

- GIDDENS, A. 1995. Elämää jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. BECK, A. GIDDENS & S. LASH: *Nykyajan jäljillä*. Suom. L. LEHTO. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- HAUG, W. F. 1982. *Mainonta ja kuluus*. Suom. I. HOLOPAINEN ym. Tampere: Vastapaino.
- HAUG, W. F. 1998. Tavaraestetikka globalisaatiovoimana. *Tiedotustutkimus* 21:4, 4–13.
- JENSEN, R. 1999. *The Dream Society*. New York: McGraw-Hill.
- KAPPAINEN, P. ym. 2004. Nuoret nyt! *Yhteistyvä* 3, 20–24.
- KLEIN, N. 2001. *No logo*. Suom. L. LAAKSONEN & M. TILLMAN. Helsinki: WSOY.
- KOSKINEN, A. 2003. Kymmenenvuotias lapsi on petteessä jo mahtrikuluja. *Aamulehti* 14. 9., A 12.
- KILBOURNE, J. 2000. *Can't Buy My Love: How Advertising Changes the Way We Think and Feel*. New York: Touchstone.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. 2003. *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- LEHTONEN, M. 2003. Samaa virkaan ei voi astua kahdesti: mediakulttuuri ja muutos. *Tiedotustutkimus* 26:3, 63–70.
- MAMMELIN, N. 2003. *Mainonnan lukuaito*. Helsinki: Gaudamus.
- NIEMINEN, H. & PANTTI, M. 2004. *Media markkinnoilla. Johdatus joukkoviestintään ja sen tutkimukseen*. Helsinki: Loki.
- NORO, A. 1995. Gerhard Schulzen elämäsyhteiskunta. Teoksessa K. RAHKONEN (toim.) *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudamus, 120–140.
- NURMO, R. 2004. Limsa-automaattien sulkeminen turhaa. *Helsingin Sanomat* 27. 2., A 5.
- PALONHEIMO, M. 2003. *Seksiä ja väkivaltaa*. Helsinki: Like.
- QUART, A. 2003. *Brändäilyt*. Suom. T. JUVALA. Helsinki: Like.
- SCHILLER, H. 1989. *Culture, Inc.: The Corporate Takeover of Public Expression*. Oxford: Oxford University Press.
- SHIVA, V. 2003. *Täistelu vedestä*. Suom. N. VILOKKINEN. Tampere: Vastapaino.
- STEINERT, H. 2003. *Culture Industry*. Cambridge: Polity Press.
- ZIENE, T. 1991. *Uusi nuoris*. Suom. R. SIRONEN & J. TUORMAA. Tampere: Vastapaino.

Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiliakoski

Dialogisuuden lupaus ja rajat

Dialogisuutta tarjotaan entistä useammin ratkaisuksi koulutuksen ongelmiin. Se nähdään autoritaarisen ja yksisuuntaisen opetuksena vastakohtana. Dialogiseen opetukseen liitetään opiskelijakeskeisyys, vastavuoroisuus ja kohtaaminen. Kutsu dialogiin tuntuu houkuttelevalta yksilökeskeisyyttä korostavassa opetuskulttuurissa.

Useista teoreettisista lähtökohdista ammentavat suuntauksat hyväksyvät dialogisuuden keskeiseksi tavoitteekseen. Tunnetuimpia niistä ovat hermeneutiikka ja fenomenologia, Deweyn pragmatismi, Freiren vapauttava pedagogiikka, Giroux'n ja monien muiden edustama kriittinen pedagogiikka. Habermasin kommunikaatiiviseen rationaalisuuteen perustuva kasvatusajattelu sekä useat feministisen pedagogiikan muodot. Teoreettisista eroistaan huolimatta suuntauksat ottavat dialogin perustaksi sosiaalisten ja poliittisten erimielisyyksien ratkaisulle. Dialogia suositellaan pedagogiseksi toimintamuodoksi, joka parhaimmillaan voi edistää oppimista, ihmisten autonomiaa ja osallistujien keskinäisiä suhteita.

Dialogiin voi ja kannattaa pyrkiä. Pulmana on se, että termejä dialogi ja dialogisuus käytetään nykyisin hyvin huolettomasti. Usein niillä tarkoitetaan vain keskustelevaa opetusta. Dialogin filosofiset perusteet ja niihin liittyvät ideologiset sitoumukset unohtetaan helposti, kun dialogisuudesta odotetaan ratkaisua erilaisiin koulutusongelmiin. Siitä on tullut kyseenalaistamaton ihanne, normi ja retorinen väline. Kutsu dialogiin on kuin viaton hyvään tahdon ele. Kuka sellaista haluaisi vastustaa tai kritisoida?

Kriittisen pedagogiikan teoreetikko Elisabeth Ellsworth (1997) on kritisoinut voimallisesti abstrakteja käsitteitä dialogisuudesta. Vaikka opetuksessa tavoiteltaisiin avointa vuorovaikutusta, tuo

esimerkiksi koulutuskulttuurin juurtunut opettajan ja opiskelijan suhteen malli rasitteita kommunikoinnille. On välttämätöntä tarkastella opetustilanteeseen osallistujien keskinäisiä valtasuhteita. Valta-asemien tiedostaminen voi parantaa dialogin onnistumisen mahdollisuuksia.

Ellsworthin näkemyksen mukaan dialogi ei ole sen neutraalimpi tai viattomampi kuin mikään muukaan opetusmenetelmä. Dialogi ja väitteet sen lupauksista tulee asettaa kriittisen tarkastelun kohteeksi. Dialogisuuden idealisointi ja abstrahointi on estänyt tarkastelemasta sen rajoituksia ja siihen kätkeyyviä ristiriitaisuuksia. Yhden menetelmän nostaminen ylitse muiden tulee kyseenalaisraa myös siksi, että tällöin suljetaan pois ja vaivennetaan muut menetelmät ja lähestymistavat.

Dialogissa kohtaatavat useat erilaiset todellisuuden hahmottamistavat, jotka eivät perinteisessä opettajajohdoisessa mallissa yleensä pääse esiin. Kriittinen pedagogiikka on pyrkinyt haastamaan käsitystä koulutuksen puolueettomasta ja neutraalista luonteesta. Se on nostanut esiin kasvatuksen, koulutuksen ja tiedon kietoutumisen valtaan ja yhteiskunnan arvojärjestelmiin. Kriittisessä pedagogiikassa otetaan voimallisesti kantaa koulutuksen arvokysymyksiin vähäosaisten näkökulmasta. Tärkeää on havaita, mitä koulutuksessa kerrotaan, kenen näkökulmasta asiat esitetään, mutta myös mistä vaietaan.

Välkeneminen voi peittää alleen yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta tai joidenkin ihmisten ja ryhmien sortoa. Donald Macedo (1999, 118–119) puhuu ”myrkyllisestä pedagogiikasta”. Koulutuksen tapa erilaisten näkökantojen hiljentämiseen on ohjaaminen tottelevaisuuteen ja kyseenalaisistamattomuuteen pienin ja huomamattomin vallankäytön menetelmin. Kriittiset pedagogit ovat olleet kiinnostuneita hiljaisuuksien murtamisesta ja marginaalisten äänien esiintuomisesta. Ottamalla vaiennettujen äänen keskusteluun voidaan ihmisille tarjota mahdollisuuksia monenlaisen kasvuun. Ihanteena on tuoda yhteiskunnallinen moniäänisyys ja monimuotoisuus osaksi opetustilanteita, joissa ihmisiä ei johdeta omaksumaan yhtiä yleisesti hyväksytyä näkökulmaa.

Tarkastelemme dialogisuutta kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, sillä se painottaa dialogia keskeisenä yhteiskunnan demokraattisuuteen pyrkimisen menetelmänä mutta on myös kiinnostunut sen käytön rajoista. Keskityimme sekä dialogisuuden lupauksiin että abstraktiin ja idealisoidun dialogikäsitteen ongelmiin. Siksi on tarpeen tarkastella koulutuksen rakenteiden ja perinteisten koulutusikäntöjen aiheuttamia esteitä dialogisuudelle ja luoda sen avulla realistista pohjaa dialogin käytölle.

Dialogin lupaukset

Dialogin lupaukset luovat toivoa paremman maailman saavuttamisesta. Ne ovat pikemminkin toiveita ja mahdollisuuksia kuin konkreettisia tavoitteita, mutta ne voivat silti toimia suunnan näyttäjinä. Dialogisuuden juuret löytyvät muun muassa sokraattisesta menetelmästä ja dialogisista etiikan teorioista. Tarkastelemme aluksi, millaisilta perustoilta dialogin vetoavilta tuntuvat lupaukset ammentavat voimaansa.

Vaihtoehto välineellisellä järjelle

Koulutus on haluttu organisoida tehokkaasti, jotta se kykenisi olemaan yhteiskunnallisten tehtäviensä rasalla. Tehokkaassa toiminnassa vaaditaan erityistä järjelläkäyttöä, jota voidaan kutsua välineelliseksi järjeksi. Koulutuksessa tarvitaan muitakin lähtökohdita. Dialogin loppaus on toive ihmillisemmästä vaihtoehdosta tehokkuutta korostavalle välineelliselle järjelle.

Koulu voidaan rinnastaa tehtäseen, jossa pedagogisessa prosessissa rakamateriaalista tuotetaan työvoimaa kansakunnan tarpeisiin. Taloustieteilijä Robert Reich (1992) on verrannut kouluu masamuotoiseen tuotantolaitokseen, jossa oppilaille syötetään tietty määrä tietoa vuosittain, minkä jälkeen he siirtyvät seuraavalle tasolle. Kello sanelee oppimistuotteiden valmistamisen tahdin. Kuri ja järjestys takaavat, ettei tuotanto häiriinny. Standarditesteit säätelevät, että opettussuunnitelmassa haluttu määrä tietoa saadaan siir-

rettyä oppilaille. (Ks. myös Rinne & Salmi 2000, 23–26.) Koulumaailmassa kuren tehdastuorannossakin on taipumus siirtyä yhä isompiin yksiköihin, sillä pienet tuorantoyksiköt ovat kallilta ja tehottomia. Tätä taustaa vasten ei hämmästyttänyt kouluja pidettä luovuuden tyryssijana. Kuvaava on pikemminkin lausahdus Väinö Linnan romaanista: ”Niin. Ei Vilholla sen paremmin kuin mililakaan pojilla koulun suhteen ollut juuri muuta kuin yksi toive: että se pian loppuisi.” (Linna 1962, 184.)

Koululla on yhtäisiä piirteitä muiden instituutioiden kanssa, joihin osallistuminen ei ole vapaaehtoista. Esimerkiksi vankiloiden ja sairaaloiden arkkitehtuuri muistuttaa kouluja monin tavoin. Samaan kaltaisia tilaratkaisuja ovat pitkät, suorat käytävät sekä opistelijoiden ja portilaiden toiminnan järjestäminen siten, että valvonta on helppoa. Michel Foucault (2001) kutsuu tätä tilan poliittiseksi. Hänen mukaansa vankilan ja koulun välillä on kyse vain aste-erosista. Vankilassa kuritetaan ja rangaistaan kovin ottein, kun taas koulussa opettajien tehtävänä on huolehtia opiskelijoiden normaalitilasta piltoisen vallan keinoin. Jo koulunsa aloittavat totutetaan ensimmäisinä koulupäivinä seuraamaan sääntöjä ja käyttämään aika-tila-polkujia, jotka määrittävät missä ja milloin saa kulkea. miten pitää toimia ja käyttäytyä (ks. Lahelma & Gordon 1997).

Koulun, tehtaan ja vankilan toiminnan yhtäläisyydet kiinnittävät huomion siihen, että niillä on yhteinen kulttuurinen pohja. Ne ovat modernin yhteiskunnan ja ajattelun mallin tuotteita. Kehittyvä moderni yhteiskunta vaatii ja vaatii edelleenkin ratkaisuja, joilla yhteiskunnalliset instituutiot saadaan mahdollisimman puoluettomasti ja tehokkaasti toimiviksi. Tämä edellyttää, ettei mikään uskonnollinen tai poliittinen suuntautuminen sanele käytettävää keinoja. On vain seurattava järjennukaista menetelmää ja pyrittävä luomaan olot, joissa sijoitetut resurssit käytetään tehokkaimmalla mahdollisella tavalla. Tehokkuusajattelua on noudatettu koko ikäluokkaan kohdistuvan massamuotoisen koulutuksen organisoimisissa.

Suhautumistapaa, jolla pyritään mahdollisimman tehokkain keinoin haluttuun päämäärään, on kutsuttu instrumentaaliseksi

rationaalisuudeksi eli välineelliseksi järjeksi. Max Weberin (1976) klassisen luonnehdinnan mukaisesti inhimillinen toiminta voidaan jakaa neljään eri kategoriaan, joita hän kutsui arvosuuntauksiksi. Inhimillinen toiminta voi perustua perinteisiin, tunteisiin tai rationaaliseen ajatteluun. Viimeksi mainittu Weber jakaa kahteen tyyppiin. Arvorationaalinen toiminta tähtää tavoitteisiin, joissa päämääränä on jokin uskonnollinen, poliittinen tai katsomuksellinen toiminta. Päämääriä sinänsä ei voida perustella tieteellisellä objektivisuudella. Ne sisältävät aina arvovalintoja, joista voidaan ja on syytäkin keskustella. Päämäärarationaalinen toiminta suuntautuu johonkin yksittäiseen päämäärään. Tärkeätä on selvittää, missä määrin käytetyt keinot vievät tähän päämäärään. Niitä voidaan tarkastella objektiivisesti ja tieteellisen täsmällisesti. Tältä pohjalta valitaan mahdollisimman tehokas tapa haluttuun lopputulokseen pääsemiseksi.

Päämäärarationaalisuus on useimmille tuttua talouselämästä, mutta se ohjaa muitakin yhteiskunnan aloja, myös kasvatuksen ja koulutuksen organisoimista. Sen alaan ei kuulu pohdita, onko toiminta eettistä vaan että se on tehokasta ja taloudellista. Päämäärarationaalisesta toiminnasta ei yhteiskunnassa voida irrautua kokonaan. Ydin ei ole siinä, että sen noudattaminen olisi sinänsä eettistä tai virheellistä. Ongelmana on, ettei koko inhimillisen toiminnan moniääniselle kirjolle tee oikeutta sen tarkasteleminen vain teknisen rationaalisuuden kehikon lävitse.

Välineellisen järjen ylivaltaa koulutuksessa ilmenee takertumisena yksinkertaisiin mitattaviin asioihin, kuten valmistumisaikoihin tai tiettyyn mekanisistisesti tulkittuun opetusmenetelmään. Mikään mekanismi ei kuitenkaan ratkaise sosiaalisia pulmia. Filosoofi Hans Jonas (1997, 120) esittää tämän huomion kauniilla tavalla: ”Aina, kun vähätämme kohtamasta inhimillistä tapaa käsitellä inhimillisiä ongelmia ja aiheutamme sille oikosulun panemalla väliin jonkin epäpersoonallisen mekanismin, me menetämme hieman yksilöllisyyttäme ja arvokkuuttamme ja astumme askelen eteenpäin tiellä vastuullisesta subjektista objektiivitettuihin käyttäytymismekanismiin.”

Kasvatuksessa tarvitaan muutakin kuin vain teknistä rationaalisuutta. Välineellinen järki on kuitenkin kulttuurisena tekijänä voimakas ja saatava toimia tavoilla, joita on hankala tunnistaa. Kriittinen ajattelukin voidaan ymmärtää taidoksi, joka voidaan operationalisoida ja jota varten laaditaan mittarit. Kun tämä on tehty, luodaan tehokkaita koulutusohjelmia, joiden avulla ongelmat pyritään ratkomaan. Tällainen kasvatustieteellinen ja koulutusorganisaation organisointi ei kuitenkaan jätä tilaa aidoille kohtaamiselle ja dialogille.

Kriittisessä pedagogiikassa pyritään koulutuksen ongelmien tiedostamiseen ja tehokkaiden opetusmenetelmien luomista syvästi sempiin muutoksiin. On tärkeää kyetä luomaan ilmapiiri, jossa opiskelijoiden ja opettajien on mahdollista kasvaa yhdessä. Juuri tässä piileekin dialogiajattelun keskeinen lupaus: dialogia käymällä on mahdollista vastustaa välineellistä järkeä. Dialogisuudella koulusta voidaan luoda inhimillisempi tila, joka kunnioittaa eniten paremmin jokaiseen yksilöön sisältyvää kasvupotentiaalia ja kasvatusta samalla yhteisöllisyyteen.

Dialogi – kättilö ja paarma

Dialogin lupaukset juontavat juurensa kaukaa menneisyydestä. Kasvatustieteen historiassa ne ulottuvat Platoniin, jonka säilyneet teokset ovat muodoltaankin kaunokirjallisesti taidokkaita dialogeja. Historiallisesti on kuitenkin avoin kysymys, missä määrin Platon luotti dialogin kasvatamisen menetelmänä. Jäljelle jääneet dialogit ovat aikansa populaarikirjallisuutta, jonka keskeisenä funktiona on tuoda esiin Platonin (tai Sokrateen) ajattelua selkeällä ja nautittavalla tavalla. Sokraattinen metodi – kysyminen, kyseenalais-taminen sekä keskustelukumppanin uskonnusjärjestelmien osoittaminen ristiriitaisiksi – nostetaan edelleen opettamisen ideaaliksi ja Sokrates suureksi opettajaksi (esim. Carr 1998).

Sokraattinen menetelmä ei tarjoa valmiita vastauksia. Se pyrkii herättämään kasvatetavassa ajatuksia, jotka ovat hänessä jo iduillaan. Sokrates perustelee omaa menettelyään kahdella kielikuvalla:

Keskustelija kättilönä. Theaiteros-dialogissa Sokrates kuvaava pedagogiikkaansa kättilön toiminnaksi. Synnytyksessä kättilö toimii korvaamattomana apuna. Hän helpottaa ja nopeuttaa tilannetta. Kättilö ei kuitenkaan itse synnytä eikä ole osallistunut lapsen alulepanoon. Keskustelijäkättilön tehtävänä on rohkaista ilmaisemaan ajatuksia, joita muutoin ei ajateltaisi ainakaan yhtä nopeasti. Älyllisen kättilön haasteena on erotella, onko synnytyt ajatus hyödyllinen vai ko pelkkä harhakuva. (Platon 1979, 150b–151c.) Kättilön kalainen keskustelija ei pakkosyötä omia mielipiteitään, ei manipuloi maksumaan omaa uskonnusjärjestelmäänsä ja menettelytapojaan. Tämän sijaan hän vauhdittaa keskustelukumppanissa jo olemassa olevia, vaikkakin ehkä kätkettyjä prosesseja.

Keskustelija paarmana. Oikeuden eteen haastettu Sokrates kuvaava puolustuspuheessaan itseään paarmaksi, joka puraisee laiskaa Ateenan hevosta ja saa tämän liikkeeseen. Sokraattisen paarmen tehtävänä on nostaa esiin teemoja, joista vaietaan. Tässä roolissaan se provosoi ja kyseenalaistaa vallitsevaa kulttuuria. (Platon 1999a, 30e.) Paarma ei pelkää ärsyttää. Sokraattisen menetelmän kohteena ovat eritoten ihmiset, jotka väittävät kovaan ääneen tietävänsä, vaikka tarkemmassa keskustelussa paljastuu, että heidän ajatuksien nelmansa eivät ole kestäviä. He eivät tunne toimintansa perusteluja ja kuvaavat toimintaansa joksikin muuksi kuin mitä se on. Paarma toimii kulttuurin vastavoimana ja uskaltaa nostaa esiin kipeitäkin aiheita.

Sokraattisen dialogin ytimeen kuuluu kysymysten esittäminen ja vastaussehdotelmien kriittinen pohdittaminen. Sokrates toteaaakin Menon-dialogissa, ettei hän opeta vaan ainoastaan kysyee (Platon 1999b, 84d). Opettajan tehtävänä sokraattisessa menetelmässä on johdatella ihmiset kysymään omien uskonnusten mielekkyyttä. Huomatava osa ihmisten uskonnuksista on sosialisatsioon myötä perittyjä käsityksiä. Vasta uskonnusten kriittinen koeteleminen tekee niistä aidosti omia mielipiteitä. Opettajan tehtävänä ei siksi ole antaa valmiita tietoja tai vastauksia, vaan esittää kysymyksiä ja edesauttaa omien näkemysten vahvistumista. Onkin hyvä muistaa, ettei kyselemisen tavoitteena ole voittaa väitteitä.

Sokraattinen menetelmä ei ole kiistelyaitoa (Sillman 1999, 146–148).

Kriittisen pedagogiikan näkemys dialogista sisältää keskeisiä sokraattisen menetelmän piirteitä. Käytöstä säilytetään ajatus siitä, ettei kriittisen pedagogin tehtävänä ole tarjota omia mielipiteitä, manipuloida tai pakottaa opiskelijoita, vaan *herätellä* heidät ajattelemaan itse, valtauttaa. Paarmana toimiminen on kriittisen pedagogiikan tärkeimpiä tavoitteita, sillä avoin keskustelu voi tuoda esin näkökulmia, jotka kuvaavat yhteiskunnallista todellisuutta usealla eri tavalla. Ihmillinen todellisuus näytettyä moninaisena eikä kasvatusolanteissa pelkistetä tätä moninaisuutta liiaksi. Dialogi nähdään keinoksi tuottaa vastadiskursseja talousjärjestelmälle ja hallitseville puheteravoille.

Sokraateen viisauden lähtökohrana on se, että viisas tietää, ettei tiedä. Siksi on syytä käydä dialogia ja tarkastella, mitkä käsitteet ovat oikeita, mitkä väärää. Ajattelutapa on saanut nykyaikana uutta kaikupohjaa. Varmuuden ajasta on siirtynyt epävarmuuteen eikä lopullisen totuuden katsota olevan saavutettavissa tieteen tai järjen keinoin. Jos kukaan ei ole etuoikeutettu. Totuuden tulkitseminen on vaihtoehtona vain käydä dialogia asioista. Richard Rorty (1989, 389) ilmaisee tämän: ”Me olemme matkalla näkemään *keskustelun* lopullisena kontekstina, jossa tieto ymmärretään.” Rortyn näkemyksen mukaan keskeistä on kyetä käymään keskustelua. Edellytyksenä on uskallus tunnustaa, että omat käsitykset voivat olla väärää. Kulttuurin toimivuuden ehtona on, ettei omaa perspektiiviä asioihin nähdä ainoana oikeana.

Kohteesta toimijaksi

Koulutus lähtee usein ajatuksesta, että ihmiset eivät itse kykene kasvattamaan itseään tai tietämään, mihin päämäärin heidän tulisi pyrkiä. Äärimuodossaan tämänkaltainen ajattelu voi johtaa siihen, ettei opiskelijoita kohdella ainutkertaisina yksilöinä, vaan opetuksen kohteina. Tällaiseen näkemykseen voidaan pääyä useista eri näkökulmista, sekä oikeistolaisesta talousjärjestelmästä mukaut-

tamisesta että vasemmistolaisesta yhteiskunnakriittisyyteen pakotamisesta (Hurtunen 2003). Dialogi lupaa toisenlaisen suhtautumistavan, jossa opiskelijoiden oma kokemusmaailma ja mielipiteet pääsevät esille. He ovat mukana tuottamassa tietoa ja määrittelemässä suhtautumistaan siihen.

Dialogin edellytyksenä on, että ihmiset kykenevät näkemään toisensa arvokkaina. Vaihtoehtoisen pedagogiikan kehittäjä Célestin Freinet (1987, 214) ilmaisee asian näin: ”Lasta voi kasvattaa vain ihmisarvoisessa ilmapiirissä. Koulun uudistamisen ensimmäinen ehto on, että opettaja kunnioittaa lapsia ja nämä opettajaansa.” Kunnioitus on niin lasten kuin aikuistenkin kasvattamisen lähtökohhta. Tämä asettaa opettajalle erityisen vaatimuksen: työtä ei voida tehdä olematta tilanteissa läsnä. Tällöin koulutuksessa vallitsee kunnioittamisen ja keskinäisen luottamuksen ilmapiiri eikä kehtään kohdella välineenä tai kohteena. Kurinpiroakaan ei tarvita entisessä määrin – kurinpiro ei ole edes mahdollista dialogiajattelun pohjalta.

Kiinnostavan teoreettisen luonnehdinnan erilaisille ihmisten välisille suhteille on esittänyt Martin Buber (1993) dialogifilosofiansaan. Buber kuva, miten kohtaaminen eroaa esineellistä suhteista. Hän kutsuu Minä–Se-suhteeksi tilannetta, jossa toinen ihminen tulkitaan ennalta aserutussa kehikossa. Tällaisessa suhteessa maailma nähdään ennustettavana ja hallittavana. Minä–Se-suhteissa toinen ihminen määritetään ennalta ulkoapäin, ilman että ihmisellä itsellään on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, miten hän tulee havaituksi. Opiskelija voidaan kuvata esimerkiksi ’Aspergerin syndroomasta kärsiväksi nuoreksi’, ’pahankuriseksi ilkiöksi’ tai ’lahjakkaan suvun vesaksi’. Erilaiset luokittelut ovat yrityksiä ottaa haltuun toinen ihminen. Ne voivat estää näkemästä häntä sellaisena kuin hän kulloisessakin tilanteessa paljastuu. Dialogi ei ole mahdollista, mikäli tällaisista ennakkokuvitelmistä pidetään kiinni.

Osa tällaisista Minä–Se-suhteista on tarpeellisia. Käytännön toiminta erityyppisessä modernissa yhteiskunnassa edellyttää, että ihmiset toimivat erilaisissa rooleissa ennustettavalla tavalla. Minä–

Se-suhde on eräs inhimilliseen olemassaoloon liittyvä mahdollinen suhaurumistapa, joka ei sinällään ole paha asia. Buberin mukaan ihmisyyden ei kuitenkaan toteudu, mikäli toiset ihmiset nähdään vain hallittavana objekteina.

Ihmisyyden perusvaatimus on, että toinen voidaan kohdata Sinänä. Minä–Sinä-suhteessa. Vastata tällöin toinen on mahdollista kohdata aidosti. On vaikeata määritellä sanoilla, mitä Minä–Sinä-suhde on. Helpompi on kuvata, mitä tällaiseen suhteeseen ei kuulu. Toista ei alisteta kohteeksi, hänet hyväksytään hänen omissa ainutkertaisuudessaan. Buberin ajattelussa ihmistä ei voida tavoittaa yleistyksen tai tieteellisten teorioiden avulla. Toinen ihminen on aito arvoitus. Kohtaaminen mahdollistuu, jos toisuuden mysteeriä kunnioitetaan.

Minän ja Sinän välillä ei ole käsitteitä eikä sääntöjä, jolloin dialogi on mahdollinen. Kohtaaminen tapahtuu, sitä ei ole mahdollista hallita. Mikään opetuksen tai kasvatuksen menetelmä ei taakka tällaista kohtaamista. Kohtaaminen vaatiikin uskallusta ja nöyryyttä. Dialoginen Minä–Sinä-suhde ei ole pysyvä tila. Jokaisesta Sinästä tulee Se kohtaamisen mentyvä ohtise (Buber 1993, 39). Samoin jokaisesta Se-suhteesta olevasta ihmisestä voi sopivissa olo-suhteissa tulla Sinä.

Kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta on hahmotettu Buberin käsitteellisten erottelujen pohjalta. Suomessa Veli-Matti Värrin on käyttänyt Buberin filosofiaa oman kasvatustieteen lähtökohdaksi. Kasvatuksessa ei tulisi sortua Minä–Se-suhteisiin, joiden tunnusmerkkeinä Värrin pitää kasvattajan välilläpitämättömyyttä, omista tarpeista ja kunnianhimesta lähtevää egoismia sekä ulkoisten päämäärien, kuten huippu-urheilun tai taiteen ihanteiden pohjalta lähtevää kasvatusta (Värrin 2002, 131). Kasvatuksessa Minä–Sinä-suhde edellyttää dialogista kanssakäymistä, jossa kasvattaja kykenee arvostamaan kasvatettavansa ainutkertaisena yksilönä. Värrin (mt., 83) mukaan täysin tasapuoliseen Minän ja Sinän väliseen suhteeseen kasvatuksessa ei päästä, koska kasvatustieteen on aina jokin tietty suunta. Erittäin yhtiökunnallisissa insti-

tuutiossa tapahtuvassa kasvattamisessa kasvatussuhteeseen vaikuttavat moninaiset rooliopitukset sekä sen ulkopuolelta asetettavat tavoitteet ja reunaehdot.

Tässä visiossa opiskelijat ja opettajat nähdään yksilöinä, joiden kehittyminen on avoin mahdollisuus. Olenaisista on ihmisen ainutkertaisuuden arvostaminen, mikä edellyttää tulkintrahorisonin pitämistä avoimena. Fenomenologinen lähestymistapa dialogisuuteen on ollut vahvasti esillä suomalaisessa kasvatustieteessä (ks. esim. Lehtovaara & Jaatinen 1994; Lehtovaara & Jaatinen 1996). Jorma Lehtovaaran ja Riitta Jaatisen (1996, 9) mukaan dialogisuus on täydellisimmillään koko ihmisen yhteyttä toiseen ihmiseen: se on ihmettelevää, avointa ja todellisuuden salaiseksi jättävää, lopulta aina määrittelemätöntä. He toteavatkin, ettei dialogisuus näin määriteltyinä voi olla perinteistä pedagogista tai didaktista toimintaa, ”opettamista”.

Dialogi yhteiskuntaa uudistavana voimana

Myös Paulo Freire pyrki vapautuksen pedagogikkassaan ihmisten kunnioittamiseen, mutta hänen teoreetisointinsa dialogista kumpua yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta. Dialogin lupauksiin kuuluu alustamisesta vapautuminen ja valtautumisen. Freiren dialogisuuden ja yhteiskuntarakenteen yhteyksiä pohdiva teos *Sorrettujen pedagogiikka* on 1970-luvulta lähtien herättellyt Suomessa etenkin aikuiskasvattajia tiedostamaan koulutuksen yhteiskunnallisia kytköksiä (ks. Tomperi & Suoranta 2005, 219–228).

Freiren (2005) moniaineksisista teoreettisista lähtökohdista ammentava tiedostamisen teoria kiinnittyy ajatukseseen, että demokratia voidaan saavuttaa ainoastaan lisäämällä tavallisen kansan yhteiskunnallista tietoisuutta. Demokratiaan pyritään dialogisen pedagogiikan avulla. Freire kritisoi voimallisesti perinteistä tallettavan kasvatuksen mallia, joka on irrallisen asiatiendon välittämistä. Se johtaa opiskelijoiden passiivisuuteen ja ehkäisee muutosta. Hän tarjoo tilalle ongelmälähtöistä lähestymistapaa, tasa-arvoista

suhdetta opettajan ja opiskelijoiden kesken sekä kriittisen tiedostavaa asennoitumista maailmaan, ihmisten välisiin suhteisiin ja omaan elämäntilanteeseen.

Freiren mukaan dialogissa ovat mukana sekä toiminta että reflektio yhtäläisessä asemassa, toisiinsa kietoutuneina. Dialogi on sitoutumista maailmaan ja sen parantamiseen. Näin dialogia ei voi tarkastella vain menetelmäkykyksenä. Se on "luovaa toimintaa eikä väline, jolla joku hankkii salakavalasti valtaa toisen toiminnan yli" (Freire 2005, 97). Dialogisuus kytketty aktiiviseen toimintaan, pelkkä tiedostaminen ei riitä.

Toiminta tähtää muutosten aikaansaamiseen yhteiskuntarakenteessa. Siksi on tarpeen analysoida yhteiskuntaan ja koulutukseen liittyviä tekijöitä, jotka pitävät ihmistä pelkkänä kohteena ja koneiston osana. Koulutuksen on rohkaistava ihmisiä toimimaan. Pedagogiikan ongelmalähtöisyys merkitsee sitä, että dialogin tulisi kummata ihmisten elämämaailmaan liittyviä ilmiöitä. Aitosen, konkreettisten ongelmien kautta on mahdollista edetä yleisiin näkökulmiin, joista on taas palattava käynnön maaperälle. (Mt., 102–137.)

Aito kasvatusta lähtee ihmisistä ja tapahtuu ihmisten kanssa. Kasvatustajan tehtävänä ei ole toimia tai puhua alistettujen puolesta, vaan toimia yhdessä heidän kanssaan, rohkaista ja innostaa toimimaan. Toisaalta kukaan ei voi päättää yksilön puolesta, miten hän maailman näkee. (Hannula 2000, III.) Koulutuksessa on vaarana, että hyvistä tarkoituksista huolimatta sorrutaan käyttämään autoritaarisia menetelmiä, jotka pitävät ihmiset kohteen asemassa.

Freire painottaa tunteiden läsnäoloa kasvatuksessa. Dialogiin asettuminen edellyttää rakkautta ihmisiä ja maailmaa kohtaan. Rakkaus on omistautumista vapauden tavoittelulle. Se on rohkeutta poistaa tekijöitä, jotka ovat este rakastamiselle. Nöyryys on kykyä tunnustaa oma tietämättömyys. Kohtaamisessa kukaan ei tiedä kaikkea ja toisaalta jokainen tietää jotakin. Lisäksi hän painottaa uskoa ihmiseen kykyyn tehdä ja uudistaa. Vailla uskoa ihmisen kykyyn muuttaa maailmaansa dialogi on vaarassa vajota manipulaatioon. (Freire 2005, 97–100.) Opetamiseen kuuluu ilo ja toivo.

Toivo on tärkeä osa ihmisytyä ja siksi toivon luomista voi tuskkin riittävästi korostaa. (Freire 1998, 69–72.)

Freire on toiminut monen kriittisen pedagogin innoittajana eikä hänen vaikutuksensa näytä vähenemisen merkkejä. Hänen ideoisiaan kasvatuksen arvosidonnaisuudesta, kasvun mahdollisuuksien takaamisesta ja toivon luomisesta on ajattomuutta, joka vetoaa edelleen. Freiren kasvatustajatuokset ovat saavuttaneet vasta-kaikua ympäri maailmaa, niitä on sovellettu ja kehitelty eteenpäin eri aloilla. (Ks. Tomperi & Suoranta 2005).

Dialogisuuden käytön rajat

Koulutuskulttuuria on kehitetty yksilökeskeiseen suuntaan. Nämä pyrkimykset eivät kuitenkaan ole johanneet siihen, että ihmiset voisivat kokea itsensä arvostetuiksi tai että koulutuksessa vallitsisi kunnioittamisen ilmapiiri. Yksilöllisyyden korostaminen oppimisessä on johtanut pikemminkin kilpailuun, jolloin yksilöllisyydestä tulee itsekkyyttä. "Minulle kaikki heti" -kulttuuri ei ole omaan rakentamaan yhteisöllisyyttä saati arvostamaan muita. Kulttuurin ja kulttuurissa ihmisuhteistakin on tullut kettäkäyttöhödykkeitä ja kaupparavaraa. Ei ihme, että dialogin lupaukset ihmisisyydestä systeemin keskellä saavat vastakaikua osakseen.

Dialogisuus voisi saada aikaan monia arvokkaita asioita, mutta sille ei ole juurikaan tilaa yhteiskunnassa tai koulutuksessa. Lukuisat tekijät koulutuskulttuurissa vaikeuttavat dialogia tai saattavat jopa estää sen. Näiden rajoitusten tiedostaminen on edellytyksenä sille, että voidaan raivata tilaa avoimelle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Dialogiin pyrkimisestä ei kannata luopua, mutta on hyvä ymmärtää, miksi hyvistä tavoitteista huolimatta dialogi voi olla vaikeaa.

Opetuksen tilannesidonnaisuus

Dialogi ei tapahdu tyhjiössä, vaan aina jossakin tilanteessa. Dialogin aika, paikka ja tarkoitus luovat raamit kohtaamiselle, johon vaikuttavat ihmisten odotukset, tunteet, ajatukset, elämäntilanne

mukset, viireytilä ja kiinnostus vuorovaikutukseen. Konkreettiset kohtaamistilanteet kytkeytyvät myös koulutusinstituution toimintaan ja koulutuksen yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Opettaja ei ole vain tiedon siirtäjä. Hän on myös yhteiskuntaan, sen arvoihin ja käytäntöihin kasvattaja. Opettajan asema koulutusinstituutiossa rajaa dialogisen suhteen ehtoja: hän tekee työtään yhteiskunnan suunnasta määrääytyvien tavoitteiden ja oppilaiden elämämaailmasta nousevien odotusten puristuksessa (Vuorikoski 2003). On tärkeää, että opettaja on tietoinen koulutusinstituution asettamista rajoista samoin kuin omasta asemastaan.

Vaikka opettaja on sidoksissa koulutusinstituutioon ja sen perustehtäviin, eettisenä ohjenuorana tulee Värin (2002) mukaan olla pedagogisen kunnioittamisen periaate, joka edellyttää kasvattavan ihmisyyden ehtotonta kunnioittamista. Milkäli opettaja on omaksunut edustamansa instituution kasvatuskäsitteet ja päämäärät annettuina, niistä muodostuu dogmeja, jotka estävät dialogisen suhteen. Merkittävää on, näkeekö opettaja itsellään olevan jilkkumavaraa ja mahdollisuuksia omiin ratkaisuihin toimissaan koulutusinstituution ja opiskelijoiden odotusten välissä. Kokeeko hän mahdolliseksi avoimen dialogisen kohtaamisen vai katsooko hän instituution sitovan hänet virallisen koulun ja sen opetus-suunnitelmien torentajaksi?

Opettajakoulutus voisi koullia uusia opettajia dialogiseen opettamiseen omaksuamalla itse dialogisen toimintakulttuurin. Sen tulisi myös pyrkiä opettajaksi opiskelevien kriittisen tietoisuuden herättämiseen, mikäli dialogista opetusta halutaan laajentaa. Toisin koulutuskäytäntöjen vakiintuneet tavat ja opettajien ammatitkulttuuri voivat lamaannuttaa kriittisesti ajattelevan ja uudistusmielisen nuoren opettajan halut käyttää dialogia opetuksessaan. Uudistumishaaste koskeekin koko ammatikuntaa, joka voisi omien ammattijärjestöpoliittisten etujen ajamisen lisäksi keskittyä opetuskuultuuriin muuttamiseen.

Dialogisen suhteen voi mieltää ulottuvan huomattavasti laajemmalle kuin vain ihmisten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Rauno Hurtunen (2003, 148) katsoo, että asiantuntijalla on oltava kriitti-

sen keskusteleva suhde tieteenalansa perinteeseen. Ammatin arvot ja normit asetetaan tällöin avoimesti arvioitaviksi ja oman opetusalan tietoon omaksutaan kriittisen reflektioiva asenne: Kenen näkökulmasta asiat kerrotaan? Mitä kerrotaan ja mistä mahdollisesti vaietaan? Millainen on työni suhde yhteiskunnalliseen etiarvoisuuteen ja koulutuksen valtakäytöksiin?

Oppilaitokset käytäntöineen ja opetuskuultuureineen vaikuttavat dialogisuuden onnistumisen edellytyksiin. Opettaja ei useinkaan tueta käyttämään opiskelijakeskeisiä työtapoja eivätkä opiskelijoiden valmiudet dialogiseen opetukseen pääse kehitymään. Lisäksi suuret opetusryhmät, kireät opetusajakaulat ja epävihtyisät opetusotilat rajoittavat dialogisen opetuksen mahdollisuuksia. (Ks. myös Shor 1992, 232–234.) Oppilaitoksissa opetusryhmät ovat liikkuvia: ensimmäisten kouluvuotien jälkeen jokainen opiskelija on päivän mittaan useissa ryhmissä. Voiiko tässä koulutuksen pyörittäessä myllyssä olla jatkuvasti valmis dialogiseen suhteeseen?

Abstraktissa käsityksessä dialogista jää usein ortamatta huomioon sen tilanneisidonnaisuus: käytännössä dialogi on erittäin kompleksinen ja dynaaminen prosessi. Nicholas Burbulesin (2000, 262–264) kysymysten avulla voidaan jäsentää dialogin lähtökohdita. Tarkasteltaessa dialogia kontekstissaan pitää kysyä: kuka siihen osallistuu, sekä milloin, missä ja miten se tapahtuu.

KUKA? Koulutuksen joka tasolla opiskelijaryhmät ovat muuttumassa entistä heterogeenisemmiksi. Myös tietoisuus kulttuuristen erojen olemassaolosta on lisääntynyt (ks. Rauni Räsänen artikkelitässä kirjassa). Dialogiseen opetustapaan siirtymisen sinänsä ei ratkaise tilannetta ja taustalla olevia konflikteja erilaisten näkemysten ja arvomaaailmojen kesken. Opettajan ja opiskelijoiden tulisi tiedostaa osallistujien erilaisuus ja erilaiset lähtökohdat eikä olettaa itsestään selyytensä, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua dialogiin.

MILLOIN? Dialogi ei ole vain hetkellinen kohtaaminen opetusilanteessa, vaan se on diskursiivinen suhde, joka muovaa dialogia samoin kuin kommunikaation ja keskinäisen ymmärtämisen mahdollisuuksia. Diskursiivisuuteen kytketty käsitys, ettei kieli ole

neutraali asiantilojen kuvaaja vaan se myös muovaa meitä. Se rakentaa todellisuutta. Suhteitakin rakennetaan jatkuvasti sosiaalisissa tilanteissa kielen välityksellä. Yleensä nämä suhteet näyttäytyvät valtasuhteina: ihmisten positiot kohtaamistilanteissa ovat epäsymmetrisiä ja vaikuttavat siihen, kuka voi puhua, ketä kuunnellaan ja kenellä on intressi ylläpitää tietynlaista dialogia.

MISSÄ? Dialoginen suhde riippuu paitsi siitä, mitä ihmiset sanovat toisilleen myös siitä, missä he tapaavat toisensa (esim. luokkahuoneessa tai oppilaitoksen kahviloissa), millä tavoin he ovat suhteessa toisiinsa (istuvat, seisovat, ovat verkkohyteydessä). Kyse ei ole vain kohtaamisen välittömästä ympäristöstä, vaan aiemmilla samoin kuin odotettavissa olevilla kohtaamisilla on merkityksensä dialogisen suhteen muotoutumiselle. Tapaamiset ja keskustelut tuntien ulkopuolella ovat merkittäviä opetusrihtanteen muovaajia. Esimerkiksi jotkut osallistujat voivat olla hyvinkin tuttuja keskenään: heillä saattaa olla yhteisiä harrastuksia tai samanlaiset mielipyykset ja arvostukset.

MITEN? Tapa, jolla dialogissa ollaan vaikuttaa siihen, mitä sanotaan ja miten asia ymmärretään. Kasvokkaisessa tapaamisessa vaikuttavat sanattomat viestit ja eleet. Esimerkiksi opetusilat ja istumajärjestys voivat edistää tai ehkäistä vuorovaikutusta. Dialogi voi tapahtua myös välityksessä muodossa (esim. kirjeenvaihdossa, puhelin keskustelussa tai verkko keskustelussa), jolloin käytettävä väline vaikuttaa vuorovaikutukseen ja tuo suhteeseen omat erityispiirteensä.

Eroja erilaisuus

Dialogi on erilaisten ihmisten konkreettista kohtaamista. Keskeistä on, ollaanko dialogisuudessa riittävän sensitiivisiä eroille ja erilaisuuden kohtaamiselle. Dialogia ihannoivat näkemykset jättävät usein huomiotta sen, että dialogiin sisältyy osallistumisen sääntöjä, joita ei nosteta tietoisesti tarkasteltaviksi.

Dialogissa ei ole kyse vain opettajan ja opiskelijan suhteesta, vaan ryhmäopetuksessa on läsnä monenlaisien suhteiden verkosto.

Ideatilananteissa oletetaan, että kaikilla on yhtäläiset oikeudet puhua, kaikki kunnioittavat toisiaan ja tuntevat olonsa turvalliseksi, kaikkia ideoita suvaitaan ja niitä pohditaan vasten moraalisia periaatteita. Tämä ideaali joutuu koetukselle, kun otetaan huomioon dialogiin osallistujien erot. Opiskelijat tuovat mukanaan luokkatilanteeseen omat arvonsa ja asenteensa. He ovat erilaisia emsiilillä ja sosiaalisilta taustoiltaan, uskonnoltaan, sukupuoleltaan ja seksuaalisilta orientaatioiltaan. Ryhmäläisten käytännöt ja normit voivat olla keskenään kovin erilaiset ja tehdä dialogitilanteesta erittäin haasteellisen. Kaikki eivät kykene ilmaisemaan itseään samalla tavoin eikä kaikkia välttämättä kuunnella.

Dialogin tavoitteet saattavat olla osallistujille epäselvät. Usein dialogi opetuksessa rinnastetaan keskustelemaan opetuksen eikä pyritäkään määrittelemään kovin selkeästi sen päämääriä, jotka voivat olla monenlaisia. Siinä voidaan pyrkiä sopimukseen pääsemisen tai konsensusuksen löytämiseen, mutta tavoitteena voi olla myös ymmärtämisen lisääntyminen tai toisten näkökulmien kunnioittava kuuleminen (Burbules 2000, 260). Ne kaikki voivat olla hedelmällisiä kasvatusrihtanteissa ja vaikka tavoitteeseen ei päästäisi, dialogi voi silti olla sosiaalisesti ja poliittisesti arvokas asia.

Vaikka dialogin tavoitteesta olisi ryhmässä periaatteellinen yhteisymmärrys, voivat osallistujat silti kokea dialogin palvelevan omia tarpeitaan eri tavoin. Jonkun näkökulmasta dialogi voi olla hyödyllinen, kun taas joku toinen voi kokea sen uhkana tai täysin mahdottomana. Kaikkia tyydyttävään tilanteeseen voi olla mahdollonta päästä. Osallistujien erilaisista tavoitteista ja lähtökohdista kumpuavien näkökulmien orttaminen huomioon samanaikaisesti on dialogin keskeinen haaste. Seuraavan Burbulesin (2000, 258–259) esittämän jaottelun avulla voi jäsentää, millaisiin eri tavoin ryhmäläisten sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan liittyvät erot ja erilaiset näkökulmat mahdollisesti tulevat kuulluiksi tai vaiennetaan. Jokaisella toimintatavalla on sekä etunsa ja varjopuolensa.

1. **Erlaisuus pyritään näkemään rikkautena.** Erlaisten uskomusten, arvojen ja kokemusten jakamisella voidaan yhdistää käsiteltävien

asioiden parhaat puolet tai ratkoa tilanne siten, että kaikki osapuolet voivat yhtyä lopputulokseen – ainakin jos dialogissa pyritään sopimukseen tai konsensusukseen. Useinhan dialogissa on kyse vain erilaisien näkökantojen kuulemisesta. Tosiaassa tällaisessa tilanteessa joidenkin näkemykset jäävät usein alistaiseen asemaan: vähemmistöön kuuluvien arvot ja uskomukset sulautetaan valtavirran näkemyksiin. Näin saatetaan samalla ohittaa erilaisten kulttuuristen ryhmien väliset erot ja käsitellä ne vain henkilökohtaisina ominaisuuksina tai luonteenpiirteinä.

2. Painotetaan erilaisuuksien kunnioittamista. Erilaisuutta ei pyritä sulauttamaan valtavirtaan. On kuitenkin mahdollista, että eroista tehdään ekssoottisia kummajaisia. Näin erilaisuuden hyväksymisen voi jäädä erojen suvaitsemiseksi siten, että valtavirran arvoja ja näkemyksiä ei millään tavoin kyseenalaisteta.

3. Korostetaan erilaisten kulttuuristen ja ryhmien sopuusoituista rinhakkaiseloa. Tavoitteena on rakentaa siltoja erilaisuuksien välille, jolloin erot saatetaan mahdollisimman pitkälti sivuuttaa. Tämä lähestymistapa voi estää sen, ettei pyritäkään kriittiseen erilaisten näkemyksen kyseenalaistamiseen ja keskinäiseen ymmärtymykseen sitä kautta.

Erilaisten ihmisten ja näkemyksen kohtaaminen edellyttää opettajalta kriittistä tietoisuutta omista arvoistaan, asenteistaan sekä perehtyneisyyttä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottaviin mekanismeihin ja koulutuksen valtraajyrtykösiin. Muutoin on vaarana, että hän uusintaa koulutuskäytäntöihin kätkeytyvää eriarvoisuutta. Lisäksi jäykät ennakkokäsitykset opiskelijoista ja heidän valmiuksistaan voivat estää dialogisen suhteen. Esimerkiksi sukupuoleen tai etnisyyteen liittyvät stereotyyppiset käsitykset saattavat ehkäistä avoimen vuorovaikutuksen.

Ellsworthin (1992) mukaan opettajan voi olla mahdotonta ymmärtää erilaisista lähtökohdista tulevia opiskelijoitaan ja heidän näkemyksiään. Kuinka esimerkiksi keskiluokkaisen taustan omaava opettaja voi ymmärtää alempiin sosiaaliryhmiin kuuluvien nuorten elämämaailmaa? Suomessa erot voidaan sivuuttaa vielä huomaamattomammin kuin monikulttuurisissa yhteiskunnissa, joissa

esimerkiksi opiskelijoiden etniset erot ovat selvästi kaikkien nähtävissä. Suomalaisessa koulussa on pitkään pidetty itsestäänselvyytenä, että kaikki opiskelijat ovat valkoihoisia, suomenkielisiä ja luterilaisia. Illuusiota sosiaalisesta tasa-arvosta on pidetty yllä ohittamalla sosiaaliseen taustaan liittyvät erot. Koulutuksen sukupuolilineutraalisuus taas on johtanut siihen, ettei sukupuolen merkitystä ole orettu ainakaan tietoisesti huomioon.

Abstraktissa dialoginäkemuksessa puhutaan yleensä erilaisuuden kunnioittamisesta, mutta ei tarkenneta esimerkiksi sitä, miten suuri opetusryhmä voi olla, jotta jokainen opiskelija olisi mahdollista kohdata yksilöllisesti. Myös opiskelijoiden keskinäisten suhteiden merkitys jää yleensä liian vähälle huomiolle. Sihenkään ei välttämättä kiinnitetä riittävästi huomiota, ovatko opiskelijat kiinnostuneita dialogiin osallistumisesta. He saattavat pitää turvallisempaa vaihtoehtona vetäytyä vain passiivisesti kuuntelemaan opettajan monologia.

On tavallista, että opettajalle ladataan monia odotuksia dialogisen opetuksen toteuttajana. Hänen mahdollisuuksiinsa vastata niihin rajoittavat koulutusintuution käytännöt, mutta esteenä voi olla myös hänen oma kiinnostuksensa dialogiseen opetustapaan. Dialoginen opetus edellyttää esimerkiksi mahdollisuuksia joustavaan ajankäyttöön eikä opettajalla ole välttämättä halua tai mahdollisuuksia käyttää työhönsä sen enempää aikaa kuin on välttämätöntä. Lisäksi opettajalta edellytetään hyviä ryhmänohjauksen valmiuksia, jotta hän kykenisi motivoimaan dialogiin ja ohjaamaan vuorovaikutusta siten, ettei kukaan tunnisi itseään ohitetuksi tai vaiennetuksi.

Valtasuhteet

Ideallisesti dialogitilanteessa vallitsee avoimuuden ilmapiiri: jokainen kommunikaatiosuhteessa oleva on vapaa ilmaisemaan perustellun mielipiteensä ilman kahlitsevia elementtejä ja kaikkien näkemyksiä kuunnellaan. Ellsworthin (1992) mukaan dialogisuudessa on kyse tasa-arvoisuuden illuusiosta ellei tarkastella opetta-

jan ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden keskinäisiin väleihin kytkettyä valtasuhdetta.

Ellsworthin (1992, 107–108) käytännön kokemukset opettajana ovat saaneet hänet kyseenalaistamaan dialogisuuden periaatteen. Hänen mielestään luokkahuone ei ole osoittautunut turvallisiksi paikaksi puhua etenkinään henkilökohtaisista kokemuksista ja näkemyksistä. Opiskelijat eivät uskalla välttämättä puhua, sillä he pelkäävät tulevana väärinymmärryksi tai asiat voivat olla liian arkaluontoisia yhdessä pohdittaviksi. Avoin dialogi on usein mahdotonta, koska emiseen taustaan, sosiaaliseen asemaan ja sukupuoleen liittyvät valta-asetemat ovat epäsymmetrisiä. Ellsworth katsoo, että tätä valtasuhdetten eriarvoisuutta ei ole mahdollista ratkaista pelkästään luokkahuoneessa.

Opettajan ja opiskelijan roolien merkitystä ei pitäisi aliarvioida, sillä näihin rooleihin kasvetaan opetuskuultuutissa. Niillä on sidokset yhteiskunnan valtarakenteisiin ja kulloinkin vallitsevaan ideologiaan. Michael Apple (2004, 47–55) kuvaa, miten koulutusjärjestelmä ylläpitää ja uusintaa yhteiskunnan valtasuhdetta, jotka ovat sisäanrakentuneet koulutuksen käytäntöihin. Aina esikoulusta lähtien oppilaat ohjataan tietynlaisiin toiminta- ja ajatusmalleihin enemmän ja vähemmän piiloisin tavoin. Samalla kun opettaja ohjaa oppilaat oikeisiin, ”hyväksytyihin” toimintatapoihin ja asenteisiin, hän itsekin sosiaalistuu niihin. Tosin opettajien valtuudet ja mahdollisuudet tilanteiden määrittelyyn ovat suuremmat kuin oppilaiden. Koulutuksen ajien vuorovaikutustilanteissa opitaan muun muassa kenellä on valta, mitä ja miten voidaan puhua tai tehdä, mikä on sopivaa käytöstä ja mikä ei. Opiskelijat oppivat myös sisäistämään oman roolinsa osana tuota koulun järjestyä. (Ks. myös Salo 2004.)

Ira Shor (1996, 16–19) painottaa opetuksen osallistujien keskinäisten valtasuhdetten tekemistä näkyviksi. Opiskelijoilla on opetustilanteissa enemmän valtaa kuin yleensä ajatellaan. He eivät ole milloinkaan passiivisia: heiltä voi puuttua muodollista valtaa, mutta he voivat rakentaa vastavaltaa esimerkiksi vaikenemalla tai väitetyryhmällä. Shorin mukaan tämän usein tiedostamattoman vas-

takkainasettelun käsittely ja purkaminen ovat haasteellisia tehtäviä. Opiskelijat eivät välttämättä ole edes halukkaita vallan jakamiseen uudella lailla, eivätkä he koe osaavansa toimia tilanteessa, jossa opettajan ja opiskelijoiden asema on neuvoteltavana. Se edellyttää opiskelijoilta perinteisestä oppijan osasta luopumista. Yhteisen keskustelu opiskelijoiden keskinäisistä eroista, suhteista ja niihin liittyvistä valta-asemista voi selkiyttää erilaisten lähtökohdientiedostamista ja auttaa ryhmäläisiä luopumaan ennakkokoasenteista ja pääsemään avoimeen vuorovaikutukseen.

Opetustilanteissa opettaja ja opiskelijat eivät ole lähtökohteisesti tasavertaisessa suhteessa opetettavaan asiaan tai tilanteen ohjausmahdollisuuksiin nähden. Dialogisessa opetuksessa tämä valtasuhde säilyy, vaikka siinä pyritään vallan tasaisempaan jakamiseen (ks. Burbules 1993, 32–34). Opettajan ja opiskelijoiden suhteisiin vaikeutavat opetusintuutoiden monet piiloisen vallan muodot, joihin opettajat eivätkä opiskelijat aina tiedosta. Esimerkiksi arvostelusta on tullut niin luonnollinen osa koulutusta, ettei sitä yleensä mielletä vallankäytöksi, joka säilyttää monin tavoin opettajan ja opiskelijan suhdetta. Arvosanat tuovat kilpailun elementit myös opiskelijaryhmään. Kilpailu ja jatkuva arviointi saattavat estää dialogisen suhteen ja keskinäisen tuen ryhmässä. Dialogisuuteen pyrittäessä on tarpeen käsitellä ryhmän kanssa kilpailun ja arvostamisen merkitystä sekä niistä aiheutuvia mahdollisia esteitä.

Koulutuskäytäntöihin syvään juurtuneessa autoritaarisen opettamisen mallissa arvostetaan rationaalista asianuntijuutta. Opettajan pitäytyminen etäisen asiantuntijan roolissaan voi kuitenkin estää avoimen kohtaamisen. Dialogi epäonnistuu, ellei opettaja kykene luopumaan edes jossakin määrin valtaastaan. Hurtusen (2003, 142) mukaan dialogisuus opetuksen periaatteena on indoktrinäätion vastakohta: oppilalle pyritään antamaan valmiuksia tasavertaisen keskusteluun opettajan kanssa ja todellisuuden uudelleen-hahmotamiseen yhdessä. Tosin dialoginen opetus ei sinänsä sulje pois indoktrinäätion mahdollisuutta.

Siirtyminen autoritaarisesta opetustavasta dialogin mahdollistavaan suhteeseen edellyttää muutoksia siinä, miten opetusvuorovaikutus mielletään ja mitä siinä pidetään tärkeänä. Dialogi ei ole vain intellektuaalinen suhde, vaan vuorovaikutukseen liittyvät myös tunteet.

Turvallisen ilmapiirin luomista korostetaan erityisesti feministisessä pedagogiikassa, jossa opetukseen kuuluu omien kokemusten ja tunteiden jakaminen (ks. Fisher 2001, 55–79). Kun tavoitteena on luottamus, keskinäinen ymmärrys ja sitoutuminen oikeudenmukaisuuden lisäämiseen, ei kyse ole vain rationaalisesta keskustelusta ja argumentoinnista. Dialogiin tulee voida osallistua omien kokemustensa ja maailman hahmottamisen tapojensa mukaisella tavalla. Muutoin saatetaan tuottaa eriarvoisuutta, jota dialogilla juuri pyritään ratkomaan. (Ellsworth 1992, 96–97.)

Nykyisin vallalla olevassa opettajan mallissa ei opettamiseen tunnesuhteena kiinnitetä riittävästi huomiota. Dialogisuus edellyttää koulutuksen maailmassa tiukasti elävää järki-tunne dikotomiasta luopumista (ks. Mario Vuorikosken artikkeli tässä kirjassa). Koulutuksen tietopainotteisuus ja tiukan pakatun opetus-suunnitelmat vaikeuttavat tunnesuhteen luomista opiskelijoihin samoin kuin opiskelijoiden keskinäisten suhteiden vastavuoroisuutta. Tunteet voivat edesauttaa tai ehkäistä dialogisen suhteen syntymistä ja jatkuvuutta (ks. esim. Burbules 1993, 36–46.)

Opetuksessa tulisi olla tunnesuhtelle huomattavasti nykyistä enemmän aikaa ja tilaa. Opettajankin tulisi voida olla ihminen, joka saa astua esiin neutraalin asiantuntijan roolinsa takaa. (Ks. Vuorikoski & Törmä 2004.) Opettajan pitäisi voida antaa dialogissa avoimuuteen siten, että jakaa ryhmässä kokemuksiaan ja tunteitaan. Muutoin tilanne on yksipuolinen, jos hän edellyttää vain opiskelijoiden paljastavan omia kokemuksiaan ja tuntojaan. (Ks. Fisher 2001, 81–109.) Opettaja voi kuitenkin pelätä paitsi ammatillisuutensa puolesta myös sitä, että tunnesuhteeseen avautuminen tekee haavoittuvaksi. Dialogiseen kohtaamiseen kuuluu

molemmipuolinen kunnioitus opettajan ja opiskelijoiden välillä, mutta sen toteutumiseen ei ole välttämättä helppoa luottaa.

Perinteisessä opetuksen mallissa mieleen juurtuneiden valta-asetelmien purkamisen ei ole välttämättä yksinkertaista eikä tapahdu nopeasti. Useat dialogista opetusta turkineet painottavat, että kyky dialogiin vaatii opettelua. Jorma Lehtovaaran (1996) mukaan dialogin taito ei puhkea esiin automaattisesti, mutta dialogisuuteen voi kasvaa. Sen oppiminen on tärkeää niin opettajille kuin opiskelijoillekin. Lehtovaaran mukaan se tapahtuu ennen muuta harjoittelemalla ja harjoittamalla avoimuutta suhteissaan maailmaan. Burbules (1993) puolestaan vertaa dialogia peliin, jota voi oppia ja jossa taidot voivat jatkuvasti parantua. Opettaja voi esimerkiksi tehdä näkyviksi dialogisen opetuksen periaatteita ja sitä kautta ohjata ryhmää harjaantumaa taidoissaan.

Dialogi vaatii ympärilleen vapautta

Käsitämme dialogin kasvatuksellisena ihanteena, jota kohden tulisi pyrkiä. Käytännön näkökulmasta olennaista on tarkastella dialogia konkreettisena toimintana, jota määrittävät kasvatuksellisten ulkoiset tekijät ja koulutuksen yhteiskunnalliset reunaehdot. Dialogisen kohtaamisen ihannetta voidaan lähestyä vasta, kun vuorovaikutuksessa tiedostetaan sitä sääntelevien ja rajoittavien tekijöiden merkitys, tunnustetaan osallistujien lähtökohtien eroavaisuudet ja keskinäiset valtasuhteet sekä pyritään kohtaamaan toiset mahdollisimman paljon omista ennakoasenteista ja valta-asennista luopuen.

Dialogi ei ole vain kahden ihmisen kohtaamista vaan opetusilanteissa on monenlaisia suhteita, joiden dynamiikka vaikuttaa vuorovaikutukseen. Dialogi ei ole pelkästään tiedollista keskustelua. Siinä ovat läsnä tunteet – arvostaminen, kunnioitus, välittäminen, rakkaus. Arvokasta dialogia korostavassa kasvatusajattelussa on, että sen tavoitteena on tarjota vastavoimaa koulutuksessa vallitsevalle tietoa ja järjikeskeisyyttä painottavalle toimintatavalle.

Dialogi lupaa ihmisarvoista kohtelua, vapautusta järjestelmän vallasta, yksilöllisyyden kunnioittamista, voimaantumista ja uskoa parempaan maailmaan. Yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä rakentuvat kuitenkin pitkälti dialogista poikkeavalle toimintamallille. Paulo Freiren (2005) sanoin yhteiskunnan toiminta on antidialogista. Dialogiajattelu voi toimia innoittajana: inhimillisyyttä ja kohtaamista korostava ajattelu tarjoaa vaihtoehdon itsekkyyden ja kulttuurisuuden kulttuurille. Utopioita tarvitaan.

Kirjallisuus

- APPLE, MICHAEL W. 2004. *Ideology and Curriculum*. Third Edition. New York: RoutledgeFalmer.
- BUBER, MARTIN 1993. *Minä ja sinä. (Ich und Du 1923.)* Suom. JUUKKA PETTÄÄ. Helsinki: WSOY.
- BURBULES, NICHOLAS 1993. *Dialogue in Teaching Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- BURBULES, NICHOLAS 2000. The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. Teoksessa P. TRIFONAS (toim.) *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics. Instituting Education, and the Discourse of Theory*. New York and London: RoutledgeFalmer, 251–273.
- CARR, DAVID 1998. Toward a Re-Evaluation of the Role of Educational Epistemology in the Professional Education of Teachers. *Philosophy of Education Yearbook 1998*. Philosophy of Education Society. <http://www.ed.uic.edu/EPS/PES-yearbook/1998/carr.html>. 11.11.2004.
- ELISWORTH, ELISABETH 1992. Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. Teoksessa C. LUKE & J. GORE (toim.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge, 90–119.
- ELISWORTH, ELISABETH 1997. *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*. New York: Teachers College Press.
- FISHER, BERENICE A. 2001. *No Angel in the Classroom. Teaching through Feminist Discourse*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- FOUCAULT, MICHEL 2001. *Tarkkailua ja rangaistusta*. Suom. Eevi NIVASKA. Helsinki: Otava.
- FREIRE, PAULO 1998. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- FREIRE, PAULO 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. JOEL KUORTTI. Tampere: Vastapaino.
- FREINET, CELESTIN 1987. *Ihmisten koulu. (Pour l'école du peuple 1969.)* Suom. LAILA OKSANEN. Helsinki: Elämäkoulu.
- HANNULA, AINO 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- HURTUNEN, RAUNO 2003. *Kommunikatiivinen opettaminen. Indokriinatioon teoria*. Jyväskylä: Söphi.
- JONAS, HANS 1997. Tekniikka ja vastuun. Suom. JUSSI VÄHÄMÄKI. Teoksessa Y. UURTIMO & V. JAAKSI (toim.) *Ympäristöfilosofian polkuja*. Tampere: Taju, 103–127.
- LANELMA, ELINA & GORDON, TUULA 1997. First Day in Secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil'. *Educational Research and Evaluation* 3:2, 119–139.
- LEHTOVAARA, JORMA 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimesa yhteydessä Toiseen. Teoksessa J. LEHTOVAARA & R. JAATTINEN (toim.) *Dialogissa – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996, 29–55.
- LEHTOVAARA, JORMA & JAATTINEN, RIITTA 1996. Haasteeksi dialogiin. Teoksessa J. LEHTOVAARA & R. JAATTINEN (toim.) *Dialogissa – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996, 9–12.
- LEHTOVAARA, JORMA & JAATTINEN, RIITTA (toim.) 1994. *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 21/1994.
- LEHTOVAARA, JORMA & JAATTINEN, RIITTA (toim.) 1996. *Dialogissa – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996.
- LINNA, VÄINÖ 1962. *Täällä Pohjantähden alla 3*. Helsinki: WSOY.
- MACEDO, DONALDO 1999. Our Common Culture: A Poisonous Pedagogy. Teoksessa M. CASTELLS, R. FLECHA, H. GIROUX, D. MACEDO & P. WILLIS: *Critical Education in the New Information Age*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 117–137.

- PLATON 1979. Theiateros. Suom. MARJA ITKONEN-KAILA. Teoksessa PLATON: *Teokset III*. Helsinki: Otava, 263–354.
- PLATON 1999a. Apologia. Suom. MARIANNA TYNI. Teoksessa PLATON: *Teokset I*. Helsinki: Otava, 9–37.
- PLATON 1999b. Menon. Suom. MARIANNA TYNI. Teoksessa PLATON: *Teokset II*. Helsinki: Otava, 109–148.
- REICH, ROBERT 1992. *The Work of Nations*. New York: Vintage Books.
- RINNE, RISTO & SALMI, EEVA 2000. *Oppimisen usittäisyys*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- RORTY, RICHARD 1989. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell. (1. painos 1980).
- SALO, ULIA-MAIJA 2004. Becoming a Pupil. Teoksessa D. BEACH, T. GORDON & E. LAHELMA (eds.) *Democratic Education. Ethnographic Challenges*. London: The Tufnell Press, 105–115.
- SHOR, IRA 1992. *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SHOR, IRA 1996. *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SULLMAN, SERPO 1999. Filosofia dialogisena toimintana eli sokraattisesta oppimiskäytöksestä. Teoksessa T. LAINE (toim.) *Kasvatus filosofian*. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 66, 137–154.
- TOMPERI, TUUKKA & SUORANTA, JUHA 2005. Sorrettujen jälkeen. Freieren kriittistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa P. FREIRE: *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 211–237.
- WEBER, MAX 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- VUORIKOSKI, MARJO 2003. Opetajan yhteiskunnallinen valta ja vastuun. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari: *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- VUORIKOSKI, MARJO & TÖRMÄ, TAINA (toim.) 2004. *Opettajia petissä. Käise ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- VÄRRÄ, VELLI-MARTTI 2002. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. 4. Painos. Tampere: Tampere University Press.

Leena Kurki

Sosio-kulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana

Artikkelissa kerrotaan sosio-kulttuurisesta innostamisesta (*animation socioculturelle*). Innostaminen on ihmisten herkitämistä ja johdattamista yhteen. Se on sellaisten kokemusten aikaan saamista, että ihmiset niiden vahvistamina uskalavat vähitellen ilmaista itseään persoonallisesti yhä paremmin. Samalla vahvistetaan sellaisia yhteisöön kuulumisen tunteita, jotka saavat ihmiset toimimaan yhdessä yhteisten tavoitteiden suuntaan. Innostaminen on ennen kaikkea osallistumista. Se on yhteisötyötä kylissä ja kaupungeissa, yhteisötaitteen rekemistä, teatteria ja tanssia. Sosio-kulttuurinen innostaminen on inhimillisen ja solidaarisen yhteiskunnan rakentamista yhdessä.

Ideologia ja kulttuuri kriittisen pedagogiikan tärkeinä käsitteinä

Kriittinen pedagogiikka on kiehtova, jollei suorastaan salaperäinen, käsite. Se johdattaa monenlaisien mielteiden äärelle. Ymmärrän kriittisen pedagogiikan suhteellisen vapaaksi ja joustavaksi ajattelun, keskustelun ja toiminnan orientaatioperustaksi, jolla on tietyt piirteensä. Se ei ole kiinnä ja muuttumaton paradigmaattinen kehys tai filosofinen järjestelmä, vaan se yhdistää monia eri tieteenaloja jämeräksi tiedeidenväliseksi keskustelunkenkäksi: Juuri siinä on sen erityinen voima. Kriittisen pedagogiikan yhteydet ovat läheiset erityisesti Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian kanssa, jolla myös on juurensa monella tieteenalalla, ainakin sosiologiassa, estetiikassa, filosofassa ja taloustieteissä, ja molemmissa on vaikutteita marxilaisuudesta, hermeneutiikasta, fenomenologiasta