

Kiltä löydä tyyppi + vuorokortti (vain.)  
 2005. Kevyempi kaveri? Kirjittämisen pedagogisella  
 Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski  
 Keskustelun  
 Väsymys

## Dialogisuuden lupaus ja rajat

Dialogisuutta tarjotaan entistä useammin ratkaisuksi koulutuksen ongelmiin. Se nähdään autoritaarisen ja yksisuuntaisen opetuksenvastakohtana. Dialogiseen opetukseen liitetään opiskelijakeskeisyys, vastavuoroisuus ja kohtaaminen. Kutsu dialogiin tuntuu houkuttelevalta yksilökeskeisyyttä korostavassa opetuskuultuurissa. 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 kommunikatiivisen rationaalisuuteen perustuva kasvatusajattelu sekä useat feministisen pedagogiikan muodot. Teoreettisista eroistaan huolimatta suuntauksat ottavat dialogin perustaksi sosiaalisten ja poliittisten erimielisyyksien ratkaisuille. 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 keskustelemaa opetusta. Dialogin filosofiset perusteet ja niihin liittyvät ideologiset sitoumukset unohdetaan helposti, kun dialogisuudesta odotetaan ratkaisua erilaisiin koulutusongelmiin. Siitä on tullut kyseenalaistamaton ihanne, normi ja retorinen väline. Kutsu dialogiin on kuin viaton hyvän 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

GIDDENS, A. 1995. Elämää jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. BECK, A. GIDDENS & S. LASH: *Nykyajan jäljillä*. Suom. L. LEHTONEN. Tampere: Vastapaino, 83-152.  
 HAUG, W. F. 1982. *Mainonta ja kulutus*. Suom. I. HOLOPAINEN ym. Tampere: Vastapaino.  
 HAUG, W. F. 1998. Tavarateetiikka globalisaatiovoimana. *Tiedotustutkimus* 21:4, 4-13.  
 JENSEN, R. 1999. *The Dream Society*. New York: McGraw-Hill.  
 KAPIAINEN, P. ym. 2004. Nuoret nyt! *Yhteishyvä* 3, 20-24.  
 KLEIN, N. 2001. *No logo*. Suom. L. LAAKSONEN & M. TILLMAN. Helsinki: WSOY.  
 KOSKINEN, A. 2003. Kymmenenvuotias lapsi on perheessä jo mahtikulturia. *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. Samaan virkaan ei voi astua kahdesti: mediakulttuuri ja muutos. *Tiedotustutkimus* 26:3, 63-70.  
 MALMELIN, N. 2003. *Mainonnan lukutaito*. Helsinki: Gaudeamus.  
 NIEMINEN, H. & PANTTI, M. 2004. *Media markkinoilla. Jobdatusjulkoviestintään ja sen tutkimukseen*. Helsinki: Loki.  
 NORO, A. 1995. Gerhard Schulzen elämysyhteiskunta. Teoksessa K. RAHKONEN (toim.) *Sociologisen teorian uusimmat virtaukset*. Helsinki: Gaudeamus, 120-140.  
 NURMO, R. 2004. Limsa-automaattien sulkeminen turhaa. *Helsingin Sanomat* 27. 2., A 5.  
 PALOHEIMO, M. 2003. *Seksiä ja väkivaltaa*. Helsinki: Like.  
 QUART, A. 2003. *Brändätyt*. Suom. T. JUVALA. Helsinki: Like.  
 SCHILLER, H. 1989. *Culture, Inc.: The Corporate Takeover of Public Expression*. Oxford: Oxford University Press.  
 SHIVA, V. 2003. *Taistelu vedestä*. Suom. N. VILOKKINEN. Tampere: Vastapaino.  
 STEINERT, H. 2003. *Culture Industry*. Cambridge: Polity Press.  
 ZIEHE, T. 1991. *Uusi nuoris*. Suom. R. SIRONEN & J. TUORMAA. Tampere: Vastapaino.

esimerkiksi koulutuskulttuuriin juurtunut opettajan ja opiskelijan suhteen malli rasitteita kommunikoinnille. On välttämätöntä tarkastella opetusilanteeseen osallistujien keskinäisiä valtasuhteita. Valta-asentien 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 kätkettyjä risiiritaisuuksia. Yhden menetelmän nostaminen ylitse muiden tulee kyseenalaistaa myös siksi, että tällöin suljetaan pois ja vaiennetaan muut menetelmät ja lähestymistavat.

Dialogissa kohtaaavat useat erilaiset todellisuuden hahmottamistavat, jotka eivät perinteisessä opettajajohdossa 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.

Vaikeneminen 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 torreveaisuuteen ja kyseenalaisistamattomuuteen pienin ja huomaamattomin vallankäytön menetelmin. Kriittiset pedagogit ovat olleet kiinnostuneita hiljaisuuksien murtamisesta ja marginaalisten äänien esiintuomisesta. Otramalla vaiennettujen äänet keskusteluun voidaan ihmisille tarjota mahdollisuuksia moniääniseen kasvuun. Ihanteena on tuoda yhteiskunnallinen moniäänisyys ja monimuotoisuus osaksi opetusilanteita, joissa ihmisiä ei johdaretta omaksumaan yhtä yleisesti hyväksyttyä näkökulmaa.

Tarkastelemme dialogisuutta kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, sillä se painottaa dialogia keskeisenä yhteiskunnan demokraattisuuden pyrkimisen menetelmänä mutta on myös kiinnostunut sen käytön rajoista. Keskiyrymme sekä dialogisuuden lupauksiin että abstraktiin ja idealisoidun dialogikäsitteen ongelmiin. Siksi on tarpeen tarkastella koulutuksen rakenteiden ja perinteisten koulutusikäytäntöjen 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, milläisiltä perustoilta dialogin vetäviä tuntuvat lupaukset ammentavat voimaansa.

### Vaihtoehto välineellisellä järjelle

Koulutus on haluttu organisoida tehokkaasti, jotta se kykenisi olemaan yhteiskunnallisten tehtäviensä tasalla. Tehokkaassa toiminnassa vaaditaan erityistä järjenkäyttöä, jota voidaan kursua välineelliseksi järjeksi. Koulutuksessa tarvitaan muitakin lähtökohia. Dialogin lupaus on toive inhimillisemmästä vaihtoehdosta tehokkuutta korostavalle välineelliselle järjelle.

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

rettyä oppilaille. (Ks. myös Rinne & Salmi 2000, 23–26.) Koulumaailmassa kuten tehdastuotannossakin on taipumus siirtyä yhä isompiin yksiköihin, sillä pienet tuotantoyksiköt ovat kalliita ja tehottomia. Tätä taustaa vasten ei hämmästyä, ettei koulua pidetä luovuuden tyyssijana. Kuvaava on pikemminkin lausahdus Väinö Linnan romaanista: ”Niin. Ei Vilholla sen paremmin kuin muillakaan pojilla koulun suhteen ollut juuri muuta kuin yksi toive: että se pian loppuisi.” (Linna 1962, 184.)

Koululla on yhtäläisiä piirteitä muiden instituutioiden kanssa, joihin osallistuminen ei ole vapaaehtoista. Esimerkiksi vankiloiden ja sairaaloiden arkkitehtuuri muistuttaa kouluja monin tavoin. Samankaltaisia tilaratkaisuja ovat pitkät, suorat käytävät sekä opiskelijoiden ja potilaiden toiminnan järjestäminen siten, että valvonta on helppoa. Michel Foucault (2001) kutsuu tätä tilan politiikaksi. 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 normaalis-tamisesta piiloisen vallan keinoin. Jo koulunsa aloittavat totutetaan ensimmäisinä koulupäivinänsä seuraamaan sääntöjä ja käyttämään aika-tila-polkua, 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 ajattelumallin 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 käytettäviä keinoja. On vain seurattava järjenmukaista menetelmää ja kaimmalla mahdollisella tavalla. Tehokkuusajattelua on noudatettu koko ikäluokkaan kohdistuvan massamuotoisen koulutuksen organisoinnissa.

Suhtautumistapaa, 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 arvoasuuntauksiksi. Inhimillinen toiminta voi perustua perinteisiin, tunteisiin tai rationaaliseen ajatteluun. Viimeksi mainitun Weber jakaa kahteen tyyppiin. Arvorationaalinen toiminta tähtää tavoitteisiin, joissa päämääränä on jokin uskonnollinen, poliittinen tai katsomuksellinen toiminta. Päämääriä sinänsä ei voida perustella tieteellisellä objektiivisuudella. Ne sisältävät aina arvovalintoja, joista voidaan ja on syytäkin keskustella. Päämäärätationaalinen 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.

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

Välineellisen järjen ylivalta koulutuksessa ilmenee takertumisena yksinkertaisiin mitattaviin asioihin, kuten valmistusaikoihin tai tiettyyn mekanistisesti tulkittuun opetusmenetelmään. Mikään mekanismi ei kuitenkaan ratkaise sosiaalisia pulmia. Filosofit Hans Jonas (1997, 120) esittää tämän huomion kauniilla tavalla: ”Aina, kun vältämme kohtaamasta inhimillistä tapaa käsitellä inhimillisiä ongelmia ja aiheutamme sille oikosulun panemalla väliin jonkin epäpersoonallisen mekanismin, me menetämme hieman yksilöllisyyttämme ja arvokkuuttamme ja astumme askelen eteenpäin tiellä vastuullisesta subjektista ohjelmoituun käyttäytymismekanismiin.”

Kasvatuksessa tarvitaan muurakin kuin vain teknistä rationaalisuutta. Välineellinen järki on kuitenkin kulttuurisena tekijänä voimakas ja saattaa 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 kasvatus- ja koulutus toiminnan organisointi ei kuitenkaan jätä tilaa ahdolle kohtaamiselle ja dialogille.

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

### *Dialogi – kätilö ja paarna*

Dialogin lupaukset juontavat juurensa kaukaa menneisyydestä. Kasvatustieteen historian ne ulottuvat Platoniin, jonka säilyneet teokset ovat muodoltaankin kaunokirjallisesti taidokkaita dialogeja. Historiallisesti on kuitenkin avoin kysymys, missä määrin Platon luotti dialogiin 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 kasvatettavaa ajatuksia, jotka ovat hänessä jo idulliaan. Sokrates perustelee omaa menettelyään kahdella kielikuvalla:

**Keskustelija kätilönä.** Theaiteros-dialogissa Sokrates kuvaa pedagogiikkaansa kätilön toiminnaksi. Synnytyksessä kätilö toimii korvaamattomana apuna. Hän helpottaa ja nopeuttaa tilannetta. Kätilö ei kuitenkaan itse synnytä eikä ole osallistunut lapsen alulepanoon. Keskustelijakätilön tehtävänä on rohkaista ilmaisemaan ajatuksia, joita muutoin ei ajateltaisi ainakaan yhtä nopeasti. Älyllisen kätilön haasteena on erotella, onko synnytyr ajatus hyödyllinen vai ko pelkkä harhakuva. (Platon 1979, 150b–151c.) Kätilön kaltaisen keskustelijaa ei pakoteta omaa mielipiteitään, ei man-puloi omaksumaan omaa uskonnusjärjestelmäänsä ja menettelytapojaan. Tämän sijaan hän vahdittaa keskustelukumppanissa jo olemassa olevia, vaikkakin ehkä kätettyjä prosesseja.

**Keskustelija paarna.** Oikeuden eteen haastettu Sokrates kuvaa puolustuspuheessaan itseään paarnaksi, joka puraisee laiskaa Ateenan hevosta ja saa tämän liikkeeseen. Sokraattisen paarnan tehtävänä on nostaa esiin teemoja, joista vaietaan. Tässä roolissaan se provosoi ja kyseenalaisista vallitsevaa kulttuuria. (Platon 1999a, 30c.) Paarna ei pelkää ärsyttää. Sokraattisen menetelmän kohteena ovat eritoten ihmiset, jotka väittävät kovaan ääneen tietävänsä, vaikka tarkemmassa keskustelussa paljastuukin, että heidän ajatusrakennelmaansa eivät ole kestäviä. He eivät tunne toimintansa perusteluja ja kuvaavat toimintaansa joksikin muuksi kuin mitä se on. Paarna toimii kulttuurin vastavoimana ja uskalltaa nostaa esiin kipeitäkin aiheita.

Sokraattisen dialogin ytimeen kuuluu kysymysten esittäminen ja vastausehdorelmien kriittinen pohdittaminen. Sokrates toteakin Menon-dialogissa, ettei hän opera vaan ainoastaan kysy (Platon 1999b, 84d). Opettajan tehtävänä sokraattisessa menetelmässä on johdatella ihmiset kysymään omien uskonnusten mielekkyyttä. Huomattava osa ihmisten uskonnuksista on sosialisaaion myötä perityjä käsityksiä. Vasta uskonnusten kriittinen koeteleminen tekkee 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 kyselymenetelmän tavoitteena ole voittaa väitteitä.

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

Kriittisen pedagogiikan näkemys dialogista sisältää keskeisiä sokraattisen menetelmän piirteitä. Kätilöstä säilytetään ajatus siitä, ettei kriittisen pedagogin tehtävänä ole tarjota omia mielipiteitään, manipuloida tai pakottaa opiskelijoita, vaan herätellä heidät ajattelemaan itse, valtauttaa. Paarmana toimiminen on kriittisen pedagogiikan tärkeimpiä tavoitteita, sillä avoin keskustelu voi tuoda esiin näkökulmia, jotka kuvaavat yhteiskunnallista todellisuutta usealla eri tavalla. Inhimillinen todellisuus näyttäytyy moninaisena eikä kasvatuksellisesti pelkistetä tätä moninaisuutta liaksi. Dialogi nähdään keinoksi tuottaa vastadiskursseja talousjärjestelmälle ja hallitseville puhetoivoille.

Sokraatteen viisauden lähtökohtana on se, että viisas tietää, ettei tiedä. Siksi on syytä käydä dialogia ja tarkastella, mitkä käsitykset ovat oikeita, mitkä väärä. Ajattelutapa on saanut nykyaikana uutta kaikupohjaa. Värmuuden ajasta on siirrytty epävarmuuteen eikä lopullisen Totuuden katsota olevan saavutettavissa tieteen tai järjen keinoin. Jos kukaan ei ole etuoikeutettu Totuuden tulkitsija, 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 väärä. 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 päämääriin heidän tulisi pyrkiä. Äärimuodossaan tämänkaltainen ajattelu voi johtaa siihen, ettei opiskelijoita kohdella ainutkertaisina yksilöinä, vaan opetuksen kohteina. Tällaiseen näkemykseen voidaan päätyä useista eri näkökulmista, sekä oikeistolaisesta talousjärjestelmään mukaut-

tamisesta että vasemmistolaisesta yhteiskuntakriittisyyteen 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 Célestine 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 lähtökohta. Tämä asettaa opettajalle erityisen vaatimuksen: työtä ei voi tehdä olematta tilanteissa läsnä. Tällöin koulutuksessa vallitsee kunnioittamisen ja keskinäisen luottamuksen ilmapiiri eikä kehtaan kohdella välineenä tai kohteena. Kurinpitoakaan ei tarvita entisessä määrin – kurinpito ei ole edes mahdollista dialogiajattelun pohjalta.

Kiinnostavan teoreettisen luonnehdinnan erilaisille ihmisten välisille suhteille on esittänyt Martin Buber (1993) dialogifilosofiasaan. Buber kuvaa, miten kohtaaminen eroaa esineellistä suhteista. Hän kutsuu Minä–Se-suhteeksi tilannetta, jossa toinen ihminen tulkitaan ennalta asetetussa 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 tällaisia ennakkokuvitelmuksia pidetään kiinni.

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

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

Ihmistyksen perusvaatimus on, että toinen voidaan kohdata Siinä, Minä–Sinä-suhteessa. Vasta 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 tavoitella yleistyksen tai tieteellisten teorioiden avulla. Toinen ihminen on aito arvoitus. Kohtaaminen mahdollistuu, jos toisuuden mysteeria kunnioitetaan.

Minän ja Sinän välillä ei ole käsitteitä eikä sääntöjä, jolloin dialogi on mahdollinen. Kohtaaminen tapahtuu, sitä ei ole mahdollista hallita. Mikään openuksen tai kasvatuksen menetelmä ei takaa tällaista kohtaamista. Kohtaaminen vaatii uskallusta ja nöyryyttä. Dialoginen Minä–Sinä-suhde ei ole pysyvä tila. Jokaisesta Sinästä tulee Se kohtauksen menetyä ohitse (Buber 1993, 39). Samoin jokaisesta Se-suhteesta olevasta ihmisestä voi sopivissa oloissa tulla Sinä.

Kasvatustajan ja kasvatettavan välisiä suhdetta on hahmotettu Buberin käsitteellisten erottelujen pohjalta. Suomessa Veli-Matti Väiri on käyrtänyt Buberin filosofiaa oman kasvatustajatteluunsa lähtökohdaksi. Kasvatuksessa ei tulisi sortua Minä–Se-suhteisiin, joiden tunnusmerkkeinä Väiri pitää kasvatustajan välinpitämättömyyttä, omista tarpeista ja kunnianhimosista lähtevää egoismia sekä ulkoisten päämäärien, kuten huippu-uhrin tai taiteen ihanneiden pohjalta lähtevää kasvatusta (Väiri 2002, 131). Kasvatuksessa Minä–Sinä-suhde edellyttää dialogista kanssakäymistä, jossa kasvatustaja kykenee arvostamaan kasvatettavansa ainutkertaisena yksilönä. Väirin (mt., 83) mukaan täysin tasapuoliseen Minän ja Sinän väliseen suhteeseen kasvatuksessa ei päästä, koska kasvatustajalla on aina jokin tietty suunta. Erittäin erityisesti yhteiskunnallisissa insti-

tuutiossa tapahtuvassa kasvatamisessa kasvatussuhteeseen vaikuttavat monenlaiset rooliodotukset sekä sen ulkopuolelta asetut tavoitteet ja reunaehdot.

Tässä visiossa opiskelijat ja opettajat nähdään yksilöinä, joiden kehittyminen on avoin mahdollisuus. Olennaista on ihmisen ainutkertaisuuden arvostaminen, mikä edellyttää tulkintahorisontin pitämistä avoimena. Fenomenologinen lähestymistapa dialogisuuteen on ollut vahvasti esillä suomalaisessa kasvatustieteessä (ks. esim. Lehtovaara & Jaatinen 1994; Lehtovaara & Jaatinen 1996). Jorma Lehtovaaran ja Riitta Jaatosen (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 määritelynä voi olla perinteistä pedagogista tai didaktista toimintaa, ”opettamista”.

#### *Dialogi yhteiskuntaa uudistavana voimana*

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

Freiren (2005) moniaineksisista teoreettisista lähtökohdista ammentava tiedostamisen teoria kiinnittyy ajatuksen, että demokratia voidaan saavuttaa ainoastaan lisäämällä tavallisen kansan yhteiskunnallista tietoisuutta. Demokratiaan pyritään dialogisen pedagogikan avulla. Freire kritisoi voimallisesti perinteistä tallettavan kasvatuksen mallia, joka on irrallisen asiatiedon välittämistä. Se johtaa opiskelijoiden passiivisuuteen ja ehkäisee muutosta. Hän tarjoo tilalle ongelmalähtöistä 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 menetelmäkympykseenä. Se on ”luovaa toimintaa eikä väline, jolla joku hankkii salakavalasti valtaa toisen toiminnan yli” (Freire 2005, 97). Dialogisuus kytkeytyy aktiiviseen toimintaan, pelkkä tiedostaminen ei riitä.

Toiminta tähtää muutosten aikaansaamiseen yhteiskuntarakenteessa. Siksi on tarpeen analysoida yhteiskuntaa 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 liittyvistä ilmiöistä. Aitojen, konkreettisten ongelmien kautta on mahdollista edetä yleisiin näkökulmiin, joista on taas palattava käytännön maaperälle. (Mt., 102–137.)

Aito kasvatus lähtee ihmisistä ja tapahtuu ihmisten kanssa. Kasvattajan 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, 111.) 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. Väilla uskoa ihmisen kykyyn muuttaa maailmaansa dialogi on vaarassa vajota manipulaatioon. (Freire 2005, 97–100.) Opettamiseen kuuluu ilo ja toivo.

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

Freire on toiminut monen kriittisen pedagogin innoittajana eikä hänen vaikutuksensa näytä vähenemisen merkkejä. Hänen ideoissaan kasvatuksen arvosidonnaisuudesta, kasvun mahdollisuuksien takaamisesta ja toivon luomisesta on ajattomuutta, joka vetoaa edelleen. Freiren kasvatustajatuokset ovat saavuttaneet vasta kaikkua 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 johtaneet siihen, että ihmiset voisivat kokea itsensä arvostetuiksi tai että koulutuksessa vallitsisi kunnioittamisen ilmapiiri. Yksilöllisyyden korostaminen oppimisessa on johtanut pikemminkin kilpailuun, jolloin yksilöllisyydestä tulee itsekkyyttä. ”Minulle kaikki heti” -kulttuuri ei ole omiaan rakentamaan yhteisöllisyyttä saati arvostamaan muita. Kuluttajuuden kulttuurissa ihmissuhteistakin on tullut kertakäyttöhyödykkeitä ja kauppatavaraa. Ei ihme, että dialogin lupaukset inhimillisyydestä systeemin keskellä saavat vastakaikua osakseen.

Dialogisuus voisi saada alkaen 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, elämäntärke-

muksel, vireytyä ja kiinnostus vuorovaikutukseen. Konkreetiset kohtaamisilanteet 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 määräytyvien 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 ihmistyden ehdotonta kunnioittamista. Mikäli opettaja on omaksunut edustamansa instituution kasvatuskäsitteet ja päämäärät annettuina, niistä muodostuu dogmeja, jotka estävät dialogisen suhteen. Merkittävää on, näkeekö opettaja itsellään olevan liikkumavaraa 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 toteuttajaksi?

Opettajan koulutus voisi koulua uusia opettajia dialogiseen opettamiseen omaksuamalla itse dialogisen toimintakulttuurin. Sen tulisi myös pyrkiä opettajaksi opiskelevien kriittisen tietoisuuden herättämiseen, mikäli dialogista opetusta halutaan laajentaa. Toisin koulutusikäntöjen vakiintuneet tavat ja opettajien ammattikulttuuri voivat lamaannuttaa kriittisesti ajatteluvan ja uudistusmielisen nuoren opettajan halun käyttää dialogia opetuksessaan. Uudistumishaaste koskeekin koko ammattikuntaa, joka voisi omien ammattijärjestöpoliittisten etujen ajamisen lisäksi keskittyä opetuskulttuurin 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 reflektiova asenne: Kenen näkökulmasta asiat kerrotaan? Mitä kerrotaan ja mistä mahdollisesti vaietaan? Millainen on työni suhde yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ja koulutuksen valtakyrköksiin?

Oppilaitokset käytäntöineen ja opetus-kulttuurineen vaikuttavat dialogisuuden omistumisen edellytyksiin. Opettaja ei useinkaan tueta käyttämään opiskelijakeskeisiä työtapoja eivätkä opiskelijoiden valmiudet dialogiseen opetuksen päase kehittymään. Lisäksi suuret opetusryhmät, kireät opetusajakaarat ja epävihtyisät opetusilat rajoittavat dialogisen opetuksen mahdollisuuksia. (Ks. myös Shor 1992, 232–234.) Oppilaitoksissa opetusryhmät ovat liikkuvia: ensimmäisten kouluvuosien jälkeen jokainen opiskelija on päivän mittaan useissa ryhmissä. Voiko tässä koulutuksen pyörittäessä myllyssä olla jatkuvasti valmis dialogisen suhteeseen?

Abstraktissa käsityksessä dialogista jää usein ottamatta huomioon sen tilannesidonnaisuus: käytännössä dialogi on erittäin kompleksinen ja dynaaminen prosessi. Nicholas Burbulesin (2000, 262–264) kysymysten avulla voidaan jäsentää dialogin lähtökohdat. 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 artikkelissä kirjassa). Dialogiseen opetustapaan siirtyminen sinänsä ei ratkaise tilannetta ja rauhalla olevia konflikteja erilaisten näkemysten ja arvomaailmojen kesken. Opettajan ja opiskelijoiden tulisi tiedostaa osallistujien erilaisuus ja erilaiset lähtökohdat eikä olettaa itsestään selvytyenä, 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. Suhreitakin rakennetaan jatkuvasti sosiaalisissa tilanteissa kielen välityksellä. Yleensä nämä suhteet näyttävät tyvät 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 kahvilassa), millä tavoin he ovat suhteessa toisiinsa (istuvat, seisovat, ovat verkkoyhteydessä). 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 opetustilanteen muovaajia. Esimerkiksi jotkut osallistujat voivat olla hyvinkin tuttuja keskenään: heillä saattaa olla yhteisiä harrastuksia tai samanlaiset mieltymykset ja arvostukset.

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

### *Erót ja 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.

Ideaalitilanteessa 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 etnisiltä 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 välittämättä kuunnella.

Dialogin tavoitteet saattavat olla osallistujille epäselvät. Usein dialogi opetuksessa rinnastetaan keskustelemaan opetukseen eikä pyritäkään määrittelemään kovin selkeästi sen päämääriä, jotka voivat olla monenlaisia. Siinä voidaan pyrkiä sopimukseen pääsemiseen tai konsensuksen löytämiseen, mutta tavoitteena voi olla myös ymmärtämisen lisääntyminen tai toisten näkökulmien kunnioittava kuuleminen (Burbules 2000, 260). Ne kaikki voivat olla hedelmällisiä kasvatustilanteissa 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 mahdollittomana. Kaikkia tyydyttävään tilanteeseen voi olla mahdollista päästä. Osallistujien erilaisista tavoitteista ja lähtökohdista kumpuavien näkökulmien ottaminen huomioon samanaikaisesti on dialogin keskeinen haaste. Seuraavan Burbulesin (2000, 238–259) esittämän jaottelun avulla voi jäsentää, millä tavoin eri ryhmäläisten sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan liittyvät erot ja erilaiset näkökulmat mahdollisesti tulevat kuulluiksi tai vaiennetaan. Jokaisella toimintatavalla on sekä etunsa ja varjopuolensa.

1. Erilaisuus pyritään näkemään rikkautena. Erilaisten 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 sopimuukseen tai konsensusukseen. Useinhan dialogissa on kyse vain erilaisien näkökantojen kuulemisesta. Tosiasissa tällaisessa tilanteessa joidenkin näkemykset jäävät usein alistaiseen asemaan: vähemmistöön kuuluvien arvot ja uskomukset sulautetaan valtavirran näkemyksiin. Näin saatetaan samalla ohittaa erilaisen kulttuuristen ryhmien väliset erot ja käsittää ne vain henkilökohtaisina ominaisuuksina tai luonteenpiirteinä.

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

3. Korostetaan erilaisen kulttuureiden ja ryhmien sopu-sointuisia rinnakkaiseloja. Tavoitteena on rakentaa siltoja erilaisuuskuksen välille, jolloin erot saatetaan mahdollisimman pitkälti sivuuttaa. Tämä lähestymistapa voi estää sen, ettei pyritäkään kriittiseen erilaisen näkemysten kyseenalaistamiseen ja keskinäiseen ymmärryksen sitä kautta.

Erilaisen ihmisten ja näkemysten kohtaaminen edellyttää opettajalta kriittistä tietoisuutta omista arvoistaan, asenteistaan sekä perehtyneisyyttä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottaviin mekanismeihin ja koulutuksen valtakyräköksiin. Muutoin on vaarana, että hän uusintaa koulutusikäntöihin käteyryvää eriarvoisuutta. Lisäksi jäykät ennakkokäsitykset opiskelijoista ja heidän valmistamisestaan voivat estää dialogisen suhteen. Esimerkiksi sukupuolteen tai etnisyyteen liittyvät stereotyyppiset käsitykset saattavat ehkäistä avoimen vuorovaikutuksen.

Ellsworthin (1992) mukaan opettajan voi olla mahdollonta ymmärtää erilaisista lähtökohdista tulevia opiskelijoitaan ja heidän näkemyksiään. Kuinka esimerkiksi keski-ikäisen 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 isestäänselvyytenä, että kaikki opiskelijat ovat valkoihoisia, suomenkielisiä ja luterilaisia. Illuusiota sosiaalisesta tasa-arvosta on pidetty yllä ohittamalla sosiaaliseen taustaan liittyvät erot. Koulutuksen sukupuolinelineutraalisuus taas on johtanut siihen, ettei sukupuolen merkitystä ole orettu ainakaan tietoisesti huomioon.

Abstraktissa dialoginäkemuksessa puhutaan yleensä erilaisuuden kunnioittamisesta, mutta ei rakenneta 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 turvallisempänä vaihtoehtona vetäytyä vain passiivisesti kuuntelemaan opettajan monologia.

On tavallista, että opettajalle ladataan monia odotuksia dialogisen opetuksen toteuttajana. Hänen mahdollisuuksiinsa vastata niihin rajoittavat koulutusinstituution 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 tuntisi itseään ohitetuksi tai vaiennetuksi.

#### *Vahtasuhteet*

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 kytkeytyviä valtasuhteita.

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

Opettajan ja opiskelijan roolien merkitystä ei pitäisi aliarvioida, sillä näihin rooleihin kasvetaan opetuskuultuurissa. Niillä on sidokset yhteiskunnan valtakenteisiin ja kulloinkin vallitsevaan ideologiaan. Michael Apple (2004, 47–55) kuvaa, miten koulutusjärjestelmä ylläpitää ja uusintaa yhteiskunnan valtasuhteita, jotka ovat sisäänrakentuneet 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 arjen 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 järjestystä. (Ks. myös Salo 2004.)

Ira Shor (1996, 16–19) painottaa opetuksen osallistujien keskinäisten valtasuhteiden 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 vetäytymällä. 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. Yhteinen keskustelu opiskelijoiden keskinäisistä eroista, suhteista ja niihin liittyvistä valta-asetmista voi selkiyttää erilaisten lähtökoh-tien tiedostamista ja auttaa ryhmäläisiä luopumaan ennakkoaasentista ja pääsemään avoimeen vuorovaikutukseen.

Opetustilanteissa opettaja ja opiskelijat eivät ole lähtökohtaisesti 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 vaikuttavat opetusinstituutioiden monet piiloisen vallan muodot, joi-ta opettajat eivätkä opiskelijat aina tiedosta. Esimerkiksi arvoste-lusta on tullut niin luonnollinen osa koulutusta, ettei sitä yleensä mielletä vallankäytöksi, joka sävyttää monin tavoin opettajan ja opiskelijan suhteita. Arvosanat tuovat kilpailun elementit myös opiskelijaryhmään. Kilpailu ja jatkuva arviointi saattavat estää dia-logisen suhteen ja keskinäisen tuen ryhmässä. Dialogisuuteen py-rittäessä on tarpeen käsitellä ryhmän kanssa kilpailun ja arvosano-jen merkitystä sekä niistä aiheutuvia mahdollisia esteitä.

Koulutusikäntöihin syvään juurtuneessa autoritaarisen opet-tamisen mallissa arvostetaan rationaalista asiantuntijuutta. Opet-tajan pitäytyminen etäisen asiantuntijan roolissaan voi kuitenkin estää avoimen kohtaamisen. Dialogi epäonnistuu, ellei opettaja kykene luopumaan edes jossakin määrin vallastaan. Huttusen (2003, 142) mukaan dialogisuus opetuksen periaatteena on indoktrinaa-tion vastakohta: oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tasaver-taiseen keskusteluun opettajan kanssa ja todellisuuden uudelleen-hahmottamiseen yhdessä. Tosin dialoginen opetus ei sinänsä sulje pois indoktrinaation mahdollisuutta.

## Tunneille tilaa

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 opetuksen 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 elävästä järki-tunne dikotomiasta luopumista (ks. Mario Vuorikosken artikkeli tässä kirjassa). Koulutuksen tietopainotteisuus ja tiukkaan pakatut opetus-suunnitelmat vaikeuttavat tunnesuhteen luomista opiskelijoin 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 tunnesuhteille 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 antautua 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

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

Perinteisessä opetuksen mallissa mieleen juurtuneiden valta-aselmien purkaminen ei ole välttämättä yksinkertaista eikä tapahdu nopeasti. Useat dialogista opetusta tutkineet 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 harjaantumiaan taidoissaan.

## Dialogi vaatii ympärilleen vapautta

Käsitämmme dialogin kasvatuksellisena ihanteena, jota kohden tulisi pyrkiä. Käytännön näkökulmasta olennaisista on tarkastella dialogia konkreettisesti toimintana, jota määrittävät kasvatusintenteen ulkoiset tekijät ja koulutuksen yhteiskunnalliset reunaehdot. Dialogisen kohtaamisen ihannetta voidaan lähestyä vasta, kun vuorovaikutuksessa tiedostetaan sitä sääntelevien ja rajoittavien tekijöiden merkitys, tunnistetaan osallistujien lähtökohtien eroavaisuudet ja keskinäiset valtasuhteet sekä pyritään kohtaamaan toiset mahdollisimman paljon omista ennakkosenteista ja valta-asemista huopuen.

Dialogi ei ole vain kahden ihmisen kohtaamista vaan opetusintenteissa 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 järjikkeksyyttä 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. JUKKA PIETILÄ. 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.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/carr.html>. 11.11.2004.
- ELLSWORTH, 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.
- ELLSWORTH, 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. *Tärkkäillä ja rangaista*. 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, CÉLESTIN 1987. *Ihmisten koulu. (Pour l'école du peuple 1969.)* Suom. LAILA ORSANEN. Helsinki: Elämäkoulu.
- HANNULA, AINO 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- HUTTUNEN, RAUNO 2003. *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation teoria*. Jyväskylä: Söphi.
- JONAS, HANS 1997. Tekniikka ja vastu. Suom. JUSSI VÄHÄMÄKI. Teoksessa Y. UURTIMO & V. JAAKSI (toim.) *Ympäristöfilosofian polkuja*. Tampere: Taju, 103–127.
- LAHELMA, 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 avoimessa yhteydessä Toiseen. Teoksessa J. LEHTOVAARA & R. JAATINEN (toim.) *Dialogissa – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996, 29–55.
- LEHTOVAARA, JORMA & JAATINEN, RIITTA 1996. Haasteeksi dialogiin. Teoksessa J. LEHTOVAARA & R. JAATINEN (toim.) *Dialogissa – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996, 9–12.
- LEHTOVAARA, JORMA & JAATINEN, RIITTA (toim.) 1994. *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 21/1994.
- LEHTOVAARA, JORMA & JAATINEN, RIITTA (toim.) 1996. *Dialogissa – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8/1996.
- LINNA, VÄINÖ 1962. *Täällä Pohjanlahden 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. Theiaretos. Suom. MARIA 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, EVA 2000. *Oppimisen uusjärjestyks.* 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- RORTY, RICHARD 1989. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell. (1. painos 1980).
- SALO, ULLA-MAIJA 2004. Becoming a Pupil. Teoksessa D. BEACH, T. GORDON & E. LANIELMA (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.
- SUIMAN, SEPPO 1999. Filosofia dialogisena toimintana eli sokraattisesta oppimiskäytännöstä. Teoksessa T. LAINE (toim.) *Kasvatustilafilosofian*. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 66, 137–154.
- TOMPERI, TUUKKA & SUORANTA, JUHA 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren 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. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuun. Teoksessa M. VUORIKOSKI, S. TÖRMÄ & S. VISKARI: *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 17–53.
- VUORIKOSKI, MARJO & TÖRMÄ, TAINA (toim.) 2004. *Opettaja poliittisessä. Kasve ammattiliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- VÄRRI, VEIJI-MARTTI 2002. *Hypä kasvatustilafilosofia*. 4. Painos. Tampere: Tampere University Press.

Leena Kurki

## Sosio-kulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana

Artikkelissa kerrotaan sosio-kulttuurisesta innostamisesta (*animation socioculturelle*). Innostaminen on ihmisten herättämistä ja johdattamista yhteen. Se on sellaisten kokemusten aikaan saamista, että ihmiset niiden vahvistamina uskaltaavat 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 tekemistä, teatteria ja tanssia. Sosio-kulttuurinen innostaminen on inhimillisen ja solidaarisen yhteiskunnan rakentamista yhdessä.

Ideologia ja kulttuuri kriittisen pedagogiikan tärkeinä käsitteinä

Kriittinen pedagogiikka on kieltova, jollei suorastaan salaperäinen, käsite. Se johdattaa monenlaisten mielteiden äärelle. Ymmärtäen kriittisen pedagogiikan suhteellisen vapaaksi ja joustavaksi ajattelun, keskustelun ja toiminnan orientatoperustaksi, jolla on tietty piirteensä. Se ei ole kiinteä ja muuttumaton paradigmaattinen kehys tai filosofinen järjestelmä, vaan se yhdistää monia eri tieteenaloja jämeräksi tieteenväliseksi keskustelutehtäväksi: 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, filosofiassa ja taloustieteissä, ja molemmissa on vaikutteita marxilaisuudesta, hermeneutiikasta, fenomenologiasta