

# **INDOKTRINAATION HAASTE JA DIALOGI-OPETUKSEN VASTINE**

**Kykenevätkö dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen vastaamaan  
indoktrinaation uhkaan?**

**Anna Kristiina  
Marttala**

**Pro gradu-tutkielma**

**Filosofia**

**Yhteiskuntatieteiden**

**ja filosofian laitos**

**Jyväskylän yliopisto**

**kevät 2012**

## **LIITE 1: Tiivistelmä**

### **TIIVISTELMÄ**

#### **INDOKTRINAATION HAASTE JA DIALOGI-OPETUKSEN VASTINE**

##### **Kykenevätkö dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen vastaamaan indoktrinaation uhkaan?**

Anna Kristiina Marttala  
Filosofia  
Pro gradu-tutkielma  
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Ohjaaja: Olli-Pekka Moisio  
Kevät 2012  
sivumäärä: 133

Tutkielmani on kasvatustieteellinen analyysi indoktrinaatiosta, dialogisuudesta ja kommunikatiivisuudesta opetuksellisessa kontekstissa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, onko dialogisesta ja kommunikatiivisesta opettamisesta estämään opetuksen indoktrinoivuutta. Indoktrinaatiota ja sen merkityksiä tarkastellessa on tarkoitus aikaansaada yleiskuva siitä, miksi indoktrinaation voi nähdä nimenomaan uhkana moraalisesti oikeutetulle ja asialliselle kasvatukselle ja opetukselle. Esitän dialogisuuden ja kommunikatiivisuuden ideaaleja ja periaatteita opetuksellisen toiminnan ihanteiksi ja toimintatavoiksi erityisesti silloin, kun indoktrinaatio nähdään perusteiltaan antialogiseksi tai epäkommunikatiiviseksi toiminnaksi. Erittelen niin dialogista kuin kommunikatiivistakin toimintaa keskeisiksi näkemieni avainhenkilöiden ja teorioiden näkökulmasta. Tarkoitukseni on näin saada aikaan riittävä ymmärrys siitä, mitä dialogisuus ja kommunikatiivisuus tarkoittavat niin opetuksessa, kuin ihmisten välisissä suhteissa ja etenkin miksi kyseisiä toiminta- ja kanssaihmissiin suhtautumistapoja tulisi hyödyntää myös opetuksessa. Esitän myös kritiikkiä dialogi-opetusta ja kommunikatiivista pedagogiikkaa kohtaan ja pohdin onko kyseinen kritiikki oikeaan osunutta ja voidaanko kritiikistä päätellä, ettei dialogisuudesta ja kommunikatiivisuudesta ole varteenotettavaksi pedagogiseksi käytännöksi.

Olen jäsentänyt tutkimukseni neljään osaan ja pyrkinyt pitämään pohdinnallisuutta mukana tekstin kulussa. Ensimmäinen kappale sisältää sekä indoktrinaation teorian esittelyn että indoktrinaation kriteerien kritiikkiä. Toisessa ja kolmannessa kappaleessa esittelen dialogisuuden ja kommunikatiivisuuden teorian ja neljännessä kappaleessa esitän kyseisten teorioiden kritiikkiä, pohdintaani muun muassa tuon kritiikin paikkansapitävyydestä ja merkityksistä dialogi-opetuksen ja kommunikatiivisen opettamisen onnistumiselle käytännössä, sekä yhteenvedon tutkimukseni tuloksista. Esitän, että dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen ovat haasteellisuudestaan huolimatta tavoittelemisen arvoisia pedagogisia ja opetuksellisia toimintatapoja, joiden avulla indoktrinaation uhkaa voidaan pyrkiä minimoimaan, joskaan ei tyystin eliminoimaan.

**Avainsanat:** indoktrinaatio, autoritaarisuus, dialogisuus, kommunikatiivisen toiminnan teoria, kriittinen ajattelu, reflektio, elämismaaailma.

# SISÄLLYS

SISÄLLYS.....	1
JOHDANTO.....	3
1. INDOKTRINAATION KRIITTINEN TEORIA .....	7
1.1 Indoktrinaation yleinen määritelmä .....	8
1.1.1 Indoktrinaatio ja opetus.....	9
1.1.2 Indoktrinaation sukulaistermit.....	14
1.2 Indoktrinaation kriteerit .....	17
1.3 Indoktrinaation kriteerien kritiikki.....	19
1.4 Uudet indoktrinaation kriteerit Rauno Huttusella.....	31
2. DIALOGINEN OPETTAMINEN .....	34
2.1 Martin Buber.....	35
2.1.1 Buberin dialogisuuden teoria .....	36
2.1.2. Buberin dialoginen pedagogiikka.....	40
2.2 Paulo Freire .....	46
2.2.1 Paulo Freire'n pedagogiikka .....	47
2.2.2 Dialogisuus Paulo Freire'n pedagogiikassa .....	50
2.3 Nicholas Burbules.....	56
2.3.1 Uusi dialogisuuden määrittely.....	56
2.3.2 Dialogisuus pelinä.....	57
2.3.4 Neljä dialogimuotoa .....	60
3. KOMMUNIKATIIVINEN OPETTAMINEN .....	63
3.1 Kommunikatiivisen toiminnan teoria .....	65
3.2 Kommunikatiivisen opettamisen teoria .....	69
3.3 Kommunikatiivisen opettamisen periaatteet.....	72
4. POHDINTA JA KRITIIKKI .....	75
4.1 Mitä indoktrinaatio lopulta on?.....	75
4.2 Ratkeako indoktrinaation ongelma?.....	76
4.3 Dialogisen ja kommunikatiivisen opetuksen kritiikki .....	79
4.3.1 Auktoriteetin ongelma.....	82
4.3.2 Indoktrinaatio dialogiopetuksessa .....	85

4.3.3 Kriittisen reflektiivisyyden ja päämääräajattelun kritiikki .....	91
4.3.4 John Wilsonin mandaatti .....	94
4.3.5 Snook ja tapakasvatus .....	97
4.3.6 Täysi-ikäisyyden haaste ja pienten lasten dialogi-opetus .....	98
4.3.7 Freire'n pedagogiikan kritiikki.....	102
4.3.8 Postmodernismin kritiikki .....	107
4.3.9 Opetuksellisen toiminnan häiriintyminen ulkopuolisista tekijöistä .....	110
4.3.10 Rakkaus välineellistämisen esteenä .....	111
4.3.11 Idealismin kritiikki .....	112
4.3.12 Ideaalin kommunikaatioyhteisön kritiikki .....	114
PÄÄTÄNTÖ.....	118
LÄHTEET: .....	125

## JOHDANTO

Päädyin tähän tutkimusaiheeseen omien opintojeni suuntauduttua kasvatustieteeseen ja käytyäni aineenopettajan pedagogiset aineopinnot. Kyseisissä pedagogisissa opinnoissa käytyt sekaryhmäkeskustelut avasivat ymmärrystäni muiden tieteenalojen opiskelijoiden näkemyksistä opettamisesta ja opettamisen arvoista asioista. Yllätyin suuresti, kuinka erilaisia näkemyksiä erilaisilla persoonilla ja eri tieteenalojen opiskelijoilla oli opettamisesta ja siitä miten oppilaisiin ja opetettavaan materiaaliin tulisi suhtautua. En voinut ymmärtää, miksi joku koki keskustelemaan opettamisen uhkana omalle opettajuudelleen, tai miksi joidenkin mielestä filosofia oppiaineena ja filosofinen asennoituminen tieteeseen ja oppimateriaaleihin haittaisi oppimista ja johtaisi oppilaita harhapoluille. Huomasin itse omaksuneeni dialogisen ja keskustelemaan opettaja ja oppimishanteen ikään kuin puolivahingossa filosofian opintojeni ohessa, enkä ymmärtänyt kuinka erilaisista lähtökohdista eri opettajat koulumaailmaan siirtyvät. Dialogisuus ja kommunikatiivisuus eivät todellakaan ole aina kaikkien ihanteina ja yhteneviä jokaisen opettajan arvomaailman kanssa. Halusinkin näiden kokemuksieni innoittamana tutustua hieman paremmin siihen, mitä dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen lopulta ovat ja miksi niitä voidaan pitää arvossaan tai kritisoida. Olen aina nähnyt keskustelemattoman ja kyseenalaistuksia välttävän puhtaan opettajajohtoisen luennoivan opettamisen arveluttavana tapana esittää asioita maailman tilasta. Etenkin pienten luottavaisten ja ajattelunaidoiltaan vielä kehitysasteella olevien lasten opetuksessa tällainen suhtautumistapa maailmaan saa mielestäni aikaan kritiikitöntä ja auktoriteettiin vetoavaa ajatusten omaksumista oppilaissa. Indoktrinaation kriittisestä teorioista huomasinkin löytyvän paljon sellaisia opetuksellisen toiminnan kuvauksia, joiden kohteeksi olen paitsi itse joutunut, myös kokenut muiden joutuneen. Tästä heräsikin kiinnostukseni tutkia nimenomaan indoktrinaation ja dialogisen opettamisen suhdetta ja sitä, onko dialoginen ja keskustelemaan opettaminen aidosti kykenevä minimoimaan indoktrinoivaa opetusta.

Olen siis henkilökohtaisten elämäkokemuksieni kautta päätenyt opiskelijaurallani tutustumaan indoktrinaatioon ja sitä koskevaan kriittiseen teoriaan. Koen, että kyseinen opetuksellinen harha-askel edustaa vakavasti otettavaa uhkaa, josta jokaisen kasvattajan

tulisi olla tietoinen. Vielä tärkeämpää olisi ymmärtää indoktrinaation seurauksia ja haittavaikutuksia oppilaissa ja yhteiskunnassa. Hakiessani vastausta indoktrinaation uhkaan huomasin varsin monen teorian päätyvän jonkinlaisen keskusteleavan tai diskursiivisen opetuksen äärelle. Etenkin dialogisuus ja kommunikatiivisuus vaikuttivat suosituilta ja päteviltä opetuksellisilta vaihtoehdoilta kun haluttiin välttyä indoktrinoivalta, strategiselta tai autoritaariselta opetukselta. Niinpä lähdin luomaan tätä tutkielmaa tarkoitukseni yrittää selkeyttää sekä indoktrinaation että dialogisen ja kommunikatiivisen opetuksen määritelmiä. Halusin myös löytää vastauksen siihen voiko dialogisuudessa ja kommunikatiivisuudessa todella olla vastine indoktrinaatiolle.

Rajasin tutkimukseni koskemaan nimenomaisesti indoktrinaation ongelmaa ja dialogisen ja kommunikatiivisen toiminnan mahdollista vastinetta tuon ongelman ratkaisemiseksi. Jotta voisin vastata riittävällä tavalla asettamaani kysymykseen koin aiheelliseksi pohjustaa niin indoktrinaation kriittistä teoriaa kuin dialogisuuden ja kommunikatiivisuuden teorioita sekä näiden teorioiden suhdetta ja käyttöä opetuksellisessa kontekstissa. Näin ollen tutkimukseni rakentuu neljästä pääkappaleesta, joissa jokaisessa käsittelen omaa aihealuetta. Ensimmäinen kappale keskittyy indoktrinaation määritelmään sekä yleisellä tasolla, että erityisesti suhteessa kasvatuksen sekä opetuksen konsepteihin että auktoriteettiin. Lisäksi kyseisessä kappaleessa olen eritellyt indoktrinaation kriteereitä sekä näiden kriteerien kohtaamaa kritiikkiä. Lopuksi esitän Rauno Huttusen uudet indoktrinaation kriteerit, jotka peilautuvat nimenomaisesti kommunikatiivisen ja dialogisen toiminnan teorioiden kautta. Koin nämä uudet kriteerit merkityksellisiksi juuri silmälläpitäen kommunikatiivisen ja indoktrinoivan opetuksen tulevaa vertailua sekä erojen selkeyttämistä.

Toisessa kappaleessa esittelen dialogisuuden ja dialogisen opettamisen teorioita kolmen päähenkilön kautta. Lukiessani dialogisuudesta huomasin, kuinka tärkeässä asemassa Martin Buberia pidetään. Näin ollen omistin hänen dialogisuuden teorialleen oman kappaleensa. Kasvatuksellisen ja opetuksellisen dialogin yhteydessä puolestaan näkyi mielestäni jakautuminen kahdentyyppiseen näkemykseen dialogisen toiminnan asemasta. Paulo Freire edustaa mielestäni selkeimmin holistista yhteiskuntateoriaan kytköksissä olevaa vapauttavaa pedagogiikkaa, jossa dialoginen opetus ja oppiminen ovat osa

maailmaan ja yhteiskuntaan suuntautumisen tapaa eikä eroteltua opetuksellista toimintaa. Kuitenkin tämä Freire'n pedagoginen dialogi on olennaisella tavalla erilaista, kuin Martin Buberin dialoginen maailmayhteys. Näin ollen omistin toisen dialogista toimintaa koskevan kappaleen Paulo Freiren pedagogiikalle ja erityisesti dialogin asemalle tuossa pedagogiikassa. Toista dialogista opetuksellista näkemystä edustaa lähinnä opetukselliseen ja kasvatukselliseen toimintaan suunnattu päämääräsuuntautunut ja nimenomaisesti oppimiseen tähtäävä pedagoginen dialogi. Kaikista vaihtoehdoista Nicholas Burbules oli mielestäni kokonaisvaltaisesti merkittävä henkilö aukaisemaan tällaista dialogisuutta ilman, että kyseinen dialoginen toiminta esiintyisi jonain ihmisistä ja yhteiskunnasta tyystin irrallisena toimintana tai puhtaana metodologiana, kuitenkin säilyttäen oppimiskeskeisen päämääräsuuntautuneisuuden idean.

Kolmannessa kappaleessa esittelen Rauno Huttusen kommunikatiivisen opetuksen teoriaa sekä tämän teorian taustalla olevaa kommunikatiivisen toiminnan teoriaa. Rauno Huttusen ote kommunikatiivisuuteen on nimenomaan indoktrinaatiiovastaisen pedagogisen toiminnan etsintää. Näin ollen koin hänen kirjoituksensa erityisen hedelmälliseksi oman kysymyksenasetteluni kannalta. Neljännessä kappaleessa teen yhteenvedon tutkimukseni kysymyksenasettelun ympärille. Esitän ongelmakohtia sekä mahdollisia ratkaisuja dialogisen ja kommunikatiivisen opettamisen teorioissa sekä oman pohdintani että lähdekirjallisuuden pohjalta. Pohdin indoktrinaation kriittisen teorian linjauksia ja indoktrinaation kritiikkiä jo indoktrinaatiokappaleen yhteydessä. Dialogisuuden ja kommunikatiivisuuden kritiikin ja pohdinnan olen koonnut omaan kappaleeseensa tutkielman loppuun. Syynä ovat kyseisten teorioiden ja kritiikin päällekkäisyydet ja samankaltaisuudet. Esitän yleistä kritiikkiä sekä dialogista opettamista että yleisesti dialogista toimintaa ja sen onnistumista kohtaan. Pyrin myös pohtimaan sitä, onko dialoginen toiminta lopulta laisinkaan mahdollista ja jos on, voiko sitä toteuttaa opetuksellisessa toiminnassa mielekkäästi.

Tutkimukseni lähteistön hahmottaminen lähti liikkeelle tutustuessani Huttusen teksteihin. Hänen kysymyksenasettelunsa on lähellä omaani ja koin hänen teoriansa olennaiseksi osaksi omaa pohdintaani. Lähdinkin liikkeelle saman henkilön indoktrinaatioteoriasta, kuin Huttunen. I.A. Snookin teksteihin ja hänen toimittamiinsa artikkeleihin tutustuessani

huomasin muutamia meheviä aikalaiskeskusteluja, joiden kautta lähdin hahmottamaan indoktrinaatiokappaleen rakennetta ja lähteistöä. Etenkin John Wilsonin ja Snookin välinen keskustelu eri indoktrinaation kriteereistä antoi mielestäni hedelmällisen maaperän kriittiselle pohdinnalle ja kysymysten esittämiselle. Koska Buberin ja Freire'n ohittaminen työssäni olisi mielestäni ollut virhe, päätin keskittyä heidän oman tuotantonsa lisäksi muutamiin kommentaariteoksiin ja holistisiin tuotantokuvauksiin. Etenkin Peter Robertsin Freire tulkinnat koin erityisen antoisiksi kokonaisvaltaisen ja eheän Freire'n ymmärryksen rakentamiseksi. Lisäksi Roberts on koonnut yhteen Freire'n teorioiden kohtaamaa kritiikkiä ja pyrkinyt omalta osaltaan vastaamaan kyseiseen kritiikkiin. Burbulesin teoksessa niin ikään käydään läpi juuri Freire'n kohtaamaa postmodernia kritiikkiä. Burbulesin valinta kolmannen dialogisuuskappaleen päälähteeksi olikin selkeä etenkin siitä syystä, että hän on nimenomaisesti pyrkinyt määrittämään dialogisen toiminnan siten, että se kykenisi vastaamaan postmodernin yhteiskunnan vaatimuksiin ja odotuksiin. Mielestäni hän on ikään kuin jatkanut Freire'n dialogisuuden idean kehittämistä kohti jälkimodernia sekulaaria yhteiskuntaa pyrkien kunnioittamaan niitä universaaleja humaaneja ihanteita ja arvoja, joita dialogisuuden idea on aina Buberista lähtien pyrkinyt tukemaan ja tunnustamaan. Kommunikatiivista toimintaa tutkiessani käytin päälähteenäni Huttusen artikkeleja ja kirjoja. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa käsittelem Huttusen ja Siljanderin teosten pohjalta, sillä Habermasin tulkitseminen ja lukeminen ovat jo itsessään oma tutkimusaiheensa ja oman kysymyksenasetteluni näkökulmasta resursseja liaksi sivuraiteille vievä prosessi. Pyrin ottamaan mukaan myös muita kommunikatiivisen toiminnan ihanteita käsitteleviä teorioita. Etenkin Mezirowin kriittisen reflektion ja itsereflektion käsitteet ja kriittisen koulukunnan kasvatusteorian kohtaama kritiikki olivat mielestäni olennaisella tavalla kommunikatiivista opetusta ja toimintaa avaavia sisältöjä.



# 1. INDOKTRINAATION KRIITTINEN TEORIA

Tässä kappaleessa käsittelen indoktrinaation määritelmää. Indoktrinaatiota eli iskostusta käsitellään monilla eri tutkimuksen aloilla ja tieteissä, kuten sosiologiassa, valtio-opissa ja kasvatustieteissä. Vaikka indoktrinaatiosta terminä ei olekaan täysin absoluuttisen oikeaa tai virheetöntä analyysiä, voidaan osoittaa joitain yleisesti osuvina pidettyjä määritelmiä (Snook 1972a, 12). Tämän tutkimuksen aihealueen keskiössä ovat kuitenkin kasvatusfilosofinen ja nimenomaan opetuksellinen näkökulma. Tästä syystä pyrin rajaamaan tutkimuksen opetukseen liittyväksi. Näin siitäkkin huolimatta, että kasvatuksellisen ja opetuksellisen toiminnan raja on kutakuinkin häilyvä ja molemmat toiminnat ovat usein päällekkäisiä ja yhtäaikaisia (Snook 1972a, 100-104).

Indoktrinaatio-termin tarkempi määrittäminen on aiheellista, kun opetuksen tulee vastata pluralistisen ja sekulaarin yhteiskunnan ihanteita ja monikulttuurisuuden ja demokratian arvoja. Suorasukainen oppien annettuna omaksuttaminen ei enää läpäise uusien ja rationaalisen opetuksen kriteerejä. Kyseessä oleva kulttuurin monimuotoisuuden huomioonottaminen yleisopetuksessa on ollut erityisen kuuma peruna Amerikan Yhdysvaltojen kasvatustieteissä keskustelussa. Indoktrinaatiota onkin tutkittu niin analyttisesti, pääasiallisesti moraalij- ja uskonnonopetukseen liittyvänä, että politisoidusti laajemmassa yhteiskuntakontekstissa. (Gatchel 1972, 9-10, Snook 1972a, 16-17, Wilson 1964, Noddings 2007.)

Tällainen indoktrinaation ”naivi” jaotteleva määrittäminen on Snookin mukaan johtanut konseptuaaliseen sekaannukseen ja käytännöntason kiistaan (Snook 1972a, 17). Juuri indoktrinaatio-termin määritelmään liittyvistä kiistoista johtuen on indoktrinoivan opettamisen määritelmää pyritty rajaamaan muun muassa niin kutsutuilla indoktrinaatiokriteereillä. (Snook 1972a, 2-4, Huttunen 2003, Wilson 1964.) Kyseisissä määritelmissä paneudutaan opettamisen luonteen tutkimiseen, ja tietyt kriteerit täyttävänä tuota opettamista pidetään joko indoktrinoivana tai indoktrinaatiovapaana opetuksena. Indoktrinaation negatiiviseen leimaan ei kyseisissä kriteereissä suoraan puututa. Tämän

työn tarkoituksena on kuitenkin pyrkiä vastaamaan dialogisen opetuksen avulla indoktrinaation haasteisiin, ja tähän alkuasetelmaan kuuluu indoktrinaation näkeminen ensisijaisesti vältettävänä opetuksellisena toimintana. Pyrin seuraavaksi selkeyttämään miksi näen indoktrinaation ensisijaisesti negatiivisena ja paheksuttavana toimintana.

## 1.1 Indoktrinaation yleinen määritelmä

Indoktrinaatio-sana tarkoittaa doktriinien istuttamista. Indoktrinaatio-termi on johdettu termistä doktriini, joka ymmärrettiin aikoinaan opetuksen synonyymiksi. Etenkin keskiajalla roomalaiskatolisen kirkon valta-aikana itse opetus ymmärrettiin kirkon doktriinien istuttamiseksi. Indoktrinaatio on säilyttänyt doktriinien opettamisen merkityksensä osassa indoktrinaatiokeskustelua, mutta vähitellen indoktrinaatio-termi on saanut myös toisen, yleistä pakottavaa opettamista tarkoittavan määritelmän. Kumpaistakin indoktrinaatio-termin määritelmää usein yhdistää ajatus indoktrinaatiosta negatiivisena ja liberaalin länsimaisen demokratian ihanteiden vastaisena autoritaarisena, totalitaarisena ja ihmisiä välineellistävänä opetuksellisena toimintana. (Gatchel 1972, 11-13, Snook 1972a, 16-17, Wilson 1964, 25, Kilpatrik 1951, 122.)

Avaintermeinä indoktrinaatiokeskustelussa ovat rationaalisuus, ymmärrys ja kriittisyys, jotka kuuluvat indoktrinaatiovapaaseen kouluttautuneisuuteen. Lisäksi indoktrinaatiovapaassa kasvatuksessa ja opetuksessa oppilaille syntyy sitoutuneisuus tietoon sekä perusteluiden ja tutkimuksellisuuden standardien kunnioittaminen yhdistettynä kognitiiviseen näkökulmaymmärrykseen. Indoktrinoimatun tiedon on oltava alistettu kriittiselle tarkastelulle. Se on perspektiivistä, koherenttia ja yhdistynyt konseptuaalisiksi skeemoiksi. Tällaisen kaikenkattavan merkityskokonaisuuden puuttuminen ja merkityskokonaisuuksien sisäiset ja päällekkäiset ristiriidat ovat ilmeistä indoktrinoidulle tiedolle. (Snook 1972a, 103.) Tieto ilmenee harjoiteltuna eli ”treenattuna” asioiden toistamisen. Indoktrinoitu on uskomuksissaan dogmaattinen ja toistaa oppimaansa doktriinia ymmärtämättä sen suurempia syy-yhteyksiä tai merkityksiä (Wilson 1972a, 19).

Indoktrinaation seurauksena yksilöistä tulee alttiimpia toisen käden informaation hyväksymiselle ilman kriittistä arviointia, avoimen diskurssin vaatimusta tai reflektion tarpeen kokemista. Huttusen ja Puolimatkan mukaan indoktrinoidulle on myös ominaista pakottava tarve muodostaa selkeä mielipide kaikista aikansa keskustelunaiheista silti sulkien itsensä ja oman mielipiteensä kriittisen keskustelun ulkopuolelle. (Huttunen & Muona 1995. ja Puolimatka 1997, 16-22.)

Kasvatusfilosofisessa kontekstissa, mikä on olennaisinta tämän tutkimuksen kannalta, indoktrinaatio liittyy olennaisesti opetukseen. Kasvatusfilosofiassa iskostus on määritelty muun muassa seuraavasti: Iskostus on tahallista oppilaan alaikäisenä pitämistä, holhoavaa suhtautumista ja yksilön autonomiaa rajoittavaa toimintaa, jonka tarkoituksena on suunnattu oppimisen itsensä ulkopuolelle silmälläpitäen esimerkiksi vallitsevan yhteiskunnallisen tilan oikeuttamista (Huttunen 2003 ja Freire 2005).

### **1.1.1 Indoktrinaatio ja opetus**

Lienee hyväksi hiukan tutkia kasvatuksen ja opetuksen määritelmiä, ennen kuin siirrytään itse indoktrinaation tarkempiin määritelmiin. Joidenkin mielestä *kasvatus* on laajempialaista toimintaa kuin *opetus*, joka tulkitaan osaksi *kasvatusta* ja näin kasvatukseen sisältyväksi. Toisille *opetus* ja *kasvatus* ovat toisistaan erillisiä alueita, jolloin *opetus* voidaan nähdä virallisena kouluopetuksena tai muun instituution harjoittamana opettavana toimintana. *Kasvatus* olisi tuolloin epävirallista opettavien laitosten ulkopuolista toimintaa. (Puolimatka 1997.)

I.A. Snook käyttää termiä *education* kuvaamaan jotain, mikä suomalaisittain voidaan ymmärtää joko termillä *kasvatus* tai *koulutus*. Termin kumpaankin merkitykseen liittyy usein positiivinen latautuneisuus. Kun puhumme koulutetusta ihmisestä tai kasvattajasta harvoin tarkoitamme kyseisten henkilöiden olevan jollain tavalla paheksuttavassa tilassa tai toimivan paheksuttavasti. Tästä syystä Snook käyttää termiä *opettaja* kuvaamaan

kasvattajaa tai kouluttajaa. Hänen mukaansa opettaja-termiin kuuluu neutraalius, kun taas itseensä vetoaminen englanninkielisellä termillä *educator* tulkitaan usein kehuskelevaksi. (Snook 1972a, 102-104.) Kyseisten arvolatauksien paikkansapitävyyden myös suomenkielisissä termeissä *opettaja* ja *kasvattaja* jätän lukijan oman harkinnan varaan. Kasvatus on reformatiivista toimintaa jossa edesautetaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (Peters 1973, 7). Indoktrinaatiosta puhuttaessa puhutaan opetuksen tapahtumisesta ja muutoksesta oppilaassa, mutta negatiivisessa mielessä. Kun puhumme *koulutetusta* henkilöstä arvostamme hänen koulutettua tilaansa ja oletamme oppimisen tapahtuneen. Puhuessamme *indoktrinoidusta* henkilöstä tuomitsemme hänen tilansa. Näin esitämme arvion henkilön oppiman tiedon laadusta. Toisin sanoen *opetus* on neutraalin termi, jota voidaan harjoittaa joko *koulutuksen* tai *indoktrinaation* hengessä. (Peters 1973, 1-6, Snook 1972a, 102-104.)

*Opetus* on prosessi, joka on olemukseltaan lähellä niin *indoktrinaatiota*, *ehdollistamista* kuin *suostutteluakin*, mutta on silti erilaista. Opetus ei sisällä menetelmällisiä rajoituksia eikä opetus aina johda oppimisen tapahtumiseen. Onnistuneessa opetuksessa yksilö on oppinut uuden tavan asennoitua tai reagoida tapahtumaan siten, ettei tuo tapa ole luonnollisen kehityksen tulos (Vesey 1973, 61). Opetuksen määritelmään kuuluu muutakin kuin vain oletus, että opetuksellisessa toiminnassa pyritään oppimisen tukemiseen. (Peters 1973, 2.) Opetukseen kuuluu opettava agentti eli opettaja, joka ei vain pyri opettamaan, vaan ottaa myös vastuun opetuksen onnistumisesta. Opetukseen kuuluu siis olennaisena osana auktoriteetti, jonka toiminta on pitkäkestoista ja pitkäjänteistä sekä tiettyyn päämäärään suuntautunutta. (Oakeshott 1973, 159, Sheffler 1973, 120.) Myös opittava asia ja opetusmateriaali on esitetty tällaisessa opetuksellisessa toiminnassa ymmärrettävästi ja järkeenkäyvästi. Kun opetus on irrationaalista tai pyrkii irrationaaliseen päämäärään on kyseessä taitojen kohdalla *ehdollistaminen* ja uskomusten kohdalla *indoktrinaatio*. Näiden kahden termin määritelmällisistä eroista kerron hiukan myöhemmin. Olennaista on kuitenkin huomata, että rationaalisuuden puuttuessa positiivisesti latautunutta *kasvatusta* tai ehkä pikemminkin *koulutusta* ei esiinny. *Koulutus* ei voi olla indoktrinaatiota tai ehdollistamista, vaan on sisällöltään ja päämäärältään tyystin erilaista toimintaa. (Snook 1972a, 101-104, 47-48, Peters 1973, 3.) Wilsonille indoktrinaatio onkin kasvatuksen kontrasti (Wilson 1964, 25).

Kasvatus on luonteeltaan sitoutunutta toimintaa. Kasvatusta ja opetusta harjoitetaan usein yhteiskunnallisissa laitoksissa, jotka ovat sitoutuneet noudattamaan yhteiskunnan lakeja ja säädöksiä sekä tukemaan tiettyjen opetuksellisten päämäärien saavuttamista omalla toiminnallaan. Kasvattajat eli usein opettajat ovat sitoutuneet tuon päämäärän saavuttamiseen ja ottavat vastuun opetuksen onnistumisesta. Lisäksi kasvatuksessa ja koulutusinstituutiossa ei koskaan voida päästä irti yhteiskunnallisista sekä opettaja-oppilas välisistä valtasuhteista. Indoktrinaatiokeskustelun taustalla ovat siis myös kasvatuksen julkisen päämäärän luonne, tuon päämäärän saavuttamiseksi käytetyt menetöt sekä opetuksen sisällön hyväksyttävyyt. (Noddings 2007, Puolimatka 1997, 2010, Dewey 1957.)

Indoktrinaatiokeskusteluun liittyy kiinteästi rationaalisuuden ihanne. Kouluttautuminen ja oppiminen tähtäävät järjen kehittymiseen. Wilsonin mukaan indoktrinaation keskiössä ovat nimenomaan uskomusten perustelut ja totuudellisuus. Uskomustemme tulee olla rationaalisia vaikka uskomustemme perustelujen ei tarvitse olla aukottomia. Uskomusten täytyy olla perusteltuja julkisesti hyväksyttävillä kriteereillä ja opetuksen täytyy keskittyä juuri perusteiden esittämiseen ja totuuden kunnioittamiseen eikä itse uskomusten teroittamiseen (Wilson 1964, 28-29). Indoktrinoiva opetus kuitenkin sotii nimenomaan rationaliteetin kehittymistä vastaan (Peters 1973, 19). I. A. Snook jopa vihjaa indoktrinoivan kasvatuksen ja opetuksen olevan määritelmiltään aivan jotain muuta kuin kasvatusta sillä perusteella, että järjellisyys on kasvatuksen perusedellytys (Snook 1972a, 109, 101). Mielestäni tämä tarkoittaa sitä, että opetuksellinen toiminta ei pidä sisällään rationaalisuuden ehtoa, vaan voi olla luonteeltaan myös irrationaalista. Mutta onko indoktrinaatio aina välttämättä irrationaalista tai rationaliteetin vastaista toimintaa? Mielestäni kumpainenkin määritelmä jättää kyseenalaistamisen varaa.

Opetukseen yhdistetään usein myös luovuuden, professionaalisen pätevyyden, huolen, toisten kunnioituksen ja dialogisuuden arvojen kehittäminen (Slife ym. 2008). Kasvatuksessa ja opetuksessa on siis huomioitava muitakin arvoja, kuin puhdas rationaliteetin kehittäminen. Kriittistä kasvatusteoriaa voisi kritisoida muiden

kasvatuksellisten päämäärien, kuten empatia, lähimmäisenrakkaus ja vastuullisuus, unohtamisesta. Snook kuitenkin esittää, että oppilaiden rationaalisuuden kehittymisen estäminen ja oppilaiden ajattelun irrationaaliseksi ja dogmaattiseksi tekeminen johtaa usein myös muiden kasvatuksen ja opetuksen päämäärien kyseenalaistumiseen. Ilman kriittisyyttä muun muassa sitoutuneisuus muuntuu fanaattisuudeksi ja rakkaus pinnalliseksi tunteiluksi. Indoktrinaation välttäminen ei estä opetuksen tavoitteita toteutumasta, pikemminkin se edesauttaa järkevien ja perusteltujen tunteiden ja tunnollisuuden kehityksessä. (Snook 1972a, 108-109.) Slife'n mukaan kriittisyys ei myöskään tarkoita puolueettomuutta, vaan mielipiteiden ja uskomusten muodostumisen ja perusteiden parempaa ymmärrystä ja avoimuutta muutokselle (Slife ym. 2008).

R.F. Atkinson tulkitsee indoktrinaatiota ohjeistuksen<sup>1</sup> vastaparina. Ohjeistuksella Atkinson tarkoittaa samaa kuin kouluttaminen ja indoktrinaatiolla samaa kuin ulkoa opettelulla tai kertausharjoituksella<sup>2</sup>. (Atkinson 1972, 55, Ryle 1973, 109.) Uskomusten tai taitojen puhdas harjoittelu on rajoittunutta toimintaa eikä kata koko persoonan kehitystä kuten kasvatuksen tulisi (Peters 1973, 7). Dreaden mukaan ohjeistava opettaminen ei kuitenkaan riitä, sillä se tulkitaan usein ajattelua ja tekemistä rajoittavaksi toiminnaksi (Dreaden 1973, 138-139.) Atkinsonin ja Rylen mukaan ohjeistaminen on kuitenkin ensisijaisesti opettamista siitä, ”mitä ja kuinka” asioita on, kuin opettamisena ”miten” asiat ovat (Ryle 1973, 108, 110). Ohjeistus on ennen kaikkea rationaalinen prosessi niin ohjeistajan kuin ohjeistettavankin osalta. Ohjeistukseen siis kuuluu muun muassa riittävän tuen antaminen todisteissa, järkiperäisyydessä ja kaikessa siinä, mitä opetettavan päämäärän tukemiseksi tarvitaan. Ohjeistuksessa siis oppilaan omat tiedonhankintakyvyt joutuvat koetukselle ja hän oppii ajattelemaan itsenäisesti. Indoktrinaatiossa vastaus on valmiina ja tämän vastauksen omaksumiseen ei tarvita asian ymmärrystä. (Atkinson 1972, Ryle 1973, 105, 108, Peters 1973, 14-16.) Tutkimuksellisen oppimisen kannattajat kuitenkin esittävät, ettei ohjeistava opettaminen ilman tutkimuksellisuutta riitä oppilaan oman luovan ajattelun kehittymiseen (Dearden 1973, 135).

---

<sup>1</sup> instruction

<sup>2</sup> training/drilling

Atkinson muistuttaa, ettei ole inhimillisesti mahdollista ymmärtää syvällisesti kaikkea informaatiota. Joskus on vain pystyttävä luottamaan informaation ja opetuksen lähteisiin ja joissain tapauksissa voi tuntua oikeutetulta harjoittaa opetusta iskostuksen keinoin. Näissä tapauksissa yleensä vedotaan opetuksen päämääriin. (Atkinson 1972.) Puolustettaessa indoktrinaatiota päämäärien kautta usein unohtuu, että ihmistä tulisi kohdella päämääränä sinänsä. Jos tämä ajatus pohjaisi opetusta, ei kukaan hyväksyisi yksilöä sortavaa tai hänen älyllistä kapasiteettiaan vähättelevää opetusmetodia, tai suoremmin; indoktrinaatiota.

Mielestäni Atkinson tarkoittaa, että indoktrinaatiossa oppien iskostaminen oppilaisiin nimenomaan palvelee jotain suurempaa yksilön itseisarvon ylittävää päämäärää, kuten esimerkiksi yhteiskunnan etua. Voidaankin kysyä ajatellaanko lapsien omaa etua silloin, kun peruskoulutuksessa ja kotikasvatuksessa sosiaalistetaan lapsia ja nuoria yhteiskunnan normeihin ja tapoihin vai varjostaako motiiveja koko yhteiskunnan jatkuvuuden ja yhteiskuntajärjestyksen ylläpidon ideaalit?

Indoktrinaatio on siis yksi opetukseen sisältyvä vaara jonka luonteesta on kuitenkin eriäviä mielipiteitä. Useimmiten indoktrinaatiota pidetään jonain negatiivisena, epäoikeutettuna ja epärehellisenä toimintana. Kuitenkin pienten lasten kasvatuksessa on nostettu esiin ajatus iskostusvapaan opettamisen ja kasvattamisen mahdottomuudesta (Huttunen ym. 1995, Puolimatka 1997, 15). Tämä yhdistettynä indoktrinaation negatiiviseen ymmärtämiseen johtaisi pienten lasten opettamisen ja kasvattamisen näkemiseen negatiivisena ja epäoikeudenmukaisena. Tämä mielestäni selittää osaltaan sitä, miksi on olemassa myös koulukuntia, joille iskostus sinänsä ei aina yksiselitteisesti ole pelkästään negatiivista. On kuitenkin omituista, että indoktrinaatio voidaan määrittää niinkin kyseenalaiseksi toiminnaksi, kuin olen esittänyt ja silti pitää tällaista opetusta välttämättömyytenä tiettyjen yksilöiden kohdalla.

*Opetuksen* määritelmässä painotetaan, että opetusta tapahtuu vain jonkin opettavan ja auktoriteetin asemassa olevan agentin toimesta siten, että opetus on pitkäkestoista ja päämääräsuuntautunutta. Opettava agentti on lisäksi sitoutunut tuon päämäärän saavuttamiseen ja ottaa vastuun opetuksen onnistumisesta. Koska opetusta voi tapahtua

vain pitemmällä aikavälillä, tarvitsee indoktrinaatiokin aikaa tapahtuakseen. (Scheffler 1973, 120, Oakeshott 1973, 159, Snook 1972a, 47-48, 101-102.) *Indoktrinaatio* on niin kiinnittynyt *opetuksen* konseptiin, että vain auktoriteetin asemassa oleva henkilö voi indoktrinoida. (Puolimatka 1997.) Tapio Puolimatka luonnehtii indoktrinaatiota opettajan arvovaltaisen aseman hyväksikäytöksi pyrittäessä vaikuttamaan oppilaiden mielipiteisiin (Puolimatka 1997, 15). Puolimatkalle indoktrinaatio on yksi opetuksen alalaji, joka ei kehitä oppilaan tiedollista ja järjellistä ajattelua vaan keskittyy näistä irralliseen mielipiteenmuodostuksen ohjailemiseen. Puolimatkan mukaan järkevän opettavan toiminnan tulee olla puhdasta opetusta eli indoktrinaatiovapaata. Tähän opetukseen päästään ”kommunikatiivisella opettamisella”. Kommunikatiivinen opettaminen ytimekkäästi esitettynä edellyttää opetustilanteessa sekä oppilaan että opettajan välistä molemminpuolista ihmisyyttä kunnioittavaa, kriittistä, käytännöllistä ja vastavuoroista vuorovaikutusta, jossa sekä oppilas että opettaja kehittyvät ja oppivat toisiltaan. (Puolimatka 1997, 26-29.) Jos indoktrinaatio nähdään tällaisen toiminnan vastakohtana, sen negatiivinen leima on mielestäni ainakin suhteellisessa mielessä ansaittu.

### 1.1.2 Indoktrinaation sukulaistermit

Indoktrinaation merkityksen avaamista auttaa myös peilaaminen indoktrinaatio-termiä sukulaistermeihin (Scheffler 1973, 120). *Ehdollistamista* ja indoktrinaatiota on usein pidetty samankaltaisena toimintana. Ehdollistaminen on kuitenkin kiinnostunut *toiminnan* muuttamisesta ja indoktrinaatio keskittyy *uskomuksien* muokkaamiseen (Wilson 1967, 169, Wilson 1972a, 17). Tässä rajanvedossa ilmenee kuitenkin omat ongelmansa. Uskomusten ja toiminnan erottaminen toisistaan ei ole aina niin yksioikoista. (Vesey 1973, 61-66.) Peruskäytäntö on, että ehdollistaminen kuuluu kiinteämmin toiminnan alueelle kuin ajatusten ja uskomusten puolelle. Ehdollistaminen on psykologian tekninen termi jonka tuominen arkikäyttöön indoktrinaation tavoin voi aiheuttaa sekaannusta ja koko termi mahdollisesti menettää merkityksensä. (Peters 1973, 12, Snook 1972a, 104-106, Puolimatka 1997, 24-26.)



*Ehdollistamisen* käytön venyttäminen arkitodellisuuteen kuitenkin palvelee hyvin silloin, kun halutaan nimetä aikaisemmin huonosti määriteltyä ilmiötä ja saattaa tämä ilmiö yleisen otsikon alaisuuteen. Ehdollistunut toiminta määritellään arkitodellisuuden yhteydessä toiminnaksi, joka voi yleisilmeeltään olla joko irrationaalista tai rationaalista, mutta jonka rationaalisuuden asteesta agentti ei ole tietoinen. Agentti toimii vain harjoitellun toiminnan pohjalta, eikä oman ymmärryksensä, käsitystensä tai havaintojensa takia (Vesey 1973, 71). Toisin sanoen hänen tekonsa ja ajatuksensa eivät muodostu uskomuksista (Wilson 1972a, 20). Ehdollistava kasvatus siis ohittaa rationaliteetin (Peters 1973, 13). Snookin ja Wilsonin mukaan ehdollistaminen voi kuitenkin joissain tapauksissa olla ymmärrettävää, varsinkin jos rationaaliset menetelmät eivät ole käyttökelpoisia (Wilson 1972a, 17, Snook 1972a, 105). Tästä esimerkkinä erittäin pienten lasten ja hankalasti kehitysvammaisten kasvatus sekä vakava-asteisten psykoosien ja neuroosien hoito (Snook 1972a, 106). Koska ehdollistaminen ei aktivoi järjestäytyneitä toimintaa Snook kiistää ehdollistamisen kuulumisen aitoon kasvatuksellisuuteen. Ehdollistamista käytetään Snookin mukaan usein indoktrinaation täydentäjänä muun muassa tapa- ja moraalikasvatuksessa. (Snook 1972a, 104-106, Puolimatka 1997, 24-26.) Tätä voidaan päätellä, että kasvatus, jossa ilmenee joko ehdollistamista tai indoktrinaatiota erikseen tai yhtäaikaisesti ei ole Snookille laisinkaan kasvatusta. Ehdollistamisen voi kuitenkin pienellä varauksella liittää opetukselliseen toimintaan. Näin siksi, ettei oppiminen ole perustellusti pelkkää intellektuaalista prosessia. Vesey'n mukaan näet voimme myös oppia taitoja joilla ei ole kytköksiä propositionaaliin uskomuksiin (Vesey 1973, 64, 67).

Edellisestä tulkittuna indoktrinaatio on *uskomuksiin* vaikuttamista. Jotta indoktrinoidut uskomukset todella olisivat uskomuksia, niiden tulee olla jotain johon uskoja aidosti uskoo ja joita hän pitää merkityksellisinä ja tärkeinä maailmankatsomuksensa kannalta (Wilson 1972a, 20). Se mikä erottaa indoktrinoidut uskomukset indoktrinoimattomista uskomuksista on uskomusten rationaalisuuden aste (Wilson 1972a, 20). Todellisuudessa indoktrinoidun uskomusmaailma on opetuksen aikaansaamaa ja annettuna omaksuttua, ei hänen oman ymmärryksensä, käsitystensä tai havaintojensa tulosta. Indoktrinoitu ihminen elää siis itsepetoksessa. Wilson huomauttaa, että toisin kuin ehdollistettu toiminta ylittää ihmisen tahdon ja uskomuksen, indoktrinaatio ei suoraan estä ihmisen tahdonalaista toisen toimimista. Indoktrinaation taustalla täytyy aina olla jokin älyllinen perustelu tai syy miksi

jokin teko tehdään tai uskomukseen uskotaan, oli tuo perustelu sitten kuinka rationaalinen tai irrationaalinen tahansa. (Wilson 1972a, 18.)

Indoktrinaatio on myös sisällöllisesti sukulaistermi, muttei täysin synonyymi arjesta tutulle termille *propaganda*. Kasvatusfilosofisesta näkökulmasta tarkasteltuna indoktrinaatio on opetuksellista toimintaa, kun taas propagandaa voidaan harjoittaa opetuksellisen toiminnan ulkopuolella. Molempien taustalla on kuitenkin epärationaaliset menet, yksilön vallinnan- ja ajattelunvapauksia rajoittava toiminta ja määränpäänä tietty ennalta määrätyn mielentilan<sup>3</sup> saavuttaminen kohteissaan (Snook 1972a, 106). Huomionarvoista on myös se, että iskostettu mieli on alttiimpi propagandalle. Iskostavaa opetusta ilmeneekin varsin yleisesti propagandistisissa valtioissa ja yhteisöissä, mutta erona on se, että propaganda on usein julkista ja yhteiskunnallisessa toiminnassa laaja-alaisempaa kuin indoktrinaatio. Lisäksi indoktrinaatiossa oppilaalla on välitön suhde auktoriteettiin, joka käyttää hyväkseen selkeästi arvovaltaista asemaansa tiettyjen ajatusten istuttamisessa. Propagandassa auktoriteettisuhde ei ole niin selkeä ja ehdoton, kuin indoktrinaatiossa. Snook esittää myös mielenkiintoisen huomion indoktrinaation haastavuudesta, kun kohteena on aikuinen. Lapsien indoktrinointi on Snookille puolestaan ”säälittävän helppoa”. (Huttunen ym. 1995, Puolimatka 1997, 16-22, Snook 1972a, 106-107.) Propagandaa voidaankin pitää tehokkaampana keinona vaikuttaa aikuisten uskomuksiin kuin indoktrinaatiota. Näin etenkin jos indoktrinaatio on vain opetuksellista toimintaa ja aikuiset lukeutuvat tämän toiminnan ulkopuolelle.

*Aivopesu* sisältää kaikki kuviteltavat menet, persoonan ajattelun ja tunteiden muuttamiseksi. Aivopesuun sisältyy indoktrinaatio, ehdollistaminen, pelottelu, vääristely, huumausaineiden käyttö, eristäminen ja muita kyseenalaisia ja paheksuttavia keinoja. Snookin mukaan aivopesu on indoktrinaatioon verrattuna helpompi todeta ja vaikutukseltaan tehokkaampaa. Aivopesuun turvaudutaan esimerkiksi siksi, että aikuisia on hankala indoktrinoida eli opettaa ajattelemaan toisin kuin he ovat elämänsä aikana oppineet. (Snook 1972a, 107-108, Puolimatka 1997, 22-24.) Tulkitsenkin, että aivopesu ja indoktrinaatio ovat metodeiltaan erilaiset, mutta päämäärältään samanlaiset. Toinen on

---

<sup>3</sup> Snook käyttää termiä ”frame of mind”

metodi, jota käytetään varttuneempaan subjektiin, ja toista käytetään kun kohteena ovat lapset ja nuoret. Snookin mukaan lapsuudessa harjoitettu indoktrinaatio on aivopesun tavoin vaikea purkaa aikuisuudessa. Sitä hankalampaa mitä systemaattisempaa ja pitkäkestoisempaa indoktrinaatio on ollut. Indoktrinaatio on kriittistä ajattelua lamaanuttavaa toimintaa, jonka myötä reflektioiva ajattelu ja kriittinen suhtautuminen informaatioon koetaan vaikeana ja tarpeettomana. Voi olla, ettei kriittistä ja reflektioivaa ajattelua edes ymmärretä, hahmoteta tai tunnusteta. (Snook 1972a, Huttunen 2003.)

## 1.2 Indoktrinaation kriteerit

Indoktrinoivan opetuksen voi tunnistaa kyseisen opetuksen piirteistä. I.A. Snookin indoktrinaatiokäsityksen mukaan indoktrinoiva opetus ilmenee karkeasti jaoteltuna neljän opetuksellisen peruspiirteen kautta. Nämä piirteet edustavat seuraavia indoktrinaation kriteerejä: *metodikriteeri*, *sisältökriteeri*, *seurauskriteeri* sekä *intentiokriteeri*. (Snook 1972a, 16-67.) Samat kriteerijaottelut löytyvät myös Rauno Huttusen indoktrinaation kriittistä teoriaa käsittelevistä tutkimuksista (Huttunen ym. 1995, Huttunen 2003, 19-35).

Snookin mukaan indoktrinaation abstrakti luonne aiheuttaa sen, että termin faktuaaliset ja konseptuaaliset merkitykset jäävät yleistettävyydeltään kutakuinkin väljiksi. Indoktrinaation analyysi on silti tärkeää, jos opetuksellista toimintaa halutaan tarkastella kriittisesti. (Snook 1972a, 14.) Snook itse esittää kritiikkiä indoktrinaation kriteerejä kohtaan ja on omasta puolestaan valmis hyväksymään ainoaksi todelliseksi indoktrinaation kriteeriksi intentiokriteerin. Huttunen puolestaan päätyy määrittämään perinteiset indoktrinaation kriteerit kokonaan uudelleen kommunikatiivisen toiminnan teorian pohjalta (Huttunen 2003).

*Metodikriteeri* koskee opetusmenetelmiä (Huttunen 2003, 20) ja pedagogisia menetelmiä (Puolimatka 1995, 153). Indoktrinoivien opetusmenetelmien tulee perustua autoritaarisuuteen ja niiden tulee kieltää opittavan sisällön ja tiedon perusteista esitetyt kriittiset kommentit ja

näistä perusteista käyty vapaa ja kriittinen keskustelu. Lisäksi opetuksessa voidaan käyttää hyväksi uhkailua tai pelotteita sekä ahdistusta herättäviä ja nöyryyttäviä menetelmiä. Snookin mukaan metodikriteeri täyttyy myös silloin, kun oppisisällöt niin sanotusti taotaan päähän. Tällaisessa opetuksessa kriittinen argumentointi jää toistoharjoitusten jalkoihin ja tietoa opitaan ikään kuin annettuina totuuksina joista keskusteleminen nähdään epämieliseksi tai tarpeettomana. Tällaista opetusta Snook kuvaa termillä ”epärationalinen metodi”<sup>4</sup>. Juuri avoin keskusteleva ja tieteellistä metodologiaa painottava opetus on mahdollisimman epäindoktrinoivaa. Kaikki todisteiden ja perusteluiden vääristäminen ja pimittäminen oppilailta on puolestaan indoktrinaatiota. (Huttunen ym. 1995, Huttunen 2003, 20, Snook 1972a, 18-22.)

*Sisältökriteerin* perusteella indoktrinoiva opetus sisältää doktriineja eli ilman kriittistä keskustelua hyväksytyjä perusoletuksia asioiden tilasta. Anthony Flewn mukaan opetus, joka ei sisällä doktriineja ei ole indoktrinoivaa: ”Ei doktriineja, ei indoktrinaatiota”<sup>5</sup> (Flew 1972, 114). (Huttunen ym. 1995, Huttunen 2003, 20.) Snookin mukaan indoktrinaatio-terminä käytetään yleensä doktriineihin lukeutuvien oppisisältöjen, kuten uskonnollisten, poliittisten ja sosiaalisten aatteiden ja uskomusten yhteydessä. Etymologisesti indoktrinaatio tarkoittaa doktriinien välittämistä. (Snook 1972a, 28).

*Seurauskriteeri* tarkastelee opetuksen seurauksia ja määrittää opetuksen iskostavuuden sen perusteella, mikä opetuksen lopputulos on. Indoktrinaatio näkyy siitä, minkälaiseksi opetuksen kohteena ollut persoona muodostuu opetuksen seurauksena. (Huttunen ym. 1995, Huttunen 2003, 20.) John Wilson kuvailee indoktrinoitua persoonaa ”unissakävelijäksi” joka elää itsepetoksessa ja jonka maailmankatsomuksen perusteet voidaan tulkita kestävämmiksi (Wilson 1972a, 18). Kilpatrikille indoktrinoitu on sisäisen maailmansa orja. Hän on kyvytön ja haluton omaa persoonaa kehittävään ja muuntavaan toimintaa. (Kilpatrik 1951, 121.) T. F. Greenin mukaan indoktrinoitu persoona ei pysty antamaan mielipiteilleen perusteluita, syitä, arvoa tai merkitystä. Indoktrinoidun ajatusmaailma on ainakin osittain sulkeutunut ja rationaalisen tarkastelun ulottumattomissa. Ainakin tämän tietyn sulkeutuneen ajatusmaailman osasen suhteen

---

<sup>4</sup> ”a non-rational method”

<sup>5</sup> “No doctrines, no indoctrination”

perustelut, argumentaatio ja logiikka eivät vaikuta indoktrinoidun mielipiteeseen. Tällaisen indoktrinoidun henkilön kanssa keskusteleminen tietyistä aiheista voi tuntua turhautavalta. Vastavuoroisen avoimen argumentaation sijaan usein joudutaan asetelmaan, jossa indoktrinoitu yrittää argumenteillaan takoa järkeä toisinajattelijan päähän ja sivuuttaa vastapuolen argumentit aiheettomina tai täysin vääristyneinä kuvina todellisuudesta. (Snook 1972a, 38.)

*Intentiokriteeri* tarkastelee opettajan ja opetuksen päämääriä ja aikoja. Tiedostamatonta ja tahatonta indoktrinaatiota voi toki olla, mutta tarkoituksellinen indoktrinaatio on monella tapaa, erityisesti eettisesti, paljon raskauttavampaa ja tehokkaampaa kuin tahaton indoktrinaatio. Intentiokriteeri täyttyy selkeimmin silloin, kun voidaan löytää tietty tarkoituspäätös, jonka ehdottoman toteutumisen mahdollistamiseen opetusta suunnataan. Indoktrinaatiota tapahtuu siis silloin, kun opettajan ja/tai opetuslaitoksen tarkoitus on saada opetuksella aikaan horjumaton valitun mielipiteen tai uskomuksen omaksuminen. (White 1973, Huttunen ym. 1995, Huttunen 2003, 21.)

### **1.3 Indoktrinaation kriteerien kritiikki**

*Metodikriteerin kritiikissä* Snook kritisoi metodikriteeriä siitä, että sen vaikutuksesta rekonstruonistinen ja Deweyläinen tutkimuksellinen oppiminen ovat sisäistyneet liian syvästi koulumaailmaan. Tämä johtuu siitä, että indoktrinaatiota on usein alettu tulkita puhtaasti metodologisena ongelmana. Snook painottaa, että tietyt opetusmenetelmät ovat kyllä paheksuttavia, mutta hän ei kannata analyttisen tutkimusperinteen mukaista jaottelua. Tulkiten Snookin tarkoittavan, että tutkimuksellisessa oppimisessä ei sinällään ole mitään vikaa, mutta indoktrinaatio-ongelman pelkistäminen metodologiseksi ongelmaksi on myös johtanut siihen, että tutkimuksellista oppimista harjoitetaan puhtaasti metodologisesti ikään kuin varmana indoktrinaation estäjänä. Snookin mukaan on virhe määrittää joku opetuksessa käytettävä menetelmä suorilta kädeltä indoktrinaatioksi tai ei opetukselliseksi toiminnaksi. Snookille metodikriteerin kuvaama epärationaalista opetusmenetelmää ei voida lukea opetuksellisen konseptin ulkopuoliseksi eikä ehdottomasti indoktrinoivaksi

toiminnaksi. Metodikriteeri on Snookille lähinnä hyödyllinen työkalu, muttei loppukädessä oikea tapa määrittää indoktrinaatiota. (Snook 1972a, 20-22.)

Työssään opettaja usein varioi opetusmenetelmiään siinä määrin, että opettajan toiminnan selkeä jaottelu tähän tai tuohon metodologiaan on lähes mahdotonta. Kuinka usein opettajan tulee käyttää ”epärationaalista metodia”, jotta hän indoktrinoisi? Riittääkö kerta päivässä vai peräti kerta vuodessa? Entäpä onko epärationaalisella metodilla opetetulla oppisisällöllä painoarvoa indoktrinaation määrittämisessä? Onko ruotsinkielisten epäsäännöllisten verbien opettaminen taontamenetelmällä yhtä paheksuttavaa kuin omien moraalisten mielipiteiden takominen oppilaiden mieliin? Metodikriteerin täytyminen ei yksinään riitä indoktrinaation määrittämiseen. Snookin mukaan rationaalisten metodien käyttö ei aina riitä esimerkiksi pienten lasten turvallisuuden takaamiseksi. Hänen mukaansa määriteltäessä indoktrinaatio puhtaasti metodikriteerillä, jouduttaisiin myöntämään, että pienten lasten ja henkisesti alaikäisten kasvatuksessa on suotavaa indoktrinoida. (Snook 1972a, 22-25.) Olisi mielenkiintoista tietää, minkälaisista irrationalisista metodeista Snook tässä kohtaa puhuu. Hän tuntuu pitävän näitä metodeita ehdottomina, koska näkee niin tarpeelliseksi metodikriteerin kumoamisen. Joka tapauksessa jos tällainen kanta hyväksytään voidaan kysyä, miksei olisi suotavaa indoktrinoida myös vanhempia lapsia ja aikuisia? Jos tähän yhtälöön lisätään indoktrinaation tulkitseminen aina negatiiviseksi ilmiöksi, olisi lasten kasvatus heidän omaa parastaan, kuten turvallisuutta silmälläpitäen jotain epäsuotavaa toimintaa, mikäli ainut keino turvallisuuden takaamiseksi olisi käyttää epärationaalisia metodeja.

Tiedon opettaminen ilman mitään perusteluja on kuitenkin lähestulkoon mahdotonta. Oppimiseen yleensä tarvitaan jonkinasteisen ajatteluprosessin läpikäymistä, jotta asia kiinnittyisi oppilaan mieleen (Bransford 2000, 79-127). On erittäin epätodennäköistä, että opettaja pystyisi saamaan aikaan minkäänlaista oppimista ilman jonkinasteista argumentointia. Opetus ilman syiden ja argumenttien esittämistä on Snookille lähinnä epäpätevää opettamista. Hänen mukaansa argumentoiva opetus voi kuitenkin olla indoktrinoivaa, vaikka metodologia ei olisikaan epärationaalista. ”Epärationaalinen metodi” on hänelle täysin hyväksymätön kriteeri indoktrinaatiolle nimenomaan tuon kriteerin epämääräisyyden vuoksi. (Snook 1972a, 25-27.)

*Sisältökriteerin kritiikissä* Snook esittää sisältökriteerin olevan riittämätön. Hänestä sisältökriteeri ei valaise indoktrinaation määritelmää, vaan pikemminkin hämmentää asiaa entisestään. Ensinnäkin etymologian näkökulmasta molemmat termit doktriini ja indoktrinaatio ovat kehittyneet siitä, mitä ne aikoinaan olivat. Etymologisesta lähestymistavasta ei siis ole takeeksi indoktrinaation määrittelemisessä. Oppilaasta voi tulla indoktrinoitu ja opetukseen voi sisältyä indoktrinaatiota vaikka indoktrinoidut oppisisällöt eivät olisikaan doktriineja perinteisessä mielessä. Esimerkiksi lasten kasvattaminen tieteellisen maailmankuvan mukaisesti voi johtaa kritiikittömän asenteen omaksumiseen tieteen asemaa tai luonnetta kohtaan siitäkin huolimatta, ettei tieteellistä tietoa pidetä perinteisessä mielessä doktriinina. (Snook 1972a, 28-34, Fuller 2003, Kuhn 1994, Popper 1980.)

Lisäksi Snook esittää, että indoktrinoiviksi oppisisällöiksi luettujen uskomusten opettamiseksi täytyy löytyä keino, joka ei ole indoktrinoiva. Täytyyhän uskonnoista, kulttuurillisista ideologioista ja politiikasta, olivatpa ne kuinka irrationaalisia tahansa, pystyä kertomaan myös oppilaille ilman, että heitä väistämättä indoktrinoisi. (Snook 1972a, 31, 37-38.) John Wilson kannattaa sisältökriteeriä, mutta on joutunut määritelmänsä kanssa ongelmiin. Hänen indoktrinaatiota ja moraaliopetusta käsittelevissä teksteissä moraalityhjiön ongelma nousee esiin sekulaarissa etiikan- ja uskonnonopetuksessa. Hänen mukaansa indoktrinoimattoman moraaliopetuksen täytyy olla kasvatusta moraalityhjiöstä käsin, tai on hyväksyttävä, että yleinen julkinen mielipide on objektiivista totuutta, jonka mukaan kasvattaminen ei ole indoktrinaatiota. (Wilson 1972a, 1972b, 1964, 1967.) Tämä ei mielestäni kuulosta kovinkaan kestävältä ratkaisulta. Olisin myös valmis kritisoimaan sekulaarin uskonnonopetuksen määrittelemistä moraalityhjiöstä käsin opetuksesi.

Hare väittää, että Wilson on langennut määrittelemään indoktrinaation siten, ettei sillä ole paikkaa opetuksellisessa toiminnassa. Koska Wilson ei halua hyväksyä, että pienten lasten kohdalla indoktrinaatio olisi välttämätöntä, hän on hylännyt metodikriteerin ja turvautuu sisältökriteeriin. Näin siksi, että Wilsonin mukaan silloin kun lapsia pyritään kasvattamaan siten, että heidän turvallisuutensa ja terve kehityksensä tulee taatuksi, on käytettävä

metodeja, jotka ovat irrationaalisia. Koska indoktrinaatio on aina pahasta, täytyy indoktrinaation siis liittyä johonkin muuhun kriteeriin, kuin metodikriteeriin. (Hare 1964, 48.) Palataksemme sisältökriteerin ongelmaan Wilsonilla, täytyy muistuttaa, että Wilsonille lasten parhaan mahdollisen kasvun takaamiseksi ei moraalityhjiöstä käsin harjoitettu kulttuuri- ja moraalikasvatus ole riittävä. Jos emme halua hyväksyä Wilsonin tapaan yleistä mielipidettä tai vaihtoehtoisesti jotain muuta oletettua tiedon lähdettä objektiiviseksi totuudeksi, tulee meidän hyväksyä, että pienten lasten indoktrinointi moraalikulttuuriin on välttämätöntä. Näin on toimittava kunnes lapset ovat tarpeeksi kehittyneitä ymmärtääkseen eron kriittisen tarkastelun ja moraalisen epävakauden ja turvattomuuden välillä. (Wilson 1972a, 1972b, 1964, 1967.) Haren mukaan ongelman ydin Wilsonilla on oletamus siitä, että yleinen mielipide on järkevien ihmisten muodostamaa, kaikkien järkevien ihmisten hyväksymää, aina absoluuttiseen totuuteen pohjautuvaa, aina rationaalista, eikä riippuvaista esimerkiksi arvoista, peloista tai haluista (Hare 1964, 48).

*Seurauskriteerin kritiikki* kiistää seurauskriteerin oletukset ihmisen uskomusten luonteesta. Jos ihmiset olisivat immuuneja indoktrinaatiolle, ei indoktrinaation konseptiakaan tarvittaisi. Näin ei kuitenkaan ole, mutta riittääkö indoktrinoidun persoonan syntyminen opetuksen seurauksena riittäväksi kriteeriksi arvioitaessa opetuksen luonnetta? Snook arvostelee muun muassa Greenin näkemystä siitä, että indoktrinoitu ei kykenisi antamaan minkäänlaisia perusteluja uskomuksilleen tai muodostamaan mitään käsitystä uskomustensa merkityksistä tai arvoista. Miten uskomus ylittäänsä voi syntyä, jos sillä ei ole mitään linkkiä muuhun todellisuuteen tai ainakin uskojan käsitykseen todellisuuden tilasta? Voiko tällainen ilman mitään perusteluita oleva uskomus edes olla aidosti uskomus? Lisäksi perustelemattoman uskomuksen omaksuminen ei tarkoita suoralta kädeltä, että persoona olisi indoktrinoitu uskomukseensa. Uskomus voi myös olla epäpätevän opetuksen seurausta yhtä perustellusti, kuin indoktrinoivan opetuksen. Joidenkin näkemysten mukaan indoktrinoitu jopa pyrkii omien kantojensa kärkkääseen puolustamiseen nimenomaan vedoten perusteluihin. Kaikesta pakonomaisesta mielipiteenmuodostuksesta huolimatta hän voi myös sulkea itsensä kriittisen keskustelun ulkopuolelle, mutta tämä ei tarkoita, ettei hänellä olisi joitain perusteita uskoa mielipiteisiinsä. (Huttunen ym. 1995, Puolimatka 1997, 16-22, Snook 1972a, 38-39.)



Snook lisää, että erottelu rationaalisten ja irrationaalisten perusteluiden välillä ei myöskään riitä kuvaamaan indoktrinoitua mielentilaa. Myös indoktrinaatiovapaan opetuksen seurauksena ihmiset voivat omaksua uskomuksia, joiden perustelut ovat kyseenalaistettavissa rationaalisuutensa suhteen. Joidenkin uskomusten yleinen luonnekin määrää jo sen, ettei täyttä varmuutta näiden uskomusten ja niitä tukevien perusteluiden järkevyydestä voida edes saavuttaa. Näin ollen indoktrinaation määrittäminen puhtaasti henkilön uskomusten ja uskomusten perusteiden mukaan on riittämätön ratkaisu. Myös niin kutsutuilla kriittisillä ajattelijoina on mielipiteitä ja uskomuksia, joiden perusteluja voidaan pitää riittämättöminä ja jotka voivat osoittautua riittämättömiksi. (Snook 1972a, 39.) Yksilö on indoktrinoitu vain, jos hän on joutunut kyseisen prosessin kohteeksi. Silti yksilön ajattelu ei välttämättä indoktrinaation kohteeksi jouduttuaankaan edusta irrationaalista ja perustelematonta indoktrinoidun tyyppiajattelumallia. Näin koska indoktrinaatio viittaa nimenomaiseen prosessiin, joka voi epäonnistua. Silti emme voi sanoa, että opettaja ei olisi indoktrinoinut tai ettei indoktrinaatiota olisi tapahtunut. (Snook 1972a, 40-41.)

*Intentiokriteerin kritiikki* kritisoi nimenomaan soveliaan päämäärän ja aikomuksen määritelmien lankeamisesta mahdolliseen eettisen relativismin ansaan. Kriittinen pedagogiikka kannattaa pitkälle kulttuurin ja arvomaailman hermeneuttis-konstruktivistista tulkintaa (Puolimatka 2010). Näin ollen myös yleistä julkista mielipidettä yhtä lailla kuin ihmisten yksilöllisiäkin näkökulmia arvoista ja moraalista voidaan kritisoida ja asettaa kiistanalaiseksi. Jos tämä pitää paikkansa myös opettajan aikomukset ja opetuksen päämäärät voidaan asettaa kyseenalaiseksi, olivatpa näiden päämäärien taustalla sitten Wilsonin yleisesti hyväksytyt mielipiteet tai vain opettajan oma moraalinäkökulma. Snookin mukaan opettajan ja kasvattajan intentio voi olla hyvää tarkoittava, mutta perustua väärinymmärrykselle tai irrationaalille tulkinnalle maailmasta. Lisäksi opettaja, joka viimekädessä itse tekee valinnan opetuksen päämäärästä voi kokea aikeensa hyvinkin soveliaiksi ja yhteensopiviksi lapsen parhaan mahdollisen kasvun kanssa. (Snook 1972a, 42.) Voiko tällaista opetusta sitten syyttää indoktrinaatiosta? Päämääränähän on ollut lapsen paras, siitäkin huolimatta, että eri tahoilla on eri käsitys siitä, mikä tuo paras sitten loppukädessä on.

William Kilpatrick oli paitsi John Deweyn perinteen jatkaja, myös yksi ensimmäisistä filosofeista, joka painotti intentiokriteerin merkitystä indoktrinaation määrittämisessä. Näin etenkin, kun indoktrinaatio mielletään jonakin moraalisesti arveluttavana ja negatiivisena toimintana. (Snook 1972a, 41.) Kilpatrickin mukaan intentio ilmenee käytöksessä. Hänen mukaansa kasvattajaa ei voida syyttää indoktrinaatiosta, mikäli hän tähtää ymmärryksen lisäämiseen ja antaa järkipäisiä perusteluja kasvattamilleen uskomuksille heti, kun siihen tarjoutuu tilaisuus. Lisäksi kasvattaja ei saa käyttää metodeja, jotka estävät tai vaikeuttavat vapaan tutkimuksellisen toiminnan myöhempää harjoittamista. (Kilpatrick 1951, 121-125.)

R. M. Hare päätyy kritisoidessaan metodi- ja sisältökriteeriä sekä Wilsonin indoktrinaatioteoriaa Kilpatrickin tavoin intentiokriteerin kannalle. Hän kumoaa Wilsonin kannattaman sisältökriteerin. Hare myötäilee Wilsonia sanoessaan, että epärationaalinen toiminta on otettava huomioon varteenotettavana kasvatuksellisena työkaluna silloin, kun rationaalisella toiminnalla ei tuoteta tuloksia lapsen turvallisuuden ja tasa-painoisen henkisen kehityksen takaajana (Hare 1964, 50-51). Kuitenkaan tätä metodologiaa ei voida pitää indoktrinaation tyhjentävänä määrittäjänä, jos indoktrinaatio halutaan nähdä paheksuttavana ilman poikkeuksia. Näin ollen metodikriteeri pettää meidät. Intentio puolestaan erottaa kaksi kasvattajaa toisistaan, vaikka heillä olisikin identtiset opetusmenetelmät ja oppisisällöt (Snook 1972a, 42). (Hare 1964, 50-52.)

Erona on se, haluaako kasvattaja mahdollistaa oppilaan vapaan ajattelun ja rationaalisten menetelmien ja avoimen argumentaation käytön niin pian kuin voi, vai vaihtoehtoisesti ylläpitää tiettyyn ideologiaan tai uskomukseen uskominen mahdollisimman pitkään keinolla millä hyvänsä (Hare 1964, 51). Hare jatkaa Wilsonin kritiikkiään sanomalla, ettei lapsen kasvattaminen moraalitieteessä ole alkuunkaan mahdollista, mutta yleisen mielipiteen olettaminen parhaaksi mahdolliseksi moraalikasvatuksen pohjaksi on yhtäläillä kiistanalaista. Ratkaisuksi Hare esittääkin indoktrinaatiovapaan kasvatuksen päämääräksi mahdollisimman autenttisesti ja vapaasti ajattelevan yksilön kasvattamisen siten, että kaikki vaikutteet ja kasvatussuunnat, joita opettajan tulee käyttää tähtäävät paitsi lapsen turvallisen kasvun ja kehityksen maksimointiin, myös tämän kriittisen kasvatusteorian vapaan yksilön ihanteen takaamiseen siinä mitassa, mitä se on mahdollista lapsen turvallisuus huomioiden. Kun opettaja aidosti tähtää tähän päämäärään, hän ei indoktrinoi

oppilastaan, vaikka joutuisi käyttämään epärationaalisia kasvatustekniikoita ja perusteluiden annossa oikeita toimia kasvatuksessaan. Opettajan ja kasvattajan tulee toimia siten, että lapsi saa mahdollisuuden valita sellaiset moraaliuskonkannukset ja arvot kuin hän haluaa, ja hän on myös kykenevä pohtimaan ja ajattelemaan moraalityttöjä itsenäisesti. Tällainen ajattelun vapautta ajamaan suuntaan kasvattava toiminta on Harelle lähinnä indoktrinaatiotonta kasvatusta. Indoktrinaationa kasvatuksena hän puolestaan näkee sen kasvatusteilisen toiminnan, jossa tähdätään tietyn ideologian, mielipiteen tai uskomuksen omaksumiseen mahdollisimman tehokkaasti ja pysyvästi. (Hare 1964, 48-52.) Kysyisin kuitenkin, eikö kriittisen kasvatusteorian ihanteiden asettaminen kasvatuksen päämääräksi ole arvovalinta, jolle niin ikään on vaikea löytää objektiivisia perusteluita? Tällaisen päämäärän valitseminen kasvatukselle on mielestäni yhtä kiistanalainen kuin julkisesti määritelty lapsen paras, joka saattaa olla juuri tämä kriittisen teorian ihanne.

Kilpatrick ja Hare tähdentävät, että lasta tulee kasvattaa kriittiseen ja argumentatiiviseen kansalaisuuteen. Kilpatrick lisää vielä, että on varsin tuomittavaa kasvattaa lasta uskomaan, että moraalilauseet ja arvot olisivat jotain muuttumatonta ja objektiivista. Nämä ehdot tulee olla täytetty, jotta kasvatusteilisi heille indoktrinaatiotonta. (Kilpatrick 1951, 123-124, Hare 1964, 48-52.) Näin ollen he asettavat tietyt näkökulmat ja oletukset maailman tilasta ja moraalitöttöistä toisten tulkintojen yläpuolelle. Vaikka oppilaiden kasvattaminen kriittisiksi ajattelijoina eittämättä valmentaa heitä maailmaan, jossa moraalitöttöet eivät ole objektiivisia ja tuollaisina luonnosta löytyviä, se ei poista sitä faktaa, että tällaisen opetuksellisen päämäärän takana on jokin oletus siitä, mikä on lopullinen oppilaan paras.

Lisäksi intention asettaminen opetuksen luonnetta määrittävään asemaan johtaa vaikeuksiin luotettavan määritelmän saamisessa. Opetuksen tulkitseminen on pintapuolista, eikä siitä päällepäin näe, mitä opettaja lopulta aikoo opetuksellaan saada aikaan. Vaihtoehtona on kysyä opettajalta tämän aiheista ja päämäärästään, mutta mikään ei takaa, että hän vastaisi totuudenmukaisesti. Wilson lisäksi painottaa, että indoktrinaatiota joka tapahtuu ilman opettajan tiedostusta, ei pidä aliarvioida. Opettaja voi esimerkiksi olla täysin naiivi indoktrinaation kriittiselle teorialle. Lisäksi indoktrinaatio voi Wilsonin mukaan tähdätä oppilaan parhaaseen, mutta silti käyttää yleisesti paheksuttavia metodeja

tai jopa itse ”parhaaksi” ymmärretty päämäärä voi osoittautua kriittisessä tarkastelussa paheksuttavaksi. On myös mahdollista pyrkiä harjoittamaan indoktrinaatiota onnistumatta siinä. Aiotun indoktrinaation epäonnistuminen ei kuitenkaan tarkoita, että opetus ei olisi indoktrinoivaa intentiokriteerin mukaan. (Wilson 1972a, 18-19.) Snook esittää, että tällaisten tilanteen varalle on olemassa objektiivisia ehtoja intension tunnistamiseksi. (Snook 1972a, 43-44.)

Snookille aikomus istuttaa horjumattomia uskomuksia on tarpeellinen, muttei riittävä ehto indoktrinaatiolle. Esimerkiksi aikomus saada lapset uskomaan kertomataulun paikkansapitävyyteen tai verbien taivutusmuotosääntöihin ei Snookin mukaan vielä tarkoita, että opettaja indoktrinoisi kyseisiä sääntöjä oppilaisiinsa. Myös White on tietoinen tästä seikaista, mutta hänen tapansa esittää kyseinen asia jää Snookin mukaan sekavaksi. White vaatii, että oppilaiden kasvattaminen tiettyihin ehdottomiin uskomuksiin on aina indoktrinaatiota, mutta siitä huolimatta oikeasti tosien uskomusten opettaminen oppilaille välttyisi indoktrinaation leimalta. Osasyynä tähän Snook näkee Whiten intentiokriteerin määritelmäyhteyden, jossa White hänen mukaansa sekoittaa intentiokriteerin ja sisältökriteerin harmillisesti toisiinsa. Snookin mukaan White tekee virheen olettaessaan, että totuuksia ei voida indoktrinoida. White keskittyy esittelemään intentiokriteeriä tiedostetusti virheellisten uskomusten kasvattamisessa, eikä kyseenalaista ja käsittele riittävästi intension merkitystä sekä totuuksien että kasvattajan tiedostamattomasti virheellisten uskomusten opettamisessa. (White 1973, Huttunen 2003, Huttunen ym. 1995, Snook 1972a, 46-47.)

Snook esittää intentiokriteerin määrittelyn ehdoiksi sen, että on konseptuaalisesti mahdollista indoktrinoida sitä mikä on totta. Snook esittää seuraavan intentiokriteerin määritelmän, joka hänen mukaansa kattaa sekä tarpeelliset että riittävät ehdot indoktrinaation toteamiseksi: ”Henkilö indoktrinoi P (propositio tai useampi propositio), jos hän opettaa aikeenaan saada oppilas tai oppilaat uskomaan P todisteista piittaamatta.”<sup>6</sup> (Snook 1972a, 47.) Indoktrinaatiosta voidaan puhua vain propositionaalisen tiedon tai uskomuksen, ei toiminnan opettamisen yhteydessä (Snook 1972a 104-106, 55). Snookin

---

<sup>6</sup> ”A person indoctrinates P (a proposition or set of propositions) if he teaches with the intention that the pupil or pupils believe P regardless of the evidence.” (Snook 1972a, 47.)

ratkaisu on opettaa esimerkiksi uskontoja siten, että opetuksesta poistetaan propositionaaliset elementit ja uskontoa opetetaan maailmankatsomuksellisenä aineena tai opetuksesta poistetaan sellaiset elementit, joiden pohjalta opettajaa voidaan kritisoida indoktrinaatiosta. Nämä elementit olisivat niitä, jotka tukevat uskomuksien omaksumista todisteista piittaamatta. (Snook 1972a, 76.) Mutta tarkoittaako uskonnonopetuksen maailmankatsomuksellisuus välttämättä propositionaalittomuutta? Luotettavampaa olisi mielestäni opettaa siten, ettei intentiona ole uskomusten istuttaminen todisteista piittaamatta, mikä mielestäni istuu myös maailmankatsomuksellisen opetuksen määritelmään.

Snookin mukaan opetuksellisen toiminnan sekä indoktrinaation ehtona on auktoriteetin läsnäolo. (Snook 1972a, 47-49, 100-108.) Tasa-arvoinen keskustelu ei siis täyty niin opetuksen kuin indoktrinaationkaan kriteerejä. Indoktrinaation riskin Snook uskoo minimoituneen, kun kyseessä on aikuisopetus ja katoavan, jos kyseessä ei ole opetuksellinen tilanne. Voidaan toki kysyä, indoktrinoidaanko silloin, kun opiskelijat ovat samantasoisia ja he opettavat toinen toisiaan esimerkiksi Deweyn suosiman tutkimuksellisen oppimisen ja toverioppimisen yhteydessä. Voiko oppilaalla olla Snookin indoktrinaatiomääritelmän mukaista intentiota saada oma uskomuksensa läpi ja hyväksytyksi keinolla millä hyvänsä ja näin indoktrinoida muita oppilaita? Snookin teorian pohjalta indoktrinaatiota voisi tapahtua, mikäli tällainen toiminta olisi pitkäjänteistä, opetuksellista ja aikomuksena olisi saada oppilas uskomaan P todisteista piittaamatta ja etenkin jos kyseistä opetuksellista toimintaa harjoittava oppilas nähdään auktoriteettina. Esimerkiksi Deweyn Vygotskilta lainaama lähikehityksenvyöhyke, älykkään toiminnan rakennustelineet<sup>7</sup> tai kognitiivisten tukien ja kisällioppimisen teorioiden hyödyntäminen voi kenties saada aikaan tällaisen auktoriteettisuhteen syntymisen myös oppilaiden välisissä suhteissa. (Dewey 1957, Vygotsky 1978, 79-91.)

Toisaalta Snook painottaa opetuksellisen toiminnan pätevyyden edellytystä opetuksen konseptin määritelmässä (Snook 1972a). Varsinaisella opetuksellisen toiminnan harjoittajalla tulisi olla kykyä nähdä omien toimiensa mahdolliset seuraukset ja niistä

---

<sup>7</sup> scaffolding

huolimatta indoktrinoidakseen hänen tulisi päämäärätietoisesti jatkaa opetustaan tavalla, joka johtaa uskomusten hyväksymiseen piittaamatta perusteluista. Oppilaiden välisessä opetuksellisessa toiminnassa uupuu ammattipätevyys ja tätä myöten opetuksellinen uskottava auktoriteetti. Voidaan jopa kysyä, onko tällainen toiminta edes opetuksellista? Konseptuaalisessa mielessä indoktrinaatiota ei siis tapahtuisi, vaikka muunlaista kyseenalaista suostuttelua ja uskomusten istuttamista ja vääristelyä kenties tapahtuisikin. Dreaden esittää, että ohjeistamisen ja tutkimuksellisen oppimisen vastakkainasettelu on virheellinen. Samoin on myös käsitys siitä, ettei opettaja opeta vaan oppilas oppii täysin itsenäisesti tai tovereiltaan. Myös tutkimuksellisuus tarvitsee auktoriteettia ja ohjeistamista tai toiminnan tarkoituksenmukaisuus ja opetuksellisuus helposti katoavat. (Dreaden 1973, 135-136.)

Mutta onko intentiokriteeri sitten hyödytön määritelmällinen työkalu? Intentio on puhtaasti agentin sisäinen tila josta vain agentti on itse tietoinen. Lisäksi agentti voi olla täysin epätietoinen omista opetuksellisen toiminnan päämääristä. Tulkintani mukaan Snook vetoaa indoktrinaation ja opetuksellisen toiminnan konseptien riippuvuussuhteisiin. Tästä riippuvuussuhteesta voidaan päätellä, että indoktrinaatio-termin käyttö on epäsopivaa paitsi silloin kun kyseessä on opettava agentti. Koska pätevä opettaminen edellyttää ammattitaitoista opettajaa, opettajan tulisi olla tietoinen opetuksensa seurauksista. Jos hän ei kykene pitkäjänteisen toimintansa seurausten arviointiin Snook kiistää hänen ammattipätevyytensä ja tätä myötä hänen toimintansa nimittämisen opettamiseksi. Tämä Snookin mukaan rajaa indoktrinaation ulkopuolelle sattumanvaraisuudet, tiedostamattomat vaikutteet ja tapahtumat, joita agentti ei voi hallita. Indoktrinaatio on siis aiottua. (Snook 1972a, 47-48, 54, 101-102.) Kasvattajan ja indoktrinoijan ero näkyy selkeimmin heidän tavassaan esittää perusteluita opettamiensa asioiden tueksi. Kasvattajalle uskomuksen muodostuminen on aina toissijaista ja tiedon hankinnan ja arvioinnin taitojen kehittäminen ensisijaista. Indoktrinoija ajaa uskomusten omaksumista tiedon käsittelyn ja arviointitaitojen kustannuksella. (Snook 1972a, 55-56.)

Snook toki täsmentää, että on liian idealistista kuvitella, että päteväkään opettaja pystyisi täysin aukottomasti ennustamaan oppilaidensa tiedonmuodostusta ja pääättelemään sitä, kuinka suoralta kädeltä oppilaat muodostavat uskomuksiaan perusteluista piittaamatta.

Siksi Snook esittääkin minimaalisten vaatimusten ajatuksen. Sen mukaan opettajan on osoitettava erityistä harkintaa, kun opetuksen sisältö ja konteksti koskevat hyvin vaikeasti määriteltäviä totuusarvoja ja kyseenalaisia uskomuksia. Snookille nämä aihepiirit ovat politiikka, sosiaaliset ja uskonnolliset järjestelmät ja ideologiat. (Snook 1972a, 61.)

Opettajan intentio täsmentää mitä opettaja tekee ja motiivi selkeyttää sitä, miksi hän toimii niin kuin toimii (Snook 1972a, 62). Wilson sanoo, että opettajan päämäärä ei voi olla kriteeri, sillä opettaja voi ajatella, että on sallittua indoktrinoida lapsia tietyillä myyteillä lasten turvallisuudentunteen takaamiseksi. Snook sanoo, että indoktrinaation näkökulmasta intentio on se, että lapset uskovat näihin myytteihin ja motiivi puolestaan se, että lapsille taataan turvallisuudentunteen syntyminen. Motiivi on siis irrelevantti indoktrinaation syytteelle. Opettaja, joka pyrkii turvaamaan lapsen turvallisuudentunteen tukemalla hänen uskoa vanhempinsa lyömättömyyteen, tuskin aikoo saada aikaan järkkymättömän uskomuksen jota todistusaineistot eivät voi heiluttaa kun lapsi on tarpeeksi kypsä ymmärtämään elämän realiteetit. Opettaja, joka haluaa saada lapsen uskomaan tietyn eettisen oppijärjestelmän paremmuuteen oppilaan turvallisuuden nimissä tähtää mitä luultavimmin siihen, että hänen uskomustaan tuohon dogmiin ei horjutettaisi oppilaan ajattelun kypsyessäkään. Motiivi voi siis olla sama, mutta intentio eri. (Snook 1972a, 62-64.) Mielestäni tällaisessa määrittelyssä on kuitenkin kiinnittyneisyys myös oppisisällön luonteeseen. Edellisen esimerkin mukaan intentio indoktrinointiin näkyy ideologioiden opettamisessa, muttei uskomuksissa, joilla ei ole ideologiaustausta. Vaikka uskomus vanhempien lyömättömyyteen tuskin tulee olemaan aikuisuudessa horjumaton ja uskomus johonkin ideologiaan tulee luultavimmin olemaan horjumattomampi, ei tämä vielä sinällään tarkoita, että ideologiaa opettanut olisi tarkoittanut aikaansaada horjumattoman uskomuksen.

Snookin mukaan vaikeasti määriteltävissä tapauksissa ongelma ratkeaa sillä, että opettajaa informoidaan opetuksensa kyseenalaisesta luonteesta ja seurataan muuttaako hän toimintaansa. Lasten varhaisessa kasvatuksessa indoktrinaatio ei astu kuvioihin ennen kuin intentiona on saada aikaan järkkymätön usko tiettyihin oppeihin ja uskomuksiin niin että näihin oppeihin uskomisen on myös lapsen kasvaessa mahdollisimman taattua vastaperusteista huolimatta. Näin Snook viittaa kintaalla muun muassa Wilsonin

esittämään indoktrinaation ja moraalikasvatuksen ongelmaan. Välttämättömän turvallisuuden takaaminen ja uskomusten varaukseton iskostaminen ovat kaksi eri asiaa. Mitä esimerkiksi matemaattisiin ja kielellisiin sääntöihin tulee, Snook esittää, että sellaisten asioiden ulkoaopettelu tai varaukseton sisäistäminen, joilla ei ole merkitystä yleisen todistusaineiston käsittelemisen, ymmärtämisen ja ajattelun kehittymisen kanssa ei voida ajatella tähtäävän uskomuksiin perusteista huolimatta. Näissä tapauksissa kysymys ”todistusaineistosta” ei ole relevanttia. Tiedostamaton vaikuttaminen taas ei voi olla luonteensa mukaan aiottua vaikuttamista oppilaan mielipiteisiin. (Snook 1972a, 64-66.)

Snook pyrkii myös selkeyttämään intention konseptia moraalisen kontekstin avulla. Moraalisessa kontekstissa intentio voi tarkoittaa joko jotain, mikä on haluttua tai jotain, mikä nähdään ennakolta mahdolliseksi tai luultavaksi. Näin ollen henkilö indoktrinoi myös silloin kun henkilö näkee ennalta opetuksen johtavan joko luultavasti tai väistämättä uskomuksiin todisteista piittaamatta. Intentiokriteeri ja indoktrinaation konsepti pitävät sisällään kummatkin intention ilmenemismuodot. (Snook 1972a, 50.) Esimerkiksi opettajaa, jolla ei ole saatavilla kaikkia faktoja ja joka opettaa parhaimpien mahdollisten käsitystensä mukaan asioita maailman tilasta, jotka kuitenkin ovat vääriä, ei voida syyttää indoktrinaatiosta, sillä hän ei tietoisesti tähtää tietyn maailmakäsityksen hyväksyttämiseen todistusaineistosta piittaamatta. Tuolloin virhe on yleisessä ja rationaaliseksi ymmärretyssä uskomuksessa maailman tilasta, muttei opettajan intentiossa saada oppilaat uskomaan jotain kritiikittömästi. (Snook 1972a, 51-53.)

Ongelmallisempi on tapaus, jossa opettaja kuuluu yhteisöön, jonka oppien mukaan tietyt ideat hyväksytään suoralta kädeltä, vaikka kriittistä keskustelua ja todistusaineistoa käsiteltäisiinkin vapaasti tuon yhteisön ulkopuolella. Opettaja ei tällöin näe ongelmaa perusteiden luonteessa, eikä täten ymmärrä, että hän indoktrinoi uskomuksia ”todisteista piittaamatta”. Yhteisöllä ja opettajalla ei välttämättä ole parempaa tietämystä tai ymmärrystä asiasta. Vaikka ulkopuolelta katsottuna opetus näyttää indoktrinaatiolta, intentiokriteeri ei täyty. Snookin mukaan tällöin voidaan esittää, että yhteisö ja siihen kuuluva opettaja ovat uskollisia yhteisön uskomuksille ja haluavat että myös tulevat sukupolvet pysyvät niille uskollisina. Jos he tähtäävät tähän päämäärään todisteista huolimatta, olivatpa he sitten tietoisia vastaväitteistä tai eivät, on kyseessä indoktrinaatio.



Periaatteessa tietoisuutta vastaperusteluiden olemassaolosta ei tarvita. (Snook 1972a, 51-53.) Mutta tarkoittaako tämä, että sulkeutuneessa ja perinteiden mukaan elävässä valtiossa harjoitettu hyväuskoinen iskostus ei olisi iskostusta lainkaan? Muun muassa Rauno Huttunen kiistää intentiokriteerin riittävyyden juuri systemaattisesti häiriintyneen kommunikaation merkittävyyden sivuuttamisen takia (Huttunen 2003).

#### **1.4 Uudet indoktrinaation kriteerit Rauno Huttusella**

Rauno Huttusen mukaan opetukseen voivat vaikuttaa muutkin vääristävät tekijät kuin vain opettajan intentiot. Huttusen kommunikatiivisen opetuksen teoria<sup>8</sup> on hänen vastauksensa indoktrinaation uhkaan opetuksessa. Hänen mukaansa kommunikatiivisen opetuksen voi määrittää siten, että opettajan intentioksi määritellään kommunikatiiviseen toimintaan ja argumentaation yleisiin ehtoihin sitoutuminen ja näistä seuraavan praktisen diskurssin maksiimien mukaan toimiminen niin hyvin kuin kykenee. Tämäkään ei kuitenkaan riitä indoktrinaation pätevän teorian muotoilemiseen. Opettaja voi harjoittaa kommunikatiivista opettamista niin hyvin kuin kykenee ja silti institutionaalisista ja rakenteellisista seikoista johtuen oppilas voi omaksua uskomuksia joita hän ei kriittisessä itsereflektiossa hyväksyisi. Tämän vuoksi Huttunen esittää, että indoktrinaatioteoriassa tarvitaan myös sisältö ja seurausulottuvuus. Snookin esittämä pelkkä intentiokriteeriin nojaava indoktrinaatioteoria ei siis ole riittävä. (Huttunen 2003, 116.)

Rauno Huttunen ja Sari Muona ovat kehittäneet uudet indoktrinoivan opetuksen kriteerit, joiden tarkoituksena Huttunen sanoo olevan käsitteellisen erottelun tekeminen indoktrinoivan ja akateemisen opetuksen välillä. Hän ei siis tarkoita uusia indoktrinaation kriteerejä empiriksi opetuksen havainnoinnin kriteereiksi. Uusien indoktrinoivan opetuksen kriteerien lähtökohtana on kommunikatiivisen opettamisen käsite. Indoktrinaation näkökulmasta tarkasteltuna keskeisintä tulisi olla opettajan arvo-orientaatio eikä esimerkiksi opettajan yksittäiset puheaktit. Yksittäiset menetelmät voivat kontekstista irrotettuina näyttää hyvin strategisilta eli indoktrinoivilta. Jos kuitenkin nämä yksittäiset

---

<sup>8</sup> Teoria esitellään tarkemmin kappaleessa 3.

metodit liitetään opettajan arvo-orientaatioon, jonka mukaan opettajan päämääränä on lopulta edesauttaa täysi-ikäisen ja kommunikatiivisesti kompetentin persoonan kehitystä on opetus muuta kuin indoktrinaatiota. Huttunen toteaa kuitenkin, että tällainen rajanveto jää vaaralliselle harmaan alueen vyöhykkeelle ja strategisen eli indoktrinoivan toiminnan määrittely on aina haasteellista. (Huttunen 2003, 124-125, Huttunen ym. 1.)

*Kommunikatiivinen intentio- ja metodikriteeri* lähtee liikkeelle opetustilanteen toimintaorientaation arvioimisesta. Kilpatrick ja Huttunen ovat sitä mieltä, että ei-indoktrinoivassa opetuksessa ilmeisintä ovat persoonien kunnioittaminen ja Kantin kategorisen imperatiivin mukainen suhtautuminen toiseen päämääränä sinänsä (Kilpatrick 1951, 120-125, Kant 2010). Kommunikatiivinen opettaminen on nimenomaan sellaista kielellistä kanssakäymistä, jossa toisia pidetään aitoina persoonallisuuksina ja jossa toiminnan päämäärät ja tavoitteet valitaan tasa-veroisessa ja vapaassa keskustelussa. Tällaisen toiminnan vastakohta on strategista toimintaa, jossa toisia ihmisiä kohdellaan pelkkinä välineinä. Opettaja pyrkii oppisisältöjen iskostamiseen pitäen oppilaita lähinnä passiivisina objekteina eikä aktiivisina kanssasubjekteina. Strateginen orientaatio on Huttusen mukaan selvästi indoktrinaatiota. Indoktrinaatio tulkitaan Huttusen uudessa indoktrinaation intentiokriteerissä siis kokonaisvaltaisen toimintaorientaation pohjalta eikä yksittäisistä puhe- tai toiminta-akteista. Indoktrinaation vaara kasvaa sitä suuremmaksi mitä kauemmaksi opetus jää kommunikatiivisesta opettamisesta. Kommunikatiivinen opettaminen nähdään siis strategisen toiminnan vastakohtana. Näin siksi, että pedagoginen toiminta kommunikatiivisessa opetuksessa nähdään yhteiskonstruktivisena merkitysten tuottamisen prosessina eikä yksisuuntaisena merkitysten siirtoprosessina. Intentio- ja metodikriteeri uudella tavalla määriteltynä eivät kuitenkaan vielä riitä. Opetus voi olla indoktrinaatioon viittaavalla tavalla häirittyä siitäkin huolimatta, että opettajalla ei olisikaan strategisia intentioita. (Huttunen 2003, 125-126, Huttunen ym. 1.)

*Reflektiivisyyden sisältökriteeri* pohjaa konstruktivistiseen tietokäsitykseen. Tämän käsityksen mukaan tieto välittyy ja muotoutuu sosiaalisessa prosessissa ja rakentaa todellisuutta. Freire'ä mukaillen reflektiivisen sisältökriteerin mukaisen opetuksen tulee antaa oppilaalle mahdollisuus rakentaa oma luova ja monipuolinen näkemys todellisuudesta. Lisäksi tähän kriteeriin kuuluu olennaisesti kriittinen itsereflektio. Jack

Mezirowin mukaan kriittisen reflektiivisyyden ja itsereflektion merkitys aikuisen oman ajattelun kehitykselle, luovalle toiminnalle ja asiantuntemuksen kehitykselle on merkittävä. Jotta koulu pystyisi opettamaan ja kasvattamaan oppilaistaan ammattitaitoisia ja asiantuntevia kypsiä ajattelijoina opetussisältöjen tulee kehittää oppilaan kriittistä reflektiivisyyttä ja omaa arvostelukykystä suhteessa sekä hänen omiin, että vaihtoehtoihin merkitysperspektiiveihin. (Mezirow 1998.) Valmiiden vastauksien antaminen ja oppilaan tarkoituksellinen alaikäisenä pitäminen, oppilaan merkitysperspektiivien kaventaminen ja arvostelu- ja reflektiokyvyn minimointi puolestaan ovat indoktrinoivan opetuksen piirteitä (Huttunen 2003, 127). Postmodernistisen tulkinnan mukaan kouluinstitutiot ja opetussisällöt uusintavat olemassa olevia yhteiskunnan valtasuhteita. Postmodernismin esittämä kritiikki tähdentää yhä jatkuvan demokratisaatioprosessin tärkeyttä. Postmodernismi esittää, että demokratia ei ole saavuttanut päätepistettään ja tämän vuoksi myös oppisisällöt tulisi muokata tukemaan pluralisoituneiden kulttuurien maailmankuvaa. (Giroux 2004.) Postmodernismin mukaisen opetuksellisen toiminnan päämääränä on siis luoda sellainen kulttuurillinen tila, jossa on turvallista toimia, tuntea ja puhua (Burbules 1993, 4). Näin ollen ei-indoktrinoiva opetussisältö on sellaista, jossa oppilaan reflektointikyky saa tilaa kehittyä niin, että oppilaalla on autenttinen vapaus ja kyky itsenäisesti määrittää oma eriytynyt identiteettinsä, maailmakuvansa ja elämäntapansa (Huttunen 2003, 127).

*Reflektiivisyyden seurauskriteeri* liittyy myös ihanteeseen kriittisestä reflektiosta. Tämän kriteerin mukaan koulutuksen tulee edesauttaa sellaisen persoonallisuuden kehitystä, johon kuuluu reflektiivisyys, identiteetin eriytyneisyys ja suhteellinen avoimuus. Tällainen ihminen suhtautuu kriittisesti ulkopuolisiin vaikutuspyrkimyksiin olemalla silti kykenevä tietoiseen identiteettinsä muuttamiseen. Koska postmodernissa yhteiskunnassa ihmisten elämämaailmat ovat eriytyneet ja moninaistuneet ihmiset vääjäämättä kehittyvät erilaisiksi. Tämä tarkoittaa, että ihmiset kasvavat yksilöiksi hyvin erilaisten kokemusmaailmojen muokkaamina. Tällainen yhteisö on olemukseltaan itsenäisyyttä, kriittisiä ja ammattitaitoisia yksilöllisiä persoonallisuuksia arvostava yhteisö. Emile Durkheim kuvaa tällaista yhteiskuntaa orgaanisen solidaarisuuden yhteiskunnaksi. Jos koulutus ja opetus tuottavat mekaanisen solidaarisuuden mukaisia eli samankaltaisia lukkiutuneita identiteettejä, on opetus indoktrinoivaa. (Huttunen 2003, 127-128, Huttunen ym. 1, Durkheim 1990, 127-128.)

## 2. DIALOGINEN OPETTAMINEN

Dialogisuus ja kommunikatiivisuus ovat toistensa sukulaisia. Molemmat sisältävät samankaltaiset ideaalit inhimillisestä hyvästä ja täten niiden pohjalta luodut opetukselliset teorit ovat hyvin samankaltaisia pyrkimyksiltään ja mahdollisilta seurauksiltaan. Nämä opetuksellisen toiminnan teorit pyrkivät autoritaarisuuden ja toisen hyväksikäytön minimoimiseen sekä oppilaan autonomisuuden ja ajattelun taitojen kehityksen maksimointiin. Pidän näitä opetuksen muotoja hyvinä keinoina välttää objektivoivalta ja oppilaan ajattelua vähättelevältä indoktrinoivalta opettamiselta. Seuraavissa kappaleissa esittelen dialogisen ja kommunikatiivisen toiminnan ja opetuksen periaatteita ja perusteita.

Timo Laineen mukaan dialogi on yhdessä ajattelemista, jossa jokainen antaa henkilökohtaisen panoksen asian ymmärtämiseksi. Opettajan tehtävä on ohjata dialogiryhmän työskentelyä sivummalla suuntaamalla oppilaiden ajattelua kysymyksin. Dialogi on ongelmakeskeinen opetusmuoto, joka parhaimmillaan kehittää paitsi tiedollisia resursseja ja ajattelua, myös osallistujien ryhmässä toimimisen dialogisia, eettisiä, sosiaalisia taitoja. (Laine 1995, 70.) Dialogi-opetus on oppilaskeskeistä ja sen lähtökohtana on usein oppilaiden oma elämäkokemus. Oppilaiden yksilöllinen tapa hahmottaa maailmaa toimii perustana uuden ymmärtämiselle. (Laine 1995, 72.)

Laineen mukaan dialogia käytettiin opetusmenetelmänä jo antiikin kreikassa muun muassa Sokrateen toimesta. Sokraattinen dialogi tarkoittaa eräänlaista tiedonpäästämistä, jossa ohjaaja esittää kysymyksen tai ongelman, kyseenalaistaa oppilaan aikaisemman tietämyksen ja kysellen johdattelee oppilaan uusien oivallusten äärelle. Lopulliseen totuuteen pääseminen ei kuitenkaan ole kaiken dialogisen toiminnan päämäärä, vaan tarkoituksena on kehittää tietämisen ja ajattelun taitoja. Sokrateen mukaan luulo tiedosta onkin esteenä tietämyksen kehittymiselle. Tästä syystä omien uskomustensa ja tiedon perusteiden kriittinen reflektointi on lähtökohtaisesti tärkeää. (Laine 1995, 73-74.)

Dialogissa yksilöön kohdistuukin aina muutospaineita subjektiivisen perspektiivin laajenemisen ja ylittymisen muodossa. Dialogissa uusi käsitys asiasta kasvaa osallistujien välille. Vaikka jokainen on ollut osallisena uuden ymmärryksen luomisessa, tulos voi silti olla jotain odottamatonta ja yllättävää. Aito dialogi tarvitsee ihmisten halua ymmärtää toisiaan ja valmiutta toiseuden tunnustamiseen. Dialogiset hyveet, kuten vilpittömyys, avoimuus ja luottamus ovat välttämättömiä dialogin synnylle. (Laine 1995, 76, 78.) Dialogissa on keskeistä myös tiedon perspektiivisyyden ymmärrys sekä kielen ja käsitteistön maailmasuhteen problematisointi. Dialogi-opetus voikin onnistua olemaan kasvattavaa laajemmin, kuin vain käsiteltävän aiheen osalta. (Laine 1995, 91-95.)

Martin Buber näkee kasvatussuhteen dialogisena suhtena (Buber 1995, 163-164). Näin siksi, että dialoginen suhde ei ole objektivoiva vaan oppilaan subjektiivisuuden ja persoonallisuuden tunnustava suhde. Dialogi-opetuksessa opettajan auktoriteetti on lisäksi alisteinen inhimillisen erehtyväisyyden ja vajavaisuuden hyväksymiselle (Herman ym 2004, 26). Burbulesille dialogi on ensisijaisesti pedagogis-kommunikatiivinen suhde, jossa on mukana tarkoituksellinen uuden oppimiseen ja ymmärtämiseen suuntautuneisuus. Dialogi on jatkuvasti kehittyvää kommunikointia kohti parempaa ymmärrystä itsestä, toisista ja maailmasta ilman, että toiminnalla olisi lukkoon lyöty päämäärä. Tällöin opetuksen arvo löytyy nimenomaan itse dialogisesta toiminnasta. (Burbules 1993, 8-9.) Freirelle oppilas ja opettaja ovat dialogissa yhtäläisesti oppimisen äärellä. Dialogisen opettamisen päämäärä on yhteisen ymmärryksen kehittäminen yhteisen ja aktiivisen tutkimisen avulla. Yhdessä oppiminen ja tutkiminen ovat totuuden dialogisoimista. Monologinen opettaminen on puolestaan opettamisen ymmärrystä subjekti-objekti suhtena, jossa passiivisille oppilaille välitetään valmista maailmankuvaa tiedonmurusina, joiden suurempaa merkitystä tai sijoittumista maailmaan ei tarvitse ymmärtää. (Freire 2005.)

## **2.1 Martin Buber**

Martin Buberia (1878-1965) pidetään dialogisuuden isänä. Hänen hahmotelmansa ihmiselämän ja ihmisymmärryksen, sekä ihmisen maailmaan suuntautumis- ja suhtautumistapojen kaksitasoisuudesta edustaa buberilaista metafyyistä dialogisuutta. Buberin dialogisuuden perintö myöhemmille dialogisen toiminnan ja opettamisen teorioille on ollut merkittävä, ei vain dialogisen ja ei dialogisen toiminnan perusrakenteiden muotoiluiltaan, vaan erityisesti sisältämänsä eettisen prinssiippinsa puolesta. Buber hahmotti dialogisuusteoriaansa silmälläpitäen ihmisten rauhanomaista ja suvaitsevaa yhdessäeloa kulttuurieroista huolimatta. Hän myös itsekin juutalaisena halusi tukea ajattelullaan juutalaisen kansan jälleennousun ja uskonnollisen uudistuksen vauhdittamista. Buberille yhteys syntyi ihmisen avoimuuden ja myötäsyttyisen yhteydenkyvyn kautta. Tärkein dialogisuuden kohde olikin yhteys Ikuiseen Sinään eli Jumalaan ja juutalaisten oppien tulkitseminen yhdessä Lähi-idän rauhan toteutumisen kanssa. Näin ollen opetuksellinen osuus dialogiajattelussa jäi pienemmälle huomiolle. (Buber 1995, Lipman 2003, 25.) Buber kuitenkin käsittelee, ilmeisesti lukijapalautteen innoittamana, myös pedagogista dialogia myöhemmin Minä ja Sinä teokseensa lisäämässään jälkisanoina (1957) (Buber 1995, 8, 12, 155). Dialogisen opettamisen teoria on tästä huolimatta varsin paljon velkaa Buberin alkuperäiselle dialogisuuden hahmotelmalle. Muun muassa Freire siteeraa Buberia teoksessaan *Sorrettujen Pedagogiikka* (Freire 2005, Burbules 1993). Myös kommunikatiivisen opettamisen teoriassa Buberin vaikutus on ilmeinen (Huttunen 2003, Siljander 1988). Moni dialogisen toiminnan teoria painottaa yhä Buberin esittämää ihmistenvälistä rakastavaa pyyteetöntä ja avointa dialogista suhdetta. (Buber 1995.)

### **2.1.1 Buberin dialogisuuden teoria**

Matthew Lipmanin mukaan Buberin dialogisuus on diskurssia, jossa jokainen osallistuja todellakin ajattelee ja pitää mielessään toiset heidän aktuaalisessa ja partikulaarisessa olemisessaan, ja kääntyy heidän puoleensa muodostaakseen elävän ja molemminpuolisen suhteen itsensä ja toisten välille. Tämä dialogi on vastakkainen monologille, joka on luonteeltaan omaa etua tavoittelevaa toimintaa. Monologi on keskustelua tai väittelyä, jossa kummatkin osapuolet kohtelevat toisiaan lähinnä asenteina ja mielipiteinä eikä

persoonina. Tällaisessa keskustelussa päähuomio on vaikutelman aikaansaamisessa tai henkilökohtaisen nautinnon saavuttamisessa. (Lipman, 2003, 91-92.)

Buberin näkemyksen mukaan on ihmisen ja erityisesti modernin ihmisen luonteenmukaista suhtautua todellisuuteen kahdella tapaa: joko välineellisesti tai dialogisesti. Ihmisen persoona heijastuu ja perustuu hänen maailmasuhteeseensa. (Buber 1995, 25-51.) *Minä-Se suhde* edustaa monologista välineellistä ja objektivoivaa suhdetta maailmaan, jossa vain katsova ja kohtaava Minä on subjektin asemassa. *Minä-Sinä yhteys* on kohtaamista kanssasubjektien välillä. Tässä dialogisessa yhteydessä lausutaan tunnustukset toisen ihmisen Minuudesta eli subjektiudesta ja samalla saadaan tunnustus omasta Minuudesta. Dialogisuus on ihmisen autenttista toisen ihmisen puoleen kääntymistä ja kohtaamista, jossa ymmärrys ylittää kielen rajat ( Tacelosky 2008, 877). Minä-Sinä yhteyden arvo piilee aidon kohtaamisen ilmentymisessä. Yhteydessä ihminen tulee tietoiseksi toisesta persoonasta ja samalla itsestään kokonaisuutena, jota ei voi palauttaa osasiin. Vain astumalla tällä tavoin ulos objektivoivasta suhteesta saavutetaan jotain syväluotaavaa metafyyssistä ymmärrystä maailmasta, itsestämme ja kanssaihmisistä. (Buber 1995, 52-58, 1947, 10-12 ja 22-23.)

Buberille yhteydenmaailma koostuu kolmesta tasosta, joiden kaikkien kanssa ihminen kykenee dialogiseen Minä-Sinä yhteyteen. Ensimmäisessä tasossa yhteys muodostuu luonnon kanssa ja kolmannessa tasossa ihminen voi saada yhteyden henkitodellisuuteen ja Jumalaan. Toinen yhteydentaso kuuluu ihmisten välisiin suhteisiin. Se antaa meille mahdollisuuden tavoittaa jotain kokonaisvaltaisesti inhimillistä. Ihmisen arvo on täten jotain korkeampaa, kuin vain hänen työpanoksensa tai veroprosenttinsa. Toisen tason yhteys voi muodostua kumman tahansa osapuolen aloitteesta ja herättää yhteyteen myös toisen Minän. (Buber 1995, 28-33.)

Yhteydentila on luonteeltaan välitöntä ja pyyteetöntä läsnäoloa tässä ja nyt, nykyhetken autenttista kokemista (Buber 1995, 33-35, 1947, 3-5). Tämä ajallisesti ja tilallisesti rajaton yhteys kuulostaa hyvin samankaltaiselta kuin Mihaly Csikszentmihalyi'n flow -kokemus,

jossa yksilö on niin syvällä tapahtuman kokemuksellisuudessa ja täydessä osallisuudessa, ikään kuin yhteydessä, että ajan ja tilan tuntu katoaa (Csikszentmihalyi 1990). Yhteyteen kuuluu inkluusiivisuus. Inklusiossa ihminen jakaa ja laajentaa omaa elämismaailmaansa ja konkreettista minäänsä toisen minän kanssa. Buberin dialoginen yhteys ei siis ole pelkkää aitoa keskustelua, vaikka se voi myös sellaisena ilmetä. Dialogi voi olla myös hiljaista olemista. Tämä mielestäni selittää osaltaan ihmisen kyvyn luonto- ja Jumalyhteyteen. Dialogi myös jatkuu potentiaalisena läsnäolona vaikka osalliset olisivatkin paikallisesti erillään. Kerran yhteyden saatuaan tuohon yhteyteen osallistuneet voivat ikään kuin aistia yhteyden hengen välillään myös tuon yhteyden katkettua. Inklusioon henki onkin Buberille välttämätön toisen tunnustamiselle ja dialogisen yhteyden syntymiselle. (Buber 1947, 115.)

Buber käyttää avoimen suhtautumisen ponnistusvoimana rakkautta. Rakkaus on se ainut tunne, jota ei voi omistaa tai projisoida toiseen. Rakkaus on tila sinänsä ja vain rakastaessaan pyyteettömästi voi saavuttaa yhteyden maailmaan. Jos on vilpillinen ja tavoittelee vain toisen välinearvoa jää aito yhteys saavuttamatta. (Buber 1995, 25-58.) Buberin mukaan dialogissa ja monologissa ei kuitenkaan ole kyse altruismista, egoismista tai rakkaudettomuudesta. Kukaan ihminen ei kykene kaikenkattavaan rakkauteen eikä dialogisen yhteyden epäonnistuminen johdu myöskään ihmisen kyvyttömyydestä altruismiin. Ainoa pahe on ihmisen rakkaus ilman dialogia. Puhdas monologinen rakkaus on rakkautta vain omaa minää kohtaan. (Buber 1995, 25-58.)

Buberille moderni tuotanto- ja kehityskeskeisen maailma on Se-lauseen maailma, jossa toiset ovat tuottavuuden objekteja. On kuitenkin huomattava, että ilman tuota Se-suhteen maailmaa ihminen ei tule toimeen. Ihmisen hyötymisen- ja vallantahto toimivat kuitenkin luonnollisesti ja oikeellisesti, jos ne ovat liitettynä inhimilliseen yhteydentähtöön ja perustuvat tähän. Inhimilliseen yhteydentähtöön kuuluessaan nämä perusvietit ovat sosiaalisen elämän sitova aines. (Buber 1995, 67-84.) Lisäksi itsetuntemus ja itsetietoisuus vaativat rakkaudesta kumpuavan avoimen yhteyden maailmaan. *Minä-Se* suhteen Minä askartelelee omansa kanssa, mutta *Minä-Sinä* persoonana näkee todellisen itsensä ja aktuaalistuu. (Buber 1995, 68-100.) Vastavuoroisuudenperiaate toisen tunnustamisessa on Buberille ehdoton dialogisen yhteyden syntymiselle ja persoonan aktuaalistumiselle (Buber 1995, 156). Persoonan aktuaalistumiseen liittyy myös ihmisen aito vapaus. Tulkitsen



Buberin tarkoittavan, että yhteydessä ihminen näkee oman aidon itsensä ja potentiaalinsa sekä maailman antamat mahdollisuudet. Näin hän kykenee kohtaamaan kohtalon itseään täydentävänä eikä itseään kahlitsevana. Buber lisää, että ihminen kokee yhteydessä myös liittyneisyyttä maailmaan ja tämän ansiosta hänen halunsa käyttää maailmaa ja kanssaihmiä hyväkseen katoaa. (Buber 1995, 76-100.)

Buber esittää, että kaikki yhteydet liittyvät Ikuiseen Sinään. Näin siksi, että jokaisessa Sinässä on jotain Ikuisesta Sinästä. Koska Ikuinen Sinä on kaiken keskipiste, rajaton ja ääretön siihen sisältyy kaikki Sinän -sanomisen kohteet. (Buber 1995, 158-162.) Tämä myös tarkoittaa, että yhteys Ikuiseen Sinään käy vain Sinä-yhteyden kautta. Jumala ei asu Minässä, vaan hänet tavoittaa vain lausumalla Sinän Sinälle, jollekin Minän ulkopuoliselle. Vain olemalla rakastava ja avoin aidolle kohtaamiselle ja toisen koko persoonalle voi ihminen olla avoin myös yhteydelle Jumalaan aidoimmillaan. (Buber 1995, 134-135.)

Buber esittää, ettei yhteyden saavuttamiseen ole olemassa ohjeita. Läsnäolon täydellistä hyväksymistä ei voida opettaa tai kasvattaa. Ei ole olemassa niin sanottua teknistä dialogia. Dialogi on vain ja ainostaan ihmisten välitöntä ja elävää yhteistä yhteydentilaa. (Buber 1995, 107-108, 1947, 22.) Tämä asettaa mielestäni varteenotettavan haasteen dialogisen pedagogiikan harjoitukselle. Buberin mukaan dialoginen yhteys opetuksessa onkin tyystin opettajariippuviasta. Buberille yhteyden saavuttaminen on lähinnä kiinni ihmisen olemuksen tilasta eli avoimuudesta, eikä varsinaisesti kontrolloitavissa olevista taidoista, kuten yhteyden prosessin tuntemisesta ja tuon prosessin ohjeiden seuraamisesta. Tästä syystä ihmisen kohtalona on olla alisteinen aktuaalisen kohtaamiselle eli Minä-Sinä-yhteyden ohimenevyydelle. Se-maailma on jatkumo ja Sinä-yhteys katoavainen ilmestys. Tätä Buber kutsuu elämän melankoliaksi. (Buber 1995, 128-129, 1947, 22-24.)

Yhteyden syntymistä estämässä on ihmisen omistamisenpakko eli pakkomielteisyys *Minä-Se- suhteessa*. Omistamisenhalusta voidaan vapautua kasvattamalla yksilö liittyneisyyteen. (Buber 1995, 136-137.) Tämä liittyneisyyteen kasvattaminen on mielestäni kuitenkin sisäisessä ristiriidassa edellä esitetyn dialogiseen yhteyteen kasvattamisen mahdottomuuden kanssa. Voi tosin olla, että Buber tarkoittaa, että ihmisen persoonaa

voidaan kehittää avoimempaan ja rakastavampaan suuntaan, mutta itse yhteyden tulee tulla luonnostaan. Tämä mielestäni johtaa siihen päätelmään, ettei dialogista yhteyttä tarvita liittyneisyyteen, rakkauteen ja avoimuuteen kasvattamisessa. Jos näin on, tarvitaanko aitoa dialogiopetusta dialogisiin ideaaleihin kasvattamisessa laisinkaan? Indoktrinaation kannalta olennaista on mielestäni, että opetuksen päämäärät päätetään yhdessä ja avoimesti. Tähän puolestaan tarvitaan dialogista kommunikaatiota, jossa kaikki ovat tasa-arvoisia ja kaikkien aidot mielipiteet tulevat kuulluiksi.

### 2.1.2. Buberin dialoginen pedagogiikka

Buberin *Minä ja Sinä* –teosta ei tehty pedagogista dialogisuutta silmälläpitäen. Buber kuitenkin päätyy käsittelemään opetuksellista dialogia myöhemmin (1957) *Minä ja Sinä* -teokseen lisätyssä kappaleessa sekä 1947 julkaistussa tekstikokoelmassaan *Between Man and Man*. Cohen huomauttaa kuitenkin, ettei Buberin dialogisuuden teoriaa voida sinällään soveltaa pedagogisena käytänteenä eikä sitä pidä yrittää imitoida luokkatilanteessa (Cohen 1979, 101).

Lienee aiheellista huomauttaa, että Buberin pedagogiikkaa käsittelevät artikkelit sijoittuvat Saksalaisen vapaan, luovan ja aktiviteettipainotteisen koulu-uudistuksen aikakaudelle ennen toista maailmasotaa noin 1920-luvulla. Kyseinen koulu-uudistus piti muun muassa jo Kant'in, Hegel'in, Fichte'n ja hiukan myöhemmin Dilthey'n ja Spranger'in esittämiä ihmisen luovuuden ja vapauden aspekteja tärkeimpinä kouluopetuksen sisältöinä. Buber koki Saksassa pääosin Kerschensteiner'in ja Lichtwark'in toimesta virinneen uuden pedagogisen reformin kyseenalaiseksi. Hän kritisoi etenkin vapaan luovuuden konseptia siitä, että se jätti lapsen spontaanin luovuuden valjastamatta. Vanha pedagogiikka puolestaan keskittyi Buberin mielestä väärin asioihin. Hänen mukaansa määrällinen tiedonopettelu on merkityksetöntä, ellei tämä kaikki sisäisty osaksi oppilaan kokonaisvaltaista persoonaa. Siksi Buber ehdottikin, että oikeanlainen ja mielekäs opetus on kokemuksellista, luovaa ja kriittistä opetusta, jonka keskiössä on oppilaan

kokonaisvaltaisen persoonan kehitys hänen omista lähtökohdistaan käsin. (Cohen 1979, 68, Hilliard 1973, 40-47, Buber 1947, 98-108.)

Buberille vapauden lisääminen kasvatuksessa ovat ensiarvoisen tärkeitä. Vapauksia lisäävän pedagogiikan ei kuitenkaan pidä tuudittautua siihen uskoon, että antamalla lasten intuitiiviselle luovuudelle vapaat ohjokset luovuus pystyisi kehittymään ja hyödyntämään kaiken potentiaalinsa. Myös John Dewey nosti tämän seikan esille huomauttamalla, että monet ”vapaan kasvatuksen” koulut toimivat ikään kuin kaikella opettajan tai kasvattajan toiminnan ohjaamisella ja opastamisella olisi yksilönvapautta rajoittava vaikutus. Buber näki asian päinvastaisena. Hänelle Oppilaat, joita ei ole kasvatettu tulemaan toimeen sosiaalisten ja historiallisten vaikutteiden yhteiskunnassa ovat itse asiassa rajoittuneempia toimijoita, kuin yhteiskunnalliseen tilaan kasvatetut oppilaat. Ilman minkäänlaisia rajoituksia ja toiminnanohjausta opetus ei voi aikaansaada rakentavaa ja kehittäväää kanssakäymistä ja solidaarisuuden henkeä. Vapaan kasvatuksen saanut oppilas ei ole kasvanut yhteydenkykyyn, vaan jää yksin oman luovuudenvimmansa kanssa. Hän ei tule tavoittamaan maailmaa ja toisia ihmisiä subjekteina, vaan kohtaa maailman objektiivisesti. Buberin mukaan ihminen voi toteuttaa täyttä ihmisyyttään vain vastavuoroisessa yhteydessä toiseen ihmiseen. Buberille aito vapaus merkitsee yksilön vastuuta elämästään sekä kykyä tehdä valintoja. Tämä kyky syntyy kun lapsi kasvatetaan ymmärtämään omaa historiallista tilaansa, sosiaalista yhteisöä ja kanssakäymistä. Buberin kasvatusihanne käy mielestäni hyvin yksiin Freire’n vapauttavan pedagogiikan kanssa. (Hilliard 1973, 40-47, Buber 1947, 98-108, Cohen 1979, 81-86, 89-90, Dewey 1957.)

Lapsi syntyy väistämättä vallitsevaan historialliseen tilaan eikä hän voi kasvaa ilman sosiaalisen ja kulttuurillisen ympäristön vaikutusta. Tuolloin kasvattajana ei toimi vain opettaja tai muut aikuiset, vaan koko elinympäristö (Cohen 1979, 90). Opettajan tehtäväksi voidaankin nähdä vastuullinen historian ja kulttuurin välittäminen. Buberille opettajan osa opetuksessa on toimia mestarina, kriittisenä oppaana tai ohjastavana henkenä, jonka valinnan ja tietämystaustan kautta oppilaille valikoituvat ne tietojen ja taitojen alueet, joissa opettaja heitä opastaa ja ohjastaa. Opettaja ei myöskään ole vailla historiallista taustaa tai arvomaailmaa, vaan nämä hän väistämättä tuo tykö oppilailleen omassa

opetuksessaan ja persoonassaan. Tämän tykötuomisen hän voi toteuttaa enemmän tai vähemmän kunnialla. Buber kritisoi erityisesti autoritaarista ”vanhan kansan” vallanhaluista ja kapeakatseista opettajaa, mutta myös yli-innokas Eroksen johdattamaa ”uuden” vapaan kasvatuksen opettajaa. Vanhan pedagogiikan opettaja edustaa historiallisen maailman perinteisen arvoperustan uusintamista uudessa sukupolvessa (Cohen 1979, 91). Uudessa vapaankasvatuksen ihanteessa opetuksen sivistävä luonne ja objektiivinen opettamisen halu katoavat. Buberin mukaan opettajan tulee positiivisesti, aktiivisesti sekä tasa-arvoisesti vaikuttaa oppilaiden kasvuun ihmisenä olematta kuitenkaan autoritaarinen kaikkivaltias. Tämän autoritaarisuuden opettaja voi välttää dialogisen yhteyden avulla, jossa hän voi nähdä oppilaan omat henkilökohtaiset tarpeet sekä kasvattaa oppilaitaan kanssaihmisyyteen ja yhteydentaitoon toisten kanssa. (Hilliard 1973, 45-47, Cohen 1979, 85-87, Buber 1947, 108-118.)

Ehkäpä juuri opettajan aseman tähden Buberille dialoginen yhteys opettajan ja oppilaan välillä on vastavuoroisuuden kannalta haastavaa. Aina ja kaikissa tapauksissa täysin vastavuoroinen suhde ei ole soveliaista tai tarpeellista, eikä aina mahdollistakaan. Buberille opettaminen, kasvattaminen ja parantaminen vaativat ihmisen elämistä kohtaamisessa mutta kuitenkin vetäytyneenä. Ylipäättään jokainen dialoginen Minä-Sinä- suhde tilanteessa, jossa toisella osapuolella on yritys vaikuttaa toiseen, on riippuvainen molemminpuolisuudesta joka ei koskaan voi tulla täydeksi. Kuitenkin toisen aitojen mahdollisuuksien ja toisen aidon parhaan ymmärtäminen edellyttää dialogisuutta. *Dialoginen opettaminen* on siis hiukan erilaista toimintaa, kuin Buberilainen täysin avoin ja välitön spontaanisti syntyvä *Minä-Sinä- yhteys*. (Buber 1995, 163-164, Cohen 1979, 91-92.)

Buber tähdentää, että sama inklusion henki, mikä edellytetään dialogisen yhteyden taakse, edellytetään myös kasvatuksellisessa suhteessa. Tämä inklusio on kyllä konkreettista, mutta kuitenkin puhtaan yksisuuntaista ja perustuu kasvattajan rakkauteen ja huoleen lapsesta. Hieman yllättäen Buberin toteaa, että dialogi löytyy puhtaimmillaan juuri kasvatuksellisesta suhteesta. Tämä kuulostaa mielestäni oudolta, sillä Buber vaatii yhteyden vastavuoroisuuden toteutumista dialogisen yhteyden onnistumisessa, mutta kuitenkin kieltää tämän vastavuoroisuuden opetuksellisessa dialogissa. Tulkitseen, että

Buber on joutunut määrittelemään vastavuoroisuuden uudella tavalla sisällyttääkseen tämän dialogisuuden aspektin myös pedagogiseen dialogiin. Buber mukaan opettaja on vastuussa kahdesta opetuksen aspektista. Hänen tulee säilyttää halunsa kasvattaa ja hänen tulee nähdä oppilaan todellisuuden kautta ne historiallisen maailman aspektit, joilla on merkitystä oppilaalle. (Cohen 1979, 94.) Opettaja, joka aidosti haluaa auttaa oppilaansa parhaimpia ominaisuuksia toteutumaan, täytyy tarkoittaa oppilasta sekä oppilaan persoonaa niin aktuaalisuudessa kuin sen potentiaalisuudessa. Oppilas ei siis saa jäädä vain ominaisuuksiensa summaksi, vaan opettajan tulee ymmärtää oppilaan persoona kokonaisuutena. (Buber 1995, 163-164.) Tähän päästään dialogisella yhteydellä, sillä opettaja ei saa kasvattaa omasta realiteetistaan käsin. (Cohen 1979, 94.) Kuitenkin juuri tiettyyn tarkoitukseen tähtäävä vaikuttaminen on se opettaja-oppilas-suhteen aspekti, joka estää täydellisen molemminpuolisuuden. Mielestäni opettajan yksin asettama opetuksellisen toiminnan päämäärä on jo sinällään dialogisen toiminnan vastaista, vaikka se perustuisi oppilaan parhaaseen. Tämä päämäärä pohjautuu kuitenkin vain opettajan tulkintaan oppilaansa elämismaailmasta ja persoonasta.

Opettajan tulee Buberin mukaan kyetä yksisuuntaiseen ikluusioon, jossa hän astuu oppilaansa näkökulmaan. Vain ottamalla opetuksen lähtökohdaksi oppilaan koko persoonallisuus ja hänen elämismaailmansa todellisuus opetuksesta tulee aidosti merkityksellistä (Cohen 1979, 92). Opettajan tietenkin tulee pyrkiä Minä-Sinä- suhteen luomiseen oppilaan kanssa, mutta *kattaminen* eli eläminen yhteisen tilanteen läpi toisen näkökulmasta ei voi olla molemminpuolista, sillä kasvatusyhteys ei voi tätä kestää. (Buber 1995, 163-164.) Jos oppilas on kykenevä näkemään ja kokemaan opettajan olemisen realiteetin, kasvatuksellinen suhde joko särkyä tai muuntuu ystävyudeksi. Cohenin mukaan pahimmillaan tämä johtaa suhteeseen, jota toinen hallitsee ja jossa toinen tulee riippuvaiseksi toisen ohjauksesta (Cohen 1979, 92). Mielestäni kuitenkin aito dialoginen molemminpuolisuus pitää sisällään persoonien vastavuoroisen tunnustuksen ja rakkauden, joten suhteen muuntuminen riippuvuussuhteeksi kuulostaa joltain muulta kuin dialogiseen yhteyteen perustuvalta suhteelta. Buberin mukaan kummatkin vaihtoehdot ovat kuitenkin esteenä kasvatukselliselle toiminnalle ja ovat täten epäsuotavia, kun kyseessä on oppilaan ja opettajan välinen suhde. (Buber 1947, 115-120.) Opettaja elää siis toiseuden rajoittamassa, mutta kiinnittyneessä yhteydessä oppilaaseensa. Opetuksellinen dialogi on

kuitenkin molemminpuolista siinä mielessä, että oppilaan on kyettävä luottamaan opettajaansa. Vain luottamuksessa voi syntyä aitoa oppimista. (Cohen 1979, 94.)

Dialogiin kuuluva vastavuoroisuus opetuksellisessa dialogissa syntyy Buberin mukaan siitä, että opettaja on kykenevä tähän kahden realiteetin näkökulmasta elämiseen. Hän kokee maailman sekä kasvattajan että kasvatettavan näkökulmasta, mikä mahdollistaa vastavuoroisen kriittisen reflektion. Opettaja on onnistunut dialogissaan vasta sitten, kun hän huomaakin olevansa tuolla toisella laidalla yhteyttä ja tuntee opetuksensa vaikutukset juuri tuossa tietyssä yksilössä. Mielestäni tässä on kuitenkin enemmän kyse oppilaan asemaan samaistumisesta kuin vastavuoroisesta tunnustuksesta ja aidosta yhteydestä. Buberin mukaan tämä toisella laidalla oleminen mahdollistaa opettajan kasvun kasvattajana. Hän oppii mitä ihminen tarvitsee kasvaakseen ja sen mitä opettajan on mahdollista ja mahdotonta antaa. Hän myös oppii milloin ja miten on soveliaista opettaa tiettyjä asioita. Dialogi mahdollistaa opettajan opettajuuden ja itsetuntemuksen kehityksen ja asettaa vastuun oppilaan turvallisesta kehityksestä opettajalle. (Buber 1995, 163-164.) Tämä pitää eittämättä paikkaansa. Opetuksellinen vastuu on mielestäni kiistatta opettajalla, jos oppilas ei pääse aktiivisesti ja tietoisesti osalliseksi opetukseen vaikuttamisesta.

Buber painottaa, että hänen näkemyksensä kasvatuksesta ja kasvatuksellisesta dialogista ei ole ehdoton periaate opettamisen luonteelle. On vain kulttuurien normeja, muttei kasvatuksen normeja. Mitään periaatteita ei tule pitää ehdottomina ja universaaleina peruseriaatteina. (Buber 1947, 120-122.) Hilliardin mukaan tieteellistä tutkimuksellisuutta ja tieteellistä ajattelua painottava oppiminen on niin ikään historiallisesti ja kulttuurillisesti määräytyntä. Tieteen voittokulun myötä tieteellisen toiminnan arvot ja käytänteet soluttautuivat aikanaan koulumaailmaan ja opetussuunnitelmiin. (Hilliard 1973, 47-48.) Postmoderni kapitalistinen ja globaali yhteiskunta puolestaan on tuonut oman osansa koulumaailmaan (Aronowiz ym. 1991, 3-4). Jos nykypäivän nuorten syrjäytymisestä ja pahoinvoinnista voidaan vetää joitain johtopäätöksi, ehkäpä nykyisen arvoperustan murtuminen ja paluu sosiaalis-yhteiskunnallisia tieteitä ja luovuuden arvoja kunnioittavaan yhteiskuntaan olisi paikallaan. Opettajan vastuulla on olla herkkänä tällaisille yhteiskunnallisille muutoksille ja niiden integroinnille opetukseen (Hilliard 1973, 47-48).

Buberin näkökulmasta kaikki nämä pintapuoliset yhteiskunnan ja kouluinstituution linjaukset eivät kuitenkaan sanele sitä tapaa, jolla opettajan tulisi suhtautua oppilaaseensa. Opettajan tulee ottaa henkilökohtainen vastuu opetuksestaan ja tulkita opetuksensa sisältöjä, valita opetuksensa painoarvot sekä omien asenteidensa esittämisen tavat ja voimakkuus. Juuri tällaisissa opetuksenpiirteissä piilee indoktrinaation vaara. Hilliard kutsuu indoktrinaatiota ”aiheettomaksi puolueellisuudeksi yksittäisen opettajan taholta” (Hilliard 1973, 48). Buber oli erityisen tietoinen tästä vaarasta, vaikkei tuntenutkaan kyseistä ilmiötä termillä ”indoktrinaatio”. Buber itse käytti termejä ”väliintulo<sup>9</sup>” ja ”mielivaltaisuus<sup>10</sup>”. Cohenin mukaan Buber oli jyrkästi indoktrinoivaa, saarnaavaa, propagandistista ja painostavaa opetusta vastaan (Cohen 1979, 96).

Schefflerille opettajan toimenkuvaan ei kuulu toisen henkilön muuttaminen tai muokkaaminen (Scheffler 1973, 134). Buber sanoo, että paras tapa kasvattaa oppilaiden luonnetta on olla avoin omista aikomuksistaan. Opettaja ei saa jätätä mitään kasvatuksessa tärkeässä asemassa olevaa salassa pidettäväksi, ei edes itsestään ja omasta luonteestaan. Avoimuuden lisäksi opettajan on laitettava koko elävä persoonallisuutensa likoon. Opettajan ei tule määrätä mikä on oikein, vaan tukea oppilaassa itsessään ilmeneviä hyväksi katsomiaan ominaisuuksia omalla henkilökohtaisella esimerkillä ja oman persoonansa kautta. Vain näin opettajalla on mahdollisuus aidosti vaikuttaa oppilaidensa luonteen ja persoonan kehittymiseen, mutta ilman että hän sanelee sitä, mikä on soveliaista ja mikä ei. Buber uskoo nuorten ja lasten kykyyn valita omat uskomuksensa, mutta opettajan tulee tutustuttaa heidän mahdollisuuksiin (Cohen 1979, 98). Oppilas voi joko kiistää tai pitää tärkeänä ja hyväksyttävänä sitä, mitä opettaja ja hänen luonteensa edustavat. (Buber 1947, 123-125, 135.) Tämä persoonankautta vaikuttaminen<sup>11</sup> on Buberille varsinaista kasvattamista. Buber ei puhu opettajan opettamisesta, vaan nimenomaan opettajan olemuksesta ja kokonaisvaltaisesta vaikuttamisesta opettajan ja oppilaan persoonien välillä. (Cohen 1979, 100.) Jo Sokrates aikanaan kutsui itseään roolimalliksi opettajan sijaan. Mielestäni tämä vastaa puhetta ”mentoroinnista”. Mentoroinnin voi tulkita eräänlaiseksi opastukseksi elämässä tai omalla alalla pärjäämiseen. Mentoroinnissa myös suositaan dialogisen toiminnan ja tiedonhankinnan ihanteita. (Herman ym. 2004, 11.) Dialoginen yhteys ja oppilaan tuntemus sanelee

---

<sup>9</sup> interference

<sup>10</sup> arbitrariness

<sup>11</sup> influence

loppukädessä sen, mikä on moraalisesti suotavaa opetusta, tai pikemminkin oppilaan persoonaan vaikuttamista. (Hilliard 1973, 47-48, Cohen 1979, 81-82, 87, 90.)

## 2.2 Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) laajentaa Martin Buberin dialogisen yhteyden ideaa nimenomaisesti kasvatukselliseen ja pedagogiseen toimintaan. Dialogisuus ei ole Freirelle itsestäänselvyys tai Buberin näkemyksiin verrattuna yhtä myötäsyttyistä, ilmestyksenomaista ja inhimilliseen luonteeseen automaattisesti kuuluvaa. Opetuksen asema dialogisessa toiminnassa on olennaista. Freire'n oma aikalaishistoria on jättänyt leimansa hänen pedagogisiin teorioihinsa. Hänen mukaansa dialoginen toiminta on työkalu yhteiskunnalliseen muutokseen. Dialogiseen toimintaan voidaan kasvaa ja oppia ja näin vapauttaa yhteiskunta ja sen kansalaiset sosiaalisesta epätasa-arvosta. (Buber 1995, Freire 2005, Power ym. 2008, 189-192, Roberts 1999a.)

Freire halusi vapauttaa Brasilian kouluttamattoman köyhälistön rikkaiden ja etuoikeutettujen propagandistisesta ylivallasta ja saada aikaan tasa-arvoisia ideaaleja kannattavan kansakunnan. Tähän tarkoitukseen hän tarvitsi välineitä kansan sivistykseen sekä kansanluokkien väliseen yleisinhimillisiä arvoja, oikeuksia ja älyllisiä ominaisuuksia huomioivaan kommunikaatioon. On sanomattakin selvää, että Freire'n yhteiskunnassa indoktrinaatiolla on ollut suuri asema kouluopetuksessa. Rivien välistä voi lukea, kuinka Freire'n vapauttava pedagogiikka ja sen dialoginen ja rakastava luonne ovat omiaan ehkäisemään myös indoktrinaatiota, etenkin kun pidetään mielessä Snookin intentiokriteeri. Freire itse sanoo kirjassa *"Mentorin the mentor"* (1997) nähneensä monia opettajia, jotka ovat paitsi itse alistettuja yhteiskunnan valtakoneiston ylivallalle, myös alistavat itse oppilaitaan (Freire 1997, 311). Opettajan opetusta ohjailevan ylivallan kaventaminen on niin ikään tärkeää, kun halutaan muuttaa opetuksen päämääriä. (Buber 1995, Freire 2005, Power ym. 2008, 189-192, Roberts 1999a, 2008, 85.)



### 2.2.1 Paulo Freire'n pedagogiikka

Roberts esittää, että Freire'n pedagogiikka on holistinen ja kontekstuaalinen kokonaisuus, jota tulisi käyttää kasvatuksessa ja opetuksessa tilannekohtaisesti ilman tuon kokonaisuuden redusoimista toisistaan irrallisiksi osasiksi, pelkäksi käytännön metodologiaksi tai filosofiseksi teoriaksi. Hänen mukaansa suurin osa Freire tulkintojen virheistä johtuu juuri Freire'n teorian murtamisesta erillisiin osiin. Siksi en aloitakaan suoraan Freire'n dialogisuuden irrallisesta käsittelystä, vaan käyn ensin läpi Freire'n pedagogiikan pääpiirteet kokonaisuudessaan. Freire'n kasvatusta on vapauttavaa, dialogista, problematisoivaa ja yhteistoiminnallista. Dialoginen toiminta puolestaan on inhimilliseen yhteisöllisyyteen ja ihmisen vapauteen kiinteästi kuuluva elementti. Freire'n oma filosofia on rakentunut dialektiselle lähestymistavalle suhteessa maailmaan ja kanssaihmiisiin. Kasvatuksella ja opetuksella tulisi Freire'n mukaan olla syvempää ihmisyyttä eli humanisaatiota edistävä vaikutus. Tällaista inhimillistä toimintaa opetus on, jos opetuksellinen toiminta on kriittistä, käytännöllistä ja dialogista. Opetuksellisen dialogin tulee lisäksi olla tarkoituksellista ja strukturoitua. (Roberts 2000, 1 ja 18.) Freirelle dialogisuus on opettajalähtöinen työväline, joka tulisi ottaa käyttöön kasvatuksellisessa toiminnassa kulttuurivallankumouksen saavuttamiseksi. Dialoginen kanssakäyminen on aidosti demokratianhengessä ja tasa-arvoisesti toteutuvaa toiseutta kunnioittavaa toimintaa. (Freire 2005, Roberts 1999a.)

Tilannekohtainen harkintakyky on Freirelle itselleen erityisen tärkeää pedagogiikkaa harjoitettaessa. Hän toteaa suorasukaisesti, ettei hänellä ole koskaan ollut tarkoituksena luoda universaalia pedagogista reseptiä, vaan hänen pedagogista teoriaansa tulisi pitää yleisenä rakenteena, jonka puitteet vaativat toiseuden syvempää kunnioittamista (Freire 1997, 309). Freire näki pedagogiikkansa tärkeimmäksi tehtäväksi jatkuvan taistelun ihmistä alistavia voimia vastaan. Nämä alistavat voimat hän tulkitsee ajallisesti ja historiallisesti vaihteleviksi, mutta siitä huolimatta yleisen ihmisyyden toteutumista estäviksi. (Roberts 2008, 85-86, 2000, 2, 8-16, 19, 31-32, 55-56, 67, 71.)

Peruspilarit Freire'n ajattelussa ovat muun muassa eksistentiaalinen fenomenologia, humanistinen marxismi ja radikaali kristillinen teologia. Freire'n käsitys maailman ja tiedon luonteesta oli sosiaalis-historiallinen sekä konstruktivistinen. Freire'n teoria pitää sisällään Hegeliläisen ihmisyyden muodostumisen tunnustussuhteista toisiin ihmisiin, ja näiden suhteiden olemuksen valtasuhteina, joihin Freire soveltaa vapauttavaa yhteiskunnallista kasvatusta. Vain sorretut voivat oman inhimillisyytensä hahmotuksen kautta vapauttaa itse itsensä, sortajansa ja koko yhteiskunnan sorron politiikasta. Freire näki ihmisten tilaksi olla väistämättä epätäydellisiä ja hiomattomia. Ihmisten jatkuva varman tiedon tavoittelu on loppumaton prosessi, sillä absoluuttinen tieto on aina saavuttamattomissa. (Roberts 2000, 18, 35, 40-41, 2008, Freire 2005, 18-24.)

Itse dialektisen ajattelun taito on Freire'lle yhtenevä kriittisen ajattelun taidon kanssa. Ihminen ei ole kykenevä absoluuttisen totuuden tietämiseen, sillä maailma itse on jatkuvasti muutoksen alaisuudessa. Tämän lisäksi dialektiikka näkyy ihmisten välisenä kamppailuna, joka on yhteiskunnan ja historiankulun perustekijä, sorrettujen ja sortajien dialektiikka. (Roberts 2000, 36-37.) Neutraalia opetusta ei ole olemassa. Pedagogiikka on aina politisoitunutta toimintaa, joka on kytköksissä sosiaalis-historialliseen tilaan ja aikaan. Opettajat tuovat välttämättä opetukseen tiettyjä oletuksia ja asenteita. Opettaja ei voi olla neutraali, vaan ottaa väistämättä jonkin kannan opetuksellaan ja olemuksellaan. Tästä syystä Freire piti erityisen tärkeänä opetuksellisen toiminnan suunnan eettisyyden sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen rakenteen pohtimista. (Roberts 2000, 56-59.)

Lisäksi Freire'n pedagogiikassa puhutaan paljon lukutaidosta. Lukutaito on politisoitunut ja kontekstuaalinen ilmiö, joka on intiimisti sidoksissa henkilökohtaiseen sekä yhteiseen kokemus- ja elämismaailmaan. Kieli nousee aina sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta taustasta, joka loppukädessä määrittää kielen ja sen sisällyttämän kieliopin ja sanaston merkityksen. Yhteinen ymmärrys ja kommunikaatio puolestaan edellyttävät kulttuurin ja sosiaalisen kontekstin sekä niiden asettamien rajoitusten ja merkitysten huomioimista. Sana on nähtävä isomman maailmakokonaisuuden osaksi. Freire kutsuukin lukutaitoa ”moniulotteisen sanan<sup>12</sup>” lukemisen taidoksi (Roberts 1998). Sanan lukemista edeltää aina

---

<sup>12</sup> ”multidimensional word”

maailman lukeminen. Pelkkä lukemaan oppiminen ei esimerkiksi kehitä työpaikkoja tai elinkeinoja lukutaitokampanjaan osallistuville. (Freire 2004.)

Freire'n näkemys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja ihmiselämästä perustuu velvoittavaan etiikkaan, jonka nimissä jokaisella ihmisellä tulisi olla tasaveroinen mahdollisuus kehittyä ihmisenä ja hallita omaa elämäänsä. Mytologiat ilmenevät ihmisille muuttumattomina ja välttämättöminä lakeina. (Freire 2005, 106-114.) Nämä virheelliset mielikuvat toimivat ideologian tavoin ja estävät ihmisiä näkemästä vaikuttamisen mahdollisuuksiaan ja tulevaisuuden avoimuutta. Muun muassa Nietzsche'ltä ja Foucault'in Nietzsche-tulkinnasta voidaan löytää samansuuntainen näkemys ihmisen maailmatulkinnasta. Nietzschen mukaan sanat ovat aina yläluokkien keksimiä. Nämä sanat eivät kuitenkaan osoita merkkejä vaan ne pakottavat ihmiset tiettyyn tulkintaan. (Nietzsche 1988, I §4 ja §5, Foucault 1998, 55.) Tässä valossa tarkasteltuna Freire'n asettama vapauttavan kasvatuksen päämäärä yhteisen kielen ja sitä kautta maailmatulkinnan löytämiseksi on mielestäni oleellista. Tiettyyn maailmatulkintaan pakottaminen palvelee sortovallan päämääriä ja estää sorrettujen voimautumista.

Kriittinen tietoisuus saavutetaan ottamalla etäisyyttä omaan elämäntilanteeseensa ja tarkastelemalla sitä problematisoiden. Tätä toimintaa Freire kutsuu praksikseksi, itsetietoiseksi käytännöksi. (Roberts 2000, 41-42, 44-46, 2008, 84-86 Freire 2005, 24-27.) Aito dialogi tarjoaa inhimillistävän praksiksen muodon (Roberts 2000 44). Praxis on Freire'lle reflektion ja toiminnan synteesiä. Robertsin tulkinnan mukaan Freire'lle ”sana”, ”maailma” ja ”praxis” ovat keskenään vaihdettavissa olevia termejä. (Roberts 1998.) Freire'n teos ”*Pedagogy of Hope*” (2004) tähdentää toivon merkitystä ihmismielessä. Tämä toivon narratiivissa elämisen osaaminen on yhtä tärkeää kriittisen maailmanlukemisen taidon kanssa. (Roberts 2008, 84-87, 91, 2000, 19, 28, 40, 75-76, 2005, 34-38, 1998, Freire 2004, 1997, Burbules 1995, 6.) Bowersin mukaan freireläinen pedagogiikka on nauttinut suurta suosiota kasvatuksen kentällä. Tästä huolimatta transformatiivinen ja emansipatorinen pedagogiikka eivät kuitenkaan ole onnistuneet vapauttamaan ihmistä. Bowersin mukaan teknologian ja globaalin talouden yhteiskunnat ovat yhä sortavia ja vailla humanisaatiota. (Bowers 2005.) Freire luultavasti esittäisi, että täysin ideaali yhteiskunta on lopulta utooppinen unelma, mutta toivo yhtenevästä,

monimuotoisesta, demokraattisemmasta ja oikeudenmukaisemmasta yhteiskunnasta tulee olla osa realistista elämää. Mielestäni praksiksen merkitystä emansipaationprosessissa ei myöskään pitäisi unohtaa. Syynä muutosprosessin typistymiseen voi olla Freire'n lukeminen vain pedagogisena metodologiana irrotettuna sen käytännön toiminnasta uudenlaisen yhteiskunnan hyväksi.

Paulo Freire kritisoi ahdasmielisyyttä, rakkaudettomuutta ja epäsolidaarisuutta. Freirelle nämä kaikki epäsuotavat asennoitumistavat johtuvat sokeasta irrationalisuudesta. Freiren mukaan juuri suvaitsemattomuus ja ennakkoluulot ovat sorrettujen pedagogiikassa niitä asioita, joiden poistamiseksi avointa dialogia tarvitaan. Se mikä tekee toisten puheesta ”sivistynyttä” ja toisten puheesta ”alaluokkaista” on koulutuksellinen ero, ei synnynnäinen ero älykkyydessä tai ajattelun kyvyissä. Yhteiskunnan käytänteet ja ylläpitämät asenneilmapiirit asettavat rajoitukset sille, kuka nähdään kykenevänä korkeakoulutukseen ja minkälaista ”imagoa” tiettyjen kansanryhmien tulisi ylläpitää ja kuinka eri ryhmiä tulee tulkita ja kohdella. Vapauttava kasvatusta on tarpeen juuri tällaisten molemminpuolisten väärinymmärrysten ja suvaitsemattomuuden poistamiseksi kriittisen maailmantarkastelun ja ymmärryksen keinoin. (Freire 2004, 118-134.)

Ohjailu eli yksilön pakottaminen toisten valintoihin, johtaa lopulta itsenäisyyden, vastuullisuuden sekä itsevarmuuden katoamiseen ja pelkoon. Jotta ihmiset pääsisivät eroon pelostaan ja täten sortotodellisuuden näennäisen oikeutuksen hyväksynnästä, tulee heidän oppia tarkastelemaan yhteiskuntaa ja maailmaa kriittisesti ja tiedostavasti. Tästä syystä pedagogiikka on luotava sorrettujen kanssa, eikä heitä varten. (Freire 2005, 43-54, Roberts 2000, 68-70.) Mielestäni olisi ihanteellista, jos oppilaat otettaisiin mukaan opetussuunnitelmien muotoilemiseen. Näin he oppisivat reflektoimaan sekä yhteiskunnan vaatimuksia että omia henkilökohtaisia tarpeitaan. Lisäksi uskoisin tällaisen pedagogisen toiminnan kehittävän juuri vastuullisuutta ja sitoutuneisuutta suhteessa omaan oppimiseen.

### **2.2.2 Dialogisuus Paulo Freire'n pedagogiikassa**

Dialogi Freire'n pedagogiikassa tarkoittaa Robertsinkin mukaan keinoa toisen persoonan kokemusmaailman näkemiseen tai saavuttamiseen. Lisäksi dialektinen ajattelu tuo esiin toiminnan ja maailman riippuvuussuhteet. Aito dialogi on jo itsessään inhimillistävän praksiksen muoto sillä dialogi on ihmisten välistä kohtaamista maailman nimeämiseksi ja nimeäminen puolestaan on itsessään muutosta (Freire 2005, 55, Roberts 2000, 44). Freire'n mukaan dialogisuus on olennainen osa lukutaitokampanjaan. Näin siksi, että kieli on olemukseltaan sosiaalista ja jaettua. Koska kieli sekä inhimillinen olemus ovat jotain luonteeltaan intersubjektiiivista ja interkommunikatiivista, ihminen on väistämättä kielellisesti yhteydessä eli dialogissa muiden kielenkäyttäjien kanssa. Freirelle kaikki dialogisuus ei myöskään tarvitse kahta inhimillistä subjektia onnistuakseen, vaan kielenkäytön kautta avautuu mahdollisuus intersubjektiiiviseen kommunikaatioon muun muassa tekstin kanssa. Lukija voi olla dialogissa kirjoittajan ajatusprosessin sekä oman ymmärtämisensä kanssa. Näin lukeminen sekä kirjoittaminen astuvat dialogisen itsereflektion, kriittisen ajattelun ja tutkimuksellisuuden piiriin. (Roberts 1998.)

Pedagoginen dialogisuus on puolestaan subjektien välistä tutkimuskohteen välittämää ja tietyssä sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa kommunikaatiota, joka tähtää ymmärrykseen. Dialogi nimenomaan mahdollistaa tien toisen subjektin maailman ymmärtämiseen. Opettajalle avautuu näin mahdollisuus suunnata opetustaan niille urille, joiden kautta oppilaat ymmärtävät ja hahmottavat omaa maailmaansa. Tällainen toiminta edesauttaa paitsi oppimista, myös maailmankatsomuksellisen itsetietoisuuden ja yhteiskunnallisen tiedostamisen syntymistä. Opettajan vastuulla on ohjeistaa dialogista toimintaa siten, että toiminta säilyy päämääräsuuntautuneena ja tarkoituksenmukaisena. Dialogisen toiminnan onnistumiseksi tarvitaan luottamusta niin itseensä kuin kanssaihmiin. Kaikkien osallistujien tulee siis kokea vastuuta ja sitoutuneisuutta dialogiseen toimintaan ja muutokseen. (Freire 2005, 59-73, Roberts 1998.) Buberista poiketen Freire siis esittää, että oppilaat ovat myös itse vastuussa oppimisestaan ja opetuksen onnistumisesta. Mielestäni Freire myös tarkoittaa vastavuoroisuuden periaatteen toteutuvan täysin. Oppilaatkin kykenevät ja saavat mahdollisuuden opettajansa elämämaailman ja näkökulman ymmärtämiseen.

Dialoginen kasvatus myös auttaa ihmisiä ymmärtämään, että he luovat todellisuutta jatkuvasti uudelleen. (Freire 2005, 69-73.) Freire kritisoi jyrkästi tallettavaa kasvatusta. Siinä oppilaat koetaan pelkkinä talletusobjekteina. Scheffler kritisoi impressionistista opetusmallia samasta asiasta. Kumpaisessakin opetusmallissa oletetaan että lapsilla on jo valmiiksi kykyä abstraktiin ajatteluun ja merkitysyhteyksien muodostukseen. Opetuksessa riittää, että lapset alistetaan mahdollisimman monille kokemuksille ja tietopaketeille. (Scheffler 1973, 122.) Tallettava kasvatus on lisäksi autoritaarista, monologista ja mekanisoitua eikä siinä ole sijaa luovuudelle, muutokselle tai aidolle tiedolle ja taitamiselle, saatikka kriittisyydelle ja reflektiivisyydelle. Autoritaarinen opetus keskittyy vain horjumattomien uskomusten istuttamiseen (Passmore 1973, 199). Ihmisen aito ihmisyyys vaatii kysyvää mieltä, jonka kehitystä tallettava kasvatus ei tue. Vuorovaikutussuhde maailman ja toverien kanssa hämärtyy ja ihmisen tehtäväksi tulee sopeutua valmiiksi muodostettuun yhteiskuntaan. (Freire 2005, 75-79, Roberts 2000, 53-54.) Pidän tällainen antidialogista kasvatusta yhteiskuntaoloihin sopeuttavana ja indoktrinoivana. Mielestäni voidaan myös olettaa, että Schefflerin esittämiä abstraktin ajattelun taitoja ei edes oleteta olevan olemassa, tai ainakaan niiden kehittymistä ei pyritä tukemaan ollenkaan. Opetus tuntuu tähtäävän vain näennäiseen oppimiseen.

Freire kannattaa problematisoivaa kasvatusta, joka pureutuu syvemmälle merkityssuhteisiin ja maailmankuvaan. Merkityssuhteet problematisoituvat, tutkimuksellistuvat ja kyseenalaistuvat. Nimenomaan käytännöllinen tutkimuksellisuus kehittää luovaa ajattelua ja tukee asioidentilojen kehittämistä parempaan. (Dearden 1973, 141-142, Freire 2005, 27-30.) Maailmaa ja sitä koskevaa tietoa aletaan hahmottaa kontekstuaalisena ja holistisena kokonaisuutena. Kasvatus on täten ensisijaisesti syvään ja rationaaliseen ymmärrykseen tähtäävää, eikä puhdasta informaationsiirtoa. (Scheffler 1973, 124-129, Freire 2005, 80-85, Roberts 2000, 54-55.) Lisäksi opettaja-oppilas suhde ei ole enää vain antajan ja vastaanottajan erillisyyden suhde, vaan molemminpuolisen subjektiivisuuden ja vaikutuksen, yhteisen oppimisen ja yhteistyön suhde. Tässä kasvatuksessa vallitsee solidaarisuuden henki. Dialoginen kasvatus on kaikkien osallistujien yhteistä prosessia. Oppimisprosessissa on yhteinen vastuu ja auktoriteettiin vetoaminen ei enää riitä perusteluksi uskomusten opettamisessa. (Roberts 2000, 43, 54-55, Freire 2005, 85-90.)

Dialogin olennaisimmat piirteet Freire'lle ovat toiminnan ja reflektion ulottuvuudet, jotka yhdessä muodostavat praksiksen eli tietoisien toiminnan maailman muuttamiseksi. Jos jompikumpi ulottuvuus uupuu, tulee toiminnasta pelkkää aktivismia, tai puhumisesta sanahelinää, verbalismia. Ihminen on olemassa nimeämällä maailmaa eli muuttamalla sitä. Dialogisuus näin ymmärrettynä ei ole pelkkää opetuksen metodologiaa vaan maailmassa olemisen ja maailman tulkitsemisen tapa (Roberts 2000, 56). Täten dialogi on myös ihmisen eksistentiaalinen välttämättömyys. Dialogisuutta ei voi syntyä epätasa-arvoisessa suhteessa. Dialogisuudessa tarvitaan suvaitsevaisuutta, rehellisyyttä ja eriävien mielipiteiden sietokykyä. (Freire 2005, 65-97, Roberts 2008, 88.)

Freire nostaakin Buberin tavoin rakkauden dialogisuuden tärkeimmäksi ylläpitäväksi voimaksi. Rakkaus on luottamusta toisten kykyyn nimetä maailmaa ja rakastaa vastavuorisesti. Dialogi on vastuullisten ihmisten välistä rakkautta missä ei ole tilaa hallintasuhteilla. Rakastava dialogi on olemukseltaan myös nöyrää. Refleктоiva ihminen ei ole sokea omalle tietämättömyydelleen ja puutteilleen. Ihmisen ylimielisyys ja itseriittoisuus estävät dialogisen toiminnan. Antialoginen toiminta on paitsi refleктоimatonta, sulkeutunutta ja kyseenalaistamatonta, mutta ennen kaikkea se on vailla rakkautta ja huolta toisesta ihmisestä. (Freire 2005, 97-101, Roberts 2008, 88, 2000, 44.) Rakkauden asettamisessa dialogisen toiminnan ehdoksi on kuitenkin ongelmallista, jos kyseenalaistetaan ihmisen kyky kaikenkattavaan ja kaikkia koskevaan rakkauteen. Voiko opettaja tuntea pyyteetöntä huolta ja kiintymystä kaikkia oppilaitaan kohtaan, ja voiko hän saada osakseen samanlaista kiintymystä ja anteeksiantoa oppilailtaan? Mielestäni voidaan myös olettaa, että tällaisia abstraktin ajattelun taitoja ei välttämättä edes oleteta olevan olemassa, sillä niiden kehittymistä ei pyritä tukemaan ollenkaan.

Opetuksellisella toiminnalla on aina jokin päämäärä (Oakeshott 1973, 157, Roberts 2000, 63). Dialoginen opetus ei ole mielivaltaista, vaikkei se pohjaakaan auktoriteettiin samalla tavalla kuin ei-dialoginen opetus. Dialoginen opetus on järjestäytynyt ja kehittynyt tapa esittää uudessa valossa ne asiat, joita sekä oppilaat että opettaja pitävät tärkeinä. Opettaja ei ole enää puhdas oppilaansa ajattelun ohjaaja, vaan sen tukija samalla kun oppilas ei enää ole pelkkä opettajaltaan oppiva, vaan myös opettajansa ajattelua rikastuttava arvioija. (Freire 2005, 101-102.) Freire'n mukaan autoritaarisuudella ja manipulaatiolla on tiukka

yhteys. Manipulaatio on Freire'lle tietyn uskomuksen omaksuttamista oppilaille todisteista piittaamatta. (Roberts 2000, 61.) Tämä määritelmä on erehdyttävästi Snookin indoktrinaation intentiokriteerin kaltainen. Näin ollen esitän, että pienellä varauksella dialogi-opetuksen vastakohtana voidaan pitää indoktrinoivaa opetusta, jossa autoritaarinen opetus passivoi ja saa aikaan toivottomuutta. Tällainen opetus johtaa Freire'n mukaan epäinhimillistämiseen (Roberts 2005, 36). Indoktrinaatiossa oppilaat sisäistävät vallitsevan tilanteen joksikin pysyväksi ja muuttumattomaksi, eivätkä he opi esittämään kysymyksiä tai kyseenalaistamaan oppimaansa. Dialogisessa opettamisessa oppilaille tarjoutuu mahdollisuus ilmaista tyytymättömyytensä oppisisältöihin ja metodeihin tai omaan asemaansa opetuksessa. Lisäksi heitä on myös kuunneltava ja annettava oppilaille aito mahdollisuus vaikuttaa opetukseen. Dialogi ei toteudu, jos aito vaikuttamisen mahdollisuus uupuu tai keskustelu ei ole avointa. (Freire 2005, 102-103, Roberts 2000, 59-64.) Dialogisen opetuksen tulisi toteutua kokonaisuudessaan eikä vain näennäisesti, jotta aito vaikuttamisen mahdollisuus taattaisiin. Mutta riittääkö tämä vielä takaamaan indoktrinoimatonta opetusta?

Opettaja ei saa piilotella omia arvonäkemyksiään tai mielipiteitään, vaan hänen tulee olla avoin ja rehellinen. Lisäksi hänen tulee jakaa tietouttaan ja valvoa dialogisen toiminnan aiheellisuutta ja laatua. Freire'n mukaan jokaisella on kyky merkityksekkään tiedon tai näkökulman omaamiseen. Näin ollen oppilailta on paitsi velvollisuus osallistua opettajan rajaamaan toimintaan ja kunnioittaa dialogisuuden sääntöjä, hänen tulee myös antaa jotain keskustelulle. Tämä ei tarkoita, että oppilaita tulisi pakottaa aktiiviseen mielipiteidenesittämiseen sen enempää kuin on luonnollista. Myös hiljaisuudella ja kuuntelemisella on yhtä merkittävä asema dialogisessa opetuksessa. Aito kuuntelemisen taito on usein monin verroin merkittävämpää ymmärryksen kehittymiselle, kuin oman äänensä esiintuominen. Freire esittääkin, että onnistunut opetus tulee aina sisältämään auktoriteetin, sillä se on aina riippuvainen opetuksellisen toiminnan järjestelmällisyydestä, systemaattisuudesta ja kehittyneisyydestä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että vapauttava dialoginen opetus olisi kaavoihin kangistunutta tai vailla joustavuutta. Oppimista ja ymmärrystä edistävälle uusille näkökulmille tulee antaa tilaa. (Freire 2005, 102-103, Roberts 2000, 59-64.)



Dialogi ei pakota omaksumaan edes dialogista toimintaa itseään, vaan antaa yksilöille vapauden päättää itse osallistumisestaan. Dialogisessa toiminnassa järjestäytyminen on luonnollisen toiminnan tulos, ihmisten kommunikaatioon ja yhteistoimintaan hakeutumisen sivutuote. Kuitenkaan dialoginen toiminta ei voi olla rajoittamattoman vapaamielistä, joten auktoriteettia tarvitaan delegointiin. (Freire 2005, 186-204.) Esitänkin, että tästä delegoinnista ja dialogisen toiminnan päämääräsuuntautuneisuuden vahtimisesta löytyy opettajan asema ja auktoriteetin oikea käyttötarkoitus.

Dialogisuuden olemus ja dialogisuuden toteutuminen käytännössä tarkoittaa muun muassa sitä, että opettajan tulee tuntea oppilaidensa elämismailma ja elämäntodellisuus, ja käyttää tuota todellisuuden tuntemustaan hyödyksi opiskelumotivaation herättämisessä ja opiskelun aiheiden ja opittujen taitojen yhteen liittämässä itse arkitodellisuuteen ja jokapäiväiseen elämään. (Freire 2005, 118-137.) Dialogissa oppilaille annetaan luottamus ja usko omaan toimintakykyyn ja vastavuoroisesti oppilaat luottavat dialogissaan opettajiinsa. Solidaarisuus syntyy molemminpuolisesta nöyryydestä omien inhimillisten puutteiden edessä, ikään kuin tunnustaen oman erehtyväisyyden ja toisten mielipiteiden arvon omien ajatusten kriittisen arvioinnin peilinä. (Freire 2005, 142-143.) Dialektisuus on demokratiaa. Siinä kumpainenkin osapuoli tulee toisen tykö tasavertaisena ja tasa-arvoisena erilaisuuksistaan huolimatta, näin rohkaistuen oppimaan toisiltaan niitä ajattelun ja näkökulmien aspekteja, joita he eivät voisi ilman toista oppia. Aidossa dialogisuudessa kummatkin osapuolet kasvavat ja oppivat toisiltaan, eivätkä erilaiset tietotaidolliset asemat estä tätä oppimista, jos dialogisuus on toteutettu oikein. (Freire 2004, 89-117.)

Antialogisuus on kaiken dialogisuuden vastakohta. Siinä ihmisen olemus on objektivoitu, hänet esineellistetään ja hänen ajatteluaan ei kunnioiteta. Hänet holhoutetaan ja passivoidaan mukautujaksi, työn orjaksi yhteiskunnan rattaissa. Hänen kanssaan ei kommunikoida tai keskustella, häntä käsketään ja ohjataan. Hänen kanssaan ei kasveta ihmiseksi, vaan hänen ihmisyytensä kielletään ja samalla kieltäjä myös tuomitsee oman ihmisyytensä ja vangitsee koko yhteiskunnan sorron politiikkaan. Tälle politiikalle tyypillistä on tarve valloittaa ja omistaa esineellistettyä todellisuutta. Sortaja syö omaa ja toisten ihmisyyttä halullaan alistaa kaikki objekteiksi ja omaisuudeksi. (Freire 2005, 153-156.)

## 2.3 Nicholas Burbules

Nicholas Burbules pyrkii määrittämään dialogisen pedagogiikan siten, että se pystyisi mahdollisimman kattavasti vastaamaan muun muassa Freire'n pedagogisen teorian kohtaamaan postmodernismin esittämään kritiikkiin. Burbules näkee dialogisen pedagogiikan kommunikaationa, joka on kompleksista, spontaania ja käytännöntasolla kontekstiriippuvaista toimintaa. Dialogille voidaan rakentaa sääntöjä ja ehtoja ja se voidaan nähdä ikään kuin kommunikaatiopelinä. Dialogin onnistumista ei voida kuitenkaan taata edes silloin, kun kaikki voitava on kyseisen toiminnan onnistumisen eteen tehty. Dialoginen yhteys on riippuvainen osallistujien yhteisestä huolesta, luottamuksesta, kunnioituksesta, arvostuksesta, kiintymyksestä, toivosta ja kognitiivisesta ymmärryksestä. Dialoginen kanssakäyminen ilmentääkin suvaitsevaisuutta, kärsivällisyyttä, avoimuutta, hillintää, kuuntelemisen taitoa ja toisten kannustamista itsensä ilmaisemiseen. Burbulesin mukaan dialogisuus toimii juuri aidosti pluralistisen ja demokraattisen yhteisön hengen mukaisesti. Hän myös pahoittelee sitä, että vallalla oleva kasvatustajattelu on varsin antidialoginen. (Burbules 1995, vii.)

### 2.3.1 Uusi dialogisuuden määrittely

Dialogia ei tule sekoittaa mihin tahansa keskusteluun. Dialogi on uuteen ymmärrykseen ja tietoon tähtäävää toimintaa, jota voidaan Burbulesin mukaan parhaiten kuvata pedagogisena toimintana. Dialogilla voi olla joko tarkka ongelmalähtöinen päämäärä, tai se voi olla prosessorientoitunutta, mutta silti kasvattavaa toimintaa. Dialogi tulisi ymmärtää teorian ja käytännön erittelemisen sijaan yhtenäiseksi demokraattiseksi toiminnaksi, jonka taustalla ovat niin kommunikatiivisuus, rationaalisuus ja eettisyys kuin koko yhteiskunnallisen ja poliittisen toiminnan mahdollistava ihmisten välinen vastavuoroinen vuorovaikutus. Perinteisen opetustilanteen kaavat hajoavat yksilöiden tasa-arvoisen suhteen kumotessa autoritaarisen ja jossain määrin myös perinteisen auktoriteettiin

nojaavan opetuksen rakenteen. Tässä ilmenee aidon dialogisen toiminnan ero suhteessa perinteiseen keskustelevaan opetukseen. Dialogi- oppiminen onkin Burbulesin mukaan lähellä Deweyn älykkään toiminnan rakennustelineoppimista<sup>13</sup> (Burbules 1995, 10). Oppimisen keskiössä on uudenlaisen ymmärryksen kehittyminen pelkän informaation omaksumisen sijaan. (Burbules 1995, 7-18.)

Dialogisuus on siis kommunikatiivinen suhde, joka pohjautuu molemminpuoliseen kunnioitukseen, luottamukseen ja huoleen toisesta. Dialogissa harjaannutaan ja harjoitetaan toisen kunnioitusta, kärsivällisyyttä, kuuntelunaitoja ja erimielisyyksien sietokykyä. Osallistujat ovat sitoutuneita yhteiseen toimintaan toivon hengessä. Dialogi on yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä. Dialogille on usein ominaista kommunikatiiviseen toimintaan uppoutuminen ja tuon toiminnan dynaamisuus ja saumattomuus, ikään kuin yksilöt saavuttaisivat jonkun toisen yhteydentason ja puhdas individualismi katoaisi. (Burbules 1995, 19-22.)

### **2.3.2 Dialogisuus pelinä**

Burbules esittää, että dialogisen toiminnan voi nähdä pelin pelaamisena. Burbulesin mukaan pelin voittaminen ei ole ainoa asia, jonka vuoksi pelejä pelataan. Keskeisenä pelimotivaationa on usein nautinto, joka syntyy peliin heittäytymisestä, mukaan tempautumisesta sekä toveruussuhteista pelin muihin pelaajiin. (Burbules 1993, xii-xiii, 59-60.) Dialogipelin pelaaminen on vapaaehtoista ja keskeisintä on itse dialoginen prosessi eikä lopputulos (Burbules 1993, 52-53). Tältä pohjalta voitaisiin jopa esittää, että dialoginen toiminta olisi opetuksellisen toiminnan itseisarvo.

Dialogissa on myös omat sääntönsä, jotka opitaan peliä pelatessa. Muun muassa kommunikatiiviset hyveet kehittyvät osallistuttaessa dialogiin, jossa onnistuminen vaatii kyseisten hyveiden harjoittamista. (Burbules 1993, 54-59.) Pelissä vastataan ja esitetään

---

<sup>13</sup> scaffolding

haasteita. Samoin tehdään dialogisessa toiminnassa, jossa haasteellisuus ilmenee edestakaisena keskustelevuutena eri mielipiteiden välillä. (Burbules 1993, 50.) Tällaisen edestakaisen mielipiteidenvaihdon haasteellisuus syntyy, kun osallistujat ja heidän mielipiteensä ovat riittävän erilaisia. Dialogi on avoin kaikille ja sen piirissä tulisi herätä turvallinen ilmapiiri erilaisten mielipiteiden ilmaukselle. (Burbules 1993, 60-61.) Dialogipeli ei saakkaan olla taisteluhenkistä. Dialogisen hengen mukaisesti keskustelun tulee olla ensisijaisesti valistavaa ja kasvattavaa suhteessa kaikkien osallistujien itsereflektioon ja avarakatseisuuteen sekä eriävien mielipiteiden sietokykyyn ja ymmärrykseen. Koska dialoginen ilmapiiri on yhteisöllinen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen ja huoleen pohjautuva, on vaikeistakin asioista keskusteleminen mahdollista. Etenkin siksi, että dialogissa ei tähdätä puhtaaseen loppuratkaisuun vaan painoarvo on itse kommunikatiivisen toiminnan ja ymmärryksen kehittymisen prosessissa. (Burbules 1993, 63-65.)

Dialogipelille vaaditaan tietyt standardit tai säännöt. Säännöt toimivat toiminnan arvioinnin tukena. Sääntöjen artikulointi mahdollistaa dialogisen toiminnan oppimisen sekä auttaa huomaamaan ja korjaamaan kommunikaatiovirheitä. Yleisesti ajateltuna kommunikatiivisen toiminnan säännöt ovat pragmaattisia eli jotain mitkä opitaan sosiaalisessa toiminnassa itsessään. Sääntöjen ymmärtämiseen ja soveltamiseen tarvitaan tulkintaa, herkkyyttä ja arvostelukykyä, mitkä opitaan itse kommunikatiivisen toiminnan lomassa. Säännöt takaavat pelin jatkumollisuuden ja etenemisen yhteneväisesti olematta silti luovuuden, spontaanisuuden ja yllättävyyden esteenä. (Burbules 1993, 66-68.)

Kommunikatiivisen toiminnan säännöt ovat sekä sääteleviä että rakentavia. Säännöt myös mahdollistavat aitojen empaattisten tunne- ja riippuvuussiteiden muodostumisen. Sääntöjä tarvitaan päätösten ja valintojen tekemisessä, oppimisessa ja kypsän moraalisen järjellisyuden kehityksessä. Itse sääntöjen oikeuttaminenkin on jatkuvaa kommunikatiivista toimintaa. (Burbules 1993, 68-71.) Perussäännöt kommunikatiivisessa toiminnassa ovat muun muassa yhteistyöprinsiippi, asiallisuus, luotettavuus, kommenttien ytimekkyys, selkeys, tarpeellisuus, suoruus, vilpittömyys ja uskottavuus. Kommunikatiivinen toiminta kasvatuksellisessa kontekstissa sisältää myös tutkimuksellisuuden ja ymmärtämisen maksimoinnin. (Burbules 1993, 72-78.) Lisäksi kaikkien osapuolten aktiivinen

osallistuminen tulee olla taattua siten, että osallistuminen on vapaaehtoista ja vapaata suhteessa aloitteen tekemiseen, kyseenalaistamiseen, omien mielipiteiden esittämiseen sekä kysymysten asettamiseen. Yksilöiden tulee myös sitoutua dialogiseen toimintaan siitäkkin huolimatta, että dialogisessa toiminnassa joudutaan kohtaamaan eriäviä mielipiteitä ja ristiriitoja. Kaikki nämä kommunikatiivisen toiminnan säännöt ja ideaalit ovat paitsi perusedellytys kyseiselle toiminnalle, myös jatkuvan kehityksen kohteena tuota toimintaa harjoitettaessa. (Burbules 1993, 79-81.)

Dialogisen toiminnan tärkeimpänä sääntönä on usein pidetty vastavuoroisuudenperiaatetta. Molemminpuolinen kunnioitus ja huoli takaavat turvallisen keskusteluyhteyden syntymisen ilman pilkan, ivan ja epäkunnioituksen pelkoa. Vastavuoroisuusperiaatteen mukaisesti kaikki, mitä vaadimme kanssakeskustelijoiltamme, tulee meidän vaatia myös itseltämme. (Burbules 1993, 81-83.) On kuitenkin huomattava, että institutionaaliset ja ideologiset vaikuttajat vääristävät aina puhetilannetta, joten niin sanottua ideaalia puhetilannetta ei koskaan voida saavuttaa. Artikuloituilla säännöillä ja sääntöihin sitoutumisen voidaan kuitenkin pyrkiä minimoimaan antidialogisia vaikutteita. (Burbules 1993, 72-78.) Indoktrinaatiokeskustelun kannalta tämä on ilmeisen ongelmallista. Ei siis riitä, että indoktrinaatio määriteltäisiin antidialogiseksi toiminnaksi ja indoktrinoimaton opetus täten dialogiseksi toiminnaksi. Koska ideaaliin puhetilanteeseen ei voida kuitenkaan päästä dialogisen toiminnan toteutuminen aidoimmillaan estyy. Joidenkin dialogisen opetuksen kriitikoiden mukaan tämä jopa asettaa kyseenalaiseksi koko dialogisen opetuksen mielekkyyden.

Kuten kaikissa peleissä, myös dialogipelissä on siirtoja. Dialogin siirrot ovat erillisiä ja yksilöllisiä toimintoja ja valintoja, joiden taustalla ei ole eksplisiittisiä sääntöjä. (Burbules 1993, 85.) Siirrot ovat käytänteiden ja perinteiden ohjaamia erillistoimia tai pelin tuntemuksen ja harjaantuneisuuden hiomia tapoja vastata tiettyihin pelin haasteisiin. Tämän ajatusmallin mukaan dialogissa voidaan ”rutinoitua” kuten missä tahansa pelissä. Dialogiselle toiminnalle on tyypillistä kysyvä ja kyseenalaistava henki. Kysymyksenasettelulla määritetään dialogin tarkoitusperät, ohjataan kognitiivista toimintaa, herätellään taustatiedon muistamista, ohjataan huomiokykyä ja edesautetaan

kognitiivista tarkkailua, kuten reflektiota. dialogipelin tyypillisiä siirtoja ovat muun muassa kysymykset, vastaukset, säätelevät lausunnot ja lisäselvennykset. (Burbules 1993, 86-109.)

### 2.3.4 Neljä dialogimuotoa

Burbules esittää neljä dialogityyppiä, joita jokaista kuvastaa niiden piirissä käytetyt prototyypiset siirrot. Dialogityyppiä on toki useampiakin ja monesti eri dialogityyppien piirteet sekoittuvat luoden ”dialogihybridejä”. Joskus dialogi myös muuntuu joksikin muuksi toiminnaksi, kuin dialogiksi. Opetuksessa dialogityypin valinta tulisi riippua opetuksen päämäärästä ja aihealueen sekä oppilaiden luonteesta. Timo Laineen mukaan dialogisen toiminnan muoto onkin pitkälle kiinni opettajan tavasta lähestyä oppilaitaan ja opetustaan. Dialogisen toiminnan taidot ja kyvyt kehittyvät toiminnan saatossa, ja opettajalle voi myös kehittyä tiettyjä preferenssejä tiettyntyyppisille dialogeille. (Laine 1995, 84-88.) Opettajan tulisikin osoittaa oppilastuntemusta, herkkyyttä ja malttia ja muunnella dialogiopetuksen tyyliä tarpeen vaatiessa. (Burbules 1993, 110-112.)

Jokaista dialogityyppiä kuvaavat omat peruseriaatteet, jotka Burbules jakaa pareiksi *eriävä-yhtenevä*<sup>14</sup> ja *inklusiivinen-kriittinen*<sup>15</sup>. *Eriävä-yhtenevä* sanapari koskee lähinnä dialogin päämääriä eli lopullisten mielipiteiden eriävyyden tai yhtenevyyden sietoastetta. *Inklusiivinen-kriittinen* sanapari puolestaan kuvastaa osallistujien tapaa kohdata ja suhtautua toisiinsa. Jos osallistujat suhtautuvat kriittisesti, tarkoituksena on yleensä vertailla mielipiteitä ja niiden pätevyyttä yhteisillä kriteereillä. Jos taas omaksutaan inklusiivinen lähestymistapa, osapuolet pyrkivät samaistumaan ja ymmärtämään toinen toistensa ”elämismaailmaa” ja niitä näkökulmaerojen syitä, jotka ovat johtaneet eriävien mielipiteiden muodostumiseen. Inklusiivista suhtautumistapaa kuvastavatkin parhaiten sanat suvaitsevaisuus ja ymmärtäväisyys. (Burbules 1993, 112.) Mielenkiintoista on huomata, kuinka Burbules jaottelee dialogisen toiminnan päämäärät ja kuinka tämä jaottelu eroaa Buberin tavasta nähdä dialoginen toiminta aina inklusioon pyrkivänä ja tätä

---

<sup>14</sup> divergent-convergent

<sup>15</sup> inclusive-critical

edistävänä toimintana. Tässä mielestäni näkyikin ero dialogisen toiminnan ja dialogisen opettamisen välillä. Dialogisuus opetuksessa tähtää myös muuhun, kuin yhteyteen ja ymmärrykseen toiseudesta, kun taas aito dialoginen toiminta on itseisarvoista toimintaa ja yhteisen ymmärryksen tavoittelua ilman muita tarkoituksia.

Ensimmäinen Burbulesin dialoginmuoto eli *keskusteleva dialogi*<sup>16</sup> on *inklusiivinen-eriävä*. Tämän dialogin tarkoituksena on pitää yllä monipolvista ja kiehtovaa keskustelua suvaitsevaisuuden hengessä. Tarkoituksena on saavuttaa mahdollisimman kattavan ymmärryksen toisen osapuolen näkökulmista ja kokemuksista. Koska ymmärrys on konstruotua ja vajavaista, täysi toiseuden ymmärtäminen on lopulta mahdotonta. Keskustelevuus on kuitenkin omiaan kehittämään monikulttuurisia ja sekulaareja arvoja, erilaisuuden ymmärrystä ja herkkyyttä toisten näkökulmille. Sudenkuoppana keskustelevassa dialogissa ovat relativismiin vajoaminen ja kritiikkittömyys. (Burbules 1993, 112-116.)

Toinen dialoginmuoto, *tutkimuksellinen dialogi*<sup>17</sup> on *inklusiivinen-yhtenevä*. Tämä tarkoittaa, että toisen ymmärtämisen ohella dialogilla on selkeästi pyrkimys vastata esitettyyn ongelmaan tai kysymykseen mahdollisimman yksimielisesti. Tutkimuksellisuus voi tähdätä muun muassa uuden oppimiseen, ongelman ratkintaan, demokraattiseen poliittiseen yhtenevyyteen tai moraaliseen päätöksentekoon. Tutkimuksellisen dialogin haasteena onkin olla hätäilemättä ratkaisujen valinnoissa, jottei epäoikeudenmukaisuutta ja tiettyjen mielipiteiden syrjäyttämistä tapahtuisi. *Keskusteleva* ja *tutkiva dialogi* ovat moraalisesti suositeltavampia dialogimuotoja, kuin *väittelevä* ja *ohjaileva dialogi*. (Burbules 1993, 116-118.)

Kolmas dialoginmuoto eli *dialogi väittelynä*<sup>18</sup> on muotoa *kriittinen-eriävä*. Tämä dialoginmuoto pyrkii selkeästi kyseenalaistamaan toisen osapuolen näkökulman. Dialogisuus vaatii kuitenkin suvaitsevaisuuden ja molempipuolisen kunnioituksen

---

<sup>16</sup> dialogue as conversation

<sup>17</sup> dialogue as inquiry

<sup>18</sup> dialogue as debate

säilyttämistä. Dialogi väittelynä onkin usein vaarassa ajautua mielipiteiden kilpailuksi arvottavan ja vertailevan ajatustenvaihdon sijaan. Tällöin väittely muuntuu antidialogiseksi toiminnaksi. Väittelydialogin päämäärinä ovat muun muassa kommunikaatiotaitojen ja omien mielipiteiden perustelemisen taitojen kehitys yhdessä pedagogisen kasvun kanssa. (Burbules 1993, 119-120.)

Neljäs dialoginmuoto on *ohjaileva dialogi*<sup>19</sup>. Tämä dialogi on muotoa *kriittinen-yhtenevä*. Ohjaileva dialogi on tiettyyn päämäärään tähtäävää ja opettajan puolelta tiettyyn ajattelunsuuntaan ohjeistavaa toimintaa. Johdatteleva ja niin kutsuttu ”sokraattinen metodi” kuvastavat tätä dialoginmuotoa. Opettajan tulee olla tietoinen kysymyksenasettelun vaikeuden ja oppilaiden tietotaidollisen tason suhteista ja osattava asettaa haasteet juuri oikean tasoiseksi motivoitakseen oppilaita haasteellisella tavalla. Ohjaileva dialogi voi kuitenkin lipsua antidialogisen toiminnan puolelle, mikäli opettaja ei ole tarkkana ja tietoisesti välttä mahdollista manipulaatiota opetuksessaan. (Burbules 1993, 120-124.)

Pedagoginen dialogi voi siis parhaimmillaan edesauttaa kommunikatiivisten hyveiden oppimisessa ja kriittisen ajattelun kehityksessä. Dialoginen toiminta ja opettaminen eivät kuitenkaan aina onnistu. Siksi dialogin rakenteen ja dynamiikan tunteminen onkin tärkeää. Vain dialogisen toiminnan tuntemuksen ja taitamisen kautta voidaan päätellä milloin dialoginen opettaminen olisi aiheellista ja miksi dialoginen pedagogiikka joskus hyvästä yrityksestä huolimatta epäonnistuu. Koska dialogi ei ole opetuksen metodologiaa, ei dialogisen toiminnan sääntöjä ja siirtoja tule ottaa kirjaimellisina ohjeina. Dialogi on ennen kaikkea joustava ja soveltava lähestymistapa oppimiseen ja opettamiseen. (Burbules 1993, 143.) Burbulesin mukaan dialogisen toiminnan onnistuminen mitataan kommunikatiivisen toiminnan laadun mukaan. Epäonnistuminen näkyy dialogisen suhteen vaurioina. Ongelmien ilmeneminen sinällään ei ole dialogin epäonnistumista, vaan osa oppimisen prosessia. Haitalliseksi ongelmat muodostuvat vasta sitten, kun itse tutkimuksellinen ja keskusteleva toiminta vaarantuu ongelman johdosta. Kriittisen ongelman alkulähteitä voivat olla muun muassa keskustelun manipulaatio, dominointi, yksipuolisuus tai kilpailullisuus. (Burbules 1993, 144-146.)

---

<sup>19</sup> dialogue as instruction



### 3. KOMMUNIKATIIVINEN OPETTAMINEN

Kommunikatiivinen opettaminen on sellaisen opettaja-oppilas suhteen luomista, jossa kaikki opetukseen osallistuvat osapuolet ovat avoimessa, kriittisessä, käytännöllisessä ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, jossa molemminpuolinen oppiminen ja kehitys ovat avain elementtejä taistelussa oppilasta tai opettajaa hyväksikäyttävää opetusta ja indoktrinaatiota vastaan. (Puolimatka 1997, Huttunen 2003.) Molemminpuolinen oppiminen ilmenee opettajan kohdalla paremmaksi opettajaksi tulemisena, inhimillisen tiedon rajallisuuden parempana tiedostamisena ja toiseuden ja oppilaan näkökulman kattavampana ymmärryksenä (Herman ym. 2004, 141, 147).

Kommunikatiivisessa toiminnassa pyritään ilmaisemaan asia mahdollisimman selkeästi ja rationaalisesti ilman piilostrategisia vaikuttamisen tarkoituksia. Toisin kuin strategisessa toiminnassa kommunikatiivinen toiminta ei salaa todellisia tarkoituksia tai pyri saamaan aikaan tiettyä vaikutusta opetukseen osallistuvissa. Kommunikatiivinen toiminta on kasvatuksena avointa ja tasa-arvoisuuden periaatetta kunnioittava. Kommunikatiivinen yhteistoiminta tähtää ymmärryksen maksimointiin sellaisessa ympäristössä ja sellaisten sääntöjen ja käsitysten varassa, joita kaikki osallistujat voivat pitää rationaalisina. Perusteluiden esittäminen ja arvioiminen on olennaista ja avointa. (Huttunen 1999, 2003.)

Kommunikatiivinen opettaminen pohjautuu kriittisen teorian kasvatusnäkemukseen. Tämän näkemyksen mukaan koulujen keskeisenä tehtävänä on ideologia- ja yhteiskuntakriittisen asenteen kehittäminen ja kriittisen ajattelun tukeminen. Yhteiskunta tulee nähdä dialektisena totaliteettina jossa ihmisen ajattelu ja toiminta ovat erottamattomia. (Siljander 1998, 136.) Henry Giroux'n mielestä radikaaliin ja kriittiseen pedagogiikkaan kuuluu välttämättömyys toimia paremman maailman puolesta (Aronowitz ym. 1985). Näin siksi, että pedagogiikka on osa yhteiskunnallista ja poliittista käytäntöä, siitä riippuvaista, siihen vaikuttavaa ja sitä legitimoivaa (Siljander 1988, 152). Giroux'n mukaan kriittisessä pedagogiikassa opettajan asema tulisi ymmärtää muutoksen

intellektuellina alullepanijana, eikä vallalla olevien instituutioiden intressien legitimoijana. (Aronowitz ym. 1985, 23-46.)

Yhteiskunnallista tilaa muuntava kasvatuskäytännönsä tukee tiedostavaa, aktiivista ja tutkivaa oppimista. Kriittinen lähestymistapa pyrkii pois passiivisesta oppimiskulttuurista ja kulttuuriperinteen kriittikittömästä uusintamisesta. (Dewey 1957, Lipman 2003, 1988 Puolimatka 2010, 199.) Yhteiskunta on inhimillinen rakennelma ja sen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet monet etunäkökohdat ja ennakkoluulot. Siispä koulun tulisi valmentaa oppilaita, tulevia veronmaksajia ja äänestäjiä, autonomisuuteen, kriittiseen yhteiskunnan pohtimiseen ja muuntamiseen. Autonomisuuden käsite on oleellista. Vain aidosti autonominen persoona on kykenevä itsereflektioon ja ottamaan moraalisen vastuun toiminnastaan. (Cuypers ym. 2006.) Tämän päämäärän toteutumiseksi koulutuksen tulisi olla luonteeltaan argumentoivaa, reflektoivaa ja avointa sekä mahdollisimman monipuolista ja moninaisia teorioita ja aatteita sisältävää. Perinteen välittäminen olisi täten argumentoiva prosessi, jossa oppilaat saavat myös kriittisen näkökulman vallitseviin oloihin. (Puolimatka 2010, 202.)

Diskurssiperiaate ja kommunikatiivinen opettaminen nojaavat osittain hermeneuttiseen yhteiskunta- ja ihmiskäsitykseen. Hermeneuttisessa kokemuksen pätevyyydessä on yksinkertaistettuna kyse siitä, ettei kokemus ole joutunut ristiriitaan uusien kokemusten kanssa. Vaikka todellisuudella onkin oma tulkinnasta riippumaton merkityksensä, ihmisen tulkinnalle asiasta annetaan arvoa. Näin ollen on mahdollista suhtautua kriittisesti omiin sekä muiden esittämiin tulkintoihin ja tulkintamalleihin. Ideologiakritiikki pyrkii naamioitujen etunäkökohtien paljastamiseen yleisten mielipiteiden taustavaikuttajista. (Puolimatka 2010, 163-200, Siljander 1988, Huttunen 2003, 133-137.)

Kriittisen näkemyksen mukaan oppiminen edellyttää niin kutsuttua *kommunikaatioyhteisöä*, jossa argumentointi voi tapahtua rationaalisessa ja avoimessa hengessä. Opettajan tehtävänä nähdään keskustelun virittäminen ja keskustelun sääntöjen noudattamisen valvominen. Keskustelun täytyy täyttää tietyt vaatimukset. Nämä vaatimukset sisältyvät napakasti Rauno Huttusen kommunikatiivisen opettamisen

periaatteisiin (Huttunen 1999) ja uusiin kommunikatiivisen toiminnan kriteereihin (Huttunen 2003). Nämä periaatteet ja kriteerit ovat käytännössä yhtenevät, lähestulkoon identtiset Huttusen esittämien dialogisen opettamisen sääntöjen kanssa (Huttunen 1999, 61). (Puolimatka 2010, 201-202, Huttunen 1999, 61, Huttunen 2003, 124-128, 140-142.)

### 3.1 Kommunikatiivisen toiminnan teoria

Huttunen pohjaa käsityksensä kommunikatiivisesta opettamisesta muun muassa Jürgen Habermasin kriittiseen teoriaan. Huttunen jakaa Habermasin teorian kolmeen paradigmaan. *Julkisuusparadigman* mukaan persoonien tulee nousta yksityisyyden kehästä julkisuuden kehään keskustelemaan avoimesti yleisestä intressistä. Julkisuuden kehässä syntyy yleinen mielipide, joka tarkkailee ja kontrolloi julkisen vallan toimintaa. Tällainen mielipiteenmuodostus on diskursiivisen tahdon muodostusta. *Diskursiivinen* toiminta on avointa, vallankäytöstä vapaata ideaalia ja pakotonta keskustelua, jonka tavoite on konsensuksen saavuttaminen. (Habermas 1989, 27, 232, Huttunen 2003, 73-74 ja Siljanderin 1988, 141 mukaan.)

Habermasin *tiedonintressinparadigman* mukaan mikä tahansa tieto on intressisidonnaista. Nämä intressit ovat tekninen, praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi. Nämä intressit muotoutuvat työn, kielen ja vallan välineiden eli medioiden kautta. (Habermas 1976, 130, 134, 136 Huttunen 2003, 74 ja Siljanderin 1988, 138 mukaan.) Habermasille modernisaatio onkin kommunikatiivisen toiminnan edellytysten parantumista ja laajentumista eli kommunikatiivista rationalisoitumista. (Huttunen 2003, 109.)

Viimeinen paradiglavaihe Habermasilla on *kommunikatiivinen paradigma*. Habermas puhuu *ideaalista puhetilanteesta*, jossa ideaalit olosuhteet argumentatiiviselle toiminnalle toteutuvat. Tuolloin keskustelijat ovat toisiaan kohtaan avoimen rehellisiä, tekevät sisäisen luontonsa läpinäkyviksi ja toimintaodotusten vastavuoroisuus toteutuu yhdessä yhtäläisten vaatimusten ja odotusten kanssa. Vastavuoroisuuden ehto on *ideaalin puhetilanteen*,

*pakottoman diskurssin ja puhtaan kommunikatiivisen toiminnan perusta.* (Habermas 1984, 177-179 Huttusen 2003, 75-76 mukaan.)

Klaus Mollenhauer on jatkanut Habermasin emansipaation käsittelemistä kasvatustieteessä ja asettanut emansipaation kasvatustieteen tavoitteeksi. Emansipaatio on ihmisen vapautumista kaikesta vierasmääräytyneisyydestä (Siljander 1988, 144). Mollenhauer painotti, että koulutuksessa subjektin vapautuminen tarkoittaa rationaalisuutta, rationaalisuudenmukaista toimintaa ja rajoittavista olosuhteista vapautumista. (Mollenhauer 1968, 1970, 11 Huttusen 2003, 107 ja Siljanderin 1988, 142 mukaan). Huttusen mukaan indoktrinaatiolla ja vierasmääräytyneisyydellä onkin yhteys. Näin ollen indoktrinaatiovapaan kasvatuksen ja kasvatustieteen perusintressinä tulisi olla emansipatorinen intressi. (Huttunen 2003, 109.)

Mollenhauer näki, että reflektion ja itsereflektion kehitys diskurssiin osallistumisessa vapauttaisi ihmiset perinteen ja ideologioiden pakkovallasta. (Mollenhauer 1972, 42, 53, 63-64, 67: suomennos Siljander 1988, 168-170 ja Huttusen 2003, 111-112 mukaan.) Myös Mezirow pitää tärkeänä juuri reflektiivisen ajattelun kehitystä. Reflektio ja itsereflektio ovat aina tietoista toimintaa, mutta vain kriittinen reflektio ja itsereflektio ovat arvioivaa toimintaa (Mezirow 1998c). Mitä erottelukykyisempään ja kattavampaan käsittelyyn merkitysperspektiivit pystyvät sitä kehittyneempiä ne ovat. (Mezirow 1998c, 8, 1998a, 31, 1998d.) Radikaali muutos yksilön ajattelun viitekehyksissä voi toki tapahtua myös assimilaation eikä kriittisen reflektion kautta. Tämä erottelu assimilaation ja transformatiivisen oppimisen välillä onkin tärkeä muun muassa indoktrinaatiokeskustelun kannalta. Kommunikatiivinen oppiminen on Mezirowille nimenomaan merkitysten ymmärtämistä ja uusien merkitysperspektiivien luomista. (Mezirow 1998d.)

Uudistava oppiminen on Mezirowin mukaan mahdollista lähinnä aikuisopetuksessa. Hänen mukaansa kriittinen itsereflektio ei aikuisten kohdalla välttämättä edes tarvitse virallista institutionalisoitua koulutusta. Tulkitsen tämä siten, että Mezirow pitää kriittisen reflektioivaa ajattelua kypsän ja täysi-ikäisen ihmisen ominaisuutena. (Mezirow 1998a, 31-35.) Mezirow kuitenkin tähdentää, että kriittistä reflektioivaa ajattelua tarvitaan oma-

aloitteisen ajattelun syntymiseen (Mezirow 1998d). Mielestäni tämä tarkoittaa, että kyky kriittiseen reflektioon edeltää ajattelun täysi-ikäistymistä. Kysyisinkin tässä kohtaa, onko täysi-ikäiseksi ja kypsäksi ajattelijaksi mahdollista kehittyä ilman kriittisen ja refleктоivan ajattelun oppimista, ja onko tämä kriittinen ja refleктоiva ajattelu jotain myötäsyttyistä ja riippumatonta kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta toiminnasta? Ryle kysyy hiukan samantapaisesti: Kuinka ihminen voi oppia itseltään jotain, mitä hän ei aikaisemmin ole tiennyt tai oppinut muilta (Ryle 1973, 112)?

Kommunikatiivisessa suhteessa on kyse myös toisen kanssasubjektiivisuuden tunnustuksesta (Huttunen 2003, 100). Axel Honnethin mukaan ihmisen persoonan, itsesuhteen ja moraalitunnon tasapainoinen kehitys riippuu intersubjektiivisesta, molemminpuolisesta ja vastavuoroisesta tunnustuksesta (Honneth 1995, 248-250, 1996, 16-17). Ihmisen henkinen hyvinvointi edellyttää myös tunnustusta ihmisen kyvyistä, pätevydestä ja tarpeellisuudesta yhteiskunnassa (Peters 1964, 77-78, 80-81). Jo Buber tähdensi, että dialoginen toisen persoonan tunnustaminen on ehtona persoonan aktuaalistumiselle (Buber 1995, 156). Indoktrinaatio voidaan määritellä oppilaan tahalliseksi alaikäisenä pitämiseksi, hänen välineellistämiseksi ja kompetenssin kieltämiseksi. Näin ollen indoktrinaatio tarkoittaa tunnustuksen teorian kannalta indoktrinaation kohteeksi joutuvan tasa-arvoisuuden ja demokraattisten oikeuksien kieltämistä. (Huttunen 2003, 100.) Tästä voidaan mielestäni päätellä, että toisen persoonan kokonaisvaltaisuuden tunnustamattomuus johtaa itsetunnon ja itsearvostuksen heikkenemiseen ja pitkittyessään jopa aitoon kyvyttömyyteen muodostaa moraalisesti ja rationaalisesti vastuullisia mielipiteitä ja toimia niiden mukaan. Petersin mukaan vääränlainen kasvatus voi johtaa tällaiseen lasten persoonan tyypistymiseen ja vääristymiseen (Peters 1964, 84). Samoin voi käydä myös opettajalle. Opettajan itseluottamus ja itsetunto laskevat, hän tympääntyy työhönsä ja uupuu. Vastavuoroinen tasa-arvoisuuden ja täysi-ikäisyyden tunnustaminen, paitsi mahdollistaa hyvät oppimistulokset ja työssä viihtymisen, myös kehittää yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. (Huttunen 2003, 104-106.) Mielestäni kouluissa ja koko yhteiskunnassa olisikin aihetta kunnioittaa enemmän juuri yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden arvoja ja näin ollen ehkäistä lasten ja nuorten yhteiskunnan ulkopuolelle eristäytymistä.

Habermasin mukaan sosiaalisen toiminnan piirissä ihminen voi suhtautua toiseen joko strategisesti eli objektivoidusti ja välineellistävasti, tai kommunikatiivisesti eli yhteisymmärrykseen pyrkivästi ja kohdellen toisia ihmisiä aitoina persoonina ja kanssasubjekteina. (Habermas 1981a, 384-385 Huttusen 2003, 78 mukaan.) Habermas jakaa kommunikatiiviseen toimintaan kuuluvat puheaktit kolmeen ryhmään: keskusteluun, normiohjattuun ja dramaturgiseen toimintaan. Strateginen toiminta voi puolestaan olla joko avointa tai peitettyä. Peitetty toiminta jakaantuu tietoiseen manipulaatioon ja tiedostamattomaan harhauttamiseen, jonka taustalla on systemaattisesti häiriintynyt kommunikaatio (Kuva 1). (Habermas 1981a, 439, 446 Huttusen 2003, 80-81 mukaan.)



**Kuva 1:** Sosiaalisen toiminnan jakaantuminen Habermasilla (1981a) perustuen Huttusen (2003) tulkintaan.

Kommunikatiiviseen toimintaan liittyy oleellisesti rationaliteetti. Habermas jakaa toimintaa koskevan rationaalisuuden kognitiivis-välineelliseen ja kommunikatiiviseen rationaalisuuteen. Kognitiivis-välineellisessä rationaalisuudessa oppilaasta tulee opetuksen tavoitteiden objekteja ja heidän osallistumisen mahdollisuutensa ovat heikentyneet. Perinteinen luennoiva ja vastavuoroton opetustapa edustaa tätä rationaalisuutta. Kommunikatiivisessa rationaalisuudessa toteutetaan diskurssiperiaatetta ja pyritään aitoon vastavuoroiseen dialogiin kaikkien opetuksen osallistuvien kanssa. Diskurssiperiaatteen mukaan kaikkien osallistujien tulee voida hyväksyä opetuksen taustalla olevat periaatteet ja niiden toteutumistavat. (Huttunen 2003, 121-122.)

Kommunikatiivisuudessa rationaalisen keskustelun kautta saavutetaan pakoton konsensus. Kommunikatiivisessa rationaalisuudessa on kyse fenomenologisesta rationaalisuudesta, sillä sen lähtökohtana on intersubjektiiivisesti jaettu elämismaailma. Elämismaailma on transdentaali puoli siitä tilasta, missä kommunikatiiviset toimijat kohtaavat. Kommunikatiivisessa kanssakäymisessä elämismaailma toimii ihmisten yhteisesti jakamana tulkintahorisonttina. (Habermas 1981b, 189, 192 Huttusen 2003, 86-87 mukaan.)

Habermasin mukaan modernissa maailmassa elämismaailma ja systeemi erkanevat toisistaan. Systeemillä hän tarkoittaa välineellisessä ja mekanistisessa maailmassa toimivaa kaupankäynnin ja vaihtotalouden päämäärärationalista politiikkaa. Koulun tehtävä modernissa yhteiskunnassa olisi elämismaailmojen komponenttien terveen uusintamisen turvaaminen (Siljander 1988, 161). Indoktrinaation riski kasvaa sitä suuremmaksi, mitä vähemmän opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden eriävät elämismaailmat, etenkin suhteessa opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman ei pitäisi määrittäyä vain dominoivan kulttuurin tai dogmaattisen kulttuurirelativismiin näkökulmasta. Tuolloin oppilaat usein jäävät passiivisiksi vastaanottajiksi, joilla ei ole realistisia mahdollisuuksia vaikuttaa siihen mitä ja miten elämismaailmojen todellisuuksia käsitellään. (Huttunen 2003, 112-113.)

Opetuksessa tulisi noudattaa yleisen diskurssietiikan sääntöjä. Jokainen osallistuja saa olla mukana määrittämässä keskustelun sääntöjä siten, että yhteisen toiminnan tuloksena syntyvät sellaiset yleispätevät säännöt, jotka jokainen osallistuja voi allekirjoittaa. Näin moderni moniarvoinen yhteiskunta kykenee toimimaan siten, että erilaiset maailmankatsomukset omaavat yksilöt voisivat päästä yhteisymmärrykseen yhteisen sosiaalisen sfäärin ja elämismaailmojen uusintamisesta. (Huttunen 2003, 93-94, Habermas 1992 Huttusen 2003, 93-94 mukaan.)

### **3.2 Kommunikatiivisen opettamisen teoria**

Kommunikatiivinen opettaminen pohjaa kommunikatiivisen toiminnan ihanteisiin, joita ei kuitenkaan voida täysin saavuttaa. Opetuksellinen kommunikaatio on harvoin täysin symmetristä. Näin siksi, että opettaja ja oppilas eivät ole tiedollisesti ja kommunikatiivisilta taidoiltaan tasa-veroisessa asemassa. Opettajan tehtävänä onkin jakaa tietotaitoaan oppilailleen. Näin ollen kommunikatiivinen opettaminen on kommunikatiivisen toiminnan, vapaan ja avoimen diskurssin sekä demokratian ja demokraattisen asenteen simulointia. (Huttunen 2003, 126.) Mielestäni strategisen toiminnan määrittäminen sekä epäkommunikatiiviseksi että indoktrinoivaksi toiminnaksi tarkoittaa, että vain aito kommunikatiivinen toiminta voidaan lukea aidosti ja varmasti epäindoktrinoivaksi. Näin ollen kommunikatiivinen opetus on vain tuon aidosti epäindoktrinoivan toiminnan simulointia, eikä taatusti indoktrinaatiovapaata.

Kommunikatiiviseen opettaja-oppilassuhteeseen kuuluu olennaisena osana erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen. Dialogifilosofiaan kuuluu aina ”toinen”, jonka kanssa käydään dialogia. Durkheim’in yhteiskuntakäsityksen mukaan traditionaalisessa yhteiskunnassa vallitseva mekaaninen solidaarisuus tarkoittaa sitä, että tällaista ”toiseutta” ei ole olemassa, vaan yhteistoiminta perustuu samuuteen. Tästä syystä aitoa kommunikatiivista suhdetta ei voi syntyä persoonien välille. Modernissa orgaanisen solidaarisuuden yhteiskunnassa ja sekulaarissa postmodernissa yhteiskunnassa toiseus on voimavara eikä yhteiskuntaa hajottava tekijä. Tällaisessa yhteiskunnassa tarvitaan erilaisuutta ja itsenäistä ajattelua. Tällaiset modernit yksilölliset persoonat ovat myös koulumaailman todellisuutta. Elämismaailmojen pluralisoituminen on sekä dialogisen toiminnan edellytys että sen vaikeus. (Durkheim 1990, 127-128, Huttunen 2003, 139.)

Tästä voidaan mielestäni päätellä, että koulumaailman tuottaessa persoonia, jotka eivät ole orgaanisen solidaarisuuden mukaisia, opetus voidaan tulkita olevan indoktrinoivaa eli oppilaiden persoonia ja ajatusmaailmoja yhtenäistävää. Tämän käsityksen mukaan dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen ovat ideaaleja opetuksellisia toimintatapoja, joilla kasvatetaan yhteistoiminnallisuuteen ja toiseuden ymmärrykseen nimenomaan pluralististen elämismaailmojen ja erilaisuuden yhteydessä. Huttunen kuitenkin huomauttaa, että liian radikaali erilaisuus voi herättää epäluuloja ja pelkoja. Kommunikatiivisella ja dialogisella toiminnalla onkin oma optimialueensa, jossa toiseus ja



tuttuus ovat sopivassa suhteessa. Erilaisten elämämaailmojen keskinäinen keskustelu avartaa osallistujien ymmärrystä toiseudesta. Dialogiin kuuluu siis aito valmius kuunnella toisia sympaattisesti ja oppia täten ymmärtämään toisten lähtökohtia. Erimielisyydet on kohdattava ilman vastakkainasettelua. Lisäksi on oltava olemassa aito valmius muuttaa omia näkemyksiään perusteiden niin vaatiessa. Yhteisen merkityksen luominen on oltava etusijalla suhteessa omissa kannoissa pysymiseen. Myös opettajien ja oppilaitosten tulee kyettävä asennoitumaan avoimemmalla tavalla, jotta aito dialoginen opettaminen onnistuisi. (Huttunen 2003, 139-140.)

Filosofisen hermeneutiikan luoja Hans-Georg Gadamer'ia seuraten Huttunen yhdistää kommunikatiiviseen ja dialogiseen toimintaan ihmisen dialogisen yhteyden paitsi toiseen subjektiin, myös oppimateriaaliin ja tieteen sekä kulttuurin perinteeseen. Näin traditio voi olla aito partneri kommunikaatiossa, sillä se on kielellistä ja ilmaisee itsenä Sinän tavoin. Koska hermeneuttisen kokemuksen kohteena on Sinän kaltainen perinne, on hermeneuttinen kokemus aina myös moraalinen ilmiö. Näin ollen perinteeseen ei saa suhtautua sen objektivivammin kuin muihin kanssasubjekteihin. (Huttunen 2003, 133-137.) Dialogisuuden onnistumiseksi ei myöskään tarvita välitöntä ja fyysistä läsnäoloa, vaan oppilaan kanssa voidaan olla dialogissa myös etäältä. Joskus etäisyys antaa myös tilaa uudelle ymmärrykselle. (Herman ym. 2004, 146.) Pieni etäisyys on mielestäni myös hyväksi opettaja-oppilas suhteessa. Burbulesin (Koskinen 2010) ja Buberin (1995, 1947) mukaan oppilaan ja opettajan välit eivät saisi lähentyä niin, että dialoginen suhde alkaa muodostua ystävyudeksi tai riippuvuussuhteeksi, sillä tämä ei enää ole soveliaista eikä oppimisen kannalta oleellista.

Huttunen olettaa, että parhaat kommunikatiivisen opettamisen mahdollisuudet löytyvät aikuisopetuksen piiristä. Hänen mukaansa kommunikatiivinen toiminta nojaa osallistujien molemminpuoliseen ajattelun kypsyyteen ja henkiseen täysi-ikäisyyden tunnustamiseen. Mielestäni voidaan kuitenkin mielekkäästi kyseenalaistaa kommunikatiivisen opettamisen sopivuus vain aikuis- ja korkeakouluopetuksessa. Katson muun muassa Gregoryä (2009) ja Lipmania (2003) mukailleen, että lapsetkin ovat tiettyjen reunaehtojen vallitessa kykeneviä kommunikatiiviseen ja dialogiseen kanssakäymiseen ja oppimiseen. Esitän kuitenkin

seuraavaksi kommunikatiivisen ja dialogisen toiminnan säännöt, jotka ovat Huttuselle ensisijaisesti toimeenpantavissa aikuisopetuksessa. (Huttunen 2003.)

### **3.3 Kommunikatiivisen opettamisen periaatteet**

Jotta kommunikatiivista toimintaa voitaisiin harjoitella, tulee opetuksessa pyrkiä mahdollisimman hyvin noudattamaan tiettyjä peruslinjauksia. Nämä peruslinjaukset löytyvät muun muassa seuraavista kommunikatiivisen toiminnan säännöistä. Nämä säännöt vastaavat lähestulkoon sanatarkasti Huttusen esittämiä dialogisen toiminnan sääntöjä. Huttunen perustaa muotoilemansa säännöt Nicholas Burbulesin (1993) ja Martin Buberin (1995) teorioihin dialogisuudesta ja dialogisesta opettamisesta. Nämä säännöt ovat ensisijaisesti kommunikatiivisia hyveitä, joita kaikkien kommunikatiiviseen toimintaan osallistuvien tulisi pyrkiä paitsi noudattamaan, myös kehittämään sekä itsessään että muissa. (Huttunen 2, Huttunen 2003, 140, Huttunen 1999, 61, Burbules 1993, 79-83.)

*1) Osallistumisen sääntö.* Dialoginen ja kommunikatiivinen opetus vaatii osallistujilta aktiivista osanottoa. Osallistumisen täytyy perustua vapaaehtoisuuteen ja mahdollistaa kaikille osallistujille aktiivinen osallistuminen. Jokaisella täytyy olla mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheeseen, asettaa kysymyksiä, haastaa esitettyjä näkemyksiä ja osallistua mihin tahansa aktiviteettiin, joka kuuluu dialogiin. Lisäksi oppilailta täytyy olla mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelmiin ja muihin koulun yleisiin linjauksiin.

*2) Sitoutumisen sääntö.* Koska dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen ovat kommunikatiivista toimintaa, niiden päämäärään kuuluu yhteisymmärrykseen tai yhteismerkitykseen pyrkiminen, vaikkei niitä saavutettaisikaan. Tämä vaatii osallistujilta kykyä ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita, kykyä muuttaa omia käsityksiään sekä kärsivällisyyttä pysyä keskustelussa silloinkin, kun sen onnistuminen näyttää epävarmalta. Persoonan tulee siis ottaa dialogiseen keskusteluun osallistuminen tosissaan eikä luovuttaa ensimmäisen vastoinikäymisen tai vastaväitteen kohdalla. Muun muassa Buberilta ja

Gadamerilta tuttu kommunikatiivinen ja dialoginen Minä-Sinä suhde voi muodostua niin henkilöiden kuin keskusteltavan asian tai tieteenalan perinteen välille.

3) *Vastavuoroisuuden sääntö.* Osallistujien kesken tulee vallita keskinäinen kunnioitus ja huolenpito. Kysymys on niin sanotusta kultaisesta säännöstä: Sitä mitä sinä vaadit muilta, täytyy sinun vaatia myös itseltäsi. Kun vaadit muilta perusteluita heidän väitteilleen, sinun täytyy itse olla valmis esittämään perusteluita omille väitteillesi; kun vaadit muita ottamaan väitteesi vakavasti, täytyy sinun ottaa muiden väitteet vakavasti ja niin edelleen. Vastavuoroisuuden sääntö viittaa myös vastavuoroiseen tunnustussuhteeseen. Vain aidon ja vilpittömän tunnustuksen kautta sekä oppilas että opettaja voivat saavuttaa itsetietoisuuden omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan.

4) *Vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö.* Dialogiin ja kommunikatiiviseen opettamiseen ei kuulu minkäänlainen harhauttaminen tai valehtelu. Ei edes keskustelun provosoinnin tarkoituksessa. Osallistujan täytyy esittää sisäiseen, ulkoiseen tai sosiaaliseen maailmaan viittaavat väitteensä niin rehellisesti kuin kykenee. Vilpittömyyden periaate koskee myös tunnustuksen antamista. Hyvästä työstä tulee antaa ansaittu kiitos ja vastavuoroisesti huonosti tehdystä työstä tulee antaa asianmukainen ja oikeudenmukainen kritiikki. Mitään ulkoisia tarkkailumekanismeja rehellisyyden tarkistamiseksi ei kuitenkaan ole eikä tulekaan olla. Dialogiin ja kommunikatiiviseen opetukseen sitoutuminen tarkoittaa myös vilpittömyyteen sitoutumista.

5) *Reflektiivisyyden sääntö.* Dialogisen ja kommunikatiivisen opettamisen päämäärään kuuluu paremman ymmärryksen saaminen niin omien kuin toistenkin käsityksistä. Tämä edellyttää osallistujilta pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon. Kriittinen itsereflektio tarkoittaa omien uskomusten kriittistä tutkimista ja omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten kriittistä arviointia (Mezirow 1995, 8). Myös toisten esittämät väitteet on alistettava kriittiselle reflektiolle, ei niinkään ajatellen niiden kumoamista, vaan yhteisen merkityksen luomista. Parhaimmillaan kommunikatiivinen ja dialoginen toiminta voivat saada aikaan horisonttien sulautumisen siten, että uusi merkitysperspektiivi on

yhteisesti jaettu, aikaisempaa laajempi, erittelevämpi ja johdonmukaisempi. (Puolimatka 2010, 202-203, Burbules 1993, 80-83, Huttunen 2003, 140-142, Huttunen 1999, 61.)

Edellisestä tulkittuna kommunikatiivista opetusta ja sen sääntöjä tarvitaan, jotta oppilaille ja opettajalle voidaan taata mahdollisimman mielekäs, turvallinen ja kannustava ympäristön kehittää omia argumentaatiokykyjä sekä kriittistä ajattelua. Lisäksi säännöt mahdollistavat kaikille argumentointiin osallistuville kokemuksen rationaalisen viestinnän mielekkyydestä ja tarpeellisuudesta. Osallistujat pääsevät myös kehittämään kritiikin- ja erimielisyydensietokykyään, reflektiivisyyden ja itsereflektion taitojaan sekä rehellisyyttä ja avoimuutta sosiaalisessa kanssakäymisessä. Puolimatkan mukaan ilman kommunikatiivista toimintaa kasvatuksesta voi tulla kritiikitöntä mukauttamista valtakulttuurin ideologiaan vallanpitäjien etuja palvellen. Kriittisellä kasvatuksella ja kommunikatiivisella toiminnalla pyritään välttämään valtakulttuurin tukahduttavuus kriittisten ja avoimien yhteisöjen luomisella. (Puolimatka 2010, 202-203.)

Burbulesin dialogipeliteorian mukaan kaikki kommunikaatiopelit tarvitsevat sääntöjä, jotta peliä pystytään pelaamaan oikeaoppisesti ja mielekkäästi. Dialogisen ja kommunikatiivisen toiminnan ja opetuksen sääntöjä tarkastellessa voidaan myös parantaa muuta keskustelevaista ja argumentatiivista opetuksellista toimintaa. Lisäksi säännöt määrittävät hyvän kommunikatiivisen opetuksen standardit. Kun standardit ovat tiedossa, on niihin pyrkiminen helpompaa. Sääntöjen tiedostaminen auttaa huomaamaan opetukselliset puutteet sekä syyt niiden puutteiden taustalla näin mahdollistaen korjaavat toimenpiteet. Vaikka dialogisen ja kommunikatiivisen toiminnan sääntöjen artikuloiminen näinkin eksplisiittisesti johtaa väistämättä kyseisten sääntöjen yksinkertaistamiseen, ovat auki kirjoitetut säännöt ehdoton edellytys niiden oppimiselle. Monimutkaisemmat ja hienovaraiset, implisiittisetkin nyanssit ja syvempi dialogisen ja kommunikatiivisen toiminnan ymmärrys syntyy vasta yksinkertaistettujen sääntöjen ymmärryksen kautta. Dialogin oppiminen tapahtuu harjoittamalla dialogia, mutta jo ennen harjoittelua jotkut perussäännöt on tehtävä selviksi. Vasta dialogin oppimisen jälkeen voidaan alkaa käymään kriittistä dialogia itse dialogisen toiminnan säännöistä. Tällainen itsereflektio dialogisen toiminnan sääntöihin on paikallaan etenkin silloin, kun dialoginen toiminta on epäonnistunut. (Burbules 1993, 83-84.)

## 4. POHDINTA JA KRITIIKKI

### 4.1 Mitä indoktrinaatio lopulta on?

Mitä indoktrinaatio lopulta sitten on? Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa, Snookin indoktrinaatioteoriaa ja dialogisen opettamisen teorioita silmälläpitäen voidaan laatia jonkinlainen yhteenveto siitä, mitä yleisesti pidetään indoktrinoivana toimintana. Habermasin mukaan sosiaalinen toiminta jakaantuu strategiseen ja kommunikatiiviseen toimintaan. Indoktrinaatio on luonteeltaan strategista ja päämääräsuuntautunutta toimintaa. Näin ollen dialogisen ja kommunikatiivisen opetuksen teorioissa usein tulkitaan indoktrinaatio antialogiseksi tai epäkommunikatiiviseksi suhteeksi. Indoktrinaatio on näin tulkittuna tietoista strategista toimintaa, jonka vastakohtana peilautuvat kommunikatiivisen toiminnan ja dialogisen yhteyden arvot ja hyveet. Strateginen toiminta on luonteeltaan joko avointa tai peitettyä. Peitetty strateginen toiminta on puolestaan joko tietoista manipulaatiota tai tiedostamatonta systemaattisesti häiriintynyttä kommunikaatiota. Indoktrinaatioteorioiden mukaan tietoinen päämääräsuuntautunut toiminta, johon kuuluu uskomuksiin vaikuttaminen perusteluista ja todisteista piittaamatta, on moraalisesti paheksuttavaa toimintaa ja ilmeistä indoktrinaatiota.

Tiedostamaton systemaattisesti häiriintynyt strateginen toiminta on indoktrinaatiota kommunikatiiviseen toimintaan perustuvien Huttusen laatimien uusien indoktrinaation kriteerien valossa. Tiedostamaton indoktrinaatio on kuitenkin toimintaa, jonka moraalinen paheksuttavuus on kyseenalaista. Voiko opettajaa asettaa vastuuseen tiedostamattomasta indoktrinoinnista? Huttusen mukaan näin on vain silloin, kun opettaja jatkaa indoktrinoivaa toimintaa, vaikka hänen tietoisuutensa on saatettu hänen toimintansa indoktrinoivuus ja kyseenalaisuus (Huttunen 2003, 124-125). Tällöin voidaan toki kysyä, muuntuuko kyseinen toiminta tiedostetuksi strategiseksi toiminnaksi eli manipulaatioksi? Lisäksi indoktrinaation määrittämiseen liittyy kiinteästi pätevän opetuksellisen toiminnan ja opettajan auktoriteetin läsnäolo. Ilman opetuksellista toimintaa ei ole indoktrinaatiota, ja ilman auktoriteettia ei ole indoktrinoijaa. Näin ollen indoktrinaatio määrittyy luontevimmin

systemaattiseksi, tietoiseksi ja intentionaaliseksi strategiseksi toiminnaksi jonkun vaikutusvaltaisen ihmisen tai ryhmän toimesta siten, että he käyttävät omaa asemaansa hyväksi vaikuttaessaan tai pyrkiessään vaikuttamaan toimintansa kohteena olevien oppilaiden uskomuksiin maailman luonteesta, itsestään ja toisista ihmisistä todisteista piittaamatta.

## 4.2 Ratkeako indoktrinaation ongelma?

Ratkeako indoktrinaation ongelma dialogisen ja kommunikatiivisen opetuksen teorioilla? Jos indoktrinaatio nähdään määritelmällisesti antialogisena tai epäkommunikatiivisena toimintana, voidaan olettaa että dialoginen ja kommunikatiivinen *toiminta* vastaavat indoktrinaation haasteeseen. Kysymykseksi jää yhä se, kuinka tällaista toimintaa voidaan soveltaa opetuksellisessa kontekstissa. Muun muassa Buber, Burbules ja Huttunen huomioivat aidon dialogisen ja kommunikatiivisen suhteen perustavaa laatua olevat eroavuudet suhteessa opetukselliseen suhteeseen. Opetuksellinen toiminta ja opettajan ja oppilaan välinen suhde tuskin koskaan saavuttavat puhdasta dialogisen toiminnan ideaalia tai tyystin vastavuoroista ja tasa-arvoista yhteydentasoa. Lisäksi kommunikatiivisen *opetuksen* teoria siten, kuin Huttunen sen esittää, ei vastaa tarkasti kommunikatiivisen *toiminnan* teoriaa. Kommunikatiivinen opetus on lähinnä kommunikatiivisen suhteen imitaatiota niin tarkasti, kuin se on koulu- ja opetusasetelmassa mahdollista. Tämä ei tietenkään tarkoita, että opetuksellinen toiminta olisi automaattisesti indoktrinoivaa, jos se ei ole puhtaan dialogista. Se vain toteaa, ettei dialoginen opetuskaan määritelmänsä mukaan voi olla tyystin turvassa indoktrinaation riskiltä. Indoktrinaation määrittämisessä on ensin päätettävä mikä indoktrinaation määritelmä on hyväksyttävien ja sitten tarkasteltava pedagogisen toiminnan luonnetta suhteessa valittuun määritelmään. Vanhassa indoktrinaatiokeskustelussa oli Huttusen mukaan se ongelma, ettei se ottanut huomioon systemaattisesti häiriintynyttä kommunikaatiota. Indoktrinaatioteorian keskiössä oli vain tietoisien indoktrinaation mahdollisuus.

Lisäksi Huttunen huomauttaa, että kaiken opetuksen tulkitseminen strategiseksi toiminnaksi eli sellaiseksi, missä pyritään vaikuttamaan oppilaaseen, ja strategisen toiminnan tulkitseminen vääjäämättä indoktrinoivaksi on ongelmallista. (Huttunen 2003, 81.) Jos Huttunen on oikeassa, opetuksen täytyy kyetä kommunikatiivisuuden piiriin sisältyvään toimintaan tai on hyväksyttävä, ettei kommunikatiivisen toiminnan teoriasta juuri ole apua indoktrinaatio-ongelman ratkaisussa. Burbules tosin sanoo, ettei ideaalia puhetilannetta voida joka tapauksessa saavuttaa institutionaalisten ja ideologisten vaikutteiden takia (Burbules 1993, 78). Jos kommunikatiivinen toiminta edellyttää ideaalin puhetilanteen toteutumisen ollakseen aidosti kommunikatiivista, voidaan kysyä, onko aito kommunikatiivisuus lopulta sula mahdottomuus? Mihin tämä jättää opetuksellisen kommunikatiivisuuden, joka jo muutenkin on vain kommunikatiivisen toiminnan imitaatiota? Voiko strategista toimintaa kitkeä kokonaan pois edes kommunikatiivisesta toiminnasta, saati muutenkin erityismääritellystä kommunikatiivisesta opetuksesta?

Huttunen huomauttaa, että indoktrinaatio epäkommunikatiivisena ja antialogisena suhteena liittyy kiinteästi juuri auktoriteetin ongelmaan. Indoktrinaatio on opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöä sekä sen uusintamista siten, että oppilaat säilyvät tiedollisilta ja diskursiivisilta kyvyiltään alamittaisina. (Huttunen 2003, 142.) Näin tulkittuna dialogisuus ja kommunikatiivisuus opetuksen periaatteina ovat juuri indoktrinaation vastakohta. Kommunikatiivisuus ja dialogisuus opetuksen periaatteina tarkoittavat sitä, että oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa siten, että päämääränä on yhteisen merkityksen luominen, todellisuuden hahmottaminen yhdessä molemminpuolisesti ja monitasoisesti. Jälleen voidaan kyseenalaistaa näiden periaatteiden toteutumisen mahdollisuus. Metodikriteerin kritiikissä Snook kritisoi tutkimuksellisen oppimisen näkemistä suorana lääkkeenä indoktrinaatiolle. Samaa kritiikkiä voidaan mielestäni soveltaa myös dialogi-opettamiseen. Jos dialogisuus nähdään puhtaana metodologiana, jota harjoitetaan vain indoktrinaation estämiseksi menettää dialoginen opettaminen tutkimuksellisen oppimisen lailla kokonaisvaltaisen merkityksensä ja redusoituu pelkäksi keskusteluksi aivan kuten tutkimuksellisuus pelkäksi puuhasteluksi.

Martin Buberin mukaan vastavuoroisuus tunnustussuhteessa on ehdotonta dialogille. Tämä puolestaan takaa opetuksen vapauden autoritaarisuudesta ja auktoriteettiaseman hyväksikäytöstä. Buberilaiseen pedagogiseen dialogisuuteen kuitenkin kuuluu yhteyden bipolaarisuus, sillä kasvatussuhde ei voi kestää täyttä molemminpuolisuutta. (Buber 1995.) Mielestäni tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa vastuun siitä, että hän yksin kokee yhteyden tilan sekä omasta että oppilaan näkökulmasta. Näin ollen yhteyden vastavuoroisuus ilmenee opettajan näkökulman kaksitahoisuudessa eikä tilanteen molemminpuolisena kattamisena, jossa oppilas olisi aidosti kykenevä jakamaan myös opettajan elämismaailman. Tätä Buberin esittämää opetuksellisen dialogisuuden erityispiirrettä voidaan mielestäni kritisoida siitä, ettei aito vastavuoroisuus toteudu siten, kuin se dialogisuudessa tulisi toteutua. Oppilas ei saa mahdollisuutta vastavuoroiseen toisen ihmisen elämismaailman näkemiseen, eikä täten tällaisessa kanssakäymisessä mielestäni ylletä erillisten elämismaailmojen muuntumiseen yhteiseksi ymmärryksen todellisuudeksi. Vain opettaja voi kokea kyseisen ymmärryksen kentän laajenemisen. Oppilas sitä vastoin jää paitsi opettajansa näkökulman kautta elämisestä. Elämismaailman täysin vastavuoroinen jakaminen ja molemminpuolinen oppiminen jäävät toteutumatta.

Onkin aiheellista kysyä, mikä on se perusolettamus ihmisten ja etenkin oppilaiden luonteesta, johon dialogisen toiminnan onnistuminen nojaa? Buberille yhteyteen yltäminen oli ihmiselämän apriori, joka on ehdotonta ihmisyydelle (Buber 1995). Näin ollen kaikki kykenisivät yhteyteen ja oppilailtakin olisi kykyä dialogiseen vastavuoroisuuteen. Yhteydenkykyjen aktuaalistuminen on kuitenkin Buberilla sidoksissa ihmisen luonteen ominaisuuksiin (Buber 1995). Jotkut ovat siis luonteeltaan objektivoidumpia kuin toiset. Kysymys oppilaan luonteesta ja halusta dialogisuuteen jää vastaamatta. Freire'n mukaan yhteiskunnallinen sortopolitiikka on syönyt ihmisten kyvyn dialogiseen kanssakäymiseen (Freire 2005). Opetuksen tärkeys näkyy mielestäni tässä. Ihmisen kyky yhteyteen, hänen ihmisyytensä aktuaalistuminen ja humanisaatio saavutetaan opetuksen kautta. Ihmisiä tulee kasvattaa yhteyteen, jotta he siihen kykenisivät. Kuitenkin oppilaiden tulee loppukädessä itse valita, osallistuvatko he dialogiseen opetukseen. Kysymys kuuluukin: Voidaanko dialogisuuden tärkeys perustella ja oikeuttaa ilman auktoriteettiä vetoamista ilman, että oppilailla on kokemusta tai ymmärrystä dialogisesta toiminnasta?



Huttusen mukaan kommunikatiivisen opetuksen voi määrittää siten, että opettajan intentioksi määritellään kommunikatiiviseen toimintaan ja argumentaation yleisiin ehtoihin sitoutuminen ja näistä seuraavan praktisen diskurssin maksimien mukaan toimimisen niin hyvin kuin kykenee. Tämä kommunikatiivinen opettaminen ei edellyttäisi symmetristä kommunikaatiota eli oppilaan ja opettajan varustamista samoilla kommunikatiivisilla kompetensseilla. (Huttunen 2003, 116.) Tällainen muotoilu vastaa indoktrinaation intentiokriteeriin, mutta opettaja voi harjoittaa kommunikatiivista opettamista niin hyvin kuin kykenee ja silti institutionaalisista ja rakenteellisista seikoista johtuen oppilas voi omaksua uskomuksia, joita hän ei kriittisessä itsereflektiossa hyväksyisi.

Tästä syystä indoktrinaation uhka ei ole tyystin poissuljettu. Opettajan intentiosta riippumattomat yhteiskunnalliset mekanismit voivat aiheuttaa joidenkin asioiden kritiikitöntä ja refleктоimatonta omaksumista. Kommunikatiivisuus ja dialogisuus voivat kuitenkin toimia näiden mekanismien vastavoimina, tai ainakin olla edesauttamatta näiden epäkommunikatiivisten mekanismien toimintaa. Huttusen mukaan kommunikatiiviseen opetukseen tulee pyrkiä siitä huolimatta, että koulun ja yhteiskunnan epäkommunikatiiviset mekanismit ja ihmisten välisten suhteiden monologisuus ovat kommunikatiivisen opettamisen periaatteiden toteutumisen esteenä. (Huttunen 2003, 142-143.)

Ensimmäinen askel indoktrinaatiovapaaseen opetukseen olisi siis taata dialogisen ja kommunikatiivisen opetuksen onnistuminen. Mitkä siis ovat ne reunaedellytykset kommunikatiivisen ja dialogisen opetuksellisen toiminnan onnistumiselle? Tähän kysymykseen voidaan yrittää löytää vastausta kysymällä koska ja miksi kommunikatiivinen ja dialoginen toiminta epäonnistuvat? Pohdin seuraavassa kappaleessa dialogi-opetuksen ja kommunikatiivisen opettamisen kritiikkiä ja kyseisten opetusmuotojen epäonnistumisen syitä.

### **4.3 Dialogisen ja kommunikatiivisen opetuksen kritiikki**

Dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen on nähty pedagogisena haavekuvana, jonka toteutuminen käytännössä on lähes mahdotonta. Syitä epäonnistumiselle on monia. Ensinnäkin monet kasvatuskäytänteet eivät sovellu tai anna tilaa dialogiselle toiminnalle. Joskus syynä ovat opettajat itse, toisinaan syynä on puhtaasti yhteiskunnallinen tila ja vallalla oleva poliittinen ja ideologinen ilmapiiri. Toisinaan koulutukselta uupuu fyysisiä sekä henkisiä resursseja taata dialogisen opetuksen mahdollistuminen kouluinstituutioissa. (Burbules 1993, 143-163.) Laineen mukaan dialogi-opetuksen perusongelmia ovat liian suuret ryhmät ja ajan puute. Ajanpuute voi johtaa opettajan ohjastavamman roolin omaksumiseen ja dialogin rajoittamiseen. Ideaalin dialogin kannalta olisi mielekästä, jos kaikki saisivat osallistua samaan keskusteluun, eikä luokkaa tarvitsisi jakaa useampaan keskusteluryhmään. Lisäksi oppilaat voivat olla kyvyttömiä tai haluttomia osallistumaan dialogiin. Tästä syystä dialogia ohjastavat kysymykset tuleekin aina muotoilla mahdollisimman realistisesti oppilaiden kykyjä vastaaviksi ja heitä motivoiviksi. Dialogiin harjaannutaan juuri dialogia harjoittamalla, joten onkin oleellista, ettei kyvyttömyys dialogiin ole esteenä dialogiin osallistumisessa. (Laine 1995, 89.)

Mielestäni oikeat motivaattorit opettaja voi löytää parantamalla oppilastuntemustaan tutustumalla oppilaidensa elämismailmaan. Keskustelun virittäminen oppilaille tärkeistä aiheista voi olla avain ”dialogilukon” purkamisessa. Oppilastuntemus edesauttaa mielestäni opetuksen suunnittelua yleisellä tasolla ja voisi olettaa täten parantavan oppimistuloksia. Lisäksi oppilastuntemus ja myös opettajan elämismailman jakaminen oppilaille parantavat luokkaviihtyvyyttä ja luottamussuhteita. Vapaamuotoisen keskusteleavan dialogin tarkoitus voisikin juuri olla yleinen elämismailmojen jakaminen ja yhteishengen luominen ennen ohjailevan dialogi-oppimisen aloittamista.

Kolmanneksi ongelmaksi Laine listaa opettajan kyvyn opettaa dialogisesti. Tietynlainen persoonallisuus edistää dialogia. Persoonallisuus vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka opettaja antaa oppilaidensa etsiä itsenäisiä ratkaisuja. Lisäksi ohjattu dialogi edellyttää asiantuntemusta ja dialogisen käytännön hallintaa. Dialogi voi epäonnistua esimerkiksi jos opettajan esittämät ohjailevat kysymykset jäävät liian abstraktille tasolle tai eivät ole oleellisia. (Laine 1995, 89-90.) Auktoriteetin ongelma on myös ilmeinen. Dialogissa ei saisi olla selvää hierarkiaa vaan opettajan on lakattava olemasta opettajamainen ja

pysyteltävä toiminnan taustalla. Opettajan voi olla jopa ylivoimaista irtautua omasta tiedollisesta ylivoimaisuudestaan tai opettajan vastuullisesta roolista. Dialogi on ihmispersoonien aikaansaannos, eikä se täten ole aina tyystin rationaalista. Ihmissuhteet ovat yhtä moninaisia kuin ovat osallistujien persoonat ja heidän henkilökohtaiset intressinsä. (Laine 1995, 77.) Buberin mukaan dialogisuus onkin ihmispersoonien välinen tunnustuksellinen suhde, jota rajoittavat erilaiset monologiset suhteet (Buber 1995).

Burbulesin mukaan yhteisö ja kouluinstituutiot voivat olla rakenteeltaan varsin antidialogisia. Näin siitäkin huolimatta, että dialogiopetusta ja dialogisen toiminnan hyveitä kannatettaisiin niiden piirissä. Antidialogisuus voi ilmetä dialogisääntöjen ja kommunikatiivisten hyveiden henkilökohtaisena rikkomisena tai muiden painostamisena ja johdatteluna hyveiden rikkomiseen. Antidialoginen koulu voi vähätellä kommunikatiivisia hyveitä tai jopa rangaista kommunikatiivisten taitojen käytöstä ja esilletuomisesta. Yhteiskunnan rakenteet voivat olla dialogisen toiminnan vastaisia tai kannustaa dialogisen toiminnan vastaiseen käytökseen, kuten passivoitumiseen, epätoivoon, epätasa-arvoiseen suhtautumiseen ja vastuuntunottomuuteen. (Burbules 1993, 146-151.)

Koulujen opetussuunnitelmat voivat olla niin tietopainotteisia, ettei dialogisen toiminnan taitojen opettelulle riitä resursseja tai aikaa. Koulun koemenestyskeskeisyys vaikeuttaa myös vaikeammin mitattavien taitojen kehityksen asettamista ensiarvoiseksi koulujen opetussuunnitelmissa. Autoritaarisuuden ongelma ei ole akuutti vain epädemokraattisissa yhteisöissä. Hallinnolliseskeinen opettajakuva vie opettajan toimintaa antidialogiseen suuntaan ja saattaa opetuksen tavoitekeskeiseen tietojen omaksumiseen. (Passmore 1973, 199.) Opettajan ensisijaisen tehtävän näkeminen lähinnä kurin ja järjestyksen ylläpitämisenä asettaa opettajan ristiriitaisten odotusten paineeseen. Tämä haittaa dialogisen ilmapiirin luomista luokkatilassa. Lisäksi monikulttuurisissa kouluissa ja yhteiskunnissa tulkitaan usein väärin kulttuurillisten erojen vaikutuksia. Erilaisuudet kommunikaatio- ja itseilmaisutavoissa nähdään joskus kykenemättömyydeksi tai haluttomuudeksi osallistua kommunikaatiotilanteeseen. Erilaisuus ei ole vamma vaan rikkaus, jota aito dialoginen toiminta auttaa ymmärtämään. Dialogissa pyritään myös hyödyntämään erilaisuutta ymmärryksen laajentamiseksi jakamalla kaikkien mielipiteet tasa-arvoisessa ja tuomitsemattomassa tilassa. (Burbules 1993, 151-165.)

### 4.3.1 Auktoriteetin ongelma

Snook esitti, että opetuksen ja indoktrinaation konseptuaalinen määritelmä sisältää auktoriteettiehdon (Snook 1972a, 47-49 ja 100-108). Dialogista opetusta on kritisoitu opetuksen ja opetuksellisen toiminnan sisältämän auktoriteetin unohtamisesta. Dialoginen opetus pyrki tämän kritiikin mukaan tasa-arvoiseen opetustilanteeseen ja argumentatiiviseen toimintaan. Muuntuuko toiminta ei opetukselliseksi, jos täysi tasa-arvoinen tilanne ja auktoriteettittomuus saavutetaan? Lisäksi opetuksellisessa toiminnassa opettaja on usein henkilö, jolla on väistämättä tietojen tai taitojen suhteen etulyöntiasema suhteessa oppilaisiin. Eihän opetusta tarvittaisi, jos oppilailla olisi sama tietämys ja taitamus kuin opettajallaan. Eikö täten dialoginen opetus aina epäonnistu määränpäässään? Dialoginen toiminta voi onnistua, mutta opetuksellisuus katoaa tällöin yhtälöstä, tai tasa-arvoa ei saavuteta, jolloin dialogin ehdot eivät täyty.

Freire muistuttaa, että auktoriteetti ei katoa dialogisen toiminnan opetuksellisesta kontekstista. Opettajaa ja hänen auktoriteettiaan tarvitaan dialogin organisoinnissa ja opetuksellisuuden ylläpitämisessä. Opettajien tehtävä on koordinoita opetuksellista toimintaa siten, ettei praksista eli kriittistä toimintaa evätä oppilailta, vaan koko luokka toimii yhtenäisenä kokonaisuutena kriittisyyden hengessä. (Freire 2005, 139-142.) Ollakseen opetuksellista toimintaa dialogin tulee siis olla johonkin päämäärään pyrkivää eikä puhdasta jutustelua. Opettajan tehtävänä mielestäni on myös dialogisen toiminnan laadun valvominen sekä tasa-arvoisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentaminen.

Myös Lipman ja Burbules asettavat opettajan tehtäväksi opetustilanteen valvonnan oppimisen pitämisen aiheellisena ja sääntöjä noudattavana. Kumpainkaan ei kannata opettajan vetäytymistä auktoriteettittomaan tilaan, mutta heidän suhtautumisensa auktoriteetin asemaan opetuksen määrittämisessä on joustavampi, kuin perinteisessä kasvatusnäkökulmassa. (Burbules 1993, Lipman 2003.) Kysymys kuuluukin, entä jos oppilaat eivät tule vakuuttuneiksi kriittisen pedagogiikan opetustavasta ja sisällöistä ja

vaativat toisenlaista opetusta? Freire'n mukaan aidon dialogisen toiminnan sääntöjen mukaan heitä on kuunneltava (Freire 2005). Opettajan siis tulee alistaa oma auktoriteettinsa oppilaiden tahdolle. Dialoginen opettaminen ei salli auktoriteetin ylivaltaa luokkatilassa, vaan painottaa tasa-arvoa. Wilson puolestaan näkisi asian toisin. Hän vaatisi opettajaa asettamaan oppilaiden parhaan etusijalle. Jos opettaja tuntee, että se mitä oppilaat haluavat ei ole heidän parhaansa, hän saa auktoriteetillaan pitää kiinni toisenlaisesta opettamisesta. (Wilson 1972b.) Wilsonilainen opettaja saisi luultavasti oppilaat oppimaan mitä haluaa, mutta Freirelainen kunnioittaisi dialogisen toiminnan sääntöjä ja kenties esimerkiksi saisi oppilaat myös kunnioittamaan dialogisuuden arvoja.

Freire painottaa opettajan asemaa oppimisen onnistumisen takaajana, mutta kasvatuksen on oltava demokraattista toimintaa. Opettajilla on suuri asema kasvatuskäytänteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Opettajien tulee, ollakseen opettajan aseman arvoisia, tuoda älyllinen toiminta oppilaiden tietoisuuteen ja käytänteisiin. Oppilaiden tulee myös tehdä osansa ja rakentaa tuota kriittisen älyllistä opetuskäytännettä. (Freire 2004, 69-88.) Oppilaat voivat ja heidän tulee tuoda merkityksestä tietoa oppimistilanteeseen. Dialogiopetuksessa tuleekin mielestäni hyväksyä käytännön järjen tietous yhtä arvokkaaksi kuin kirjaoppineisuus, jonka suhteen opettajalla on mitä luultavimmin etulyöntiasema. Dialogiopetukseen kuuluukin molemminpuolisen oppimisen ajatus (Burbules 1993, 31-35.) Nähdäkseni tämä tarkoittaa, että opettajan on myös aidosti kyettävä saamaan oppilailtaan jotain oppimisen arvoista. Dialogisessa opetuksessa olisi mielestäni aiheellista jakaa oppimisen toteutumisen vastuu myös osittain oppilaille. Jos opettaja yksin kantaa vastuun oppimisen onnistumisesta hän totisesti ja oikeutetusti toimii päällepäsmärinä, eikä auktoriteettia mielestäni kyetä laimentamaan juuri laisinkaan. Jos oppilailta sitä vastoin olisi vastuu omasta ja opettajankin oppimisesta, myös heidän sananvaltansa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kasvaisi. He myös oppisivat tärkeitä autonomiseen ja vastuulliseen toimijuuteen kuuluvia kykyjä ja taitoja.

Myös Rauno Huttunen on pohtinut erityisesti auktoriteetin ja dialogiopetuksen suhdetta. Opettajalla on aina oletusarvoisesti etulyöntiasema opetettavaan asiaan ja usein myös kielelliseen kompetenssiin nähden. Auktoriteetti on Huttusen mukaan ainakin opetuksen alkuvaiheessa kulttuurillinen vakio. Tasaveroisen dialogin mahdollistaminen voi onnistua,

jos opettaja ottaa intentiokseen oppilaiden kielellisen kompetenssin ja asiantuntijuuden kehittämisen. Opetus onkin muun muassa Mollenhauerille sellaista kommunikatiivista toimintaa, jonka päämääränä on diskurssikyvyn synty (Mollenhauer 1972, 68 Huttusen 2003, 142 mukaan). Näin ollen Huttunen esittää, että opettajan tehtävänä on auktoriteettiasemansa häivyttäminen oppilaiden kehityksen tahdissa. Dialogisuus toimii siis sekä opetuksellisena päämääränä että jo opetuksen alusta asti olemassa olevana momenttina. Jos auktoriteettiasemalle ei tapahdu mitään pitkän opetusjakson aikana Huttunen katsoo, että kommunikatiivinen opetus olisi tällöin epäonnistunut. (Huttunen 2003, 142.)

Mutta onko auktoriteetin hälventäminen mahdollista? Opettajan tulee kuitenkin olla vastuussaan oppilaistaan, ainakin alaikäisistä oppilaistaan heidän koulupäivän ajan. Tämä tarkoittaa, että he ovat myös kurinpidollisessa ja holhoussuhteessa oppilaisiinsa niin luokassa kuin luokkatilan ulkopuolellakin. Huttunen näkeekin kommunikatiivisen ja dialogisen opetuksen kentäksi aikuisopetuksen. Burbulesin mukaan opettajan kurinpidollisen ja hallinnoivan aseman ylläpitäminen johtaa usein siihen, että itse opetustilanteessa auktoriteetin viittaa on vaikea, ellei mahdotonta karistaa. Koulun ja yhteiskunnan vaatimukset opettajan asemasta koulussa ja dialogisen opetuksen ihanteet opettajan asemasta eivät kohtaa ja täten häiritsevät toinen toisiaan (Burbules 1993). Voisiko ratkaisuna olla niin kutsuttu jaettu tai hajautettu auktoriteetti, jossa opettaja yhä kantaa vastuun oppilaiden turvallisuudesta samalla kasvattaen oppilaitaan itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen siten, että opettajan auktoriteettiasema säilyy, mutta oppilaiden henkisen kasvun myötä he itse ottavat vastuuta toinen toistensa toiminnasta ja opettajan tarve vedota auktoriteettiinsa käy tarpeettomaksi? Tällaisen toiminnan tulisi kuitenkin johtaa enemmän yhteisten pelisääntöjen kunnioittamiseen kuin niin kutsuttuun johtajuuden oppimiseen. Dialogisuuden koko ideahan on siinä, että toiminta on täysin tasa-arvoista, tai ainakin siihen pyrkivää.

Mutta mikä oikeuttaa dialogisen opetuksen valitsemisen ja siihen kasvattamisen? Minkälaista opetusta opettaja voi harjoittaa suhteessa dialogisen toiminnan opetukseen oppilaille ilman, että hän indoktrinoisi oppilaitaan itse dialogiin? Auktoriteettiin vetoaminen on luokiteltu iskostukseksi ja jos oppilailla on oletusvaltaisesti heikot

dialogisuuden taidot, on heidän kanssaan myös oletusvaltaisesti vaikea ryhtyä avoimeen kommunikaatioon siitä, mikä on hyvää opetusta. Onko dialoginen oppiminen lopulta kaikille yhteisesti hyväksyttävissä oleva opetuksen päämäärä? Freire'n vapauttava pedagogiikka kohtaa saman ongelman dialogisen pedagogiikan oikeuttamisessa. Freire vaati, että oppilaat ovat tasa-arvoisesti mukana määrittämässä opetusmetodin tai tavan valintaa (Freire 2004, 2005). Dialogisen maailmaa muuntavan praksiksen valinta pitää siis olla yhteistuumin valittu. Tulkitsenkin Freire'ä siten, että yhteisen merkityskielen etsintä tarkoittaa juuri dialogisesta toiminnasta yhdessä päättämisen perusteiden luomista. Näin voidaan saavuttaa yhteinen kieli ja ymmärryshorisontti, mutta takaako yhteisen merkityskielen osaaminen vielä tasaveroista kommunikaatiotilannetta?

Vain tasa-arvoisessa ja auktoriteetittomassa kommunikaatiossa opettajan arvovallalla ei ole aidosti ohjailevaa vaikutusta. Eikö auktoriteetin häivyttäminen ja tasa-arvoisuuden tähdentäminen ole jo dialogisen toiminnan ihanteiden opettamista oppilaille? Jos näin on, eikö opettaja ole ottanut ohjaimia omiin käsiinsä ja alkanut jo implisiittisesti virittämään oppilaitaan dialogiseen toimintaan ilman heidän eksplisiittistä suostumusta? Onko tällainen toiminta lopulta määritelmällisesti indoktrinaatiota?

### **4.3.2 Indoktrinaatio dialogiopetuksessa**

Opettajan vaikutus oppilaan ajatteluun ja koko elämään voi usein olla varsin merkittävää. Mielestäni onkin aiheellista kysyä, kuinka voimme olla varmoja siitä, että meillä on kykyä määritellä varmasti juuri kaikkein suotavin tapa vaikuttaa oppilaan elämään ja mitkä kriteerit ylipäänsä kyseisen määritelmän perusteiksi voidaan hyväksyä? Onko dialoginen jokapäiväisen elämän problematisointi ja sosiaaliseen muutokseen pyrkiminen luonteeltaan parempaa opetusta kuin jokin muu opetuksellinen päämäärä ja asennoituminen todellisuuteen? Onko tällaisen opetuksellisen toiminnan seuraukset oppilaissa suotavia tai suotavampia kuin muunlaisen opetuksen? Millä kriteereillä dialogisen opetuksen tukijat oikeuttavat kriittisistä ajattelua edistävää opetusta ja mistä voimme tietää, että juuri nämä

kriteerit ovat riittäviä oikeuttamaan tietynlaisen pedagogisen suuntauksen? (Roberts 2000, 97-98, 119.)

Voidaan myös kysyä, missä asemassa indoktrinaatio on dialogisen opetuksen harjoittamisessa? Kriittinen pedagogiikka on kohdannut samanlaisen kysymyksen. Kriittisen pedagogiikan mukaan kasvatuksen tulee tähdätä kriittisen ja autonomisen yksilön kehitykseen. Indoktrinaatiokritiikki kysyy kuitenkin, onko tämä päämäärä tavoitettavissa? Puuttuuko lapsilta kaikki perusteet kriittiseen ajatteluun ja joudutaanko kriittisen ajattelun taidot iskostamaan oppilaille, ennen kuin heillä on mahdollisuutta hyödyntää kyseisiä taitoja ja hyveitä? Jos kriittinen ajattelu on indoktrinoitua, tuloksena on ”prototyyppinen” kriittinen ajattelija joka ei ymmärrä kriittisyyden perusteita. Aidosti autonominen kriittinen ajattelu vaatii indoktrinoimattomuutta. Cuypersin ja Haji’n mukaan myös lapsilla on perustavaa laatua olevia rationaalisen ajattelun kykyjä. Aito ja autonominen kriittisyys saavutetaan tuon toiminnan systematisoituessa. Systemaattisuuden indoktrinaatiovapaa oppiminen saavutetaan motivoimalla oppilaita oikein. Kriittisyys tulee perustella lapsille siten, että motivaation perusta on kiinnittynyt heidän maailmaansa ja ymmärrettävissä lasten ajattelun taidoilla. Vain omista lähtökohdista kumpuava halu oppia jotain on tae autonomisuuden takaamisesta. Lapsi voi toki kritisoida ja hylätä motivaatioperusteet. Tämä täytyy kuitenkin hyväksyä, sillä autonominen kriittisyys voi ilmetä myös näin. (Cuypers ym. 2006.) Edellä esitettyä motivaatiotapaa voidaan mielestäni hyödyntää myös dialogiopetuksen perustelemisessa.

Snookin mukaan ammattitaitoinen opettaja ei voi tiedostamattaan indoktrinoida oppilaitaan (Snook 1972a). Tiedostamaton ja tahaton indoktrinaatio on kuitenkin mahdollista (Huttunen 2003, Wilson 1972a). Näin ollen intentiokriteeri ei olisi riittävä indoktrinaation määrittelemiseksi. Määritelmällisesti dialoginen toiminta on aina toisen ihmisen ihmisyyden tunnustavaa ja hänen näkökulmansa ja tarpeensa huomioivaa. Jos opettaja toimii juuri näin, voiko hän tietoisesti harjoittaa strategista mielipiteisiin vaikuttamista perusteista piittaamatta? Sopiiko dialogiseen toimintaan indoktrinointi oppilaan parhaaseen? Entäpä jos opettajan usko oppilaan parhaaseen on jollain tavalla vääristynyt? Dialogisen toiminnan sääntöihin kuuluu molemminpuolisen ihmisyyden tunnustaminen. Esitän, että tämä pitää sisällään jokaisen omien järjenkäytönkykyjen tunnustamisen ja



myös oikeuden noiden kykyjen käyttämiseen. Näin ollen tiettyjen uskomusten iskostaminen oppilaaseen ilman järjellisiä perusteita ja asian pohtimista ei ole dialogista toimintaa. Tietyt kiellot ja rajoitukset tulee asettaa siten, että niiden rationaalinen perusteltavuus tehdään läpinäkyväksi ja oppilaalle annetaan mahdollisuus testata omia ymmärryksensä rajoja myös kyseenalaistamalla nuo rajoitukset.

Pienten lasten ollessa kyseessä tietyt rajat on vedettävä, ymmärsivät oppilaat sitten niiden tarkoituksia tai ei. Burbules on esittänyt, että ero indoktrinaation ja dialogisen toiminnan välillä on siinä, että opettaja ei harhauta, pelottele tai valehtele vaan on rehellinen ja perustelee ehdottomatkin käyttäytymissäännöt oppilailleen rationaalisesti ja selkeästi. Jos oppilaat eivät näitä perusteluita ymmärrä, on opettajan kuitenkin taattava oppilaan turvallisuus pakkokeinoin. Wilsonin ja Snookin mukaan pakkokeinot eivät kuitenkaan ole rationaalisen toiminnan vastaisia eikä tiettyjen rajoitusten asettaminen ole irrationaalista tai strategista vaan erittäin perusteltua, systemaattista ja intentionaalista opettamista oppilaan parhaaksi. Tulkitseen tämän tarkoittavan, että esimerkiksi päiväkodin pihalta poistumiskielto on iskostuksen varainen, jos lastentarhanopettaja vetoaa syihin, joilla ei ole perusteita, esimerkiksi pelottelemalla vihaisilla menninkäisillä. Opettaja tulisi siis kertoa rehellisesti realistista vaaroista, kuten eksymisestä, autotien läheisyydestä ja omasta huolestaan oppilaitaan kohtaan. Hänen tulisi myös mahdollistaa oppilaiden kysymykset ja pohdinta aiheesta, vaikka hän joutuisi silti lukitsemaan portin ja komentamaan lapsia pysymään pihalla. Näin hän ei luo uskomuksia oppilaille, jotka olisivat perustelemattomia tai mielivaltaisia, eli indoktrinaation tuloksia.

Tällaisesta toiminnasta ei kuitenkaan voida vetää suoraa johtopäätöksi siihen, että dialoginen opettaminen olisi onnistunut tai toiminta aidosti indoktrinoimatonta. Pelkkään oppisisällön tai opetuksellisen toiminnan rationaliteettiin vetoaminen on todettu riittämättömäksi indoktrinaation määrittämisessä (Snook 1972a). Samoin on käynyt pelkän oppilaan parhaaseen tähtäämisen, eli intentiokriteerin kanssa. Lisäksi aikaisemmin on esitetty, että kommunikatiivinen opettaminen ei ole yhtenevä kommunikatiivisen toiminnan kanssa, eikä täten takaa myöskään täyttä toiminnan strategittomuutta. (Huttunen 2003.) Indoktrinaatio on mielestäni kuitenkin määritelty perustellusti luonteeltaan paheksuttavaksi opettavaksi toiminnaksi ja kommunikatiivinen ja dialoginen opettaminen

positiiviseksi tavaksi lähestyä oppilaita. Näin ollen mielestäni voidaan vedota dialogisen toiminnan sääntöjen seuraamisen tärkeyteen kaikessa opetuksellisessa toiminnassa, aina niissä rajoissa kuin kyseisessä tilanteessa ja tiettyjen oppilaiden kohdalla on mahdollista. Burbulesin mukaan dialogisen toiminnan epäonnistuminen mutta sen yrittäminen on aina parempi ratkaisu, kuin tyytyä strategiseen toimintaan. Yrityksessä on aina askel kohti oikeaa suuntaa, ja parhaimmillaan se voi opettaa sekä oppilaille että opettajalle implisiittisiä humaaneja arvoja ja jotain uutta siitä, kuinka asiaa ensikerralla kannattaa lähestyä. Dialogiahan opitaan vain harjoittamalla dialogia. Aristotelesta mukaillen hyveelliseksi opitaan vain olemalla hyveellinen. (Burbules 1993.)

Robertsin (2000) mukaan Freire'ä on kritisoitu siitä, että hänen dialoginen toimintansa olisi jotain myötäsyttyistä ja inhimillisen vapaan toiminnan tulosta. Tulkitsen Freire'n tarkoittaneen, että jokaisella ihmisellä on luontainen potentiaalinen kyky dialogisuuteen, mutta tämä kyky tulee vapauttaa pedagogiikan harjoittamisella, eli dialogisella toiminnalla. Aivan kuten Burbules esittää, dialogisuuteen opitaan harjoittamalla dialogisuutta. Mutta miten tällainen teoria istuu luokkatilanteeseen tai opetukselliseen toimintaan käytännössä? Dialogiin ei voida pakottaa eikä siihen Freire'n mukaan tule edes kasvattaa. Tällainen toiminta olisi hänen mukaansa indoktrinoivaa ja yhtä paheksuttavaa kuin yhteiskunnan harjoittama propaganda. Halu dialogiin tulisi syntyä oppilaiden keskuudessa eikä tulla päälle liimatuksi oletukseksi hyvästä opettamisesta opettajan toimesta (Freire 1997). Miten dialoginen toiminta on myötäsyttyistä siten, että opettaja ei kasvata oppilaitaan dialogiin, mutta silti kykenisi herättämään halun dialogiseen toimintaan iskostamatta? Lisäksi Freire olettaa, että oppilaat ovat iskostuneet tiettyihin vanhakantaisiin opetusmenetelmiin ja ovat vielä vapaudenpelkoisia ja kaipaavat rohkaisua uudenlaisen ajattelutavan ja opetuksen kokeiluun. (Freire 2005.)

Missä kulkee Freire'n esittämä myötäsyttyisyyden ja iskostuksen raja? Vapautuneessa ja rakastavassa ilmapiirissä dialoginen keskusteleavuus toki syntyy kuin itsestään. Freire sanookin, että rakkaudeton ilmapiiri on esteenä dialogille. Jos opettaja saisi oppilaat ymmärtämään tasa-arvoa ja toistensa ihmisyyttä, syntyisi myös vastavuoroinen rakkaus toiseen ihmiseen ja täten vapautuneisuus dialogille. On kuitenkin kyseenalaista voiko opettaja iskostamatta kasvattaa oppilaitaan näihin dialogin perusarvoihin. Etenkin jos

oletetaan, että ainoa iskostusvapaa tie on argumentoiva ja keskusteleva opettaminen ilman että tähdätään tiettyjen uskomusten luomiseen. Näin ollen tasa-arvon ja rakkauden ilmapiirinkin tulisi olla kasvatuksen sivutuote, eikä päämäärä sinänsä. Jälleen voidaan kysyä, kuinka keskusteleva ilmapiiri voi syntyä ilman perusedellytyksiään? Miten siis keskustella rakkauden synnyttämiseksi rakkaudesta rakkauden hengessä, jos tuo henki uupuu?

Rationalistinen kasvatustieteellinen politiikka on kuitenkin itsekin ideologista. Ideologikriittinen indoktrinaatioteoria ei hyväksy kriittisen pedagogiikan oikeutusta ideologiapuhtaana pedagogiikkana. (Alexander 2005, 2, Aronowitz ym. 1991.) Tyystin puolueetonta ajatusperinnettä ei ole. Kriittinen ajattelukin on aina lähtökohtaisesti positionaalista. (Slife ym. 2008.) Kennedy painottaa, että neutraalia yhteiskuntaa saatikka kasvatusta ei ole. Me hengitämme sisään ideologiaa ja ideologian suodattimet ovat ihmisen historiallisuuden tuotetta. Freire'n mukaan vapauttava pedagogiikka on altis ihmisiin vaikuttamisen riskille, mutta tuo riski täytyy silti ottaa. Hänen mukaansa kasvatuksen demokraattinen ja kriittinen ote on esteenä suoralle manipulaatiolle. Kasvatettavien omien ideoiden ja näkemysten huomiointi on autoritaarisuuden esteenä. (Freire 2004, 40-68.) Alexanderin mukaan ideologioiden välillä voidaan myös tehdä ero niiden avoimuuden ja sulkeutuneisuuden välillä (Alexander 2005, 6). Koska yhteiskunnalliset ideologiat vaikuttavat aina kasvatustieteemme näkökulmiimme, esitän, että tämä ideologioiden avoimuuden aste heijastuu myös pedagogiikassa. Kennedyn mukaan on oleellista oppia kyseenalaistamaan yhteiskunnan ideologioiden kehyksiä. Tämä toki pitää sisällään kriittisen pedagogiikan arvostuksen hyväksymisen. (Kennedy 1998, 117-119.) Tätä arvoperustaa voidaan kritisoida yhtä hyvin kuin mitä tahansa muuta arvoperustaa. Kysymys kuuluukin, ovatko muun muassa yksilön vapaudet, kriittinen ajattelu ja avoin keskustelevuus jotain, mitä ei pitäisi hyväksyä koulujen ajamiksi kyvyiksi ja arvoiksi? Tulisiko asiasta käydä monipuolinen, avoin ja kriittinen keskustelu niiden kesken, joita asia koskettaa, vai hyväksyä jonkin ulkopuolisen auktoriteetin näkökulma asiaan?

Kasvatusteoria tuskin pääsee irti arvolutautuneisuudestaan, ja lieneekin tarpeen suunnata katse kasvatuskäytänteiden arvoperustan taustalla olevaan keskusteluun ja sen luonteeseen.

Onko tämä arvokeskustelu sen luontoista ja riittävän laadukasta, jotta se oikeuttaa aikaansaamansa linjaukset? Joka tapauksessa se mitä yhteisesti pidetään arvokkaana on lopulta erehtyvää ihmisten mielipiteiden sanelemaa ja vain osa todellisuutta. Jos oletetaan objektiivisten arvoituksien olemassaolo mahdollistuu myös yhteiskunnallisten arvojen kritisointi ja objektiivisten arvojen etsintä. Mutta mistä objektiiviset arvot sitten löytyvät? Esimerkiksi Wilsonin esitys yleisestä mielipiteestä objektiivisena totuutena on kritisoitavissa. Yleisen mielipiteen voi nähdä ihmisen lailla epätäydelliseksi ja historian tapaan jatkuvasti muuttuvaksi. Arvorelativismi johtaa totuuksien ja arvojen määrittämiseen epävarmoilla kriteereillä, mutta absoluuttisen totuuden etsiminen ja siihen nojaaminen on niin ikään vaikeasti perusteltavissa oleva lähtökohta. (Puolimatka 2010, 206, Blackburn 1993, 111-198, 2001, 108-133, 2003.)

John Wilsonin mukaan indoktrinaati vapaa opetussisältö on totuusarvoltaan julkiseen mielipiteeseen perustuvaa (Wilson 1964, 28-29). Dialoginen opetus ottaa huomioon tämän seikan vaatiessaan yhteistä ja julkista keskustelua opetuksen sisällöistä ja niiden perusteluista (Puolimatka 2010, 199-203). Mielestäni on kyseenalaista, kuinka julkinen mielipide voidaan asettaa yksilön mielipiteen edelle totuusarvon mittajana. Kuten aikaisemmin on tullut esille, yleinen ilmapiiri voi olla sosiaalistavaa ja mukauttavaa. Lisäksi muun muassa Immanuel Kantia lainatakseni: Se, mikä lopulta on totuus maailman tilasta sinänsä, ei lopulta määrity yleisimmän tai julkisemman mielipiteen voimalla, vaan autenttisella totuudella, minkä tilalla ei sinällään ole suhdetta siihen, miten julkinen mielipide on painottunut (Kant 2010).

Propagandistisissa valtioissa julkinen mielipide on usein totuudenvastainen tai irrationaalinen. Dialogisen opetuksen hyödyntäminen sellaisessa valtiossa, missä julkisen pohdinnan jälkeen päädytään yhdessä kannattamaan ajatuksia, joilla ei ole konkreettiseen totuuteen nähden perusteita, tuntuu vähintäänkin turhautavalta. Näin etenkin jos dialogisen toiminnan tarkoituksena on noudattaa indoktrinoimattoman opetuksen ihanteita suhteessa indoktrinaation sisältökriteeriin. (Snook 1972a.) Pyrittäessä opettamaan ylipäänsä mitään opetussisältöjä voidaan aina törmätä indoktrinaation kritiikkiin. Sisältökriteeriin nojaaminen johtaa siihen, että kaikki sellaiset oppisisällöt, joiden todenperäisyydestä, luonteesta tai perusteista voidaan olla eri mieltä, tulisi opettaa

todennäköisyyksinä. Sellaisten oppisisältöjen opettamista, joiden perustelut ovat täysin epävarmoja, tulisi välttää kokonaan. (Wilson 1964, 29.) Täten Snookin esittämä kritiikki indoktrinaation sisältökriteeriä kohtaan tuntuu oikeutetulta (Snook 1972a, 27-37). Kuitenkin ylilyöntien välttämiseksi lienee aiheellista mahdollistaa myös oppisisältöjen luonnetta koskeva kriittinen keskustelu. Jokin pohja totuuden määrittämiselle tulisi siis säilyttää. Dialoginen opettaminen pitää sisällään totuudellisuuden määrittämisen, mikä on herkkä opetustilanteen luonteelle, mutta myös kriittinen juuri siinä suhteessa, kuin on opetukseen osallistuvien henkilöiden luonteelle soveliaista ja ominaista (Freire 2005, 2004). Voidaankin kysyä, kenen näkökulmasta opetuksen sisältöjen soveliaisuutta tulisi kysyä ja kenellä on oikeus määritellä opetuksen sisällön luonne, jos ei itse opetukseen osallistuvilla itsellään?

### **4.3.3 Kriittisen reflektiivisyyden ja päämääräajattelun kritiikki**

Bowers kritisoi Freire'a länsimaisen individualistisen ajatteluperinteen istuttamisesta perinteisten ja vähemmistökulttuurien opetuksessa. Bowersin kritiikkiä voidaan käyttää myös muita kriittiseen ajatteluun pohjautuvia pedagogisia teorioita kohtaan, kuten Mezirowin kriittisen reflektion ja itsereflektion transformatiivisen ja emansipatorisen opetuksen kritiikkinä. (Bowers 1977, Mezirow 1998.) Mezirowin vastaus tällaiseen kritiikkiin oli vedota yleisiin ajattelun piirteisiin, joilla ei ole riippuvuussuhdetta ideologioihin. Hänen mukaansa kriittinen ajattelu, reflektointi, diskursiivisuus ja rationaliteetti kehittyvät ihmisen tutkimuksellisuudesta ja ovat tärkeitä välineitä ideologioiden arvioinnissa. Rationaalisen diskurssin vaihtoehtona on perustaa tieto traditiolle, auktoriteetille tai fyysiselle voimalle. Kriittisen reflektion ansiosta ihmiset kykenevät tarkastelemaan kriittisessä valossa sekä omia että kanssaihminen motivaatiota, tietämisen rajoituksia ja mahdollisuuksia, kommunikoidun sanoman autenttisuutta, totuudenmukaisuutta sekä koherenssia. (Mezirow 1998, Heaney ym. 102-108.) Petersin mukaan kriittinen ajattelu on rationalistinen abstraktio jonka painottaminen kasvatuksessa voi johtaa opetuksellisen toiminnan vääristymiseen. Kriittisen tietoisuuden ja ajattelun kehitystä ei saisi painottaa oppimisen muiden päämäärien kustannuksella. Tällainen vääristynyt painotus on Petersin mukaan ilmeinen Deweyn kasvatuskäsityksessä jossa

kouluttautuneisuus samaistetaan kriittisyyteen. (Peters 1973, 19.) Tämän kritiikin mukaan Dewey yksinkertaistaa ongelmanratkonnan luonteen praktiseksi aktiiviseksi ja yhteisölliseksi kokemuksellisuudeksi unohtaen muunlaisen oppimisen merkityksen. Yksilö voi oppia myös itsenäisesti ja puhtaan pohdinnallisesti. (Hollins 1964, 96-97.)

Roberts myöntää, että kriittisen tietoisuuden kehityksen painottaminen muun muassa Freire'n vapauttavassa pedagogiikassa on perustavaa laatua oleva oletus, jota vastaan esitettyä kritiikkiä on vaikea kiistää. Roberts esittää, että kriittisen tietoisuuden kehittäminen ei tarkoita jatkuvaa ja jyrkkää kriittisyyttä kaikkea tietoa ja uskomuksia kohtaan. Kriittinen ajattelu voi myös lujittaa ja tukea uskomuksia. Kriittisen ajattelun ja tietoisuuden kehittäminen ei tähtää vallitsevan tilan perusteettomaan kritiikkiin ja kapinahenkeen, vaan on pohdinnallista avoimuutta ja erilaisten vaihtoehtojen reflektioivaa pohtimista tukevaa toimintaa. Kriittisen tietoisuuden hengessä on yhtä perusteltua pitäytyä vanhoissa uskomuksissa ja tavoissa, kuin on omaksua uusiakin. Freirelle kriittinen tietoisuus oli ennen kaikkea vaikutus- ja toimintamahdollisuuksien lisäämiseksi ja tiedostamiseksi suunnattua toimintaa, ei väistämättömästi vallankumouksellista anarkismia. (Roberts 2000, 131-135.) Tietenkin tällainenkin kasvatuksellinen toiminta pitää sisällään arvo-orientaation, jonka perustaa voidaan aina kritisoida.

Mezirow kannattaa kriittisen reflektiivisen ajattelun asettamista opetuksellisen toiminnan päämääräksi. Hänen teoriansa kritiikissä on esitetty, että kriittisen reflektion edesauttamisessa piilee indoktrinaation riski. Mezirow kiistää kuitenkin, että reflektointia tukevassa opetuksessa määrättäisiin tähän toimintaan. Kun opettaja noudattaa ammattietiikkaansa ja opiskelijat ovat täysi-ikäisiä, eli heillä on arvostelukykä suhteessa opetukseen, indoktrinaatiolta mitä luultavimmin vältytään. (Mezirow 1998b, 381-383.) Huttusen mukaan Mezirow astuu harhaan laskemalla indoktrinoimattoman opetuksen opettajan luonteen ja oppilaan kypsyyden varaan. Lisäksi reflektioivan toiminnan määrittäminen ensisijaisesti kyseenalaistavaksi toiminnaksi ei ole riittävä. Reflektointia voidaan ja tuleekin harjoittaa kaikkien käsitysten taustavaikuttajia kohtaan jopa silloin, kun itse käsitys kestää kriittisen reflektoinnin ja säilyy muuntumattomana. Huttusen mukaan kommunikatiivisen toiminnan näkökulmasta kriittinen reflektointi on arvo sinänsä eikä

pedagoginen työväline uskomusmaailmojen kehittämisessä ja uudelleenrakentamisessa. (Huttunen 2003, 120.)

Tämä ei mielestäni kuitenkaan selitä sitä, miksi meidän tulisi hyväksyttää oppilaille kriittinen reflektio arvoksi sinänsä. Lisäksi oppilaiden on vaikeaa kriittisesti reflektoida ja kritisoida kriittisen reflektion tärkeyttä, jos heille ei ole jo kasvanut kriittisen reflektoinnin taitoja. Mezirowin mukaan tällaiset taidot kehittyvät opetuksen avulla ja ovat täysi-ikäisen yksilön ajattelun ominaisuuksia (Mezirow 1998b). Mielestäni opettaja asetetaankin sopivasti selkään vasten. Opettajan on indoktrinaation kriittistä teoriaa soveltaessaan pitäydyttävä opettamasta mitään uskomuksia annettuina eli kriitikkömästi. Toinen vaihtoehto olisi olla opettamatta mitään uskomuksia minään muuna, kuin mahdollisina vaihtoehtoina. Näin toimiessaan opettaja saattaa kuitenkin vähintäänkin implisiittisesti asettaa kriittisen reflektion sellaiseen asemaan, että se sisäistetään automaattisesti ja kriitikkömästi muun opetuksen lomassa.

Jos kantaottavuutta pyrittäisiin välttämään kokonaan, opetuksesta tulisi mitä luultavimmin farssi, josta on kadonnut niin opetuksellinen kuin kasvatuksellinenkin sisältö. Kantaottamaton opetuksellinen toiminta voi teoriassa kuulostaa mahdolliselta, mutta mielestäni käytännössä se on lähes mahdotonta. On myös esitetty, että kriittinen asennoituminen voi olla haitallista lapsen kehitykselle (Wilson 1972a). Kriittisen teorian näkemys ihmisyydestä ei sinällään ole sen hyväksyttävämpi, kuin mikä tahansa muukaan. Voikin olla, että joskus kriittisen asenteen ja reflektointikyvyn opettaminen on yhtä lailla haitallista, kuin olisi opettaa jotain muuta asennoitumistapaa maailmaan ja uskomuksiin. Opettajan harkintakyvyn merkitystä, oppilaan persoonan ja oppilaan elämämaailman tuntemusta ei mielestäni voida tähdentää tarpeeksi. On kuitenkin kohtuutonta vaatia, että opettaja syventyisi kaikkien oppilaidensa persoonan ja elämämaailman tutkimiseen ja muuntaisi opetustaan jokaisen kohdalla heidän henkilökohtaisia tarpeita vastaaviksi. Epäilen, olisiko tällainen oppilaan täysi tuntemus edes mahdollista. Kun asiaa pohtii, voi ollakin niin, että kriittisen reflektion tärkeys opetuksellisessa toiminnassa ja ihmisen ajattelussa perustuu juuri siihen, että ihmisellä säilyisi itsemääräämisoikeus ja kyky jossain elämänsä vaiheessa, kuten Mezirowin mukaan täysi-ikäisyydessä, muuntaa omia tapojaan ajatella ja omaksua uskomuksia juuri itselleen sopiviksi. Parasta mitä opettaja voi

oppilaalleen tarjota on omalta osaltaan edesauttaa tuota oman elämänsä raamien määrittämisen vapautta.

Ratkaisevaksi kysymykseksi nousee usein se, miten opettaja kykenee edistämään oppilaan rationaalista kehitystä. Passmoren mukaan kriittiseksi ei tulla tietämällä kriittisen ajattelun perusteista tai tärkeydestä eikä kriittisten mielipiteiden ilmaiseminen vielä tarkoita aidon kriittisen ajattelun oppimista. Näennäiseen kriittisyyteen voidaan myös indoktrinoida, joten kriittisen asenteen ottaminen opetukselliseksi päämääräksi ei vielä tarkoita, että indoktrinaatiolta vältyttäisiin. (Passmore 1973, 192-193.) Kriittisyys erillisenä taitona voi olla indoktrinoitua, mutta kriittisyys luonteenpiirteenä puolestaan ei (Passmore 1973, 196). Kuten Buber sanoi, oppilaan kokonaisvaltaisen luonteen kehitys on otettava kasvatuksen keskiöön. Lisäksi lapsen kokonaisvaltainen kehityksen huomioiminen kriittisen ajattelun opettamisessa mahdollistaa myös lasten turvallisuudentunteen säilymisen. Aikuiset ovat koulussa ja kotona ensisijaisesti turvataksaan lasten kasvua tasapainoiseksi aikuiseksi. Yliampuva kriittisen ajattelun esittelemine pienille lapsille ei tue tällaisen kasvun edellytyksiä. Puolimatkan mukaan maltillisesti toimittaessa ja kehitysasteet huomioiden lapsen kriittinen ajattelu kehittyy hänen muulle kehitykselleen tyypillisten vaiheiden rinnalla ja sopusuhtaisesti hänen henkisten valmiuksiensa kanssa. Näin lapsille taataan rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri osallistua keskusteluun, kritisoida argumentteja ja kehittää sosiaalisia kykyjä ja tiedollisia valmiuksia. (Puolimatka 2010, 209.)

#### **4.3.4 John Wilsonin mandaatti**

Wilson uskoo, että kasvatuksessa, opetuksessa ja vapaassa kommunikaatiossa tarvitaan lopulta joitain raaka-aineita, joiden pohjalta esimerkiksi moraalikeskustelua voidaan käydä (Wilson 1964, 33). Jos arvot todella ovat vain ihmisten luomia ja tulkinnanvaraisen yhteisöllisen päätöksenteon tulosta, on olemassa se vaara, ettei kaikesta kriittisestä suhtautumistavasta ja avoimesta asennoitumisesta huolimatta pystytä kokonaan poistamaan ihmisten itsekeskeisyyttä ja taloudellista ja poliittista valtaa tästä yhtälöstä. Puolimatkan mukaan kriittisessä keskustelussa ovat usein edustettuina ne, joilla on jo valmiiksi henkistä



pääomaa ja materiaalisia edellytyksiä osallistua arvokeskusteluun. Hiljennettyjen ja sorrettujen ääni ei pääse kuulumaan. Näin ne kriittiseen keskusteluun tuodut raaka-aineet, joiden pohjalta yhteisö määrittää muun muassa arvoperustaansa, ovat lopulta lähtöisin etuoikeutettujen vähemmistöltä, niiltä, joilla on kykyä ja mahdollisuuksia saada äänensä kuuluviin. (Puolimatka 2010, 204.) Sosiaalinen tasa-arvo ei siis pääsisi tämän ajattelumallin mukaan toteutumaan. Näin tietenkin jos oletetaan, että jokainen pyrkii ajamaan omaa etuaan tai oman pienen piirinsä menestymistä eikä altruistisesti vaatisi myös vähempiosaisten ja hiljennettyjen mielipiteen selvittämistä. Takeita altruistisesta toiminnasta tuskin voidaan luotettavasti saada.

Wilson itse pitää yleistä mielipidettä ja julkisesti hyväksyttyä todistusaineistoa riittävänä pohjana esimerkiksi moraalikasvatuksen arvoille (Wilson 1964, 28). Hän myös asettaa keskustelevan ja rationaalisen yhteisöllisen toiminnan kasvatuksen tärkeimmäksi muodoksi, jotta niin aikuiset kuin lapsetkin saisivat vertailla näkemyksiään ja muodostaa tämän keskustelun kautta mielipiteitään (Wilson 1964, 32-34). Wilson kuitenkin antaa opettajille ja aikuisille kasvatuksellisia mandaatteja, joiden tarkoitus on pitää huolta paitsi lasten turvallisuudesta, myös heidän parhaasta mahdollisesta kasvusta hyväksi kansalaisiksi. Mandaatti myös takaa opettajan kyvyn ja oikeuden suojella oppilaitaan sellaisilta vaikutteilta ja aatteilta, jotka hän kokee haitallisiksi. (Wilson 1972a, 17, 1964, 34-41.) Vaikka keskusteleva oppiminen antaisi mahdollisuudet kyseenalaistaa julkinen mielipide ja muodostaa oppimisyhteisön oma korvaava ja yhteisesti hyväksytty arvomaailma, tämä ei välttämättä onnistu, jos julkinen mielipide on oletetusti ja oikeutetusti yksi asia, mille opetuksen sisältöjen tulisi nojata. Wilson pitää erityisen tärkeänä opettajan herkkyyttä sosiaaliselle paineelle ja indoktrinaatiolle, mutta hän ei silti hyväksy varauksetta sitä, että opetustilanteeseen osallistuvilla oppilailla olisi oikeus poiketa julkisten normien säätelemästä arvomaailmasta ihan samassa määrin, kuin esimerkiksi Freire ajattelee.

Wilson lisää mandaatin ehtoihin kuitenkin rajauksen oppilaan henkisestä kypsytydestä. Opettajan tulee soveltaa mandaattiaan maltillisesti ja kunnioittaen oppilaidensa itsemääräämisoikeutta siinä suhteessa, kuin on heidän iälleen ja kehitysasteelleen soveliaista. Hänkään ei siis suosittelen oppilaiden mielipiteiden jyräämistä auktoriteetin

voimalla, jos se ei ole aivan välttämätöntä oppilaan tasapainoisen kehityksen turvaamiseksi. Opettajan mandaatti on mielestäni kuitenkin erittäin kyseenalainen. Oppilaan oikeudet ja mahdollisuudet muodostaa esimerkiksi arvomaailmansa autenttisesti avoimessa ja vapaassa ilmapiirissä eivät mielestäni käy yksiin Wilsonin mandaattiajattelun kanssa. Auktoriteetin luvallinen käyttö mielipiteiden muokkaajana silloin, kun oppilaan suuntana on opettajan tai julkisen mielipiteen näkökulmasta jokin ei paras mahdollinen rajoittaa mielestäni yksilön oikeuksia autonomiseen mielipiteenmuodostukseen. Jälleen kerran on kyseessä se, kenen ääni painaa vaakakupissa eniten. Freire'n mukaan dialogisuudessa ei opettajalla tai julkisella mielipiteellä ole sen enempää äänenpainoa, kuin on oppilaallakaan. Dialogisten sääntöjen mukaan keskusteleavassa oppimisyhteisössä jokaisella osallistujalla on oikeus ilmaista mielipiteensä, mutta mihin suuntaan opetusta viedään, riippuu siitä mihin suuntaan oppimisyhteisö yhteisellä mielipiteellä haluaa opetuksen suunnata. (Freire 2005.) Mutta onko lapsilla mahdollisuuksia ymmärtää opettajan rationaalisia perusteluita ja arvioida omien halujensa syitä ja seurauksia siten, että yhteinen ja järkevä päätös oppisisällöistä ja metodeista saadaan aikaiseksi? Puolimatkan mukaan opettaja onkin aina lapsen nähden etulyöntiasemassa (Puolimatka 2010, 204-205). Hänellä on siis mahdollisuus joko hyödyntää tai olla hyödyntämättä tuota etulyöntiasemaansa haluamaansa päämäärään nähden.

Wilsonin opetusmalli ei siis käy yksiin dialogisen ja kommunikatiivisen opettamisen kanssa, vaan on pikemminkin lähempänä niin kutsuttua ”vaakamallia”. Opettajalla on oikeus valita tiettyjä oppisisältöjä parhaaksi katsomallaan tavalla yrittäen välttää indoktrinaatiota. Wilson kuitenkin toteaa, että uskomusten rationaalisuuden olemus ei ole mustavalkoinen. Hänelle mikään uskomus ei ole täysin rationaalinen, muttei myöskään kokonaan irratiionaalinen. Koska Wilson hyväksyy indoktrinaation sisältökriteerin, eli tiedon järkipärisyyden indoktrinaation määrittäjäksi, hänen mielestään ei tiedon levittämisessä pystytä täysin välttämään indoktrinaatiota. On olemassa vain enemmän tai vähemmän indoktrinoituja opetusmenetelmiä ja sisältöjä. Wilson kehottaa punnitsemaan uskomuksia muun muassa irratiionaalisuuden ja rationaalisuuden suhteen tehden päätelmiä indoktrinaatiosta tulosten perusteella. (Wilson 1972b, 101-102).

Dialogisessa toiminnassa hyväksyttäviksi mielipiteiksi ja argumenteiksi valitaan kaikkien opetukseen osallistujien eniten kannattamat ja yhteisesti hyväksymät sisällöt. Näin myös dialogisessa toiminnassa joudutaan ”punnitsemaan” yhteisien kriteerien valossa sitä, mikä on rationaalinen tai irrationaalinen näkemys käsiteltävästä asiasta. Erona lienee lähinnä se, minkä piirin mielipiteet otetaan pohdinnan alaiseksi, kuinka paljon oppilaat itse saavat vaikuttaa päätöksentekoon ja mikä on opettaja auktoriteettiasema luokassa. Dialogisuus olisi siis demokraattisempaa toimintaa, kuin Wilsonin esittämä opettajan mandaatin sisältämä opetus. Toki dialogisessa keskustelussa mielipiteet, joille perustaksi saadaan mahdollisimman selkeät ja kattavat perustelut, voidaan ajaa läpi kaikkein uskottavimmin. Opettaja voi halutessaan hallita koko keskustelua vetoamalla perusteisiin, jotka toki voivat noudattaa rationaliteetin vaatimusta, mutta joita oppilaiden ei ole mahdollista kumota omien ajattelun ja tietotaidollisten kykyjen harjaantumattomuuden vuoksi. Dialogisen teorian puolustajat vastaavat, että dialogisessa oppimisessä keskiössä ei ole mielipiteiden muuttaminen tai oppisisältöjen opettaminen, vaan nimenomaan edellä mainittujen ajattelun ja argumentaation taitojen kehittäminen. Opettaja ei siis ole kasvattamassa ideologialleen kannattajia, vaan itsenäisesti ajattelevia kansalaisia. Kritiikkinä voidaankin kysyä onko kriittisen ajattelun, tasa-arvon ja kommunikaatiohyveiden ja taitojen oppiminen tärkeämpää kuin esimerkiksi tiettyjen tietosisältöjen?

#### **4.3.5 Snook ja tapakasvatus**

Snookille indoktrinaatio liittyy vain propositionaalisten uskomusten muokkaamiseen ja ehdollistava toiminta ei ole kasvatusta laisinkaan. Snookin ratkaisu pienten lasten indoktrinoimattomaan kasvatukseen on tehdä jaottelu uskomuksiin perustuvan ja tapakasvatuksen välillä. Kaikki uskomuksiin perustuvat tiedot on opetettava lapsille perustellen tai maailmankatsomuksellisenä opetuksena. Oppilaan ajattelutaitojen taso määrää, milloin mitäkin oppeja on suotavaa opettaa ja millaisilla perusteilla. Ihan pienten lasten turvallinen kasvu taataan tapakasvatuksella, joka ei ole indoktrinaatiota, koska se ei sisällä uskomuksiin vaikuttamista. (Snook 1972a, 47, 69-72.) Mielestäni tällaista käsitystä voidaan kuitenkin perustellusti kritisoida. Onko tosiaan niin, ettei tapakulttuuri pohjaa uskomuksiin, jotka voitaisiin kääntää propositionaaliseen muotoon?

Mielestäni Snook yksinkertaistaa tapakulttuurin rakenteita ja perustaa. Mary Douglasin mukaan ihmisten tapakulttuurin tutkimuksessa tulisi tavat asettaa tarkasteltaviksi itse kulttuurin monipuolisen kokemisen kautta. Tapakulttuurin jakaminen merkityksettömiin osiin ei tee oikeutta tapakulttuurin monimuotoisille kytköksille itse yhteisön kokonaisvaltaiselle elämäkatsomukselle. Yhteiskunnan ajatukset ilmenevät yksilöiden ajatuksissa. Tutkimuksen tulisi olla ajattelunrakenteiden vertailevaa tutkimusta, jonka kautta myös ihmisen käytös tulisi ymmärrettyä. Esimerkiksi liian suhde ihmiselämään tulee ilmi ihmisten ja yhteiskuntien ajattelunrakenteiden vertailun avulla, ei pelkkien puhtaus- ja saastumissääntöjen luetteloinnilla ja puhtauskäyttäytymisen ja rituaalien observoinnilla. (Douglas 2000.) Mielestäni Douglasin ajatuksista voidaan päätellä, ettei tapakulttuurin opettaminen lapsille kokonaan uskomuksista ja järkeen vetoavista perusteista irrallisina puhtaus- tai käyttäytymissääntöinä ole mahdollista. Jos Snook ajattelee, että uskomuksista irrallinen tapakasvatus on mahdollista, hän mielestäni asettaa tapakasvatuksen vaarallisen lähelle ehdollistamista. Ehdollistaminen on kuitenkin hänen omien sanojensa mukaan ihan jotain muuta kuin kasvatusta. Näin ollen *tapakasvatuksesta* puhuminen on turhaa. Snookin mukaan indoktrinaation riksiin voi rajata koskettamaan lähinnä lapsia ja ala-ikäisiä. Täysi-ikäiseen ajatteluun ei Snookin mukaan enää voida indoktrinaatiolla vaikuttaa. Tältä pohjalta käy ilmi, kuinka tärkeää olisi kehitellä indoktrinoimattomia opetuksellisia menetelmiä juuri lasten ja nuorten opetukseen.

#### **4.3.6 Täysi-ikäisyyden haaste ja pienten lasten dialogi-opetus**

Dialogi-opetusta on arvosteltu sen sopimattomuudesta alaikäisten kasvatukseen. Koska dialogisuus on usein liitetty filosofisten ajatteluntaitojen kehitykseen ja oppimisen integroitumiseen kokonaisvaltaiseksi maailmankatsomukseksi, lähdän pohtimaan tätä kysymystä lasten filosofianopetuksen näkökulmasta (Peters 1973, 21). Juuson mukaan lasten ja filosofisen ajattelun kapasiteetin suhde on askarruttanut filosofiä iäti. Muun muassa Aristoteleen kannattaman negatiivisen näkemyksen mukaan lapsilla ei ole kykyä filosofiseen ajatteluun vaan yritys opettaa lapsille filosofiaa johtaa filosofian yksinkertaistumiseen. Platon sanoi, että on parempi olla opettamatta lapsille filosofiaa

ollenkaan, jos se muuntuu puhtaaksi dialektiikaksi ja retoriikaksi, sillä tämä on tuhoisaa lapsille (Lipman 1988, 15). Schopenhauer puolestaan pelkäsi varhain aloitetun filosofisen opiskelun johtavan peruuttamattomiin virheisiin. Matthewsinkin mukaan Aristoteles tosin piti ihmettelyä kaiken filosofian alkuna. Matthews onkin sitä mieltä, että lapsille ominainen ihmettelevä suuntautuminen maailmaan on ideaali pohja filosofian opetukselle. (Matthews 1980, 2.) Filosofia tulee lapsille luonnostaan (Matthews 1980, 95). Tällaista filosofian ja lastenopetuksen positiivista suhdetta kannatti myös Kant, joka koki filosofisen dialogin auttavan lapsia itsenäiseen ajatteluun. Lapsilla oli hänen mukaansa luontaista ymmärrystä ja järkeä muun muassa moraalikysymysten pohdintaan. Karl Jaspers puolestaan oli sitä mieltä, että lapsen kysymykset ja metafyyminen pohdinta ovat filosofian eliksiiriä. (Juuso, 1995, 48-49.)

Jos kuitenkin hyväksytään Buberin näkemys kasvatuksellisesta dialogista, jossa opettajan ja oppilaan välinen yhteys on vain yksipuoleista inkluusiota ilman oppilaan samaistumista opettajan asemaan, voidaan ainakin jossain määrin hyväksyä dialogisen yhteyden mahdollisuus myös pieniin lapsiin ja alaikäisiin oppilaisiin. Buberilaisen pedagogisen dialogin taustalla kun ei ole vastavuoroisuuden täydellisen toteutumisen ehtoa. Samalla opettaja säilyttäisi auktoriteettiasemansa, sekä vastuunsa opetuksen että kasvatusdialogin onnistumisesta. (Buber 1947, 115-119.) Tämä Buberin näkemys dialogisen opetuksen luonteesta on mielestäni kuitenkin ongelmallinen ja olenkin aikaisemmin esittänyt kritiikkiä sitä kohtaan.

Matthew Lipmanin käsitys lasten dialogisuuden taidoista ei kuitenkaan tarvitse Buberilaista bipolaarista yhteyden tilaa. Lipmania pidetään yhtenä merkittävimmistä lasten filosofiaopetuksen kannattajista. Samoja ajatuksia filosofisen dialogiopetuksen arvosta lasten kasvatuksessa esittää muun muassa Gregory (2009) ja Matthews (1980). Lipmanin ja Gregoryn filosofisen dialogitulkinnan mukaan opettajan ja oppilaan ideaalinen suhde on dialogista kasvokkain olemista. Tästä suhteesta syntyy yhteisöllinen tila, jossa kisällioppiminen ja molemminpuolinen kunnioitus pääsevät oikeuksiinsa. (Lipman 2003, 25.) Lipmanin ja Gregoryn näkemys filosofisesta dialogista pohjaa Deweyn pragmaattiseen tutkimukselliseen oppimisen teoriaan, mutta lisää tähän filosofisen pohdinnallisuuden ulottuvuuden. Tämän avulla oppilaat voivat harjoittaa myös moraalialia, etiikkaa, tunteita ja

affekteja koskevaa kriittistä tutkimuksellisuutta ja reflektiota, mikä näkyy muun muassa arvostelukyvyn kasvuna ja maailman ja sen ilmiöiden hahmottamisen laajentumisena ja syventymisenä sekä ihmistuntemuksen että itsetuntemuksen kehittymisenä. Lipman painottaakin, että dialogisuus on ehdotonta eettisessä pohdinnassa ja pohdinnallisten taitojen vahvistamisessa (Lipman 1980, 82-83). Petersin mukaan Deweyn tutkimuksellinen oppiminen ei ole riittävä takaamaan oppilaiden kehitystä elämän muilla kuin luonnontieteen tutkimuksellisella alalla. Yhteiskunnan professionalisoituminen ja spesialisoituminen voivat johtaa ihmisten indoktrinoitumiseen eettisesti kaventuneeseen vastuullisuuteen. Huttusen mukaan monet filosofit, muun muassa Edmund Husserl ovat huomanneet tämän ilmiön. Husserlin mukaan ”asiatieteet tuottavat asiahmisiä”. (Huttunen 2003, 146, Lipman 1988, 2003, Dewey 1957.) Tulkitseen, että filosofisesta dialogisuudesta olisi paikkaavamaan muun muassa Deweyn pedagogiikkaa vastaamaan paremmin kritiikkiin kriittisen tutkimuksellisen asenteen yksinkertaistamisesta ja asettamisesta oppineisuuden synonyymiksi. (Peters 1973, 19-21.)

Lipmanin ja Matthewsinkin mukaan modernista kasvatuksesta uupuukin juuri filosofinen pohdinnallisuus, jossa tieteen tekemisen lisäksi keskitytään muunlaiseen luovaan ja demokraattiseen ajatteluun ja toimintaan. Tätä toimintaa puolestaan edustaa yhteisöllinen dialoginen toiminta, jossa pohditaan myös ihmisen sisäistä luonnetta ja sosiaalista yhteisöä. Petersin mukaan juuri keskusteleva oppiminen ottaa huomioon koko ihmisen ja hänen ihmisyytensä redusoimatta opetusta vain tieteellisen rationaalisuuden kasvattamiseksi (Peters 1973, 21). Lipman on kenties parhaiten tunnettu juuri *filosofiaa lapsille*<sup>20</sup> ajattelustaan, jossa hän vaatii, että jo varhaisesta lapsuudesta asti opetuksessa ja kasvatuksessa tulisi olla mukana filosofinen tutkimuksellisuus. Tähän filosofiseen toimintaan kuuluu olennaisesti dialoginen opettaminen ja kanssakäyminen. Lipmanille siis dialoginen toiminta ei ole mahdottomuus alaikäisten kohdalla. Pikemminkin hän näkee dialogisuuden edellytyksenä onnistuneelle filosofisen asenteen ja itse dialogisen toiminnan oppimiselle. Dialoginen opettaminen alaikäisten kohdalla ei ole pelkästään mahdollista, vaan myös mielekästä toimintaa. (Lipman 1988, 18, 2003, Matthews 1980, 94.)

---

<sup>20</sup> Philosophy for children: P4C

Lipmanille dialoginen opettaminen on ennen kaikkea demokraattista toimintaa. Demokraattisen toiminnan oppiminen on tärkeää, sillä yhteiskunnan jäsenen tulisi kyetä kyseenalaistamaan ja muuntamaan yhteiskunnan instituutioita. Demokraattisuuteen kuuluu keskustelevuus, jossa toinen osapuoli tunnustetaan rationaaliseksi, vapaaksi ja tasa-arvoiseksi keskustelukumppaniksi. (Lipman 2003, 89, Juuso 1995, 65.) Oikeassa keskustelussa yksilö voi tarkastella omaa antiaan metakognitiivisesti ja ottaa etäisyyttä analysoidakseen omia tunteitaan ja ajatuksiaan (Lipman 2003, 90). Schefflerin mukaan onkin oleellista, että rationaalisuutta painottava opetus ei aseta järkeä kokemuksellisuuden ja tunteiden vastakohtaksi vaan ottaa ne osaksi tiedonmuodostusta (Scheffler 1973, 131). Dialogisuus eroaa pelkästä keskustelusta dialogisuuteen kiinteästi kuuluvan tutkimuksellisuuden vuoksi. Tästä johtuen dialogisuus ei ole päämäärätöntä ja tarkoituksetonta keskustelua ihan mistä tahansa. (Lipman 2003, 91.)

Opetuksellisen toiminnan tulee siis olla jäntevää ja noudattaa hyvän tutkimuksellisuuden standardeja. Oppimisen tulee olla laadukasta. Lapset ovat Lipmanin mukaan kykeneviä seuraamaan hyvän ajattelun sääntöjä ja pikemminkin tarvitsevat reunaehtoja ja ajattelun välineitä, kuten filosofisia käsitteitä ja dialogisuuden ja tutkimuksellisuuden standardeja. (Juuso 1995, 58-60.) Lapsia koskeva dialoginen opettaminen on kuitenkin toteutettava lasten erityisluonteet huomioiden. Lapsia ei pidä niputtaa yhtenäiseksi massaksi, mutta heidän ikävaiheelleen tyypilliset ajattelu ja toiminnan taipumukset ja kyvyt on otettava huomioon filosofisen dialogiopetuksen suunnittelussa. Lapsia opetettaessa lähestymistavaksi voidaan ottaa esimerkiksi tarina tai satu, jonka pohjalta viritellään pohdinnallista dialogia lasten näkökulmasta heille mielekkästä aiheesta. Lipmanin mukaan on myös olennaista, ettei dialogista tutkimuksellisuutta rajata koskemaan uskomuksia, joihin lapsilla ei ole vakaumuksia tai aitoja mielipiteitä. Lasten tulisi hänen mukaansa nimenomaan saada pohtia itselleen merkityksellisiä aiheita. Jos kriittisyys kohdistetaan vain merkityksettömiin asioihin oppilaat saattavat langeta tarkoituksettomaan relativismiin. (Juuso 1995, 61, Lipman 1988, 14, 2003, 18.) Ihanteellista olisi, jos kaikki oppilaat osallistuisivat kollektiivisesti dialogisen tutkimuksellisen toiminnan määrittämiseen ja edesauttamiseen, mutta tällainen toiminta ei saa syntyä pakotuksesta. Opettajan tehtävänä on olla dialogisen toiminnan laadun valvoja, dialogipelin siirtojen arvioija sekä toiminnan tulosten ja asiassa pysymisen kriittinen silmälläpitäjä. (Gregory 2009, 228-229.)

Lipman määrittääkin teoriansa kasvatuksen standardiparadigman kritiikiksi. Lipman muotoilee niin sanotun reflektiivisen paradigman eli kriittisen käytännön, jonka tavoitteena on ymmärryksen ja arviointikyvyn kehitys ja kasvu. Opettajan asema ei ole autoritaarinen, vaan hänen on omaksuttava fallibilistinen asenne. Myös oppilaiden tulee ymmärtää tieteen ja maailmankatsomusten suhteellisuus ja ongelmallisuus. Oppilaita tulee kannustaa ajattelemaan ja pohtimaan maailmaa, eikä hyväksymään asioita annettuina. Reflektoivan ja kriittisen opettamisen keskiössä ei siis ole tiedon hankkiminen vaan lähinnä tietojen välisten ja sisäisten suhteiden hahmottaminen. Näin lapsi oppii muun muassa sen, että keskustelussa ja dialogissa on mahdollista oppia asioita ja omilla että toisten elämäkokemuksella ja mielipiteillä on arvoa uuden oppimisessa ja tiedon hankkimisessa. (Lipman 2003, 18, Juuso 1995 49-52.) Yhteistoiminnallisuudesta kasvaa oppilaiden keskinäinen luottamus ja kunnioitus. Oppilaiden yhteistyökykyisyys pääsee kehittymään ja he voivat ottaa vastaan älyllisiä ja sosiaalisia haasteita turvallisessa ja valvotussa tilassa. (Juuso 1995, 63.) Lisäksi muun muassa Piercen mukaan minuuden ymmärrys on mahdollista vain suhteessa toisiin ihmisiin (Juuso 1995, 66). Dialogisen toiminnan hyveitä ja standardeja noudattava yhteisö tuntuukin mitä ideaalisimmalta tasa-painoisen ja vankan itsearvostuksen ja itsetunnon kehitykselle.

#### **4.3.7 Freire'n pedagogiikan kritiikki**

Freire'n pedagogista teoriaa on kritisoitu, ja usein varsin osuvasti. Esimerkiksi hänen abstraktiin suuntaan kallella oleva teoretisointi on verrattain hankalasti aukeneva, kun halutaan tutkia opetusta ja opetuksen metodologiaa varsinaisessa käytännössä. Freire ei ole esittänyt selkeitä rakenteita sille, mitä dialoginen ja vapauttava pedagogiikka käytännössä ovat. Lisäksi Freireä on syytetty pedagogiikan politisoimisesta. (Roberts 1999b.) Näin sanovat etenkin ne, jotka näkevät opetuksen ja kasvatuksen neutraalina tai teknisenä prosessina (Straughan ym. 1983, 105). Freire käyttää myös termiä ”korrekti” kuvatessaan kriittistä opetusta. Tämä on aiheuttanut kritisointia ja muun muassa Gee toteaa kyseisen termin oleva erittäin problemaattinen. Jos korrektius tarkoittaa puolueetonta, on opetus kriisissä tavoitellessaan korrektiutta. Roberts kuitenkin väittää, ettei Freire tarkoittanut



ideologiavapaata opetusta olevan olemassa. Hän halusi tehdä pesäeron dogmaattisen ja kriittisen eli korrektiin perinteen ja uskomusten välittämisen välillä. (Roberts 1999b.)

Mielestäni Freire ja myös Buber näkevät opettajan liian kaikkivoipana ja itsenäisenä opetuksen organisoijana. Opettajalla voi olla hyvin vähän valtaa vaikuttaa opinto-ohjelmiin ja opetushallituksen linjauksiin, mutta hänen tulee silti noudattaa kyseisiä linjauksia (Straughan 1983, 2, Burbules 1993). Petersin mukaan on lisäksi väärin asettaa opettaja vastuuseen lasten terveestä henkisestä kehityksestä. Opettajan vaikutusmahdollisuudet ja tehtävä yhteiskunnassa eivät vastaa tällaista vastuuta. (Peters 1964, 86.) Kriittistä pedagogiikkaa on yleisesti kritisoitu kriittisen tietoisuuden nostamisesta opetuksellisen toiminnan keskiöön. Postmodernistinen kritiikki puolestaan kiistää dialogisen kriittisen pedagogiikan perustavaa laatua olevan oletuksen inhimillisestä hyvästä ja kritisoi muun muassa Freire'a turhasta universalismista. Tästäkin kritiikistä huolimatta Freire'n teorian varsin tiivis riippuvuussuhde ja kiinnittyneisyys hänen omaan kulttuuriinsa on tehnyt vaikeaksi Freire'n teorian soveltamisen kulttuureissa, joiden perinne ja historia poikkeavat selkeästi Freire'n omasta. Freire'n vapauttava pedagogiikka on lisäksi varsin holistinen kokonaisuus sosiaalista teoriaa, jossa opetus on osa poliittista, filosofista sekä käytännöllistä toimintaa, jota ei pidä redusoida tai kaventaa koskemaan esimerkiksi pelkkää opetuksen metodologiaa. (Roberts 2000.)

Bowers kritisoi Freire'a länsimaisen individualistisen ajatteluperinteen istuttamisesta perinteisten ja vähemmistökulttuurien opetuksessa. Bowersin mukaan yksilön itsenäisyyttä ja yhteiskunnallista muutosta edistävä pedagogiikka ei ota huomioon yhteisöllisten ja perinteisiin nojaavien kulttuurien tarpeita (Bowers 2005, Roberts 2000, 148). Bowers kritisoi Freireä juuri "naivin" tai "mystisen" ajatteluperinteen muuntamisesta Länsimaiseksi "kriittiseksi" ajatteluksi. (Bowers 2005, Roberts 2000, 97-98, 119, 138.) Roberts puolestaan kritisoi Bowersia "Länsimaisen" ajattelun homogeenistä yhteen niputtamisesta ja "alkuperäisten" ajatteluperinteiden näkemisestä joksikin puhtaasti Länsimaiselle ajattelulle vastakkaisena. Bowers tekee lisäksi kestäättömän dikotomiaan pohjautuvan jaottelun meidän ja muiden välillä, mikä jo sinällään on ristiriidassa muun muassa Freire'n dialogisuuden idean kanssa. Toiseuden lisäksi täytyy myös huomioida yhtenevyydet, joiden kautta yhteisymmärrystä ja yhteistyötä voidaan lähteä rakentamaan.

Erilaisuudet toimivat tuon yhteistoiminnan rikastuttajana ja uusien ajattelu- ja lähestymistapojen innoittajana. Lisäksi muutosta ja kriittistä maailmankatsomusta ajava pedagogiikka on tarpeen juuri silloin, kun muutokselle ja kriittisyydelle on aihetta. Freire ei hyväksynyt postmodernismin myötä esille noussutta eettistä relativismia poliittisesti oikeutettuna saatikka moraalisesti hyväksyttävänä kantana. Globaaleista ihmisoikeuksista tulee silti pitää kiinni, vaikkakin toiseuden dialogisen ymmärryksen kautta jokaista kulttuuria ja yksilöä tuleekin pyrkiä tukemaan myös vain heitä koskettavissa tarpeissa ja heidän kulttuurillisista lähtökohdistaan käsin. (Roberts 2000, 120.)

Freire painotti, että tieto on jotain, mikä rakentuu yhteistoiminnallisen maailmanmuuntamisen kautta. Uskomukset luodaan yhteistoiminnallisesti kaikkien osallistuvien kautta ja kanssa, eikä auktoriteetin ”päälle liimaamana”. Freire tähdensi dialogisen ja refleктоivan vapauttavan toiminnan kollektiivista ja yhteistoiminnallista luonnetta. Mikä yhdistää Freire’n mukaan tiedostavia ja kriittisiä yksilöitä, on nimenomaan dialogisuus. Dialogi on luonteeltaan sosiaalista toimintaa, jossa ihmiset tarkoituksenmukaisesti toimivat kohti yhteistä päämäärää. Dialogi tekee tiedostamiseen saattamisesta yhtäläillä sosiaalisesta toiminnasta riippuvaista. Dialogissa muodostettu tieto ei ole yksittäisten ihmisten tietojen summa vaan yksilöiden yhteistoiminnan kautta syntynyt tiedon synteesi. Näin ollen Bowersin näkemys tiedostamaan saattamisesta individualistisena toimintana on virheellinen. (Roberts 2000, 121, 148-152, Freire 2004.)

Berger ihmettelee, miksei vapautumista tai koulutusta voisi edistää lähtökohtaisesti erilaisesta maailmanäkökulmasta käsin? Jos dialogisen kanssakäymisen tarkoituksena on syventää kaikkien osapuolten ymmärrystä siitä, miten kanssakeskustelijat kokevat todellisuuden, miksi Freire siitä huolimatta päätyy pitämään tiettyä näkemystä toisia vapauttavampana ja ihmiselämälle merkityksekkäämpänä? Voisiko Freire’n teoriassa olla perustavaa laatua oleva asetelmallinen epätasa-arvoisuuden tai puolueellisuuden elementti? Toimiiko täysin tasa-arvoinen dialogisuus sittenkin vain kohtalaisen samankaltaisten maailmakäsitysten omaavien ihmisten välillä? Mitä jos perustavaa laatua olevat näkemuserot ja maailman hahmotuksen erilaiset tavat estävät aidon syvällisen ymmärryksen syntymisen, etenkin tuosta varsin erilaisesta toisen ihmisen elämismaailmasta ja maailmankuvasta? Toisen ihmisen tarpeiden toteutuminen

opetuksessa nojaa dialogissa siihen, että opettaja kykenee samaistumaan oppilaansa elämismaailmaan. Jos tällaista aitoa ymmärrystä ei kuitenkaan saavuteta, opettaja luo kasvatuksellisen kontekstin siitä oletetusta ymmärryksestään, joka kuitenkin johtaa harhaan. Freire siis saattoi uskoa ymmärtävänsä toisenkaltaista elämistodellisuutta ja hyvää hyvyyttään loi kasvatuksellisen toiminnan johtamaan toisen parhaaseen. Tämä kuitenkin loppupeleissä jätti ulkopuolelleen niitä elementtejä, joihin Freire ei kyennyt samaistumaan tai ymmärtämään siinä mittakaavassa, kuin olisi ollut oleellista aidosti toiseuden piirteet huomioonottavan opetuksen luomiseksi. (Roberts 2000, 97-100, 138-141.)

Ellsworth kyseenalaistaa opettajien ja pedagogien tehtävän informoida sorrettuja heidän sorretusta tilastaan. Hänen mukaansa sorretut tietävät mitä luultavimmin itse parhaiten, miltä syrjintä ja sortaminen tuntuu ja miten se ilmenee, kuin ulkopuolinen auktoriteetti. Lisäksi vapauttava kasvatusta keskittyy Ellsworthin mukaan liiaksi luokkataistelun tematiikkaan. Sortoa esiintyy myös tiettyjen kansanluokkien sisällä. Erilaisuus on luonteeltaan monisyistä ja limittyvää. Yksilö voi tulla sorretuksi lukemattomien eri ominaisuuksiensa tasoilla. (Roberts 2000, 101-103, Burbules 1993, 22-25.) Ellsworth edustaa postmodernia näkökulmaa, joka kritisoi Freire'n modernismia. Freire esittää progressiivisen postmodernismin dialektisuuden vastaukseksi postmoderniin kritiikkiin. Progressiivisen postmodernismin dialektisuuden avulla otettaisiin riittävästi huomioon ihmisyyksilöiden olemuksen tavoittamisen mahdottomuus vain yhden piirteen ymmärryksen kautta. Ihminen ei tämän näkemyksen mukaan palaudu vain kansanluokkaan, sukupuoleen tai ihonväriin. Joku yksilöön sopivista määritelmistä voi kuitenkin nousta enemmän ajankohtaiseksi, kun ajatellaan yksilön kohtaamaa syrjintää. Joskus on tehtävä radikaali päätös siitä, mistä lähdetään liikkeelle. (Roberts 2000, 112-113, Freire 2004, 10, 51, 80, 96, 198.)

Tässä ajatuksessa mielestäni ilmenee dialogisuuden vaatimus tietynlaiselle samuudelle, joka mahdollistaa dialogisen toiminnan synnyn. Dialogia ei kuitenkaan voi olla ilman erilaisuutta, joten Ellsworthin kritiikkiä ei voida mielestäni käyttää lyömäaseena dialogisen toiminnan epäonnistumisessa. Näin on mielestäni siksi, että dialogisuuden onnistumiseksi muun muassa Buberin mukaan vaaditaan persoonan avoimuutta yhteydelle. Tuo avoimuus tai sen puute ei mielestäni sisälly automaattisesti johonkin tiettyyn yksittäiseen piirteeseen,

vaan eri-ikäisiä, rotuisia, kokoisia ja sukupuolisia ihmisiä voi silti yhdistää halu tai kyky dialogiin toiseudesta riippumatta. Lisäksi avoimuutta dialogille opitaan juuri dialogisuutta harjoittamalla, joten ihmisten erilaisuus ei saa olla esteenä osallistumiselle dialogiin. Luokkatilanne olisi mielestäni omiaan tarjoamaan hyvän mahdollisuuden yhtenäisyyden tavoitteluun moninaisuuden keskeltä turvatussa ja valvotussa tilassa.

Freire tosin myöntää, että postmodernisti kritiikki on oikeassa kritisoidessaan modernismin utooppisesta optimismista. Yleisen postmodernin kritiikin mukaan modernismin näkemys yhteiskunnan luonnollisen kehityksen kulkemisesta kohti inhimillisempää ja vapaampaa maailmaa on vähintäänkin kiistanalainen (Atonowiz ym. 1991, 58). Freire ei kuitenkaan hyväksy, että universaali inhimillinen hyvä tarkoittaisi ihmisten samaistamista. Tietty määrä erilaisuutta on demokratialle välttämätöntä. Itse dialogi on riippuvainen erilaisuudesta yhtä lailla kuin se on riippuvainen samuudesta. Eroavuudet ovat ne dialogin taustavaikuttajat, joiden avulla keskustelu ja kasvatusta voivat toteuttaa vapauttavaa tarkoitusperäänsä. (Roberts 2000, 114, Freire 2004.) Roberts esittää dialogisuuden olleen Freirelle yhtäaikaisesti sekä ehdoton välttämättömyys, että vain korvattavissa oleva keino. Robertsin mukaan Freire tarkoitti dialogin vain opetuksen koordinoinnin apuvälineeksi, eikä missään tapauksessa joustamattomaksi ohjenuoraksi, jota tulisi seurata tilanteesta riippumatta. (Roberts 2000, 104.)

Mielenkiintoista nykyajan yhteiskunnallisesta näkökulmasta on myös Freire'n esille nostama epätoivon ja masentuneisuuden ilmapiiri. Kun puhutaan nuorten syrjäytymisestä ja pahoinvoinnista usein mainitaan nyky-yhteiskunnan asettamat paineet ja vaatimukset sekä koulujärjestelmän ongelmat. Osasyynä pidetään koulukiusaamista, mutta lienee aihetta pohtia olisiko taustalla myös koulun opetussuunnitelmissa, oppisisällöissä ja käytänteissä sekä niitä ajavassa politiikassa oma syynsä. Freire tiedosti nimittäin masentuneisuuden ja yleisen epätoivon lamaannuttavan vaikutuksen ihmisen käytökseen, eikä vain haasteellisissa oloissa elävien arkea tarkkaillaan. Freire'n mukaan kuka tahansa ihminen voi menettää intonsa ja toivonsa elämän paranemisesta ja tyytyä toteuttamaan merkityksettömäksi kokemaansa arkea vain selviytyäkseen hengissä. Ihminen antaa masentuneessaan ylivoimaiseksi kokemansa auktoriteetin riistää itseltään vallan oman elämänsä hallintaan. (Freire 2004, 7-39.) Olisiko nuorten pahoinvoinnin taustalla kokemus

omien taitojen ja taipumusten sopimattomuudesta ja riittämättömyydestä sellaisessa koulumaailmassa jossa oppilaat nykyään elävät? Ehkäpä demokraattisempi ja keskustelevampi ilmapiiri olisi paikallaan niin yhteiskunnassa kuin kouluissakin.

Avoin keskusteleva ilmapiiri mahdollistaa Freire'n mukaan oman epätoivon syiden tiedostamisen. Näin ihminen kykenee myös pohtimaan niitä keinoja, joilla vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Tästä vaikutusmahdollisuuksien konkreettisiksi tekemisestä syntyy toivoa ja intoa tehdä työtä muutoksen eteen. Merkittävin muutoksen oikeille urille vievä ja pysyväksi tekevä voima on suvaitsevaisuus. Freire'lle dialoginen pedagogiikka on ennen kaikkea suvaitsevaisuuden pedagogiikkaa. Kasvatus on siis perijuurin poliittista toimintaa ja se mitä ja miten opetetaan ja kasvatetaan, heijastuu koko yhteiskunnan rakenteeseen ja tilaan. Kasvatuksen organisaatiota ja jatkuvaa kriittistä tarkastelua tarvitaan, jotta oikeuksien ja oikeudenmukaisuuden vaatimukset tulevat kuulluiksi ja auktoriteettiaseman hyväksikäyttäminen estyisi. (Freire 2004, 7-39.)

#### **4.3.8 Postmodernismin kritiikki**

Paulo Frieren dialoginen pedagogiikka kohtasi kritiikkiä, varsinkin postmodernistien osalta. Postmodernismi pitää sisällään pluralistisen kulttuuritodellisuuden ja arvomaailman johon on vaikea yhdistää muun muassa freireläistä näkemystä vapauttavan pedagogiikan yhdestä ja yleisestä päämäärästä. Näkemys arvotodellisuuden, uskomusmaailman, tiedon luonteen ja maailmankatsomusten yhteismitattomuudesta asettaa haasteen myös pedagogiselle toiminnalle ja etenkin hyvän pedagogisen toiminnan määrittelylle. Postmodernismi haluaa luoda tilan, jossa erilainen ajattelu ja tuon ajattelun julkituominen olisi paitsi turvallista, myös rohkaistua. (Burbules 1995, 2-4. Freire 2005.)

Postmoderni kritiikki osuikin maaliinsa, kun dialogisuuden luonne tulkitaan teleologiseksi. Esimerkiksi Freire'n dialogisuus on jotain, jolla on selkeät reunaehdot ja rakenne. Hänen vapauttava dialoginen pedagogiikkansa tähtää lisäksi inhimillistämiseen ja sorrosta

vapauttamiseen. Kuitenkin Burbules sanoo, että myös Freire'lla ultimaattinen päämäärä jää itse dialogiin osallistuvien määritettäväksi ja on täten jollain tapaa yksilöllistä ja tapauskohtaista, periaatteessa dialogisen pedagogiikan yleisen teorian tuolla puolen. Tätä tukee myös Freire'n vetoamus hänen pedagogiikkansa soveltamiseksi aina tapauskohtaisesti eikä jonain universaalina ehdottomana lakina. Freire puhe progressiivisen postmodernismin puolesta on osaltaan vastaus postmodernismin kritiikkiin. (Burbules 1995, 4-7, Roberts 2000, 112-113, Freire 2004, 10, 51, 80, 96, 198.)

Toisaalta Freire näki sarron politiikan ja vapauttavan pedagogiikan tarpeen olevan yhtä ilmeinen postmodernissa yhteiskunnassa, kuin oli hänen pedagogisen uransa ajanakin (Roberts 2000, 115). Frierelle postmodernismi ei tarkoita historian loppua, vaan samojen teemojen uudenlaista esiintymistä. Näin ollen myös inhimillinen hyvä sekä universaali etiikka eivät ole puhtaasti kadonneet postmodernista maailmasta (Roberts 2000, 117). Esimerkkinä aikamme yhteiskunnan sortovoimasta voidaan pitää nuorten syrjäytymistä ja tuloerojen kasvua. Roberts esittää myös sananvapauden kaventuneen muun muassa terrorismin vastaisen sodan seurauksena (Roberts 2008, 91).

Burbules vastaa postmodernistien, kuten Elizabeth Ellsworthin esittämään kritiikkiin seuraavanlaisesti. Ensinnäkin opettajan intentionaalisuutta kritisoiduille ja tasa-arvoa illuusiona pitäville Burbules muistuttaa, että aidon dialogisen suhteen luonne on molemminpuolisesti kunnioittava ja huolehtiva, eikä dialogiseen suhteeseen astuttaessa päämääränä ole oman edun tavoittelu vaan itse dialoginen prosessi. Tuossa prosessissa aidosti asetetaan omat mielipiteet kyseenalaisiksi ja alttiiksi muutokselle, sillä dialogiseen toimintaan osallistuvat tiedostavat inhimillisen erehtyväisyyden koskettavan myös heitä itseään. Kuitenkaan tosielämän dialoginen suhde pitää aina sisällään valta-asetelman. Esimerkiksi dialogisen toiminnan kieli on aina vahvemman osapuolen määrittämää. Dialoginenkin toiminta tulee ymmärtää politisoiduksi toiminnaksi. Burbules myös esittää, että aika ajoin voi olla perusteltuakin rikkoa dialogisen toiminnan sääntöjä, jos niissä pitäytyminen koetaan haitalliseksi. (Burbules 1993, 22-25, 27-31, 36-46, Koskinen 2010.)

Toisen tilanteen ja näkökulman ymmärtäminen koetaan aidosti tarpeelliseksi dialogiseen toimintaan osallistuvien keskuudessa. Dialogisessa suhteessa sitoutuminen toisen ihmisen kunnioittamiseen luodaan tunnesiteitä ja yhteistä elämäkokemuksellista pohjaa vahvistamalla. Burbules listaakin kommunikaatiotaidoista eli hyveistä tärkeimmiksi vilpittömyyden, kuuntelemisen ja järkevyyden johon perustuva keskustelu on kaikkien osallistujien hahmotettavissa ja seurattavissa. Nämäkin hyveet ovat kuitenkin kontekstisidonnaisia eikä niiden käytössä tulisi olla yksioikoisen ehdoton. (Koskinen 2010.) Tämänkin on esimerkki siitä, kuinka epätäydellinen arkinen maailma on, ja kuinka dialogisuus tuohon maailmaan vietyinä joutuu joustamaan ihanteissaan.

Dialogiin osallistuvatkin usein toveruutta ja dialogista ystävyyttä kokevat henkilöt, eikä tällöin toisen arvon ja ihmisyyden kieltäminen ole mahdollista ilman selkeää eettistä ja moraalista paheksuntaa ja omantunnon pistoa. Näin dialogiseen suhteeseen asettuvat henkilöt pitävät toistensa mielipiteitä arvossa siitäkkin huolimatta, etteivät he koe kyseisiä mielipiteitä omikseen tai välttämättä edes oikeutetuiksi. (Burbules 1993, 22-25, 27-31, 36-46.) Mielestäni opettajan ja oppilaan välinen suhde on kuitenkin erilainen kuin ystävysten välinen suhde. Ystävyys edellyttää täyttä tasa-arvoa. Buber sanoikin, että ystävyys rikkoo kasvatuksellisen suhteen tai saa sen muuntumaan riippuvuussuhteeksi. Burbules tarkoittaneekin ystävyyssuhteella enemmän oppilaiden välisiä suhteita, sillä hän toteaa haastattelussaan, että opettajan vaikutusvalta oppilaan elämään tekisi ystävyyssuhteesta vilpillistä eikä hän voi tällaista ystävyyssuhdetta suositella (Koskinen 2010).

Dialogiin kuuluu haasteellisuus ja erimielisyys. Vain sopivien haasteiden kautta ymmärryskyky ja kommunikatiiviset hyveet ja dialogin edellyttämät luonteenpiirteet pääsevät kehittymään. Itse asiassa dialogiseen toimintaan opitaan ottamalla osaa dialogiin. Aristotelesta mukailleen, dialogisiin hyveisiin opitaan harjoittamalla kyseistä hyveellisyttä. (Burbules 1993, 46-49, Aristoteles 1989.) Dialogin tarkoitus ei ole eliminoida erilaisuuksia tai jyrätä eriävät mielipiteet vaan luoda mahdollisuus joustavampaan ja vähemmän homogeeniseen yhteisymmärrykseen (Burbules 1993, 29, Koskinen 2010). Dialogisuus on omiaan edistämään erilaisuuden ymmärtämistä ja suvaitsevaisuutta. Erilaisuus dialogissa avaa entistä vivahteikkaammat mahdollisuudet moninaiselle asian ymmärrykselle. (Burbules 1993, 25-26.) Itse asiassa dialoginen suhde edellyttää sekä toiseutta että

samuutta. Vain erilaisuus voi taata dialogisen toiminnan, mutta ilman tietynlaista yhteistä pohjaa ei voida saada aikaan onnistunutta kommunikaatiota. (Burbules 1993, 31.)

#### **4.3.9 Opetuksellisen toiminnan häiriintyminen ulkopuolisista tekijöistä**

Ellsworth lisää dialogisen toiminnan haasteisiin myös muut yhteiskunnan valtarakenteet. Monikulttuurinen ilmapiiri pitää sisällään niin monisyisiä suhteita, ettei täyttä luottamusta kanssaihmiin ja omiin kykyihinsä ilmaista itseään ilman väärinymmärryksiä voida koskaan saavuttaa. Luottavaisen ja täysin tasa-arvoisen tilanteen aikaansaaminen on Ellsworthin mielestä lähes mahdotonta. (Roberts 2000, 101-103.) Vääristynyt kommunikaatio ja siihen nojaava indoktrinoiva kasvatus voivat olla seurausta taloudellisista ja poliittisista tekijöistä. Jos koulun ulkopuoliset paineet vaikuttavat opetuksen suuntaan niin, etteivät opetuksen linjaukset enää ole perusteltavissa avoimessa diskurssissa, ovat ulkopuoliset vaateet merkittäviä indoktrinaatiokeskustelun kannalta. Huttunen nostaa esimerkiksi markkinaohjautuvuuden ja tehokkuusajattelun, jotka voivat vääristää muun muassa yliopistojen arvomaailmaa indoktrinoivalla tavalla (Huttunen 2003, 123). Opinto-ohjelmat määrittävät yhteiskunnallisten arvojen ja poliittisten linjausten vaikutuksesta ja opettajan toiminta on alisteinen opinto-ohjelmien linjauksille (Straughan ym. 1983, 36). Hyötyajattelun ja utilitarismin valta-asema poliittisissa ja moraalisisissa linjauksissa selittynee sillä, että se antaa meille selkeimmät, ellei jopa ainoat julkisesti ja yleisesti hyväksyttävät toiminnan kriteerit (MacIntyre 1964, 2). Tiettyjä opetuksellisen toiminnan tuloksia ja hyötyjä on helpompi mitata kuin toisia (Burbules 1993). Lisäksi tulkinta vääristyy vallan ja etunäkökohtien vaikutuksesta. Kriittistä lähestymistapaa on arvosteltu myös siitä, että tutkijat itse uskovat onnistuvansa vapautumaan etunäkökohtien ja ideologioiden vääristävästä vaikutuksesta. (Puolimatka 2010, 163-200, Siljander 1988, Huttunen 2003, 133-137.)

Freire huomasi, kuinka kulttuurillinen konteksti ja käsitykset yksilön vapaudesta heijastuivat varsin selkeästi opetuksellisiin käytänteisiin ja vanhempien uskomuksiin siitä, kuinka lapsia tulisi kasvattaa. Koulut myös istuttavat ideologioita ja sosiaalistavat



yhteiskuntaan (Alexander 2005). Uudessa Suomen koulujen opetussuunnitelmassa on kirjaukset inkluusiosta ja yhteistyökykyjen ja vuorovaikutuksen taitojen kehittymisestä sekä yrittäjyyteen tutustuttamisesta. Näistä esimerkkinä linjaukset draamaopetuksesta ja yrittäjyyskasvatuksesta (Opetushallitus 2010, 2011). Kyseiset linjaukset tehtiin pitkälti taideaineiden ja etiikan opetuksen kustannuksella. Näistä linjauksista näkee selvästi yhteiskunnallisen politiikan ja arvomaailman vaikutuksen siihen, mitä opetuksellista toimintaa kouluissa harjoitetaan. Näin siitäkin huolimatta, että oppilailla itsellään voi olla varsin toisenlaiset tarpeet ja halut oman opetuksensa suhteen. Oppilaan oikeus ja aktuaalinen mahdollisuus valita itselleen kannattavat ja mieluiset oppisisällöt on oleellista autonomisen toimijuuden kehitykselle ja indoktrinaatiovapaalle opetus-ohjelmalle (Alexander 2005, 8). Mitä yksipuolisempi opetustarjonta, sitä kaventuneempi tämä vapaus on. Yksipuolinen opetustarjonta toimii mukauttavasti ja on omiaan estämään yhteiskunnallisten epäkohtien kriittistä tarkastelua ja aidon itsetuntemuksen ja inhimillisyyden toteutumista. Indoktrinaatio vallitseviin olosuhteisiin ja kyseisen opetuksen perustelu yhteiskunnallisen ja sosiaalisen sopeutumisen nimissä on edelleen arkipäivää monissa kouluissa. Yhteiskunnan ja opetuksen ideologiariippuvuuksien tiedostaminen onkin ehdotonta yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseksi. (Freire 2004, 7-39, Heanye ym. 1998, 92, 103-108.)

#### **4.3.10 Rakkaus välineellistämisen esteenä**

Snookin painottama indoktrinaation intentiokriteeri esittää, että indoktrinaatio on tahallista toisen ihmisen holhoamista määränpäänä uskomuksiin vaikuttaminen. Freire'n rakkaus toista ihmistä kohtaan on avainasemassa dialogisen opetuksen määrittämisessä. Jotta autenttinen dialogi syntyy, tulee monien seikkojen osua kohdilleen. Tärkeimpinä ovat tasa-arvo ja molemminpuolinen kunnioitus. Freire täsmentää, että rakkaus toista ihmistä kohtaan on pyyteetöntä ja aidosti toisen ihmisen parasta ajattelevaa kuitenkin siten, että yksilön halut ja tarpeet otetaan huomioon. Näin toista ei pyritä kasvattamaan tai iskostamaan omiin uskomuksiin ja käsityksiin maailmasta, vaikka ne tuntuisivatkin pintapuolisesti oikeilta ja turvallisilta. Dialoginen rakkaus takaa yksilönvapauden ja tilan olla toisenlainen ja silti tulla tuetuksi ja ymmärretyksi sekä hyväksytyksi tasa-arvoisessa

kanssakäymisessä. Tämä rakkaus tulee olla molemminpuolista ja vastavuoroista, jotta voidaan puhua dialogisesta rakkaudesta. (Freire 2005, Snook 1972a.)

Rakkaudessa piilee dialogisen yhteyden ydin. Rakkaus ei moralisoi eikä holhoa vaan kunnioittaa toista juuri sellaisena kuin hän on. Kun astuu rakkauden yhteyteen se mikä on oikein tulee luonnostaan. Buberille rakkaus on juuri dialogia, jossa rakkaus saa vastavuoroista rakkautta. Arvotietoisuuden kehittyminen edellyttääkin syvenevää rakkautta ja sen myötä parempaa itsetietoisuutta. (Buber 1995, Freire 2004, Puolimatka 2010, 206-207.) Näin ollen, jos Freire'n dialogisen rakkauden asetelma ja dialoginen opettaminen toteutuisivat, voitaisiin ajatella, että Snookin painottama intentiokriteeri ei pääsisi täyttymään ja täten indoktrinaatiosta ei voitaisi puhua samassa yhteydessä aidon dialogisen toiminnan kanssa. Ongelmia ilmenee vasta sitten, kun todetaan, ettei aitoa vastavuoroista rakkautta ja dialogista opettamista pääse syntymään.

Onko tällainen pyyteetön dialoginen rakkaus käytännötasolla mahdollista ja onko tällainen rakkaus edes suotavaa opettaja-oppilas suhteessa? Eikö toisen elämismaailman tunteminen ja toisen pyyteetön rakastaminen liiku vaarallisen lähellä epäsovivaa intiimiä suhdetta tai ainakin terapeuttista suhdetta? Opettajan tulisikin Hermanin mukaan kyetä säilyttämään kognitiivinen auktoriteettinsa ja tietty etäisyys oppilaaseen (Herman 2004, 118). Opetus on lisäksi monien määritelmiensä mukaan aina intentionaalista toimintaa ollakseen pätevää ja aidosti opettavaista. Jos aito dialogisuus vaatii tyystin pyyteettömän yhteyden synnyn, kuinka opetuksellisen toiminnan päämääräsuuntautuneisuus istuu tähän yhtälöön ilman, että se joko rikkoo dialogisen yhteyden pyyteettömyyden olemusta tai menettää opetuksellisen luonteensa? Tietenkin voidaan ajatella, että opettaja voi rakkauden johdattamana suunnata opettamista autenttiseen oppilaan parhaaseen ilman indoktrinoivia intentioita. Mielestäni Buber ja Burbules ovat kuitenkin oikeassa esittäessään dialogisen yhteyden oppilaan ja opettajan välillä olevan erityisehtojen ja asetelmien rajaamaa (Buber 1995, 33-35).

#### **4.3.11 Idealismin kritiikki**

Dialogisia ja kommunikatiivisia ihanteita vastaavaa avointa ja kriittistä keskustelua on syytetty epärealistiseksi haavekuvaksi. Erityisesti kritiikin kohteeksi ovat joutuneet kasvatustilanteet, joissa ei kritiikin esittäjien mukaan ole mahdollisuuksia tasa-arvoiseen saati riittävän avoimeen ja reflektiiviseen keskusteluun, jotta se täyttäisi kommunikatiivisuuden tai dialogisuuden sääntöjä ja normeja. (Puolimatka 2010, 204.) Tähän kritiikkiin muun muassa Burbules on vastannut vetoamalla dialogisten ihanteiden tärkeyteen suunnassa kohti parempaa, eli dialogisempaa kasvatuskulttuuria. Näin ollen on pienempi häviö pyrkiä kasvatuksessa dialogisuuteen siinä onnistumatta, kuin tyytyä harjoittamaan vähemmän tasa-arvoista ja kriittistä kommunikaatiota tai tyystin kritiikitöntä ja keskustelevaisuutta karttavaa opetusta (Burbules 1993, 83-84). Huttunen esittää, että itse dialoginen toiminta sinällään on arvokasta (Huttunen 2003). Näin ollen dialogia voisi pitää itseisarvona, jonka harjoittamien on mielekästä sen sisällöstä ja päämäärästä riippumatta. On kuitenkin muistettava, että koulumaailmassa dialogiseen toimintaan liittyy aina jokin tarkoitusperä, sillä keskustelua ei tule käydä pelkän keskustelemisen vuoksi (Lipman, 2003). Dialogisella opetuksella tulee siis pystyä takaamaan myös tiedollinen oppiminen, tai on tyydyttävä siihen, että opetuksessa on myös ei dialogisia osuuksia.

Lisäksi kriittistä teoriaa ja dialogista opetustapaa on kritisoitu näennäisyydestä. Opetustapa voi olla päällepäin dialogisen vastavuorisuuden ihanteet täyttävää, mutta implisiittisesti sillä voidaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaisiin julkituomattomilla tavoilla. Tietenkin tähän voitaisiin vastata, ettei opetus tuolloin täytä avoimen kommunikatiivisen toiminnan ehtoja, eikä tuolloin ole dialogista opetusta. Kuitenkin on kyseenalaista takaako täysin kriittinen ja avoinkaan kommunikaatio dialogisen toiminnan haluttavia tuloksia, eli yhteisen ymmärryksen ja tiedon saavuttamista. Keskusteluun voi vaikuttaa tietyt ennakkoluulot ja valtasuhteet sekä muut ajattelun vääristäjät. Vaikka keskustelu olisi muodollisesti kriittistä ja kommunikatiivista, voivat keskustelijat ja heidän tietoresurssinsa olla rajallisia. Etenkin lasten ollessa kyseessä opettaja saattaa joutua tinkimään perustelujen järjellisyden ja kattavuuden ihanteesta yksinkertaistuksilla. (Puolimatka 2010, 205, 208.)

Buber tähdentää omassa dialogisuuden teoriassaan, ettei dialogiseen yhteyteen ole ohjeistuksia eikä siihen voida opettaa tai kasvattaa. Täydellisen läsnäolon hyväksymiseen ei siis ole muuta tietä kuin itse oleminen, joka ilmestyksen omaisesti liittyy kaksi avointa persoonaa dialogiin ikään kuin Jumalan armosta. (Buber 1947, 22.) Jos Freire ja muut dialogisen pedagogiikan edelleen kehittäjät hyväksyvät tämän dialogisen yhteyden luonteen sattumanvaraisuuden tai ainakin kiinnittyneisyyden yksilön luonteenpiirteisiin tai olemukseen, voidaan heitä kohtaan esittää kritiikkiä siitä oletuksesta, että kuka tahansa kykenee juuri opetuksellisessa tilanteessa saavuttamaan dialogisen yhteyden toiseen yksilöön. Opetus on lisäksi systemaattista toimintaa, jossa dialogisen opettamisen onnistumiseksi tulisi kyetä jollain tavalla aikaansaamaan tuo yhteys ilman, että koko opetuksen onnistuminen nojaisi sattumanvaraisuuteen. Buber tosin painottaa, että kerran aikaansaatu yhteys toiseen Minään saa aikaan myös pysyvän tietoisuuden toisesta subjektista. Tämä tietoisuus ilmenee aina potentiaalisena yhteytenä kanssasubjektiin. (Buber 1947, 115.) Tämä voisi tarkoittaa sitä, että kerran aikaansaatu dialoginen yhteys oppilaaseen takaa tuon yhteyden tiedostamisen ja aikaansaamisen myös myöhemmin.

Buber tosin esitti, että on opettajan velvollisuus hakeutua niin kutsuttuun bipolaariseen yhteyteen, eli yhtäaikaiseen elämiseen kumpaisenkin osapuolen kautta. Tämä opettajan ymmärrys oppilaan elämismaailmasta ja näkökulmasta on riittävää kasvatuksellisen dialogin syntymiselle. (Buber, 1995, 163-164.) Yhteys lapseen ei Buberille saa koskaan olla kasvatustilanteessa molemminpuolista kattamista. Tämä tuhoaa opetuksellisen suhteen. (Buber, 1995, 163-164.) Onko opetuksellinen suhde siis tuomittu, jos dialoginen yhteys on tyystin vastavuoroista? Näin ollessa olisi jopa virhe ryhtyä dialogiin oppilaan kanssa. Onko dialogisuus opetuksessa lopulta perustavasti erilaista kuin aito dialogisuus?

#### **4.3.12 Ideaalien kommunikaatioyhteisön kritiikki**

Mollenhauer huomauttaa, että pedagogiikan politisoitumisessa on aina indoktrinaation riski. Täten opetukselle tulee asettaa toisenlainen rakenne, kuin poliittiselle toiminnalle. Mollenhauerin ratkaisu olisikin erottaa opetuksellisen toiminnan ja opetuksellisen

diskurssin toisistaan. Hänelle opetus on ensisijaisesti diskursiivista, eli elämäyhteyksien problematisointia, rationaaliseen yhteisymmärrykseen ja konsensukseen pyrkimistä kielellisellä vuorovaikutuksella. (Mollenhauer 1972 13, 15 Siljanderin 1988, 154-155 mukaan.) Opetus toimintana on puolestaan välitöntä muutokseen pyrkivää elämismaailmaan ja sen institutionaalisiin edellytyksiin sekaantumista (Mollenhauer 1972, 15 Siljanderin 1988, 155 mukaan). Ongelmaksi diskurssiopetuksessa jää kasvattajan valta-asema ja osallisten eriarvoisuus diskurssin välineiden hallinnassa. Ilman symmetristä ja tasaveroista kommunikaatiota opetustilannetta ei voida pitää diskurssina. Mollenhauer määrittelee diskurssin siten, että se tekee kommunikaation ja reflektion itse kommunikaatiosta mahdolliseksi (Mollenhauer 1972, 64 Siljanderin 1988, 168 mukaan). Näin toiminnasta tulee itsereflektiivistä metakommunikaatiota. Kasvatuksen päämääränä on täysi-ikäinen kriittinen keskustelija, joka pystyy vapautumaan arvojen ja ideologioiden manipulaatiosta. (Mollenhauer 1972, 67 Huttusen 2003, 111 mukaan.) Näin ollen kasvatus tulee ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi. (Mollenhauer Huttusen 2003, 110 mukaan.)

Kuitenkin tätäkin näkemystä voidaan kritisoida. Ensinnäkin ideologiasta ja perinteestä täysi vapautuminen on mitä luultavimmin mahdotonta ja tällaisen määränpään asettaminen pedagogiselle toiminnalle sinällään kyseenalaista. Historiallisesta tilasta irtautuminen tai perinteen ja tradition pyhittäminen ovat molemmat kiistanalaisia päämääriä. Toinen ongelma koskee ideaalia kommunikaatiotilannetta. Vain olettamalla kommunikaation olevan avointa ja tasa-arvoista voi kommunikaatioon osallistumisesta tulla mielekästä. Näin ollen ideaalin kommunikaatioyhteisön idea täytyy olla osa kaiken kommunikaation lähtökohtia. Tämä idean toteutuminen nähdään vasta kommunikaation kuluessa, mutta opetustilanteessa diskurssin tasa-arvoinen onnistuminen on tulkittu mahdottomaksi. Mollenhauer on tietoinen tästä opettajan ja oppilaan epäsymmetriasta johtuvasta epätasa-arvosta. Mollenhauer kuitenkin esittää, ettei ole mitenkään mielekästä olettaa, että kommunikatiiviset taidot kehittyisivät aikuisille ilman aikaisempaa kommunikatiivisessa toiminnassa harjaantumista. (Mollenhauer 1972, 53; suomennos Siljander 1988, 170.) Ongelman keskiössä olisi mielestäni siis se, että diskursiivisesta ja kommunikatiivisesta opetuksesta pidättäytyttäessä opettajan ja oppilaan taitojen ja tietotason epäsymmetrian vuoksi tullaan tämän epäsymmetrian ylläpitämistä tukemaan myös oppilaan aikuistuessaa.

Jos kyky kommunikatiiviseen toimintaan muotoutuu itse tuota toimintaa harjoittamalla, voidaan diskurssia oppia vain osallistumalla diskurssiin.

Dialogi-opetuksen ehtoihin katsotaan kuuluvan, että opettajan ja yhteiskunnan tulee muodostaa opetukselliset linjaukset yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan, joka haluaa opettaa kriittisesti ja dialogisesti, tulee esittää totuudenmukainen ja mahdollisimman realistinen kuva dialogisesta pedagogiikasta siten, että oppilaat ymmärtävät mahdollisimman selkeästi kyseisen pedagogisen toiminnan piirteet ja seuraukset. Jos oppilaat kuitenkin ovat tyytymättömiä dialogisen opettamiseen ja oppimiseen, tulee opettajan muodostaa yhdessä oppilaiden kanssa uusi lähestymistapa oppimiseen. (Roberts 2000, 121-123, Freire 2004.) Freire'n mukaan opettaja voi vain tehdä parhaansa ollakseen mahdollisimman tasa-arvoinen. Tällainen tyystin tasa-arvoinen tilanne on utooppinen, mutta siihen pyrkiminen on ainoa keino päästä yhä lähemmäksi ihanneyhteiskuntaa, jossa jokaisella on kyky ja mahdollisuus yhtäläiseen ihmisyyden toteuttamiseen. (Roberts 2000, 106-109.)

Freire'n mukaan hänen tekstinsä tulisi tulkita sisällön päättäjän kritiikiksi. Se, kuka määrittää mitä tulisi opettaa, pitäisi olla itse kasvatettavat ja opetettavat. Tämä on opetuksellisen sisällön demokratisoimista. Demokraattisuus yhteiskunnassa alkaa Freire'lle koulutuksesta demokratiaan. Historia ei ole progressiivista automaattista etenemistä autoritaarisuudesta demokraattisuuteen. Demokraattisuus täytyy luoda. Innostuksen ja motivaation puute osallistua kriittiseen ja demokratisoivaan toimintaan on kuitenkin yksi Freire'n ja monen muun hänen teoriaansa soveltamaan pyrkineen ongelma. Opettajan tapa tuoda opetus oppilaiden tykö on tärkeässä roolissa motivaation herättelyssä. Jos opettaja ei osaa lukea oppilaidensa maailmaa ja elämänkatsomusta hän harvoin onnistuu tuomaan opetusta oppilaiden tykö siten, että se tuntuisi heidän näkökulmasta arvokkaalta ja tärkeältä. Oppilaan ja opettajan elämisaailmojen ja tuota elämisen todellisuutta kuvaavan kielten erilaisuus tulee huomioida ja nähdä vaivaa toisen erilaisuuden kielen ymmärtämiseksi. (Freire 2004, 89-117.) Dialogia harjoittamalla opitaan myös dialogisen toiminnan edellytykset, kuten erilaisuuden kieli ja ymmärrys. Dialogiseen toimintaan ei ole oikotietä, vaan pyrittäessä toimimaan dialogisesti myös opitaan kyseistä toimintaa. Vaikka aito dialogi ei heti tai koskaan toteutuisikaan, on sen harjoittelussa otettu askeleita oikeaan

suuntaan. Pikkuhiljaa harjoitusten kautta saavutetaan yhä avoimempi, tasa-arvoisempi ja kriittisempi dialogisuuden tila. (Burbules 1993, Koskinen 2010.)

Kommunikatiivista ja dialogista opetusta on kritisoitu myös siitä, että yksilön oletetaan omaksuvan yhteisesti dialogisessa keskustelussa päätetyt yhteisön arvot. Aitoa dialogisuuden ihanteiden mukaista tasaveroista keskustelua on lähes mahdotonta saavuttaa, etenkin kun kyseessä ovat lapset ja sekulaari luokka, joka koostuu eritaitoisista yksilöistä. Yksilö voi siis olla perustellusti eri mieltä, sillä dialogisuuden onnistuminen on harvoin mahdollista, tai hän ei voi olla perustellusti eri mieltä, jos onnistuneen kriittisen keskustelun tuloksena yleistä mielipidettä pidetään parempana. Kriittinen ja avoin keskustelu ei siis estä kollektiivista itsekkyyttä. Hiljennettyjen ääni ei pääse kuuluviin, jos dialogiseen keskusteluun osallistuvat vain voimakastahtoisimmat ja hyväosaisimmat. Tällaisen yhteisön arvokäsityksen valistuneisuus ei ole taattu. (Puolimatka 2010, 207.)

Mihin tilaan tämä jättää yksilön oikeudet päättää omista mielipiteistään ja toimia niiden mukaan? Dialoginen keskustelu onnistuisi siis tasa-arvoisesti silloin, kun kaikilla osallistuvilla on käytännössä samat mahdollisuudet ja resurssit osallistua keskusteluun ja vaikuttaa mielipiteen muodostukseen. Luokkatilanteessa näin ei aina ole. Opettajalla on lisäksi oletetusti auktoriteettinsa takia aina etulyöntiasema. Auktoriteetin asemaa on lähes mahdotonta kokonaan häivyttää, ja käytännön koulumaailmassa tällainen auktoriteetin kadottaminen voi olla jopa vaarallista. Mikä on opettajan vastuun ja dialogisen toiminnan sääntöjen ja yhdessä päätettyjen päämäärien kunnioittamisen suhde? Onko Wilson sittenkin oikeassa vaatiessaan joitain opettajan mandaatteja pienten lasten kasvatuksessa vai tuleeko opetuksessa pyrkiä aina täyteen dialogisuuteen freireläisen nöyrästi? Ihannedialogia ei läheskään aina saada aikaiseksi, mutta siihen pyrkiminen on kuitenkin erittäin tärkeää. Ainakin jos halutaan toteuttaa ne arvot ja päämäärät, joita kriittisen teorian kasvatusihanne kannattaa. Jotta dialogista ja kommunikatiivista toimintaa voidaan harjoittaa, täytyy keskustelun laatua pystyä myös arvioimaan ja arvottamaan. Ilman arvoja ei ole myöskään avoimen keskustelun ihannetta (Puolimatka 2010, 205). Indoktrinaation näkökulmasta voikin kysyä, onko dialogiopetus sittenkin iskostamista tiettyyn arvoperustaan, eli keskusteleavuuden ihanteiden ja kriittisen ajattelun arvostamiseen?

## PÄÄTÄNTÖ

Pyrin tässä tutkimuksessa vastaamaan kysymykseen: Kykenevätkö dialoginen ja kommunikatiivinen pedagogiikka vastaamaan indoktrinaation uhkaan? Johdannossa olenkin jo kertonut miten tähän tutkimusaiheeseeni päädyin ja miksi lähdin purkamaan kysymyksen asettelua ensin indoktrinaation kriittisen teorian kautta, kulkien läpi dialogisen ja kommunikatiivisen toiminnan ja opetuksen teorioiden ja päätyen näiden opetuksellisten suuntausten kritiikkiin ja kritiikin vastineisiin. Olen tutkinut työssäni indoktrinaation määritelmiä ja tuon määritelmän kriteerien ongelmallisuutta. Indoktrinaation määritelmän tulisi kyetä vastaamaan niin opetuksen sisällön, metodologian kuin päämäärän, opettajan intention ja yhteiskunnankin rakenteen asettamiin haasteisiin. Vain yhden indoktrinaation kriteerin varaan laskeutuminen ei tutkimukseni mukaan johda riittävän kattavaan indoktrinaation määritelmään. Muutamista seikoista useimmat määritelmät ovat yhtä mieltä: Indoktrinaatio on ensisijaisesti auktoriteetin harjoittamaa opetuksen alaisuuteen lukeutuvaa toimintaa, jolla on kytköksiä muunlaiseen uskomusten muokkaamiseen tähtäävään kyseenalaiseen toimintaan, kuten propagandaan ja ehdollistamiseen. Indoktrinaation määrittäminen on kuitenkin oleellista, mikäli halutaan saada selvyys kyseisen toiminnan luonteesta ja oikeuttaa sille annettu negatiivinen leima.

Tutkin myös dialogisuuden ja dialogisen toiminnan teoriaa niistä lähtökohdista, jotka mielestäni palvelivat parhaiten sekä itse dialogisuuden teorian selkeyttämistä että dialogiopetuksen määrittämistä. Päädyin toteuttamaan tämän osion esittelemällä Martin Buberin dialogisuuden teorian, joka on mielestäni oleellinen itse dialogisen opettamisen teorian kattavalle hahmottamiselle. Esittelin myös Buberin itsensä luoman pedagogisen näkemyksen siitä, miten ja missä mittakaavassa opetuksellinen dialogisuus toteutuu hänen dialogisen toiminnan ymmärryksensä valossa. Jatkoin dialogisen pedagogiikan läpikäymistä Paulo Freire'n pedagogiikan esittelemisellä. Freire'a kritisoineiden ja puolustaneiden kirjoituksia lukiessani sain ymmärryksen Freire'n teorian holistisuudesta, enkä voinut langeta murtamaan Freire'n pedagogiikkaa irrallisiin osasiin. Näin ollen esitinkin ensin Freire'n pedagogisen teorian mahdollisimman tiivistetyssä mutta kokonaisvaltaisuuden säilyttävässä pähkinänkuoressa, josta toisessa alakappaleessa erittelin tarkemmin itse dialogisen toiminnan asemaa suhteessa Freire'n pedagogiikkaan ja



yhteiskuntateoriaan. Samoin kuin Freire'n teoriassa on suoria viittauksia ja liittymäkohtia Martin Buberin dialogisuuden teoriaan, halusin viimeisen varsinaista käytännön dialogista pedagogiikkaa käsittelevän kappaleen pitävän sisällään myös liittymäkohdan Freireen. Koska Freire kohtasi aikanaan ja varsinkin postmodernien filosofien ja kasvatustieteilijöiden osalta kritiikkiä, pidin Burbulesin dialogisen opettamisen teoriaa oivana kolmantena kappaleena. Burbules pyrkii tekemään dialogisesta pedagogiikasta jotain, minkä oppiminen on mahdollista ja jossa voidaan pelin tavoin harjaantua ja jonka sääntöjä ja siirtoja voidaan harjoitella ja opiskella. Näin ollen hän siirtyy pois Buberin ja Freire'nkin teorioissa olevasta dialogisuuden apriorisuudesta ja myötäsyntyisyydestä opittuun ja kehitettävään kanssakäymisen taitoon ja luonteenpiirteisiin. Burbulesin mukaan Freire'n kohtaama kritiikki siitä, ettei hän ole antanut konkreettisia neuvoja siitä, miten dialogista vapauttavaa pedagogiikkaa tulisi käytännössä toteuttaa tulee vastatuksi, kun dialogisuutta aletaan hahmottamaan toimintana, jota voidaan ohjastaa ja kehittää. Koin tällaisen käytännöllisen ja ryhdikkään tavan esittää dialoginen opettaminen säännönmukaisena, mutta kuitenkin tilannekohtaisena ja joustavana, opittavissa olevana toimintana olennaiseksi nimenomaan usein kuulemaani kritiikkiä silmälläpitäen. Kun dialogiseen toimintaan ja opetukseen voidaan auki kirjoittaa vaihtoehtoisia malleja ja tapoja toimia, katoaa dialogisuudesta osa sen utooppisesta haavekuvamaisuudesta. Näin kyseinen opetuksellinen toiminta alkaa kuulostamaan käytännössä mahdolliselta ja sen eteen työskentely mielekkäältä, kun on tiedossa se, minkälaista toimintaa opetus tuolloin mahdollisesti olisi ja mitä konkreettisia toimia on valittavissa, jotta dialogisen toiminnan esteet voidaan ylittää.

Samoissa merkeissä tutkin myös sitä, mitä kommunikatiivinen opettaminen käytännössä tarkoittaa ja mitä kommunikatiivisen toiminnan teoria itse asiassa tarkoittaa. Koska dialoginen ja kommunikatiivinen opettaminen ovat lopulta erittäin samankaltaisia ja pohjautuvat osittain samoihin dialogisuuden ja diskursiivisuuden teorioihin päädyin esittämään kommunikatiivista toimintaa lähinnä Huttusen kirjallisuuden pohjalta. Jälleen koin tarpeelliseksi hiukan avata kommunikatiivisen toiminnan teorian taustoja, mutten tutkimusaiheen rajauksen vuoksi laajentanut kappaletta sen enempää kuin oli välttämätöntä asian ymmärtämiseksi. Huttusella on Burbulesiin verrattavaa käytännön huomioivaa lähestymistapaa kommunikatiivisen opetuksen sääntöjen esittelyssä, joita pidin erityisen tärkeinä, jos kommunikatiivisesta opettamisesta olisi tarkoitus olla varteenotettavaksi

käytännön ratkaisuksi indoktrinaation uhkaan. Freire'n ja Buberin dialogisen toiminnan ideaalit ovat kyllä riittäviä perustelemaan sen, miksi kyseistä toimintaa voidaan pitää ihanteellisena, mutta mielestäni Burbulesin ja Huttusen teorioiden käytännöllinen ote vaaditaan, jotta kyseiset teoriat saadaan nivottua arkitodellisuuteen ja siihen maailmaan, missä oppilaat ja opettajat joka päivä ovat kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Viimeisessä kappaleessa olen esittänyt kritiikkiä niin dialogista kuin kommunikatiivista opettamista kohtaan. Esitän tuossa kappaleessa mieleeni tulleita kysymyksiä ja mahdollisia vastausvaihtoehtoja kyseisiin mieltäni askarruttaviin pohdintoihin. Olen ottanut edellä esitetyn tavan lähestyä tutkimusaiheeni, sillä halusin selkeyttää edellä esiteltyjä opetuksellisia konsepteja mahdollisimman tarkasti pitäytyen kuitenkin niin hyvin kuin kykenin tutkimuksen vaatimissa mitoissa. Ilman riittävää termien ja konseptien selkeyttämistä konseptien vertaaminen ja niiden päälle rakentaminen voi kohdata väärinymmärryksistä johtuvia virheitä. Parhaan ymmärrykseni valossa olen koonnut viimeiseen kappaleeseen näkemykseni mukaisen yhteenvedon siitä, mitä indoktrinaatio kenties kokonaisvaltaisesti ottaen voisi olla ja minkälaista asennoitumista ja opetuksellista otetta opettajilta ja yhteiskunnalta vaadittaisiin, jotta tuolta toiminnalta voitaisiin välttyä. Esitän, että kommunikatiivinen ja dialoginen opettaminen ovat tietynlaisen arvoperustan muodostamia ihanteita, joita voidaan kritisoida aiheesta, mutta joiden oikeellisuus tulisi kaikesta huolimatta asettaa yleisen ja julkisen keskustelun alaisuuteen ja vapaaseen uudelleenmäärittelyyn. Olen edelleen sitä mieltä, että avoin ja keskusteleva epädogmaattinen opettaminen on edellytys autoritaarisuudesta ja indoktrinaatiosta vapaalle kouluopetukselle.

Kaiken kaikkiaan huomasin tutkimukseni edetessä, ettei mitään opetuksellista metodologiaa tai arvoperustaa voida irrottaa kontekstistaan. Freire'n kohtaamasta kritiikistä opin erityisesti sen, kuinka eri teorioiden holistinen ja kontekstuaalinen ymmärrys on olennaista, jotta kyseisten teorioiden yksittäisiä piirteitä voidaan soveltaa ja hahmottaa siten, kuin on niiden luonteelle sopivaa. Kommunikatiivista toimintaa ja opetusta tutkiessani minulle hahmottuivat kommunikatiivisen opettamisen kompastuskivet ja kyseisen opetuksellisen toiminnan vajavaisuus suhteessa alkuperäisen

kommunikatiivisen toiminnan ideaaliin. Samat ongelmat esiintyvät Buberin dialogisen toiminnan ihanteiden soveltamisessa opetukselliseen suhteeseen. Mielestäni Buber ei itsekään aukottomasti määrittämään opetuksellista dialogisuutta siten, ettei se olisi ristiriidassa dialogisen yhteyden ideaalien, kuten vastavuoroisuuden ehdottomuuden kanssa. Käytännön ongelmat kyseisissä opetuksellisissa teorioissa ovat ilmeisiä myös Freire'n pedagogiikassa. Nämä ongelmat ilmenevät jopa Burburlesin yrityksessä saada aikaan postmodernia maailmankuvaa ja arvoja huomioivat dialogisen opetuksen linjaukset.

Huomasin myös, ettei indoktrinaation määritelmäkään ole ihan yksioikoinen asia. Lopullista ja kaikenkattavaa indoktrinaation määritelmää en tässä tutkielmassa siis saanut aikaiseksi, mutta mielestäni pystyin kuitenkin näyttämään riittäviä perusteluja sille, miksi indoktrinaatio useimmiten ymmärretään negatiivisena ja haitallisena opetuksellisena toimintana. Toivon siis osoittaneeni, että indoktrinaatio on ensisijaisesti välttämisen arvoista opetuksellista toimintaa. Tutkiessani dialogisen ja kommunikatiivisen toiminnan ja opetuksen ideaaleja toivon osoittaneeni, että kyseisten ideaalien taustalla oleva arvomaailma on kutakuinkin hyväksyttävissä oleva, vaikkei kyseisten arvojen soveltaminen aina ja kaikkialla olekaan ongelmatonta. Universalistisia ja objektiivisia käsityksiä ihmisen parhaasta ei voida luoda ongelmitta ja ilman kompromisseja, joiden luonne ei vastaa kaikkien yksilöiden ja ryhmien ihanteita. Dialogisuuden ja kommunikatiivisen toiminnan ideaalit tuntuvat kuitenkin monikulttuurisesta länsimaalaisesta näkökulmasta katsottuna kutakuinkin tavoittelemisen arvoisilta, siitäkin huolimatta ettei kyseisiä arvoja tukevaa opetusta ole aivan helppo toteuttaa. On kuitenkin huomattava, että jo opettajaopiskelijoiden keskuudessa esiintyy erimielisyyksiä arvoperustasta ja opetuksen luonteesta. Jos tämä on konkreettinen tilanne opetuksen kentällä, ei mitään opetuksellista linjausta voida pitää itsestäänselvyytenä.

Indoktrinaation näkökulmasta tarkasteltuna keskusteleva ja diskurssietiikkaa noudatteleva opettaminen on mielestäni kuitenkin varteenotettavaa opetuksellista toimintaa. Verrattaessa dialogista ja kommunikatiivista opettamista esimerkiksi Wilsonin vaakamalliin ja opettajan mandaattiin, tai Snookin teoreettiseen jaotteluun propositionaalisen ja tapakasvatuksen sekä katsomuksellisen opetuksen välillä dialoginen opettaminen antaa mielestäni paremman ja yhtenevämmän vastauksen siihen, miten ja mitä tulisi opettaa. Dialoginen

pohdinnallinen ja avoin suhtautuminen mihin tahansa oppisisältöön on huomattavasti systemaattisempi ja käytännön kannalta yhtenevämpi tapa opettaa ja oppia, kuin punnita oppisisältöjä yksitellen, tai tutkia yksittäisten oppisisältöjen propositionaalisuutta ja suhdetta toimintaan ja uskomuksiin. Lisäksi indoktrinaation määrittämisessä yhteen kriteerin nojaaminen on ongelmallista. Esimerkiksi opettajan intentionaalisuuden määrittäminen on hankalaa. Toisen sisäisiä tiloja on vaikea määrittää pelkän ulosannin ja ulkoisen toiminnan kautta. Lisäksi, kuten Huttunen huomauttaa, yhteiskunnan rakenteet ja systemaattisesti häiriintynyt kommunikaatio on otettava riittävällä tavalla huomioon opetukseen ja oppimiseen vaikuttavina elementteinä. Intentionaalisuus on oleellista opettajan eettisesti ja moraalisesti oikeellisen toiminnan määrittämiseksi, muttei riittävä ehto indoktrinaation toteamiseksi.

Olenkin halunnut tuoda esille sekä indoktrinaation kriittisen teorian että kommunikatiivisen ja dialogisen opettamisen ongelmakohtia. Tutkimustuloksina voisin lisäksi mainita, ettei dialogisen toiminnan ideaaleja voida aikaansaada pelkästään olettamalla niiden kunnioitus olemassa olevaksi. Mezirowilla tuntui olevan ongelmana tehdä ero kriittisen itsereflektoivan ja kypsän täysi-ikäisen ajattelun välillä. Hänkin joutui myöntämään, ettei kaikki täysi-ikäinen reflektointi suinkaan ole kriittistä, eikä aitoa kriittisyyden syvää olemusta ymmärtävää kriittistä ajattelua voida laskea myötäsyntyisyyden varaan. Kyseiseen toimintaan ja arvoihin tulee kasvattaa, aivan kuten muihinkin arvoihin kasvetaan. Tämä on puolestaan ongelmallista arvomaailman iskostamisen kannalta, etenkin jos hyväksytään näkemys siitä, ettei esimerkiksi dialoginen yhteistoimijuus ja yhteinen asioista ja arvoista päättäminen onnistu ilman dialogisen toiminnan osaamista jo ennestään. Tämä dialogisen toiminnan aito osaaminen puolestaan tarvitsisi taustalleen tietynlaisen arvomaailman ja ihmis- sekä maailmakäsityksen sekä yksilön persoonallisuuden. Kuten Buber sanoi, kasvatus dialogiseen yhteyteen käy luonnekasvatuksen kautta, jota ilman ei kasvatusta ole kuin näennäisesti. Onko siis luonteen kasvattaminen dialogiseen maailmayhteyteen sopivaksi, ennen kuin oppilas kykenee itse ymmärtämään dialogisen toiminnan periaatteita ja osallistumaan opetuksen määrittämiseen, dialogista opetusta edeltävä indoktrinoiva elementti? Mutta onko opetuksellinen toiminta aina näin mustavalkoista? Burbules kysyykin, ovatko dialogisen toiminnan ja opetuksen ideaalit oletusarvoisesti niin huonoja, ettei niiden kautta indoktrinoimattomaan opetukseen pyrkiminen ole hyväksyttävää?

Mielestäni tämän tutkimuksen dilemmaksi jääkin se, miten ihminen kykenisi mahdollisimman objektiiviseen asenteeseen suhteessa opetuksen luonteeseen ja kasvatettaviin arvoihin. Ihminen ei lopulta voi asettua oman tilansa ja asemansa ulkopuolelle, eikä hän kykene täten opetuksellisen toiminnan arvomaailman määrittämiseen ilman intressejään. Onko tällainen vapaus asennoitumisista edes suotavaa? Joka tapauksessa koen, että dialoginen ja kommunikatiivinen toiminta ovat varteenotettavia kompromissin keinoja. Kommunikatiivisessa ja dialogisessa suhteessa voimme pyrkiä määrittämään arvomaailmamme ja tästä lähtökohdasta opetuksellisen toiminnan siten, ettei se eristä erilaisuutta, mutta säilyttää jonkinasteisen realismin siitä, mitä ja miten tulisi opettaa, jotta maailma ja ihmiset voisivat kasvaa sellaiseksi persooniksi, joilla on mahdollisuus elää paras mahdollinen elämä toiseuden keskellä toisiaan tukien. Arvolatautuneisuus tässäkin näkemyksessä on ilmeinen, mutta onko se kaikista mahdollisista vaihtoehdoista sittenkään huonoimmasta päästä? Indoktrinaatio niin ikään on ongelma, jos sen katsotaan rikkovan arvomaailmaamme ja käsitystämme ihmisen parhaasta. Näin ollessa on oleellista, ettei kyseiseen opetukselliseen toimintaan tyydytä, vaan etsitään aitoja ratkaisuja opetuksellisen toiminnan määrittämiseen siten, että kyseinen toiminta tukee arvomaailmaamme ja käsitystämme ihmisyydestä ja ihmisarvoisesta elämästä. On kuitenkin vielä huomioitava se, kuinka puolueellinen arvokeskustelu lopulta on. Freire tähdensi pedagogisessa teoriassaan koko kansan sivistämistä aktiiviseen osallistumiseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Hänen mukaansa ilman kasvatusta oma-aloitteeseen ja kriittiseen ajatteluun ei voida saada aikaan yhteiskuntaa, jossa myös eliitin, voimakastahtoisimpien ja vaikutusvaltaisimpien kansanryhmien ulkopuoliset yksilöt saisivat äänensä kuuluviin. Vain tasa-arvoon ja toisten kunnioittamiseen kasvattamalla taataan se, että eliitti myös ymmärtää sorrettuja ja aidosti ottaa heidän mielipiteensä huomioon päätöksenteossa. Aito demokraattisuus ei synny ilman demokratiaan kasvattamista.

Lisätutkimuksen kannalta olisikin mielestäni kiinnostavaa tutkia koulutuksen ja opetuksen taustalla olevia arvoja ja niiden perusteita. Miksi opetusta toteutetaan niissä puitteissa ja arvotodellisuudessa kuin sitä toteutetaan? Miten opetuksellisen toiminnan ihanteet ovat muotoutuneet ja miten aikalaiskeskustelun vaikutukset näkyvä opetuksellisen toiminnan

määrittämisessä. Olisi myös mielenkiintoista seurata niitä muutoksia koulu- ja opetuskäytänteisiin, mitä nykykeskustelulla nuorten hyvinvoinnin tilasta, nousseista psykopatologialuvuista ja syrjäytymisestä tulevaisuudessa kenties seuraa. Lisäksi Snookin ja Wilsonin indoktrinaatiokeskustelussa aina vähän väliä esiin nousutta moraali- ja tapakasvatuksessa ilmenevää iskostusta olisi mielestäni syytä pohtia suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta. Näin etenkin siksi, että olemme yksi Länsimaisen kulttuuripiirin viimeisimmistä peruskoulutuksessa tietyn uskonnon näkökulmasta uskontoa opettavista valtiosta. Miten tämä väljästi määritelty ei tunnustuksellinen, mutta silti teistisyyden asteeltaan ja avoimuudeltaan kyseenalaistettu oppiaine istuu näkemykseemme monikulttuurisesta ja suvaitsevaisesta Suomesta? Miten tällainen opetus valmentaa oppilaita maailmaamme ja mitä arvoja ja implisiittisiä näkemyksiä maailmasta ja uskonnoista se opettaa oppilaille? Ovatko nämä arvot ja asenteen iskostuksen piiriin kuuluvia, vai aidosti kommunikatiivisessa kanssakäymisessä aikaansaatuja pohdinnallisia ja reflektoituja näkemyksiä, joiden sisäistäminen on kulkenut läpi oppilaiden oman ajatteluprosessin? Olisiko dialogisesta opettamisesta mahdollisesti avain moraalikasvatuksen ja uskonnonopetuksen indoktrinaatiiovapauden takaamiseen? Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, mitkä ovat ne suomalaisen yhteiskunnan perusarvot, jotka ovat mahdollistaneet muista Länsimaista poiketen uskonnon oppiaineen aseman suomalaisessa peruskoulutuksessa? Ja ollaksemme tasapuolisen kriittisiä tulisi meidän vielä tutkia niitä yhteiskunnallisia seurauksia joita tästä opetuksesta on. Onko uskonnon oppiaineasema välttämättä huono asia, ja mitkä määritteet tekevät siitä niin monen mielestä varsin kyseenalaisen? Miksi filosofiseen ja sekulaariin etiikan ja uskonnon opetukseen siirtyminen koetaan niin uhkaavana, jos uskonnon oppiaineen määritelmään jo sisältyy teistisestä uskonnonopetuksesta pidättäytyminen? Indoktrinaation kriittisessä teoriassa muun muassa Snookin kannattama näkemys siitä, että kaikki ideologinen ja uskomuksellinen opettaminen tulisi toteuttaa maailmankatsomuksellisenä, ei pidä kritiikittömästi hyväksyä yksioikaisesti paikkansapitävänä. On kuitenkin syytä kysyä onko ideologioiden ja uskomusten kasvattaminen ja opettaminen muutoin kuin avoimen keskustelevasti ja kaikki mahdollisuudet tasa-arvoisesti huomioiden iskostuksen uhan kannalta suotavaa? Etenkin jos tuota opetusta harjoittaa perustuslaissa uskonnonvapautta ja yksilönvapautta kunnioittava virallinen kansallinen taho, kuten Suomen valtio, kunta tai kaupunki?

## LÄHTEET:

Alexander, Hanan, A. (2005) Education in ideology. *Journal of Moral Education*. Vol. 34, No. 1, Maaliskuu 2005. s.1–18.

Aristoteles (1989) 7 : Nikomakhoksen etiikka. (uudistettu painos). Suom. Knuutila, Timo. Helsinki: Gaudeamus: Painokaari.

Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry (1985) Education under siege: the conservative, liberal, and radical debate over schooling. South Hadley, Mass. : Bergin & Garvey.

Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry (1991) Postmodern Education : Politics, Culture, and Social Criticism. USA: Minneapolis, MN. University of Minnesota Press.

Atkinson, R.F. (1972) Indoctrination and moral education. Teoksessa I.A. Snook (toim.): Concepts of indoctrination. London and Boston. Routledge & Kegan Paul. s. 55-66.

Bowers, C. (1977) Emergent ideological characteristics of educational policy. *Teachers College Record*, 79, s. 35-54.

Bowers, C. A. (2005) Is Transformative Learning the Trojan Horse of Western Globalization? [online] © cabowers.net. [viitattu 30.3.2012.] Saatavilla [www-muodossa: <http://www.cabowers.net/pdf/Transformative%20theorist-Commons.pdf>](http://www.cabowers.net/pdf/Transformative%20theorist-Commons.pdf)

Blackburn, Simon (2003) Ethics: a very short introduction. Oxford University Press.

Blackburn, Simon (1993) Essays in Quasi-Realism. Cary, NC, USA. Oxford University Press.

Blackburn, Simon (2001) Being Good. New York, USA. Oxford University Press Inc.

Bransford, John D. Brown, Ann L. Cocking, Rodney R. (2000) How People Learn : Brain, Mind, Experience and School (Expanded Edition). Washington, DC, USA. National Academies Press.

Buber, Martin (1947) Between Man and Man. Florence, KY, USA. Routledge.

Buber, Martin (1995) Minä ja Sinä. Juva: WSOY.

Burbules, Nicholas (1993) Dialogue in teaching: theory and practice. New York. Teachers College Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.

Cohen, Adir (1979) *Martin Buber and Changes in Modern Education*. *Oxford Review of Education* [online] Vol. 5, No. 1. Taylor & Francis, Ltd. [viitattu 05.10.2011.] Saatavilla [www-muodossa: <http://www.jstor.org/stable/1050548>](http://www.jstor.org/stable/1050548)

Cohen, Jonathan (Toim.) (2001) *Caring classrooms/intelligent schools: the social emotional education of young children*. New York : Teachers College Press.

Cohen, Jonathan (2008) *Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being*. *Journal: Harvard Educational Review*. Harvard Education Publishing Group. Vol. 76, n.2. Summer 2006. s. 201-237.

Cuyper, Stefaan, E. Haji, Ishtiyaque (2006) *Education for Critical Thinking: Can it be non-indoctrinative?* *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 6, 2006. s.723-743.

Dewey, John. (1957) *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.

DeWitt, Richard (2004) *Worldviews: an introduction to the philosophy of science*. Malden, MA: Blackwell.

Douglas, Mary (2000) *Puhtaus ja vaara: ritualistisen rajanvedon analyysi*. Suom. Virpi Blom, Kaarina Hazard. Tampere : Vastapaino, Gummerus.

Durkheim, Émile (1990) *Sosiaalisesta työnjaosta*. Suom. Seppo Randell. Helsinki: Gaudeamus, Gummerus.

Flew, Anthony (1972) *Indoctrination and religion*. Teoksessa: I.A. Snook (toim.) *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul. s.106-116.

Foucault, Michel (1998) *Foucault/Nietzsche*. Suom. Turo-Kimmo Lehtonen ja Jussi Vähämäki. Esipuhe: Mika Ojakangas. Helsinki: Tutkijaliitto, Cosmoprint.

Freire, Paulo (1997) *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. Edited by Paulo Freire ja James W. Fraser et.al. New York. Peter Lang.

Freire, Paulo (2004) *Pedagogy of Hope*. London: The Continuum publishing company.

Freire, Paulo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Fuller, Steve (2003) *Kuhn vs Popper*. Cambridge; GBR. Totem Books.



Gatchel, Richard, H. (1972) *Evolution of the Concept*. Teoksessa; I.A. Snook (toim.) *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul. s. 9-16.

Dreaden, R.F. (1973) *Instruction and learning by discovery*. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) *The Concept of Education*. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s. 135-155.

Giroux, Henry A. (2004) *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*. *Teacher Education Quarterly*; Winter 2004; 31, 1; ProQuest Central.

Gregory, Maughn Rollins (2009) *A Framework for Facilitating Classroom Dialogue*. Teoksessa: Marsal Eva, Dobashi Takara, Weber Barbara (toim.) *Children Philozophise Worldwive: Theoretical and Practical Concepts*. Frankfurt am Main. Peter Lang GmbH.

Habermas, Jürgen (1975) *Moral Development and Ego Identity*. *Telos* n:o 24, Kesä.

Habermas, Jürgen (1976) *Tieto ja Intressi*. Teoksessa: Tuomela, Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet, osa 1*. Helsinki: Gaudeamus.

Habermas, Jürgen (1981a) *Theories des kommunikative Handelns, Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1981b) *Theories des kommunikative Handelns, Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1984) *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1989) *Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquire into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: Polity.

Habermas, Jürgen (1992) *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hare, R. M. (1964) *Adolescents into adults*. Teoksessa: Hollins, T. H. B. (toim.) *Aims in education: The Philosophical approach*. University of Manchester. Manchester University Press. s.47-72.

Heaney, Thomas, Horton, Aimee (1998) *Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen muutokseen*. Teoksessa: Mezirow, Jack, et al. *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuisoppimisessa*. s. 92- 116.

Herman, Lee, Mandell, Alan (2004) From Teaching to Mentoring: Principle and practice, dialogue and life in adult education. Kanada ja USA: New York, 29 West 35<sup>th</sup> street. RoutledgeFarmer.

Hilliard, F.G. (1973) A Re-Examination of Buber's Address on Education. British Journal of Educational Studies [online] Vol. 21, No. 1. s. 40-49. Taylor & Francis, Ltd. The Society for Educational Studies. [viitattu 05.10.2011.] Saatavilla www-muodossa: <http://www.jstor.org/stable/3120261>

Hollins, T.H.B. (1964) The Problem of values and John Dewey. Teoksessa: Hollins, T. H. B. (toim.) Aims in education: The Philosophical approach. University of Manchester. Manchester University Press. s. 91-108.

Honneth, Axel (1995) Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on a Theory of Recognition. Teoksessa: Honneth, Axel ja Wright, C. W. (toim.) The Fragmented World of the Social: Essays in social and political philosophy. New York: States University of New York Press. s. 247-261.

Honneth, Axel (1996) Reprint 2004, 2005. Struggle for recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts. Oxford: Polity Press.

Huttunen, Rauno, Muona, Sari (1995) Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa [online] [viitattu 29.09.2011.] Saatavilla www-muodossa: <<http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/jkl/sarirau.html#4>>

Huttunen, Rauno & Muona, Sari (1) Uudet rekonstruoidut indoktrinaation kriteerit ja rekonstruoitu sivistysyliopiston ihanne. [online] [viitattu 02.04.2012.] Saatavilla www-muodossa: <[http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/jkl/ind\\_uudet.html](http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/jkl/ind_uudet.html)>

Huttunen, Rauno (2) Sosiaalipedagogiikan kolme tiedetaustaa. [online] Kasvatustieteen laitos, Joensuun yliopisto. [viitattu 02.04.2012.] Saatavilla www-muodossa: <[http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/jkl/TIEDETAUSTA.htm#\\_1\\_4](http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/jkl/TIEDETAUSTA.htm#_1_4)>

Huttunen, Rauno (1999) Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

Huttunen, Rauno (2003) Kommunikatiivinen opettaminen; Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: SoPhi, Paino Kopijyvä Oy.

Juuso, Hannu (1995) Ajattelu Kasvatuksessa. Matthew Lipmanin Filosofiaa lapsille - ohjelman pääpiirteet. Teoksessa: Kotkavirta, Jussi (toim.) Filosofia Koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus Oy. s, 48-69.

Kant, Immanuel (2010) Puhtaan järjen kritiikki. suom. Koistinen, Olli. Gaudeamus.

Kennedy, William (1998) Henkilökohtaisten ja yhteisöllisten ideologioiden yhdistäminen. Teoksessa: Mezirow, Jack et al. Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuisoppimisessa. s. 117- 134.

Kilpatrick, William (1951) Philosophy of education. New York.

Koskinen, Anssi, Kaarlo (2010) Dialogi on valtapeliä: Nicholas Burbulesin haastattelu. [online] Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän Yliopisto, Seminaari 2010: Critical teacher education. [viitattu 14.04.2012] Saatavilla www-muodossa: <<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/integraatio/seminaari/burbules>>

Kuhn, Thomas S. (1994) Tieteellisten vallankumousten rakenne. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Art House.

Laine, Timo (1995) Filosofiaa dialogina. Teoksessa: Kotkavirta, Jussi (toim.): Filosofia Koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Painatuskeskus Oy, Helsinki. s, 70-108.

Lipman, Matthew (1988) Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, Matthew (2003) re.press. 2006, 2007. Thinking in education. New York, USA. Cambridge University Press.

MacIntyre, A.C. (1964) Against Utilitarianism. Teoksessa: Hollins, T. H. B. (toim.) Aims in education: The Philosophical approach. University of Manchester. Manchester University Press. s.1-23.

Matthews, Gareth (1980) Philosophy and the young child. Cambridge: Harvard University Press.

Mezirow, Jack (1998a) Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow et. al (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Miktor. s.17-38.

Mezirow, Jack (1998b) Johtopäätös: Kohti uudistavan oppimisen emansipatorista koulutusta. Teoksessa: Mezirow et. al. (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Miktor. s.374-397.

Mezirow, Jack (1998c) Esipuhe. Teoksessa: Mezirow et. al. (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Miktor. s.5-13.

Mezirow, Jack (1998d) On critical reflection. *Adult Education Quarterly* [online] 48, no. 3: 185. Academic Search Elite, EBSCOhost. [viitattu 12.03.2012.] Vaatii käyttäjätunnuksen.

Mollenhauer, Klaus (1968) *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (1972) *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.

Nietzsche, Friedrich (1969) *Moraalin alkuperästä : Pamfletti / Suom. J. A. Hollo*. Helsinki: Otava.

Noddings, Nel (2007) *Philosophy of education*. Toinen painos. Boulder Colorado WestviewPress.

Oakeshott, Michael (1973) *Learning and teaching*. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) *The Concept of Education*. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s. 156-176.

Opetushallitus (2010) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet*. [online] [viitattu 20.03.2012.] Saatavilla www-muodossa:

<[http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)>

Opetushallitus (2010) *Tuntijakotyöryhmä toisi perusopetukseen valinnaisuutta ja lisätunteja*. Uutiskirje *Spektri* 4/2010. [online] [viitattu 20.3.2012.] Saatavilla www-muodossa:

<[http://www.oph.fi/ajankohtaista/spektri-lehti/2010\\_4/103/tuntijakotyoryhma\\_toisi\\_perusopetukseen\\_valinnaisuutta\\_ja\\_lisatunteja\\_2](http://www.oph.fi/ajankohtaista/spektri-lehti/2010_4/103/tuntijakotyoryhma_toisi_perusopetukseen_valinnaisuutta_ja_lisatunteja_2)>

Opetushallitus (2011) *Hankkeet: Yrittäjäyyskasvatus*. [online] [viitattu 20.03.2012.] Saatavilla www-muodossa: <[http://www.oph.fi/rahoitus/esr-rahoitus/kehittamisohjelmat/yrittajyyyskasvatuksella\\_ja\\_osaamisella\\_muutosvoimaa](http://www.oph.fi/rahoitus/esr-rahoitus/kehittamisohjelmat/yrittajyyyskasvatuksella_ja_osaamisella_muutosvoimaa)>

- Passmore, John (1973) On teaching to be critical. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) *The Concept of Education*. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s. 192-212.
- Peters, R.S. (1964) 'Mental health' as an educational aim. Teoksessa: Hollins, T. H. B. (toim.) *Aims in education: The Philosophical approach*. University of Manchester. Manchester University Press. s. 71-90.
- Peters, R.S. (1973) What is an educational process? Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) *The Concept of Education*. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s. 1-23.
- Popper, Karl R. (1980) *The logic of scientific discovery*. 10 painos (uudistettu). London. Unwin Hyman.
- Power, Clark et al. (2008) *Moral education: A Handbook*, vol 1. Westport, Conn: Praeger.
- Puolimatka, Tapio (1995) *Kasvatus ja filosofia*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio (1997) *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä Tampere-Paino OY.
- Puolimatka, Tapio (2010) *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat; Minuuden rakentamisen filosofia*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Roberts, Peter (1998) Extending literate horizons: Paulo Freire and the multidimensional word. *Educational Review*; Jun98, Vol. 50 Issue 2, p105. [online] Database: Academic Search Elite. [viitattu 20.03.2012.] Vaatii sisäänkirjautumisen.
- Roberts, Peter (1999a) Beyond Buber: Dialogue, Education, and Politics. *Journal of Educational Thought/Revue de la Pensee Educative* vol. 33, no. 2 (Aug 1999). s 183-189.
- Roberts, Peter (1999b) A Dilemma for Critical Educators? *Journal of Moral Education*, Vol. 28, No. 1, 1999. s.19-30.
- Roberts, Peter (2000) *Education, Literacy, & Humanization : An Introduction to the Work of Paulo Freire*. Greenwood Press. Westport, CT, USA.
- Roberts Peter (2005) A framework for analysing definitions of literacy. *Educational Studies*: 31:1, s. 29-38.
- Roberts, Peter (2008) Liberation, Oppression, and Education: Extending Freirean Ideas. *The Journal of Educational Thought*; Spring 2008; 42, 1. s. 83-97. [online] ProQuest.

[viitattu 15.02.2012] Vaatii sisäänkirjautumisen. Saatavilla [www- muodossa: <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/213797496?accountid=11774>](http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/213797496?accountid=11774)

Ryle, Gilbert (1973) Teaching and training. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) The Concept of Education. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s. 105- 119.

Scheffler, Israel (1973) Philosophical models of teaching. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) The Concept of Education. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s. 120- 134.

Siljander, Pauli (1988) Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulu : Oulun yliopisto.

Slife, Brent, D., Yanchar, Stephen, C., Warne, Russel (2008) Critical Thinking as Disciplinary Practice. Review of General Psychology. 2008, Vol. 12, No. 3. American Psychological Association. s.265–281.

Smoker, Barbara (1986) Humanismi. Suom. Sundström, Kimmo. Helsinki. Vapaa-ajattelijoiden liitto.

Snook, I.A. (1972a) Indoctrination and Education. Great Britain: London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Snook, I.A. (toim.) (1972b) Concepts of indoctrination. Great Britain: London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Straughan, Roger, Wilson, John (1983) Repress. (1987) Philosophizing about education. London: Artillery Row, Artillery House. Cassell Educational Ltd.

Tacelosky, Kathleen (2008) Service-Learning as a way to authentic dialogue. Hispania 91. 4. s. 877-886.

T. H. B. Hollins (1964) Aims in education: the philosophic approach. University of Manchester. School of Education.

Vesey, Godfrey (1973) Conditioning and learning. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) The Concept of Education. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s.61- 72.

Vygotsky, L.S. (1978) Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, J.P. (1973) Indoctrination. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.) The Concept of Education. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul. s. 177-192.

Wilson, John (1964) Education And Indoctrination. Teoksessa: T.H.B. Hollins(toim.) Aims In Education, The Philosophical Approach. Manchester University Press. University Of Manchester. s. 24-46.

Wilson, John, Williams, Norman, Sugarman, Barry (1967) Introduction to Moral Education. Middlesex, England. Penguin Books Ltd.

Wilson, John (1972a) Indoctrination and freedom. Teoksessa; I.A. Snook (toim.) Concepts of indoctrination. London and Boston. Routledge & Kegan Paul. s. 101-105.

Wilson, John. (1972b) Indoctrination and rationality. Teoksessa: I.A. Snook (toim.) Concepts of indoctrination. London and Boston. Routledge & Kegan Paul. s. 17-24.

Wright, Georg Henrik von. (1986) Humanismi elämänasenteena. Helsinki. Otava.