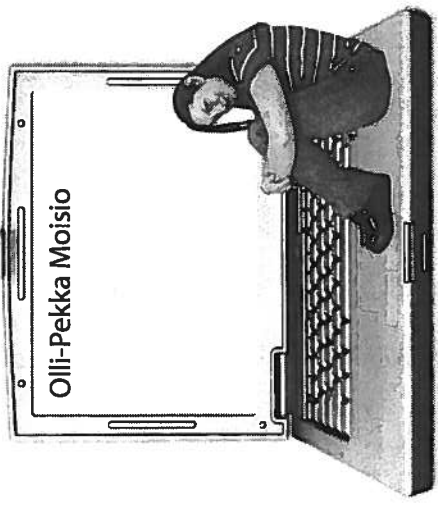


- Niemeyer, C. 2005. Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Nivala, E. 2006. Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisena ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisten sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 25–113.
- Opetusministeriö. 2002. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltojärjestelmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:13. Helsinki.
- Oppilashuoltokomitea 1973. Komiteanmietintö 1973:151. Helsinki.
- Panzer, M. 1996. Kuinka teknologia kesytetään. Hämeenlinna: Tammi.
- Pulkkinen, L. 2003. Lapsuusiän kasvatusilmapiiri ja aikuisiän sosiaalinen toimintakyky. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 119, 1801–1803.
- Rauschenbach, T. 1991. Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild? Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf. Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 21 (1), 1–11.
- Reyer, J. 2002. Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Rossmeißl, D. & Przybilla, A. 2006. Schulsozialpädagogik. Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Speck, K. 2006. Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sting, S. 2004. Dom eller kiok? Sociala bildningsperspektiv i kunskapssamhället. Teoksessa L. Eriksson, H.-E. Hermansson & A.-C. Månger (toim.) Socialpedagogik och samhälls-förståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 55–70.

Varis, T. 2006. Digitaalinen ajattelu ja osaaminen. Kanava 34 (8), 530–534.

Prinssi k. (Him.) 2011. Vun taulu
Oppi on medskattuppin a takaan dika.



Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa

Opetustyö ei ole ristiriidatonta. Muun muassa Peter Elbow (1986) puhuu opettamisesta ja oppimisesta monien ristivetoisten vaatimusten, toiveiden ja asenteiden täyttämänä kenttänä. Meillä on opettajina ensinnäkin velvollisuuksia opiskelijoita kohtaan. Nämä velvollisuudet avaavat meille näkymän opiskelijoiden näkökulmasta, auttavat meitä ajattelemaan heidän parastaan, olemaan heidän liittolaisiaan. Opettajan tulee johdatella, auttaa ja tukea oppilaita tekemään parhaansa ja siten tulemaan oppimis-yhteisön täysvaltaiseksi jäseniksi. Tämän vakaumuksen perspektiivistä näemme oppilaamme älykkäinä ja oppimiseen kykenevinä.

Toisaalta kuitenkin opettajina meillä on velvollisuus tietoa, yhteiskuntaa ja yhteisöämme kohtaan. Tässä konservatiivisessa roolissa olemme suojelejoita, vartijoita, jopa eräänlaisia järjestysmiehiä. Meidän tulee eritellä, arvioida, testata, antaa arvosanoja ja todistuksia. Tämän asenteen vallassa meidän tulee seistä tukevasti opetettavan aineen standardien varassa ja tukena, vaikka ne eivät osuisi yhteen jonkin kohtaamamme oppilaan tarpeiden, toiveiden ja kykyjen kanssa. Meillä on myös velvolli-

suus yhteisöjamme kohtaan sitä, että opetukseemme läpikäyneet oppilaat todella osaavat oppiaineeseemme liittyvät sisällöt.

Edellä kuvattu heijastelee laajemminkin niitä vastakkaisuuksia, joita Elbow (1986) pyrki opetuksen dialektisessa asetelmassaan kunnioittamaan: hyvä opettaminen on vaikeaa, koska se tarkoittaa yritystä olla opiskelijoiden liittolainen sekä heidän vastuksensa; hyvä arviointi on vaikeaa, koska pitäisi olla objektiivinen ja subjektiivinen; hyvä älykkyyks on harvinaista, koska se tarkoittaisi yritystä olla intuitiivinen ja looginen.

Emme kuitenkaan voi yhtäaikaisesti toimia näissä rooleissamme, vaan helahdtelemme niiden välillä. Tämä opettajuuden kaksoismandaatti toisaalta kontrolloida ja toisaalta tukea ja auttaa avaa artikkelini kannalta olennaisen näköalan normien ja huolen välille. Sääntöjen, kriteerien, toimintaohjeiden sekä hyvinvoimista, mielekkyydestä huolehtimisen sidoksena voidaan pitää arvostuksen, kunnioituksen moraalifilosofiaa, jossa voidaan hahmotella pienimpiä yhteisiä nimitäjiä oppilaiden ja opettajien välille. Minkälainen ajattelu ja toiminta auttaisivat mandaattien keskellä toimivaa opettajaa näkemään tarkastelemaansa asiat ja oppilaansa niille oikeutta tekevässä valossaa? Mikä auttaisi meitä tekemään niistä ja oppilaista enemmän kuin ne ehkä isenään ovat? Käsitkseni mukaan opetuksen keskeinen eettinen ongelma ei niinkään ole normien, standardien, kriteerien ja toimintaohjeiden puuttuminen tai niiden heikkeneminen, vaan yksittäisen opettajan (tai laajemmin yksilöiden muodostaman organisaation) tasapainoilu kahden eettisen sfäärin välillä: normien ja ihmisyden. Kuinka nämä kaksi sfääriä voidaan saattaa yhteen ilman perustavia moraalifilosofisia ongelmia? Kumpaan sfääriin opetustyötä tekvän tulisi sitoutua moraaliossa mielessä ensisijaisesti, jotta hän kykenee välttämään epäinhimillisyyden suhteessa oppilaisinsa?

Opettajan työn kannalta on olemaista oppia hyödyntämään teoreettisia välineitä, joiden avulla avautuu mahdollisuus käsitteellisiä opettajuuteen liittyvää edellä kuvattua, jopa ratkaisemattomalta tuntuvaa ristiriitaa. Ratkaisemattomuus liittyy juuri opettajan työn kokonaisasetelmaan, jossa opettaja on sekä ihminen että instituutio. Uskon kuitenkin, että tämän kokonaisasetelman kriittisestä analyysistä voidaan löytää mahdollisuuksia pohdita tilanteen muuttamisen ehtoja. Tässä artikkelissa

pyrin hahmottamaan kohtamisen ja kunnioittavan läsnäolon ja toiminnan mahdollisuuksia pohdimmalla yhtäältä empatian ja toisaalta persoonan käsitteiden asemoitumista edellä kuvatussa moraalifilosofiossa kysymyksen asettelussa. Tarkoitukseni ei ole tarjota niinkään ratkaisuja, vaan ennemminkin tarkentaa Elbowinkin kuvaamaa tasapainoilun tilannetta moraalifilosofisesta näkökulmasta käsin.

Empatiaa pyritään usein käsitteellistämään käyttämällä sille rinnakkaisia käsitteitä. Yleisimmin näitä käsitteitä ovat sympatia, sääli, samastuminen ja omien tunteiden projisointi toiseen henkilöön. Olen käsitellyt artikkelissani "Sääli sosiaalisena siteenä – uudesta solidaarisuudesta" säälän käsitettä yhteiskuntafilosofien ja kulttuurikriittisen asetelman puitteissa. Tarkastelen seuraavassa kysymystä keskitetyillä empatian käsitteen avaamisiin mahdollisuuksiin keskityen. Alkaisemmin olen kritisoinut empatiaan liittyvää kirjoittelua erityisesti auttamisammattien piirissä siitä, että empatia näytettyä hallinnollisen välinpitämättömyyden kulttuurissa viimekädessä hallinnollisena ohjailuna ja säätelynä. Nyt haluan asettaa tämän käsitteen moraalisten tunteiden jatkumoon yrityksenä löytää uudenlaista avautua opetuksen moraalifilosofiseen tarkasteluun.

Epäinhimillisyyden välttämisen opettajan kohtaamana haasteena

Opettaja siis tasapainoilee ihmisyden ja normien sfäärin välillä. Yksi suurimmista opettajan kohtaamista haasteista olisi tästä näkökulmasta tarkasteltuna se, ettei hän kohtele missään tilanteessa oppilaitaan epäinhimillisesti. Tämä voitaisiin laittaa opettajaetiikan keskeiseksi lähtökohdaksi. Epäinhimillisyyttä tarkoittaisi tässä yhteydessä sitä, että kohteellisimme ihmisiä ei-ihmisinä, siis ennalla normitettuna, elämäntekonaisuuteen homogenisoituina yksikköinä. Koulutusorganisaatioissa toimiville ihmisille on usein vaikeaa käsittää, että käsite epäinhimillisyyttä, siten kuin se yleensä mielletään äärimmäisenä ihmisarvon loukkauksena, kuvaa ainoastaan yhden ulottuvuuden ihmisen esineellistämistä, ei-ihmisenä pitämistä. Toinen, sanoisinko hieman arkipäiväisempi ja hyvin yleinen tapa olla epäinhimillinen toista ihmistä kohtaan, on nöyryyttäminen.

Avishai Margalit (1996) on tehnyt kiinnostavan erottelun tähän liittyen. Hän erottaa laadullisesti toisistaan "loukkauksen" ja "nöyryyttämisen", joita on perinteisesti pidetty eräänlaisena jatkumona siten, että nöyryytys on loukkauksen äärimmäinen muoto. Margalit käsittää, että loukkaus viittaa henkilön sosiaalisen arvон loukkaamiseen, kun taas nöyryyttämisessä runnellaan ihmisen arvokkuutta. Loukkaukset saattavat tehdä kipeää oman arvон tunteen tasolla, mutta nöyryyttäminen loukkaa ihmisen rajoittamatonta arvoa ihmisenä. Tässä mielessä nöyryyttäminen on sanan varsinaisessa mielessä epäinhimillisyyttä.

Opetustilanteessa ihminen on paljaimmillaan ja tässä kontekstissa nöyryyttäminen on eksistentiaalinen uhka. Opettajalla on asemansa vuoksi valtaa, myös mahdollisessa nöyryyttämisessä, oppilaaseen. Monessakin mielessä ihminen on avuton, ja järjestelmällisen nöyryytyksen tavoitteena on lisätä ja korostaa tätä avuttomuutta ihmiselle itselleen. Avuttomuus ilmenee henkilön kyvyttömyytenä puolustaa hänen kannaltaan keskeisiä oikeuksia, tarpeita ja intressejä sekä tunnistaa omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan. Tietenkin voimme vedota vaikkapa tunnetyöhön, erityisesti tässä artikkelissani tarkastelemaani empatiaan, jota opettaja voi hyödyntää työssään, ikään kuin keinona rakenteellisen nöyryytyksen välttämiseksi. Mutta väittäisin, että nöyryyttävä tilanne jää vallitsevaksi, ellei opettaja itse ole löytänyt keinoa avata oppilaaseen sellaista näkökulmaa, jossa oppilas on ihminen myös institutionalisoidun opetustyon piirissä. Tässä empatialla on roolinsa, mutta jonakin muuna kuin työvälineenä.

Epäinhimillisyyden murentaa käsitkseni mukaan juuri moraalisuuden perustaa. Moraalisuuden lähtökohta tässä ajattelutavassa on, että kohteemme ihmisiä ihmisinä. On mielekästä tehdä erottelu *moraaliin* ja *etiikkaan*. Moraali koskee inhimillisiä suhteita ja erityisesti sitä, miten niiden tulisi olla järjestäytyneitä ainoastaan sen perusteella, että olemme ihmisiä. Moraali perustuu siihen, että kuulumme yksilöinä ihmisyyhteisöön. Etiikka sitä vastoin koskee kysymystä siitä, minkälaisia suhteita meillä tulisi olla toisiin ihmisiin jonkin erityisen suhteen nojalla. Tämä suhde voi olla esimerkiksi perhe, ystävyys tai ammatillisuus, joka määrittää suhdettamme johonkin erityiseen ihmiseen tai ihmisryhmään.

Yleisesti käsitetään, että oppilaita tulee kohdella yksilöinä. Epäinhimillisyyden sekä institutionaalissa mielessä että yksittäisen henkilön

harjoittamina tekoina kohdistuu viimekädessä yksilöön. Yksilön käsite voidaan käsitellä ainakin kolmessa eri merkityksessä: perustavana lähtökohtana, sosiaalisten instituutioiden toimien kohteena tai korkeimpana saavutuksena. Itse ajattelisin yksilön olevan kasvatus- tai yhteiskuntafilosofiasa ensisijassa perustava lähtökohta. Jos kasvatuksellisesti ylipäänsä tehdään jotain, tehdään se aina yksilöille. Tästä seuraa, että heille annetaan mahdollisuus kehittyä ja olla osallisena oppimisessa. Ensinnäkin tulee olla ympäristö, jonka puitteissa yksilöt voivat kehittyä. Toisena ovat suoranaiset toimet, jotka kohdistuvat suoraan yksilöön. Uskon, että ihmiset voivat kehittyä ja tulla paremmiksi. Usein tähän on myös tahtoa, mutta ympäristöt eivät välttämättä ole tähän sopivia.

Empaattinen läsnäolo

Opetamisen taito liittyy läsnäoloon, kuuntelemiseen ja kohtaamiseen kunnioittamisen ja arvostamisen ilmapiirissä. Läsnäolo on enemmän kuin ammattitaito ja tiedollinen osaaminen. Olennaista on yhtäältä oppilaan myötätuntoinen ymmärtäminen ja toisaalta kokemuksen välittäminen, että opettaja on oppilaan luottamuksen arvoinen. Empatia voi vahvistaa opettajan mahdollisuutta olla aktiivisesti kuuntelevana läsnä oppilailleen. Aktiivinen kuunteleva läsnäolo on edellytys "jaettujen merkitysten" hetkille, todellisen oppimisen hetkille. (Ks. Holopaisen ja Lapalaisen artikkeli pedagogisesta hyvinvoinnista tässä teoksessa.)¹ Kyseessä ei ole abstrakti ilmiö eikä sitä voida ratkaista yksinomaan teoreettisesti, vaan konkreettinen ja inhimilliseen vuorovaikutukseen liittyvä, ja tämän vuoksi tarkastelu ulottaa myös rakenteisiin, jotka joko mahdollistavat tai estävät empaattisen läsnäolon.

¹ Käsitelien tässä artikkelissa ennen kaikkea empatian merkitystä, valttakin tunteet ylipääntään näytettyvät nykykoulussa opettajien työssä yhtenä haasteellisimmista ilmiöistä (ks. Kimmo Jokisen artikkeli tässä teoksessa). Stephen Brookfield (2006) on käsitellyt tunteiden roolia opettajan työssä esimerkiksi teoksessaan *Skilful Teacher*. Olen esitellyt Juha Suorannan kanssa Brookfieldin kriittistä pedagogiikkaa artikkelissa "Kriittinen aikuiskasvatustiede: Stephen Brookfield" (Suoranta & Moisio, painossa).

Voisimme oppia empatiaa? Voiko opettaja oppia toimimaan siten, että kykenee omassa opettamisessaan toimimaan empatiisesti ja näin samalla opettamaan empatiisuutta oppilailleen? Samassa yhteydessä voidaan pohdita kysymystä hyveellisyydestä tai hyveellisestä toiminnasta, tässä tapauksessa erityisesti opettajuuden kontekstissa. Perinteisesti kysymyksen on etsitty vastausta kiinnittämällä huomio ihmisen luonteeseen. Näyttäisi siltä, että ihmisen kyky toimia hyveellisesti ei ole ensisijassa yksilön luonteeseen liittyvää. Ihmisen luonto ei ole pysyvä vaan osittain annettua ja osittain rakentunutta. Ajatus luonteeseen liittyvistä hyveistä on ollut keskeinen osa eettisiä poliittista teoriaa jo pitkän aikaa. Tämän ajatuksen kautta on päädytty yksilökeskeisiin kantoihin muun muassa sosiaalisista ongelmista ja saatu ne muuntumaan yksilön ongelmiksi.

Hyveellinen toiminta ei siten näyttäisi liittyvän yksinomaaan ihmisen luonteeseen. Jos sinulla on aika, eikä elämäsi muutointakaan ole erilaisista paineista tukahnut, sinulla on enemmän mahdollisuuksia toimia hyveellisesti. Hyveellisellä toiminnalla on siis ehdot. Voitaisinko ajatella, että hyveellisyys on tilanteen, eikä niinkään ihmisen luonteen ominaisuus?² Jos tämä liitetään empatian opettamisen mahdollisuuteen, vaikuttaa sille, ettei empatiaa voi loppujen lopuksi opettaa. Sitä vastoin empatian mahdollisuutta voidaan lisätä kehittämällä asenteita, käytöksiä ja ympäristöä, jotka ovat edellytyksenä empatiisessa mielessä laadukkaalle oppimisympäristölle ja opettamiskäytännölle.

Dialogi ja kohtaaminen

Ihmisen elämä on kehityksistä. Meillä ei ole tarkkaa ja lopullista tietoa omasta itsestämme ja kehityksisen mahdollisuksistamme. Jotta voimme tulla itseksemme ja ylipäänsä olla itsemme, tarvisemme siihen toisia, muita ihmisiä. Edith Stein (1917) kirjoittaa, että en voi pitää itseäni tai omia kokemuksiani maailman osana ennen kuin koen toisen kohdistava-

van minuun empatiista ymmärrystä. Empatiaa asetettu tässä keskeiseksi ja tarvitsee toteutuksen dialogia. Tähän sisältyy mahdollisuus astua askelleen itsensä ulkopuolelle. Ensinnä voimme arvioida, olemmeko sellaisia, joiksi tahdomme tulla. Tämä johtaa arvioon siitä, miten meidän tulisi juuri tässä tilanteessa toimia. Tämä on Steinille vapautemme ehto. Ainoastaan tällaisen empatian piirissä voimme olla aidosti vapaita. Stein kuva, kuinka jokaisella on kokemuksia siitä, kuinka ajoittain toinen ihminen voi paljastaa meille todellisen itsemme paremmin ja totuudellisemmin kuin minin itse pystymme. Tässä vastavuoroisessa tapahtumassa paljastuva persoonan käsite kiteyttää kaikista dialektisimman kommunikaation muodon inhimillisessä elämännuodossa. Ollessaan moraalisia persoonia yksilöt arvostavat toiseutta ja samanaikaisesti paljastavat itsensä. Sisäisyydessään tällaiset yksilöt tuntevat suoraan toisen ja näin ollen liittävät osan elämästään toiseen elämään (ks. Moisio 2004, 2010).

Erich Fromm (mm. Evans 1966, 35) puhui aktiivisesta kuuntelemisesta terapeutin näkökulmasta seuraavaa: "Kun kuuntelet sinua, ja kun kuuntelet, minä reagoin kuin oikein virittetty soitin." Olemaista on kuunteleminen ja sen vastaanottaminen ilman tulkitusta. Ainoastaan näin toimien vuorovaikutus voi rakentua aktiiviseksi vuorovaikutukseksi, missä erilaiset reaktiot ovat keskeisenä elementtinä. Dialogi tapahtuu Frommille juuri näiden erilaisten reaktioiden ja käsitysten välisenä vuorovaikutuksena. Siinä pyritään tunkeutumaan ihmisten julkisten tavoitteiden taakse, joiden takana Fromm näkee "salajuonen", joka pyrkii lätistämään ihmistä – poistamaan toivon. Fromm ajatteli, ettei ilman toivoa ole elämää. Kaikki muutokseen tähtäävä toiminta on täynnä toivomista, ja se elää uskosta parempanaan. Toivo on kykyä nähdä valoa pimeydessä, se on synkeimpänä hetkenä avautuva näkyvä olennaiseen asiaan. Dialogin mahdollisuuden miettimisen kannalta mielenlujuus tulisi ilmetä siinä, että opettaja tyytyisi kuuntelemaan, koska tämä hiljaisuus ei ole passiivista, vaan antaa tilaa oppilaille aktiiviseen toimintaan.

² Tähän suuntaan näyttäisi viittaavan Darleyn and C. Daniel Batsonin vuonna 1973 julkaiseman niin sanotun laupias samaritalainen kokeen tulokset (Julkaistu artikkelissa "From Jerusalem to Jericho": A Study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior).

Empatian taidot ja "vaiheet"?

Voidaankin puhua empatian "taidosta", jolla voimme tunnistaa empatian opetuksen ja oppimisen vuorovaikutuksessa. Ammatillisuuteen ja oppimiseen liittyen humanistisen psykoterapian kehittäjä Carl Rogers (1961, 1980) on esittänyt, että empatia on keskeinen osa onnistunutta terapiaa, siitäkin huolimatta, että pitää empatiaa ensisijaisesti olemassaolon tapana, ei niinkään opittavana taitona. Rogers nostaa esille kaksi asennetta, jotka luovat pohjaa empatialle: ensinnäkin ehdoton myönteinen suhtautuminen oppilaaseen ja toiseksi heidän aktiivinen kuunteleminen. Lisänä tähän on ajatusten ja tunteiden takaisinyöttö, jota harjoitetaan sensitiivisesti ja tarkasti.

Opetajan harjaantumista empatiataitoihin voi opetella yhtä lailla kuin terapiaopinnoissa. Ymmärrys ja tarkkaavaisuus syvenevät, kun siirymme ajattelemisesta tuntemiseen. Prosessi sisältää aktiivisen kuuntelemisen, toisen asemaan asettumisen ja arvioimisen välittämisen. Juuri tästä puhuimme edellä merkityksen jaettuna hetkenä. Koemme olevamme syvästi yhteen liittyneitä toisen ihmisen kanssa, jopa niin syvästi, että voimme käyttää tätä kokemusta kuvaamaan samaistumisen käsitettä. Hetken unohtamamme olevamme erillisiä ihmisiä. Identifikaation kaltaisen tilan kautta, syystä tai toisesta, nimenomaan saamme itseystemme.

Stein (1917) pohji kokemusta, joka meillä on toisen henkilön kokemuksesta. Steinin käsityksessä empatian (Einfühlung) ja sympatian (Mitfühlen) tunteiden jakaminen on keskiössä. Stein kysyi, miten voimme nähdä toisen sellaisena, jolla on tunteita, joka ei ole siis toisen henkilöiden tunteiden tai kokemusten haltuun ottamista, vaan on kyseessä ennemminkin samankaltaisuuden käsittäminen.

Steinin käsitystavan kautta voimme päätyä väitämään, että kaikki sillä oleva kokemuksemme viittaa toisen kokemukseen. Voimme ajatella, että voin empaattisesti kokea, että ystäväni on surullinen, epätoivoinen, iloinen ja niin edelleen. Voin olla osallisena hänen kokemuksestaan empaattisesti ja näin liitän osan elämästäni toisen ihmisen elämään. Steinin lähtökohdana on ajatus, että ollessani empaattisesti osallisena toisen surussa tai ylipäätään tunteissa, en niinkään päätele tätä esimerkiksi toisen kasvonilmeistä tai sanoista, vaan ennemminkin tunnemme jotain

samankaltaista ja näin meillä on mahdollisuus päästä sisälle toisen ihmisen sisäiseen maailmaan. Empatia onkin kaksiulotteinen kokemus. Se on sekä minun omani että ei ole.

Empatia näin ymmärrettynä kuulemisen ja kohtaamisen yhteydessä tulee lähelle Martin Buberin (1999/1923) ajattelua. Buberhan asetti ihmisen terveyden keskeiseksi ulottuvuudeksi minä-sinä-suhteen, jonka hän käsitteellisti dialogisuudeksi. Dialogissa, niin kuin Buber sen käsittelee, kaksi ihmistä astuu "keskustelun virtaan", jonka lopputulos ei ole lähtökohtaisesti tiedossa. Tässä keskustelussa tapahtuu eräänlainen ylittämisen, jonka aikana ihminen löytää itsensä lähellä tai yhdessä toisen ihmisen kanssa. Buber painotti, ettei tätä ylittämistä voitu tuottaa tietoisesti vaan sen tulee antaa tapahtua. Saman voi ajatella suhteessa rakastumiseen. Näyttäisi, ettei tahtomisella ei ole mitään tekemistä rakastumisen kanssa. Rakastuminen aina yllättää kokijansa, koemme sen, mutta emme saata sitä aktiivisesti tai tahtomalla tapahtumaan. Anteeksi antamisen suhteen voisimme ajatella, että pahasta olostasi irti päästämisen on ikään kuin lahja, joka tulee anteeksi antamisen jälkikäteenä tapahtumana. Buber ja Stein ovat tästä tapahtumaluonteisuudesta samaa mieltä. Dialogi tapahtuu samaan tapaan kuin Stein ajatteli empatian tapahtuvan.

Empatia on Steinille siis jotain, joka koetaan tapahtuman jälkeen. Mikä kokemus voisi avata tämän asian meille konkreettimmin? Rakastumisen kokemus on varmasti meille kaikille kokemuksellisesti ymmärrettävissä. Emme voi päättää rakastua, vaan itse rakastuminen on jotain, joka tapahtuu yllättäen, ikään kuin huomaamattomasti. Näinhän me saamme sen kuulla usein tapahtuneen.

Sääli, sympatia ja empatia

Max Scheler (1923) määritteli sympatian käsitettä teoksessaan *Wesen und Formen der Sympathie*. Scheler käsitti sympatian kaltaisuuden ja kanssaolon tunnistamiseen liittyvänä tunteena. Sinä ja minä olemme yhtä tunteissamme ja ajatuksissa, jotka koskevat jotain meidän ulkopuolellamme olevaa seikkaa. Jos ystäväni on onnellinen menestymisestääni, on hän sympaattinen minun kanssani. Eräässä mielessä seisomme siis rinnakkain ja jaamme

tunteen, joka on suhteessa johonkin asiaan, joka on tapahtunut aikaisemmin tai tapahtuu juuri nyt ulkopuolellamme. Kysymys on jakamisesta, ei toisen sisään menemisestä tai toisen sisäisyyden haltuun ottamisesta. Toisen rajat säilyvät olemassa, mutta silti sympatia on voimakkaampaa kuin ainoastaan toisen kanssa yhtä mieltä oleminen.

Sääli puolestaan on käsiteltävässä jonakin sympatuaa edeltävänä, eräänlaisena pimitäytyksenä moraalisenä tunteena. Se on eräänlaisia sympaattista surua tai vaivautuneisuutta toisen ihmisen kärsimyksistä tai epätoivosta. Perinteisesti tätä moraalista tunnetta on lähestyvä ongelmalisena, jonakin, josta on päästä eroon, jotta tasaveroinen ihmisten välisen kanssakäymisen olisi mahdollista. Olen pyrkinyt käsitteellistämään moraalisten tunteiden jatkumoa, jonka alkupäässä olisi moraalinen reaktio (sääli) ja toisessa ääripäässä moraalisen tunteen pohjalta nouseva toiminta (myötätunto). Näiden kahden ääripään välillä sijaitisivat sympatia ja empatia, joiden kautta sääli muuttuu rationaaliseksi moraalisesti perustelluksi vakavaksi toiminnaksi. (Ks. Moisio 2004.)

Empatian käsitteellisessä ymmärtämisessä on tärkeää tehdä ero rinnakkaisien käsitteiden, kuten säälin ja sympatian kanssa. Kaikille näille moraalille tunteille on ominaista, että ne pyrkivät kuvaamaan intersubjektivista prosessia moraalisen kokemuksen ytimessä. Identifikaatio ja projektiio eroavat tästä nimenomaan siinä, että niitä voidaan käyttää tietoisesti hyväksi erinäisissä toimissa. Moraaliset tunteen nousevat meissä ja rationaalinen tahtominen liittyy ensisijassa niiden hallintaan, väentamiseen tai suunnauttamiseen liittyviin toimiin.

Persoonasta ja työtä persoonalla

Opetustyö on pyhää, koska opettajina huolehdimme ja kunnioitamme opiskelijoiden koko persoonaa. Ilman tätä huolta ja kunnioitusta olisi vaikeaa käsitellä oppimisen välittämätöntä lähtökohtaa koko sen syvyydessä ja intuiivisyudessaan. Bell hooks (1994, 13) kirjoittaakin, kuinka opettaminen ja oppimisen tukeminen on helpointa niille, jotka käsittelevät, että opetus työssä ei ole kysymys ainoastaan tiedon jakamisesta tai välittämistä, vaan ensisijassa siinä ollaan tekemisissä oppilaiden henkisen

ja älyllisen kasvun kanssa – tukemassa heidän persoonansa kehittymistä arvoistamisen ja kunnioittamisen keinoin.

Kurssin Opetushallituksen verkkosivujen ja eri kaupunkien opetustoimien verkkosivustojen läpikäynti auttaa käsitteämään persoonan käsitteen keskeytyksen perusopetuksen itseymmärryksessä. Kaikkien tunteissa fraasissahan sanotaan, että opettajan tulee kunnioittaa oppilaitaan persoonaa tai että me opettajat teemme työtämme omalla persoonallamme. Laadukas perusopetus määrittyy erältä osaltaan juuri lapsen persoonan kokonaisvaltaista kehitystä tukevasti toiminnaksi. Tällaiselle toiminnalle on olennaisia esineen ja henkilön erottaminen toisistaan – miksi meidän ei tule kohdella toisia ihmisiä niin kuin he olisivat esineitä. Tämä ei ole yksinomaan opettajaetiikkaan liittyvä kysymys, vaan erityisesti historiallinen ja yhteiskunnallinen.

Näyttäisi siltä, että nyky-yhteiskunnassa persoona tai persoonallisuus, se keitä me olemme tai miksi me itseemme kuvaamme, on yksi keskeisimmistä sosiaalisen kilpailun välineistä. Persoonan käsitteellä pyrimme asettamaan itsemme hierarkioissa toistemme edelle. Kaikkia ja kaikkea voidaan verrata toisiinsa ja asettaa järjestykseen. Kilpailuyhteiskunnan persoona on vaihdettavuuden normatiivisuutta. Aikakauteemme henki, joka on täynnä normatiivisia erotteluita, ranking-listoja, huippuja ja reilijkeitä, menestyjiä ja häviäjiä, ei tarvitse lisää tukea kasvatusfilosofialta, joiden pohdinnat elämännuotomme kannalta keskeisistä teemoista vaikeuttavat usein liikinäköiseltä askartelulta.

Persoonan kunnioittamisen mahdollisuus ja mahdollottomuus

Opettamiseen liittyvässä epistemologiassa lähdetään liikkeelle siitä, että meidän tulee opettaa ja samanaikaisesti säilyttää pedagogikkassamme D. H. Lawrencen sanoin ”tasapainon vapiseva epävakaus”. Jos emme ratkaise epävakautta liian aikaisin, mahdollista se vastakkaisien näkemysten yhteistoiminnan, jonka pohjalta voi syntyä eräänlainen ”suuisieluinen dialektiikka”, jossa aktiivisesti siirtytisiin retoriseen sodankäymistä retoriseen yhteistyöhön (Elbow 1994).

Elbow (1994) nostaa artikkelissaan "The Uses of Binary Thinking: Exploring Seven Productive Oppositions" setsemän oppimiseen liittyvää keskeistä vastakohtaa (mm. luominen vs. kritiikki, epäily vs. uskominen, opettajat liittolaisia vs. opettajat vastuksina). Elbown pyrkimyksenä on erimielisyyksien rauhanomainen ratkaisu erimielisyyksien silleen jättämisessä. Tämän Elbow näkee opettajuuden eräänä vaativimmista rooleista – meidän on helppo asettautua jommallekummalle puolelle vastakkaisuutta, mutta niiden ylläpitäminen yhtäaikaisesti on sitäkin hankalampaa. Näyttäisi siis siltä, että opettajuuteen liittyy eräänlaisen petoksen tekeminen, petoksen, missä antaa ymmärtää onnistuneensa ratkaisemaan vastakkaisuudet (vrt. Brookfield 2004).

Patricia Bizzell (1990) on artikkelissaan "Beyond Anti-Foundationalism to Rhetorical Authority: Problems Defining 'Cultural Literacy'" kritisoinut postmodernististen ajattelijoiden kapea-alaista joko-tai-ajattelua. Elbown ajatuksessa "suuriseläisestä dialektiikasta" on sukulaisuutta Bizzellin esittämään kritiikkiin. Mitä Bizzell näyttäisi tekevän muutoin tärkeässä artikkelissaan, on siirto, jota itse en olisi valmis tekemään. Hän haluaisi siirtää opiskelija-opettaja-dikotomiassa painopisteen opettajan klassisena oraattorina. Myös Elbow näyttäisi huonoina hetkinään flirttaille vanhaan samankaltaisiin suuntiin nimenomaan ajatuksessa opettajan silmäkääntäjän roolista.

Lähteet

- bell hooks 1994. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Bizzell, P. 1990. Beyond anti-foundationalism to rhetorical authority: Problems defining "culture literacy". *College English* 52 (6), 661–675.
- Brookfield, S. 2004. *Power of critical theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 2006. The skillful teacher. On technique, trust, and responsiveness in the classroom. 2. painos. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buber, M. 1999/1923. *Minä ja Sinä*. Suomentanut Jukka Pietilä. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Darley, J. M. & Batson, C. D. 1973. "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 27, 100–108.

- Elbow, P. 1986. *Embracing contraries*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. 1994. *The uses of binary thinking: Exploring seven productive oppositions*. Teoksessa T. Lad & T. Newkirk (toim.) *Taking stock: The writing process movement in the 90s*. Portsmouth, N.H.: Heinemann-Boynton/Cook.
- Evans, R. 1966. *Dialogues with Erich Fromm*. New York: Harper & Row.
- Margalit, A. 1996. *Decent society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moisio, O.-P. 2004. *Sääli sosiaalisena siteenä. Uudesta solidaarisuudesta*. Teoksessa T. Helne, S. Hänninen & J. Karjalainen (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Moisio, O.-P. 2010. *Pitäisikö puheella persoonasta olla rajansa? Ajatus 65*.
- Rogers, C. R. 1961. *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. 1980. *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Scheler, M. 1923. *Wesen und Formen der Sympathie*. Teoksessa M. Scheler *Gesammelte Werke*. Studienausgabe: Scheler, Max, Bd. 7: *Wesen und Formen der Sympathie*, Die deutsche Philosophie der Gegenwart. Bonn: Bouvier.
- Stein, E. 1917. *Zum Problem der Einführung*. Teoksessa E. Stein *Gesamtausgabe: Zum Problem der Einführung*: Bd. 5. Freiburg: Verlag Herder.
- Suoranta, J. & Moisio, O.-P. (painossa) *Kriittinen aikuiskasvatustiede*: Stephen Brookfield, Teoksessa T. Alttola *Kasvatustieteiden teoreettiset perusteet*. Tiedonvalmistus. Helsinki: Gaudeamus.

