

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.

Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski

## Dialogisuuden lupaus ja rajat

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

Useista teoreettisista lähtökohdista ammentavat suuntaukset hyväksyvät dialogisuuden keskeiseksi tavoitteekseen. Tunnetuimpia niistä ovat hermeneutiikka ja fenomenologia, Deweyn pragmatismi, Freiren vapauttava pedagogiikka, Giroux'n ja monien muiden edustama kriittinen pedagogiikka, Habermasin kommunikatiiviseen rationaalisuuteen perustuva kasvatustajattelu sekä useat feministisen pedagogiikan muodot. Teoreettisista eroistaan huolimatta suuntaukset 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 unohtetaan 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 käsityksiä dialogisuudesta. Vaikka opetuksessa tavoiteltaisiin avointa vuorovaikutusta, tuo

esimerkiksi koulutuskulttuuriin 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 kätkeytyviä ristiriitaisuuksia. Yhden menetelmän nostaminen ylitse muiden tulee kyseenalaistaa myös siksi, että tällöin suljetaan pois ja vaiennetaan muut menetelmät ja lähestymistavat.

Dialogissa kohtaavat useat erilaiset todellisuuden hahmottamistavat, jotka eivät perinteisessä opettajajohtoisessa 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.

Vaiennaminen 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 kyseenalaistamattomuuteen pienin ja huomaamattomin vallankäytön menetelmin. Kriittiset pedagogit ovat olleet kiinnostuneita hiljaisuuksien murtamisesta ja marginaalisten äänien esiintuomisesta. Ottamalla vaiennettujen äänet keskusteluun voidaan ihmisille tarjota mahdollisuuksia monenlaiseen kasvuun. Ihanteena on tuoda yhteiskunnallinen moniäänisyys ja monimuotoisuus osaksi opetustilanteita, joissa ihmisiä ei johdateta 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. Keskitymme sekä dialogisuuden lupauksiin että abstraktin ja idealisoidun dialogikäsityksen ongelmiin. Siksi on tarpeen tarkastella koulutuksen rakenteiden ja perinteisten koulutuskäytäntöjen 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 tasalla. Tehokkaassa toiminnassa vaaditaan erityistä järjenkäyttöä, jota voidaan kutsua välineelliseksi järjeksi. Koulutuksessa tarvitaan muitakin lähtökohtia. Dialogin lupaus on toive inhimillisemmästä vaihtoehdosta tehokkuutta korostavalle välineelliselle järjelle.

Koulu voidaan rinnastaa tehtaaseen, jossa pedagogisessa prosessissa raakamateriaalista tuotetaan työvoimaa kansakunnan tarpeisiin. Taloustieteilijä Robert Reich (1992) on verrannut koulua massamuotoiseen 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. Standardit testit säätelevät, että opetussuunnitelmassa haluttu määrä tietoa saadaan siir-

rettyä oppilaille. (Ks. myös Rinne & Salmi 2000, 23–26.) Koulu-  
maailmassa 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 muil-  
lakaan 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. Sa-  
mankaltaisia tilaratkaisuja ovat pitkät, suorat käytävät sekä opiske-  
lijoiden 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-eros-  
ta. Vankilassa kuritetaan ja rangaistaan kovin ottein, kun taas kou-  
lussa opettajien tehtävänä on huolehtia opiskelijoiden normaalis-  
tamisesta piiloisen vallan keinoin. Jo koulunsa aloittavat totutetaan  
ensimmäisinä koulupäivinänsä seuraamaan sääntöjä ja käyttämään  
aika-tila-polkuja, jotka määrittävät missä ja milloin saa kulkea, mi-  
ten pitää toimia ja käyttäytyä (ks. Lahelma & Gordon 1997).

Koulun, tehtaan ja vankilan toiminnan yhtäläisyydet kiinnittä-  
vät huomion siihen, että niillä on yhteinen kulttuurinen pohja.  
Ne ovat modernin yhteiskunnan ja ajattelumallin tuotteita. Ke-  
hittyvä moderni yhteiskunta vaatii ja vaatii edelleenkin ratkaisuja,  
joilla yhteiskunnalliset instituutiot saadaan mahdollisimman puo-  
lueettomasti ja tehokkaasti toimiviksi. Tämä edellyttää, ettei mi-  
kään uskonnollinen tai poliittinen suuntautuminen sanele käytet-  
täviä keinoja. On vain seurattava järjenmukaista menetelmää ja  
pyrittävä luomaan olot, joissa sijoitetut resurssit käytetään tehok-  
kaimmalla mahdollisella tavalla. Tehokkuusajattelua on noudatettu  
koko ikäluokkaan kohdistuvan massamuotoisen koulutuksen or-  
ganisoinnissa.

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 arvosuuntauksiksi.  
Inhimillinen toiminta voi perustua perinteisiin, tunteisiin tai ratio-  
naaliseen ajatteluun. Viimeksi mainitun Weber jakaa kahteen tyyppiin.  
Arvorationaalinen toiminta tähtää tavoitteisiin, joissa pää-  
määränä on jokin uskonnollinen, poliittinen tai katsomuksellinen  
toiminta. Päämääriä sinänsä ei voida perustella tieteellisellä objek-  
tiivisuudella. Ne sisältävät aina arvovalintoja, joista voidaan ja on  
syytäkin keskustella. Päämäärärationaalinen 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.

Päämäärärationaalisuus on useimmille tuttua talouselämästä,  
mutta se ohjaa muitakin yhteiskunnan aloja, myös kasvatuksen ja  
koulutuksen organisointia. Sen alaan ei kuulu pohtia, onko toi-  
minta eettistä vaan että se on tehokasta ja taloudellista. Päämäärä-  
rationaalisesta toiminnasta ei yhteiskunnassa voida irtautua koko-  
naan. Ydin ei ole siinä, että sen noudattaminen olisi sinänsä epä-  
eettistä 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 valmistumisaikoihin tai  
tiettyyn mekanistisesti tulkittuun opetusmenetelmään. Mikään  
mekanismi ei kuitenkaan ratkaise sosiaalisia pulmia. Filosofi Hans  
Jonas (1997, 120) esittää tämän huomion kauniilla tavalla: ”Aina,  
kun vältämme kohtaamasta inhimillistä tapaa käsitellä inhimilli-  
siä ongelmia ja aiheutamme sille oikosulun panemalla väliin jon-  
kin epäpersoonallisen mekanismin, me menetämme hieman yksi-  
löllisyyttämme ja arvokkuuttamme ja astumme askelen eteenpäin  
tiellä vastuullisesta subjektista ohjelmoituun käyttäytymismeka-  
nismiin.”

Kasvatuksessa tarvitaan muutakin 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 kasvatusta- ja koulutustoiminnan organisointi ei kuitenkaan jätä tilaa aidolle kohtaamiselle ja dialogille.

Kriittisessä pedagogiikassa pyritään koulutuksen ongelmien tiedostamiseen ja tehokkaiden opetusmenetelmien luomista syvämpiin 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 entistä paremmin jokaiseen yksilöön sisältyvää kasvupotentiaalia ja kasvattaa samalla yhteisöllisyyteen.

#### *Dialogi – kättilö ja paarma*

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

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

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

**Keskustelija paarmana.** Oikeuden eteen haastettu Sokrates kuvaa puolustuspuheessaan itseään paarmaksi, joka puraisee laiskaa Ateenan hevosta ja saa tämän liikkeeseen. Sokraattisen paarman tehtävänä on nostaa esiin teemoja, joista vaietaan. Tässä roolissaan se provosoi ja kyseenalaistaa vallitsevaa kulttuuria. (Platon 1999a, 30c.) Paarma ei pelkää ärsyttää. Sokraattisen menetelmän kohteena ovat eritoten ihmiset, jotka väittävät kovaan ääneen tietävänsä, vaikka tarkemmassa keskustelussa paljastuukin, että heidän ajatusrakennelmansa eivät ole kestäviä. He eivät tunne toimintansa perusteita 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 vastausehdotelmien kriittinen pohtiminen. Sokrates toteaa Menon-dialogissa, ettei hän opeta vaan ainoastaan kyselee (Platon 1999b, 84d). Opettajan tehtävänä sokraattisessa menetelmässä on johdatella ihmiset kysymään omien uskomusten mielekkyyttä. Huomattava osa ihmisten uskomuksista on sosialisointi myötä perittyjä käsityksiä. Vasta uskomusten kriittinen koetteleminen 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 väittelyä.

Sokraattinen menetelmä ei ole kiistelytaitoa (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 kasvatustilanteissa pelkistetä tätä moninaisuutta liiaksi. Dialogi nähdään keinoksi tuottaa vastadiskursseja talousjärjestelmälle ja hallitseville puhetoivoille.

Sokrateen viisauden lähtökohtana on se, että viisas tietää, ettei tiedä. Siksi on syytä käydä dialogia ja tarkastella, mitkä käsitykset ovat oikeita, mitkä vääriä. Ajattelutapa on saanut nykyaikana uutta kaikupohjaa. Varmuuden 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 näemyksen mukaan keskeistä on kyetä käymään keskustelua. Edellytyksenä on uskallus tunnustaa, että omat käsitykset voivat olla vääriä. 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 tämänkaltaisen 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 pakottamisesta (Huttunen 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 lähtökohta. Tämä asettaa opettajalle erityisen vaatimuksen: työtä ei voi tehdä olematta tilanteissa läsnä. Tällöin koulutuksessa vallitsee kunnioittamisen ja keskinäisen luottamuksen ilmapiiri eikä ketään 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) dialogifilosofiassa. Buber kuvaa, miten kohtaaminen eroaa esineellisistä 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 tällaisista ennakkokuvitelmista pidetään kiinni.

Osa tällaisista Minä–Se-suhteista on tarpeellisia. Käytännön toiminta eriytyneessä 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 ihmisyyden ei kuitenkaan toteudu, mikäli toiset ihmiset nähdään vain hallittavina objekteina.

Ihmisyyden perusvaatimus on, että toinen voidaan kohdata Sinänä, 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 omassa ainutkertaisuudessaan. Buberin ajattelussa ihmistä ei voida tavoittaa yleistysten tai tieteellisten teorioiden avulla. Toinen ihminen on aito arvoitus. Kohtaaminen mahdollistuu, jos toiseuden 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 takaa tällaista kohtaamista. Kohtaaminen vaatikin uskallusta ja nöyryyttä. Dialoginen Minä–Sinä-suhde ei ole pysyvä tila. Jokaisesta Sinästä tulee Se kohtaamisen mentyä ohitse (Buber 1993, 39). Samoin jokaisesta Se-suhteesta olevasta ihmisestä voi sopivissa olosuhteissa tulla Sinä.

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

tuutiossa tapahtuvassa kasvattamisessa kasvatussuhteeseen vaikuttavat monenlaiset rooliodotukset sekä sen ulkopuolelta asetetut 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 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 määriteltynä voi olla perinteistä pedagogista tai didaktista toimintaa, ”opettamista”.

#### *Dialogi yhteiskuntaa uudistavana voimana*

Myös Paulo Freire pyrkii vapautuksen pedagogiikassaan ihmisten kunnioittamiseen, mutta hänen teoretisointinsa dialogista kumpuaa yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta. Dialogin lupauksiin kuuluu alistamisesta vapautuminen ja valtautuminen. Freiren dialogisuuden ja yhteiskuntarakenteen yhteyksiä pohtiva teos *Sorrettujen pedagogiikka* on 1970-luvulta lähtien herätellyt Suomessa etenkin aikuiskasvattajia tiedostamaan koulutuksen yhteiskunnallisia kytköksiä (ks. Tomperi & Suoranta 2005, 219–228).

Freiren (2005) moniaineksisistä teoreettisista lähtökohdista ammentava tiedostamisen teoria kiinnittyy ajatukseen, 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 asiatiedon välittämistä. Se johtaa opiskelijoiden passivoitumiseen ja ehkäisee muutosta. Hän tarjoaa 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 menetelmäkysymyksenä. 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 kummuta 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, 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.) 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 kasvatustajaukset 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 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 ihmisuhteistakin on tullut kertakäyttöhöydykkeitä ja kauppatavaraa. Ei ihme, että dialogin lupaukset inhimillisyydestä 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, elämäkoke-

mukset, vireystila 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 määräytyvien tavoitteiden ja oppilaiden elämismaailmasta nousevien odotusten puristuksissa (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 kasvatettavan ihmisyyden ehdotonta kunnioittamista. Mikäli opettaja on omaksunut edustamansa instituution kasvatuskäsitykset ja päämäärät annettuina, niistä muodostuu dogmeja, jotka estävät dialogisen suhteen. Merkittävää on, näkeekö opettaja itsellään olevan liikkumavaraa ja mahdollisuuksia omiin ratkaisuihin toimiessaan koulutusinstituution ja opiskelijoiden odotusten välissä. Kokeeko hän mahdolliseksi avoimen dialogisen kohtaamisen vai katsooko hän instituution sitovan hänet virallisen koulun ja sen opetussuunnitelmien toteuttajaksi?

Opettajankoulutus voisi koulia uusia opettajia dialogiseen opettamiseen omaksuamalla itse dialogisen toimintakulttuurin. Sen tulisi myös pyrkiä opettajaksi opiskelevien kriittisen tietoisuuden herättämiseen, mikäli dialogista opetusta halutaan laajentaa. Tosin koulutuskäytäntöjen vakiintuneet tavat ja opettajien ammatikulttuuri voivat lamaannuttaa kriittisesti ajattelevan ja uudistusmielisen nuoren opettajan halut 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 Huttunen (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 refleктоiva asenne: Kenen näkökulmasta asiat kerrotaan? Mitä kerrotaan ja mistä mahdollisesti vaietaan? Millainen on työni suhde yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ja koulutuksen valtakytköksiin?

Oppilaitokset käytäntöineen ja opetuskulttuureineen vaikuttavat dialogisuuden onnistumisen edellytyksiin. Opettajia ei useinkaan tueta käyttämään opiskelijakeskeisiä työtapoja eivätkä opiskelijoiden valmiudet dialogiseen opetukseen pääse kehittymään. Lisäksi suuret opetusryhmät, kireät opetusaikataulut ja epäviihtyisät opetustilat 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 pyörivässä myllyssä olla jatkuvasti valmis dialogiseen suhteeseen?

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

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

**MILLOIN?** Dialogi ei ole vain hetkellinen kohtaaminen opetustilanteessa, vaan se on diskursiivinen suhde, joka muovaa dialogia samoin kuin kommunikaation ja keskinäisen ymmärtämisen mahdollisuuksia. Diskursiivisuuteen kytkeytyy 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 näyttävät valtasuhteina: ihmisten positiot kohtaamistilanteessa 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 mielitykset 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 välittyneessä muodossa (esim. kirjeenvaihdossa, puhelinkeskustelussa tai verkkokeskustelussa), jolloin käytettävä väline vaikuttaa vuorovaikutukseen ja tuo suhteeseen omat erityispiirteensä.

### *Erot 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 monenlaisten suhteiden verkosto.

Ideaalitilanteessa oletetaan, että kaikilla on yhtäläiset oikeudet puhua, kaikki kunnioittavat toisiaan ja tuntevat olonsa turvalliseksi, kaikkia ideoita suvaitaan ja niitä pohditaan vasten moraalaisia 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 välttämättä 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 mahdottomana. Kaikkia tyydyttävään tilanteeseen voi olla mahdotonta päästä. Osallistujien erilaisista tavoitteista ja lähtökohdista kumpuavien näkökulmien ottaminen huomioon samanlaisesti on dialogin keskeinen haaste. Seuraavan Burbulesin (2000, 258–259) esittämän jaottelun avulla voi jäsentää, millaisin 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. 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 sopimukseen tai konsensukseen. Useinhan dialogissa on kyse vain erilaisten näkökantojen kuulemisesta. Tosiasiassa tällaisessa tilanteessa joidenkin näkemykset jäävät usein alisteiseen asemaan: vähemmistöön kuuluvien arvot ja uskomukset sulautetaan valtavirran näkemyksiin. Näin saatetaan samalla ohittaa erilaisten kulttuuristen ryhmien väliset erot ja käsittää ne vain henkilökohtaisina ominaisuuksina tai luonteenpiirteinä.

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

**3. Korostetaan erilaisten kulttuureiden ja ryhmien sopusointuista rinnakkaiselo.** Tavoitteena on rakentaa siltoja erilaisuuksien välille, jolloin erot saatetaan mahdollisimman pitkälti sivuuttaa. Tämä lähestymistapa voi estää sen, ettei pyritäkään kriittiseen erilaisten näkemysten kyseenalaistamiseen ja keskinäiseen ymmärrykseen sitä kautta.

Erilaisten ihmisten ja näkemysten kohtaaminen edellyttää opettajalta kriittistä tietoisuutta omista arvoistaan, asenteistaan sekä perehtyneisyyttä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottaviin mekanismeihin ja koulutuksen valtakäytöksiin. Muutoin on vaarana, että hän uusintaa koulutusikäntöihin 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 opiskelijoita ja heidän näkemyksiään. Kuinka esimerkiksi keskiluokkaisen taustan omaava opettaja voi ymmärtää alempiin sosiaaliryhmiin kuuluvien nuorten elämismailmaa? Suomessa erot voidaan sivuuttaa vielä huomattomammin kuin monikulttuurisissa yhteiskunnissa, joissa

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

Abstraktissa dialoginäkemyksessä 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. Siihenkään ei välttämättä kiinnitetä riittävästi huomiota, ovatko opiskelijat kiinnostuneita dialogiin osallistumisesta. He saattavat pitää turvallisempaan vaihtoehtona vetäytyä vain passiivisesti kuuntelemaan opettajan monologia.

On tavallista, että opettajalle ladataan monia odotuksia dialogisen opetuksen toteuttajana. Hänen mahdollisuuksiaan 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.

### *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 kytkeytyviä valtasuhteita.

Ellsworthin (1992, 107–108) käytännön kokemukset opettajana ovat saaneet hänet kyseenalaistamaan dialogisuuden periaatteet. Hänen mielestään luokkahuone ei ole osoittautunut turvalliseksi paikaksi puhua etenkin henkilökohtaisista kokemuksista ja näkemyksistä. Opiskelijat eivät uskalla välttämättä puhua, sillä he pelkäävät tulewansa väärinymmärretyksi tai asiat voivat olla liian arkaluontoisia yhdessä pohdittaviksi. Avoin dialogi on usein mahdotonta, koska etniseen taustaan, sosiaaliseen asemaan ja sukupuoleen liittyvät valta-asetat 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 opetuskulttuurissa. Niillä on sidokset yhteiskunnan valtarakenteisiin 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 opetukseen 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 vettäytymällä. 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-asetamista voi selkiyttää erilaisten lähtökohdientiedostamista ja auttaa ryhmäläisiä luopumaan ennakoasenteista 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, joita opettajat eivätkä opiskelijat aina tiedosta. Esimerkiksi arvostelusta 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 dialogisen suhteen ja keskinäisen tuen ryhmässä. Dialogisuuteen pyrittäessä on tarpeen käsitellä ryhmän kanssa kilpailun ja arvosanojen merkitystä sekä niistä aiheutuvia mahdollisia esteitä.

Koulutusikäntöihin syvään juurtuneessa autoritaarisen opettamisen mallissa arvostetaan rationaalista asiantuntijuutta. Opettajan 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 indoktrinaation vastakohta: oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tasavertaiseen keskusteluun opettajan kanssa ja todellisuuden uudelleen hahmottamiseen yhdessä. Tosin dialoginen opetus ei sinänsä sulje pois indoktrinaation 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 feminismissä 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 elävästä järki-tunne dikotomiasta luopumista (ks. Marjo Vuorikosken artikkeli tässä kirjassa). Koulutuksen tietopainotteisuus ja tiukkaan pakatut 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 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 ammattimaisuutensa puolesta myös sitä, että tunnesuhteeseen avautuminen tekee haavoittuvaksi. Dialogiseen kohtaamiseen kuuluu

molemminpuolinen 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 tutkineet painottavat, että kyky dialogiin vaatii oppettelua. 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 harjaantumaan taidoissaan.

#### Dialogi vaatii ympärilleen vapautta

Käsitämme dialogin kasvatuksellisena ihanteena, jota kohden tulisi pyrkiä. Käytännön näkökulmasta olennaista on tarkastella dialogia konkreettisena toimintana, jota määrittävät kasvatustilanteen 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 ennakoasenteista ja valta-asemista luopuen.

Dialogi ei ole vain kahden ihmisen kohtaamista vaan opetustilanteissa on monenlaisia suhteita, joiden dynamiikka vaikuttaa vuorovaikutukseen. Dialogi ei ole pelkästään tiedollista keskustelua. Siinä ovat läsnä tunteet – arvostaminen, kunnioitus, välittäminen, rakkaus. Arvokasta dialogia korostavassa kasvatustilanteessa on, että sen tavoitteena on tarjota vastavoimaa koulutuksessa vallitsevalle tietoa ja järkikeskeisyyttä 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 kuluttajuuden 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>. II.II.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. *Tarkeilla 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 OKSANEN. 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: Sophi.
- JONAS, HANS 1997. Tekniikka ja vastuut. 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 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. Theiatetos. 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 uusjärjestys*. 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. 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.
- SILLMAN, SEPPÖ 1999. Filosofia dialogisena toimintana eli sokraattisesta oppimiskäsityksestä. Teoksessa T. LAINE (toim.) *Kasvatus filosofiaan*. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 66, 137–154.
- TOMPERI, TUUKKA & SUORANTA, JUHA 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, 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 vastuu. Teoksessa M. VUORIKOSKI, S. TÖRMÄ & S. VISKARI: *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 17–53.
- VUORIKOSKI, MARJO & TÖRMÄ, TAINA (toim.) 2004. *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- VÄRRI, VELI-MATTI 2002. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. 4. Painos. Tampere: Tampere University Press.