

Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo

Juha Suoranta

”Yhteiskuntajärjestelmä on syvästi sairas, jos maata muokkaava työläinen ajattelee tekevänsä työtä siksi, ettei hän ollut tarpeeksi älykäs opettajaksi.” – Simone Weil

”Kiinnostavin ja merkittävin oppiminen tapahtuu informaalisti ja satunnaisesti arkipäivässä. Ja voimallisinta oppiminen on silloin kun ihmiset taistelevat sortoa vastaan tehden selkoa siitä, mitä heille on tapahtumassa ja kehitellen tapoja vaikuttaa asioihin.” – Griff Foley

Aluksi

Tarkastelen seuraavassa wikioppimisen radikaalia tasa-arvoa suhteessa joihinkin muodollisen järjestelmäkoulutuksen rakennepiirteisiin. Wikioppimisen radikaalin tasa-arvon ydinajatuksen voi esittää kahtena väitteenä: *opeta sitä, mitä et tiedä* ja: *tasa-arvo on kasvatuksen ja oppimisen lähtökohta*, ei tavoite. Wikimaailman oppimismahdollisuuksien moninaisuus todistaa näiden teesien puolesta ja poliittisesti säädeltyä, opetussuunnitelmin ohjailtua koulutusjärjestelmää vastaan.

Järjestelmäkoulutus kutsuu subjektiksi

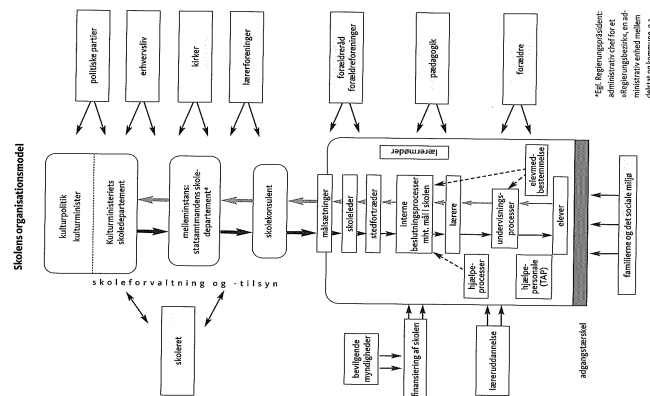
Valtiollinen koulutus on suljettu järjestelmä, ranskalaisfilosofi Louis Althusserin käsittein osa ideologista valtiokoneistoa klassisine yliyksilöllisine rakenneominaisuuksineen: se pakottaa ja määrää yksittäisiä ihmisiä täyttäen Althusserin muotoileman ideologisen valtiokoneiston ehdon ”kutsua” yksilö subjektiksi: ”subjekti on kaiken ideologian perustava käsite vain sikäli kuin kaiken ideologian tehtävä (ja tämä määrittää sen) on 'perustaa' konkreettisia yksilöitä subjekteina” (Althusser 1984, 126). Ideologisen kenttänä koulutusjärjestelmä tarjoaa subjekteilleen erilaisia institutionaalisen vallan läpäisemiä toimija- ja puhuja-asemia.

Mutta miten valistuksen kasvatusfilosofioissa korostettu vapaa taitaminen ja 'uuden luominen' tapahtuvat, tai ovat ylipäättään mahdollisia, jos oppimisen järjestelmä on suljettu? Miten pakko ja vapaus jäsentyvät ja määrittyvät yksilöiden aina jo ollessa tietyissä sosiohistoriallisissa tilanteissa: onko yksilö-subjektien selvitäkseen kuviteltava nämä järjestelmän luomat rakennepakot eräänlaisiksi välttämättömyyksiksi, siinä missä ne jossain muussa maailmassa tai toisessa teoreettisessa yhteydessä (kuten marxilaisessa analyysissä) tulisivat otetuiksi toisin, kenties tuomituiksi osoituksiksi väärästä tietoisuudesta, tai sen tuottamiksi ja uusintamiksi harhoiksi.*

* Tämäntapaista koulutuksen kritiikkiä on esitetty monilta suunnilta, eikä se ole uutta; esimerkiksi ranskalaiseetikko Simone Weil kirjoitti 1940-luvun lopulla julkaistussa teoksessaan länsimaisen kulttuurin juurten irtirepimisestä nykyaikaisen koulutuksen avulla; koulutuksen irtirepivyyden ollessa seuraus ensimmäisestä juurten irtirepimisestä, teollistumisesta ja palkkatyöläisyydestä, toisin sanoen, ihmisten olemisesta työvoimana vieraan palveluksessa. Weilin koulutuskritiikki on jokseenkin eriytymätöntä kohdistuen ennen muuta koulutuksen teknistymiseen, erikoistumiseen ja käytännöllisyyteen sekä siihen, kuinka koulutus ei verso mistään kansallisesta perinteestä olematta myöskään yhteydessä mihinkään kansallista yleisempiin periaatteisiin (”sillä ei ole mitään yhteyttä tämän maailmankaikkauksen kanssa sen paremmin kuin tuonpuoleisenkaan”): ”Se, mitä nykyään kutsutaan massojen opetuksiksi, merkitsee itse asiassa seuraavaa. Otetaan ensiksi meidän moderni kulttuurimme, joka on muovautunut mitä sulkeutuneimmassa, rappeutuneimmassa ja totuudesta piittaamattomimmassa ympäristössä. Sitten siitä poistetaan kaikki, mikä voisi vielä sisältää puhdasta kultaa. Suoritetaan toimenpide nimeltä yleistajuistaminen ja sullotaan jäännös onnettomien oppia toivovien muistiin niin kuin emolintu antaa ruokaa poikasilleen nokastaan” (Weil 2007, 53).

Suljettu järjestelmä on ongelma inhimillisen toiminnan vapauden ja demokraattisen elämän kannalta; se ei itsestään selvästi sisällä vaihtoehtoisia tapoja oppia, ei liioin yhteisöoppimisen mahdollisuuksia. Toisaalta myös avoin järjestelmä ottaa vaihtoehdot ja mahdollisuudet liian itsestäänselvinä, ja molemmista jää puuttumaan kriittisyys, mahdollisuus arvioida asiat uudelleen. Suljetun, osittain totaalisen järjestelmän puitteissa on mahdollista toimia kuin ”opettaja-alamainen”: johdattaa opettavat ohjeita noudattaen pimeään (pimeän voi kukin kuvitella itse; minulle se on koulutiedon suljettu ja ulossulkeva piiri, siis se, ”että tämä kuuluu tietää, mutta tätä ei”).

Suljetun koulutusjärjestelmän ”totalisuutta” esittää seuraavalle sivulle tuhruisesti painettu kuva 1. Oleellisia eivät ole yksityiskohdat, vaan kuvion rakenne ja muoto, eli koulutusjärjestelmän moniportaiset tikkaat ja hierarkkia, joka läpäisee yleisen (globaalin) koulutuspolitiikan aina yksittäiseen oppilaaseen asti. Koulutusjärjestelmän poliittisesti ohjattujen säätelymekanismien lisäksi kuvion yläosassa on koko joukko oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavia sidosryhmiä: poliittiset puolueet, elinkeinoelämä, kirkko, opettajien ammattijärjestö, vanhempainyhdistykset jne. Huomio kannattaa kiinnittää nimenomaan tähän portaisuuteen, jolla oppimista säädellään poliittisesti ja *hegemonisesti*; siis henkiseen ylivaltaan, joka koulutusjärjestelmää välineenä käyttäen on mahdollista muuttaa hallintakeinoksi, ”mahdollisuudeksi vaikuttaa ihmisiin niin että heidät saadaan tämän ylivaltan kuuliaisiksi orjiksi” (Paasilinna 1972, 121–122).



Kuva 1. Koulutusjärjestelmän hierarkiset portaat (Klafki 2004)

Ylivaltaa ei hegemonisessa vallankäytössä anasteta väkipakolla, vaan sitomalla ihmiset erilaisiin instituutioihin ja järjestelmiin, joiden uskotellaan toimivan heidän parhaakseen. Kenellä voisikaan olla mitään koulutusta vastaan?

Poliittista, aivan liian poliittista!

Sanotaan, että koulu on harvoja paikkoja, joissa on mahdollista oppia kansalaistaitoja sekä poliittiseen toimintaan ja osallistumiseen (Bauman 1999, 170). Tässä suhteessa voi arvioida yhteiskuntatieteilijöitä, kuinka he ovat hoitaneet leiviskänsä verrattuna vaikkapa psykologiatieteen edustajiin? Opettaja toimii ideologisen kentän *kaksoissidoksessa* olemalla samanaikaisesti sekä vallankäyttäjää että vallankäytön kohde. Toisaalta koulutusjärjestelmä perustuu opetussuunnitelmaan, toisaalta opettajat tekevät työtään suhteellisen autonomisesti. Usein tämä itsenäisyys jää poliittisesti tiedostamattomaksi tai naiviksi. Tällä en viittaa yksittäisen opettajan ajattelemattomuuteen, hänen vikaansa tai virheeseensä, vaan koulutusjärjestelmän rakenteellisen luonteeseen ja sen huomiotta jättämiseen. Siksi Althusserin (1984, 112–113) huomautus on edelleen paikallaan:

”Pyydän anteeksi niiltä opettajilta, jotka vaikeissa olosuhteissa pyrkivät kääntämään ’opettamistaan’ tiedoista ja historiasta löytyvät vähäiset aseet sitä ideologiaa, sitä järjestelmää ja niitä käytäntöjä vastaan,

joiden vankeja itsekin ovat. He ovat eräänlaisia sankareita. Mutta heitä on vähän, ja miten lukuisat ovatkaan ne (enemmistö opettajista), jotka eivät edes osaa epäillä sitä 'työtä', jota (heitä suurempi ja heidät lannistava) järjestelmä heidät pakottaa tekemään – vieläpä keskittävät tahtonsa ja kekseliäisyytensä sen suorittamiseen kehittyneimmällä ja tietoisimmalla tavalla (paljon puhutut uudet opetusmenetelmät). Niin itsestäänselväksi he mieltävät työnsä, että heidän antaumuksellisimmatkin ponnistuksensa ovat omiaan vain ylläpitämään ja vahvistamaan sitä ideologista koulukäsitystä, joka tekee koulusta nykyihmiselle yhtä lailla 'luonnollisen' ja välttämättömän-hyödyllisen ja hyvää tekevän kuin oli kirkko 'luonnollinen', välttämätön ja armelias esivanhemmillemme muutama vuosisata sitten.”

Nykyisessä keskustelussa ollaan huolissaan oppilaiden poliittisten mahdollisuuksien puuttumisesta sekä muodollisen koulutusjärjestelmän tarjoaman poliittisen sosialisoinnin ja kansalaiskasvatuksen olemattomuudesta (Tomperi & Piattoeva 2005, 255). Poliittisella tarkoitan tässä yksinkertaisesti ”sitä tapaa, jolla me yhdessä järjestämme yhteiskunnallisen elämämme, ja tähän sisältyviä valtasuhteita” (Eagleton 1997, 239). Koulu on yksi yhteiskuntaelämän järjestämisen ja järjestyksen muoto, sosiaalinen laitos, joka pitää yllä sekä yhteiskunnallisia valtasuhteita (normeina, säännöksinä, toimintaohjeina, käyttäytymistapoina...) että institutionaalisia valtasuhteita. Ne näkyvät opettajien ja opiskelijoiden välisessä toiminnassa ja kommunikaatiossa.

En voi olla ajattelematta, että jokaisen kasvattajan ja kasvatettavan on osattava kyseenalaistaa nämä opettajien ja oppilaiden väliset sekä muut sosiaalisen elämän valtasuhteet. Valtasuhteiden tekeminen näkyväksi mahdollistaa kasvamisen yhteiskunnallisessa ja henkissä mielessä täysi-ikäiseksi estäen vajoamisen alamaisuuteen, hierarkisuuteen ja yhdenmukaisuuteen sekä kyselemättömän osan yhteiskuntakoneessa. Ilman kritiikkiä eli uudellen arviointia kulttuuri, kasvatus ja yhteiskunta kuihtuvat; tai, filosofi Walter Benjaminin sanoja mukaellen, kritiikki on elämän puhdasta toimintaa eli heräämistä eloon.

Wikimaailma, wikioppiminen

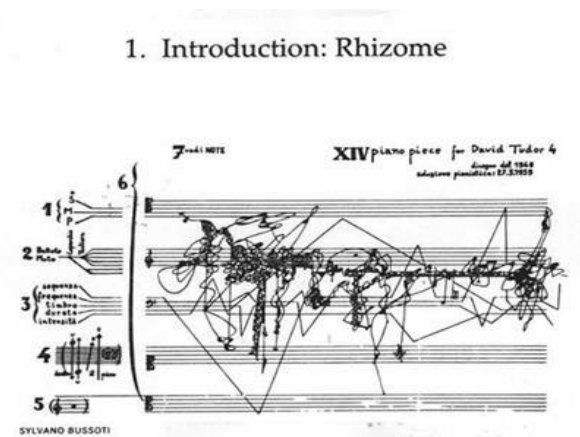
Koulun ulkopuolella vallitsee toisenlainen oppimisen ideologinen järjestys kuin sen sisäpuolella. Kun järjestelmäkoulutuksessa lähdetään yleensä siitä olettamuksesta, että joku tietää aina ennalta sen, mitä jonkun toisen pitää tietää, ja mitä mikäkin asia tarkoittaa (modernilla koulutuksella ei oikeastaan ole muuta rationaliteettia), arkielämän alueella näin ei useinkaan ole. Arjessa opitaan yleensä tekemällä sitä ja osallistumalla siihen, mikä on tarpeellista. Arkipäivässä opitaan itse (vrt. ns. itseoppineet) ja muilta (vertaisoppiminen).

Yksi tällainen arkipäiväisen oppimisen alue on syntynyt internetiin, kutsumme tätä kasvun ja kasvatuksen aluetta wikimaailmaksi: se on internetin ja vapaiden ohjelmistojen mahdollistama, ennakoimaton, tavallisten ihmisten jakama ja heidän yhteistyönään syntynyt ja luotu maailma (ks. Suoranta & Vadén 2010).

”Open wiki projects, such as Wikipedia and Wikiversity, take their form over time. They are, first of all, online communities that are responsible of building their own culture and way of operating. Because of this, when an open wiki project is started, it is hard to know what it will finally become. Still, open wiki projects do not develop independently because they are embedded in specific socio-cultural contexts. Because of their free and open nature — anyone may join — their context changes over time depending on the socio-cultural demographics of active community members.” (Leinonen ym. 2009.)

Wikimaailman tähän mennessä kenties tärkein esimerkki on ollut Wikipedia, vapaa tietosanakirja, jonka kansansivistysluonteeseen filosofi Eero Ojanen (2007) viittaa kirjassaan *Sivistyksen filosofia* seuraavasti:

”Kansansivistys on sitä mitä kansassa on, mitä ihmiset tekevät ja tietävät. Tässä mielessä Wikipediaa voi pitää eräänä tämän ajan kansansivistyksen muotona. Sen ajatus on, että kaikki voivat osallistua työhön, aineiston aktiiviseen muokkaamiseen ja kehittämiseen. Tätä tehtävää ei ole siis etukäteen varattu jollekin asiantuntijoiden joukolle.”



Kuva 2. Sylvano Bussotti: Introduction: Rhizomes (Five Pieces for David Tutor [1959])

Wikimaailman tavoitteena on vapauttaa ajatteluun ja toimintaan, ja Wikipedian tavoitteeksi onkin asetettu kaiken inhimillisen tiedon oleminen vapaana kaikille wikimaailman ideologisina ihanteina, joiden toteutuminen ei tietenkään ole itsestään selvää. Wikioppimista voi yrittää luonnehtia oheisella Sylvano Bussottin Rhizome-nimisen sävellyksen nuottikuvalla (kuva 2). Oleellista on sävellyksen rakenteen rihmastomaisuus verrattuna edellä olevan koulutusjärjestelmä-kuvion hierarkkiseen portaikkoon. Nuottiviivastot eivät suoranaisesti määrää sävelkulkua, vaan se syntyy ja elää orgaanisesti.

Wikimaailman ja muodollisen koulutusjärjestelmän eroja voi luonnehtia seuraavilla kahdellatoista vastinparilla:

1. **Oppimistoiminnan radikaali avoimuus ja organisoimattomuus vs. poliittistaloudellisesti säädelty koulutusjärjestelmä, ”valmis” opetussuunnitelma.** Wikimaailmassa tapahtuva oppiminen on radikaalisti avointa ja organisoimatonta: sitä ei säännellä lainsäädännöllä eikä koulutuspoliittisesti; se ei ole osa kansallisvaltion koulutusjärjestelmää, vaan siitä riippumatonta toimintaa. Sille ei myöskään ole olemassa kirjoitettua opetussuunnitelmaa.
2. **Vapaaehtoinen osallistuminen vs. velvollisuusosallistuminen.** Wikioppiminen tapahtuu vapaan osallistumisen pohjalta toisin kuin järjestelmäkoulutuksessa, jossa oppimista säätelee ja määrää oppivelvollisuus.
3. **Radikaali inklusiivisuus (”wikijulkisuus”) vs. eksklusiivisuus (valtajulkisuus, vastajulkisuus).** Wikioppimisen julkisuus on siinä mielessä inklusiivista toimintaa verrattuna muihin julkisuuden muotoihin, olivat ne sitten valtajulkisuutta tai vastajulkisuutta, että osallistuakseen wikimaailman mahdollistamaan oppimistoimintaan ei tarvita muuta kuin luku- ja kirjoitustaito sekä välttävä tietokoneen käyttötaito.
4. **P-2-p -vuorovaikutus vs. opettaja- tai tutorjohtoisuus.** Wikioppiminen tapahtuu toisilta oppien ja toisia auttaen niin sanottuna vertaisoppimisena toisin kuin järjestelmäkoulutuksessa, jossa lähes aina sovelletaan jotain opettaja- tai tutorjohtoisuuden muotoa. Järjestelmäkoulutuksessa keskeistä on *tutkinto* toisin kuin wikioppimisessa, joka tapahtuu vertaisoppimisen periaattein yhdessä tehden ilman iän tapaisten satunnaisten ominaisuuksien rajoja.

5. **Reflektiivinen epävarmuus vs. epäreflektiivinen varmuus.** Wikioppimiseen sisältyy wikien toimintaperiaatteisiin 'sisäankoodattu' reflektiivinen epävarmuus siinä mielessä, että wikien informaatiota ei voi ottaa annettuna ainakaan yhtä helposti kuin printtimediassa. Esimerkiksi Wikipedia ei lupaa olla *luotettavin*, vaan *vapaa* tietosanakirja. Wikien historia- ja editointi-toiminnot mahdollistavat reflektiivisen oppimisen verrattuna perinteisten oppimateriaalien epäreflektiivistä varmuutta lisääviin ominaisuuksiin (esimerkiksi oppikirjojen auktorisoituun ja painettuun tekstiin).

6. **Keskustelu ja tekeminen vs. kuuntelu ja muistiinpainaminen.** Wikioppimisessa keskeistä on oppiminen keskustelemalla ja tekemällä (esimerkiksi wikien keskustelualueilla tai käytännön toiminnassa) toisin kuin järjestelmäkoulutuksessa, jossa korostuvat opettajan kuuntelu ja hänen esittämiensä asioiden muistiinpainaminen. Wikioppimisen keskustelut ja tekeminen sisältävät parhaimmillaan informaation haun ja eri lähteistä hankitun informaation vertailua siinä missä järjestelmäkoulutus perustuu pääasiassa oppikirjan sisältöjen mieleenpainamiseen.

7. **Yhteistyö ja jakaminen vs. yksilöllisen suorittamisen arviointi.** Wikioppimisessa korostuvat yhdessä tekemisen ja luomisen taidot. Ajatus on se, että kukaan ei yksin pysty siihen, mihin yhdessä kyetään. Wikioppimisessa ei arvioida yksilöiden oppisuorituksia, eikä arviointia tehdä muutenkaan suhteessa joihinkin ulkoisiin kriteereihin. Oppimistoiminnan arvon ratkaisee tiedon tai taidon itseisarvo, hyödyllisyys tai käyttökelpoisuus, ei suoriutumisen kokeesta tutkintoa varten.

8. **Kansan kollektiivinen älykkyys vs. koulutetun eliitin asiantuntijatieto.** Wikioppimisessa otetaan käyttöön tavallisten ihmisten tietovarannot ja yhdistetään niistä kaikille avoin ja jatkuvasti karttuva oppimisresurssi. Näin tietämisen mahdollisuudet ja varannot lisääntyvät ja monipuolistuvat suhteessa järjestelmäkoulutuksen puitteissa tuotettuihin niin sanotun asiantuntijatiedon sulkeumiin.

9. **Ongelmalähtöisyys vs. oppiainelähtöisyys.** Wikioppiminen perustuu aina ongelma- tai ilmiölähtöisyyteen toisin kuin kouluoppiminen, jossa tieto on yleensä jaettu toisistaan erillisiksi oppiaineiksi, joilla ei ole välttämättä paljonkaan tekemistä toistensa kanssa. Wikioppimiseen ei voida pakottaa, vaan se tapahtuu oman kiinnostuksen pohjalta. Wikimaailma ei sulje pois oikeastaan minkäänlaista oppimista tai 'ei-oppimista': yhtä mahdollista kuin on kuvitella suljetun järjestelmän piirissä toimiva ”opettaja-alamainen”, on ajatella avoimen järjestelmän puitteissa ”pelaava idiootti”, joka kyllä käyttää wikimaailman yhteisiä resursseja, muttei ymmärrä eikä liioin välitä niistä mitään.

10. **Folksonomia vs. Taksonomia.** Wikimaailmassa tieto ja tietämys jaksottuvat tiedon luoja itse ja yhdessä käyttämien luokitusten mukaan ikään kuin alhaalta ylös (esimerkiksi sosiaaliset tägit) verrattuna perinteiseen taksonomiaan, jossa uusi yleensä liitetään vanhaan luokitukseen.

11. **Paikallinen, kontekstuaalinen ad hoc-oppiminen vs. predestinoidut oppimistavoitteet ja -tulokset.** Wikioppimisella vastataan aina johonkin tässä ja nyt aktualisoituneeseen tietämisen tarpeeseen toisin kuin koulutusjärjestelmäoppimisessa, jota luonnehtivat ennalta määrätyt oppimistavoitteet ja -tulokset, sekä niiden pohjalta annetut arvioinnit ja tutkinnot. Wikioppiminen tarkoittaa informaalia tai arkipäiväoppimistä, jossa olennaista on oman (tai niin sanottujen merkittävien muiden) kiinnostuksen pohjalta tapahtuva oppiminen suuntautuminen toimintaan sekä oppimista ohjaava *käytännöllinen tarve*.

12. **Radikaali tasa-arvo vs. mahdollisuuksien tasa-arvo.** Wikioppimisen radikaali tasa-arvo tarkoittaa kaikkien osallisten mahdollisuutta oppimistoimintaan iästä, sukupuolesta tms. riippumatta. Wikioppimista ei säädellä tutkinnoin.

Wikioppimisen maailmasta voidaan yllä olevan vertailun ohella paljastaa sen piilo-opetussuunnitelma, jolla sävyisiä ”tietokykyöläisiä” (termistä ks. Vähämäki 2009) valmistetaan ”luovan talouden” palvelukseen; piilo-opetussuunnitelman avainkohtia ovat aktiivisuus ja vuorovaikutus, teknologian välttämätön käyttö, tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen perustuva tekeminen, jatkuva joustavuus ja alinomainen tavoitettavuus sekä ajatusten esittäminen vuorovaikutusfoorumeilla ja refleksiivisyys, jossa on ennen muuta kysymys itsekuriin (tai sisäistettyyn herruuteen) perustuvasta oppimisesta päämäärien saavuttamiseksi (ks. Matikainen 2008, 163).

Wikioppimisen maailmaa voi havainnollistaa Marc Nguin kuvalla (kuva 3), jonka hän on luonut kuvittamaan filosofien Gilles Deleuze ja Félix Guattari teosta *Thousand Plateaus*.



Kuva 3: <http://www.bumblenut.com/drawing/art/plateaus/index.shtml>

1960-luvulla Suomen yhteiskuntapolitiikassa rohjettiin ajatella suuria. Yksi ”suuren ajattelun” tulos oli peruskoulu. Tänäpä koulutuspolitiikassa tarvittaisiin vastaavaa ”suurta ajattelua”, peruskoulun päivitettyä versiota, joka perustuisi olennaiselta osaltaan wikipedagogiikan hyödyntämiseen, tai itse asiassa niiden oppimiskäytäntöjen oikeuttamiseen (legitimointiin) ja näkyväksi tekemiseen, jotka ovat monille opettajille ja opiskelijoille tuttuja muodollisen koulutuksen ulkopuolella (harrastuksista, itseopiskelusta, kuluttamisesta, viihteellisestä toiminnasta ja kansansivistyksen alueelta). Lyhyesti: tietoyhteiskunnasta (sellaisena kuin se meille 90-luvun propagandassa esiteltiin) on siirrytty osallistumisen kulttuuriin, jossa oppiminen perustuu entistä enemmän vertaisilta ja yhdessä oppimiseen ilman ikärajoituksia, tutkintoja ja oppikirjoja. Kouluoppiminen (luen mukaan myös korkeakouluoppimisen) sellaisena kuin se meille stereotyyppisesti esittyy, on osallistumisen kulttuurin sosiaalistuneiden kannalta yhä vieraampi tapa käsittää oppiminen.

Mikäli kouluoppiminen haluttaisiin ”pelastaa” kannattaisi koulusta päättävien ottaa vakavasti wikipedagogiikka. Käytännössä tämä tarkoittaisi Wikipedian ja ennen kaikkea Wikiopiston antamien mahdollisuuksien kehittelyä ja sitä, että koulutuksen yleishallinnossa (OPM, OPH) tämä asia otettaisiin vakavasti, siis legitimoitaisiin se osaksi koulua koskevaa ohjeistoa. ”Isosti ajattelu” sisältyy tässä siihen että a) kun on olemassa yleismaailmallinen Wikiopisto (kehittyneiden ja pisimmällä oleva versio on tietenkin englanninkielinen Wikiversity), niin b) Suomen kokoisessa maassa ei kannata rakentaa omaa wikiä jokaiseen kouluun, vaan ryhtyä kehittämään yhteiswikiä, johon kaikki koulut ja koululaiset opettajineen voivat osallistua kerryttäen yhteistä tietovarantoa opetus suunnitelman eri oppiaineissa ja teema-alueilla.

Informaatio- ja kommunikaatioteknologiselle muutokselle on luonteenomaista sellaisten uusien vuorovaikutusmuotojen kehittyminen, kuten wikioppiminen, jotka eivät olisi syntyneet ilman tuota teknologiaa, ja jotka eivät olleet ilmeisiä jossain kyseessä olevan kaltaisten teknologioiden varhemmissa vaiheissa (Liff & Steward 2001, 340). Näin on myös wikiteknologioiden kohdalla. Lopulta teknologia ei kuitenkaan ole kaikkein ratkaisevinta:

”There is a chance that Wikiversity will become one of the most important online education sites on the Internet with a great impact on global capacity building. But it is possible that Wikiversity will slowly vanish when the first pioneering volunteers realize that running an online education site requires more than masses of editors of wiki pages.” (Leinonen ym. 2009)

Wikimaailman kehittämisessä ja wikioppimisessa on kysymys myös niin sanottujen uusien lukutaitojen opettamisesta ja omaksumisesta. (Äidinkielen opettajien, jotka ovat aina pitäneet huolta suomen kielestä, toivoisi ottavan wikioppimisen, wikilukutaidon ja wikikirjoittamisen sydämenasiakseen.) Lukutaito on yksi demokraattisen yhteiskunnan keskeispiirre ja yhdenlaista poliittista pääomaa, jota muodollisessa koulutuksessa karttuu liian vähän.

Monipuolisesti lukutaitoinen ihminen on aina poliittinen toimija: ”Ihmiset ovat poliittisia nimenomaan siksi, että he ovat lukutaitoisia; siksi että sanojen merkityksistä riidellään ja kamppaillaan vallankäyttäjien ja vallattomien välillä; niiden jotka ovat iät ja ajat määränneet sanojen merkitykset ja niiden jotka eivät ole” (Hewlett 2007, 99).

Radikaali tasa-arvo ja oppiminen

Wikimaailmalla on yhteys siihen, mitä ranskalaisfilosofi Jacques Rancière kutsuu radikaaliksi tasa-arvoksi. Radikaalin tasa-arvon mukaan kaikki ovat tasa-arvoisia yhteiskunnalliseen asemaan, sukupuoleen, etniseen taustaan, ikään tms. katsomatta. Kasvatuksellisesti tämä merkitsee kaikkien mahdollisuutta oppia kaikkea, niin tahtoessaan; ja johtaa ”universaalien opettamisen” periaatteeseen: opeta sitä, mitä ei tiedä (ks. Suoranta 2008).

Päinvastoin kuin yleensä ajatellaan Rancière väittää, että opettaja ja kasvattaja (jonkin asian ”selittäjinä”) tarvitsevat tässä roolissaan jonkun, joka esittää osaamatonta ja kykenemätöntä. ”Jonkin selittäminen toiselle on ensi kädessä sen osoittamista että toinen ei itse ymmärrä asiaa” (Rancière 1991, 6). (”It is the explicator who needs the incapable and not the other way around; it is he who constitutes the incapable as such. To explain something to someone is first of all to show him he cannot understand it by himself”). ... ”Tiedetään, että selittäminen on paitsi opettajien tylsistytävä väline, myös sosiaalisen järjestyksen takuu. Järjestys-sanan lausuminen tarkoittaa arvoasemiin jakamista” (mt., 117). (”We know, in fact, that explication is not only the stultifying weapon of pedagogues but the very bond of the social order. Whoever says order says distribution into ranks”).

Järjestykseen asettaminen on vallankäyttöä, siis politiikkaa ja hallitsemista. Poliitikassa vallankäyttöä on perusteltu milloin syntyperällä, iällä, koulutuksella, kokemuksella, varallisuudella tms. myötäsyttyisellä tai hankitulla ominaisuudella (Rancière 2007, 46–47), milloin taas (biopoliittis-hegemonisesti) ”ihmisen parhaalla” (laeilla, ideologialla, uskonnolla). Nämä perusteet ovat antaneet mahdollisuuden erilaisiin erotteluihin ihmisten välillä, joille puolestaan on voitu rakentaa käsitys, jonka mukaan yhteiskunnassa on niitä, jotka tietävät – opettajia, poliitikkoja, sosiologeja, lääkäreitä, byrokraatteja, copy writereita – ja niitä, jotka eivät tiedä.

Radikaalisti tasa-arvoisessa tilanteessa mitkään näistä erottelujen perustalle pystytetyistä hallinnan tavoista eivät sovellu kuvaamaan poliittista (ml. pedagogista) valtaa eivätkä demokratiaa, sillä yleensä ne perustuvat paktoon, anastukseen ja voimaan tai kauppaan, sopimiseen ja suostutteluun; radikaali demokratia ei Rancièren sanoin voikaan

”perustua asioiden olemuksille olemiselle eikä sitä takaa sen paremmin institutionaalinen järjestys kuin historiallinen välttämättömyyskään. Se perustuu vain yksittäisille teoille. Tämä voi aiheuttaa pelkoa ja vihaa niissä, jotka ovat tottuneet käyttämään auktoriteettivaltaa. Mutta niissä, jotka tietävät kuinka käyttää yhdessä kaikkien kanssa älyn voimaa, se voi päinvastoin herättää rohkeutta ja iloa.” (Rancière 2007, 97.)

Demokratiaa voi tässä mielessä pitää ”artikulaation taiteena”: siinä asioita ja tapahtumia ei nähdä olemuksellisinä yhteyksinä, vaan yhteensattumina, joilla saattaa olla hyvinkin olennaisia vaikutuksia, ja jolta kannalta niitä voidaan myös tutkia.

Mediakasvatuksessa, jossa painotetaan yhdessä tekemistä ja osallistetaan toimintaan kyseenalaistamalla tiedon siirtomalli, Rancièren ajatuksista on kehitelty ”osallisuuden pedagogiikkaa” (Kupiainen & Sintonen 2009, 166–168). Lähtökohta on kaikkien tasavertaisuus asiantuntijoina, jotka jakaen tietojaan ja taitojaan antavat älynsä ja ajattelunsa yhteiseen käyttöön. Osallisuuden pedagogiikassa X voi olla kuka tahansa: oppimisessa on kysymys tasa-arvoisten yhteisöstä, jossa ”kenenkään ei tarvitse tietää kaikkea, mutta tietoisuutta voi laajentaa ja kykyjä kehittää yhdessä” (mt., 167). Mediakasvatuksen tutkijat Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen kirjoittavat:

”Emansipaatio ranciereläisessä mielessä on itsensä ja omien kykyjensä löytämistä ja niihin uskomista. Tällöin koulun ulkopuolisia lukutaitoja ei mitätöidä ja syrjäytetä. Ne ovat osa identiteettiä ja epistemologista diversiteettiä, joka koulussa on tunnustettava”. (Mt., 167–168.)

Identiteetin ja tiedollisen monimuotoisuuden kysymyksiä voi ajatella myös vertikaalisen ja horisontaalisen oppimisen käsittein. Vertikaalinen oppiminen tarkoittaa järjestelmänäkökulmaa: oppimisen ja oppimistavoitteiden määrittelemistä aina jossain muualla kuin siinä, missä opetus ja oppiminen tapahtuvat (vrt. edellä kuva 1.). Näin identiteetti ja tieto määräytyvät ylhäältä. Horisontaalinen tarkoittaa puolestaan itsemääriteltyjä käsityksiä siitä, mikä on oppimisen väarti ja mikä ei, ja mitkä ovat oppimisen tavoitteet. Horisontaalisuus korostaa identiteetin muodostuksen itsemääräytyvyyttä ja tiedon monimielisyyttä sekä tekemällä ja kokemuksen sanelemaa paikallista oppimista, jossa osalliset ovat kokonaisvaltaisesti (aistisesti, kehollisesti) läsnäolevia omine kiinnostuksen kohteineen.*

Median käyttöä koulukerhoissa etnografisesti tutkinut Mervi Tavela (2009) kuvaa koulun ATK-tilaa: ”Luokkatilan kolmea seinää kiertävät oppilaille tarkoitetut tietokoneet, opettajan kone on luokan edessä isolla pöydällä, jossa on tulostin ja sekalaista tavaraa. Videotykkiä ei ole, joten tietokoneruutua ei voi heijastaa seinälle opetustarkoituksessa. Ilmatila on ummehtunut, vaikka tulimme juuri luokkaan, joka ei ollut käytössä meitä ennen. ... Luokkaan ei voi tulla huomaamatta huutomerkein ja punavärillä tehostettuja sääntöjä:

'SÄÄNNÖT:

ATK-LUOKKAAN TULLAAN VAAN OPETTAJAN KANSSA

OPPILAAT EIVÄT LAITA OMIA DISKETTEJÄ KONEISIIN!!!!

I. KOULUN ATK-LAITTEITA KÄYTTÄVÄT VAIN OPETTAJAT JA OPPILAAT, EIVÄT KOULUN HENKILÖKUNTAAN KUULUMATTOMAT.

II. OPPILAAT KÄYTTÄVÄT LAITTEITA VAIN OPETTAJAN JOHDOLLA JA OPETTAJIEN ANTAMIEN OHJEIDEN MUKAAN.

III. OPPILAAT EIVÄT LAITA OMIA DISKETTEJÄ KONEISIIN.

IV. KOVALEVYLLE TAI DISKETILLE TALLENTAMINEN TAPAHTUU OPETTAJAN VALVONNASSA.

V. KONEEN ASETUKSIIN EI TEHDÄ MUUTOKSIA. (EI VÄKÄSIÄ WINDOWSIN VALIKKOIHIN, EI MUUTOKSIA AUTOEXE.BAT JA CONFIG-SYS -TIEDOSTOIHIN).”

Koulun kulttuuria tuntematonta säännöt saattavat järkyttää ja herättää samalla kysymyksiä: eikö koulua voisi ajatella toimintakeskukseksi, jossa atk-laitteitakin voisivat käyttää, huoltaa ja päivittää koulun ympäröivään yhteisöön kuuluvat? Eivätkö lapset osaa käyttää laitteita omaehtoisesti ja yhdessä, ilman opettajaa? Voisivatko he itse laatia luokan käyttöohjeet? Miksi opettajajohtoisuutta, opettajan ohjeita ja valvontaa painotetaan niin paljon? Millaista oppimista tämä edistää, millaista maailmankuvaa se luo? Miksi oppilaita pidetään syyntakeettomina ja epäilyttävinä? Miksi ohjeissa ylipäätään on niin paljon ei-sanoja?

Sääntöjen luoma koulun ja tietoyhteiskunnan vertikaalinen järjestys on kaukana osallisuuden pedagogiikan horisontaalisuudesta, jossa oppiminen kytkeytyy oppijoiden arkielämään ja heidän luontaisiin mielihyvä- ja tarverakenteisiinsa. Tällaista oppimisen muotoa kutsutaan fokaaliseksi oppimiseksi. Se edustaa horisontaalista

* Erityisen selvästi tämä ero vertikaalisen ja horisontaalisen oppimisen välillä käy ilmi niin sanottujen alkuperäiskulttuurien ja niin sanotun länsimaisen kulttuurin koulutuksellisissa ja muissa yhteen törmäyksissä, kun (hyvää tarkoittavat) länsimaalaiset ajattelevat omien koulutusjärjestelmiensä ja niihin kasautuneen tiedon auttavan muiden kulttuurien ja perinteiden ihmisiä (ks. näistä Prakash & Estena 1998).

kasvatusta, jota kansalliseen opetussuunnitelmaan perustuva yhtenäistävä vertikaalisuus ei edusta. Fokaalinen oppimistoiminta kiinnittyy kotiseutuun, sen perinteeseen ja kokemusmaailmaan. Paikallisuus ei kuitenkaan ”tarkoita sisään päin kääntymistä ja kommunikoimattomuutta, vaan etsii myös inhimillisen kokemuksen yleisiä muotoja ja rakenteita, joita maailma – samaan aikaan yhtenä ja monena – mahdollistaa” (Kupiainen 2004, 13).

”Fokaalisuus näyttää liittyvän usein perinteisiin yhteisöllisiin ja kehollisiin toimintoihin, joissa jaetaan sukupolvien perintöä. Maailma on ajallista kestoja, jossa mennyt, nykyinen ja tuleva kietoutuvat toisiinsa ja näyttävät fokaalisten esineiden pysyvyydessä.” (Mt., 14.)

Rancièren keskeinen huomio koskee tahdon, älyn ja järjen universaalien yhteisliiton merkitystä ”vapaatahtoisessa”, älylliseen emansipaatioon tähtäävässä oppimisessa. Hän on valistuksen perillinen, rationaalinen universalisti. Järkeä tunnistaa itsensä olioiden luonteesta ja oikea inhimillinen asennoitumistapa syntyy tällaisesta oivalluksesta (Horkheimer 2008, 27). Järkevä asennoitumistapa ei ole kaikille ihmisille sama, koska kunkin tilanne vaihtelee; ”on olemassa maantieteellisiä ja historiallisia eroja, sukupuoli-, ikä- ja taitoeroja, eroja sosiaalisissa asemassa jne.” Mutta näistä eroista riippumatta ”tuollainen oivaltaminen on yleispätevää, mikäli sen looginen yhteys asennoitumiseen on itsestään selvä jokaiselle kuviteltavissa olevalle, älyllä varustetulle yksilölle.” (Mt., 27.) Oletus älyn universaalista luonteesta, ja siihen perustuva asennoitumistapa, on oleellista radikaalille tasa-arvolle ja sen pedagogisille sovelluksille.

Radikaalin tasa-arvon periaatteen pedagogiseen ulottuvuuteen viittaa myös ranskalaisfilosofi Simone Weilin huomautus: ”Yhteiskuntajärjestelmä on syvästi sairas, jos maata muokkaava työläinen ajattelee tekevänsä työtä siksi, ettei hän ollut tarpeeksi älykäs opettajaksi” (Weil 2007, 54). Radikaali tasa-arvo toimii eri äänilajissa kuin mahdollisuuksien tasa-arvo. Radikaalissa muodossa esitetty tasa-arvon vaatimus tarkoittaa jokaisen oikeutta olla ja oppia, mitä tahtoo. Kukaan ei voi tarjota tätä mahdollisuutta toiselle, sillä radikaalin tasa-arvon logiikka ylittää mahdollisuuksien tasa-arvon logiikan; kysymys on mahdollisuuden sijasta jokaisella olemassa olevan älyn käyttämisestä ja toteuttamisesta oppimisen halun avulla.

Koulu, runous, elämä, wikimaailma

Miten voisimme lisätä radikaalille oppimiselle tunnustomaista oivaltavaa asennoitumistapaa, vapauttaa koulu, opettajat ja oppilaat, nuoret ja vanhat, elävään, orgaaniseen oppimiseen? Vai onko tämäntapaisesta vapauttamisesta esitetty kysymys väärin asetettu järjestelmäkoulutuksen yhteydessä? Eivätkö koulu ja siellä työskentelevät ole jo vapaita? Miten koulun ovet voitaisiin avata ulos maailmaan? Tai miksi näin pitäisi tehdä? En tiedä, mutta lopuksi muutama hajamietie, jonka pohjalta saattaisi pohdiskella järjestelmäkoulutuksen ideologista luonnetta ja vapautumisen mahdollisuuksia.

Auktoriteettisuhteet ja luotettavuus

Sosiologi Howard S. Becker (1967) julkaisi vuonna 1967 tärkeän arvosidonnaisuutta ja poliittisuutta koskevan tekstin, jonka pääkysymys oli, kenen puolella seisomme (whose side are we on) päätyen siihen, ettei kannanottamista voi välttää, kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus on aina arvopitoista. Samassa tekstissä hän kirjoittaa myös yhteiskunnallisesta luotettavuushierarkiasta (hierarchy of credibility). Sen mukaan niihin, joilla on taloudellista tai muuta yhteiskunnallista valtaa, luotetaan herkemmin kuin niin sanottuihin tavallisiin ihmisiin. Ajatuksen voi kääntää koulutukseen, jossa luotettavuushierarkian huipulla ovat rehtorit, professorit ja opettajat, opiskelijoiden ja oppilaiden

edustaessa koululaivan konehuoneen hiilijengiä. Opettajien emansipatorinen tehtävä olisi auttaa oppilaat hämärästä, pyyhkiä heidän silmänsä noesta (mitä noki on, sen jokainen ajatelkoon itse), ja antaa ääni (mitä ääni on, sen kuulkoon kukin omalla tavallaan).

Vapaa taitaminen

Mielessäni ovat sosiologi Seppo Toiviaisen (1944-2005) tekemät havainnot päihdehuoltotyön ammattilaisuudesta (Toiviainen 1998, 148). Toiviainen viittaa erilaisten alkoholiparantamisessa käytössä olevien hoitomallien huomattavan vähäisiin keskinäisiin eroihin julkilausutuista periaatteista ja mainospuheesta huolimatta. Erot on nin pieniä, ettei niiden pohjalta voi selittää hoidon tuloksia. Onnistuneen hoidon kannalta tärkeämpää kuin jonkin mallin tarkka noudattaminen ja siihen liittyvä tietäminen onkin hoitohenkilökunnan intuitiivinen työote ja vapaa taitaminen. Siinä se: vapaa taitaminen. Mitä se tarkoittaisi opettajan työssä? Wikimaailmassahan tämä on jokseenkin itsestään selvää: osallistuja antaa sen panoksen, minkä pystyy ja mikä huvittaa, ja ottaa sen, mitä on otettavissa, ja mitä tarvitsee. Vapaa taitaminen on kuin tanssiin kutsumista: ”kutsumista avoimeen ja julkiseen keskusteluun, jossa kaikilla osapuolilla on yhtäläinen sanomisen vapaus, niin että syntyy dialogi, julkinen, avoin ja jatkuva” (Taanila 2009).

Kirjoittava lukeminen

Runoilija Leevi Lehto (”amerikkalainen runoilija, joka kirjoittaa suomeksi ja suomalainen runoilija, joka käyttää ’barbaarista englantia”), erottaa toisistaan kustannustoiminnan (erityisesti runojen kustantamisen) kolme aikakautta. Ensimmäinen kausi on kustantajan juhlaa; siinä kustannustoimittaja on kuningas (kustantaja = koulu, kustannustoimittaja = opettaja). ”Hän on maku, niin sanoaksemme ’yleisen maun’ ruumiillistuma”. Tämä malli ”korostaa runoilijan erillisyyttä ja yksinäisyyttä – kustannustoimittajan ollessa hänen ’ainoa turvansa” (runoilija = oppilas, kenties?), vaikka tämä turvallisuus saattaakin olla valheellista. Toisella aikakaudella kustannustoimittajan merkitys alkaa vähetä ja haalistua, hän siirtyy runoilijaryhmän tieltä laitamille. Häneen voidaan suhtautua epäillen, jopa vihamielisesti. (Tässäkö olemme nyt? Onko opettajan tiedollismoraalinen asema vaakalaudalla?). Runoilijan erillisuus ja yksinäisyys korvautuu ryhädynamiikalla. Kolmas aikakausi räjähtää radikaalin inklusiivisesti runon pluralismiksi. Syntyy lukija-kirjoittaja. (Lehto 2008.)

Runouslehti *Tuli & savun* toinen päätoimittaja Henriikka Tavi kirjoittaa samasta: ”On olemassa kaksi perusteeltaan varsin erilaista tapaa lukea runoutta. Suomalaista runokritiikkiä dominoi asiantunteva ja tulkitseva, lukijan ja kirjoittajan roolien eroa painottava *lukija-lukeminen*. Valtaosa runouden aktiivisista lukijoista kuitenkin kirjoittaa itse runoja. Runoutta luetaan, jotta kirjoitettaisiin; lukeminen käynnistää kirjoittamisen. Silti runokritiikissä tällainen *kirjoittava lukeminen* ei juuri tule näkyviin.”

Orgaanisen oppimisen kaleidoskooppi

Vastaavaa jakoa kuin sanataiteessa, on toisinaan pidetty yllä musiikissa tekemällä ero esittävään ja luovaan säveltaiteeseen, joista vain jälkimmäistä on nimensä mukaisesti pidetty luovana toimintana. Esimerkiksi säveltäjä Leif Segerstamin on ollut kokemuksellisesti vaikea ymmärtää tätä jakoa (vrt. muiden vastaavat kokemukset muilta aloilta). Hän opetteli soittamaan pianoa ja vaskisoittimia itsekseen, siis itseoppien, jo varhaisella iällä. Ja uskoo jokaisessa muusikossa olevan luovuutta, joka kuitenkin usein hautautuu orkesterissa oikein soittamisen ja käskyjen noudattamisen alle. Hänen suuri unelmansa on vapauttaa soittajien kollektiivinen luovuus. ”Olisi luotava mahdollisuuksien kenttä, jossa yksittäinen muusikko voisi liikkua luovasti ja reaktiivisesti ilman, että lopputulos olisi epämielikästä kaaosta” (Lindgren 2005, 149).

Askel tähän suuntaan oli Segerstamin 1960-luvulla kehittämä orgaaninen musiikkikaleidoskooppi, sävelletyn musiikin pohjalta esitystilanteessa tehtyjen luonnollisten valintojen tonaalinen (eli sävellajeille perustuva) kokonaisuus. Myöhemmin tästä metodista syntyi musiikillinen maailma, jota säveltäjä itse kutsuu vapaapulsatiiviseksi musiikiksi. Vapaus musiikissa tarkoittaa emansipatorista muutosta työvoiman olosuhteissa: ”työntekijöiden vapautuminen ja oikeus päättää yhä enemmän omaa työtä koskevista asioista oli musiikin vapaapulsatiivisuuden rinnakkaisilmiö” (mt., 239). Segerstam halusi tehdä musiikkiesityksestä tahdittomaan luovan tapahtuman, ei tahdikasta ”preussilaista kyntöpeltoa”, jota tahtiviivojen suorat kynnökset hänelle edustavat:

”Tämä on uutta, ja se on yhtä rehellistä kuin vauvauinti. Vauva osaa uida, se heitetään veteen, ja se ui. Me tiedämme, että kuulijoilla on korvat. Me annamme heille ääniä ja he kuulevat ja reagoivat siihen, mistä äänet tulevat. Se paikka mistä äänet tulevat, saa krediittiä siitä, minkälaisen vaikutuksen äänet saavat aikaan. Onko se positiivista tai mitä tahansa, ei ole oleellista, koska muistetaan, että se siellä ja se siellä oli sitä niin paljon kuin jaksaa muistaa. Eikä ole pakko edes muistaa, voi vain leijaila musiikin mukana. Elävää musiikkia ei pidä pakottaa. Elävä musiikki on etuoikeus, kuten myös se, että saa olla samanaikaisesti sen kanssa.” (Mt., 365.)

Tätä ajatusta joutuu työstämään: että vapaapulsatiivisessa esityksessä, tai miksei muussakin, musiikki syntyy vasta ikään kuin esityshetkellä, kuulijassa, tai oikeammin vasta muusikoiden ja kuulijoiden vuorovaikutuksessa. Tästä lienee kysymys myös elävässä opetuksessa ja oppimisessa, ja aina kun maailmaa hahmotetaan yhdessä uutta etsien tai vanhaa esiin kaivaen.

Lopuksi

Näissä esimerkeissä on kysymys enemmän kuin pelkkien alkoholiparantamisen tai kirjallisten ja musiikillisten kulttuurien erottelu- ja jäsentämisperusteista; ne kertovat erilaisista tavoista ajatella ihmisen osaa, erilaisista maailmankuvista ja oppimiskäsityksistä, erilaisista asennoista olla ja elää maailmassa. Järjestelmäkoulutuksen ja hoitomallien tai vastaavasti kustannustoiminnan ja klassisen säveltaiteen maailma on usein ennalta annettu ja ikään kuin valmiiksi kirjoitettu, muualla valmistettu ja kulutettavaksi tarkoitettu; kun taas lukija-kirjoittajan ja kirjoittavan lukijan maailma ”ei ole lopullisten olioiden yhdistelmä, vaan prosessien yhdistelmä” (Engels 1886). Sen kannalta tiede ja taide kuuluvat kaikille, jos vain osaa ottaa osaa. Niissä oppiminen on parhaimmillaan orgaanista, vapaasti virtaavaa...

Itselleni nämä kysymykset erilaisuuden todellisuuden kasvatuksellisen tematisoinnin tavoista avautuvat myös kysymyksiksi sellaisesta maailmassa olemisen tavasta, jossa tutkimuksen ja opetuksen ontologiset mitä- ja epistemologiset miten-kysymykset kytkeytyvät mielekkäällä tavalla strategisiin miksi-kysymyksiin ja koulutuksen poliittisen taloustieteen kritiikkiin. ”Tämä merkitsee sitä, ettei ensin kysytä, *mikä* on tutkimuskohde tai *miten* sitä tulisi lähestyä, vaan sitä, miksi meidän ylipäätään tulisi olla siitä kiinnostuneita” (Eagletonin 1997, 258). Miksi-kysymykset ovat luonteeltaan ideologisia ja niihin annetut vastaukset vaihtelevat omaksutun poliittisen kannan mukaan, siis arvopitoisesti, sillä miksi-kysymykset kutsuvat esiin yhteiskunnallisia päämääriä koskevia vastauksia. Ja siksi esimerkiksi vasemmistolaiskollektiivista maailmankuvaa kannattavien tutkijoiden miksi-kysymyksiin antamat vastaukset ”ovat sellaisia, että useimmat ihmiset ovat nykyään taipuvaisia olemaan niiden kanssa eri mieltä. Tämän vuoksi heidät tavallisesta sivuutetaan ideologisina, koska 'ideologialla' kuvataan aina pikemminkin muiden kuin omia intressejä” (mt., 259).

Haluan käsittää wikimaailman vastavoimaksi nykyiselle kuluttajien individualismille ja eliitin ”demokratiavihalle” (Rancière 2007). Wikimaailma on kollektiivinen ja opinnollinen merkitystihentymä, jonka käyttäminen saattaa muodostua ideologiseksi kompastuskiveksi niille, jotka hamuavat koulutusmarkkinoilla yksilöllistä menestystä ja pikaisia koulutus pääomavoittoja. Wikimaailman kehittäminen on osa koulutuksen keinoista ja päämääristä käytävää kamppailua. Wikioppiminen kytkeytyy kysymykseen koulutuksen tuottamasta yhteishyvästä (commons) sekä avoimesta ja julkisesta tiedosta ja tieteestä (free science), avoimesta saatavuudesta (open access), avoimesta lähteestä (open source) sekä avoimista kurseista, julkaisemisesta (open publishing) ja arkistoinnista (open archives) (ks. Volanen 2009; 2009b).

Lähteet

- Althusser, L. (1984). Ideologiset valtiokoneistot. Suom. L. Lehto & H. Sivenius. Tampere: Kansankulttuuri & Vastapaino.
- Bauman, Z. (1999). In Search of Politics. Stanford: Stanford University Press.
- Becker, H. S. (1967). Whose Side Are We On? Social Problems 14, 239–247.
- Eagleton, T. (1997). Kirjallisuusteoria. 2. uud. p. Suom. Y. Hosiainluoma. Tampere: Vastapaino.
- Engels, F. (1886). Ludwig Feuerbach ja klassisen saksalaisen filosofian loppu. http://www.marxists.org/suomi/marx/1886/1886_Engels_ludwig_feuerbach.htm
- Foley, G. (1999). Learning in Social Action. London & New York: Zed Books.
- Hewlett, N. (2007). Badiou, Balibar, Rancière. Re-thinking Emancipation. New York: Continuum.
- Horkheimer, M. (2008). Välineellisen järjen kritiikki. Suom. O-P. Moisio & V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Klafki, W. (2004). Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst. Hæftet. Hans Reitzel.
- Kupiainen, R. (2004). Taiteen ei-teknologinen maailmasuhde. Synnyt 1. <http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kupiainen.pdf>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia/Gaudeamus.
- Lehto, L. (2008). Mikään mikä alkuaan kiinnostaa yli seitsemää ihmistä ei voi koskaan muuttaa joukkojen tietoisuutta. Teoksessa Lehto, L.: Alussa oli kääntäminen. Turku: Savukeidas.
- Leinonen, T., Vadén, T. & Suoranta, J. (2009). Learning in and with an open wiki project: Wikiversity's potential in global capacity building. First Monday 14 (2). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2252/2093>
- Liff, S. & Steward, F. (2001). Communities and Community e-Gateways. Teoksessa Keeble, L. & Loader, B. (toim.). Community Informatics. Shaping Computer-Mediated Social Relations. London & New York: Routledge, 324–341.
- Lindgren, M. (2005). Leif Segerstam Nyt! Helsinki: Teos.
- Matikainen, J. (2008). Verkko kasvattajana. Helsinki: Palmenia/Gaudeamus.
- Ojanen, E. (2008). Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Paasilinna, E. (1972). Mainio vallankumous. Helsinki: Otava.
- Prakash, M. & Esteve, G. (1998). Escaping Education. New York: Peter Lang.
- Rancière, J. (1991). The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation. : Stanford University Press.
- Rancière, J. (2007). Hatred of Democracy. London: Verso.
- Suoranta, J. (2008). Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa Katjamäki, H., Koskela, M. & Isohella, S. (toim.). Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä. Viestinnän tutkimuksen päivät 2007. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 152, 115–126. <http://www.uwasa.fi/julkaisusarjat/luettelo/?julkaisu=557>
- Suoranta, J. & Vadén, T. (2010). Wikiworld. Pluto Press. Myös <http://wikiworld.wordpress.com>
- Taanila, H. (2009). Hannu Taanila: "Kekkonen inspiroi". Ilta-Sanomat 7.3., s. 37.
- Tavela, M. (2009). Mä tuun säännöistä ulos: mediakasvatusta kouluympäristössä. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto.
- Tavi, H. (2008). Pääkirjoitus 4/2008. Tuli ja savu. <http://tulijasavunihil.wordpress.com/lehtiarkisto/paakirjoitus-408-54/>
- Toiviainen, S. (1998). Kantapöydän imu. Helsinki: Hanki ja jää.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T. ym. (toim.). Kenen kasvatus? Vastapaino: Tampere, 247–286.
- Volanen, M V. (2009). Kuvitelkaamme uusi yliopisto! <http://mattivesavolanen.blogspot.com/2009/02/kuvitelkaamme-uusi-yliopisto.html>
- Volanen, M V. (2009b). Yliopisto 3.0. Teoksessa Tomperi, T. (toim.). Akateeminen kysymys. Tampere: Vastapaino.
- Vähämäki, J. (2009). Itsen alistaminen. Helsinki: Like.
- Weil, S. (2007). Juurtuminen. Alkusoitto ihmisvelvollisuuksien julistukselle. Suom. K. Kukkola ja Eurooppalaisen filosofian seura. Tampere: 23°45.

Lähde:

Suoranta, Juha (2009). Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) (2009). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 139–165.