismi kuol- lut ja kuopattu.

Instituutiot ja eriytyneet kasvatustavoitteet kuuluvat suppeampaan kasvatuk- sen tulkintaan, jossa siirrytään kulttuurin pedagogiikasta *pedagogiikan kulttuu- riin*. Tällöin kysymys on koulutusjärjestelmästä varhaiskasvatuksesta aikuiskasva- tukseen, jolle meritokratiaa muistuttavissa yhteiskunnissa on säilytetty vastuu ta-

voitteellisesta kasvatuksesta ja yhteiskunnallisesta sosialisatiosta. Koulutusjärjestelmältä odotetaan toisin sanoen niiden erityisten tietojen, taitojen ja asenteiden samoin kuin halujen tuottamista, joita *modernissa* yhteiskunnassa arvostetaan, ja joita siksi myös tarvitaan yhteiskunnassa selviämiseksi. Modernin koulun haaste onkin pohtia myöhäisen modernin tai valistuksen jälkeisen aikakauden tehtäviään. Tehtävien uustulkinnessa mediakasvatukselle ei tulla osoittamaan ainoastaan sivuosaa.

Institutionaalinen kasvatus on mediakasvatuksen erityinen pelikenttä siinä mielessä, että intentionaalinen *mediakasvatus* kohdistuu median maailmaan. Tällöin kysytään: mitä ja miten mediakasvatuksessa pitäisi keskittyä opettamaan? Miksi-kysymyksiä, kysymyksiä koulutuksen yleisistä tavoitteista, pidetään usein jo ratkaistuin erilaissa koulua koskevissa yhteiskuntapoliittisissa diskursseissa. Suuret tavoitteet eivät tietenkään kehystä mediakasvattajien työtä kuin osittain, todellinen tavoitteisuus ja kasvatus tapahtuu kasvatuksen käytäntöjen lähemmässä vuorovaikutuksessa.

Institutionaalinen kasvatus on myös kehys, jota käsitteellistetään lukuisilla eri tavoilla. Kriittisen pedagogiikan näkökulma on yksi, muita ovat esim. funktionalistinen tarvenäkökulma tai humanistinen sivistysnäkökulma.

## Mediapedagogiikan monet käytännöt

Mediakasvatuksen erityiset *pedagogiset* kysymykset, kysymykset mediaopetuksen ja -oppimisen järjestämisestä ja pedagogisesta eetoksesta, tulevat ratkaistaviksi suhteessa edellä mainittuihin perusoletuksiin. Niistä voidaan rakentaa ainakin seuraavat neljä mediapedagogista käytäntöä, jotka on sovellettu Giroux'n (1981, 47-55), Grossbergin (1994, 16-19) sekä Giroux'n ja McLarenin (1992, 16) esittämistä käsityksistä.

*Ensimmäistä* mediapedagogiikkaa kutsuttakoon hierarkkiseksi tai standardipedagogiseksi käytännöksi. Siinä mediakasvattaja tietää ennakolta erilaisten mediatekstien ja -käytäntöjen merkityksen, ja välittää totuutensa muille. Hierarkkisessa mediakasvatusmallissa on kysymys transformaatiotehtävästä, jossa valmista tietoa siirretään tietäviltä tietämättömille. Mallia voi kuvata vesilasimetäforalla. Opettaja kaataa opiskelijoiden laseihin mediatietoutta oman harkintansa mukaan anosta säännöstellen.

Freire (1993) on kuvannut tällaista pedagogiikkaa *banking-* eli talletus-strategiaksi. Opettaja tallettaa opiskelijoiden tileille valmista tietoa. Kysymys on mediakotoksista, joissa kokemuksia ja merkityksiä tuotetaan valmiin mallin mukaan ja samalla naturalisoidaan merkitykset, sosiaaliset rakenteet ja niitä uusintavat kulttuuriset muodot (Giroux & McLaren 1992, 16). Tällöin "opettaja päättää mikä on hyvää, pahaa ja rumaa, mikä taas poliittisesti korrektia, mikä epäkorrektia" (Grossberg 1994, 16).

*Toista* mediapedagogiikkaa nimitettäkään dialogiseksi tai humanistiseksi käytännöksi. Tämän käytännön tavoitteena on antaa tukahdutetuille ääni, ts. antaa niille mahdollisuus puhua, jotka eivät muuten siihen kykene. Dialogisuudessa voidaan kuitenkin jäädä humanististen lähtökohtien vangiksi. Siinä ei oteta huomioon ihmisten sosiaalisia asemia ja niitä olosuhteita, jotka ovat alistaneet heidät äänettömyyteen. Dialoginen pedagogiikka voikin pelkistyä dialogisuuden nimissä tapahtuvaksi tunnustulliseksi ja yhteiskunnalliset epäsuhteet unohtavaksi terapoinniksi. Siinä voidaan myös edellyttää kieltä, joka on vieras pedagogiikan kohteille.

*Kolmatta* mediapedagogista käytäntöä sanottakoon tiedostavaksi. Sen tarkoituksena on kahdesta edellisestä poiketen puuttua alistaviin olosuhteisiin antamalla ihmisille tietoja ja taitoja, joilla nuo olosuhteet voidaan ylittää. Kysymys ei

ole vain alistavien diskurssikäytäntöjen tiedostamisesta, vaan materiaalistien käytäntöjen muuttamisesta. Kun tiedostavan pedagogiikan suunnasta luodaan mediakasvatuksen käytäntöä, kriittisen medialukutaidon lisäksi tärkeiksi kysymyksiksi tulevat toivon ja muutoksen ideat.

Freiren *alistettujen pedagogiikka* on tässä suhteessa esimerkillinen. Siinä ihmisille opetetaan ensin (media)lukutaito. Opetuksen sisällöt ovat ekologisesti relevantteja, ts. ne kiinnittyvät paikallisiin elämismaailmoihin ja vaihtuvat kontekstien mukaan. Sen, mikä käy tiedostavan pedagogiikan sisällöistä Brasilian lukutaitokampanjoissa, täytyy sisällöllisesti muuttua sovellettuna suomalaiseen mediakasvatukseen. Kysymys on kuitenkin tietoisuuden sisällöistä ja opiskelijalähtöinen opetusmenetelmä voi silti peruspiirteiltään pysyä samana.

Grossberg (1994, 18-19) luonnostelee lisäksi *neljännen* pedagogisen käytännön, jota hän nimittää affektiiviseksi tai mahdollisuuksien pedagogiikaksi. Siinä pyritään välttämään opettajan eettis-autoritaarinen määrittely ja tematisoidaan opettajuus ajattelun taitona: "Se on pedagogiikkaa, jossa tuloksia ei määritellä ennalta (ei edes emansipaation tai demokratian kuvitelmina), vaan rohkaistaan opiskelijoita rakentamaan maailmaansa uudelleen uusin tavoin ja artikuloimaan tulevaisuuttaan uudelleen ennen kuvittelemattomin tai jopa kuvittelun ulottumattomissa olevin tavoin. Tämä on pedagogiikkaa, joka vaatii opiskelijoilta ei sitä, että he sopeutuvat johonkin poliittisen vapautuksen mielikuvaan eikä edes sitä, että he asettuvat vastarintaan, vaan yksinkertaisesti sitä, että he kasvattavat ymmärrystä omasta osallisuudestaan maailmassa ja oman tulevaisuutensa tekemisestä."

Tässä pedagogiikassa vastustetaan merkitysten naturalisoimista tarjoamalla uusia mahdollisuuksia kommunikoida, uusia kokemusten luokituksia ja sellaisia uusia vastaanoton perspektiivejä, jotka paljastavat poliittiset kytkennät mielikuvien (*images*), ja niitä legitimoivien tuotanto- ja vastaanottovälineiden ja sosiaalisten käytäntöjen väliltä (Giroux & McLaren 1992, 16).

Ajatellaan käytännöllisen mediakasvatuksen kannalta esimerkiksi mediakulttuurin lohkoa, joka on keskittynyt lasten viihdekulttuurin tuottamiseen. Mediapedagoginen käytäntö ratkeaa jo siinä valintaprosessissa, jossa opettaja päättää opetuksensa sisällöstä ja käyttämästään käsitteistöä. Disneyn ihmeellinen maailma voi avautua esimerkiksi siten, että opettajalla on valmis käsitys ja tulkinta sarjakuva- ja animaatiohahmojen turmiollisuudesta. Asiaa voi lähestyä myös disneyfikaation käsitteellä (ks. Giroux 1996a, luku 3), jolloin lapsille tarkoitetun viihteen kytkennät muuhun kulutuskulttuuriin alkavat käydä ymmärrettäviksi. Mediapedagogiseksi lähestymistavaksi voi myös valita Disney-hahmojen kulttuuriset representaatiot: millaisia rodullisia tai sukupuolisia suhteita niiden avulla uusinnetaan? On myös mahdollista keskittyä Disney-imperiumin mediakampanjoihin tai hahmojen tuottamaan mielihyvään.

## Kriittisen pedagogiikan tehtävät pähkinänkuoressa

Kriittisessä pedagogiikassa tarkastellaan *ensinnäkin* sitä, miten yhä enemmän teknologisesti välittyvä kulttuuri muovaa todellisuuden kaikkia ominaispiirteitä, tietoa, totuuksia ja subjekteja, ja kuinka vallan käytänteet ja ideologiat toimivat mediakulttuurin erilaisissa merkitystiloissa. Ts. tutkimuksen tähtäimessä on se, kuinka keinotekoisuus muokkaa elämismaailman yksityiskohtia kouluissa, kodeissa, työpaikoilla ja erilaisissa arkikäytännöissä tuottamalla lakkaamattomalla voimalla mielikuvia, haluja ja kulutustarpeita.

*Toiseksi* kriittisen pedagogiikan tarkoituksena on yrittää tehdä näkyväksi yhteiskunnallisia puheavaruuksia, jotka tätä nykyä täyttyvät lisääntyvästi esim. "tietoyhteiskuntapuheella". Kriittisen pedagogiikan tehtävänä on osoittaa tietoyh-

teiskunnan ideologinen toteemiluonne: se, kuinka tietoyhteiskunnan nimissä informaatio- ja muusta teknologiasta tehdään esine, jota kohdellaan toteemin vaatimalla itsestäänselvyydellä ja kunnioituksella.

*Kolmanneksi* kriittinen pedagogiikka pyrkii paljastamaan yhteiskunnallisen toiminnan ja vapauden reunaehdot, tekemään näkyväksi keinotekoista yhteiskuntaa luonnehtivan alamais-asiantuntija erottelun ja kuluttaja-asenteen, sen, että "[o]len kauppojen, sähkövoimaloiden ja suunnittelijoiden tekemien lukemattomien keksintöjen vanki. Olen heidän tuottamiensa vempaimien, heidän kirjoittamiensa ohjeiden ja käyttöohjeiden vanki. En tule toimeen ilman niitä." (Bauman 1997a, 245) Kriittisesti suuntaunut pedagogi haluaa retorisesti kysyä: Miten niin vanki, eivätkö juuri erilaiset vempaimet ole tarkoitettu vapauttamaan ihmiset monista ikävistä tehtävistä ja helpottamaan elämää?

*Neljänneksi* kriittisen pedagogiikan tehtävänä on osallistua sellaisen mediakasvatuksen teorian ja käytännön kehittämiseen, jossa opitaan kriittisesti tulkitsemaan mediaviestejä ja jäljittämään niiden monitahoisia vaikutuksia sekä erottamaan mediakulttuurin jyvät akanoista – mediakriittisyys ja -lukutaito kun eivät ole myötäsentyisiä ominaisuuksia (Kellner 1998, 377).

Vaikka informaatiotulva on jo kulunut hokema, se avaa mahdollisuuden tarkastella kriittisen pedagogiikan ja mediakasvatuksen suhdetta. Mediakasvatuksen kannalta *informaatiotulvan idea* on tärkeä erityisesti sen vuoksi, että sen avulla voidaan ymmärtää toisaalta joukkoviestinnän merkitys ihmisten maailmankuvan ja identiteettien rakentumisessa, ja toisaalta saada valaistusta niihin informaatioteknologisiin sovelluksiin, joilla kansalaisista kerätään ja varastoidaan erilaista tietoa.

Kaiken kaikkiaan kriittisen pedagogiikan ohjaama mediakasvatusta pyrkii tekemään uudet teknologiset tarjoukset ongelmallisiksi, näkemään niiden läpi, jottei niitä käsitettäisi vain ja ainoastaan vapauttaviksi ja jo ennestään rikasta länsimaista elämäntapaa entisestään rikastuttaviksi keksinnöiksi. Kriittinen pedagogiikka on *standpoint*-tutkimusta, jonka keskiössä ovat yhteiskunnan alistavat sosiaaliset käytännöt. Keskeisenä tavoitteena onkin antaa äänettömille ja sorretuille ääni sekä kirjoittaa ja puhua vähäväkisten puolesta. Lähtökohta on alistettujen ja marginalisoitujen – naisten, värillisten, homojen, kolonisoitujen jne. – kokemuksissa, jotka eivät muuten pääse esiin (Denzin 1997, 55). Kriittistä pedagogiikkaa ovat 1960-luvun lopulta lähtien rakentaneet ennen kaikkea jotkut brittiläiset ja amerikkalaiset uuden kasvatussosiologian edustajat. Heidän tulkinnallisina lähtökohtinaan ovat toimineet niinkin päältä päin erilaiset tahot kuin Frankfurtin koulukunnan ideat ja Paulo Freiren toivon pedagogiikka.

## Mediakasvatuksen merkitys opettajankoulutuksen kentässä

Mediakulttuurin ymmärtämisen kannalta kasvatuksen käsite voidaan määritellä laajasti, ei vain koskemaan koulua, vaan kuten Henry Giroux (1994, x) sanoo, "sellaisen julkisen sfäärin luomista, joka yhdistää ihmiset keskustelemaan, vaihtamaan informaatiota, kuuntelemaan, tuntemaan ja laajentamaan kapasiteettiaan iloon, rakkauteen, solidaarisuuteen ja taisteluun." Määritelmä soveltuu mediakasvatuksen perustaksi, sillä media toimii samaisilla kognitiivisuuden, affektiivisuuden, kommunikatiivisuuden ja kehollisuuden sosiaalisilla kentillä.

Kasvatuksen laaja määritelmä, joka levittäytyy osaksi yhteiskunnallista olemistamme, ei sekään ole uusi tuttavuus. Se on vain päässyt unohtumaan niissä positiokamppailuissa, joita kasvatustieteen tiedeidentiteetistä on käyty, ja joissa se on kiinnitetty tukevasti psykologiatieteelliseen perustaan ja luokanopettajakoulutuksen käytäntöön.

Jo Sorbonnen yliopiston sosiologian ja kasvatustieteen professori Emilé Durkheim



(1956, 91) näki kasvatuksen jatkuvaksi yhteiskunnallis-sosiaaliseksi käytännöksi: "Sosiaalisessa elämässä ei ole pienäkään hetkeä, jossa nuorempi sukupolvi ei ole kontaktissa vanhempaan sukupolveen eikä näin ollen vastaanota heiltä jonkinlaista kasvatuksellista vaikutusta. Sillä tämä vaikutus ei tunnu ainoastaan niinä pieninä hetkinä, jolloin vanhemmat tai opettajat tietoisesti ja julkilausutun opetuksen keinoin välittävät kokemuksiaan jälkipolville. Tiedoton kasvatus ei milloinkaan taukoa."

Durkheimin, John Deweyn, Henry Giroux'n, Juho Hollon ja monien muiden teoreetikoiden näkemyksiä kasvatuksesta sosiaalisena praksiksena ei ole liikaa sovellettu suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa. Se rakentuu edelleen pitkälti atomistiselle ja yhteiskunnan unohtavalle eetokselle, jonka keskipisteessä ovat peruskoulussa opetettavat aineet ja didaktiset kysymykset opetuksen järjestämisestä. Oppiainejakoiseen ja nippelitiedolla ahdetun koulutusohjelman pirstaleisuuteen on kriittisen mediakasvatuksen vaikea sovittaa. Amerikkalaisesta näkökulmasta samankaltaisista ongelmista kirjoittaa myös Giroux (1996b, 42-44).

Kriittisen pedagogiikan kannalta ongelma on se, että jostain syystä opettajiksi opiskelevat eivät kykene rakentamaan muuta viitekehystä tai sanastoa kuin valmiina annetun. He ovat tietämättömän tyytyväisiä vallitsevaan asiantilaan.\* Giroux (1992, 16) kertoo suurimman pedagogisen haasteensa olevan riitauttaa opiskelijoiden viaton arkiajattelu ja osoittaa heille sekä heidän oman kokemuksensa poliittinen merkitysvälitteisyys että korostaa opettajan työn ideologista statusta. Pelottavinta perinteisen opettajankoulutuksen malleja toistavissa mediakasvatuksen opetusohjelmissa on niiden opetustekniikkoja painottavat oppisisällöt. Tällaisessa didaktisessa penetraatiomallissa unohdetaan se, että jokaisen mediakasvattajan velvollisuus on koulutuksen aikana kehkeytyvässä prosessissa hahmottaa itse oman mediapedagogiikkansa ääriviivat.

Jos opettajankoulutuksessa pitäydytään opettamaan mediakulttuuria erilaisten opetustekniikoiden ja välineiden näkökulmasta, koulu jatkaa olemassa olevien yhteiskunnallisten arvojen ja ideologioiden uusintamista ja uudet sukupolvet kehittävät ala- ja vastakulttuureita täysin koulusta riippumatta. Kasvavien omaehtoinen resistanssi tulkitaan kriittisen pedagogiikan kannalta myönteiseksi asiaksi. Ongelma on kuitenkin se, että ilman kriittisen pedagogiikan väliintuloa koulusta jää puuttumaan tietoisin kritiikin mahdollisuus, mahdollisuus osallistua spontaanin vastakulttuurin tukemiseen kriittisen pedagogiikan käsitteellisin resurssein.

## Mediayhteisöllisyys

Useat mediakasvatuksen teoreetikot ja kasvattajat puhuvat informaatioteknologiaista välineinä, jotka mahdollistavat uusien yhteisöllisyyden muotojen rakentamisen ja muodostavat kansalaisyhteiskunnan uuden kommunikaatiokanavan. Ajatus on saman suuntainen niiden postmodernien ajattelijoiden kanssa (esim. Maffesoli 1995), jotka puhuvat sosiaalista nykyisin rakenteistavasta kevyestä yhteisöllisyydestä. Lyhyesti sanottuna "kevyessä yhteisöllisyydessä" keskeistä on hetkellinen viihtyminen utilitaristisen edunvalvontaideologian sijaan ja sisäisesti kauriiseen elämään kuuluvan symboliikan kartuttaminen ulkoisen kauneuden ja menestyksen merkkien kustannuksella.

Uusyhteisöllisyyden käsitteellinen yhdistäminen pikemminkin symbolisen kuin taloudellisen pääomaan käsitteeseen on järkeenkäypää nykyisen taloudellisen niukkuuden aikana, mutta uusien informaatioteknologioiden uusyhteisöllisen voiman suhteen voi olla Baumanin (1997b, 249) tapaan epäileväinen: "CD-ROM

\* Syitä voi tietenkin olla useita. Päälimmäisenä voi arvella selityksen löytyvän 1) opettajaopintoihin valikoituvasta opiskelija-aineksesta, 2) seminaariperinteen opinto-orientaatiota ohjaavasta vaikutuksesta tai 3) ajan hengestä, joka näyttää vaativan nopeaa valmistumista, teknistä taitavuutta ja laajaa osaamista useissa peruskoulussa opetettavissa aineissa.

saattaa välittää informaatiota, mutta moraalisten viestien edessä se pysyy vaiti” eikä yleisemminkään ajatellen ratkaise informaation yltäkylläisyydestä seuraavia vieraantumisen ja eriarvoistumisen ongelmia.

Yhteisöllisyyden kysymys ei tietenkään ole uusi yhteiskuntafilosofinen ongelma. Yhteiskuntien uudelleen rakenteistumisen johdosta se kuitenkin kuuluu ”tietoyhteiskuntaa” hiertäviin peruskysymyksiin. Ei ole mielekästä ajatella, että kommunikaatio voisi perustua ainoastaan välineiden varaan. Vaikka välineet tuottavat uusia symbolisia merkityksiä, laajentavat aikalaistietoisuutta ja kehittävät uudenlaista globaalia tietoisuutta (Minkinen 1983, 24; Suoninen 1993, 127-145; Aittola & Pirttijärvi 1996, 51), voi sosiaalisen todellisuuden rajojen laajentuminen jäädä samalla sisällöllisesti tyhjäksi. Tätä tyhjyyttä harvoin pohditaan, kun raportoidaan informaatiiovälineiden myönteisistä vaikutuksista.

Globaalin tietoisuuden sisällöllinen tyhjyys merkitsee perinteisten vaikutusmahdollisuuksien olemattomuutta. Lähivyöhykkeellä oleviin asioihin voi vielä jotenkin puuttua, mutta globaalien vaikutusketjujen kasvaessa toimintamahdollisuudet asioiden korjaamiseksi pienenevät. On vain otettava huomioon, että toimiesani näin tai tehdessäni noin, voin tulla tuottaneeksi asiantiloja, joita en alkuaankaan tarkoittanut. *Jos olisin tiennyt, olisin kenties tehnyt tai toiminut toisin.*

Kun globalisaatiosta siis puhutaan informaatiiovälineiden mahdollisuuksien ja mahdottomuuksien yhteydessä, pitäisi puhua myös tiedon sisällöistä ja laadusta, siitä mitä pidetään tietona ja mitä ei, mihin tietoa käytetään ja mitä sillä saadaan aikaan: ”tiedon pätevyys voi ratkaista, selviämmekö hengissä vai kuolemmeko väärin toimittuamme” (Karvonen 1997b, 173).

Esimerkiksi maailmanverkon yhteiskuntien demokratiaa lisäävä funktio on kyllä periaatteellisesti olemassa itse välineen teknisessä rakenteessa. Tästä huolimatta vapaan tiedonvälityksen kiistakysymykseksi jää aina myös tiedon omistus- ja ideologiasuhteet: kuka omistaa median ja informaatioteknologian välineet, kuka hyötyy mainostamisesta, mikä on median tehtävä, tiedon vai voiton tuottaminen, miten media tuottaa ideologioita ja muokkaa mielipiteitä, miten mediatekstit loimittuvat sosiokulttuuriseen yhteyteensä (ks. myös Fairclough 1997, 265)?

Näitä kysymyksiä ei pohdita silloin, kun korkeimmalta taholta julistetaan koulujen verkottamista, tietokoneistamista ja niiden nimissä tapahtuvaa mahdollisuuksien tasa-arvoa. Voi tietysti ajatella, että koulun mahdollistama informaatioteknologian opetus ja käyttö on parempi kuin ei mitään. Silti keskustelu jää koulun sisäiseksi ja ulkopuoli unohtuu. Julkisesti ei tulla miettineeksi niitä erivertaisia yhteiskunnallisia asemia, joista opiskelijat tulevat kouluun (Trend 1994, 238). On tietenkin selvää, että koulu palvelee niiden tarpeita, jotka kykenevät sijoittamaan informaatiiovälineet osaksi jokapäiväistä elämismaailmaansa: he keräävät koulutushyvän. Muiden kohdalla verkkojen ja välineiden merkitys jää olemattomaksi, jolloin koulun käytännöt tuottavatkin mahdollisuuksien eriarvoisuutta.

Näissäkin kysymyksissä mediakasvatuksen teoretisointiin voidaan hakea vauhtia klassikoista. Jos mediakasvatuksen tutkimus ottaisi John Deweyn teorioidensa osaksi, se tekisi palveluksen yleiselle suomalaiselle kasvatustieteelliselle oppineisuudelle, jossa hänen ajatteluaan tunnetaan yleensä heikosti. Alkuun pääsee Deweyn väitteestä, jonka mukaan yhteisö tapahtuu viestinnässä: kommunikaatio rakentaa ja ylläpitää yhteisyyttä, jonka puitteissa ihmisten yhteiselämä käy mahdolliseksi (Pietilä 1997, 126).

## Vesi kielellä

Edellä viitattu kysymys mielihyvän ja kriittisen taistelun suhteesta pitää sisällään myös juonteen, joka johtaa kehollisesta nautinnosta ja mielihyvän tuotannosta

merkityssuhteiden kautta globaalin kapitalismin logiikkaan. Media ei tuota vain symbolisia eli pääntarpeita, vaan myös ruokahuja. Grossbergin (1995, 58) mukaan "[y]ksinomainen merkitysten analyysin korostaminen tekee tyhjäksi yritykset kuvata esimerkiksi välitöntä aistimellista suhdetta populaariin ja jokapäiväiseen elämään, jotka molemmat on organisoitu ruumiin ympärille".

Lopetankin juttuni esimerkkiin, jossa mediakulttuurin semiosiksessa toisiinsa sotkeutuvat aistimelliset ja mielelliset halut, tarpeet ja mielikuvat, ja näiden kaupallinen tuottaminen ja jalostaminen myyntiartikkeleiksi. Esimerkki kannustaa kriittisen affektiivisen mediapedagogiikan käytäntöihin ja kulttuurin pedagogiikan tajuun. Sen avulla tahdon korostaa, että analyysia ei kriittisvetoisessa mediakasvatuksessa tule jättää "vain" tekstien analyysiksi, sillä globalisaation ongelmat, ideologiset käytännöt ja hegemonisen vallan tunkevuus eivät palaudu pelkkiin teksteihin (ks. myös Lehtonen 1997, 15). Teksteillä on merkityksiä ja vaikutuksia, jotka ulottuvat tekstien yli ihmisten elämäntähtöihin, heidän jokapäiväisiin olosuhteisiinsa. Tarkoitus ei kuitenkaan ole vetää problemaattista rajaa tekstien ja todellisuuden välille vähemmän ja enemmän todellisen merkityksessä.

Kotimaisen pikaruokaravintolaketjun tarjottimelta löydän paperisen ruokaliinan, jonka julkitarkoitus on kertoa ranskalaisten perunoiden raaka-aineesta, houkutella ostamaan, vakuuttaa laadusta, luoda (ruoka)haluja. Minulle tarjotaan "perunaa, jonka maku syntyy vuodenaikojen vaihteluista: routa puhdistaa perunamaata talvella ja kesäkauden pitkät valoisat päivät antavat rikkaan arominsa suomalaisiin perunoihin".

Mediakultuttajalle kertomus käy houkuttimesta ja tuottaa mielihyvää, vaikkei ehkä täytä tiedon määritelmää todesta ja perustellusta uskuksesta eikä vastaa maataloustieteilijän antamaa selitysmallia.

Kaksi vuodenaikaa toimivat ilmaisussa merkkeinä, joilla tahdotaan luoda tyytyväisen ja luottavaisen asiakkaan mielikuva. Ne asetetaan tulkintakontekstiin, jossa ne saavat positiivisia merkityksiä: talven kylmän roudan *puhdistavuus* ja kesän valoisuuden *aromaattisuus*. Nämä merkitykset esitetään *suomalaisessa* maisemassa, joka varmistaa tuotteen laadun sekä kirjaimellisessa että eettisessä mielessä. Minulle kerrotaan, että suomalainen peruna on maultaan ja puhtaudeltaan muualla viljeltyä parempaa. Paljastuu myös, että puhtauden merkki näyttölee tärkeää osaa tekstikatkelman kokonaisuudessa. Se yhdistyy sekä maahan että suomalaisuuteen yleensä. Tätä tekstin läheistä tulkintakehää kutsuisin *merkityksen affektuaaliseksi kontekstiksi* tai sen lähimerkityksiksi.

## Halvat ranskalaiset

Lähimerkitysten antamien tulkintavihjeiden avulla saattaa tekstistä lukea myös muita, tekstin kaukomerkityksiä, jotka siirtävät sen *merkityksen ideologiseen kontekstiin*. Painotan, että affektuaalisen ja ideologisen voi erottaa vain analyttisesti, semiosiksen sosiaalisissa tulkintakäytännöissä ne kytkeytyvät elimellisesti toisiinsa. Norman Fairclough'n (1997, 81-82) jäsenystä käyttäen merkityksen affektuaalinen konteksti viittaa tekstin tuotantoon ja kulutukseen, kun taas merkityksen ideologinen konteksti osoittaa tekstin sosiokulttuurisiin yhteyksiin. Kysymys on globalisaation keskeisestä ulottuvuudesta: tänään tekemilläni kulutusvalinnoilla on ollut vaikutuksensa eilisen kurjuuden todellisuudessa toisella puolella maapalloa – kaukana minusta (ks. tästä Giddens 1995, 85).

Jatketaan siis hiukan eteenpäin samasta aiheesta, mutta nyt toisesta, sosiokulttuuristen vaikutusten näkökulmasta, joka avautuu Michael Applen (1996, 1-5) kertomasta tarinasta.

Ollessaan vierailulla eräässä Aasian kolkassa Apple huomasi viljelysmaiden varsilla kylttejä, joissa komeili tunnetun amerikkalaisen hampurilaisketjun symboli.

Ystävän kertomuksesta selvisi, että ravintolaketju todella viljeli noilla pelloilla perunaa maailmankuulujen ranskalaistensa raaka-aineeksi. Apple ei kerro mistä maasta tai hampurilaisravintolaketjusta on kysymys. Vihjeiden perusteella käy kuitenkin selväksi, että kyseessä on kultaisen kaaren muotoon taipuvia ranskalaisia kauppaava roskaruokatehdas.

Applen ystävä jatkaa valistamista. Pikaruokaketju sai maat viljeltävikseen puoli-ilmaiseksi, koska ko. valtio halusi taloutensa virkistämiseksi maahan ulkomaisia pääomia. Ne muutamat maatyöläiset, joita huippukoneistetussa perunanviljelyssä enää tarvitaan, tekevät työtä paljon halvemmalla kuin amerikkalaiset farmarit. Ympäristölainsäädännön mahdollisista haitoista tai verotuksesta ei tietenkään ole puhuttakaan. *Shit happens*: mitä tällä episodilla on tekemistä mediakasvatukseen ja kriittisen pedagogiikan kanssa?

Koska viljelymaat on otettu pois niitä vuosisatoja viljelleiltä maalaisilta ja myyty pilkkahintaan kansainväliselle *fast food*-ketjulle, on ihmisten ollut pakko muuttaa kaupunkeihin etsimään toimeentuloaan. Kaupunkien laitamille on kasvanut surkeita slummeja. Maan hallitus on antanut ulkomaisille yrityksille 20 vuoden verovapauden eikä sillä muutenkaan ole varoja tai haluja rakentaa maahan lisää terveyspalveluja, kunnon asuntoja, uusia viemärijärjestelmiä tai muutakaan infrastruktuuria. Koulujen rakentaminen ja peruskoulutuksen järjestäminen on tässä yhteydessä erityisesti huomioitava seikka.

Hallitus vaatii, että sillä on oltava virallista, tilastollista näyttöä uusien koulujen tarpeesta ennen kuin se edes ottaa uusien koulujen rakentamisen harkintaansa. Tarve osoitetaan virallisilla tilastoilla, joihin rekisteröidään syntyneet lapset. Suuri osa kaupunkiin muuttaneista ei kuitenkaan koskaan rekisteröidy, koska väestörekisteritoimistoja ei slummialueilla ole, ja jos sellaisen sattuu löytämään, muuttoa ei tunnusteta viralliseksi eikä sitä näin ollen rekisteröidäkään. Lopputulos on, ettei kouluja koskaan rakenneta. Applen ystävä päättää kertomuksen: "Michael, nämä pelot ovat syy siihen, ettei kaupungissamme ole kouluja. Meillä ei ole kouluja, koska niin monet ihmiset pitävät halvoista ranskanperunoista."

Joulun alla Suomessa pyöri Ronald McDonald Lastentalosäätiön televisiokampanja, jossa kerättiin varoja "kodinomaisen" lastentalon rakentamiseen. Siellä pitkäaikaissairaat suomalaislapset ja heidän vanhempansa voivat asua sairaalassa annettavien hoitajaksojen aikana. Asialle oli laitettu vuosien takaa tuttu TV-kotilääkäri Kalle Österlund, joka kuuluu myös kyseisen säätiön hallitukseen.

Miten siis halvat ranskalaiset kytkeytyvät mediakasvatukseen? Valistuksen jälkeisessä globaalissa kapitalismissa ollaan palattu valistusajattelua edeltävään aikaan, jolloin oli täysin luonnollista ajatella, että toisen leipä on toisen kuolema. Valistus ei koskaan täyttänyt lupastaan poistaa eriarvoisuutta (Schanz 1996, 96-97). Historian loppu ei toteutunutkaan tai sitten se toteutui negaationaan ja painajaisunena. Vaikka kasvatusta ei voi perustua fatalismiin eikä lohduttomuuteen, on em. asiantilat otettava kriittisen pedagogiikan teoriassa huomioon (ks. tästä Suoranta 1997, 145-153). Ollakseen kriittistä, mediakasvatuksessa on pidettävä asialistalla sekä mediatekstien lähimerkitysten että ideologisten ja globaalien vaikutusten analyysiä.

Michael Apple (1996, 5) päättää kertomuksensa sanoihin, jotka tiivistävät kriittisen pedagogiikan idean. Applen mukaan ihmisoikeuksien karkeat loukkaukset, elinkelvottomat elinympäristöt, ihmisten kärsimykset ja eriarvoisuus eivät saa pelkistyä vain teksteiksi ihmistieteiden postmoderneihin diskurssikäytäntöihin. Sen sijaan tulee ymmärtää, että ne ovat "todellisuutta, jonka miljoonat ihmiset kohtaavat päivittäin luissa ja ytimissään. Kasvatustyö, joka ei syvällisesti kytkeydy näiden todellisuuksien voimalliseen ymmärtämiseen (ja tämä ymmärrys ei tule toimeen ilman vakavaa poliittisen talouden ja luokka-asemien analyysiä menettämättä paljolti merkitystään) on vaarassa menettää sielunsa. Lastemme elämä ei vaadi vähempää."

# Kirjallisuus

- Aittola, Tapio & Pirttijärvi, Elina (1996)  
Nuorten monet oppimisympäristöt. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.): Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Jyväskylällä: Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja 23.
- Aittola, Tapio, Koikkalainen, Riitta & Vaherva, Tapio (1997)  
Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteidenlaitoksen julkaisuja 4.
- Antikainen, Ari, Houtsonen, Jarmo, Kauppila, Juha & Huotelin, Hannu (1996)  
Living in a learning society. London: Falmer Press.
- Apple, Michael (1996)  
Cultural politics & education. New York and London: Teachers College Press.
- Bauman, Zygmund (1997a)  
Sosiologinen ajattelu. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Zygmund (1997b)  
Educating for desire. LLine 2(1997):4.
- Bruner, Jerome (1996)  
The culture of education. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Collins, Ava (1994)  
Intellectuals, power, and quality television. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter (eds.): Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. New York and London: Routledge.
- Counts, Georg (1922)  
The selective character of american secondary education. Chicago: University of Chicago Press.
- Denzin, Norman (1997)  
Interpretive ethnography. Ethnographic practices for the 21st century. Thousand Oaks: Sage.
- Durkheim, Emile (1956)  
Education and sociology. Translated, and with introduction, by Sherwood Fox. New York: The Free Press.
- Dyson, Michael (1994)  
Be like Mike? Michael Jordan and the pedagogy of desire. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter (eds.): Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. New York and London: Routledge.
- Fairclough, Norman (1997)  
Miten media puhuu. Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo (1993)  
Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.
- Giddens, Anthony (1995)  
Elämää jälkitraditionaalissa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995: Nykyajan jäljillä. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, Henry (1981)  
Ideology, culture, and the process of schooling. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, Henry (1992)  
Border Crossings. New York and London: Routledge.
- Giroux, Henry (1994)  
Disturbing pleasures. Learning popular culture. New York and London: Routledge.
- Giroux, Henry (1996a)  
Fugitive cultures. New York and London: Routledge.
- Giroux, Henry (1996b)  
Is there place for cultural studies in Colleges of Education? Teoksessa Giroux, Henry, Lankshear, Coin, McLaren, Peter & Peters, Michael: Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern space. New York and London: Routledge.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter (1992)  
Introduction. Media hegemony: towards a critical pedagogy of representation. Teoksessa Schwach, J., White, M. & Reilly, S. (eds.): Media knowledge. Albany: SUNY.
- Grossberg, Lawrence (1994)  
Introduction: bringin' it all back home – pedagogy and cultural studies. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter (eds.): Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. New York and London: Routledge.
- Grossberg, Lawrence (1995)  
Mielihyvän kytkennät. Suom. Juha Koivisto, Mikko Lehtonen, Ensio Puoskari ja Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino.
- Heiskala, Risto (1993)  
Modernisuus ja intersemioottinen tila. Teoksessa Seppä, Tuomas, Hietaniemi, Tapani, Mikkeli, Heikki & Sihvola, Juha (toim.): Historian alku. Historianfilosofia, aatehistoria, maailmanhistoria. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Heiskala, Risto (1995)  
Todellisuuden merkityksellinen rakentuminen ja keinotekoiset yhteiskunnat. Teoksessa Eskola, Jari, Mäkelä, Jukka & Suoranta, Juha (toim.): Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Heiskala, Risto (1996)  
Kohti keinotekoisia yhteiskuntia. Helsinki: Gaudemus.
- Karvonen, Erkki (1997a)  
Imagologia. Imagon teorioiden esittelyä, analyysiä, kritiikkiä. Acta Universitatis Tamperensis 544. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Karvonen, Erkki (1997b)  
Kohti relationaalista tietokäsitystä. Teoksessa Stachon, Kari (toim.): Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Kellner, Douglas (1998)  
Mediakulttuuri. Suom. Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991)  
Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, Mikko (1997)  
Merkityksen merkitys. Tiedotustutkimus 20(1997):1.
- Maffesoli, Michel (1995)  
Maailman mieli. Suom. Mika Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Minkkinen, Sirkka (1983)  
TV-kulttuuri ja kasvatustutkimus 6(1983):3.
- Pietilä, Veikko (1997)  
Joukkoviestintätutkimuksen valtateillä. Tampere: Vastapaino.
- Postman, Neil (1996)  
The end of education. New York: Vintage Books.
- Schanz, Hans-Jørgen (1996)  
Karl Marxin teoria muurin murtumisen jälkeen. Suom. Tapani Hietaniemi. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Suoninen, Annika (1993)  
Mario ja muu meidän sakkii. Teoksessa Uusi aika. Kirjoituksia nykykulttuurista ja aikakauden luonteesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 41.
- Suoranta, Juha (1997)  
Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Taju.
- Trend, David (1994)  
Nationalities, pedagogies, and media. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter (eds.): Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. New York and London: Routledge.
- Waltari, Mika (1978)  
Ihmisen ääni. Helsinki: WSOY.