

Laulua lukemassa
Kriittinen kulttuurinen lukutaito taidekasvatuksessa

Tutkielma
26.5.2006

Laura Pohjola
Musiikkikasvatuksen osasto
Sibelius-Akatemia

Tiivistelmä

Koulutusohjelma: Musiikin koulutusohjelma

Suuntautumisvaihtoehto: Suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Kari Kääriäinen

Työn nimi: Sibelius-Akatemian kirjallisten töiden teko-ohjeita – mallipohjana toimiva
Word-tiedosto (1. luonnos)

Työn laji: Mietintö

Päivämäärä: 7.11.2004

Sivumäärä:

Asiasanat: mallipohja, tyyli, Microsoft Word

Muita tietoja:

Tämä on tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja.

Tämä on tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja.

Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja. Tiivistelmän leipäteksti, jossa on monenlaisia sanoja.

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Taidekasvatuksen kriittinen näkökulma.....	9
2.1 Taidekasvatuksen ulottuvuuksista	10
2.2 Kriittinen pedagogiikka ja radikaali kasvatusajattelu	11
2.2.1 Kriittinen kulttuurinen lukutaito taidekasvatuksessa.....	13
2.2.2 Arvokasvatus ja kasvattajan rooli kriittisen pedagogiikan näkökulmasta	14
2.2.3 Ideologia- ja mediakritiikki kriittisen pedagogiikan näkökulmasta	16
2.3 Kriittinen taidekasvatus kouluissa – lähtökohtana oppilaan kokemusmaailma ...	17
3 Populaarimusiikki osana kriittistä taideopetusta – hiphopin ja rapin tekstilähtöinen näkökulma	21
3.1 Suomi-rap ilmiönä	22
3.2 Pikku G	24
4 Tutkimusongelmat ja tutkimusasetelma.....	26
5 Tekstin sisäinen merkitysmaailma ja semioottinen analyysi	27
5.1 A. J. Greimasin semanttinen teoria tutkimusmetodina.....	29
5.1.1 Lähtökohtia aktanttimalille.....	29
5.1.2 Aktanttimalli	30
5.2 Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys tekstissä – semioottis- sosiologinen näkökulma	31
5.2.1 Modaliteetit ja arvojen määrittäminen	32
5.2.2 Puhujakuva: enonsiaation rakenteet	33
5.3 Esimerkkiteksteille asetetut kysymykset.....	34
5.4 Kaksi esimerkkiä mallin toimivuudesta	35
5.4.1 ”Valta lapsille”	36
5.4.2 ”Kunnianhimo”	38
6 Tekstin sisäisen maailman laajentaminen – Pikku G:n esimerkkitekstien tulkinnasta kriittiseen ymmärtämiseen	40
6.1 Auktoriteetin ääni – esimerkkitekstien puhujakuvat	41
6.2 Teksteissä luodut arvomaailmat	45
6.3 Individualismin vaatimus ja sen paradoksi	49
6.4 Näennäisvastustus ja arvovistiriidat	51
7 Tutkimuksen yhteenvetoa	52
8 Pohdintaa.....	54
Lähteet.....	56
Liitteet	61
Liite 1, Esimerkkiteksti 1	61
Liite 2, Esimerkkiteksti 2	62
Liite 3, Tutkimusasetelma	63
Liite 4, Semanttinen neliö: esimerkki.....	64

1 Johdanto

Lähtiessäni hahmottelemaan lopputyötäni keväällä 2005 minua ohjasivat monenlaiset tieteelliset ja teoreettiset mielihalut. Olin ennen musiikkikasvatusta opiskellut yleistä kirjallisuustiedettä, ja jo varhaisessa vaiheessa haaveekseni muodostui yhdistää nämä kaksi tieteenhaaraa teoreettisesti ja tutkimuksellisesti mielenkiintoisella tavalla. Pikkuhiljaa tutkimuskenttä alkoi hahmottua eteeni, ja prosessin aikana osaset alkoivat loksahdella paikoilleen. Helsingin yliopistossa muutama vuosi sitten käymäni narratologiakurssi vahvisti haluani sisällyttää semioottinen näkökulma osaksi työtäni, ja laulajana koin laulutekstien tarkastelun hyvin luonnollisena tutkimuskohteena. Kasvatustieteen kentästä esiin noussut kriittinen pedagogiikka ja sen radikaali dynaamisuus näytti tarjoavan herkullisen kontrastin formaalille strukturalistiselle semiotiikalle, ja pyrkimys näiden kahden erilaisen teoreettisen näkökulman yhteensovittamiseen asetti työlleni tutkimuksellisesti mielenkiintoisen haasteen, jonka halusin ottaa vastaan.

Lopputyötäni määrittää kriittinen tiedonintressi, ja sen painopiste on teoreettinen. Jotta teorian kehittelystä ei tulisi itsetarkoituksellista, tämä työ pyrkii kurottautumaan kohti käytäntöä esimerkeiksi valittujen Pikku G:n rap-tekstien mallintamisen ja tulkinnan kautta. Tämän työn tutkimuksellinen haaste on sekä teoreettinen että käytännöllinen: hakutuloksieni valossa näyttää siltä, että taiteentutkimuksen ja musiikkikasvatuksen alueella semioottisesti suuntautunutta kriittistä tekstilähtöistä tutkimusta on tehty hyvin vähän. Tämän työn kannalta oleellinen kriittisen kulttuurisen lukutaidon käsite esiintyy usein yhteiskunta- ja sosiotieteisiin sekä kasvatukseen liittyvän tutkimuksen yhteydessä. Myös taiteentutkimuksessa kulttuurista lukutaitoa käsitteleviä tutkimuksia on ollut vaikeampi löytää (ks. termin käyttö mm. Eaton 1990; Hirsch 1987; Levinson 1990). Siksi suurin osa lähteistäni löytyy yhteiskunta- ja sosiotieteiden sekä kasvatuksen tutkimuksellisesta kentästä. Toivon, että tämä työ antaisi sen lukijalle käsityksen kriittisen tekstianalyysin soveltamisen mahdollisuuksista myös musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja olisi osaltaan luomassa tarvetta tämänkaltaisen tutkimuksen toteutumiselle.

Työni taidekasvatuksellinen näkökulma nousee kahden erilaisen taiteenfilosofian tradition vastakkainasettelusta. Niin sanottu esteettinen traditionalismi, jonka edustajiin kuuluvat mm. Allan Bloom ja E. D. Hirsch, näkee taiteen ja sen kokemisen historiattomana, monistisena tapahtumana, joka on pidettävä erillään jokapäiväisestä elämästä ja sen

kokemuksista. Kulttuuri nähdään tästä näkökulmasta yksiselitteisen autoritäärisenä eli auktoriteettiin perustuvana alueena, jossa tieto siirtyy erilaisten korkeakulttuuristen kaanoneiden varassa lähettäjältä vastaanottajalle. Tähän oppimisen strategiaan eivät kuulu käsitteet dialogista, kulttuurisesta pluralismista tai demokratiasta luokkahuoneissa. Kyseessä oleva traditionalistinen taidekasvatuksen suuntaus ei hyväksy populaarikulttuuria osaksi opetussuunnitelmaa eikä tunnusta oppijan omaa kokemusmaailmaa oleelliseksi oppimistapahtumassa. Se pohjaa ideologiansa elitismiin, auktoriteettiin ja muuttumattoman perinteen siirtämiseen. (Aronowitz & Giroux 1991, 38–39.)

Muun muassa jälkistrukturalistisen kulttuurintutkimuksen traditiosta ammentavat teoreettiset suuntauukset, kuten pragmatistinen taiteenfilosofia, asettuvat vastakkain edellä esitetyn esteettisen traditionalismin kanssa. Väkevän (2004) mukaan pragmatisteihin lukeutuva John Dewey korostaa kokemuksen merkitystä taidetapahtumassa ja näkee tämän kokemuksen olevan laadultaan yhtäaikaaisesti käytännöllistä ja esteettistä. Hänen mukaansa taidekasvatuksen tulee taata kaikille mahdollisuus taiteelliseen tekemiseen ja siihen liittyvään esteettiseen kokemukseen. Taide nähdään tästä näkökulmasta katsottuna osana inhimillistä elämää, jolloin oppijan oma kokemusmaailma luo puitteet kulttuuriselle merkityksentuotolle kasvatus tapahtumassa. Deweyläisen pragmatismien avainkäsitteitä ovat oppilaslähtöisyys, kokemuksellisuus ja vuorovaikutus. (Väkevä 2004, 330–331.) Toisin kuin Hirschin ja Bloomin edustamassa traditionalistisessa näkökulmassa deweyläisen pragmatistisen taidekasvatuksen yksi tärkeä pyrkimys on taiteen demokratisoiminen osaksi oppijan praksista eli käytännöllistä kokemusmaailmaa. Tällöin myös populaarikulttuurin ottaminen osaksi opetussuunnitelmaa on pragmatistien näkökulmasta perusteltua.

Työni taidekasvatuksellinen viitekehys nousee edellä esitetystä vastakkainasettelusta. Olen lähtenyt kulkemaan Deweyn pragmatismien viitoittamaa polkua ja päätenyt sitä kautta tulkitsemaan valitsemieni esimerkkitekstejä kriittisen pedagogiikan hahmottelemien kasvatusajatusien kautta. Tälle työlle ensisijaisesti asettamani tutkimustehtävä koskee kriittisen pedagogiikan korostamaa kriittistä kulttuurista lukutaitoa ja tämän taidon kehittämistä opettajan ammatissa sekä laajemmin ajateltuna kaikissa kasvatus tapahtumissa. Taidekasvatus nähdään tässä työssä teorian ja käytännön kohtaamispaikkana, kriittisen kulttuurisen lukutaidon ja muutoksen mahdollisuuden kasvualustana. Oppijan kokemusmaailma kulttuurin kriittisen tarkastelun lähtökohtana on oleva kriittisen kulttuurisen lukutaidon ohella toinen tämän työn johtoajatuksista. Tutkimukseni analyysisessä osassa tarkoitukseni on tutkia strukturaalisen semiotiikan kentästä nousevaa A.

J. Greimasin aktanttimalia hyväksi käyttäen, miten kulttuurituotteiden, tässä tapauksessa laulutekstien, arvoisällöt saataisiin esiin ja altistettua kriittiselle tarkastelulle ja tulkinnalle koululuokassa. Tällöin tutkimukseni analyyttinen taso tulee todentumaan tekstin sisäisen maailman tarkastelun kautta. Kuten veteen heitetty kivi saa aikaan yhä laajenevia renkaita veden pintaan, samoin myös tämä tutkimukseni tekstilähtöisen merkityksenmuodostusprosessin havainnoimisen lähtökohtana toimiva analyyttinen taso laajenee keskipisteestä kohti ulompia kerroksia aina kriittisen tulkinnan ja ymmärtämisen tasolle asti. Pyrin esimerkkitekstien semioottisen mallintamisen kautta todentamaan Greimasin aktanttimalin välineellistä arvoa laulutekstien kriittisessä tarkastelussa. Tavoitteenani on tällä tutkimuksella tuoda esiin, millä tavoin kriittisen lukutaidon eettinen asenne voisi auttaa oppijaa aktiivisesti havainnoimaan, muokkaamaan ja kyseenalaistamaan maailmankuvaansa ja miksi kriittisen asenteen vaaliminen on kasvatuksellisesti oleellista. Tämän tutkimuksen yli kurottautuva tehtävä koskee kasvatuksellisia jatko-toimenpiteitä käytännössä eli sitä, miten kasvattajien tulisi pitää yllä ja edistää toiminnallaan kriittisen kulttuurisen lukutaidon opiskelua ja hyväksikäyttöä koululuokassa kulttuurituotteiden sisältöjä tutkittaessa.

Greimasin pyrkimys luoda kaikenlaisien merkkijärjestelmien analyysiin soveltuva teorialmalli on vaikuttanut tämän tutkimuksen lähtöidean syntymiseen. Halu soveltaa aktanttimalia ja semioottisen sosiologian korostamaa modaliteettianalyysia rap-teksteihin niiden arvoisällöt tarkasteltaessa on vain kasvanut aiheeseen perehtymiseni myötä. Tarkoitukseni on tarkastella, voisiko aktanttimalin avulla löytää arvomerkityksiä luovia modaliteetteja Pikku G:n teksteistä ja pystyisikö näitä löydettyjä elementtejä tulkitsemaan pidemmälle asettamalla tulokset vuorovaikutukseen kriittisen pedagogiikan käsitteiden kanssa. Aktanttimalissa minua kiehtoo ajatus selkeän teoria-aparaatin lähes mekaanisesti suoritettavasta soveltamisesta elävään ja reaali maailmaan sidoksissa olevaan tekstiin ja kulttuuriin. Juuri tästä staattisen ja dynaamisen kohtaamisesta kumpuaa tämän tutkimuksen voima ja epävarmuus. Onko mahdollista yhdistää kaksi ontologisilta lähtökohdiltaan näin erilaista näkökulmaa ja saavuttaa vielä sitä kautta jotain hedelmällistä ja ehkä jopa tieteellisesti relevanttia?

Taideteosta tai laajemmin ajateltuna kulttuurituotetta voi tutkia monesta eri näkökulmasta. Tässä työssä huomio kiinnittyy kouluopetuksessa käytettäviin kulttuurituotteisiin ”teksteinä” ja diskursseina eli puhetapoina tai merkitysjärjestelminä, jolloin tutkimuksessa korostuu merkityksen muodostamisen tekstilähtöinen näkökulma. Tekstin käsite ymmärretään näin ollen laajemmin minä tahansa symbolisia merkityksiä luovana suhde-

järjestelmänä, ei pelkästään kirjoitettuna tekstinä. Tässä työssä tällaisina ”teksteinä” toimivat Pikku G:n rap-tekstit, joissa musiikki ja lauluteksti yhdessä muodostavat tarkastelun kohteena olevan diskurssin. Esimerkeiksi valittuja rap-tekstejä tullaan tarkastelemaan ”teksteinä” kriittisen pedagogiikan tulkintakehyksen kautta semioottista ja sosiologista tutkimusvälineistöä apuna käyttäen.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon analyysimetodin strukturaalisen taustan ja luonteen aiheuttaman suppea-alaisuuden vaaran, sen jonkinasteisen staattisuuden ja jäykkyyden, joka ilmenee juuri kaavamaisuutena ja jopa mekaanisuutena, mitä tulee mallin soveltamiseen käytännössä. Juuri tämän havaitsemani dynaamisuuden puutteen vuoksi olen päätenyt laajentamaan aineiston analyysin tulkintaosaa ikään kuin välittäjänä toimivan semioottisen sosiologian ja radikaalin, alati liikkeessä olevan kriittisen pedagogiikan käsitteistöllä ja näkökulmilla. Toivon ja uskon, että tämä teoreettinen ja tulkinnallinen laajennus tuo työhöni lisää laaja-alaisuutta ja luo vuoropuhelua eri tieteenalojen välille. Tutkimukseni tarkoituksena on löytää ja auttaa näkemään uusia ulottuvuuksia sekä mahdollisuuksia kehitettäessä kriittisen kulttuurisen lukutaidon asennetta kouluopetuksessa.

Pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen on ollut aina vahvasti osa omaa henkilökohtaista maailmankatsomustani. Siksi myös lopputyöni on teoreettisesti ja tieteellisesti monitahoinen. Tästä monitahoisuuden tunnustamisesta seuraa luonnollisesti, että tiedostan tuskallisen selvästi, kuinka valitsemani tutkimuksellinen maasto levittäytyy eteeni ikään kuin loppumattomasti haarautuvien polkujen puutarhana. Tässä puutarhassa samotessani koen samanaikaisesti sen ahdistuksen ja ihastuksen, jonka pyrkimys laaja-alaiseen tutkimuksen tekemiseen saa aikaan. Lopputyöni on saanut minut yhä selvemmin näkemään, kuinka tekstin ja kontekstin rinnakkaiset todellisuudet vaikuttavat vahvasti jokapäiväisessä elämässämme ja kuinka kriittinen lukutaito eettisenä asenteena auttaa meitä sekä kasvattajina että kokijoina avaamaan portin tuohon merkitysten maailmaan, joka vain odottaa löytämistä ja haltuunottoa.

Tutkimuksen toisessa luvussa esittelen tutkimuksen taidekasvatuksellisen viitekehyksen ja paneudun lähemmin niihin kriittisen pedagogiikan teoreettisiin painotuksiin, jotka ovat työni kannalta oleellisia. Kolmannessa luvussa käsittelen populaarikulttuurin osallisuutta koulujen taideopetuksessa ja oppilaan kokemusmaailmassa sekä esittelen lyhyesti hiphopin ja rapin tyyllisuuntia. Työni neljännessä luvussa esitän tutkimustani määrittävät tutkimusongelmat ja tutkimusasetelman. Viides luku esittelee analyysimetodina

toimivan Greimasin aktanttimallin sekä semioottisen sosiologian käsitteistöä. Esimerkkiteksteille asetetut kysymykset ja tekstien semioottinen analyysi päättävät luvun. Kuu-
dennessa luvussa semioottisessa analyysissä esiin nousseita teemoja tulkitaan kriittisen
pedagogiikan ja semioottisen sosiologian käsitteiden avulla. Seitsemäs ja kahdeksas
luku keskittyvät tutkimuksen yhteenvetoon ja pohdintaan.

2 Taidekasvatuksen kriittinen näkökulma

Yleisesti ajateltuna taidekasvatuksessa keskitytään tarkastelemaan eri kulttuurituotteita ja taideteoksia. Taide ja kulttuuri kuuluvat olennaisena osana yhteiseen sosiaaliseen kokemusmaailmaamme, jonka rakentumisessa niillä nähdään olevan moninaisia tehtäviä ja vaikutuksia. Taiteen tehtävänä on herättää kokijassa aistimuksia, ajatuksia ja tunteita. Taiteen kokeminen liittyy ihmisen tunne-elämään, ja kokemus voi toimia myös älyllisenä kannustimena. Samalla kun taide pyrkii herättämään kokijassa tunne-elämyksiä, sen pyrkimyksenä on myös ilmaista jotain olennaista siitä todellisuudesta, jossa ihminen elää. Näin ollen taide sitoutuu vahvasti osaksi inhimillistä kulttuuria, joka voidaan puolestaan määritellä ihmisen toimintana ja toiminnan tuotteina tieteessä, tekniikassa, taiteessa ja uskonnossa. Kulttuuri ilmenee ihmiskunnan tai kansakunnan henkisinä saavutuksina, ja sen muodot heijastuvat ihmisten tavoissa, maailmankatsomuksissa ja uskomuksissa. Kyky ja halu tehdä havaintoja ja ymmärtää niitä johdattaa ihmisen taiteen ja tieteen maailmaan. (Ks. mm. Karttunen, Nummelin & Yrjönkoski 1990, 7–8.) Samalla ihminen paikantaa oman itsensä taiteen ja tieteen kentässä, peilaa omaa positiotaan suhteessaan muihin ja luo aktiivisesti omaa identiteettiään tässä monimutkaisessa sosiaalisessa merkitysverkostossa.

Taide on osa kulttuuria. Kulttuuri taas ei ole jotain ulkopuolelta annettua, vaan jokainen yksilö kasvaa ja kasvatetaan kulttuurin jäseneksi. Näin ollen inhimilliseen kulttuuriin kuuluvan taiteen ymmärtäminen edellyttää kulttuurikoodien ymmärtämistä, jonkin tietyn kulttuurin jäseneksi tulemistä ja sen jäsenenä olemista. (Ks. mm. Steinbock 1985, 44–45.) Arvot liittyvät kiinteästi kulttuurikoodistoon, jonka avulla ihminen hahmottaa ympäristöään. Kulttuuriin osallistuminen merkitsee, että ihminen ymmärtää yhteisten arvojen merkityksiä, ja näiden yhteisomistuksessa olevien arvojen avulla on mahdollista tuottaa monipuolinen maailmankuva. (Routila 1985, 31.) Taide inhimillisen kokemusmaailman ilmentäjänä on siis hyvin perustavanlaatuinen ihmisen kokonaiskasvuun liittyvä osa-alue, jota tutkimalla ihminen kykenee kokonaisvaltaisemmin hahmottamaan omaa maailmankuvaansa ja itseään siinä sekä suhteessa toisiin.

2.1 Taidekasvatuksen ulottuvuuksista

Johdannossa mainitsin tämän työn taidekasvatuksellisen näkökulman ammentavan pragmatistisen taiteenfilosofian kasvatuksellisista näkemyksistä. Väkevän (2002) mukaan deweyläisen pedagogiikan taidekasvatuksellisessa ulottuvuudessa taiteen kokemuksellisuus ja taiteellinen toiminta yhdistyvät, jolloin taiteen esteettinen merkitys muodostuu sekä sisäisen ja välittömän että ulkoisen ja välittyneen (tai välitetyn) aineksen yhteensulautumisesta. Tämä esteettisen kokemuksen sisältämä merkityksellistämisen prosessi on osa meitä ympäröivää semioottisesti rakentunutta merkityks maailmaa, jonka rakenteita ja suhteita taidekasvatuksessa opitaan ymmärtämään ja tulkitsemaan. (Väkevä 2004, 337.)

Taidekasvatus voidaan nähdä myös osana kokonaispersoonallisuuden kasvatusta ja yleissivistystä, jonka kulttuurialueisiin nykykäsityksen mukaisesti kuuluvat esimerkiksi eettinen ja esteettinen herkkyyks, kehittynyt tunne-elämä sekä havainnoimisen taito. Kasvu emotionaalisten, esteettisten ja eettisten tavoitteiden suunnassa on tärkeää taidekasvatuksen päämääristä puhuttaessa. Tunne-elämyksellinen kokeminen ja kyky ajatella taiteellisesti kuuluvat myös olennaisena osana taidekasvatuksen tavoitteisiin. Taidekasvatus voidaankin ymmärtää taiteellisen tapahtuman osapuoliin kohdistuvana teoreettisena ja käytännöllisenä toimintana. Yksi taidekasvatuksen näkyvimmistä tehtävistä on taiteen ja suuren yleisön molemminpuolinen lähentäminen. (Ks. mm. Routila 1985, 31; Korkeakoski 1998, 13.)

Tämä taiteen tapahtumaluonne, tekijöihin ja vastaanottajiin perustuva vuorovaikutteellisuus laajentaa taidekasvatuksen koskettamaan ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita ja kulttuurista sosiaalistumista. Jacksonin (1998) mukaan Dewey näkee taiteen kokonaisvaltaisena kokemuksena, joka liittyy tiiviisti taidetapahtuman sosiaaliseen ulottuvuuteen. Taidekeskeinen kokemus (*art-centered experience*) pitää sisällään sekä taiteilijan että yleisön kokemuksen teoksesta; edellisen kokemuksen synnyttää tekeminen, jälkimmäisen tulkinta. (Jackson 1998, 4.) Shusterman (1997) puolestaan toteaa, että Dewey pyrki filosofisessa argumentoinnissaan yhdistämään taiteen ja taidekasvatuksen elävään elämään. Hän halusi kiinnittää huomion niiden asioiden esteettiseen arvoon, joita ei ole luokiteltu taiteeksi, vaikka ne siksi lukeutuisivatkin, jos luokittelun perusteena käytettäisiin tyydytystä tuottavaa, täyttynyttä kokemusta. (Shusterman 1997, 51.)

Dewey (1915) korostaa kasvatustilanteissaan havainnoinnin ja aktiivisen merkityksenmuodostamisen tärkeyttä luokkahuoneessa, ja hänen käsityksensä taito- ja taideaineiden yhteiskunnallisesti tärkeästä luonteesta voidaan nähdä vaikuttaneen myös Yhdysvalloissa myöhemmin syntyneen kriittisen pedagogiikan kasvatustilanteisiin. Dewey kirjoittaa:

Meidän on muodostettava itsellemme käsitys niiden [taito- ja taideaineiden] sosiaalisesta merkityksestä, käsitettävä ne toimintatavoiksi, joiden avulla yhteiskunta pysyy pystyssä, välineinä, joiden avulla lapselle annetaan joukko yhteiskunnallisessa elämässä välttämättömiä tarvikkeita, ja keinoiksi joiden avulla ihmisen kehittyvä oivallus ja kekseliäisyys tyydyttävät nämä tarpeet: lyhyesti sanoen välikappaleeksi, joitten avulla koulu itsekin tehdään toiminnallisen yhteiskuntaelämän oleelliseksi muodoksi sen sijaan, että se olisi erillinen paikka läksyjen oppimista varten. (Dewey 1915, 21.)

Toiminnallisuus, kokemuksellisuus, havainnointi ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat Deweyn kasvatustilanteiden peruskäsitteitä, ja nämä samat määreet löytyvät myös tämän työn teoreettis-tulkinnallisena viitekehysenä toimivan kriittisen pedagogiikan ohjelmajulistuksesta.

2.2 Kriittinen pedagogiikka ja radikaali kasvatustilanteiden muutos

Radikaali kasvatustilanteiden muutos on nimenomaan emansipatorisen tiedonintressin mukaista toimintaa, jossa dialogin, yhteisen keskustelun ja kriittisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään taloudellisia, yhteiskunnallisia ja sosiaalisia suhteita. (Suoranta 2005, 58.)

Kriittinen pedagogiikka, tai se kasvatustilanteiden tutkimuksen ja teorian perinne, johon tässä työssä viitataan, on kehittynyt Yhdysvalloissa 1980-luvulla pohjanaan saksalainen kriittinen kasvatustiede ja erityisesti Frankfurtin koulukunnan kriittinen teoria. Myös perinteinen sivistysteoria ja erityisesti Paulo Freiren kasvatustilanteiden muutos sekä osittain Deweyn ja muiden yhdysvaltalaisien varhaisen sosiaalisen rekonstruktionismin teoreetikoiden kirjoitukset ovat vaikuttaneet kriittisen pedagogiikan muotoutumiseen nykyisenlaiseksi tieteenalaksi. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 9.)

Kriittisen teorian pääkriittikki kohdistuu yhteiskunnallisesta asemastaan ja historiallisesta tilanteestaan tiedostamattomaan traditionaaliseen teoriaan (vrt. esim. Bloom 1987; Hirsch 1987). Kriittisen teorian edustajien mukaan teorianmuodostuksen tulee olla tietoinen yhteiskunnallisesta määrittäytyneisyydestään, ja sovellettaessa tätä lähtökohtaa kasvatukseen tulee ymmärtää, etteivät käytäntö ja teoria ole neutraaleja suhteissaan yhteis-

kuntaan. Kasvatus näyttäytyy toimintana aina tietyistä lähtökohdista käsin ja tiettyjä päämääriä kohden, ja juuri nämä lähtökohdat ja päämäärät tulee ottaa kriittisen tarkastelun alaisiksi. Kriittisen teorian kantavana ajatuksena on nykyisen yhteiskunnan epädemokraattisten käytänteiden muuttaminen, jolloin tähtäimessä on tulevaisuuden kulttuuri ja sitä elähdyttävä toivo paremmasta. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 10.)

Toivosta on kyse myös yhtenä viime vuosisadan keskeisimpänä kasvatusajattelijana pidetyn brasilialaisen Paulo Freiren kasvatusfilosofiassa. Hän on kehittänyt radikaalin kasvatuksen teoriaa kirjassaan *Sorrettujen pedagogiikka* (1970). Freirelle pedagogiikka on ensisijaisesti vapautuksen pedagogiikkaa, emansipatorista, muutokseen tähtäävää toimintaa, jota ohjaa ihmisen aktiivinen tarve ja halu nousta oman elämänsä subjektiksi ja toimijaksi. Freirelaisessä ajattelussa, kuten myös Deweyn ajattelussa, kasvatus pyritään tuomaan osaksi oppijoiden arkea, heidän paikallista toimintaympäristöään ja kokemusmaailmaansa. Freiren kasvatusfilosofiaa voidaan luonnehtia eettiseksi realismiksi, jossa toiminnan sisältöjä ja tavoitteita arvioidaan eettisestä näkökulmasta. Sosiaalisen todellisuuden käytännöissä syntyvät toisilleen vastakkaiset arvot, aatteet ja toiveet luovat samalla erilaisia ”generatiivisia teemoja” eli ihmisten elämäntilanteisiin vaikuttavia ristiriitoja. Näiden arvoristiriitojen tiedostamiseksi ja kriittiseksi tarkastelemiseksi Freire kehitti ns. dialogisen kasvatuksen periaatteet, joiden mukaan ihmisen tulee luopua halusta asettua muiden yläpuolelle. Dialogi tarkoittaa rakkaudellista suhdetta maailmaan ja ihmisiin, joita on pidettävä täysivaltaisina oppijoina. Nimeämällä maailman ihminen voi tiedostaa paikkansa siinä, ottaa sen haltuun ja muuttaa sitä. Tämä tehtävä kuuluu Freiren mukaan kaikille. (Suoranta 2005b, 40–47.)

Kriittinen pedagogiikka nojaa omassa ohjelmajulistuksessaan samoihin kokemuksellisuuden, vuorovaikutuksen, toiminnallisuuden ja kriittisen yhteiskunnallisen asenteen omaksumisen ajatuksiin, joita Dewey ja Freirekin kasvatusfilosofioissaan korostavat. Kriittisen pedagogiikan keskeisiin edustajiin kuuluvat Henry Giroux ja Peter McLaren ovat tiivistäneet radikaalin kasvatusajattelun sisältämiä keskeisiä painotuksia joukoksi ydinlauseita. Heidän mukaansa kriittisen pedagogiikan tulee esittää kysymyksiä marginaalin ja normalisoidun vallan suhteesta kouluissa ja tarkastella historiaa osana laajempaa pyrkimystä määritellä uudelleen valta ja identiteetti etenkin rodun, sosiaalisen sukupuolen, luokan ja etnisyyden näkökulmasta. Radikaalissa kasvatusajattelussa tulisi hylätä jaotella korkea- ja populaarikulttuuriin, jotta opetus suunnitellaan saataisiin ihmisen arkitietoon perustuvaa koskettavuutta, ja kriittisissä käytänteissä tulisi luoda tiedon uusia muotoja sekä rakentaa monitieteistä ymmärrystä. Viimeisenä kriittisen pe-

dagogiikan ydinajatuksena painotetaan eettisen kysymyksenasettelun ensisijaisuutta määriteltäessä kieltä ja toimintatapoja, joita kasvattajat käyttävät kulttuurisissa käytänteissään. (Aittola & Suoranta 2001, 23–24.) Kriittinen kulttuurinen lukutaito on kriittisen pedagogiikan painottama eettinen asenne, jonka voidaan nähdä ilmentyvän kulttuurisissa käytänteissä.

2.2.1 Kriittinen kulttuurinen lukutaito taidekasvatuksessa

Lukutaidolla on merkitystä vain silloin, kun ihmiset alkavat ajatella omaa kykyään ajatella, toisin sanoen reflektoida maailmaansa, omaa asemaansa maailmassa, työtään, mahdollisuuksia maailman muuttamiseksi, tietoiseksi tulemistaan – lukutaito ei ole vain jotain ulko-kohtaista vaan siitä tulee osa ihmistä itseään. (Freire 1973, 81, Suorannan 2005b, 40 mu-kaan.)

Kriittinen kulttuurinen lukutaito voidaan taidekasvatuksen piirissä käsittää työväliseksi, jota kehittämällä kasvattaja lisää kykyään tunnistaa ja tulkita opetettavan aineksen sosiaalis-kulttuurisia sisältöjä ja tätä kautta tulee tietoiseksi kulttuurituotteiden arvoisällöistä. Tämä tietoiseksi tuleminen auttaa osaltaan kasvattajaa arvioimaan ja valikoimaan opetuksessa käytettävää materiaalia sekä kiinnittämään oppilaan huomion esim. tekstien sisällöissä ilmeneviin arvoasetelmiin rohkaisten samalla näiden usein itsestään-selvyyksinä pidettyjen asetelmien kyseenalaistamiseen ja omakohtaiseen tulkintaan.

Kriittisen pedagogiikan edustajat pitävät kykyä kriittiseen kulttuuriseen lukutaitoon välttämättömänä pyrittäessä tuomaan mahdollisuus yhteiskunnalliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen vaikuttamiseen ja muutokseen jokaisen ihmisen ulottuville. Siksi kriittisen lukutaidon tuominen luokkahuoneeseen ja sen ottaminen osaksi opetussuunnitelmaa on radikaalin kasvatuksen kannattajien mielestä yksi perusedellytys rakennettaessa tasa-arvoisempaa ja valtasuhteista vapaampaa yhteiskuntaa. (Giroux 1988, 84; McLaren & Hammer 1996, 112; Suoranta 2003, 60–61; Suoranta 2005b, 129–131.)

Kriittinen lukutaito pyrkii murentamaan reifioitujen tosiasioiden ryppäitä ja näyttämään vieraassa valossa kotoiset myytit, joiden avulla usein legitimoidaan vallitsevat valtasuhteet ja etuoikeudet hallitsevien ryhmien keskuudessa. Tutkitaan paitsi sitä mitä tekstit sanovat, myös sitä mistä ne vaikenevat – tutkitaan siis niiden ”rakenteistettua hiljaisuutta”. (Giroux & McLaren 1997, 99.)

Taidekasvatuksen piirissä kriittisen lukutaidon asenteella on erityinen asema opeteltaessa tulkitsemaan opetuksessa käytettävien kulttuurituotteiden, kuten laulutekstien, sisältöjä sekä luomaan ja purkamaan merkityksiä niiden pohjalta. Pyrin tämän tutkimuksen

kautta osoittamaan, kuinka kriittinen kulttuurinen lukutaito on oleellinen ja mielestäni välttämätön osa tekstilähtöistä merkityksenmuodostusta sekä sisällön tulkintaa ja kuinka kriittistä lukutaitoa hyödyntämällä voidaan tehdä näkyväksi kulttuurituotteiden sisältämiä, usein itsestäänselvyyksinä pidettyjä arvoasetelmia. Näiden arvoasetelmien kriittinen arvioiminen ja kyseenalaiseksi asettaminen luovat kriittisten pedagogien peräänkuultaman muutoksen mahdollisuuden tulkitsijan rakentaessa itsenäisesti ja aktiivisesti henkilökohtaista maailmankuvaansa.

2.2.2 Arvokasvatus ja kasvattajan rooli kriittisen pedagogiikan näkökulmasta

Kriittinen pedagogiikka näkee arvokasvatuksen olennaisena osana koulun kasvatustapahtumaa. Kasvattajalla on radikaalin kasvatusajattelun mukaan erityinen eettinen vastuu kasvatustapahtumassa. Opettajuus nähdään tällöin ensisijaisesti ajattelemisen taitona, kykynä ottaa huomioon koulu ja opettaminen tiettyjen tietojen, arvojen, diskurssikäytäntöjen, elämäntapojen ja sosiaalisten suhteiden esiintymispaikkoina, ei vain tyhjinä tiloina (Giroux & McLaren 2001, 18). Koska kasvattajan subjektiivinen kanta näkyy väistämättä hänen arvomaailmansa heijastumisissa opetukseen, vaaditaan tällöin myös erityistä kykyä tiedostaa ja erottaa toisistaan yksityinen ja yleinen, kasvattajan tai opettajan oma henkilökohtainen mielipide sekä ympäröivän kulttuurin esittämä julkilausuma käsiteltävistä arvosisällöistä.

Arvosisällöt ovat osa yksilön luomaa maailmankuvaa. Kulttuuri, yhteiskunnalliset tekijät ja kulloinkin voimassa olevat aatesuuntaukset sekä luonnollisesti yksilölliset elämäkokemukset ja persoonalliset tekijät vaikuttavat ihmisten näkemyksiin maailmasta. Arvot ja normit liittyvät olennaisesti sekä maailmankuvan että maailmankatsomuksen muodostumiseen. Monelle maailmankuva voi olla suurilta osin tiedostamaton, mutta maailmankatsomus on usein tiedostettu valinta. Maailmankatsomusta muodostettaessa valitaan ne arvot, joiden mukaan reagoidaan tietyissä tilanteissa. Normit taas määrittelevät, mitä pidetään luvallisena tehdä ja mitä ei. Ne ovat keinoja, joiden avulla tehdään arvojen edellyttämiä valintoja. (Hoikkala, Laine & Laine 2005, 206.)

Osa eri diskurssikäytännöissä esiintyvistä yhteiskunnallisesti hyväksytyistä arvoista on näkyviä ja selvästi paikannettavia osan jäädessä piiloon. Näiden ns. piiloarvojen paikantaminen ja niihin käsiksi pääseminen voi olla vaikeaa, mutta juuri näihin piileviin arvolatauksiin huomion pitäisi kiinnittyä. Niinpä esimerkiksi koulussa opettettavien kulttuu-

rituotteiden tarkempi tutkiminen juuri arvoisällölliseltä kannalta on hyvin oleellista, jotta myös usein implisiittisenä pysyvä mutta verhoutuneisuutensa kautta vahva arvo-maailma saataisiin näkyville ja sen valta-asema kyseenalaistettua. Vallalla olevan ja itsestäänselvyytensä pidetyn kyseenalaistaminen nähdään radikaalissa kasvatusajattelussa uutta luovana ja muutokseen tähtäävänä toimintana. Näkökulmien alituinen vaihtaminen ja kriittisen asenteen säilyttäminen auttavat tiedostamaan yhteiskunnassa vallitsevat situationaalisuuden ja relationaalisuuden lait. Tämän ymmärtäminen ja luova tarkastelu tekee yksilöstä aktiivisen toimijan passiivisen vastaanottajan sijaan ja mahdollistaa hallinnan ja autonomian tunteen syntymisen henkilökohtaista maailmankuvaa ja sen sisältämiä merkityksiä muodostettaessa.

Kasvattajalla on kriittisen pedagogiikan mukaan avainasema opeteltaessa uusia kriittisen tiedon välittämisen tapoja. Kriittinen pedagogiikka pyrkii takaamaan opettajille mahdollisuuden tutkia, purkaa, analysoida, ehdollistaa, dekonstruoida ja rekonstruoida pedagogisia käytäntöjä. Kulttuuripoliittisesti ajateltuna on tärkeää kysyä esimerkiksi, miten merkityksiä tuotetaan. Miten valta rakentuu ja miten sitä lujitetaan luokassa ja koulussa? (Giroux & McLaren 1995, 39.) Kriittisen lukutaidon opettaminen ja harjoittaminen kouluissa on osaltaan näihin kysymyksiin vastaamista ja siksi oleellista muutokseen tähtäävän ja rajoja ylittävän intellektuellin – kuten kriittisen pedagogiikan edustajat kasvattajia kutsuvat – roolissa.

Kasvattaja nähdään myös moraalisenä toimijana, joka kohtaa päivittäin työssään vahvasti moraalisia kysymyksiä liittyen omaan toimintaansa, oppilaisiin, työtovereihin, koulujen pelisääntöjen soveltamiseen, vanhempiin ja myös koko elämänpiiriin, jonka osa koulu on (Suoranta 2003, 122). Opettajat joutuvat tekemään työssään alituisesti ratkaisuja, jotka sisältävät arvovalintoja, esimerkiksi joutuessaan opetuksessa välittämään itselleen vastakkaisia arvoja ja ihanteita, ja näiden valintojen poliittis-moraalinen luonne ja koko koulutuksen arvosidonnaisuus jäävät helposti piiloon. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 14). Kasvattajan hartioille laskettu yhteiskunnallinen ja eettinen vastuu velvoittaakin kriittisten pedagogien mukaan opettajan omaksumaan yhteiskunnallisesti kriittisen asenteen ja toivon kriittisen kielen pyrittäessä kohti sosiaalisesti tasa-arvoista maailmaa. Freiren sanoin:

Humanistinen vallankumouksellinen kasvattaja ei voi kuitenkaan jäädä odottamaan, että tämä [taistelu vapautuksen puolesta] tapahtuisi itsestään. Hänen tulee yhdessä oppilaiden kanssa pyrkiä alusta lähtien kriittiseen ajatteluun tiellä kohti yhteistä inhimillistymistä. Hä-

nen pyrkimyksensä tulee olla täynnä aitoa luottamusta ihmisiin ja heidän luoviin kykyihinsä. Kyetäkseen tähän hänen tulee olla oppilaidensa yhteistyökumppani. (Freire 1970, 80.)

Juuri tästä luottamuksesta ihmisiin ja heidän luoviin kykyihinsä on kyse Freiren dialogisuudessa ja laajemmin ajateltuna kriittisen pedagogiikan hahmottelemassa luokkahuoneessa tapahtuvassa dialektisessa ja dialogisessa tapahtumassa, jossa neuvotellaan opiskeltavien asioiden merkityksistä. Neuvottelu nähdään tällöin opettajan ja opiskelijan vastavuoroisena ajatustenvaihtona, jonka kentässä muotoillaan, määritellään ja kysytään uudelleen kysymys tiedosta ja ymmärtämisestä sekä tuodaan tiedon ja vallan strukturaaliset ja relationaaliset ulottuvuudet yhteyteen toistensa kanssa. (Aittola & Suoranta 2001, 20.) Kun opettaja uskoo oppilaisiinsa, päästään keskinäiseen luottamukseen ja luotetaan ihmisten kykyyn nousta vallan alta tietoisiksi toimijoiksi (Suoranta 2005b, 47).

Puhuttaessa vallasta päädytään helposti poliittisuuden käsitteeseen. Poliittinen tiedostaminen on kriittisen pedagogiikan olennainen pohjavire, jonka kautta tarkasteltuna perinteisesti epäpoliittisinakin pidetyt elämän osa-alueet saavat uudenlaisen, yhteiskunnallisesti merkittävän sisällön. Opetussuunnitelman nähdään radikaalissa kasvatustajatteluissa ilmentävän yhteiskunnallista kamppailua, ja näin ollen juuri opetussuunnitelma on tärkein väline yhteiskunnallisen elämän muotojen esiin nostamisessa, muokkaamisessa ja oikeuttamisessa (Giroux & McLaren 1995, 39).

2.2.3 Ideologia- ja mediakritiikki kriittisen pedagogiikan näkökulmasta

Ideologialla on tärkeä sija yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitämisessä ja vahvistamisessa. Moni yhteiskunnallisesti ja sosiaalipoliittisesti hyväksytty ohjelma tai arvojärjestelmä voi olla joko näkyvästi tai piilotetusti ideologisesti latautunut. Ideologia voidaan määritellä normien ja arvojen institutionalisoiduiksi kokonaisuuksiksi, joilla ihmiset saadaan sisäistämään yhteiskuntajärjestelmiä itsestään selvinä ja uusintamaan niitä vapaaehtoisesti (Suoranta 2005b, 21). Tämän määritelmän mukaisesti ajateltuna valmiiksi annettujen ja passiivisesti todennettujen arvomaailmojen sisäistäminen on saatu aikaan pikemminkin ylivoimalla kuin vaihtoehtoja esittämällä. Kyseenalaistamatta jättäminen on osaltaan hyväksymistä.

Ideologikritiikki nähdään radikaalin kasvatustajattelun tärkeimpänä tutkimusmenetelmänä. Tavoite on saada ihmiset huomaamaan ja tiedostamaan erilaisia yhteiskunnallisia pakotteita, joita esiintyy yhteiskunnallisissa, kasvatuksellisissa ja taloudellisissa valta-

suhteissa. Niin sanotut ideologiset valtakoneistot, kuten valtio, kirkko, oikeuslaitos, koulu ja media opettavat mm. oikeutta, uskontoa ja moraalialia. Samalla näiden tahojen kautta pystytään välittämään arvoisällöllisiä viestejä: mitä kulloinkin katsotaan oikeaksi ja vääräksi. Tämä informaatio voi olla valikoitunutta, kerrottu jostain näkökulmasta ja sisältää tietyn poliittisen näkökulman. (Mt. 21–22.)

Kasvattajan ja oppijan kriittinen asenne ja kyseenalaistava toiminta näitä valtakoneistoja kohtaan luovat puitteet tapahtumalle, jota kriittisen pedagogiikan edustajat kutsuvat osallistuvaksi oppimiseksi (*participatory learning*). Osallistuminen tarkoittaa ihmisen rohkaisemista tutkimaan, pohtimaan ja parantamaan elämänsä olosuhteita. (Mt. 20.) Tämä kulttuuristen käytäntöjen ja tekstien kriittinen tulkinta velvoittaa kriittisten pedagogien mukaan myös kriittiseen suhtautumiseen mediaa kohtaan. Mediakritiikki on osa kriittisten pedagogien tutkimusmenetelmänä käyttämää ideologiakritiikkiä, ja sen avulla pyritään analysoimaan mediakulttuurin meille tuottamia merkityskokonaisuuksia, jotka tuodaan ulottuville television, lehdistön, internetin, elokuvan, populaarimusiikin tai muun mediumin välityksellä. Kriittisen pedagogiikan edustajat ovat käsitelleet teoksissaan ideologia- ja mediakritiikin soveltamista ja vaikutuksia yhteiskunnallisiin ilmiöihin. (Ks. mm. Giroux 1994, 1996, 1999; McLaren & Hammer 1996; Castelles et al. 1999.) Mediakasvatusta ja -kritiikkiä suomalaisessa yhteiskunnassa ovat tutkineet lähemmin mm. Juha Suoranta (2003) teoksessaan *Kasvatus mediakulttuurissa* sekä musiikkikasvatuksen alueella Sara Sintonen (2001) väitöskirjassaan *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*. (Ks. myös Sintonen 2002; Kangassalo & Suoranta 2001.)

Tuomalla median ja populaarikulttuurin luomia merkityskokonaisuuksia kouluopetuksen piiriin ja osaksi luokkahuoneissa tapahtuvaa kriittisen lukutaidon asenteen vahvistamista luodaan puitteet meitä tiiviisti ympäröivän kulttuurisen aineksen analysoimiseen ja ymmärtämiseen. Näin osallistuva oppiminen todentuisi yhden merkittävän ideologisen valtakoneiston, koulun, sisällä auttaen osaltaan tekemään näkyväksi vallalla olevia arvoisältöjä ja niiden vaikutuksia jokapäiväiseen elämäämme.

2.3 Kriittinen taidekasvatus kouluissa – lähtökohtana oppilaan kokemusmaailma

Pyrittäessä todentamaan osallistuvan oppimisen ideaa kouluissa on otettava huomioon koulun rooli yhteisenä paikkana, jossa oppilaiden ja opettajien henkilökohtaiset arvo-
maailmat kohtaavat. Suoranta (2005) muistuttaa, että kapinallisuus, vastarinta ja yhtei-

sen kulttuurin populaarit elementit näkyvät myös kouluissa, ja siksi populaarikulttuurin merkitykset lasten ja nuorten oppimisympäristönä tulisi hänen mukaansa ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa. Suorannan mielestä ero koulun ja sen ulkopuolisen maailman välillä on usein vaikeasti umpeen kurottavissa, mutta tämä ero tulisi huomioida kouluopetuksessa rakentamalla siltoja erilaisten kokemusten välille. Jos populaarikulttuuri voidaan nähdä lasten ja nuorten identiteetin rakennuksen paikkana, voisi koulu toimia tahona, joka – yhteisen kulttuurin kehittyminen päämääränään – aikaansaisi ja ylläpitäisi kulttuurista vertailua sekä identiteeteistä ja sosiaalisista asemista neuvottelemista. (Suoranta 2005b, 149–151.)

Giroux ja McLaren (2001, 17) tähdentävät niin ikään koulujen roolia julkisina tiloina, joissa tuotetaan kriittistä tietoa, mutta samalla pyritään löytämään eri tilanteisiin sisältyvät muutoksen mahdollisuudet. He korostavat opettajan roolin ohella oppilaan aktiivista kykyä ottaa haltuun sosiaalisen muutoksen ja kriittisen kansalaisuuden taitoja. Giroux jatkaa pohdintaansa demokraattisesta luokkahuoneesta ja oppilaan roolista kriittisenä merkityksenmuodostajana:

— kehitettäessä luokkahuoneen demokratoituja sosiaalisia suhteita oppilaalle annetaan mahdollisuus astua ulos omasta kielestään ja kulttuuristaan, kun hän oppii tarkastelemaan elämäänsä muotoilevia perusoletuksia toisista näkökulmista käsin (Giroux 1988, 73, tekijän suomennos).

Juuri tämä omasta kielestä ja kulttuurista ulos astuminen antaa oppilaalle mahdollisuuden nähdä tarkasteltava asia etäältä, objektiivisemmin ja kiihkottomammin.

Kriittisenä kulttuurisena käytäntönä nähdyn pedagogiikan tulee avata uusia institutionaalisia tiloja, joissa oppilaat voivat kokea ja määritellä, mitä merkitsee olla kulttuurinen tuottaja, joka pystyy sekä lukemaan että tuottamaan erilaisia tekstejä ja siirtymään teoreettiseen diskurssiin ja siitä ulos menettämättä silti koskaan tarvetta omakohtaiseen teoretisointiin (Giroux 1996, 74–75, tekijän suomennos).

Giroux (1996) haastaa teksteissään sekä kriittisen pedagogiikan että sen piirissä tutkimustyötään harjoittavan oppijan aktiiviseen kriittiseen teorisointiin ja uusien institutionaalisten tilojen luomiseen ja hyväksikäyttöön. Perusedellytys on kuitenkin, että tämä kriittinen kulttuurinen tarkastelu toteutuu lapsen ja nuoren omasta maailmasta käsin ja sen ilmiöihin kiinnittyen. Suoranta (2003, 68) peräänkuuluttaakin Giroux’ta mukaellen (media)kulttuurin tutkimukseen metodiikkaa, jossa lasten ja nuorten oma ääni ja käytännöt pääsevät esiin, jolloin on hänen mukaansa mahdollista entistä paremmin ymmärtää (media)kulttuurisen maailman rakennetta.

Westerlundin (2002) mukaan Deweyn lapsilähtöisessä pedagogiikassa lapsi nähdään kasvatustapahtuman alkuna, keskikohtana ja loppuna. Oleellista on kasvattajan ja kasvavan välinen vuorovaikutus ja yhteisymmärrys opetettavista sisällöistä ja niiden merkityksistä. Oppimistapahtuman kasvatuksellisenä päämääränä nähdään tällöin pikemminkin oppilaan kasvu kohti kriittistä ja vastaanottavaa asennetta kuin pyrkimys samanmiehisyyteen opettajan kanssa. Oppijan tulee haastaa omalla toiminnallaan rutiinit ja käytännöt, jotka helposti ennaltamäärittävät ja arvottavat luokkahuoneissa tapahtuvaa merkityksellistämiseen tähtäävää toimintaa. (Westerlund 2002, 177–178.)

Suomen koulujen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa oppilaslähtöisyyttä ja kriittistä oppimisen asennetta sivutaan luonnehdittaessa perusopetuksen tehtäviä:

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa — Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 2.2.)

Oppilaslähtöisyys deweyläisessä laajassa mielessä käsitettynä ei näyttäisi kuitenkaan olevan korostetussa asemassa suomalaisten koulujen yleisistä opetuksellisista lähtökohdista puhuttaessa. Näyttäisi siltä, että perinteinen yhdensuuntainen oppimiskäsitys valitsisi edelleen koulun kasvatuksellisessa diskurssissa huolimatta havaittavissa olevasta lievästä pyrkimyksestä kohti oppilaan kokemuksia aktivoivaa opetustapahtumaa.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman ainekohtaisesti eriteltyissä tavoitteissa musiikinopetuksen kohdalla deweyläisen kasvatustilafilosofian korostamat kokemuksellisuus, vuorovaikutus, kriittinen asenne ja kulttuurinen pluralismi näyttäisivät sitä vastoin nousevan voimakkaammin esiin:

Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoiminen ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset — Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista — Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 7.15.)

Dewey uskoo kirjoituksissaan eheytyttyyn opetussuunnitelmaan, jossa ei tehdä jyrkkiä jakoja tieto-, taito- ja taideaineiden kesken. Tarkasteltaessa valtakunnallista opetussuunnitelmaa tästä näkökulmasta ei voi olla huomaamatta ristiriitaa opetukselle asetettujen yleisten ja ainekohtaisten tavoitteiden välillä. Näyttäisi siltä, että suomalaisen koulujärjestelmän puitteissa deweyläisittäin eheytyttyyn sekä lähtökohdiltaan selkeästi demokraattiseen ja oppilaskeskeiseen opetussuunnitelmaan on vielä matkaa.

Väkevä (2004) esittää väitöskirjassaan, että deweyläisestä näkökulmasta katsottuna myös musiikki voi toimia pedagogisena välineenä ja yhteiskunnallisena voimavarana ja niin ikään osana merkityksentuoetta kulttuurissa. Musiikki nähdään tällöin symbolisesti rakentuneena sosiokulttuurisen kommunikaation välineenä, jonka avulla kokemus kanavoitetaan kohti pragmaattista merkityksen tulkintaa. (Väkevä 2004, 347.) Deweyn kannustava asenne semioottisen merkityksentuoeton prosessien analyysiin johtaa kohti kriittisen kulttuurisen lukutaidon asennetta, joka praksiksen eli käytännöllisen kokemusmaailman käsitteen kautta tulkittuna laajenee koskettamaan yksilöiden elämismailmoja ja niihin kuuluvia ilmiöitä. Populaarimusiikkia voidaan pitää yhtenä tällaisena inhimilliseen kokemusmaailmaan kuuluvana ilmiönä, jonka kentässä tapahtuvan merkityksentuoeton kriittinen tarkastelu tulisi tuoda vahvemmin osaksi koulujen musiikinopetuksen käytäntöjä.

3 Populaarimusiikki osana kriittistä taideopetusta – hiphopin ja rapin tekstilähtöinen näkökulma

Kriittisen taidekasvatuksen pedagogiikkaa kehiteltäessä populaarikulttuuria voidaan käyttää hyvänä esimerkkinä lasten ja nuorten omasta identiteetin muodostamisen ”paikasta”, jonka sisältöjen kautta oppija hahmottaa ja rakentaa erilaisia identiteettejä ja sosiaalisia asemia sekä oppii vertailemaan niitä toisiinsa. Tällainen oman kokemusmaailman muokkaus ja maailmankuvan muodostamistyö voi usein olla tiedostamatonta ja vaistonvaraista toimintaa. Tällöin kriittisen kulttuurisen lukutaidon kyvyn kartuttaminen auttaa oppijaa tiedostamaan, jäsentämään ja tarvittaessa kyseenalaistamaan tekstien arvosisältöjä ja tekemään näin merkityksenmuodostamisprosessin näkyvämmäksi. Populaarimusiikki musiikinopetuksen osana tuo lasten ja nuorten kokemusmaailmat keskelle kasvatustapahtumaa. Populaarimusiikin tyyllisestä kentästä nouseva hiphop ja siitä erottuva rap-tyyli toimii tutkimuksessani esimerkkinä oppimateriaalista, johon kriittistä tekstilähtöistä analyysia voisi kouluopetuksessa soveltaa.

Tekstilähtöisyys viittaa tässä työssä niihin tekstuaalisiin ja symbolisiin käytänteisiin, joilla todellisuutta jäsennetään ja merkityksellistetään jokapäiväisessä elämässä. Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan rap-tyyliä tekstilähtöisestä näkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteena ovat sanoitukset ja niiden sisällöt. Näin tämän työn ulkopuolelle rajautuu sinällään yhtä oleellinen musiikillisten elementtien tarkastelu. Olen tehnyt tämän rajauksen tietoisesti, jotta välttäisin käsitteellisen ja tutkimuksellisen hahmotonmuuden ja epäselvyyden sekä tutkimusaineiston liiallisen paisumisen. Tekstilähtöinen tarkastelutapa toteutuu suomenkielisen rapin kentästä nousevan tekstimateriaalin semi-oottisen analyysin ja tulkinnan kautta.

Hiphop ja rap vaikuttavat tyyleinä vahvasti nykypopulaarimusiikissa. Myös Suomessa ulkomaiset ja kotimaiset rap-artistit ovat nuorten ja nuorten aikuisten keskuudessa suosittuja. Hiphop-kulttuuri on osa nykypäivän populaarikulttuuria ja sosiaalista todellisuutta. Richard Shusterman (1997) hahmottelee hiphopin ja rapin estetiikkaa teoksessaan *Taide, elämä ja estetiikka*. Hänen luonnehtimanaan rap on

-- postmoderni populaaritaide, joka kyseenalaistaa eräät syvimmälle juurtuneet esteettiset konventiot, jotka kuuluvat modernismin taiteelliseen tyyliin ja ideologiaan sekä modernisuuden filosofiseen oppiin ja sen jyrkkään kulttuurialueiden jaotteluun. (Shusterman 1997, 134).

Shustermanin mielestä rap uhmaa esteettisin perustein tehtyä jakoa korkea- ja populaari-taiteeseen epäillen samalla koko puhtaiden perusteiden ajatusta. Hänen mukaansa tietyt postmodernismiin useasti liitetyt piirteet ovat oleellisia rapin ymmärtämiseksi. Näitä ovat mm. kierrättävä omiminen, valikoiva tyylien sekoittelu, uuden teknologian ja massakulttuurin hyväksyminen, esteettisen autonomian ja taiteellisen puhtauden modernististen käsitysten kyseenalaistaminen ja lokaalin ja ohimenevän pikemmin kuin universaaliksi ja ikuisiksi oletetun korostaminen. (Mt. 134.)

Myös Suoranta (2005) viittaa hiphoppiin nykytodellisuuden epäpuhtaana ilmiönä, joka nykyisessä muodossaan on selvästikin yksi kulttuuriteollisuuden rahantekoväline mutta toisaalta yksi yhteiskunnallisen aktivismin muoto sisältäessään aikalaishäpeä ja esteettistä itseilmaisua. Tämän epäpuhtautensa takia hiphop ja rap sopivat hänen mukaansa hyvin kouluissa käytettäväksi kriittisen taideopetuksen oppimateriaaliksi. (Suoranta 2005a, 151.)

3.1 Suomi-rap ilmiönä

Hiphopin musiikilliset juuret ovat lähtöisin 1950–60-lukujen jamaikalaisista *sound systemeistä* eli ulkoilmatansseista, ja sen neljäksi peruselementiksi ovat muodostuneet graffitit, break-dance (*b-boying*), deejaying (*turntablism*) ja rap. Rap-tyylin kehittymiseen vaikuttivat sound systemien levyjen soittajien (*DJ*) tapa huudella musiikin lomaan ja päälle erilaisia riimejä ja sanontoja, joilla sidottiin hiphoppiin kuuluvat erilaiset musiikilliset osat eli ”samplet” yhteen. Afroamerikkalaisen musiikin vahva puheenomaisuuden perinne jatkuu rapissa: sekä blues-laulajien puhemaisen fraseerauksen että jazzin eri ääniteitä hyväksikäyttävän scat-laulun kaiut ovat kuultavissa rapin ilmaisun taustalla. Hiphop-kulttuurin voi nähdä varsinaisesti syntyneen 1970-luvun alkupuolella Etelä-Bronxissa afroamerikkalaiseen ja latinoväestöön kuuluvien nuorten muusikoiden, tanssijoiden ja graffiti-taiteilijoiden toimesta. Sound system -ajatus oli tällöin siirtynyt hiphop-musiikin mukana New Yorkin ghettoihin. Levyjen soittajien huulenheiton pohjalta syntynyt rap oli alun perin sanomaltaan yhteiskunnallisesti kantaaottavaa. 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa New Yorkin afroamerikkalaiset radikaalit toivat poliittisia mielipiteitään ilmi juuri rapin avulla. Rap nousi kuitenkin laajempaan suosioon vasta 1980-luvulla ja asialla olivat tällöin artistit, kuten Run DMC ja avoimesti poliittiset Public Enemy ja N. W. A. (*Niggers With Attitude*). (Nieminen 2003, 168–169; Hilamaa & Varjus 2000, 145–146.)

Hiphop ja rap erottautuivat itärannikon ja länsirannikon (*old skool* ja *new skool*) tyy-
leiksi juuri 1980-luvulla. Varsinkin länsirannikon tyylihaara liittyi tällöin vahvasti osak-
si kulttuuriteollisuutta ja massatuotantoa. Samaan aikaan liikuttaessa idästä länteen
hiphopin ja rapin alun perin sosiaalis-poliittisesti kantaaottavat sanoitukset muuntuivat
käsittelemään mm. katujen lain, väkivallan, menestyksen ja materian ihailua. (Suoranta
2005a, 153.) Vaikka rapin kantaaottavuus on vuosikymmenten varrella jäänyt viihdete-
ollisuuden tuotantokoneiston jalkoihin, on yhä olemassa myös yhteiskunnallisesti tie-
dostavia rap-artisteja ja -ryhmiä, joiden tekstit käsittelevät sosiaalis-poliittisia epäkohtia
sekä rotu- ja luokkaristiriitoja. Hiphop-kulttuuria ja sen taustaa ovat lähemmin tarkastel-
leet kirjoituksissaan mm. S. H. Fernando Jr. (1994) ja J. Mikkonen (2004) sekä suoma-
laisesta kontekstista käsin mm. S. Kuivas (2003) ja M. Nieminen (2003).

Suomeen hiphop ja rap rantautuivat jo 1980-luvulla, jolloin erinäiset huumorirap-
ryhmät, kuten Raptori ja Pääkköset, nousivat hetkeksi soittolistoille humoristisilla sa-
noituksillaan. Rap oli Suomessa kyseistä ilmiötä lukuun ottamatta marginaalimusiikkia,
kunnes se nousi 1990-luvun lopulla tyylinä kilpailemaan suosioista perinteisempien po-
pulaarimusiikin lajien kanssa. Vaikka hiphopin suosioon on vaikea nimetä vain yhtä
syytä, on eräänä vaikuttavana tekijänä pidettävä sitä, että musiikkia alkoi tehdä ja ostaa
suuri joukko nuoria, joiden elämänpiirissä hiphop oli vakiinnuttanut paikkansa yhtenä
populaarimusiikin alalajina, ei vain marginaalisena amerikkalaisten ghettonuorien har-
joittamana musiikillisena kummajaisena (Nieminen 2003, 169–172). Suomi-rapin uran-
uurtajista mainittakoon Fintelligens, Paleface ja Kapasitteettiyksikkö. Myös ensimmäi-
senä suomalaisena konemusiikkibändinä kansainväliseen menestykseen yltänyt Bom-
funk MC's sai levy-yhtiöt osaltaan miettimään suomalaisen rapin myyntimahdollisuuk-
sia. (Mikkonen 2004, 77–78.) Juuri suurten levy-yhtiöiden kiinnostus oli yksi ratkaiseva
tekijä hiphopin ja rapin nousemisessa laajemman suomalaisyleisön tietoisuuteen. Alun
perin marginaalissa toimineet artistit ovat alkaneet saada jalansijaa julkisuudessa ja mu-
siikkimarkkinoilla. Edellä mainittujen lisäksi levyjä ovat julkaisseet mm. Ceebrolistics,
Flegmaatikot, Tulenkantajat, Avain, Ritarikunta ja Seremoniamestari ja Don Johnson
Big Band. (Kuivas 2003, 24.)

Amerikkalaisille rap-teksteille ominainen yhteiskuntakriittisyys elää myös Suomi-
rapissa, vaikka kantaaottavuus on varsinkin aikaisemmin ollut niukkaa sanoman keskit-
tyessä sen sijaan hyvään oloon, juhlintaan ja uhoamiseen. Yhteiskuntakriittisen Suomi-
rapin edelläkävijänä voidaan pitää turkulaista Palefacea, jonka englanniksi riimitellyt
rap-tekstit johtivat osaltaan Suomi-rapin jonkinasteiseen vakavoitumiseen ja yhteiskun-

nallisesti kantaaottavien rap-artistien ja ryhmien esille pääsyyn. Kaupallisuuden ja yhteiskuntakriittisyyden ristiriita on koettu ongelmaksi sekä Yhdysvalloissa että Suomessa rap-musiikin muututtua marginaalimusiikista valtavirran tavoittavaksi, suurten levy-yhtiöiden tuottamaksi listahittimusiikiksi. Kuinka uskottavalta kuulostavat vihaisten rap-artistien suulla lauetut sosiaalisiin epäkohtiin puuttuvat kannanotot, kun niitä sisältäviä levyjä markkinoi ja tuottaa kapitalismin rattaissa iloisesti keikkuva monikansallinen levy-yhtiö? (Mt. 24.) Tällaisesta hämmentävän ristiriitaisesta ilmiöstä on kyse myös tämän tutkimuksen analyysiaineistona käyttämäni Pikku G:n artisti-imagossa ja rap-tekstien sanomassa.

3.2 Pikku G

Yhdeksi viime vuosien suosituimmaksi suomalaiseksi rap-ilmiöksi on noussut 19-vuotias Henri Vähäkainu, jonka imago ja kappaleet ovat kaukana väkivaltaisesta gangstarap-maailmasta. Vähäkainu eli artistinimeltään Pikku G esitteli vuonna 2002 ilmestyneellä ensialbumillaan *Räjähdysvaara* nuorison ja aikuiset yhdistävän vahvasti pop-henkisen rap-tyylin, joka teki hiphop-kulttuurista koko perheen suomalaista viihdettä (Mikkonen 2004, 12).

Pikku G:n artistipersoonana on ristiriidassa rap-imagoon perinteisesti liitettyjen mielikuvien kanssa. Nuori, ensialbumin ilmestyessä vain 14-vuotias Pikku G on taustaltaan vahvasti kristillinen, ja siinä missä kollegojen kappaleissa räpätään huumeista, juhlimisesta, alkoholista ja väkivallasta, useimmat Pikku G:n tekstit käsittelevät perhettä, lähimmäisenrakkautta, nuoren kasvukipuja ja rakkaussuruja. Varhaisnuorten keskuudessa suuren suosion saavuttanut Pikku G näyttäisi olevan poikkeus rap-tyylin rääväsuisten, uhoavien ja kiroilevien edustajien joukossa. Lähempi tarkastelu tuo kuitenkin myös Pikku G:n teksteistä esiin vahvoja arvolatauksia ja ideologista ohjelmallisuutta. Ristiriitaisuus artistin puhtoiselta ja lapsekkaalta näyttävän imagon ja tämän edustaman kovakseiteityn marginaalimusiikkityylin välillä on ollut omiaan herättämään mielenkiintoni ja houkuttanut ottamaan tarkemmin selvää, mitä tarkoin rakennetun julkisivun takana oikein on. Pikku G:n musiikki on vahvasti osa nykynuorten kokemusmaailmaa, ja siksi tämän työn puitteissa sopiva kohde kriittisen kulttuurisen lukutaidon soveltamiseen. Tällä tavoin toteutuu kriittisten pedagogien vaatimus osallistuvasta opettamisesta ja oppilaan omasta maailmasta käsin tapahtuvasta elämämaailman rakenteisiin vaikuttamisesta.

Tulen käyttämään tutkimukseni esimerkkiteksteinä Pikku G:n kahta rap-tekstiä. Kappale *Valta lapsille* löytyy Pikku G:n albumilta Suora lähetys (2004) ja *Kunnianhimo* albumilta Räjähdyksvaara (2002). (Ks. Liitteet 1 & 2: Esimerkkitekstit.) Vaikka tutkimukseni ei suoranaisesti tunnustakaan kvalitatiiviseen tutkimukseen yhdistettyjä ominaispiirteitä, voidaan tämän työn analyysin arviointiperusteita silti tarkastella kvalitatiivisin kriteerein. Kulttuurintutkimuksen alueella valittujen tutkimuskohteiden tulisi toimia autonomisina kulttuurituotteina, ja tutkijan tulisi määrittää tarkoin aineistonsa yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka sekä sen tuotantoehdot (Mäkelä 1990, 48). Olen pyrkinyt edellä täyttämään mainitut kriteerit tutkimukseni analyysiesimerkeiksi valittujen kahden rap-tekstin osalta. Myös kvalitatiivisen aineiston hallittava ja prosessoitava muoto mainitaan huomionarvoisena seikkana analyysin arviointiperusteista puhuttaessa (mt. 53). Pitäytymällä kahdessa tulkittavassa tekstissä olen pyrkinyt ottamaan huomioon analyysin etenemisen seurattavuuden ja selkeyden. Tulen esimerkkitekstien analyysin ja tulkinnan kautta havainnollistamaan, miten kriittistä kulttuurista lukutaitoa voisi hyödyntää kulttuurituotteiden arvosisältöjä tarkasteltaessa osana kasvatustapahtumaa. Kyseisen aineiston esimerkinomaisen aseman vuoksi on perusteltua valita ainoastaan kaksi tekstiä tarkastelun kohteiksi. Mäkelän (mt. 56) mukaan todellisuuden kohtaaminen ilman ennakkokäsitteitä ei ole mahdollista, ja kielellisen aineksen tutkiminen ei onnistu ilman nojautumista tutkijan intuitiiviseen kielenhallintaan ja muihin kulttuurisiin kompetensseihin. Myös tämän työn esimerkkitekstien valintaan ovat vaikuttaneet intuitiiviset ja kulttuuriset ennakkokäsitykset, jotka liittyvät odotuksiin analyysin ja tulkinnan onnistumisesta.

4 Tutkimusongelmat ja tutkimusasetelma

Tutkimukseni viitekeh്യksellisinä näkökulmina toimivat edellä tarkastellut pragmatistinen taidekasvatusfilosofia ja sen perinteestä osittain ammentava kriittinen pedagogiikka, jonka keskeisistä käsitteistä oppilaslähtöisyys ja kriittinen kulttuurinen lukutaito toimivat tutkimuksen läpikulkevinä kasvatuksellisinä johtajatuksina. Koska kriittinen pedagogiikka ei tarjoa selkeitä analyttisiä välineitä, joilla pääsisi käsiksi esimerkiksi tarkastelunalaisten rap-tekstien arvoisältöihin, tavoitteenani on soveltaa Greimasin semioottista analyysimallia pyrkiessäni nostamaan esiin tekstin sisäisen maailman arvorakenteita ja tuomaan esiin oleellisia, osin implisiittisiä teemoja tulkintaa ja kriittistä kulttuurista lukutaitoa harjoitettaessa. Vaikka työni tutkimuksellinen painopiste on teoreettinen, pyrin esimerkkitekstien kriittisen tulkinnan kautta luomaan yhteyden teorian ja käytännön välille.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on käsitys siitä, että opetusmateriaalina käytettyjen kulttuurituotteiden sisällön kriittinen lukeminen ja niissä esiintyvien arvojen tunnistaminen on kasvatuksellisesti olennaista. Tutkimuksen tarkoituksena on osoittaa, miten kriittinen asenne sekä kulttuurituotteiden sisältöjen analyysi ja tulkinta auttavat kasvattajaa ja oppijaa tunnistamaan merkityksenmuodostamisen prosesseja ja tulemaan tietoisiksi toisinnäkemisen tarpeellisuudesta jokapäiväisissä kulttuurisissa käytänteissä ja miten näiden vallalla olevien arvojen kyseenalaistaminen voisi auttaa lukijaa löytämään vaihtoehtoisia näkökulmia omaa maailmankuvaansa muokatessaan. Esimerkkitekstien analyttisen mallintamisen tavoitteena on tarkastella, miten semioottista analyysia voitaisiin hyödyntää kriittisen teorian ideologisessa tulkinnassa. Tutkimuksen viitekeh്യksellisten lähtökohtien ja niiden välisten yhteyksien hahmottamisen helpottamiseksi olen liittänyt työn loppuun kaavakuvan tutkimuksen sisäisestä rakenteesta ja sen eri elementtien suhteista (ks. Liite 3: Tutkimusasetelma).

5 Tekstin sisäinen merkitysmaailma ja semioottinen analyysi

Tässä luvussa esittelen ensin strukturaalisen semiotiikan tieteenalaa ja sen kentästä nousevaa A. J. Greimasin aktanttimalliteoriaa, joka toimii tutkimukseni analyysimetodina. Sen jälkeen laajennan työni metodologista ulottuvuutta semioottiseen sosiologiaan olennaisesti kuuluvien puhujakuvien ja modaliteettien käsitteisiin. Päätän luvun esimerkkitekstien semioottiseen analyysiin.

Edellä määrittelin tämän tutkimuksen yhdeksi tutkimukselliseksi tehtäväksi Greimasin semanttisen aktanttimallin soveltamisen valittuihin esimerkkiteksteihin eli Pikku G:n rap-teksteihin. Tämän luvun analyysiosiossa tehtävänäni on saada tiivistettyä teksteihin sisältyvät toimija-asetat ja niiden väliset arvosuhteet teoriamallin vaatimalla tavalla, jotta ne nousisivat selkeämmin esiin tekstin maastosta ja asettuisivat näin paremmin alttiiksi tulkinnallisille jatkotoimenpiteille.

A. J. Greimasin semanttinen teoria nousee strukturalismin traditiosta, jonka tieteellinen kukoistuskausi sijoittuu 1960- ja 1970-lukujen eurooppalaiseen tieteentradition kenttään. Ranskalainen strukturalismi, jonka yhdeksi edustajaksi Greimas lasketaan, korostaa yksilöiden yläpuolella olevien systeemien ja rakenteiden olemassaoloa ja ensisijaisuutta todellisuuden hahmottamisen prosessissa. Nämä yksilöiden ajattelua ohjaavat yliyksilölliset ja kollektiiviset rakenteet tulee paljastaa, jotta niissä esiintyvien elementtien väliset suhteet nousisivat esiin ja auttaisivat täten ymmärtämään yksittäisiä ilmiöitä, jotka rakentavat todellisuutta. (Anttila 2005, 592.)

Strukturalistisessa tutkimuksessa on keskeistä pyrkimys yleisten lainalaisuuksien ja vastaavuuksien paikantamiseen ja esille tuomiseen. Strukturalistit, kuten pragmatistitkin, korostavat kielen merkitystä inhimillisen maailman rakenteiden luojana ja ylläpitäjänä. Tässä merkitystenluomisprosessissa yksilö on pikemminkin jo olemassa olevien merkitysjärjestelmien todentaja kuin niiden itsenäinen synnyttäjä. Tiukimman strukturalistisen näkemyksen mukaan kieli on olemassa ennen meitä ja yksilö käyttää kielen luomaa merkitysjärjestelmää hyväkseen ilmaistakseen sen hetkisen tilanteen, tapahtuman tai tunteen. Jälkistrukturalistinen kritiikki onkin arvostellut strukturalismia sen välinpitämättömästä suhtautumisesta historiallisuuteen ja ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen.

teen. Pragmatismin kentässä konteksti ja siinä tapahtuva vuorovaikutus nähdään oleellisena osana merkityksentuoton prosessia, jota ilman merkityksellistäminen ei voi tapahtua. Tässä työssä strukturalistinen suhtautumistapa tulee esiin lähinnä tutkimusmetodisissa ja sen taustassa. Pyrin ottamaan aineiston analyysin tulosten tulkinnassa mukaan juuri strukturalistien vieroksuman kontekstuaalisen ulottuvuuden käyttäessäni semioottista sosiologiaa ja kriittistä pedagogiikkaa tulkinnan välineinä.

Semiotiikan tutkimusalue liittyy tiiviisti strukturalistiseen tiedenäkömykseen. Semiotiikka tutkii merkkijärjestelmiä ja niiden perusteita ja sen yksi osa-alue, semantiikka, merkin ja sen kohteen välistä suhdetta. Semiotiikka on tieteenä vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin, ja sen kiinnostuksen kohteita ovat merkit, merkkijärjestelmät sekä kulttuuri, jossa merkit toimivat. Merkki voi olla verbaalinen, graafinen, ikoninen tai ele. Merkin sisältö ja tarkoite muodostetaan tulkinnassa, jolloin merkin edustama näkymätön tulee näkyväksi, tunnustetuksi. Merkin ymmärtäminen vaatii vastaanottajan, joka tulkitsee merkin omista lähtökohdistaan käsin. Merkki siis ikään kuin pitää sisällään kaksi ulottuvuutta: ulospäin suuntautuvan ilmaisun ja sisäänpäin kohdistuvan sisällön. (Ks. mm. Anttila 2005, 348.) Nämä kaksi ulottuvuutta ovat läsnä kaikissa merkeissä ikään kuin odottamassa aktivoijaa eli tulkitsijaa.

Greimasin kehittämä semioottinen käsitteistö antaa selkeitä välineitä juuri näiden merkkijärjestelmien tulkittamiseen. Oletusarvona ja lähtökohtana on pidettävä kuitenkin, että tutkimuksen kohteena oleva todellisuus on jo saanut kielellisen ilmaisun ja että semiotiikka ymmärretään tekstirakenteiden teoriaksi. (Sulkunen 1997, 37.) Näin ollen mm. pragmatistien vaalima johtoajatus yksilöstä situationaalisen ja temporaalisen toimijana ei kuulu Greimasin semanttisen teorian piiriin. Merkkijärjestelmien sisäisen todellisuuden ja merkkien välisten suhteiden tulkinnan kautta pyritään luomaan yleistyksiä symbolisesti rakentuvasta maailmasta, jossa elämme. Deweyläisen pragmatismien näkökulma korostaa sitä vastoin merkityksenmuodostamisen kontekstuaalista ja situationaalista ulottuvuutta. Juuri kontekstissa tapahtuva yksilöllisten ja kollektiivisten merkityshorisonttien yhdistyminen synnyttää esteettisen kokemuksen, joka on luonteeltaan julkinen ja jaettu (Westerlund 2002, 191). Tällöin merkityksellistäminen tapahtuu suhteessa ympäröivään todellisuuteen osana kokijoiden välistä vuorovaikutusta. Semioottisen käsitteistön hyötynä voidaan kuitenkin pitää juuri sen pyrkimystä luoda yleistettävyyteen tähtääviä analyttisiä välineitä maailmaa jäsentävien symbolijärjestelmien havainnoimiseksi ja rakenteiden paljastamiseksi.

Suomessa Greimasin semioottista analyysimallia ovat käyttäneet ja lähemmin tarkastelleet mm. Pirjo Kukkonen (1993, 1996, 1997) semioottisen lingvistiikan tutkimuksissaan ja Eetu Pikkarainen (2004) kasvatustieteen väitöskirjassaan.

5.1 A. J. Greimasin semanttinen teoria tutkimusmetodina

Greimasin semanttinen teoria tähtäsi alun perin sanojen monitulkintaisuuden selittämiseen: hänen teoriansa mukaan sanojen merkitykset muodostuvat merkitysten alkeisosien yhdistelmästä. Kielen konkreettista rakennetta ikään kuin edeltää kielen abstrakti semiologinen rakenne, joka muodostuu merkityksen alkeisosista, seemeistä. Seemejä yhdistelemällä kielenkäyttäjät voivat rakentaa monimutkaisempia merkitysyksiköitä eli seemeimejä. Greimasin teoksessaan *Sémantique structurale* (1966) (suom. Strukturaalista semantiikkaa, 1979) esittelemiä seemin ja semeemin käsitteitä ja niistä johdettua seemianalyysia voidaankin pitää hänen semanttisen teoriansa lähtökohtina. (Sulkunen 1997, 37.)

5.1.1 Lähtökohtia aktanttimallille

Seemianalyysin lähtökohtana on merkityksen perusrakenteen määrittely: ihminen havaitsee eroja ja antaa niiden kautta maailmalle muodon. Eroja havaittaessa on tajuttava vähintään kaksi samanaikaista objektitermiä ja huomattava suhde, joka liittää nämä kaksi termiä yhteen. Esimerkiksi ranskan kielen sanat *bas* (matala) ja *pas* (kieltosana) erotuvat toisistaan ensimmäisen konsonantin soinnillisuuden kautta. Tällöin voidaan sanoa, että nämä kaksi sanaa, eli greimaslaisessa terminologiassa seemiä, sijoittuvat vastakkain toisiaan samalle semanttiselle akselille *soinnillisuus*. Näitä semanttisia akseleita Greimas kutsuu seemisiksi kategorioiksi. Toisiinsa sekä liitöntä- ja erotussuhteissa sekä alitussuhteissa olevista seemeistä muodostuu semiologisia verkostoja, jotka voivat määrittellä kokonaisia kulttuureja.

Seemianalyysissa Greimas erottaa seemin ja lekseemin käsitteet toisistaan. On kyse merkityksen kahdesta eri tasosta, immanentista eli läsnä olevasta (seemi) ja manifestista eli julkilausumasta (lekseemi). Lekseemin voi käsittää seemien kohtaamispaikkana, konkreettisen hahmon omaavana merkinä, joka voi sisältää lukuisia seemejä. Seemit edeltävät toisin sanoen kommunikaatioaktia, joka sijoittaa ne lekseemeihin. (Tarasti 1990, 68–69.) Seemianalyysin jatkeena ja analysoitavan kohteen semanttisten yhteyksien ja eroavaisuuksien ilmentäjänä toimii ns. semanttinen neliö, jonka perustavana aja-

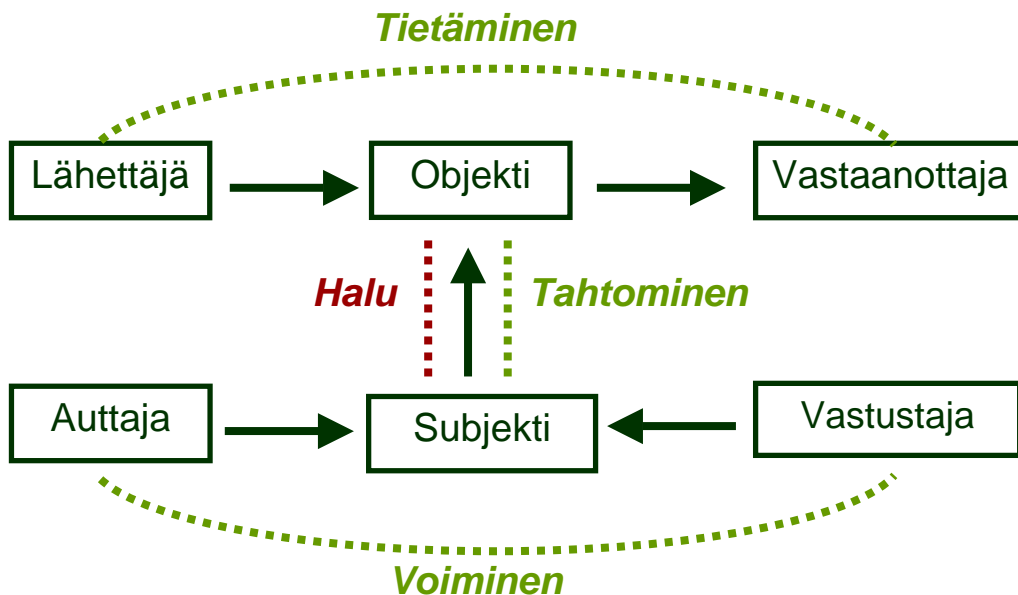
tuksena on, että vaikka merkitykset muodostuvat eroista ja vastakohtaisuuksista, vastakohtat eivät tyhjennä toistensa merkityssisältöjä (Sulkunen 1997, 37; ks. liite 4: Semanttinen neliö: esimerkki.)

Greimasin semanttisen teorian pääpaino on kuitenkin diskurssin toiminnan analyysissä, systemaattisessa kommunikaatioaktin pilkkomisessa pienempiin osiin. Hänen pyrkimyksenään on luoda yleinen, kaikenlaisien diskurssien analysointiin soveltuva teoria. Seuraavaksi aion tarkastella lähemmin Greimasin tätä tarkoitusta varten kehittämää aktanttimallia, jota aion käyttää metodina aineiston analyysissä.

5.1.2 Aktanttimalli

Greimasin aktanttimallin juuret ovat venäläisen Vladimir Proppin narratologisessa funktioteoriassa. Teoksessaan *Kansansadun morfologia* (1928) Propp tutki satuja niiden pienimpien merkitysyksikköjen eli funktioiden avulla. Funktioilla Propp tarkoitti jotain sadun henkilön suorittamaa toimintaa, jonka voi ilmaista yhdellä termillä, kuten kielto, käsky, takaa-ajo tai taistelu. Propp uskoi, että venäläiset kansansadut sisältävät kaikkiin 31 perusfunktioita, jotka myös esiintyvät tarinoissa aina samassa järjestyksessä. (Tarasti 1990, 22.)

Greimas (1966) laajensi Proppin funktioajattelun koskemaan koko yleisen semantiikan kenttää ja nimesi peruslähtökohdaksi kuusi aktanttia eli kulloisenkin lauseen toimijaa, jotka toteuttavat predikaatin ilmentämää toimintaa. Greimasin aktantit ovat subjekti, objekti, lähettäjä, vastaanottaja sekä sivuaktantit auttaja ja vastustaja. Näiden kuuden aktantin välisiä suhteita hän kuvaa kolmella modaliteetilla eli suhtautumisilmaisulla: tahtomisen (*vouloir*) modaliteetti subjektin ja objektin välillä, tietämisen (*savoir*) modaliteetti lähettäjän ja vastaanottajan välillä ja voimisen (*pouvoir*) modaliteetti auttajan ja vastustajan välillä. Greimasin mallissa subjektin objektiin kohdistama halu (*désir*) on toiminnan alullepanija, kommunikaation objekti lähettäjän ja vastaanottajan välillä, joka heijastuu myös samalla auttajan ja vastustajan välisestä suhteesta (Greimas 1966, 201–206).



Kuvio 1. Greimasin aktanttimalli (Greimas 1966, 206).

Greimasin semanttisen teorian käsitteitä käytetään semioottisen sosiologian tieteenkentässä, jolloin niillä pyritään tulkitsemaan reaali maailman sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä, kuten mainoksia ja muita kulttuurituotteita (ks. esim. Sulkunen & Törrönen 1997). Näenkin semioottisen sosiologian teoreettisessa laajennuksessa mahdollisuuden kuroa umpeen kuilua strukturalistisen semiotiikan tiukan tekstinsisäisyyden ja kontekstina toimivan ympäröivän sosiaalisen todellisuuden ulkoisuuden välillä.

5.2 Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys tekstissä – semioottis-sosiologinen näkökulma

Semioottinen sosiologia on symbolisesti välittyneen todellisuuden tulkintajärjestelmä, metateoria todellisuuden ymmärrettävyydestä ja sen tuottamisen sosiaalisuudesta. Se ei ole laadullisten aineistojen analyysimenetelmä, vaan sen metodein pyritään tutkimaan todellisuuden ymmärrettävyyttä merkityksenannon ja tulkintojen vuorovaikutuksena, joka tuottaa kuvattavastaan myös arvoja. Arvottaminen on olennainen osa ymmärrettävyyden käsitettä. Semioottisen sosiologian tutkimuksellisia kiinnostuksen kohteita ovat mm. puhuja- ja vastaanottajakuvat eli niiden näkökulmien määrittäminen, joista käsin todellisuutta tarkastellaan. Puhujan ja vastaanottajan identiteetit rakentuvat sen suhteen kautta, joka heillä on kuvattuun todellisuuteen. (Sulkunen 1997, 14–18.)

Semioottinen sosiologia käyttää metodinaan tulkintaa. Tulkitseminen on asioiden näkemistä uudella tavalla. Tällä tavoin se on eräänlaista asioihin puuttumista, interventio-

ta. Interventio on todellisuuden ymmärrettäväksi tekemistä, ja sillä on myös moraalisia vaikutuksia. Niin sanottu refleksiivisyyden ongelma herättää kysymyksen siitä, mikä on arkitiedon ja sosiologisen tulkinnan ero, jos sosiologian kohteena on jo tulkittu todellisuus. Sulkunen viittaa artikkelissaan Bergerin ja Luckmannin (1966) tutkimukseen, jossa esitetään, että koko sosiaalinen todellisuus rakentuu itsestään selvänä pidetyn kollektiivisen tiedon varaan. Siksi tiedonsosiologia voidaankin nähdä yleisenä teoriana, joka on kehitetty yhteisen tiedon varaan rakentuvan todellisuuden tutkimiseksi. (Sulkunen 1997, 19–21.)

Merkityksenanto on tässä työssä ymmärrettävä juuri semioottisen sosiologian viitekehysten kautta, jolloin todellisuuden kuvaus ja tulkinta osallistuvat todellisuuden ymmärrettävyyden tuottamiseen vuorovaikutustilanteissa ottamalla kuitenkin huomioon tämän todellisuuden käsitteellistämisen tavan suhteellisuuden ja vaihtoehtoisuuden. Mielenkiintoista onkin tällöin kysyä, jos sekä sosiologia että sen aineisto ovat osa vuorovaikutusta ja keskinäisiä tulkintoja, voidaanko puhua todellisuuden objektiivisista merkityksistä ja tulkinnoista. Onko merkitys löydettävissä yleensä kielellisten ilmaisujen rakenteesta itsestään (semantiikka eli sanojen merkityssisällön tutkimus) vai siitä vuorovaikutuksesta (sosiologia), jossa niitä tuotetaan ja vastaanotetaan? (Mt. 17, 30–31.)

Näiden kysymysten johdattamana pyrin omalta osaltani tämän työn puitteissa tarkastelemaan esimerkkitekstien ja kontekstin tulkinnallisia yhtymäkohtia ja resonanssipintoja sekä katsomaan, syntyisikö tästä merkityksellistämiseen pyrkivästä kohtaamisesta jotain uutta ja mielenkiintoista hyödynnettäväksi kriittistä taide- ja musiikkikasvatusta kehitellessä.

5.2.1 Modaliteetit ja arvojen määrittäminen

Modaliteettien löytäminen 1970-luvulla kiinnitti semioottisen tutkimuksen huomion inhimillisen kommunikaation dynaamiseen aspektiin pelkän strukturaalisen analyysin sijaan (Tarasti 1990, 74). Kun modaalisuutta analysoidaan aktanttimallin avulla, pystytään tekemään ymmärrettäväksi, miten arvot ja merkitykset kytkeytyvät moniulotteisesti toisiinsa. Pelkän toiminnan analyysi laajenee tällöin koskettamaan toimintaa motivoivia ja mahdollistavia tekijöitä. Arvojen tulkinta edellyttää tekstissä esiintyvien subjektiivisten näkökulmien tunnistamista. Semioottisen modaalisuuden teorian lähtökohtana on,

että arvot ja näkökulmat ovat osa puheen tai tekstin merkitystä ja ilmenevät sen omissa rakenteissa, eivät vain sen ulkopuolisena tuotantoehtona tai tulkintaympäristönä.

Sosiologian näkökulmasta modaalisuuden muodot ja asteet ilmentävät, kuinka arvoja tuotetaan kuvatessa sosiaalista todellisuutta. (Sulkunen 1997, 42; Sulkunen & Törrönen 1997a, 72–73, 76.) Aktanttimallin avulla modaliteetit eli toimijapositionien väliset arvosuhteet saadaan esiin tekstin merkityskentästä. Modaliteeteista puhuttaessa täytyy ensin kiinnittää huomio kahteen tekstianalyysin mahdollistamaan ulottuvuuteen: lausuman ja enonsiaatioon. Lausuman ulottuvuus on nähtävä analyysina siitä, miten sosiaalinen todellisuus on esitetty tekstissä. Lausumat kytkeytyvät aina tavalla tai toisella siihen kontekstiin, jossa ne lausutaan. Tätä kytkentää säätelevät erilaiset irti- ja takaisin-kytkennät (aktoriaaliset, temporaaliset ja spatiaaliset), jotka kuvaavat ilmaisun persoonan- ja aikamuotoja sekä sen paikallisia määreitä. Nämä kytkimet määrittelevät puhujakuvan suhdetta lausuman sisältöön; siksi ne määrittelevät puheen tai tekstin näkökulmaa. (Sulkunen & Törrönen 1997a, 82.) Modaaliset ilmaisut ovat näkökulman määrittelyn toinen tapa, jonka kentästä tämän työn tulkintaosuudessa nostetaan erityisesti esiin puhujakuviin liittyvä enonsiaation ulottuvuus.

5.2.2 Puhujakuva: enonsiaation rakenteet

Laajentamalla modaalinen tarkastelu enonsiaation ulottuvuuteen voidaan tehdä näkyväksi kunkin lausuman puhuja ja yleisö, paljastaa näiden väliset suhteet ja suhde ympäröivään (tekstin) maailmaan sekä tuoda esiin, millä tavoin puhuja ja yleisö on esitetty tekstissä. Enonsiaation ulottuvuuden kautta on mahdollista havaita enonsiaation subjekti eli lausuman puhuja tai tämän piiloutuminen, näkymättömyys, ja saada tietoa siitä, miten subjekti itse arvioi esittämäänsä asiaan liittyviä uskomuksia ja tietoa sekä häntä ympäröivän (tekstin) maailman nykytilaa. Enonsiaation ulottuvuus on jaettavissa kahteen modaalisuuden ryhmään: pragmaattiseen ja enonsiatiiviseen modaalisuuteen.

Enonsiatiivinen modaalisuus viittaa lausuman uskottavuuteen ja todenperäisyyteen, ja se asettaa enonsiaation subjektin näkyville. Enonsiatiivisen modaalisuuden ryhmät ovat veridiktorinen ja episteeminen modaalisuus. Veridiktorisen modaalisuuden ollessa kyseessä puhuja arvioi, miltä todellisuus näyttää verrattuna siihen, millainen se on. Hän tarkkailee maailmaa ja kertoo lukijoille, onko se sellainen kuin se näyttää olevan. Episteemisessä modaalisuudessa kertoja selostaa ja arvioi maailmaa koskevia uskomuksia ja on näin ollen jo esitetyn tiedon tai uskon vastaanottaja. Kertoja punnitsee uskon tai tie-

don varmuutta ja tuo samalla esille tiedollista pätevyyttään ja auktoriteettiaan kyseisessä asiassa. (Sulkunen 1997, 45; Sulkunen & Törrönen 1997a, 87, 114.)

Yksi enonsiaation ja lausuman välillä oleva irti- ja takaisinkytkentöjen tapa, projektio, on äänen ja näkökulman yhteensulauma, joka voidaan tunnistaa puheesta tai tekstistä siitä, mihin näkökulmaan kertova ääni samastuu. Projektiot ikään kuin siirtävät sosiaalisen maailman ominaisuuksia kertojaan (puhujaan) ja päinvastoin. (Sulkunen & Törrönen 1997b, 109–110.) Projektion rakenteet voivat olla hyvin monimutkaisia, ja siksi tulen analyysini tulkintaosassa vain lyhyesti viittaamaan irti- ja takaisinkytkentöihin, silloin kun ne ovat selkeästi näkyvissä. Laajempaan analyysiin ei tämän työn puitteissa ole mahdollisuus ryhtyä.

Pragmaattisesta modaalisuudesta puhutaan silloin, kun haluaminen, tahtominen, tietäminen ja voiminen ja näiden johdannaiset rakentavat tulkittavissa olevia ja arvottavia kuvauksia todellisuudesta ilman, että ne välttämättä tuovat esiin, kuka arvioinnin suorittaa tai kenelle se on osoitettu. Tällöin lausuman enonsiaation aste on nolla tai lähellä sitä. Pragmaattisen modaalisuuden ryhmät luovat myös tarinan arvo- ja merkity maailmaa, mutta tämä voidaan toteuttaa tekstissä niin, että arvioijan rooli jää näkymättömäksi vaikkakin aistittavaksi. (Sulkunen 1997, 41, 46; Sulkunen & Törrönen 1997a, 88.)

Sosiaalisen todellisuuden symboliset ilmaukset ovat puhetta tai tekstiä puhujilta oletetuille vastaanottajille, ja niihin piirtyy kuvia tai jälkiä tästä vuorovaikutuksesta. Näistä jäljistä voidaan tehdä päätelmiä näkökulmasta, josta käsin todellisuutta merkityksellistetään. (Sulkunen & Törrönen 1997b, 96.) Juuri tämä jäljitettävänä oleva näkökulma on se näkyväksi tehtävä ja valtaa pitävä elementti, josta voidaan kriittisen kulttuurisen luku- taidon avulla tulla tietoiseksi ja jonka asemaa voidaan pyrkiä horjuttamaan kyseenalais- tamalla ja näkökulmaa vaihtamalla. Siksi aion analyysissäni kiinnittää huomiota myös puhujakuviin ja niiden muodostumiseen tekstissä. Näitä elementtejä tarkastelen ja tul- kitsen lähemmin tutkimuksen luvussa 6.1.

5.3 Esimerkkiteksteille asetetut kysymykset

Esimerkkitekstien asema tässä tutkimuksessa on testata ja todentaa teorian käyttökelpoi- suus. Analyysin lähtökohta on tällöin hypoteettis-deduktiivinen eli oletetusti yleisestä yksityiseen johtava. Jotta teoria voisi saavuttaa pätevyyden ja uskottavuuden, sen täytyy onnistua vakuuttamaan käytännön tutkimustyössä. Teorian soveltamisen onnistuminen

ei saisi olla riippuvainen aineistoon liittyvistä laadullisista tai määrällisistä seikoista, vaan metodin tulisi onnistua tehtävässään kaikissa olosuhteissa.

Pikku G:n rap-tekstit toimivat aineistona samanaikaisesti sekä esimerkinomaisena näytteenä mistä tahansa tekstimateriaalista, johon metodia pyritään soveltamaan, että sisällöllisesti mielenkiintoisena läpileikkauksena nykynuorten elämänpiiristä ja suhteista ympäröivään kulttuuriseen ja sosiaaliseen todellisuuteen. Metodien avulla esiin nostetut arvoisällöt saavat tulkinnan kautta uuden merkityksen osana tulkintakontekstia ja kasvatustieteellistä diskurssia.

Analyysin avulla pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

Miten ja millä välinein tunnistaa vallalla olevien arvojen läsnäolo Pikku G:n rap-teksteissä?

Edellyttääkö tämä tunnistaminen lisätoimia kasvattajalta, ja jos edellyttää, niin minäkalaisia?

Miten kasvattajan kriittinen asenne vaikuttaa analyysin tulosten tulkintaan?

5.4 Kaksi esimerkkiä mallin toimivuudesta

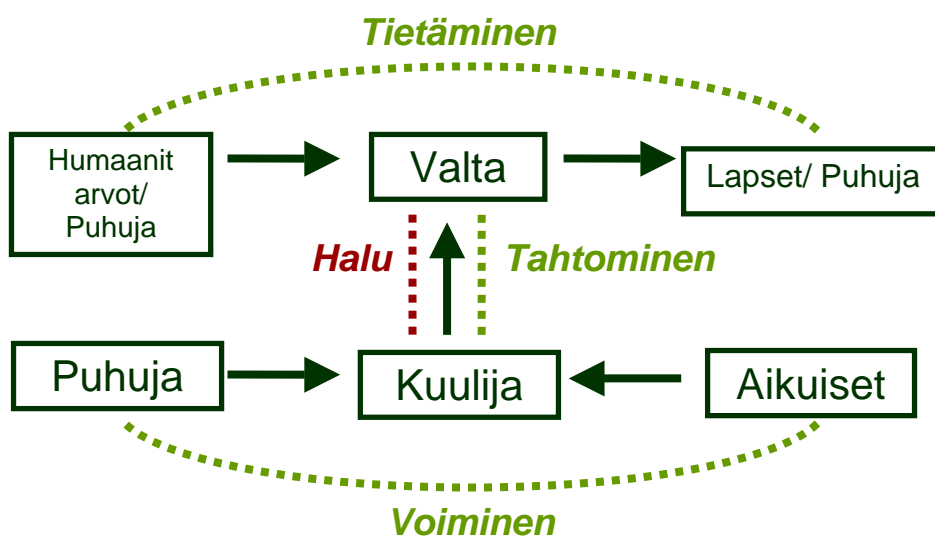
Aktanttimalli semioottisen toiminnan mallina osoittaa, että arvot eivät ilmenny pelkästään puhuvan subjektin ja lausuttujen väitteiden välisissä suhteissa, vaan tulevat esiin myös väitteissä esiintyvien monien subjektien ja objektien välisissä toiminnan kautta motivoituissa suhteissa. Aktanttimalli todentaa, että yhteisön asettamien normien kautta voidaan vain osaltaan määrittää toiminnan arvoa, sillä vaikka toiminnan merkityksellisyys edellyttää arvo-objektia, toiminnan itsensä arvo voi määrittyä mm. sen tavoittelemiseksi synnytetyn motivaation sekä tehtävän suorittamiseen liittyvien vaikeuksien ja onnistumisten kautta. Näin ollen kaikki aktanttikaavion toimija-asetat osallistuvat subjektin ja objektin välisen arvosuhteen ja siitä johtuen subjektin toiminnan arvon määrittämiseen. (Sulkunen & Törrönen 1997a, 76–77.)

Tässä alaluvussa aion soveltaa aiemmin esittelemääni aktanttimallia Pikku G:n kahteen rap-tekstiin. Analyysini on luonnollisesti vain yksi tulkinta; olen nostanut tekstistä esiin ne aktantit ja modaliteetit, jotka koen merkityksellisiksi tekstien arvoisältöjen ja -

suhteiden kannalta. Olen myös määritellyt puhujan enonsiatiivisuusasteen niin kuin se tulkintani mukaan teksteissä esiintyy.

5.4.1 ”Valta lapsille”

Olen asettanut alla olevaan aktanttimalliin löytämäni aktantit Pikku G:n kappaleesta *Valta lapsille* (ks. liite 1).



Kuvio 2. Semioottinen analyysi: ”Valta lapsille”.

Lähtäjänä toimivat Humaanit arvot, jotka lähettävät Objektin eli Vallan Vastaanottajalle eli Lapsille. Lähtäjänä voidaan nähdä myös Puhuja, jonka asiointilan esittämiseen arvio tilanteesta perustuu. Näin olleen myös ns. humanit arvot olisivat Puhujan käsityksen mukaisia. Koska Puhuja liittyy itsensä näkökulmallisesti Lapsiin, Puhujaa voidaan pitää myös Vastaanottajana. Kuulija on Subjekti, joka Puhujan avustuksella tavoittelee Valtaa eli Objektia antaakseen sen Lapsille Vastustajan eli Aikuisten toiminnasta huolimatta.

Modaliteetit ovat tulkintani mukaan seuraavat: Voimisen modaliteetti Auttajan ja Vastustajan eli Puhujan ja Aikuisten välillä ilmaisee toisaalta aikuisten valtaa kontrolloida maailman tilaa negatiivisessa mielessä. Tähän hallintaan liittyvät käsitteet manipulaatio, opportunisti ja hyötyminen heikompien kustannuksella oman edun tavoittelemiseksi. Puhujan näkökulmasta voimisen modaliteetti ilmenee tietona asioiden oikeasta tilasta ja tulee esiin kaikkietävytensä sekä valistavuutena. Puhujapositio voidaan nähdä vas-

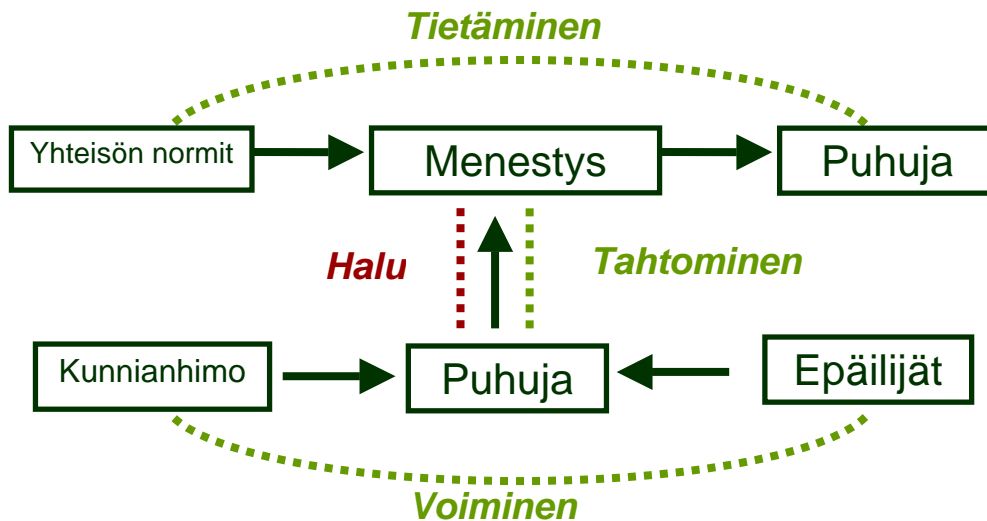
tuunkantajana ja pyyteettömänä auktoriteettina, joka taivuttelee subjektia tehtävään saattaa objekti parempiin, ”oikeisiin” käsiin.

Tahtomisen modaliteetti Subjektin ja Objektin eli Kuulijan ja Vallan välillä saadaan aikaan osaltaan Puhujan osallistumisen kautta; Kuulijan halu objektiin ja tahto saada se haltuunsa syntyy Puhujan esittämän tilanteen kautta. Puhuja herättää tarpeen vastata kysymyksiin, miten korjata vääryys ja epäoikeudenmukainen tilanne ja miten saattaa Valta oikeisiin käsiin, jotta asiat maailmassa korjaantuisivat. Mustavalkoinen ja kärjistetty asetelma toimii tehokkaana provokaationa. Halu objektiin kytkeytyy tarpeeseen tehdä ”oikein”, korjata vääryys ja estää Vastustajan toiminta sekä kuljettaa Objekti oikeisiin käsiin. Tahto voidaan erottaa halusta niin, että se kohdistuu sekä tekemiseen – tahto estää haitallinen toiminta – että olotilaan – tahto objektin haltuun saamisen ja eteenpäin viemisen kautta korjata vääryys ja tehdä oikein.

Tietämisen modaliteetti Lähettäjän ja Vastaanottajan eli Humaanien arvojen (ja Puhujan) ja Lasten (ja Puhujan) välillä ilmenee viittauksena siihen ns. metatietoon, arkitiedon ylittämään ”salattuun” viisauteen, jota molemmat aktanttiasemat pitävät hallussaan ja jonka manifestoitumiseksi tarvitaan Objekti, Valta. Oikeisiin käsiin joutuessaan Valta saisi aikaan muutoksen maailmassa. Tähän viittaa myös tekstin keskeinen oxymoron eli ristiriitainen ilmaisu: ”anna valta lapsille, ne ei valtaa halua”. Teksti näyttäisi ilmaisevan, että juuri tämä vallanhalun puuttuminen ikään kuin oikeuttaa lapset vallan kiihkeitöiksi ja oikeudenmukaisimmiksi käyttäjiksi.

5.4.2 ”Kunnianhimo”

Olen asettanut alla olevaan aktanttimalliin löytämäni aktantit Pikku G:n kappaleesta *Kunnianhimo* (ks. liite 2).



Kuvio 3. Semioottinen analyysi: ”Kunnianhimo”.

Menestys on Objekti, jota Puhuja eli Subjekti tavoittelee. Puhujan Menestyksen tavoittelua auttaa Kunnianhimo. Yhteisö ja sen asettamat normit toimii Lähettäjänä, joka asettaa Menestyksen Puhujan tavoiteltavaksi. Tällöin Puhuja itse on myös Vastaanottaja, joka saa lopuksi palkinnon kovalla työllä saavutetusta Menestyksestä. Puhujan toiminnan vastustajana voidaan nähdä Epäilijät, jotka ulkoapäin tulevalla arvostelulla ja kriittillä yrittävät estää Puhujan pyrkimykset saavuttaa Menestystä.

Tulkitsemani modaliteetit ovat seuraavat: Voimisen modaliteetti Auttajan ja Vastustajan eli Kunnianhimon ja Epäilijöiden välillä ilmenee niin, että Epäilijöillä on kyky horjuttaa Puhujan itsetuntoa, ja tällöin ulkopuolelta tuleva arvostelu voi vaikuttaa uskoon siitä, mikä on itselle merkityksellistä ja tärkeää. Kunnianhimo taas kannustaa päämäärien ja menestyksen saavuttamiseen sekä mahdollistaa aktiivisen toiminnan ja toimijuuden toteutumisen. Tahtomisen modaliteetti Subjektin ja Objektin eli Puhujan ja Menestyksen välillä ilmenee Kunnianhimon aikaansaamana Haluna saavuttaa mainetta ja arvostusta ympäröivän yhteisön silmissä. Puhuja on siis tyytymätön nykyiseen olotilaansa ja pyrkii sitä toiminnallaan (tavoiteltavat päämäärät) muuttamaan. Tietämisen modaliteetti Läh-

täjän ja Vastaanottajan eli Ympäröivän yhteisön ja Puhujan välillä tulee tekstissä esiin ns. esitietona ja -tietoisuutena siitä, miten Menestys pystytään saavuttamaan Kunnianhimon avulla. Tämä kollektiivinen tieto perustuu yhteisön sisällä määriteltyihin sääntöihin, joita noudattamalla Menestys on mahdollinen. Näihin normeihin kuuluvat tekstin mukaan mm. kova työ, peräänantamattomuus, usko itseensä ja opportunismi.

Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan ja tulkitsemaan aktanttimallin avulla löytämiäni aktanttipositioita ja modaliteetteja. Tämä tulkinta tapahtuu semioottisen sosiologian ja kriittisen pedagogiikan tarjoamien käsitteiden avulla.

6 Tekstin sisäisen maailman laajentaminen – Pikku G:n esimerkkitekstien tulkinnasta kriittiseen ymmärtämiseen

Kuten jo johdannossa totesin, strukturaalisen semantiikan yhtenä heikkoutena voidaan pitää sen tiukkaa pitäytymistä juuri struktuurissa, tarkasteltavana olevan diskurssin sisäisessä rakenteessa ja suhdemaailmassa. Strukturaalinen semantiikka ei ole kiinnostunut kontekstista, tutkimuksen kohteen ulkopuolella olevasta maailmasta, eikä myöskään näe oleellisena kohteen ja kontekstin välisiä suhteita, niiden kohtaamista, vaikka se ei toisaalta pyri millään tavoin kieltämään sosiaalisten, taloudellisten, ideologisten ja psyykkisten järjestelmien vaikutuksia. Strukturaalianalyysin näkökulmasta on vain kyseenalaista tutkia näiden vaikutusten vaikuttamista taideteokseen tai kulttuurituotteen sen ulkopuolelta käsin. Liikkeelle lähdetään teoksesta itsestään. (Steinbock 1985, 43.) Näin ollen ajateltuna kaikki merkittävä ja oleellinen on strukturaalisemantikkojen mukaan löydettävissä itse ”tekstistä”, sen sisäisestä maailmasta.

Tekstinsisäisyys itsessään on mielenkiintoinen ja tarkkarajainen tutkimuskohde, mutta vaarana ovat tällöin suppea-alaisuus ja yksipuolisuus, joihin olen jo aikaisemmin tämän tutkimuksen puitteissa viitannut. Koska pyrkimyksenäni on asettaa tässä tutkimuksessa käytetty materiaali vuoropuheluun eri näkökulmien kesken, aionkin tässä luvussa laajentaa tulkintakenttäni asettamalla semanttisen analyysin avulla löytämäni elementit dialogiin kontekstina toimivan, meitä ympäröivän todellisuuden ilmiöiden kanssa.

Sovellettuani greimasilaista analyysimallia Pikku G:n kahteen rap-tekstiin pintaan nousi muutamia teemoja, jotka ovat mielestäni oleellisia tämän tutkimuksen ja tulkintaosuu- den kannalta ja jotka siksi haluan nostaa lähemmän tarkastelun kohteiksi. Teksteistä on löydettävissä lukuisia muitakin ääniä ja elementtejä, mutta nämä seuraavaksi esittelemäni erottuivat mielestäni vahvasti tekstin sisäistä maailmaa ja sen suhteita rakentavina voimina. Teksteistä analyysin kautta esiin nousseet teemat, joita aion tässä tutkimukseni neljännessä luvussa tarkastella ja tulkita, ovat auktoriteetin ääni eli puhujakuvat, arvo- maailmojen rakentuminen, individualismi ja sen vaatimuksen paradoksi sekä ns. näen- näisvastustus ja sen synnyttämät arvoristiriidat.

Olen jo aikaisemmin tutkimuksessani esitellyt semioottisen sosiologian tutkimuksellisia periaatteita aikomukseni hyödyntää näitä käsitteitä työni tulkintaosassa. Semioottisen sosiologian puhujakuviin ja modaaliteetteihin keskittyvä aines voisi toimia siltana analysoitavien tekstien sisäisen maailman ja ympäröivän todellisuuden välillä. Käytän hyväkseni näitä käsitteitä tulkintaosuuden alaluvuissa 6.1 ja 6.2, joissa tarkastelen Pikku G:n tekstien puhujakuvia, auktoriteetin olemassaoloa ja esiintymistä teksteissä sekä teksteissä rakennettuja arvomaailmoja.

Jotta tämä tutkimuksen tulkintaosuus olisi kasvatuksellisesti ajateltuna kiinnostava, tarkastelen analyysin tuloksia radikaalin kasvatustradition tulkintaikkunan läpi peilaten tekstistä nousevia elementtejä kriittisen pedagogiikan kentässä muotoiltuihin ajatuksiin. Jo tutkimukseni alussa esittelemäni kriittisen kulttuurisen lukutaidon käsite ja sen kehittäminen tulee olemaan yksi tämän luvun johtoajatuksista, jonka kautta ja saavuttamiseksi kriittinen pedagoginen tarkastelu sekä argumentointi pyritään kokonaisuudessaan toteuttamaan. Kriittisestä pedagogiikasta lähtöisin olevia tulkinnallisia painotuksia ovat alaluvussa 6.2 esiin nostettu vastanarratiivin käsite suhteessa maailmaa muokkaaviin suuriin kertomuksiin eli metanarratiiveihin ja näiden narratiivien näkyminen analyysiteksteissä. Alaluvussa 6.3 tarkastelen teksteissä tuotettua individualismin narratiivia ja sen suhdetta tekstuaalisiin identiteetteihin ja subjektiasemiin. Viimeisessä alaluvussa 6.4 kehitelen arvoristiriitoja synnyttävää näennäisvastustuksen ajatusta, joka toimii tulkintani mukaan manipulaation ja dominanssin lähteenä varsinkin tutkimieni tekstien tyylillisten ilmiöiden kautta.

Pyrin myös artikuloimaan tutkimukseni tässä osiossa, millä tavalla uuden tulkinnallisen näkökulman ja kriittisen asenteen valitseminen voi auttaa yksilöä paremmin itse hahmottamaan ja luomaan maailmankuvaansa omaehtoisesti ja rakentavasti kyseenalaistamisen, kriittistä kulttuurista lukutaitoa hyväksi käyttäen.

6.1 Auktoriteetin ääni – esimerkkitekstien puhujakuvat

Valitsemani kaksi esimerkkitekstiä ovat luonteeltaan ja tunnelmaltaan erilaisia. Tekstin tunnelma syntyy pitkälti puhujan roolin sekä tämän käyttämien ilmaisu- ja niiden kuulijassa synnyttämän vaikutelman kautta. Kappaleessa *Valta lapsille* puhuja on mallillisempi, tietynlainen seestynyt ja isällinen auktoriteettihahmo, joka on valmis kantamaan vastuun ajamansa asian seuraamuksista.

”syypää kaikkeen pahaan on vallan halu/ siis anna valta lapsille, ne ei valtaa haluu/ ja jos-sei joku muutu, joskus lapset valtaa kadut/ ja jos siin käy huonosti, oon valmis kantaan vastuun” (Valta lapsille)

Puhuja tuo itsensä esiin lasten edustajana, sympaattisena marttyyrihahmona, joka on samanaikaisesti erillään ja liittyneenä lasten edustamaan hyvään. Puhujalla on siis näin ollen kaksi positiota, joita vaihtamalla ja joiden välillä risteilemällä luodaan tunne kaikkivoipaisuudesta ja -tietävyydestä. Puhuttaessa semioottisen sosiologian termein puhujakuvan enonsiatiivisuusasteesta olen tullut tulkinnassani tulokseen, että puhuja todentaa kyseisessä tekstissä enonsiatiivisen modaalisuuden episteemistä ulottuvuutta. Puhuja on yhtäaikaaisesti osa tarkkailun kohteena olevaa maailmaa ja kokemuksensa kautta erillään siitä kyeten näin ollen tekemään varmuutta luovia päätelmiä saadusta tiedosta suhteessa omaan tietämykseensä asiasta.

Tarkasteltaessa tekstin puhujakuvaa on myös paikallaan kiinnittää huomiota projektion esiintymiseen. *Valta lapsille* -tekstissä kertova ääni samastuu lasten näkökulmaan, josta kykenee irti- ja takaisinkytkentöjen kautta välillä irrottautumaan. Juuri tästä ”häilyvyydestä” kahden näkökulman välillä syntyy tulkintani mukaan puhujakuvan enonsiatiivisen ulottuvuuden vahva autoritaarisuus.

Mustavalkoinen vastakkainasettelu hyvän (lapset ja puhuja) ja pahan (aikuiset, ne) välillä toimii tehokeinona, jolla luodaan dramatiikkaa tekstissä esiintyvän sanoman vakavasti otettavuuden hyväksi. Teksti implikoi, että valta on parempi sellaisten käsissä, jotka eivät varmasti käytä sitä väärin, ja tämän todistamiseksi puhuja julistaa:

”ne ei halua rahaa/ valta lapsille!/ ne ei halua paha/ valta lapsille!/ ne ei halua valtaakaan/ valta lapsille!/ anna valta lapsille, saat maailman vastineeks/” (Valta lapsille)

Idealistisen ja utopistisenakin pidettävän mielikuvan lasten johtamasta maailmasta voi nähdä vallalla olevan vastustusprovokaatioksi, mutta lähemmin tarkasteltuna tulkinta ei ehkä olekaan niin suoraviivainen: Onko vastustus vilpittöä vai näennäistä? Mitä provokaatiolla ja tavoiteltavalla vallalla todellisuudessa pyritään saavuttamaan? Näihin kysymyksiin palaan lähemmin käsitellessäni tekstissä esiintyvää näennäisvastustusta (luku 6.4).

Kunnianhimo-tekstissä puhujan asenne on selkeästi uhmakkaampi ja aggressiivisempi. Puhuja esittäytyy kokeneena ja katu-uskottavana auktoriteettina, joka tietää mistä puhuu, koska on kokenut kaiken sen henkilökohtaisesti.

”Sust en tiedä, mut mä tulin voittaa,/ hoitaa homman, ottaa minkä voin vaa/” (Kunnianhimo)

Tässäkin tekstissä puhujalla on ikään kuin kaksi positiota, hän on samanaikaisesti mukana prosessissa ja siitä erillään, ja samoin kuin *Valta lapsille* -kappaleessa, tämä kah-tiajako toimii dominanssin synnyttäjänä, uskottavuuden ja vastaansanomattomuuden ylläpitäjänä.

”mä päätän tääl, mitä seuraavaks on tulos,/ eli jää pihalle venailee, tai niele uhos/” (Kun-nianhimo)

Kuten edellisessä myös tässä tekstissä puhujan enonsiaatio on luonteeltaan episteemistä eli kokemuksen kautta todentuvaa varmuutta asioiden oikeasta tilasta. Puhujan näkökulma on *Kunnianhimo*-kappaleessa korostetun subjektiivinen; kertova ääni pyrkii tuo-maan esiin omaa menestystään ja pätevyytään epäuskoisten kritiikistä huolimatta.

”en keskity jauhaa, lesoo ja pätee,/ ajan kans kaikki, teist tulee näkee,/ et se mitä mä tee, ei oo ajan hukkaa,/” (Kunnianhimo)

Molemmissa esimerkkiteksteissä auktoriteetin ääni muodostuu samoin tekstuaalisin keinoin. Puhujan näkökulman ja aseman vahvuus jättää hyvin vähän tilaa vastalauseille sekä tekstin omassa kentässä että oletetun vastaanottajan suhteen. Vastakkaiset mielipi-teet tai niiden mahdollisuus eliminoidaan tehokkaasti puhujan positioiden luomalla il-luusiolla vallasta ja dominanssista. Vastaanottajalta odotetaan sopeutumista tekstissä esitettyyn varmana pidettyyn tietoon.

Aronowitz ja Giroux (1991) ovat tutkineet tekstuaalisen auktoriteetin käsitettä kriittisen pedagogiikan kannalta teoksessa *Postmodern education*. He ottavat kantaa historialli-suuteen kirjallisuudessa ja lukevat kirjallisia teoksia sosiaalisena semiotiikkana, merkit-sijöiden ketjuna, joka ”valaisee menneisyytemme ja paljastaa meidät itsemme sekä pitää huolta oman aikamme perinnöstä” (mt. 37). He tuovat kirjoituksessaan esiin sekä kirjal-lisen teoksen vahvan sosiologisen ulottuvuuden että sen vastaanottajassa aikaan saaman psykologisen vaikutuksen. Auktoriteetin rakentuminen teksteissä muun muassa puhuja-kuvien kautta ylläpitää ja vahvistaa osaltaan kirjallisen teoksen valtaa dominoivien kult-tuuristen elementtien yhdenmukaistavassa logiikassa, ja tällöin ne ryhmät, jotka ovat tämän valtaapitävän kulttuurisen järjestyksen ulkopuolella, eivät saa omaa ääntään ja kokemuksiaan kuuluville, koska niitä ei tunnisteta tai oikeuteta kyseisessä diskurssissa. Kuitenkin näiden erilaisten äänien, kielien, historioiden ja näkökulmien tunnistaminen

teksteissä on kirjoittajien mielestä avain kohti demokraattista elämää. Aronowitz ja Giroux (1991) kohdistavat kritiikkinsä sellaista tekstuaalista auktoriteettia vastaan, joka tuotetaan tulevaisuuden pelossa ja jonka tuottajat kieltäytyvät näkemästä nykypäivän monimutkaisuutta, mielivaltaisuutta ja mahdollisuuksia. Etnosentrisyys ja traditionalismi estävät tällöin yhteiskunnallisen monimuotoisuuden tunnustamisen ja muutoksen mahdollisuuden. (Mt. 50–52.)

Tähän yksipuolisuuden vastustukseen liittyy oleellisesti kriittinen käsitys kielestä todellisuuden heijastajana ja rakentajana. Giroux'n ja McLarenin (1997) mukaan kieli käsitteellistetään tällöin ei vain läpinäkyväksi ikkunaksi maailmaan vaan pikemminkin ”symboliseksi materiaaliksi, joka aktiivisesti vääristää, muotoilee ja muuttaa maailmaa.” He lainaavat N. Fraserin (1992) ajatusta siitä, kuinka juuri näin kielessä sosiaaliset identiteetit rakentuvat, yhteisölliset toimijat muotoutuvat, kulttuurinen hegemonia taataan ja emansipatorinen käytäntö nimetään ja siitä kamppaillaan. (Giroux & McLaren 1997, 80.)

Esimerkkiteksteissä on viittauksia juuri tällaiseen yksipuolistavaan ja tiettyä maailmankuvaa vahvistavaan asenteeseen. Molemmissa teksteissä puhujakuvien kautta esitetään vaatimus. *Valta lapsille* -tekstissä vaaditaan tulkintani mukaan ottamaan vahvasti kantaa hyvän ja pahan vastakkainasetteluun, jota vahvistetaan arvoeettisellä kuvastolla viattomista lapsista ja korruptoituneista aikuisista. Oletetulle vastaanottajalle on jo luotu valmiiksi positio, johon kertojan ääni taivuttelee tätä asettumaan. ”Jos et ole puolellamme, olet meitä vastaan”, voisi kuulua tekstin sisältämä iskulause. Puhujan korostunut läsnäolo kaikkiaan kolmessa eri aktanttiosiossa (Lähetäjä, Vastaanottaja ja Auttaja) saa epäilemään tekstissä esitetyn tiedon todenpitävyyttä ja aikomusten vilpittömyyttä. Näyttäisi siltä, että kertojan ääni pyrkii kontrolloimaan rakentamansa konstruktion olemassaoloa ja toiminnan aikaansaamaa mahdollista lopputulosta vahvasti ja vastaväitteitä sietämättä. Mielenkiintoinen kysymys kuuluukin, onko tekstin sisältämä viittaus humanien arvojen todentamiseen pyyteetöntä vai piilekö vaatimuksen takana joku toinen ideologinen painotus.

Kunnianhimo-kappaleessa vaatimus kohdistuu oman elämän hallintaan ja individualismin ihannointiin. Uhon kautta kertojan ääni vahvistaa halua todentaa kapitalistisin arvoihin latautunutta egosentristä maailmankatsomusta, jonka mukaan jokainen hoitaa oman tonttinsa ja keskittyy henkilökohtaisen sankaritarinansa luomiseen. Tässä esimerkkitekstissä ei ilmene halua toteuttaa *Valta lapsille* -kappaleen sisältämää vilpittö-

män (tai näennäisen) pyyteettömyyden periaatetta. Toisten huomioiminen ei kuulu tekstin arvomaailmaan; vain omalla menestyksellä ja selviytymisellä on merkitystä.

6.2 Teksteissä luodut arvomaailmat

Tarkasteltaessa esimerkkitekstien modaliteetteja saadaan näkyville toimijoiden välisiä ja toimintaan vaikuttavia arvosuhteita. *Valta lapsille* -kappaleessa edellä mainittu jako 'hyvään' ja 'pahaan' luo pohjan tekstissä luodulle arvomaailmalle. Aikuisten hallintaan liitetään tulkintani mukaan implisiittisiä, tekstin maailmassa negatiivisina pidettäviä arvoja, kuten manipulaatio, opportunisti ja hyötyminen heikompien kustannuksella. Nämä ns. epäkristilliset arvot nähdään vastustettavina ja vastakkaisina lasten arvomaailmassa vallitseville lähimmäisenrakkaudelle, pyyteettömyydelle ja toivolle paremmasta maailmasta.

”On kamala nähä nytku kattoo maailmaa/ kuinka paljo pahaa aikuiset on saanu aikaan/”

ja

”— jos ne [aikuiset] hyötyy mut muut kärsii, mitä siitä/ eiks kukaan muista enää rakkaut, ja välittämistä/”

sekä

”lapset rakastaa toisiaan ja muita/ elämää leikkiä, eläimiä ja puita/ oikeita asioita, ne tulee niille luonnostaan/” (*Valta lapsille*)

Mihin tällä kärjistetyllä kahtiajaolla sitten pyritään? Tarkastellessani modaliteetteja tämä kysymys mielessäni huomioni kiinnittyi erityisesti kahteen seikkaan. Ensiksi puhujan rooliin samanaikaisesti subjektin taivuttelijana, tehtävän antajana ja objektin vastaanottajana sekä tämän ylläpitämiin arvosuhteisiin aktanttien välillä, ja toiseksi edelliseen liittyen tekstissä luodun arvomaailman totuudellisuuteen ja aikeiden vilpittömyyteen. Kuten huomata saattaa, tämän tulkinnan mukaan kertojan ääni on kuultavissa jokaisessa modaliteetissa, välittömästi tai välillisesti. Voimisen modaliteetti auttajan (puhujan) ja vastustajan (aikuisten) välillä on ilmeinen, ja tässä suhteessa puhuja luo itselleen positiivisen arvoposition hyvyyden puolustajana ja pahuuden vastustajana. Tahtomisen modaliteetissa puhujan vaikutus näkyy välillisesti subjektin eli kuulijan objektin tavoittelemiseksi tarvittavan halun synnyttämisessä. Identifioitumalla Tietämisen modaliteetissa sekä lähettäjään (humaanit arvot) että vastaanottajaan (lapset) puhuja oikeuttaa

itselleen objektin eli vallan käytön yhtenä ”sorretuista”. Tämän puhujan monitasoisen puuttumisen ja hallinnan esiintyminen tekstissä voisi johtaa tekstin arvomaailman kokonaisvaltaiseen kyseenalaistamiseen: piilekö kertojan äänen näennäisen pyyteettömyyden takana sittenkin oman edun tavoittelu ja vallanhalu? Tässä yhteydessä haluan tuoda esiin tekstuaalisuuden ulottuvuudesta nousevan narratiivin käsitteen yhtenä tulokinnallisena mahdollisuutena tekstin sisäisiä arvomaailmoja tarkasteltaessa.

Peter McLaren (1993) käsittelee artikkelissaan narratiiveja kulttuuria ja identiteettiä muokkaavana kertomuksellisenä voimana. Hänen mukaansa narratiiveista muodostuu kulttuurinen sopimus yksilöiden, ryhmien ja sosiaalisen todellisuuden välille, ja näitä diskursiivisissa käytänteissä kuten puheessa, tekstissä, kuvissa ja muissa symbolisissa ilmaisuissa olevia narratiivisia ilmentymiä meidän tulisi kyetä kriittisesti lukemaan. McLaren väittää, että kaikki kulttuuriset identiteetit sisältävät oletusarvoisesti tietyn intentionaalisuuden ja muotoutuvat tiettyjen tarinoiden pohjalta. Hänen mukaansa ihmiset turvautuvat erilaisiin narratiiveihin kertoakseen erilaisia tarinoita, mutta myös arvostavat tai hyljeksivät tiettyjä narratiiveja poliittisista ja ideologisista syistä. Narratiivit ”vaikuttavat teorioihin, ideologioihin sekä sosiaalisiin ja institutionaalisiin käytäntöihin, samoin kuin meidän suhteisiimme niihin”. Ne toimivat myös sosialisoina ja rakentavat omanlaisensa moraalisen ulottuvuuden, jonka puitteissa ne tutustuttavat yksilöitä tai ryhmiä tiettyyn elämäntapaan tekijän/puhujan äänen ja legitimoivien tehtäviensä avulla. (McLaren 1993, 112–115.) Tämä ulottuvuus todentuu selkeästi myös tämän tutkimuksen esimerkkiteksteissä.

Lankshear ja Peters (1996) hahmottelevat artikkelissaan postmodernin vastanarratiivin käsitettä. Vastanarratiivit nähdään kritiikkinä ja vastavoimana metanarratiiveille, maailmaa muokkaaville ”suurille kertomuksille”, jotka kirjoittajien mukaan ovat lähtöisin valistuksen ajalta ja joiden kautta vahvistetaan vallitsevan kulttuurin käsityksiä esimerkiksi Ihmisyydestä, Totuudesta, Oikeudesta ja Kauneudesta. Vastanarratiivit asettuvat pirstomaan ja häiritsemään sekä näitä ”suuria” että myös ”virallisia” ja ”hegemonisia” kertomuksia, jotka näkyvät jokapäiväisessä elämässä. Tämä vastanarratiivien postmoderni pyrkimys pirstomiseen ja itsestäänselvyyksinä pidettyjen kokonaisuuksien rajojen hämärtymiseen asettuu vastustamaan modernistista, traditionaalista käsitystä kertomuksesta tai myytistä, jonka universaali merkitys on järkähtämättömyydessään kiistämätön. Kirjoittajien käyttämän määritelmän mukaan postmodernismin voi nähdä valistuksen ajan humanismista periytyvän länsimaisen kulttuurin sisältämien elementtien kuten järjen, tiedon ja moraalin sekä institutionaalisten perustuksien kriisinä, jonka vaikutukset

näkyvät niin tieteissä kuin taiteissakin. Postmodernismia on kuvailtu niin metodiksi, filosofiaksi kuin asenteeksikin, mutta puhuttaessa vastanarratiiveista on oleellista ymmärtää käsitteen postmoderni luonne pirstomisen, häiritsemisen ja uudelleen nimeämisen kautta ilmaistuna. (Lankshear & Peters 1996, 1–3.)

Tulkintani mukaan *Valta lapsille* -tekstissä vahvistettavana ”suurena kertomuksena” voi nähdä kristilliset hyveet, jotka manifestoituvat puhujan esityksen mukaan lapsissa. Puhujan positionaalinen liikkuvuus ja innokkaan provosoiva puhe luovat kuitenkin tulkinassani ajatuksen piilossa olevasta metanarratiivista, joka rakentuisi sen varaan, mitä ei eksplisiittisesti ilmaista. Korostamalla hyvän ja pahan taistelua, oikean ja väärän vastakkainasettelua ja nostamalla vallan tavoittelu ikään kuin transsendentille tasolle, pyyteettömien ja henkisten, humanien arvojen oikeuttamaksi toiminnaksi, viedään huomio pois niistä seuraamuksista, joita vallan haltuun saamisella voi olla yksilölle, tässä tapauksessa lapsille ja varsinkin heidän edustajalleen, puhujalle. Näin tulkittuna puhuja käyttäisikin kristillisten hyveiden metanarratiivia hyväkseen vahvistaakseen oikeutustaan vallan haltuun ottamiseksi. Kyseessä olisi tällöin puhujan luoma rakennelma, jossa yksi metanarratiivi (kristilliset hyveet) peittää ja samalla vahvistaa tekstin sisältämää todellista metanarratiivia (oportunismi). Vaikka tämä tulkinta voi olla jonkin verran pitkälle menevä, se ilmentää kuitenkin sitä tulkintakentän laajuutta, joka aktanttimallin ja modaliteettien avulla on mahdollisuus löytää. Tarkastelemalla aktanttien välisiä ja niiden toimintaa motivoivia arvo- ja valtasuhteita, on mahdollista päästä käsiksi tekstin moniin sisällöllisiin tasoihin, jotka paljastavat mielenkiintoisia asioita tekstin sisäisestä maailmasta.

Kunnianhimo-tekstissä arvomaailmaa rakennetaan individualistisesta näkökulmasta käsin. Oportunistinen asenne välittyy vahvasti läpi koko tekstin, ja tätä egosentristä maailmankatsomusta ei pyritäkään peittämään.

”Mua ei estä mikää – sua ei estä mikää,/ kuhan tähtää siihe – mitä eessä siintää,/ kunnianhimo – ihminen elää siitä,/ saat vähä, vähä lisää – eikä mikää enää riitä/” (Kunnianhimo)

Kaikki modaliteetit osallistuvat näiden porvarillisiksi tai kapitalistisiksi luonnehdittavien arvojen vahvistamiseen. Kunnianhimo auttajan positiossa toimii subjektin polttoaineena tämän tavoittellessa itselleen asettamiensa päämäärien kautta objektia eli menestystä. Teksti antaa ymmärtää, että vain oman unelman toteutumisella on merkitystä, ja ihmisen tulee tehdä kaikki voitavansa, jotta tämä unelma menestyksestä, maineesta, vauraudesta ja arvostuksesta toteutuisi. Tämä ns. amerikkalainen unelma jokaisen ihmi-

sen oikeudesta onneen ja menestykseen, toteutuu yritteliäisyyden, peräänantamattomuuden, kovan työn ja kunnianhimon kautta. Vahvuutta on olla välittämättä epäilijöistä ja pahoista puheista; tulee vain uskoa itseensä ja tehdä työtä päämäärien tavoittamiseksi. Nousu ”mitättömyydestä” arvostetuksi yksilöksi nostaa omaa statusta yhteisössä, ja muiden arvostus ruokkii myös omanarvontuntoa. Näin olotila muuttuu epätyytyttävästä (ennen menestystä) nautittavaksi (menestyksen saavutettua).

”pitää uskoa ittee, tehdä mitä rakastaa,/ kaikki saattaa natsata, kuha pistää parastaa,/ elämä on lyhyt, pidä pääs pystys,/ ja näytä epäileville, kaikki mihin pystyt,/” (Kunnianhimo)

Tulkintani mukaan tietämisen modaliteetti on tässä tekstissä avainasemassa. Suhteessa ympäröivän yhteisön ja puhujan välillä määrittyvät ne säännöt ja normit, joita noudattamalla menestys on mahdollista saavuttaa. Puhuja sitoutuu yhteisön (viihdeteollisuus, levy-yhtiöt jne.) ylläpitämiin arvoihin, joihin kuuluvat esimerkiksi kova työ, peräänantamattomuus, usko itseen ja oman edun tavoittelu. Näiden individualismia korostavien arvojen lieveilmiöinä seuraa joukko negatiivisia luonteenpiirteitä, kuten itsekkyyden, kovuus, välinpitämättömyys ja ahneus, mutta se ei näytä puhujaa häiritsevän:

”pitää ettei ympärille oikeelaisii ihmisii,/ ottaa mitä halua, pitää kynsinhampain kiinni siitä,/ mun elämän saundträkki tulee ole hitti niistä,/ pelleist huolimatta jotka sotkeutuu mun bisneksii,/” (Kunnianhimo)

Tarkasteltaessa *Kunnianhimo*-tekstiä narratiivisesta näkökulmasta vahvistettaviksi metanarratiiviksi nousevat tulkintani mukaan opportunisti, individualismin ihannointi ja materialistiset arvot eli juuri ne määreet, joita niin sanottu amerikkalainen (oikeistolainen) unelma pitää sisällään. Tekstin vastanarratiivina voi tällöin nähdä eräänlaiset pehmeät arvot, antimaterialismin ja pyyteettömyyden, jotka voidaan nähdä kuuluvan kristillisiin hyveisiin, joita *Valta lapsille* -tekstissä (näennäisesti) vahvistettiin.

Näiden tulkintojeni valossa näyttäisi siis siltä, että molempien esimerkkitekstien arvo maailmat ovat rakentuneet opportunistin, individualismin ihannoinnin ja materialismin narratiivien ympärille. Seuraavaksi tarkastelen tämän individualismin narratiivin suhdetta identiteetin ja subjektiasemien luomiseen esimerkkiteksteissä.

6.3 Individualismin vaatimus ja sen paradoksi

Teksteistä vahvasti huokuva individualismin ihannointi asettaa oletetulle vastaanottajalle vaatimuksen yksilöllisyydestä ja oman elämän hallinnasta. Samalla vaatimukseen liittyy kuitenkin myös paradoksi: tekstin vahvistama ja ihannoima individualismi esitetään ennalta määrättynä rakennelmana, jonka julistamaa ohjelmaa seuraamalla yksilö ikään kuin tasapäistyy. ”Ole yksilöllinen, mutta samalla tavoin kuin kaikki muutkin”, *Kunnianhimo*-teksti näyttäisi ilmaisevan. Kriittisen pedagogiikan korostaman vastaposition ajatteluun nojaten voisi esittää tulkinnallisessa mielessä kiinnostavan kysymyksen: mikä on se individualismin toinen, implisiittinen puoli, joka ilmentyy teksteissä vain poissaolevana ja vihjattuna? Yhtenä vaihtoehtona voisi esittää käsityksen individualismista, joka on oppositionalisuudessaan pikemminkin rakentava kuin mustavalkoisen aggressiivinen – ei välttämättä valtavirtaa vastaan vaan siitä erottuen. Millä tavoin nämä kaksi vaihtoehtoista ideologista näkökulmaa sitten eroavat toisistaan? Ensimmäinen, tekstin vahvasti esille tuoma vaatimuksena esitetty individualismi näyttäisi viittaavan identiteetin rakentamiseen, kun taas jälkimmäinen, implisiittisesti ilmentyvä ”vastaindividualismi” subjektiviteettien luomiseen. Kehittelen ajatusta kriittisen pedagogiikan käsitysten avulla.

Giroux ja McLaren (1997, 83–85) erottavat identiteetin käsitteen subjektiviteetista. Heidän mukaansa identiteetti viittaa johonkin yhtenäiseen, muuttumattomaan olemukseen, joka paikantuu kielen retoristen ulottuvuuksien alueelle, kun taas subjektiviteetti vihjaa yksilölliseen läsnäoloon ilman olemusta ja tuo ilmi, että subjektiasema on puhujan diskurssissa ottama näkökulma, joka voi olla joko vastakkainen tai myötäilevä muiden diskurssin puhujien näkökulmiin nähden. Diskurssit solmivat puolestaan suhteita institutionaalsiin muotoihin, joita hallitsevat diskursiiviset käytännöt kuten historiallisesti muodostuneet säännöt siitä, mistä puhutaan ja mistä vaietaan, kuka puhuu auktoriteetina ja kenen on kuunneltava. Esimerkkiteksteissä auktoriteetti-puhujan ääni ja nimeämättömät, historialliset säännöt osallistuvat identiteetin luomiseen juuri vahvistettavan individualismin vaatimuksen kautta taivutellen vastaanottajaa asettumaan valmiiksi luotuihin subjektiasemiin, kun taas vaiettu ”vastaindividualismi” jättää subjektiviteettia luodessaan valinnanvapauden ja sitä kautta vastuun lukijalle. Tällainen mahdollisten subjektipositioiden kriittinen tarkastelu vaatii kuitenkin tarkkaa huomiokykyä:

Huomaamalla, että yksilöt tuotetaan keskenään kilpailevien diskurssien ja subjektiasemien törmäyksissä, kriittinen pedagogiikka voi auttaa meitä kriittisesti tutkimaan samaisia dis-

kursseja ja sallii meidän kehittää tunteen ”kriittisestä toimijuudesta”. Toimijuus viittaa tässä tapauksessa yksilöiden kykyyn analysoida subjektiviteettia, reflektoida omaksumiaan subjektiasemia ja valita niistä heitä, toisia ja yhteiskuntaa vähiten sortavat asemat. (Giroux & McLaren 1997, 91.)

Giroux ja McLaren korostavatkin opiskelijoiden tarkkaavaisuutta, jotta he eivät lukiesaan antautuisi tekstin auktoriteetille, vaan sitä vastoin heittäytyisivät ”ymmärtämisen, kritisoimisen ja muuntamisen dialektiseen prosessiin” (mt. 91).

Laulutekstejä tutkittaessa kriittisen pedagogiikan ”kriittisen toimijuuden” asenteessa lähestytään tekstiä ulkoapäin, sen kontekstista käsin, pyrkien kohti sisältöä ja sen kriittistä tarkastelua. Aktanttimallissa toimijuus ilmenee tekstin sisäisessä järjestyksessä, toimijapositionien ja niiden välisten suhteiden kautta. Nämä kaksi toimijuuden näkökulmaa löytävät yhteisen kosketuspinnan juuri siinä arvojen ja normien synnyttämässä ”näkyttömässä” ideologisessa maailmassa, jota on usein vaikea konkreettisesti havaita mutta jonka vaikutus itse toimintaan on ilmeinen ja vahva. Kuten edellä olen pyrkinyt näyttämään toteen, omaksumalla kriittisen kulttuurisen lukutaidon asenteen lukijan on mahdollista paljastaa nämä toimintaa motivoivat arvolataukselliset tekijät ja tekstin sisältämä mahdollinen ideologinen ohjelma, joka usein huomaamatta ohjaa meitä rakentaessamme omaa identiteettiämme ja maailmankuvaamme.

Esimerkkiteksteissä identiteettien muotoutuminen ja haluttujen subjektiasemien vahvistaminen toteutuu sekä eksplisiittisesti julistamalla että implisiittisesti vihjaamalla. Molempien esimerkkitekstien retorinen tyyli on hyökkäävän vakuuttava. Kuten edellä olen esittänyt, tekstien puhujien subjektiasemat kietoutuvat yhteen auktoriteetin äänen kanssa anastaen näin ollen itselleen paikan hallitsevana ja valtaapitävänä tahona tekstin sisäisen maailman suhdeverkostossa. Miten käy kriittisen pedagogiikan ”kriittisen toimijuuden” asenteelle tällaisia vahvoja subjektiasemia ilmentäviä tekstejä luettaessa? Lukijan haasteena onkin kyetä tiedostavan ja kyseenalaistavan luennan kautta tavallaan kirjoittamaan uudelleen luettu ja näin luoda oma tekstin ja kontekstin synnyttämistä valtasuhteista riippumaton subjektiviteettinsa. Tehtävä ei ole kuitenkaan helppo, sillä tekstin arvosäällöllistä dominanssia luodaan myös ulkotekstillisin keinoin, kuten esimerkkiteksteissä, käyttämällä hyväksi rap-kulttuuriin yhdistettyjä mielikuvia ja arvoasetelmia.

6.4 Näennäisvastustus ja arvoriidat

Kehittämäni näennäisvastustuksen käsite viittaa esimerkkitekstien edustaman musiikki-genren sisältämiin tyyllisiin elementteihin sekä sen kontekstista nouseviin mielikuviin, joita on mahdollisuus käyttää hyväkseen vallalla olevan vahvistamiseksi. Rap yhdistyy mielikuvissa usein vastustukseen, marginaalisuuteen ja katu-uskottavuuteen. Nämä nuorten keskuudessa ”coolit” piirteet ovat omiaan ylläpitämään musiikkityylin positiivista arvolatausta, joka puolestaan auttaa vahvistamaan teksteissä esitettyjä ideologisia painotuksia. Pikku G:n musiikki on suunnattu varhaisteineille, mutta myös lasten keskuudessa artisti on hyvin suosittu. Kysynkin edellä esitettyyn kriittiseen tulkintaani nojaten, onko teksteissä esiintyvä vastustus vain näennäistä, dominoivan tahon kontrolloimaa tyyllistä manipulaatiota. Pyritäänkö tällä näennäisvastustuksella vain vahvistamaan vallitsevia, aikuisten hyväksymiä ja oikeina pitämiä arvoja? Esimerkkitekstejä tulkittessani en ole voinut välttyä kiinnittämästä huomiota ensinnäkin siihen ulkomusiikilliseen seikkaan, kuinka juuri Pikku G:n tapauksessa marginaalimusiikinlaji on valjastettu massiivisen tuotantokoneiston käyttöön, ja toiseksi, kuinka kriittisesti ajateltuna näyttäisi siltä, että kyseisen artistin kohdalla aikuisten näkemyksiä julistetaan nuoren suulla rapin houkuttelevaan ja vetoavaan tyylliseen muotoon verhottuna.

Kehiteltäessä ajatusta esimerkkitekstien sisältämästä näennäisvastustuksesta ei voida välttyä arvoriidoilta, jotka syntyvät tekstin näkyvien ja implisiittisten arvoisältöjen yhteentörmäyksessä. *Valta lapsille* -tekstissä näennäisvastustus ilmenee narratiivisella tasolla kahden metanarratiivin kilpaillessa dominanssista tekstin arvomaailmaa luotaessa. Tällöin tekstin oletetun lukijan täytyy ratkaista, kumman puolelle asettua ja minkä näkökulman valita. Tällöin estyy myös lukijan osallistuminen oman subjektiviteettinsa luomiseen. *Kunnianhimo*-tekstissä näennäisvastustuksen ajatus tulee esiin puhujan rap-estetiikkaa korostavassa asenteessa, jolloin tyyllilajin sisältämien piirteiden, kuten vastustuksen, lukijassa herättämä ihailu saa tämän samalla vahvistamaan tekstissä esitettyjä ideologisia painotuksia.

Olen pyrkinyt edellä argumentoimaan, kuinka näennäisvastustuksen voi nähdä toimivan esimerkkitekstien arvomaailmojen vahvistajana ja kuinka sitä on mahdollisuus käyttää hyväksi pyrittäessä saavuttamaan kontekstissa määriteltyjä taloudellisia (levymyynti), sosiaalisia (aikuisten hyväksyntä) ja ideologisia (yhteiskunnallisesti hyväksytyt arvot) päämääriä.

7 Tutkimuksen yhteenvetoa

Tässä luvussa tulen kokoamaan yhteen tutkimuksessa esiin nousseita huomioita, oivaluksia ja ongelmia. Pyrin myös mahdollisuuksien mukaan löytämään ratkaisuja aikaisemmin esitettyihin tutkimusongelmiin ja arvioimaan, onko tutkimus onnistunut suorittamaan sille asetetuista tehtävistä. Etsin myös tulkintaosuuden kautta vastauksia esimerkkiteksteille esittämiin kysymyksiin.

Tämän tutkimuksen lähtökohtina ovat olleet usko kasvatustyössä tapahtuvaan näkökulmien moninaisuuden tunnustamiseen ja toisinnäkemisen tarpeellisuuteen sekä käsitys siitä, että opetusmateriaalina käytettyjen kulttuurituotteiden sisällön kriittinen lukeminen ja niissä esiintyvien arvojen tunnistaminen on kasvatuksellisesti olennaista. Kasvattajan ja oppijan kriittinen ja eettinen asenne koululuokassa esitettyihin asioihin ja sisältöihin on oleellinen osa yksilöksi ja yhteiskunnalliseksi toimijaksi kasvamista, ja siksi kriittisen kulttuurisen lukutaidon asennetta tulisi toteuttaa osana taidekasvatuksen pedagogisia käytänteitä. Kriittisyyden ja kyseenalaistamisen ei tule johtaa negatiivisuuteen, kyynisyyteen tai nihilismiin, vaan pikemminkin toivon ja muutoksen mahdollisuuteen yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa käytännöissä.

Tulkitsemalla kriittisesti semioottisen analyysin kautta esimerkkiteksteistä esiin nousseita arvoisältöjä tulin yhä vakuuttuneemmaksi kriittisen kulttuurisen lukutaidon asenteen uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia luovasta voimasta. Aktanttimallin sovellus opetusmateriaalina käytettäviin rap-teksteihin osoittaa, millä tavoin teoria-aparaattia voi käyttää välineenä laulutekstien arvoisältöjä tarkasteltaessa. Tämä havainto semioottisen analyysimallin toimivuudesta vastasi esimerkkiteksteille asettamamaani kysymykseen Pikku G:n rap-tekstien arvoisältöjen tunnistamiseen käytettävistä välineellisistä keinoista ja niiden toimivuudesta.

Tutkimuksen alussa minulla oli epäilykseni liittyen strukturaalisen semiotiikan suppealaisuuteen ja sen ongelmallisenakin nähtyyn suhteeseen kontekstin kanssa. Pyrin tässä työssä ratkaisemaan kyseisen ristiriidan semioottisen sosiologian käsitteiden ja teoreettisen laajenuksen kautta, jolloin tiukasti strukturaalisen aineksen osuus tutkimuksessa rajautui koskemaan lähinnä semioottista analyysia ja sen toteuttamista. Tunnustan silti edelleen tekstin sisäisen maailman ja kontekstin yhteensovittamisen ontologisen ongelmallisuuden, jonka syvempään tarkasteluun ei tämän työn puitteissa ollut mahdollisuut-

ta. Tähän samaiseen tekstin ja kontekstin maailmojen yhteentörmäykseen liittyy huomio esimerkkitekstien puhujan asemasta. Vaikka olisi houkuttelevaa vetää yhtäläisyysmerkki tekstin sisäisen puhujan ja Pikku G:n henkilön välille, tiukan strukturaalisessa mielessä tätä samaistamista on mahdoton hyväksyä. Puhujan ääni esiintyy tekstin maailmassa, kun taas Pikku G:n henkilö asemoituu kontekstiin.

Kaksi muuta analyysikysymystä liittyi kasvattajan kriittiseen asenteeseen tulkintaprosessissa ja arvoisältöjen tunnistamisen edellyttämiin jatkotoimenpiteisiin. Huomasin analyysin ja tulkinnan edetessä, kuinka kriittisen asenteen omaksuminen ja kulttuurisen lukutaidon hyödyntäminen synnyttivät minussa lukijana tunteen aktiivisesta osallistumisesta itse merkityksentuottoprosessiin. Tekstien arvoisältöjen havaitsemisen, kyseenalaistamisen ja muokkaamisen kautta minun oli tulkitsijana otettava kantaa myös omaa maailmankuvaani rakentaviin arvoihin, jotka asettuivat tulkintaprosessissa mahdollisesti vastakkain teksteissä luotujen arvomaailmojen ideologisten painotusten kanssa. Pragmatistien korostama henkilökohtainen kokemusmaailma toimi näin arvoisällöllisenä pohjana tuoden tulkintaani omakohtaisuuden ja sitä kautta vahvan kokemuksellisuuden tunnun.

Yksilöllinen ja yhteisöllinen yhdistyivät tutkimuksessa toteutetussa tulkinta- ja merkityksellistämisprosessissa saaden minut osaltaan syvemmin ymmärtämään, kuinka yleisemminkin ajateltuna kulttuurituotteiden kriittisen lukemisen kautta lukijalla on mahdollisuus saavuttaa voimavaroja, joilla kasvaa yhteiskunnalliseksi toimijaksi ja oman maailmankuvansa aktiiviseksi rakentajaksi. Kriittisen pedagogiikan korostama yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin epäkohtiin suuntautuva muutoksen vaatimus toteutuu kriittisen lukutaidon asenteen myötä tiedostamisen, kyseenalaistamisen ja merkityksellistämisen keinoin. Kulttuuri- ja mediatuotteiden yksilön maailmankuvaan vaikuttavat arvoisällöt tulisi tiedostaa ja tehdä näkyviksi, jotta vastaanottajalle taattaisiin mahdollisuus omakohtaiseen sekä kriittiseen merkityksenmuodostamiseen ja maailmankuvan muokkaamiseen. Koulu yhtenä institutionaalisen vallan paikkana on tärkeä merkityksenmuodostuksen paikka, jossa työskentelevät kasvattajat ovat avainasemassa luotaessa tasa-arvoon ja demokratiaan perustuvia diskursiivisia käytänteitä.

8 Pohdintaa

Tämän lopputyön tekeminen on avartanut omaa pedagogista ja teoreettista ajattelua. Olen tullut vahvemmin tietoiseksi symbolisesti rakentuvan kulttuuriympäristömme monimuotoisuudesta ja sen eri alueiden välisistä suhteista. Olen ymmärtänyt syvemmin, kuinka myös musiikkikasvattajan rooli tiedostavana ja muutokseen tähtäävänä vaikuttajana on omakohtaisesti todennettavissa ja kuinka opettajuuden voi kokea eettisesti arvokkaana yhteiskuntaan vaikuttavana kulttuurityönä. Kasvattajan työn eettisen vastuun voidaan nähdä velvoittavan kiinnittämään huomio kasvatuskäytänteissä ilmeneviin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin epäkohtiin, joihin puuttumalla – esimerkiksi musiikintunnilla kriittistä kulttuurista lukutaitoa harjoittamalla – oppija tulee tietoiseksi oppimateriaalina käytettyjen kulttuurituotteiden sisältämistä arvojärjestelmistä ja ideologisista painotuksista. Tämän tietoiseksi tulemisen kautta hän on vapaampi itse arvioimaan kyseessä olevien sisältöjen vaikuttamista omaan maailmankuvaansa, jolloin pyrkimys tasa-arvoisempaan, oppijan kokemusmaailmaa korostavaan merkityksenmuodostamiseen toteutuu käytännössä. Nykypäivän monikulttuurisessa ja -arvoisessa maailmassa tietoisena oleminen ja muutokseen pyrkiminen vaativat päättäväisyyttä ja peräänantamattomuutta, mutta nämä oleelliset askeleet on otettava, jos halutaan kehittää kriittisiä pedagogisia käytäntöjä tämän hetken yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta tilanteesta käsin. Jos oletetaan, että suomalaisen opettajankoulutuslaitoksen yhtenä pyrkimyksenä on kouluttaa yhteiskunnallisesti tiedostavia ja tasa-arvoon tähtäviä opettajia, opetuksen suunnittelussa voisi ottaa nykyistä laajemmin huomioon kriittisen kulttuurisen lukutaidon asenne yhtenä tätä pyrkimystä edistävänä oppisisältönä. Myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kulttuurituotteiden kriittisen lukemisen ja tämän taidon harjaannuttamisen tulisi saada näkyvämpi sija pyrittäessä kohti eheytettyä ja oppilaan omaa kokemusmaailmaa aktivoivaa kasvatustoimintaa.

Teoreettiselta kannalta katsottuna on ollut hyvin mielenkiintoista ja ajatuksia herättävää pyrkiä yhdistämään kaksi lähtökohdiltaan erilaista teoreettista viitekehystä, ja haasteellisuudessaan tämä semioottisen ja pedagogisen maailman yhteensovittaminen on toiminut sekä sisäisen stimulanssin että levottomuuden luoja. Silti uskon, että luova ajattelu ei voi kehittyä, jos pitäydytään aina tavanomaisimmissa ratkaisuuksissa, ja siksi tämänkin työn kannalta kyseinen ääripäiden lähentämisyritys on antanut minulle tutkijana monin verroin enemmän kuin ”turvallisella” tutkimusalueella pitäytyminen. Koska tutkimuksen lähtökohta on ollut luonteeltaan moni- ja poikkitieteellinen, myös sen aikana

virinneet jatkotutkimukselliset ehdotukset kurottautuvat koskettamaan muita tieteitä. Teoreettisiksi jatkotutkimuksen aiheiksi soveltuisivat esimerkiksi tutkimuksellisen materiaalin vuoropuheluttaminen Pierre Bourdieun (ks. tarkemmin Bourdieu 1994) kenttäteorian tai Foucault'n valtaa käsittelevien ajatusten kanssa. Myös Stuart Hallin (ks. tarkemmin Hall 1999) pohdinnat identiteetistä voisivat tuoda uusia ulottuvuuksia tekstejä tulkittaessa. Kouluympäristöön sovellettuna tutkimuksessa toteutettu semioottinen analyysi ei sellaisenaan välttämättä ole mielekkäin välineellinen vaihtoehto metodina toimineen aktanttimallin teoreettisen monimutkaisuuden vuoksi, mutta jonkinlainen ”kevyempi” versio aparaatista voisi hyvinkin toimia kulttuurituotteiden analysoinnin välineenä myös koululuokassa. Kulttuurisen lukutaidon pragmaattinen puoli, käytäntöön ja kontekstiin kohdistuva dynaamisuus tulisi valjastaa luokkahuoneissa tapahtuvan merkityssisältöjen tarkastelun tulkinnalliseksi voimanlähteeksi. Oppilaslähtöisyys ja kokemuksellisuus todentuisivat näin käytännön tulkintatyön kautta.

Kriittinen kulttuurinen lukutaito taidekasvatuksessa auttaa kasvattajia ja oppijoita säilyttämään tajun ja tietoisuuden ympäröivän todellisuuden ilmiöiden sisältämistä arvolatauksista ja ideologioista sekä tekee helpommaksi huomata valtaa pitävien yhteiskunnallisten rakennelmien vaihtoehtoiset näkökulmat. Kulttuurituotteiden ja -ilmiöiden kriittinen tarkastelu palauttaa vallan vastaanottajalle ja antaa avaimet oman elämän hallintaan ja maailmankuvan muokkaamiseen. Deweyn kontekstuaalinen esteettinen kokemuksellisuus, Freiren toivon ja vapautumisen pedagogiikka sekä kriittisen pedagogiikan ajatukset tasa-arvosta ja yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuudesta luokkahuoneessa voivat auttaa kulttuuristen ”tekstien” lukijaa luottamaan vahvemmin yksilölliseen ajatteluun aktiivisessa ja toimintaan tähtäävässä merkityksenmuodostamisessa. Kouluissa tapahtuva taidekasvatus on yksi tärkeä osa-alue, jolla kriittistä merkityssisältöjen analyysia voidaan harjoittaa. Musiikki on itsessään vahvoja tunteita ja tuntemuksia synnyttävä taiteenlaji, jonka kautta voidaan myös tietoisesti pyrkiä vaikuttamaan vastaanottajan asenteisiin ja arvomaailmaan. Ottamalla kriittisesti kantaa oman aineensa opetusmateriaalin arvosisältöihin musiikinopettaja todentaa tärkeää rooliaan muutokseen tähtäävänä, rajoja ylittävänä kulttuurivaikuttajana.

Lähteet

- Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) 2001: Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Anttila (toim.) 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. 1991. Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bloom, A. 1987. The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students. New York: Simon & Schuster.
- Bourdieu, P. 1994. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Ilmestynyt suomeksi 1998. Suom. M. Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Castells, M. et al. 1999. Critical Education in the New Information Age. Iso-Britannia: Rowman & Littlefield.
- Dewey, J. 1915. Koulu ja yhteiskunta. Ilmestynyt suomeksi 1957. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Eaton, M. M. 1990. Context, Criticism, and Art Education. Putting Meaning into the Life of Sisyphus. *Journal of Aesthetic Education* 24, no. 1 (Spring 1990): 97–110.
- Fernando Jr., S. H. 1994. The New Beats. Exploring the Music, Culture and Attitudes of Hip-Hop. New York: Doubleday.
- Freire, P. 1970. Sorrettujen pedagogiikka. Ilmestynyt suomeksi 2005. Suom. J. Kuortti. Toim. T. Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. 1988. Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. 1994. Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture. New York: Routledge.
- Giroux, H. 1996. Slacking Off: Border Youth and Postmodern Spaces. Teoksessa Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. (toim.) 1996: Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces. New York: Routledge, 59–80.

- Giroux, H. 1999. *The Mouse That Roared. Disney and the End of Innocence*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Giroux, H. & McLaren, P. 1995. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. *Kritiikin ja antiutopianismin tuolla puolen*. Suom. J. Vainonen. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) 2001: *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 29–72.
- Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. (toim.) 1996. *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge
- Giroux, H. & McLaren, P. 1997. Kirjoitusta marginaalista – identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet. Suom. J. Vainonen. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) 2001: *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 73–108.
- Greimas, A. J. 1966. *Strukturaalista semantiikkaa*. Ilmestynyt suomeksi 1979. Suom. E. Tarasti. Tampere: Gaudeamus.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Helve, H. 2005. Nuorten arvojen, maailmankuvien ja katsomusten muutokset. Teoksessa Hoikkala, T., Laine, J. & Laine, S. (toim.) 2005: *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Loki-kirjat, 205–224.
- Hilamaa, H. & Varjus, S. 2000. *Musta syke. Funkin, diskon & hiphopin historia*. Helsinki: Like.
- Hirsch, Jr, E. D. 1987. *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.
- Hoikkala, T., Laine, J. & Laine, S. (toim.) 2005. *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Jackson, P. 1998. *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven ja London: Yale University Press.
- Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) 2001. *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Yliopistopaino.
- Karttunen, A., Nummelin, E. & Yrjönkoski, E. 1990. *Taide- ja ympäristökasvatus*. 2.–3. painos. Pori: Weilin+Göös.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. *Kenen kasvatus?* Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.

- Korkeakoski, E. (toim.) 1998. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, opetusresurssit ja kehittämistarpeet. 3.osa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kukkonen, P. 1993. Kielen silkki. Hiljaisuus ja rakkaus kielen ja kirjallisuuden kuvastimessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kukkonen, P. 1996. Tango nostalgia. The Language of Love and Longing. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kukkonen, P. 1997. Ilon ja surun sointu. Folkloresta poplorean. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuivas, S. 2003. Avainkokemuksesta Avaimen. Suomalaisen hiphop-genren mannheimiläinen sukupolvi-analyysi. Nuorisotutkimus 1/2003.
- Lankshear, C. & Peters, M. 1996. Postmodern Counternarratives. Teoksessa Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. (toim.) 1996: Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces. New York: Routledge, 1–40.
- Levinson, J. 1990. Musical Literacy. *Journal of Aesthetic Education* 24, no. 1 (Spring 1990): 17–30.
- McLaren, P. 1993. Rajakiistoja. Multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa. Suom. J. Vainonen. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) 2001: Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 109–152.
- McLaren, P. & Hammer, R. 1996. Media Knowledges, Warrior Citizenry, and Postmodern Literacies. Teoksessa Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. (toim.) 1996: Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces. New York: Routledge, 81–116.
- Mikkonen, J. 2004. Riimi riimistä. Suomalaisen hiphopmusiikin nousu ja uho. Keuruu: Otava.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudamus.
- Nieminen, M. 2003. Ei ghettoja, ei ees kunnan katuja. Hiphop suomalaisessa kontekstissa. Teoksessa Saaristo, K. (toim.) 2003: Hyvää pahaa rock'n'roll. Sosiologisia kirjoituksia rockista ja rockkulttuurista. Helsinki: SKS, 168–190.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: <http://www.oph.fi/info/ops/>
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulun yliopisto.

- Routila, L. 1985. Taidekasvatuksen tieteenala. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Sarja C 1.
- Saaristo, K. (toim.) 2003. Hyvää pahaa rock'n'roll. Sosiologisia kirjoituksia rockista ja rockkulttuurista. Helsinki: SKS.
- Shusterman, R. 1997. Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan. Suom. V. Mujunen. Tampere: Gaudeamus.
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Sintonen, S. (toim.) 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn lectura.
- Steinbock, D. 1985. Taideteos ja taidekasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997: Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Gaudeamus, 13-53.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997. Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Gaudeamus.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997a. Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997: Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Gaudeamus, 72-95.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997b. Puhujakuva: enonsiaation rakenteet. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997: Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Gaudeamus, 96-128.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. 2005a. Hiphopin poliittinen epäpuhtaus. Teoksessa Hoikkala, T., Laine, J. & Laine, S. (toim.) 2005: Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Loki-kirjat, 183-204.
- Suoranta, J. 2005b. Radikaali kasvatus. Tampere: Gaudeamus.
- Tarasti, E. 1990. Johdatus semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Tampere: Gaudeamus.
- Tarasti, E. 1996. Esimerkkejä. Semiotiikan uusia teorioita ja sovelluksia. Tampere: Gaudeamus.

- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulun yliopisto.
- Westerlund, H. 2002. Bridging Experience, Action and Culture in Music Education. Helsinki: Sibelius Academy.

Liitteet

Liite 1, Esimerkkiteksti 1

VALTA LAPSILLE (Suora lähetys, 2004)

on kamalaa nähä nytku kattoo maailmaa/
kuinka paljo pahaa aikuiset on saanu aikaan/-
vaik olis koulutusta, päättäjissä ei oo eroo/,
kaikki aina kumartamas dollarii tai euroo/-
on sotii ja riistämistä, vastuun siirtämistä/
huonoja lausuntoja, sitten niitten kiistämistä/
jos ne hyötyy mut muut kärsii, mitä siitä/
eiks kukaan muista enää rakkaut, ja välittämistä/
kaikkeen on ratkasuks pommit ja raha/
jos omistat niitä niin sä omistat vallan/
ne luulee et ne tietää, mitä kansa tarvii/
paremmin kun kansa ite, ja se on harmi/
niitten ja muiden tarpeis ei oo yhtymäkohtii/
ne tarvii jotain muuta,mut muut ruokaa ja kodin/
ne tekee täysin mitättömist asioista tärkeitä/
pökkuroi ja määrää eikä osaa edes hävetä/

kertsi:

anna valta lapsille jos tuntuu silt et/
nyt uutiset saa sut vaan surulliseks/
anna valta lapsille se kuuluu niille/
se säästäs tän maailman ja kulttuurimme/

lapset ei kaipaa, rahaa tai mainetta/
ja ne osaa hymyillä vaikka olis vaikeeta/,
ne ei kaipaa, sotaa vaan rauhaa/
ja vaik menis huonosti ne osaa kansa nauraa/
lapset rakastaa toisiaan ja muita/
elämää leikkiä, eläimii ja puita/
oikeita asioit, ne tulee niille luonnostaan/
ne välittää oikeesti ihmisist ja luonnosta/
se ei oo paljo, mitä hyvinvointiin vaaditaa/
lapset ois valmiit antaan mitä muual tarvitaan/
nykyään on hyväuskonen, jos uskoo hyvään/
ja se on heikkous, jos apuu uskaltaa pyytää/
syypää kaikkeen pahaan, on vallan halu/
siks anna valta lapsille, ne ei valtaa halua/
ja jossei joku muutu, joskus lapset valtaa kadut/
ja jos siin käy huonosti, oon valmis kantaan vastuun/

kertsi:

anna valta lapsille jos tuntuu silt et/
nyt uutiset saa sut vaan surulliseks/
anna valta lapsille se kuuluu niille/
se säästäs tän maailman ja kulttuurimme/

ne ei halua rahaa/
valta lapsille!/
ne ei halua pahaa/
valta lapsille!/
ne ei halua valtaakaan/
valta lapsille!/
anna valta lapsille, saat maailman vastineeks/

kertsi:

anna valta lapsille jos tuntuu silt et/
nyt uutiset saa sut vaan surulliseks/
anna valta lapsille se kuuluu niille/
se säästäs tän maailman ja kulttuurimme/

Liite 2, Esimerkkiteksti 2

KUNNIAHIMO (Räjähdysvaara, 2002)

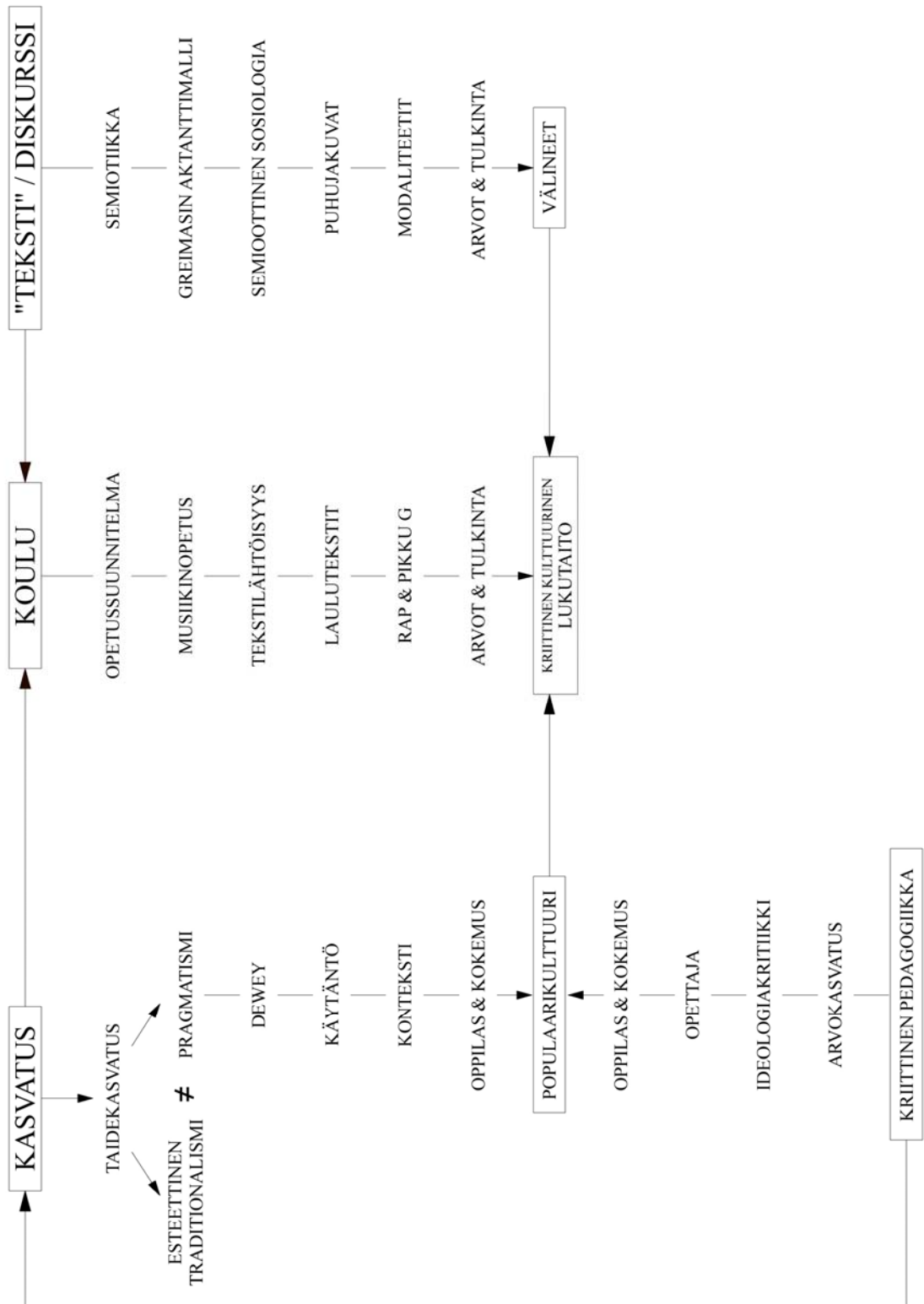
Mua ei estä mikää - sua ei estä mikää,/
kuhan tähtää siihe - mitä eessä siintää,/
kunniahimo - ihminen elää siitä,/
saat vähä, vähä lisää - eikä mikää enää riitä,/

Nyt mul on kaikki mitä saatan tahtoo,/
ku jenginostaa kädet kattoo, ja tytöt kattoo,/
ihmiset rullaa mu etee punast mattoo,/
kuuntelee mu musaa, ja vääntää volat kaakkoo,/
ku oon paikalla mikis, laittamas hitin,/
tai ku kuulin Kingsizen sainaavan tän skidin,/
mut nyt mä oon täs, muut ei tarviä todistaa,/
platta on ulkon ja cheini kaulaa koristaa,/
ainoo mitä elämäs tarvi o itsetuntoo,/
ja sil mä nyt hoidan, kaikki bileet kuntoo,/
en tarviä bäkappii, jengi laulaa biisei ulkoo,/
nii et vaik oisin laval hiljaa, riimei putoo,/
pitää uskoo ittee, tehä mitä rakastaa,/
kaikki saattaa natsata, kuha pistää parastaa,/
elämä o lyhyt, pidä pääs pystys,/
ja näytä epäileville, kaikki mihin pystyt./

Sust en tiedä, mut mä tuln voittaa,/
hoitaa homman, ottaa minkä voin vaa,/
ja vihdoin ja viimein, radiotki soittaa,/
mun biisei ja tuntemattomat tytöt moikkaa,/
haastatteluissa ja studioissa päivittäi,/
kaateelliset jauhaa, en anna sen häiritä,/
o liikaa kiireitä, ja selvii päämääriä,/
ne puhuu ku puhuu, mä puhun ku äänitän,/
mu elämä o bileet, pidän ovet lukos,/
frendit otan messii, muut jää ulos,/
mä päätän tääl, mitä seuraavaks on tulos,/
eli jää pihalle venailee, tai niele uhos,/
pitää ettii ympärille oikeelaisii ihmisii,/
ottaa mitä halua, pitää kynsihampain kiinni siit,/
mun elämän saundträkki tulee olee hitti niist,/
pelleist huolimatta jotka sotkeutuu mun bisneksii,/

Joskus o pakko, ottaa ittee niskast kii,/
mieltii maalit elämälle ja sit tehä lista niist,/
sit nostaa perse ylös, ja piiskaa nii,/
et varmaa saa kaiken mist uneksii iltasi,/
ku mul on kaikki mitä tahon, tahon lisää,/
jos kysyt mitä seuraavaks, en sano mitää,/
en keskity jauhaa, lesoo ja pätee,/
ajan kans kaikki, teist tulee näkee,/
et se mitä mä tee, ei oo ajan hukkaa,/
kynät ja vihot jotka otin aina mukaa,/
tulee antaa takas, ainaki painonsa kultaa,/
ajan takii jonka heitin sust aikoinaa hukkaa,/
Oli hankalaa aluksi, tiesin mitä halusin,/
ku näin muit artistei ja yleisön seas taputin,/
nyt mä sit rokkaa mun omat bileet tappii,/
jos haluut matsii, tuu ottaa Geelt takkii!/
/

Liite 3, Tutkimusasetelma



Liite 4, Semanttinen neliö: esimerkki

