

DIALOGIOPETUKSEN KESKEISIÄ LÄHTÖKOHTIA

Dialogi ja dialogisuus peruskoulun 1.–6.-luokkien opetuksessa

Juha Lakka

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-instituutti –
Kokkolan yliopistokeskus
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2006

TIIVISTELMÄ

Lakka, J. 2006. Dialogiopetuksen keskeisiä lähtökohtia. Dialogi ja dialogisuus peruskoulun 1.–6.-luokkien opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 124 s.

Tutkimuksessa selvitettiin dialogiopetuksen perusteita, tavoitteena luoda syvällisempi näkökulma dialogiin sekä tutkia dialogin soveltuvuutta peruskoulun vuosiluokkien 1.–6. opetukseen. Dialogi ja dialogisuus ovat käsitteinä jääneet pinnallisiksi, eikä dialogiopetusta ole kokonaisuutena pohdittu perusopetuksen alemmilla luokilla. Tutkimus perustuu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Tässä työssä tarkastellun Gadamerin hermeneutiikan oleellisia seikkoja ovat vaikutushistoriallinen tietoisuus, horisonttien sulautuminen sekä hermeneuttinen kehä. Nämä seikat korostavat dialogia ja dialogisuutta. Tutkimusmenetelmänä oli sisällönanalyysi, jota täsmennettiin taustalähtöisellä ja tulkintatraditiolla täydennetyllä systemaattisella analyysillä. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty osoittamaan esittämällä hermeneuttiseen menetelmään liittyvät ennakkokäsitykset avoimesti, sekä kriittisellä näkökulmalla dialogisuuteen. Tärkeimpinä tuloksina tutkimuksessa tulivat esille dialogin ja dialogisuuden käsitteet siten, että dialogi tarkoittaa henkilöiden välisessä avoimessa kohtaamisessa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jonka perusidea on toisen näkökulmien kuunteleminen ja sovittaminen omaan näkökulmaan. Dialogisuus tarkoittaa avointa suhtautumista toiseen, jossa korostuu toisen hyväksyminen omana itsenään, ja jossa kunnioitetaan toisen persoonaa päämääränä sinänsä. Dialogiopetus soveltuu tämän tutkimuksen mukaan perusopetuksen alempien luokkien opetukseen. Työssä esimerkkinä käsiteltyjen opetussuunnitelman perusteiden eräiden aihekokonaisuuksien dialogisen opetuksen perustelulla voidaan osoittaa, että dialogin avulla oppilas voi saavuttaa paremman ymmärryksen ja oppia oman toiminnan merkityksen itselleen. Se edellyttää opettajalta pedagogista tietoa ja taitoa niin, että hän osaa ottaa oppilaiden kehitystason huomioon aiheen dialogisessa käsittelyssä. Dialogi voidaan havaita myös indoktrinaatiota estävänä ja opettajan pedagogista auktoriteettia korostavana tekijänä. Oleellista dialogiopetuksessa on opettajan oppilaantuntemus, hänen tietämys oppilaan elämismaailmasta ja ennakkokäsityksistä. Dialogiopetuksessa korostuvat oppilaiden motivointi ja tunteiden huomioon ottaminen opetuksessa. Dialogiopetus voi johtaa oppilaan parempaan itsetuntemukseen ja itsetuntoon, jotka ovat tärkeitä edellytyksiä oppilaan itsenäisessä oman toiminnan ohjaamisessa.

Avainsanat: dialogi, dialogisuus, motivaatio, itsetunto, hermeneutiikka

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN HERMENEUTTINEN LÄHTÖKOHTA	7
2.1 Hermeneutiikan käsitteestä ja tehtävästä	7
2.2 Esiymmärrys, tulkinta ja hermeneuttinen kehä	13
2.3 Tutkimustehtävät hermeneuttisen pedagogiikan näkökulmasta	20
3 SYSTEMAATTINEN ANALYYSI	26
3.1 Sisällönanalyyttinen tutkimus	26
3.2 Systemaattinen analyysi täydentävänä metodina	26
3.3 Systemaattisen analyysin toteuttaminen	27
3.4 Tulkinta käyttöteorian näkökulmasta	31
3.4.1 Tiedonkäsityksen konteksti tulkinnessa	31
3.4.2 Oppimiskäsitys tulkintaa ohjaavana	32
3.4.3 Ihmiskäsitys taustaoletuksena	34
3.5 Tutkimustehtävät	36
4 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	37
4.1 Opetussuunnitelman perusteiden arvopohja ja tehtävä	37
4.2 Aihekokonaisuuksien sisältö ja tavoitteet	39
4.3 Aihekokonaisuuksien merkitys	41
5 DIALOGIN KÄSITTEESTÄ	43
5.1 Martin Buberin kaksitahoinen maailma	43
5.2 Mihail Bahtinin romaanin polyfonisuus	48
5.3 Nicholas C. Burbules ja dialogin määrittely	51
5.4 Muita näkökulmia dialogiin ja dialogisuuteen	54

6 DIALOGISEN OPETUKSEN PERUSTEITA	56
6.1 Dialogi kohtaamisena	56
6.2 Dialogi totuuden etsintänä	59
6.3 Dialogi pelinä	62
6.4 Dialogi kriittisessä pedagogiikassa	66
6.5 Dialogi opetusmenetelmänä	71
6.5.1 Dialoginen kohtaaminen	73
6.5.2 Dialoginen tiedon etsiminen	75
6.5.3 Dialogin sääntöjä	78
7 ERÄIDEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN AIHEKOKONAISUUKSIEN DIALOGINEN OPETUS	84
7.1 Ihmisenä kasvaminen	84
7.2 Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	92
7.3 Viestintä ja mediataito	96
8 DIALOGIOPETUKSEN MAHDOLLISUUDET JA KRITIIKKI	102
8.1 Dialogisuuden avulla parempaan ymmärrykseen	102
8.2 Oppilas oman toimintansa tärkeimpänä subjektina	105
8.3 Dialogi ja indoktrinaatio	109
8.4 Dialogi ja opettajan pedagoginen auktoriteetti	113
9 DIALOGI – AJAN HAASKAUSTA VAI AJATTELUN KEHITTÄMISTÄ	116
9.1 Holistinen ihmiskäsitys taustalla	116
9.3 Tulosajattelua vai inhimillistä pääomaa	116
LÄHTEET	119

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat olleet professori Tapio Puolimatkan kasvatustutkimuksen luennot, joilla ensimmäisen kerran kuulin Mihail Bahtinin nimen. Tiedollinen ristiriita oman kasvattajan ja kouluttajan taustani kanssa puolustusvoimissa oli perusteiltaan suuri verrattuna Bahtinin käsityksiin perustuvan dialogiopetuksen mallin kanssa.

Kasvatusta pidetään dialogisena, keskustelevana prosessina, josta seuraa, että keskustelu on mielekästä, jos keskustelijat pystyvät ymmärtämään ja tulkitsemaan toisiaan. Nykymaailmassa valtava tiedon määrän kasvaminen on aiheuttanut sen, että kukaan ei voi yksin hallita kaikkea tietoa, jopa erityisalojen tietämys vaatii asiantuntijaorganisaatioita tiedon hallintaan. Eräs keino yhteisymmärrykseen, tiedonhallintaan ja uuden tiedon luomiseen on dialogi.

Dialogin ja dialogisuuden teoriaa voi pitää kehykseltään väljänä, josta seuraa sen vaivaton sovellettavuus ja toisaalta sen kritiikki on helppoa. Dialogi on kuitenkin jäänyt merkitykseltään varsin pinnalliseksi käsitteeksi. Tavoitteena tässä tutkimuksessa on luoda syvällisempi käsitys dialogista ja dialogisuudesta, sekä tutkia dialogin soveltuvuutta peruskoulun alaluokkien (luokat 1.–6.) opetukseen. Hypoteesina tutkimuksessa on se, että dialogiopetus soveltuu perusopetukseen. Se, miten jokin opetusmenetelmä toteutuu käytännössä riippuu mm. opettajan pedagogisista taidoista ja oppilaiden kehitystasosta, joten tarkoituksena ei ole esittää käytännön ohjeita dialogiopetukselle, vaan koota ja esittää teoreettinen perusta dialogin käytölle opetuksessa. Dialogia on erityisesti tutkittu aikuiskoulutuksen yhteydessä, mutta perusopetuk-

seen soveltuvana teoreettisia perusteita ei dialogista koottuna esityksenä ole.

Esitän tutkimuksessa esimerkinomaisesti dialogisen opetuksen mahdollisuuksia sovellettuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eräisiin aihekokonaisuuksiin liittyen. Perustelen niiden dialogista opetusta eri näkökulmista, joita voi soveltaa myös muiden aiheiden dialogisessa opetuksessa. Koululla on opetustehtävän lisäksi kasvatustehtävä, jonka tavoitteet suuntautuvat yhteiskuntaan sitouttavaan toimintaan auttaen oppilasta ymmärtämään itseään ja toisia yhteisön jäsenenä sekä kulttuurin luojina. Yhteiskunnallisen näkökulman vuoksi käsittelen myös dialogin perusteita kriittisen teorian yhteydessä.

Tutkimus perustuu tieteenfilosofialtaan gadamerilaiseen hermeneutiikkaan, joka korostaa historiallisuuden ja sivistyksen dialektista välittämistä toisiinsa. Gadamerin luonnehtima hermeneutiikka korostaa näin dialogin merkitystä ja sitoo tutkimusmenetelmänä käytetyn systemaattisen analyysin tutkimuksen viitekehykseen.

2 TUTKIMUKSEN HERMENEUTTINEN LÄHTÖKOHTA

2.1 Hermeneutiikan käsitteestä ja tehtävästä

Hans-Georg Gadamerin (2004) mukaan hermeneutiikkaa käsitteenä voidaan tarkastella monella eri tasolla. Se voi tarkoittaa käytännön taitoa; kysymys on julistamisen, tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan taidosta. Oleellisena hermeneutiikkaan sisältyy ymmärtämisen taito, jota tarvitaan aina kun jonkin asian merkitys ei ole aivan ilmeinen ja yksiselitteinen. Kun tutkittavaa kohdetta selitetään hermeneuttisesti, voidaan vieraalla tai vaikeaselkoisella tavalla ilmaistu kääntää kaikkien ymmärtämälle kielelle. Kääntämisen vapaus kuitenkin edellyttää, että ilmaistun varsinainen merkitys ja tarkoitus ymmärretään täysin. Verbi *hermeneuein* tarkoittaa niin kääntämistä kuin käytännöllistä ohjetta; sekä pelkkää tiedon välittämistä että vaatimusta kuuliaisuuteen. (Gadamer 2004, 40–41.)

Kosken (1995) mukaan hermeneutiikan käsitteestä esiintyy useita muunnelmia, eikä sen määrittelemisen yksiselitteisesti ole helppoa. Hermeneutiikalla voidaan tarkoittaa tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyvää tieteellistä menetelmää, jonka tutkimusongelmat ovat erityisesti tulkintaongelmia. Tällöin ne ovat yleensä muotoa ”mitä x tarkoittaa” tai ”mikä on $x:n$ merkitys”? Hermeneutiikassa x voi olla kulttuuriobjekti, teksti tai vieraan kulttuurin elämäntapa, jonka vieraus käynnistää hermeneuttisen ajattelun. (Koski 1995, 32.)

Nykyään hermeneutiikka kuuluu uuden ajan traditioon. Modernin metodi- ja tiedekäsitteen myötä hermeneutiikka sai uuden merkityksen. Siitä lähtien metodinen tietoisuus on kuulunut hermeneutiikkaan. Enää ei pelkästään hyödynnetä tulkinnan taitoa vaan tulkinta myös oikeutetaan teorian avulla. (Gadamer 2004, 42.)

Kuschin (1986) mukaan jako filosofisen ja muiden erityishermeneutiikkojen välillä on ongelmallinen. Hermeneutiikka ei ole yläkäsite esimerkiksi juridisen tai kirjallisuustieteen hermeneutiikalle. Ei ole

olemassa filosofista hermeneutiikkaa, joka tutkisi filosofisten tekstien ymmärtämisen ja oikein tulkitsemisen sääntöjä. Ymmärtämisen ongelmaa käsitellään yleensä tietyn erityistieteen näkökulmasta, kuten Dilthey historiatieteen ja Habermas sosiologian yhteydessä. Filosofisen hermeneutiikan ja erityishermeneutiikan kohdalla pohditaan usein hyvin samankaltaisia kysymyksiä. (Kusch 1986, 12.)

Hermeneuttisia pohdiskeluja ei motivoi niinkään se, että perinne on vaikeasti ymmärrettävissä ja johtaa helposti väärinkäsityksiin. Perinnettä on ymmärrettävä uudella tavalla, kun vallitseva traditio avautuu tai sitä muutetaan paljastamalla sen hautautunut alkuperä. Sen myötä vääristynyt alkuperäinen merkitys on löydettävä uudelleen ja uudistettava. Alkuperäisiin lähteisiin palaamalla hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään uudella tavalla vääristyneen tai väärin tulkittun. Oikeamman ymmärryksen lisäksi pyritään myös esikuvien mieleenpalauttamiseen. (Gadamer 2004, 44.)

Tekstien tulkinnassa on otettava huomioon se, miten niitä on tulkittu käännöksiä tehtäessä, ja onko niiden merkitys mahdollisesti muuttunut ajan myötä. Tekstin historiallisen merkityksen hermeneuttinen ymmärrys voi avata tekstin merkityksen nykyajalle uudella tavalla tai sen avulla voidaan tehdä jo aiemmin tunnettu tiedetyksi. Hermeneuttinen pohdinta voi myös syventää käsitystä tutkittavasta aiheesta. Gadamerin mukaan vaikutushistoriallinen tietoisuus kuuluu merkitykseen ja oleellista sille ymmärryksenä on, että se voi nousta sen yläpuolelle, mistä se on tietoinen (Gadamer 2001, 341).

Schleiermacher (k. 1834) käsitti hermeneutiikan universaaliksi opiksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneutiikka vapautui dogmaattisista ja satunnaisista osatekijöistä, jotka kuuluvat siihen vain Raamatun tulkinnassa. Schleiermacherin luonnostelevan yleisen hermeneutiikan taustalla on filosofisia vaikuttimia. Yksi romantiikan ajan syvällisimmistä virikkeistä oli usko keskusteluun omana, epädogmaattisena tiedon lähteenä, jota mikään dogmatiikka ei pysty korvaamaan. Romantiikan elämäntunne korosti ihmisen kykyä keskusteluun ja yleensä viestintään toisen kanssa, mikä herätti kiinnostuksen ymmär-

tämistä kohtaan. Tällainen inhimillinen peruskokemus oli Schleiermacherin hermeneutiikan metodisena lähtökohtana. Tätä taustaa vasten tekstien ymmärtäminen osoittautui yleisen hermeneutiikan erikoistapaukseksi, jossa pyrittiin ymmärtämään kirjoitukseen jähmettyneitä hengen jälkiä ja tulkitsemaan elävästi kirjallisuutta. Tekstien normatiivinen perusmerkitys, jonka selvittämiseen hermeneutiikka alun perin syntyi, jää Schleiermacherilla taustalle. Hän tähdensi kielen asemaa, mutta ei rajoittunut tarkastelemaan vain kirjoitettuja tekstejä. Ymmärtämisen perusta keskustelussa ja ihmisten keskinäisessä ymmärryksessä antoivat hermeneutiikalle aiempaa syvemmän perustan. (Gadamer 2004, 48–49.)

Heideggerilla (k. 1976) ymmärtäminen ei tarkoita yhtä ihmisen ajattelutoimintaa muiden joukossa – ajattelutoimintaa, jota voidaan kouluttaa metodisesti ja hioa tieteelliseksi menettelytavaksi vaan se muodostaa ihmisen olemisen perusliikkeen. Heideggerin luonnehdinta ymmärtämisestä, käsittäen se eksistenssin perusliikkeeksi johtaa tulkinnan käsitteeseen, joka Nietzschen kehittämänä, itsetietoisuutta koskevien väitteiden epäilyn pohjalta, muodostui teoreettisesti merkittäväksi. (Gadamer 2004, 56.)

Tontin (2005) mukaan Heideggerilla ymmärtäminen on yksi täälläolon (*Dasein*) olemisen rakennemomentti, kun hermeneutiikkaa lähesytään olemiskysymyksen kautta. Tavanomaisen hermeneutiikan keskeisenä ongelmana oleva, miten subjekti voi ymmärtää tekstin merkityksen, korvautui Heideggerilla kysymyksellä: ”Miten olento, jonka oleminen muodostuu ymmärtämisestä on maailmassa?” Näin ollen tietoisuuden kaikki operaatiot, kuten havaitseminen, väittäminen ja tulkitseminen ovat ymmärtämisen johdannaisia; ne ovat riippuvaisia ymmärtämisestä täälläolon tapana olla maailmassa. (Tontti 2005, 52–53.)

Gadamerin mukaan idealistisen hermeneutiikan psykologinen pohja osoittautui ongelmalliseksi. Voiko tekstin merkitys tyhjentyä todella kirjoittajan tarkoittamaan merkitykseen? Onko ymmärtäminen vain alkuperäisen tuottamisen tuottamista uudelleen? Tieteen objektiivisuuden väitettiin vaativan, että kirjoittajan mieltä on pidettävä tulkinnan kaa-

nonina. Ongelmia syntyy pohdittaessa esimerkiksi taideteosten tulkin-
 taa, joiden tuottamiseen ohjaaja, kapellimestari ja kääntäjä osallistuvat.
 Voidaanko kiistää, että esittävä taiteilija tulkitsee alkuperäistä teosta
 eikä tee siitä uutta taideteosta? Miten tulkitaan historialliset tapahtu-
 mat ja niiden merkitys? Ne, jotka elävät historiaa, eivät tiedä miten hei-
 dän käy. Collingwoodin oppi *reenactmentistä* eli uudelleentoteutukses-
 ta, nosti historiallisen ymmärtämisen malliesimerkiksi ja perustaksi
 toteutettujen suunnitelmien toistamisen mielessä. Hegel noudatti joh-
 donmukaisempaa linjaa ja vaati, että historiassa oli tunnistettava siinä
 vaikuttava järki, joka perustui hänen ”hengen” käsitteeseen. Henki
 kuuluu olennaisesti omaan aikaansa ja määrittyy sisällöllisesti vain
 historiasta. Hegelin mukaan maailmanhistoriallisesti merkittävät yksi-
 lököt henkilökohtaisine päätöksineen ja intohimoineen sopivat yhteen
 ”ajan hengen” kanssa, mutta he eivät kuitenkaan määrittele historialli-
 sen ymmärtämisen merkitystä. Jos ongelmaa yritettäisiin ratkaista
 Schleiermacherin tavoin olettamalla, että historioitsija voi yltää vain
 samanlaiseen nerokkuuteen kuin tutkimuksen kohde, se ei johtaisi mi-
 hinkään. (Gadamer 2004, 57–59.)

Taiteen kokemisessa ei *applicatiota* (soveltamista) voi erottaa *intellec-
 tiosta* (tietämisestä) ja *explicatiosta* (selittämisestä). Tällä on välttämättä
 seurauksia tieteelle. Ymmärtämisen applikaatorakenne ei tarkoita, että
 olisi rajoitettava valmiutta ymmärtää ennakkoluuloitta mitä teksti itse
 sanoo, mutta tekstiä ei voi myöskään etäännyttää sen omasta merki-
 tyksestä ja tarkoituksesta asettamalla se palvelemaan ennalta määrät-
 tyjä päämääriä. Tarkastelu paljastaa vain ne ymmärtämisen kulloiset-
 kin edellytykset, joita tulkitsija soveltaa aina ”esiymmärryksenään”,
 kun hän ponnistelee tekstin väittämien selvittämiseksi. Filosofisessa
 hermeneutiikassa ymmärtäminen on mahdollista vain, kun tulkitsija
 asettaa omat ennakkoedellytyksensä koetukselle. Tulkitsijan tuottelias
 panos ei oikeuta subjektiivisen ennakkositoutuneisuuden yksityisyyttä
 ja mielivaltaisuutta, sillä teksti, jota halutaan ymmärtää, on ainoa sal-
 littu mittapuu. Tulkitsijalla ja tekstillä on oma horisonttinsa ja ymmär-

täminen tarkoittaa aina näiden horisonttien sulautumista. (Gadamer 2004, 63–64.)

Hermeneutiikalla on oma tematiikkansa. Vaikka se on muodollisesti yleistä, sitä ei ole oikeutettua yhdentää logiikkaan. Jokaisen väitelauseen kohdalla voidaan tarkastella sen loogista rakennetta ja lauseiden seuraussuhteiden loogisia lakeja voidaan soveltaa lause- ja ajatusyhteyksiin. Todella eletty puhe täyttää kuitenkin harvoin lauselogiikan tiukat vaatimukset. Puhe ja keskustelu eivät ole loogisten arvostelmien mielessä väitelauseita, joiden yksiselitteisen merkityksen jokainen voi tarkistaa ja toteuttaa, vaan kulloinenkin tilanne määrittää niille merkityksensä. Hermeneutiikka ymmärtämisen ja keskinäisen ymmärtämisen teoriana ei tarkastele väitelausetta vain sen loogisen pätevyyden suhteen, vaan vastauksena kysymykseen, eli tulkitsijan on ymmärrettävä kysymys, johon väitelause vastaa. Kysymyksen merkityksen ymmärtäminen sen motivaatiohistoriasta johtaa ymmärtämisen ulottamiseen loogisesti käsitettävän väitelausesisällön ylitse. (Gadamer 2004, 65–66.)

Hermeneutiikan yleisen olemuksen määrittelyn vaikeuteen Kusch (1986) vastaa esittämällä karkean luettelon eri hermeneutikkojen kysymyksistä. Hänen mukaan Schleiermacherin hermeneuttinen peruskysymys kohdistuu kielen olemukseen sekä puheen ja tekstin tulkintaan. Heidegger pohtii olemisen merkityksen kysymyksen yhteydessä ihmisen olemisen alkuperäistä ymmärtämistä, joka johdattaa jatkokysymyksiin ymmärtämisen kehä rakenteesta, tekstintulkinnasta ja historiallisuudesta. Gadamerin pyrkimyksenä on historiallisuuden ja humanistisen kypsyyden, sivistyksen dialektinen välittäminen toisiinsa, jossa historiallisuuden käsite johti hänet arvioimaan ennakkoluulon, tradition ja auktoriteetin ongelmia. Sivistyksen käsite sen sijaan edellyttää dialogin tähdentämistä. Kusch pitää tärkeänä korostaa eri kysymysten yhtymäkohtia niiden tiivistämisen sijaan, ja määrittelee hermeneutikon gadamerilaisessa mielessä sellaiseksi, joka aktiivisesti dialogissa asettaa omat ennakkoluulonsa ja näkökulmansa kyseenalaistettavaksi. (Kusch 1986, 228.)

Hermeneutiikka sisältää osatekijän, joka ulottuu pelkän retoriikan yläpuolelle. Se kattaa toisen esittämien mielipiteiden kohtaamisen. Tämä pätee niin teksteihin, joita yritetään ymmärtää, kuin muihinkin kulttuurisiin luomuksiin. Niiden on itse oltava vakuuttavia, jotta niitä ymmärrettäisiin. Hermeneuttiseen tarkasteluun kuuluu, että ymmärtämisessä toteutuu aina myös itsekritiikkiä. Tulkitsija ei väitä omaavansa yliverstaista tietämystä ja näkökulmaa vaan sallii, että hänen oma totuutensa joutuu koetukselle. (Gadamer 2004, 74.)

Hermeneutiikan merkitys – interpretaatio, tulkitseminen, kääntäminen tai ymmärtäminen – on paljon vanhempi kuin uudella ajalla kehitetty ajatus metodisesta tieteestä. Hermeneutiikka ilmenee teoreettisen ja käytännöllisen näkökohdan kaksinaisuuden ja näiden näkökohtien samanaikaisuuden valossa. Hermeneutiikan ilmaantuminen yleiseen kielenkäyttöön sanana luultavasti teologiasta tarkoitti vain ymmärtämisen käytännöllistä kykyä; ymmärtävää, eläytyvää myötämielisyyttä toista kohtaan. Perustan hermeneutiikan uudemmalle kehitykselle hengentieteiden yleiseksi metodologiaksi loi Schleiermacher, joka myös vetosi siihen, että ymmärtämisen taitoa tarvitaan paitsi tekstien kohdalla, myös ihmisten välisessä kanssakäymisessä. (Gadamer 2004, 129.)

Kosken (1995) mukaan hermeneutiikan perusluokitus on kolmijakoinen typologia, jossa hermeneutiikka jaetaan konservatiiviseen, filosofiseen ja kriittiseen hermeneutiikkaan. Gallagher (1992) on lisännyt tähän vielä radikaalin hermeneutiikan. Gadamerilaisen (filosofisen) hermeneutiikan tehtävä on tarkastella ymmärtämisen ja tulkinnan prosessia yleensä ja sen tavoitteena on ihmisen maailmassaelämisen ehtojen, kuten historiallisuuden fenomenologinen kuvaus. Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaan tulkitsijan ja tulkinnan kohteen yhdistää toisiinsa tradition konteksti, joka aiheuttaa sen, että tulkitsija ei ole lähtökohdiltaan neutraalissa asemassa. Tällöin objektiivinen tulkinta tekstistä ei ole mahdollinen, koska historiallinen situaatiomme ja kielemme vaikuttavat ymmärtämiseen. (Koski 1986, 33–35.)

Puolimatka (2002) määrittelee Gadamerin kehittämän hermeneutiikan maltilliseksi realistiseksi hermeneutiikaksi. Tulkitsija ei voi vapau-

tua siitä näkökulmasta, josta hän katsoo asioita. Hänen näkökulmansa voi avartua, joutuessaan kosketuksiin toisesta näkökulmasta tuotetun tekstin tai opetuksen kanssa. Tulkitsijan näkökulma ei myöskään ole hänen vapaasti valittavissa. Jokaisen näkökulma muodostuu sen kulttuuriperinteen mukaisesti, jossa henkilö saa sivistyksensä. Hän on aina sidottuna kulttuurin yhteiseen kieleen ja sen käsitteisiin. (Puolimatka 2002, 117–118.) Gadamer ilmaisee asian vielä voimakkaammin: ”Henkilö, joka poistaa itsensä elävästä suhteesta traditioon, tuhoaa tradition todellisen merkityksen samalla tavalla. Tradition situaatiossa oleminen ei rajoita tiedon vapautta, vaan tekee sen mahdolliseksi.” (Gadamer 2001, 360–361.)

2.2 Esiymmärrys, tulkinta ja hermeneuttinen kehä

Hermeneuttisen säännön mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Uuden ajan hermeneutiikassa sääntö omaksuttiin puhetaidosta ymmärtämisen taitoon. Kokonaisuuden merkitys ennakoidaan eksplisiittisesti, sillä osat, jotka määrittävät kokonaisuudesta, määrittävät itse kokonaisuutta. Asetelma on kehämäinen; yksityiskohdat nähdään kokonaisuuden valossa ja kokonaisuus hahmottuu yksityiskohdistista käsin. (Gadamer 2004, 29.)

Schleiermacher eritteli tätä osan ja kokonaisuuden hermeneuttista kehää objektiiviselta ja subjektiiviselta kannalta. Objektiivisesti yksittäinen sana kuuluu lauseen yhteyteen ja lause kuuluu kulloisenkin lajityypin ja kirjallisuuden kokonaisuuteen. Subjektiivisesti sama teksti kuuluu luovan hetken ilmaisuna kirjoittajansa sielunelämän kokonaisuuteen. Näin ymmärtäminen voi toteutua täysin vain tällaisessa objektiivisessä ja subjektiivisessä kokonaisuudessa. Yrittäessämme ymmärtää tekstiä emme kuitenkaan voi asettua kirjoittajan sielunelämään, joten subjektiivinen tulkinta voitaneen jättää huomiotta. Tulkitsija asettuu pikemminkin kirjoittajan näkökannalle yrittäen myöntää hänen sanansa oikeiksi ja asianmukaisiksi. Halutessaan todella ymmärtää tulkitsija pyrkii jopa vahvistamaan kirjoittajan argumentteja. Erityisesti kirjoite-

tun tekstin ymmärtämisessä olemme tekemisissä merkitysten kanssa, jotka voidaan ymmärtää sellaisinaan ja jotka eivät anna aihetta palata toisen subjektiviteettiin. Gadamerin mukaan Schleiermacherin kuvaus kehän objektiivisestakaan puolesta ei osu asian ytimeen. Ymmärtämisen ja keskinäisen ymmärryksen päämäärä on yhteisymmärrys tarkasteltavasta asiasta. Hermeneutiikan tehtävänä on aina ollut korjata vajavaista tai häiriytynyttä yhteisymmärrystä. Gadamerin mukaan Schleiermacher uudistaessaan hermeneutiikkaa laadullisesti ja pitämällä historiaa pelkkänä menneisyytenä, vaikutti hermeneutiikkaan latistamalla sen pelkäksi metodiikaksi. (Gadamer 2004, 29–31.)

Vattimon (1999) mukaan Gadamerin tavoitteena hermeneutiikassaan oli palauttaa metodin otteesta irtautuvan totuuskokemuksen oikeutus, joka käsitti taiteen, historian ja kielessä elävän tradition totuudesta ja kokemuksen kielellisestä rakentumisesta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita vastakohtaa tieteellisen metodin objektivismille totuuden kriteerinä, tai jotain metodin ulkopuolista totuutta. (Vattimo 1999, 24.)

Vaikka konservatiivinen hermeneutiikka keskittyy humanististen tieteiden metodologian problematiikkaan, eikä Gadamer ollut kiinnostunut tulkinnan sääntöjen muotoiluun liittyvistä käytännön ongelmista, hän tunnustaa tieteellisen metodin ja objektiivisuuden vaatimuksen tärkeyden. (Koski 1995, 34, 41–42.)

Tämä vaikutelma vahvistuu Heideggerin analyysin seurauksena, jossa ymmärtämisen kehärakenne saa sen sisällöllisen merkityksen takaisin (Gadamer 2004, 31.):

”Kehää ei saa latistaa kehäpäätelmäksi, vaikka sellainen ehkä suvaittaisiinkin. Kehässä piilee alkuperäisimmän tietämisen positiivinen mahdollisuus, johon tartutaan aidosti vain, jos tulkinnassa ymmärretään, ettei mieleenjohtumien ja arkikäsitteiden saa antaa määrätä ennakkoon omaksuttua, ennakkonäkymää ja ennakkokäsitystä. Tulkitsemisen ensimmäinen, alituinen ja viimeinen tehtävä on varmistaa aiheen tieteellinen tarkastelu työstämällä ennakkoon omaksuttua, ennakkonäkymää ja ennakkokäsitystä asioista itsestään.”

Heidegger kuvaa näin tapaa, jolla ymmärtävä tulkinta toteutuu. Oikean tulkinnan tulee suojautua mielivaltaisilta päähänpätkähdyksiltä ja huomaamattomilta, rajoittuneilta ajattelutottumuksilta sekä kohdistaa katse asioihin itseensä. Tulkitsija, joka haluaa ymmärtää, ei alun alkaenkaan jättäydy oman ennakkonäkemyksensä varaan, jotta voisi sulkea korvansa tekstin sisältämältä näkemykseltä, vaan antaa pikemminkin vapaaehtoisesti tekstin sanoa hänelle jotakin. (Gadamer 2004, 32–34.)

Heidegger antoi analyysissään hermeneuttiselle kehälle uuden merkityksen. Kun aiemmassa teoriassa ymmärtämisen kehärakenne rajoittui yksittäisseikan ja kokonaisuuden suhteeseen (objektiivinen puoli) tai kokonaisuuden aavistavaan ennakointiin ja sitä seuraavaan yksityiskohtaiseen setvimiseen (subjektiivinen puoli), Heidegger tiesi, että esiymmärryksen ennakoiva liike määrää koko ajan tekstin ymmärtämistä. Hän kuvasi hermeneuttista tehtävää antaa historialliselle tietoisuudelle konkreettinen sisältö. Onnistuakseen tämä edellyttää omien ennakkonäkemyksien ja ennakkoluulojen tiedostamista, ja sitä, että ymmärtämistä läpäisee historiallinen tietoisuus. (Gadamer 2004, 35.)

Kosken (1995) mukaan hermeneuttinen kehä ei ole proseduuri, jolle voisi olla vaihtoehtoja. Kehällisyys on osa itse ymmärtämisen tapahtumaa, eikä ymmärtämisen metodi. (Koski 1995, 101.)

Gadamer (2001) esittää, että ymmärrys ja tulkinta ovat lopulta sama asia. Tämä näkemys nostaa tulkinnan idean pelkästä tilanteeseen sidotusta ja pedagogisesta merkittävydestä systemaattiseen asemaan. Välittömän ymmärryksen puuttuessa emme voi vetää tulkinnallisia ideoita kielellisestä varastosta, jossa ne ovat valmiina. Ennemmin kieli on se universaali ympäristö, jossa ymmärrys ilmaantuu. Ymmärrys esiintyy tulkinnassa. Tämä ei tarkoita, ettei voisi olla ilmaisun erityistä ongelmaa. Ero tekstin kielen ja tulkitsijan kielen välillä ei ole sekundäärinen kysymys. Päinvastoin, tosiasia on, että verbaalisen ilmaisun ongelmat ovat ymmärtämisen ongelmia. Kaikki ymmärrys on tulkintaa, ja kaikki tulkinta tapahtuu kielen ympäristössä, joka mahdollistaa kohteen tu-

lemisen sanalliseksi ja kuitenkin samalla se on tulkitsijan omaa kieltä. (Gadamer 2001, 388–389.)

Hermeneutiikan lähtökohtana täytyy olla, että tulkitsija, joka haluaa ymmärtää, on sidoksissa perinteessä ilmaistuun asiaan. Hänellä on joko yhteys traditioon tai hän löytää tämän yhteyden. Hermeneutiikan tehtävä perustuu juuri tuttuuden ja vierauden vastakohtaan aidon hermeneuttisesti eli suhteessa sanottuun: kieleen, jolla perinne meitä puhuttelee, sanaan, jonka se meille sanoo. Näin hermeneutiikan keskukseksi muodostuu ajallinen etäisyys ja sen merkitys ymmärtämiselle. Aika on kantava perusta tapahtumiselle, johon nykyhetken ymmärtäminen on juurtunut. Ajallinen etäisyys pitää tunnistaa ymmärtämisen positiiviseksi ja tuotteliaaksi mahdollisuudeksi. (Gadamer 2004, 37.)

Gadamerin (2001) mukaan hermeneuttinen kokemus liittyy traditioon, joka on sitä mikä on koettava. Mutta traditio ei ole pelkästään prosessi, jonka kokemus opettaa meille tiettäväksi ja hallittavaksi, se on kieli – se ilmaisee itsensä kuten Sinä. Sinä ei ole objekti, se asettaa itsensä yhteyteen meidän kanssa. Olisi väärin ajatella tämän tarkoittavan, että traditiossa koettu pitäisi ottaa huomioon kuten toisen ihmisen, Sinän, mielipide. Enneminkin Gadamer on sitä mieltä, että traditiion ymmärtäminen ei pidä traditionaalisia tekstejä ilmauksina toisen ihmisen elämästä, vaan merkityksenä, joka on irrallaan henkilöstä, joka sitä tarkoittaa, Minusta tai Sinusta. Kuitenkin suhde Toiseen ja kokemuksen merkitys implisiittisenä tässä suhteessa on kykenevä opettamaan meille jotakin hermeneuttisesta kokemuksesta. Traditiolle on alkuperäinen osallistuja dialogissa ja me kuulumme siihen, kuten Minä Sinän kanssa. (Gadamer 2001, 358.)

Jo Diltheylla (k. 1911) esiintyi hermeneuttisen metodin klassinen luonnehdinta hermeneuttisesta kehästä. Käsitteen ensimmäinen merkitys on, että tiedonmuodostusprosessissa ei ole mitään absoluuttista alkua, koska ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn. Tulkitsijalla on tulkinnan kohteesta aina jokin ennakkokäsitys, joka vaikuttaa ymmärtämisprosessissa. Hermeneuttisen kehän spiraaliluonne ilmenee siten, että tulkintaprosessin edetessä esiyymmärrys muuttuu

ja tutkimuskohteesta saatava tieto syvenee. Tekstistä saamamme käsitys korjaa tai täydentää esiyymmärrystämme ja tämä muuntunut esiyymmärrys taas vaikuttaa tekstin tulkintaan. Näin ollen esiyymmärryksellä on tärkeä merkitys tiedonmuodostumisprosessissa, sillä se vaikuttaa ymmärtämisprosessin kulkuun ja tietyllä tavalla kätkeytyy tulkintaprosessin tulokseen. (Siljander 1988a, 115–116.)

Toisena keskeisenä momenttina hermeneuttisessa spiraalissa on tulkintaprosessin osa–kokonaisuus-suhde. Tulkintaprosessissa tällä tarkoitetaan sitä, että tulkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisen vuoropuhelun kautta. Teksti voidaan ymmärtää sen sisältämien sanojen, käsitteiden ja lauseiden avulla, mutta ko. osien merkitystä ei voida täysin ymmärtää suhteuttamalla niitä kokonaisuuteen. Kokonaisuus voidaan hahmottaa näiden osien kautta ja päinvastoin: osien merkitys tulee selväksi vähitellen suhteensa kautta kokonaisuuteen. (Siljander 1988a, 116.)

Kolmantena hermeneuttisen spiraalin merkityksenä on se, että tulkinnat ja määritykset tutkimuskohteesta ovat tietyllä tapaa väliaikaisia: kuten tulkintaprosessilla ei ollut selkeää alkua, ei sillä ole absoluuttista loppuakaan. (Siljander 1988a, 117.)

Tutkimukseen liittyvien käsitteiden, esim. dialogi, määrittely ei edelliseen viitaten ole mahdollista etukäteen (ks. Siljander 1988a, 118). Lähtökohdan ajatustyölle antaa käsitteen etymologinen tarkastelu, omat ennakkokäsitykset ja käsitteen yleinen käyttö, jotka selventävät lukijalle tarkasteltavia näkökulmia. Käsitteiden väliaikaiset merkitykset tarkentuvat ja niiden sisältö paljastuu vasta tulkintaprosessissa, eli ne ovat kommunikatiivisia prosessin aikana. Tutkimusasetelmaa voi kuvata induktiiviseksi, jossa eri tekstilähteet tuottavat uusia osia ja uutta ymmärrystä kokonaisuudelle, joka puolestaan auttaa ymmärtämään uusia yksityiskohtia: tulkittavat tekstit ohjaavat tutkimusta heuristisesti.

Sitä vastoin merkityskonseptio ei voi kvalitatiivisessa tutkimuksessa nojata implisiittiseen merkityskäsitteeseen, vaan ollakseen rationaalista

kvalitatiivinen tutkimus edellyttää eksplisiittistä merkityksen käsitettä. (Siljander & Karjalainen 1991, 377).

Klassisessa hermeneutiikassa tutkimusperinne liittää merkityksen käsitteeseen esimerkiksi intentionaalisuuden, teleologisuuden, mielen ja tajunnallisuuden sekä tavoitteisuuden määreitä. Merkitys on jotakin tiedostavan subjektin kokemaa tai konstruoimaa, sisäistä ja tajunnallista. Tälle tulkintatavalle on ovat antaneet virikkeitä, Diltheyn painotuksia myötäillen, ymmärtävän metodin sellaiset piirteet kuten eläytyminen ja uudelleen kokeminen. Tällöin tulkinta keskittyy subjektiivisten kokemusten, elämysten, motiivien ja intentioiden paikantamiseen, tietoiseksi saattamiseen ja selkiyttämiseen. (Siljander & Karjalainen 1991, 377–378.)

Tekstitulkinnalle on Emilio Betti (1980) esittänyt neljä tulkintaohjetta, jotka jakautuvat tulkinnan objektia koskeviin ja tulkinnan subjektia koskeviin. Objektin autonomisuuden sääntö edellyttää, että tulkitsijan on arvioitava tekstiä sen kirjoittajan intentioiden mukaisesti. Näin ollen tulkintastandardit määräytyvät ensisijaisesti tekstistä ja sen kirjoittajan intentioista. Kokonaisuuden ja koherenssin sääntö tarkoittaa, että teksti suhteutetaan laajempaan merkityskontekstiin, jonka osa teksti on. Tulkinnan subjektia koskevista säännöistä ymmärtämisen aktuaalisuuden sääntö edellyttää, että tulkitsija rekonstruoi tekstin luomisprosessin vaihe vaiheelta ja yrittää sovittaa ne omaan intellektuaaliseen horisonttiinsa. Ymmärtämisen yhteensopivuus ja vastaavuus tarkoittaa, että tulkitsijan ja tulkittavan horisonttien on vastattava toisiaan. (Siljander 1988a, 120–121.)

Danner (1979) jakaa tulkintasäännöt kolmeen pääryhmään. *Alustavassa, valmisteleavassa tulkinnassa* tähdätään ensin tekstin autenttisuuden määrittämiseen, jossa teksti- ja lähdekritiikin tehtävänä on määritellä tekstin alkuperä ja autenttisuus. Tämän säännön merkitys korostuu erityisesti historiallisten tekstien tulkinnassa. Toiseksi tulkinta lähtee liikkeelle tulkitsijan esiyymmärryksestä. Tulkitsijan tulee olla tietoinen kysymyksenasettelustaan ja siinä heijastuvasta esiyymmärryksestään. Klafkin (1982) mukaan tämä on edellytys, josta tulkinta lähtee

liikkeelle ja jota tulkinnan edetessä jatkuvasti testataan. Lisäksi tulkitsijan tulee määritellä tekstin yleinen merkitys (scopus, pääsanoma). (Siljander 1988a, 122–123.)

Teksti-immanentissa tulkinnassa tulee analysoida tekstin semanttiset ja syntaktiset erityispiirteet. Tämä erittely on hermeneuttisen spiraalin osa-kokonaisuus-skeeman mukainen prosessi. Klafki painottaa erityispiirteiden analysointia sen vuoksi, että tulkitsijan ja tulkittavan näkökulmat ovat erityisesti ajallisesti etäisissä teksteissä usein hyvin erilaiset. Tulkitsija korjaa omaa ennakkokäsitystään ja tekstin ilmausten esiyymmärrykseen perustuvaa merkitystä kirjoittajan niille antamaa merkitystä vastaavaksi. Toiseksi eritellään tekstin sisäiset ristiriitaisuudet ja tulkitaan ne. Ristiriitaisuuksien tulkinnassa on se ongelma, että ne voivat johtua mm. tulkitsijan puutteellisesta ymmärryksestä tai kirjoittajan epä johdonmukaisuudesta. (Siljander 1988a, 123–124.)

Koordinoivassa tulkinnassa yksittäinen teksti tulkitaan suhteessa laajempaan merkityskokonaisuuteen. Yksittäisen tekstin ymmärtäminen voi edellyttää sen suhteuttamista ko. kirjoittajan koko tuotantoon. Dannerin (1979) mukaan tämä edellyttää tekstin kehityshistoriallisen paikan määrittämistä kirjoittajan tuotannossa; onko kyseessä varhaisvai myöhäistuotanto, miten kirjoittajan kanta on muuttunut jne. Lisäksi ymmärtäminen edellyttää kirjoittajan motiivien, esim. uskonnolliset tai poliittiset näkemykset sekä myös argumentit jonkin asian puolesta tai vastaan, paljastamista. Klafki korostaa, että pedagogiikassa on olennaista tekstien synty-yhteyksien ja niihin liittyvien motiivien tulkinta. Tekstitulkinnassa on kysymys pitkälle tietyytyypisistä käännöksestä, mikä merkitsee sitä, että tekstin ymmärtämistä voidaan edistää tekemällä tekstin merkitys aktuaaliseksi konkreettisesti tilanteessa. Danner huomauttaa, että tulkintasäännöt ovat metodisten instrumenttien sijaan pikemminkin eräänlaisia orientoitumistapoja, joilla pyritään systematisoimaan tulkintaprosessia ja välttämään mielivaltaisuutta tulkinnassa. (Siljander 1988a, 124–125.)

2.3 Tutkimustehtävät hermeneuttisen pedagogiikan näkökulmasta

Hermeneuttinen pedagogiikka käsitteenä on tullut vasta viime vuosikymmeninä sanastoon terävöittämään ja selkiyttämään Wilhelm Diltheyn käyttämää ”henkítieteellisen pedagogiikan” käsitettä tieteenteoreettisesti ja metodologisilta perusteiltaan. Hermeneuttinen pedagogiikka on saanut vaikutteita useilta eri tahoilta ja sisältää useita suuntauksia. Päävariantit voidaan jäsentää (Siljander 1991, 28–29.):

A. Hermeneuttis-henkítieteelliseen pedagogiikkaan

- 1) Diltheyn henkítieteellinen pedagogiikka ja – koulukunta (Dilthey, Nohl, Flitner, Weniger, ym.)
- 2) Hermeneuttis-dialektinen pedagogiikka (Litt, Derbolav)
- 3) Eksistentiaali-hermeneuttinen pedagogiikka (Bollnow)

B. Hermeneuttis-kriittinen kasvatustiede (Mollenhauer, Klafki, ym.)

C. Objektiivinen hermeneutiikka ja pedagoginen sivistystutkimus (Oevermann)

Diltheyn pedagogiikan tarkastelukohteet ja teesit kohoavat herbartilaisen kasvatustieteestä ja sen kritiikistä. Keskipisteessä ovat toisaalta kysymys pedagogisen tiedon, erityisesti kasvatuspäämäärien ja normien pätevydestä, toisaalta kasvatusta sitovan tiedon määräytymisperustasta. Herbartilainen kasvatustiede oli korostanut eettisten normien yleispätevyyttä: normi- ja päämäärätiedon määräytymisperustana olivat filosofisessa etiikassa muotoillut yleiset eettiset ideaalit. Diltheyn keskeisin teesi oli se, että kasvatuksen päämääräongelmaa ei voida ratkaista ylihistoriallisten eettisten maksiimien perustalta. Hän korosti ”järjen historiallisuutta ja pedagogisen tiedon historiallis-yhteiskunnallisen määräytymisperustan välttämättömyyttä”. (Siljander 1991, 29.)

Diltheyn pedagogiikan tieteellisen perustan kehittelystä nousee esille kasvatukselle yhteiskunnallisen käytännön muotona ja pedagogiikalle kasvatusta tutkivana tieteenä edellytettävä suhteellisen itsenäinen asema kulttuurijärjestelmässä. Tämän autonomiavaatimuksen (ks. Sil-

jander 1988a, 26) sisällöllinen ydin on kasvatuksen ja koulun itsenäisessä sivistysintressissä. Nohl (1949) määrittelee tämän siten, että ”sivistys on kulttuurin subjektiivinen olemassaolon tapa”. Määrittely sisältää kasvatukselle kulttuurin välitysmuotona olemisen lisäksi vaatimuksen olla myös sosiaalista uusintamista kontrolloiva instanssi. (Siljander 1991, 30.)

Siljander ja Karjalainen (1991) tulkitsevat Diltheyn ajatuksista nousseen esille hermeneuttis-henkitieteellisen pedagogiikan traditiossa ihmisen kulttuurievoluutiossa muuttuvan ja historiasidonnaisen, subjektiivisen ja ainutkertaisen prosessin, joka tarkoittaa toimintamme subjektiivisiin intentioihimme ja historiallisesti muuttuvaan kontekstiin sidonnaista puolta. Tämän kanssa rinnakkainen on samana pysyvä, suhteellisen muuttumaton ja yleinen prosessi, joka tarkoittaa intersubjektiivista ja yleistä, välttämätöntä jotta eri subjektit voivat järjestelmällisesti kohdata toisensa. Dilthey etsi, ja hänen intentionsa oli se, että subjektiivista merkityksenantoa ja toimintaa motivoi aina yleinen ja intersubjektiivinen merkitystaso. (Siljander & Karjalainen 1991, 378.)

Toiseksi, vaikka Diltheyn näkemys korostaa käytännön ensisijaisuutta, yksimielisyyttä siitä, miten pedagogiikka toteuttaa käytännöllistä tehtäväänsä ei henkitieteellisen pedagogiikan edustajilla ole. Yhteinen kanta on se, että kasvatustieteen tehtävänä ei ole ensisijaisesti antaa välitöntä teknistä apua tai toimintaohjeita. Kysymys on ennemminkin siitä, että tiede pyrkii tekemään käytännön kasvatustoimintaa tietoisemmaksi historiallisesta määräytyneisyydestään, yhteiskunnallisista ehdoistaan jne. Weniger (1965, 53) määrittelee tämän niin, että ”tieteen tehtävänä on luoda valaistua praksista”, tiedostettua käytäntöä. (Siljander 1991, 30–31., Pedagogisesta käytännöstä ja teoriasta ks. Siljander 1988a, 55).

Wenigerin mukaan kasvatustieteelle lankeaa kaksi perustehtävää. Tieteellisellä pedagogiikalla on puhdas analyttinen funktio, joka tarkoittaa, että tieteellä on käytännönsidonnaisuudestaan huolimatta myös teoreettinen intressi etsiä käytäntöä kuvailevaa tietoa, eli tehtävänä on analysoida kasvatustodellisuuden rakennetta, systematisoida

kasvattajien kokemusmateriaalia ja paljastaa sen taustalla olevia teoreettisia edellytyksiä. Toiseksi kasvatustieteen tehtävänä on ottaa tietoista vastuuta käytännöstä ja sen kehittamisestä. (Siljander 1988a, 66–67.)

Kolmantena ja hermeneuttis-henkitieteellisen pedagogiikan keskeisimpänä käsitteenä on pedagogisen suhteen käsite. Yleisesti sillä viitataan kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen, ja sen keskeisiä painotuksia ovat (Siljander 1991, 31–32.):

- kasvatustieteen tutkimuskohteen ytimen muodostaa kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde, pedagoginen suhde
- pedagoginen suhde pyrkii tietoisesti eroon manipulatiivisista momenteistaan, vallankäytöstä ja alistamisesta. Se on olennaisesti muuta kuin esim. päämäärä–väline-suhde
- pedagoginen suhde on aina historiallinen ja yhteiskunnallisesti välittynyt suhde
- pedagoginen suhde on kolmiulotteinen sivistyssuhde, jonka osapuolia ovat kasvava, kasvattaja ja yhteiskunta. Suhteelle on ominaista konfliktialttius, mikä aiheutuu yksilön intressien ja yhteiskunnan vaatimusten välisestä jännitteestä.

Suuntautuminen kriittiseen teoriaan aiheutti sen, että pedagogiikan ongelmanasettelut muuttivat luonnettaan. Perinteistä henkitieteellistä pedagogiikkaa kritisoitiin siitä, että kasvatuksen poliittis-yhteiskunnallisia edellytyksiä ei ollut riittävästi huomioitu eikä tematisoitu tutkimuskohteiksi. Tutkimus ei ollut riittävästi suuntautunut instituutiohistoriaan tai kasvatuksen reaalisiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin ehtoihin. Toiseksi pedagoginen suhde oli riittämätön tarttumaan kasvatuksen reaalisiin yhteiskunnallisiin suhteisiin. Pedagogista suhdetta on idealisoitu, ja suhde on liiaksi kasvattajan ja kasvatettavan väliseen keskinäiseen suhteeseen rajoittunut. Kolmanneksi henkitieteellisen pedagogiikan sivistyskäsite on individualistisena mielletty kasvavan yksilön kehitysprosessiksi, eikä yksilön ja yhteiskunnan dialekti-

seksi välitysprosessiksi. Neljänneksi tiedonintressi on periaatteessa virheellinen: korostaessaan tieteellisen pedagogiikan käytäntösidonnaisuutta tutkija jää käytännön vangiksi eikä kykene murtamaan ideologista tietoisuutta. (Siljander 1991, 33.)

Lähtökohtana ideologiakriittisessä tutkimuksessa ei niinkään ole se, että kysymyksessä olisi metodinen tai metodologinen seikka, vaan se, että kaikki inhimillinen ajattelu ja toiminta ovat yhteiskunnallispoliittisten suhteiden ja intressien kautta määräytyneitä. Ideologian käsitteen keskeinen sisältö liittyy marxilaiseen näkemykseen tietoisuudesta sosiaalisten suhteiden ilmauksena, jossa ideologia on vääristynyttä tietoisuutta. Klafkin (1976) mukaan vääristynyttä todellisuuskuvaa ylläpitäviin ideologioihin liittyy

- ideologisen tietoisuuden valheellisuuden määräytyminen tietyistä yhteiskunnallisista edellytyksistä
- ideologiat tukevat ja legitimoivat voimassaolevia yhteiskunnallisia valta- ja riippuvuussuhteita
- ideologiat vastaavat tiettyjen yhteiskunnallisten valtaryhmittymien intressejä ja etuoikeuksia
- ideologia näyttäytyy totena mutta samalla kätkee taustalla olevat todelliset motiivit ja intressit, jotka ylläpitävät eriarvoisuutta.

Ideologiakritiikissä kysymys on tutkimuksen kysymyksenasettelusta ja tutkijan intressin suuntautumisesta. (Siljander 1988b, 361–362.)

Tutkimustani silmällä pitäen kriittisen teorian ja ideologiakritiikin huomioon ottaminen tuo esiin jännitteen aidon dialogin ja indoktrinoivan opetuksen välillä, johon työssä sen luotettavuuden vuoksi viitataan. Tällä pyrin osoittamaan sen, että työni asetelma ei ole idealistinen siinä mielessä, että dialogi prosessina olisi saavuttamaton ja toisaalta että dialogisen opetuksen tulokset voivat, ja niiden tulee olla arvioitavissa.

Objektiivinen hermeneutiikka on eksplisiittiselle merkityskäsitteelle rakentuva sosiaalisen interaktion analyysimenetelmä. Karkeasti jaotel-

tuna se on sekä teoria sosiaalisen rakenteesta että tutkimus- ja tulkintamethodi. (Siljander & Karjalainen 1991, 379.)

Samoin kuin kielen syntaktinen rakenne muodostaa rationaalisen kommunikaation perustan, sosiaalisen todellisuuden ”latentti merkitysstruktuuri”, sosiaalinen kielioppi, muodostaa yksilöiden välisen kanssakäymisen eli rationaalisen interaktion perustan. Merkityksen käsitettä tarkasteltaessa siihen sisältyvät seuraavat muotoilut (Siljander & Karjalainen 1991, 381.):

- subjektiivista merkityksenantoa motivoi aina objektiivinen merkityksenanto (vrt. edellä Diltheyn intentio)
- subjektiivista tiedostettua motivoi sosiaalinen tiedostamaton, latentti merkitystaso.

Hermeneuttisen pedagogiikan varhaisten edustajien selkeää jakoa henkisen maailman subjektiiviseen ja objektiiviseen puoleen ei ole eksplisiittisesti liitetty merkityksen käsitteeseen ja sen kautta tulkintamethodiin. Objektiivisen hermeneutiikan kehittäminen on metodisessa mielessä ja tutkimuskohteen muodostamistapaa ajatellen merkittävä; tutkimuskohteen tulkinnassa on aina kyse sosiaalisen tulkinnasta. (Siljander & Karjalainen 1991, 381–382.)

Siljander ja Karjalainen (1991) esittävät objektiivisen merkitysstruktuurin käsitteen sosiaalisen kieliopin säännösten perusteella siten, että kompetentti toimija osaa noudattaa sosiaalisen todellisuuden kielioppia kuten kompetentti puhuja noudattaa kielen sääntöjä. Tämän analogian eksplikointi selkiyttää merkityksen käsitettä ja tiedon yleisyysvaatimuksen luonnetta. Sosiaalisen interaktion latentti struktuuri, ”objektiivinen merkitysstruktuuri” on rationaalisen interaktion mahdollistava perusta, joka on yhtä sääntelevä toimijalle kuin kieliopin säännöstö on puhujalle. Se on normikäsite, eli sillä on sosiaalista toimintaa ohjaava ja kontrolloiva luonne, toisaalta se paljastaa yksilöiden toiminnan vääristyneet piirteet. (Siljander & Karjalainen 1991, 382.)

Sprangerin ja Oevermannin ajatteluun perustuen objektiivisen merkitysstruktuurin lisäksi on edellytettävä universaali merkitystaso, joka sellaisenaan on normatiivinen ideaali, ja joka oikeuttaa tekemään eron 'patologisen' ja 'terveen' interaktion välille. Näistä rakentuu kasvatustodellisuuden merkitysrakenteiden ontologinen hahmotelma, jossa erotuu tiedostettu ja tiedostamaton subjektiivinen ja intersubjektiivinen merkitys. Jälkimmäinen jakaantuu vielä objektiiviseen ja universaaliin merkitysrakenteeseen. Metodologisesti tästä seuraa, että tulkinta lähtee liikkeelle subjektiivisesta tiedostetusta, mutta tavoittelee yleisempiä merkitystasoja, lopulta universaalia tiedostamatonta. Laadullisen metodin systemaattinen kehittäminen edellyttää eksplisiittistä merkityksen käsitettä. (Siljander & Karjalainen 1991, 384–385.)

Tutkimuksen kannalta eksplisiittinen merkityksen käsite ja merkitystasojen hahmotelma tuovat hermeneuttisen spiraalin kehät tavallaan 'näkyväksi' tulkinnan tieksi. Merkityksen käsite on jo sinällään oleellinen tutkimuksessa, koska kasvatusta voidaan käsittää dialogiseksi toiminnaksi, jossa sanojen ja lauseiden merkityksellä on keskeinen asema.

3 SYSTEMAATTINEN ANALYYSI

3.1 Sisällönanalyttinen tutkimus

Sisällönanalyttisessä tutkimuksessa käsitellään tavallisesti kirjallises-
sa muodossa olevaa tekstiä. Tutkimuksessa huomio kohdistetaan sii-
hen, mitä tekstissä ilmaistaan, mitä aiheita käsitellään, mistä vaietaan
ja millä lailla eri asioita on painotettu. Kiinnostuksen kohteena ovat li-
säksi kommunikaation muoto ja rakenne, sanoman etenemistapa sekä
sisällön ja sen taustalla olevien ilmiöiden väliset yhteydet. Kohteina voi-
vat olla myös tekstin sisältämän sanoman laatimiseen vaikuttavat mo-
tiivit ja pyrkimykset, joihin tekstin tuottaja tähtää. (Jussila, Montonen
& Nurmi 1993, 172–173.)

Sisällönanalyysi painottaa huomion kiinnittämistä erityisesti siihen,
miten ja missä yhteydessä jokin asia ilmaistaan sekä mihin erilaisilla
ilmaisuilla pyritään sekä miten lausumat ovat tulkittavissa (Jussila,
Montonen & Nurmi 1993, 173). Sisällönanalyysi tutkimuksessani on
aineistolähtöinen, eli aineiston analyysi on induktiivista.

3.2 Systemaattinen analyysi täydentävänä metodina

Systemaattinen analyysi on menetelmänä läheistä sukua historialliselle
tutkimukselle ja sisällönanalyysille, mutta pyrkii filosofiselle lähesty-
mistavalle ominaiseen tutkimusotteeseen. Kun sisällönanalyysin koh-
teena on kommunikaatio eri muodoissaan, on systemaattinen analyysi
erityisesti kirjallisen aineiston teoreettisesti suuntautunutta käsitteel-
listä erittelyä, tulkintaa ja arviointia. Tavoitteena tutkimuksessani on
kolmen tekijän tekstien erilaisten teemojen ja ristiriitaisuuksien sekä
mahdollisten piilomerkitysten järjestelmällinen selvittäminen. Näin py-
rin dialogin ja dialogisuuden aikaisempaa parempaan ymmärtämiseen.
Tuomalla esille dialogissa vaikuttavia perustekijöitä ja niiden keskinäi-
sen vuorovaikutuksen toteutumista, tavoitteeni on syvällisemmän käsi-

tyksen muodostaminen aiheesta. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 170–171.)

Tutkimuksen kohteina ovat dokumenttien sisällön merkitykset tulkinnallisena kokonaisuutena ja tekstin osien suhde kokonaisuuteen. Tämä analyysi on toteutettu taustalähtöisesti ja tulkintatraditiolla täydennettynä, mutta proseminaaritutkielmani immanenttia osuutta unohtamatta. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 173, 198.) Perusteluna tälle menettelylle on se, että dialogia on opetukseen liittyvänä tutkittu jo aiemmin, eikä aiempaa tutkimusta ole syytä sivuuttaa, vaikka sovellutusalueet niissä ovat olleet lähinnä kasvatukseen tai akateemiseen koulutukseen liittyviä. Tutkimusasetelma on selkeästi hermeneuttinen osa-kokonaisuus-suhteessa, mutta korostaa myös hermeneuttisen spiraalin syvyysuuntaista etenemistä tutkittavan kohteen analyysissä.

Systemaattinen analyysi on teoreettisesti orientoitunut yritys ajatuksellisten kokonaisuuksien esille saamiseksi. Tutkijan on problematisoitava tekstin sisältöä ja jäsennettävä ja hahmotettava sitä piilevienkin ajatusten selvittämiseksi. Systemaattisella analyysillä yritetään avartaa käsityksiä siitä, mikä pintapuolisesti näyttää ilmeiseltä. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 174.) Tavoitteena tässä tutkimuksessa on tehdä jo tunnettu tiedetyksi, eli syventää käsityksiä dialogista ja dialogisuudesta sekä tuoda esiin niissä vaikuttavia tekijöitä erityisesti peruskoulun alempien luokkien (1.–6.) opetuksen näkökulmasta.

Vaikka systemaattinen analyysi on kvalitatiivista sisällönanalyysiä, se etenee teoreettisella tasolla pitemmälle kuin sisällönanalyysi. Pyrkimyksenä on löytää periaatteita ja näkökulmia teksteistä tulkittavissa olevien ajatuskokonaisuuksien hallitsemiseksi ja vertailemiseksi. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 176.)

3.3 Systemaattisen analyysin toteuttaminen

Systemaattinen analyysi jakautuu kolmeen vaiheeseen; ensimmäinen vaihe on valmistava, itse analyysi suoritetaan toisessa vaiheessa ja sitä

voi seurata tulosten soveltaminen kriittiseen, vertailevaan tai historiallisesti selittävään tarkoitukseen (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 178).

Ensimmäisessä eli hahmottamisvaiheessa rajasin tutkimustehtävät koskemaan luokanopettajan tehtäväkenttää ja niiden ratkaisemiseen tarvittavan aineiston kahden usein dialogin yhteydessä esiin tulleen tekijän, Martin Buberin ja Mihail Bahtinin, dialogiin liittyviin teoksiin. Heidän tekstien alustavan tulkinnan jälkeen täsmensin tutkimustehtävää hypoteesilla dialogin soveltuvuudesta perusopetukseen. Esiin nousivat kysymykset dialogiopetuksen edellytyksistä ja seurauksista. Tässä vaiheessa lisäsin aineistoon Nicholas C. Burbulesin teoksen. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 178.)

Varsinainen analyysi jakaantui käsitteiden etsimiseen, väitteiden tunnistamiseen, täsmentämiseen, jäsentämiseen ja argumentaation erittelyyn, joita pyrin tekemään rinnakkain ja toisiaan täydentäen. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 178–179.) Tämä näkökulmien toisiinsa täydentävyys tuo esille hermeneuttisen spiraalin aiemmin mainitun syvyysuunnassa tapahtuvan etenemisen, jonka seurauksena ymmärrys tutkittavasta kohteesta paranee.

Ensimmäisessä vaiheessa työni eteni Mihail Bahtinin luomasta romanin polyfonisuudesta ja dialogin käsitteestä Martin Buberin esittämään Minä–Sinä-suhteeseen, jota täydentämään otin Nicholas C. Burbulesin dialogin määrittelyn. Näiden tekstien tulkinta muokkasi omia ennakkokäsityksiäni ja johti hypoteesiin dialogin soveltuvuudesta opetusmenetelmäksi.

Tutkimuksen analyysivaiheessa etenin keskeisten ajatuskokonaisuuksien ja käsitteiden muodostamisen sekä täsmentämisen kautta dialogiin opetusmenetelmänä. Lähtökohdaksi muodostui Toisen kohtaaminen sen fundamentaalisen luonteen vuoksi dialogissa. Opetusmenetelmään liittyvänä seuraavana kokonaisuutena muotoutui dialogi toisuuden etsintänä ja kolmantena, tavallaan kokoavana ja opetusmenetelmää hahmottelevana propositiona dialogi pelinä.

Tämän synteessin tuloksena muodostin käsityksen siitä, mitä dialogiopetus edellyttää opettajalta, mitä ristiriitoja menetelmästä voi seura-

ta käytännön opetustilanteessa ja miten opettajan pedagoginen auktoriteetti voi toteutua dialogiopetuksessa.

Vastaavalla tavalla etenin opetussuunnitelman perusteiden tavoiteasettelujen ja aihekokonaisuuksien sisällön osalta ensimmäisessä vaiheessa, pyrkien jäsentämään ja erittelemään väitteitä ja argumentaatiota opetussuunnitelmassa. Toisessa vaiheessa päädyin aihekokonaisuuksien merkitykseen opetussuunnitelman osana. Kolmannessa vaiheessa aihekokonaisuuksien merkityksen perusteella pohdin niiden vaikutusta oppilaan ajattelun ja itsetunnon kehittymisessä ja laajemmin oppilaan kehittymisessä omaa toimintaansa ohjaavaksi subjektiksi.

Näiden kahden analyysin yhdistelmänä rinnastin ja laadin synteessin osa-kokonaisuus-suhteesta dialogiopetuksen ja aihekokonaisuuksien välillä. Pohdin dialogiopetusta ja eräitä aihekokonaisuuksien opetusta, käsitellen dialogin mahdollisuuksia ja kritiikkiä, sekä pohtien opettajan pedagogista auktoriteettia dialogiopetuksessa.

Tutkimusongelmaa jäsentää edellä kuvattu tiedollinen ristiriita, jonka selvittämisen tarkoituksena on tarkistaa vanhoja käsityksiä. Filosofisen tutkimuksen ongelmat ovat harvoin uusia ja parhaimmillaan niihin voidaan löytää uusi näkökulma. Systemaattista analyysia sovellettaessa ongelma syntyy usein siten, että aiempaa, itsestään selvää kuvaa tutkittavan ajattelijan käsityksestä lähdetään tarkentamaan. Tämän filosofisen tutkimuksen motiivina on mielenkiinto perustaviin kysymyksiin; ihmiskuvaan, kasvatuksen eettiseen perustaan ja toiminnan yhteiskunnallisiin vaikutuksiin. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 180–181.) Kasvatustieteellisen, filosofisen tutkimuksen määritettäviin peruskäsitteisiin kuuluvat tutkijan ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Näistä muodostuvan oman opettajuuteni käyttöteorian perusteella lukija saa selville sen viitekehyksen, jossa tutkimusta tehdään ja johon argumentaationi nojautuu. Toisaalta käyttöteoriani esittäminen paljastaa lukijalle ne hermeneuttiseen menetelmään liittyvät ennakkokäsitykset, joiden pohjalta olen tutkimusta tehnyt.

Jussilan, Montosen ja Nurmen (1993) mukaan systemaattisen analyysin suorittamisessa tekstin tulkinta on aina syytä asettaa kyseen-

alaiseksi. Erityisesti tämä tulee kyseeseen silloin kun käytetään vieras-kielisiä tekstejä tutkimusmateriaalina. Väärinkäsityksiä voi aiheuttaa myös kielen ja kulttuurin muutokset ajassa. Tekstin tulkinnassa tekstissä olevat vihjeet, esimerkiksi viittaukset aikaisempiin kirjoituksiin osoittavat sen olevan osa laajempaa keskustelua. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 185.)

Bettin mukaan väärinymmärrykset voivat olla hedelmällisiä, jos niiden tarkoituksena on arvostaa historiallisia käsityksiä elämään kuuluvina. Näiden käsitysten täydentävä korjaus, käänös tai jatkaminen ovat sopivia sovelluksia, jos ne rajoitetaan käytännöllisen yhteiselämän alueelle. Tällaisina ne palvelevat yhteisön elämää ja ovat sille suotuisia. (Betti 2005, 118.)

Systemaattinen analyysi vaiheittaisena menetelmänä noudattaa hermeneuttisen lähestymistavan ideaa ja tuottaa tulkinnan edetessä syvenevää ymmärrystä tutkittavasta tekstistä. Menetelmä suhteuttaa omasta käyttöteoriastani nousevat ennakkokäsitykset ja tutkittavasta aineistosta nousevat osat tutkittavaan kokonaisuuteen. Menetelmän vaihteellisuus ja hypoteesien tekeminen jäntevöittää ja selkeyttää tutkimusta, joka teoreettisena muutoin voisi muodostua jäsentymättömäksi tulkittavan tekstin esittelyksi.

Koska tutkimuksen lähtökohdat ja raja-ukset ovat tekemiäni subjektiivisia päätöksiä, olen pyrkinyt esittämään niiden perustelut tarkasti. Olen pyrkinyt myös esittämään metodiset ratkaisut ja taustaoletukset selkeästi ja perustellen. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 203.) Tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta silmällä pitäen olen kuvannut oman ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseni tulkintaa ohjaavana tekijänä omaksi luvukseen. Se antaa mahdollisuuden arvioida tutkimuksen ennako-oletuksia suhteessa tulkintaani dialogista, dialogisuudesta ja dialogin käytöstä opetusmenetelmänä. Pyrin osoittamaan tutkimuksen luotettavuutta myös kriittisellä näkökulmalla dialogisuuteen käsitellessäni indoktrinaatiota dialogin yhteydessä.

3.4 Tulkinta käyttöteorian näkökulmasta

3.4.1 Tiedonkäsityksen konteksti tulkinnessa

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan luotettavuuskeskustelussa nousevat esille kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Epistemologisessa keskustelussa erotetaan neljä erilaista totuusteoriaa: totuuden korrespondenssiteoria, totuuden koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria ja konsensuseseen perustuva totuusteoria. Korrespondenssiteorian mukaan väite on totta vain, jos se vastaa todellisuutta. Koherenssiteorian mukaan väite on totta, jos se on yhtäpitävä tai johdonmukainen muiden väitteiden kanssa. Pragmaattinen totuusteoria liittyy tiedon käytännöllisiin seuraamuksiin. Uskomus on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen. Konsensuseseen perustuvassa totuusteoriassa painotetaan sitä, että ihmiset voivat luoda yhteisymmärryksessä ”totuuden”. Vain korrespondenssiteoriassa luotetaan ehdottoman objektiivisen tiedon olemassaoloon: tosi tieto vastaa havaintoja maailmasta. Lähtökohdissaan nämä totuusarviot koskevat luontoa. Ihmisten merkitystodellisuuteen laajennettuina laadullisen tutkimuksen perinteille voidaan esittää yhteistä näkemystä, jossa sanoudutaan irti totuuden korrespondenssiteoriasta ja samalla objektiivisen tiedon mahdollisuudesta. Yhdysvaltalaisessa perinteessä kuitenkin esiintyy vahva näkemys, jonka mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erot ovat vain teknisiä, eivät tietoteoreettisia kysymyksiä. Koherenssiteorian mukaisesti yhdysvaltalaisessa laadullisessa tutkimuksessa ei voida yhtäaikaisesti puhua objektiivisesta totuudesta ja sen mahdottomuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–132.)

Konsensuseseen perustuvan teorian ja pragmaattisen totuusteorian mielessä laadullinen tutkimus on totta, eikä teorianmuodostuksen näkökulmasta tule myöskään toimeen ilman totuuden koherenssiteoriaa. Objektiivisuuden ongelman yhteydessä laadullisessa tutkimuksessa on lisäksi syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puo-

lueettomuus. Puolueettomuus nousee kysymykseksi esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko kertomus tutkijan oman kehyksen läpi. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että näin väistämättä on, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. Tutkimuksen luotettavuuspohdinnoissa pitäisi tästä syystä ottaa huomioon myös tutkijan puolueettomuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132–133.)

Oma tiedonkäsitykseni muodostuu edellä esitettyyn viitaten yhtäpitävyys- ja yksimielisyysteorian mukaisesti. Ihmisten merkitystodellisuutta tarkasteltaessa koherenssiteorian mukaan ihmisten sosiaalisessa kanssakäymisessä muodostuvat merkitykset lähestyvät mielestäni objektiivista totuutta, koska tiedon rakentumisen, ollakseen mielekästä yksilölle, on oltava yhtäpitävää tai johdonmukaista muiden väitteiden kanssa. Konsensukseenkin perustuvassa totuusteoriassa rationaalisimmalta vaihtoehdolta vaikuttaa yhteisymmärryksessä luodun totuuden läheneminen objektiivista totuutta, jotta elämä yleensä olisi mahdollista. Toisaalta voidaan ymmärtää, että ihmisten merkitystodellisuus on vain osa kokonaisuutta ja näin subjektiivinen todellisuus ei rajoita sitä, vaan muodostuu mielenkiintoiseksi tutkimuskohteeksi.

3.4.2 Oppimiskäsitys tulkintaa ohjaavana

Realismiin perustuvan yleissivistävän kasvatuksen mukaan oppiminen perustuu kulttuuriperinteeseen. Yleissivistys käsittää henkisen kasvun, kypsymisen ja ymmärryksen syventymisen lisäksi perusteellisen esityksen oleellisista tiedollisista kiinnekohdista siten, että ne herättävät oppilaan kiinnostuksen ja kehittävät valmiuksia itsenäiseen tiedonhankintaan ja sen kriittiseen arviointiin. Yleissivistyksen tarkoituksena on antaa laajempi näkökulma tarkasteltaviin asioihin ja saada oppilas ymmärtämään tosiasioista muodostuva kokonaisuus ja niiden suhteet. Opettajan tulee ohjata opiskelua käyttämällä vaihtelevia menetelmiä tavoitteena kokonaisuuksien ymmärtäminen, tiedollisten valmiuksien

kehittyminen ja kiinnostuksen ylläpitäminen oppimiseen. (Puolimatka 2002, 17–20.)

Konstruktivistinen kasvatusta korostaa perinteen sijasta järjellisyttä ja älyllistä vapautta. Yksilöllisyys ja itseohjautuvuus yksilön kehityksessä ovat keskeisiä ja kasvatuksen tehtävänä on tukea oppijan oman näkökulman kehittämistä valmiiden tietorakenteiden tarjoamisen sijaan. Opettajan tehtävänä on kanavoida oppijan uteliaisuus ja antaa tukea hänen subjektiivisille näkemyksille todellisuudesta. (Puolimatka 2002, 22–23.)

Opettaja voi motivoida oppilaita saamalla heidät uskomaan omiin kykyihinsä ja siihen, että huono menestys johtuu pitkälti yrityksen puutteesta. Opettajan antamalla aidolla ja uskottavalla palautteella, joka kohdistuu oppilaan omaan edistymiseen, parannetaan oppimisedellytyksiä. Epstein (1989) on esittänyt mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Tunnustuksen antaminen oppilaalle edellyttää, että opettaja tuntee oppilaansa hyvin voidakseen antaa kiitosta oikea-aikaisesti. Arvioinnin tulisi antaa palautetta opitusta ja suunnata motivaatio tulevaisuuteen. Opetuksen tavoitteet määrittävät sen, minkälaisia opetusmuotoja käytetään. Monipuolisilla opetusmuodoilla opetus voidaan pitää mielenkiintoisena ja totuttaa oppilas erilaisiin työskentelymuotoihin yksilönä ja ryhmissä. Vaikka opetuksen päävastuu onkin opettajalla, on myös oppilaille annettava vastuuta heidän kykyjensä mukaan. Ajankäytöllä ja tehtävien yksilöllisellä jakamisella estetään motivoituneimpien oppilaiden kyllästyminen ja edesautetaan oppilaita arvioimaan omaa edistymistään. (Uusikylä & Atjonen 1999, 96–99.)

Oppilaat kokevat oppimisen ja uuden omaksumisen tärkeäksi mutta suhtautuvat kriittisesti siihen, miten tietoja opetetaan. Oppilaat kokevat ristiriitaa opetustavan ja omien tarpeidensa välillä. Kokeakseen oppineensa, oppilaan on saatava tuntea valinnanvapautta, autonomiaa ja onnistumisen elämyksiä niin, että oppimiseen liittyy sisäisen työn tekemistä, ongelmien ratkaisemista itse ja itsensä voittamista tekojen kautta. Sosiaalisuus opettajan välittämän vuorovaikutuksen kautta liit-

tää yksilöt ryhmäksi ja muuttaa yksilökeskeistä työskentelyä auttaen opittavan asian liittämistä oppilaiden kokemuksiin. (Laine 1999, 129.)

Opetuksen tavoitteet määrittävät opettajalle sen, minkälaisen opetus-tavan hän valitsee. Uusien opetusmenetelmien innostuksen huumassa tulisi muistaa, että yksi uusi tapa ei välttämättä ratkaise opetuksen ongelmia, kaikille ei sovi yksi tietty tapa ja kokemusten saaminen erilaisista opetusmenetelmistä voi edesauttaa esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Uusikylä & Atjonen 1999, 100–101.)

Tiedonkäsitykseen ja opetusmenetelmiin, arviointiin ja motivointiin liittyviin viittauksiin perustuen oppimiskäsitykseni määrittyy gadamerilaisen hermeneutiikan perustalta, jolloin korostetaan traditiota, itsen ylittämistä ja produktiivisuutta (ks. Koski 1995, 261–270; Puolimatka 2002, 117–121), nykytermein esitettynä realistiseksi sosiokonstruktivismiksi. Opettajan käyttämällä opetusmenetelmillä tulisi tukea oppilaan oppimisprosessia. Koska oppilaan panos on merkittävä tekijä oppimisessa, on tärkeitä saada oppilaat motivoitumaan omaan oppimiseensa. Vaikka konstruktivistinen näkemys korostaa yksilöllisyyttä ja itseohjautuvuutta, ei oppijaa saisi jättää liian varhain ilman tukea. Vasta kun oppijalla on kyky jäsentää ympäröivää maailmaa, hänen voidaan olettaa pystyvän kehittämään omia näkemyksiään. Monipuolisilla opetusmenetelmillä oppilaat totutetaan eri työskentelytapoihin ja kiinnostus uuden oppimiseen pidetään korkealla.

3.4.3 Ihmiskäsitys taustaoletuksena

Opettajan tai kasvattajan ihmiskäsitys määrittelee sen tavan, jolla kasvatettavaan suhtaudutaan. Jokainen ihminen kehittyy jokaisena elämänsä päivänä, eli ihmisen tarina rakentuu dynaamisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lapsen kohdalla tärkeimmät vuorovaikutuksen osapuolet ovat varhaislapsuudessa omat perheenjäsenet, erityisesti äiti. Äitiä voidaan pitää tärkeimpänä vaikuttajana lapsen kehitykselle ensimmäisinä elinvuosina. Äiti on lapsen läheisin tarpeiden tyydyttävä ja tärkein lapsen luottamuksen rakentaja. Lapsen persoonal-

lisuuden kehitys riippuu ratkaisevasti hänen kokemuksistaan hoivasta (läheisyys) ja omista varhaisista vaikuttamisyrityksistään hoitajaan (äitiin).

Perheen ulkopuolisista henkilöistä jatkossa merkittäviksi muiksi nousevat koulun aloituksen myötä opettaja ja luokkatoverit. Opettajan ihmiskäsitys on seikka, joka vaikuttaa siihen miten lapsi ja hänen ainutkertaisuutensa tulee otetuksi huomioon. Mäki-Opas (1999) kirjoittaa, että lasta ei voida ymmärtää irrallisina osina, vaan hänen olemuksensa on ymmärrettävä kokonaisuutena (Mäki-Opas 1999, 54).

Rauhalan (1989) mukaan monopluralistisissa ihmiskäsityksissä käsitetään ihmisen olemassaolossa perusluonteista erilaisuutta, jota ei voida redusoida yhdestä olemismuodosta toiseen. Tässä katsannossa edellytetään, että kukin olemismuoto otetaan täysimääräisesti huomioon. Samalla kuitenkin edellytetään, että ihminen on kokonaisuus. Monopluralististen ihmiskäsitysten analyyseissä osoitetaan, miten ihminen on ykseys erilaisuudessa. Näitä ihmiskäsityksiä kutsutaan myös holistisiksi, koska ne pyrkivät perustelemaan kokonaisvaltaisuuden ihmisessä. Nykyaikaisten ihmiskäsitysten analyyseissä yritetään sovittaa yhteen jyrkkärajausina esitettyjä ihmistyyppisiä (monistisia, dualistisia, pluralistisia) siten, että niiden kaikkien olennaisimmat ja rationaalisesti perusteltavissa olevat ainekset kootaan yhteen. Tällöin tullaan juuri holistisiin ihmiskäsityksiin. (Rauhala 1989, 24–25.) Rauhala korostaa myös ihmisen aitoa itseyyttä eli yksilöllisyyttä, jolla hän tarkoittaa sitä, että ihminen saavuttaa oman elämän itseohjauksellisuuden. Olennaista yksilöllisyydessä on itsensä tunteminen, joka on elämäntaidon välttämätön ehto. (Rauhala 1999, 94–95.)

Holistisuuden idea edellyttää, että lasta tarkastellaan tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudessa. Lapsen perusmuotoisuus voidaan esittää siis kolmijakoisena, jossa tajunnallisuus tarkoittaa psyykkishenkistä olemassaoloa kokemisen eri laatuina ja asteina, kehollisuus tarkoittaa olemassaoloa orgaanisena tapahtumisena ja situationaalisuus, eli elämäntilanteisuus olemassaoloa suhteina todellisuuteen. Holistisuus on sitä, että nämä kaikki ovat yhtä primaa-

risia, kaikki edellyttävät toisensa ollakseen olemassa. Kunkin olemassaolomuodon rakenne on selvitettävä erikseen, jotta nähtäisiin miten kukin olemispuoli on mukana kokonaisuuden rakentumisessa. Vastan jälkeen voidaan hahmottaa kokonaisuus. Inhimillisen olemassaolon kokonaisuutta ja vastavuoroisuutta voidaan kutsua myös eksistenssiksi tai situationaaliseksi säätöpiiriksi. (Mäki-Opas 1999, 55.)

Holistinen ihmiskäsitys luo perustan oppimiskäsitykselle ja siihen kiinteästi liittyvälle tiedonkäsitykselle. Lisäksi se antaa käsityksen siitä, miltä pohjalta tässä tutkimuksessa käsitellään dialogin osapuolia.

3.5 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävät tässä tutkimuksessa määrittyvät kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen tarkastelun pohjalta siten, että tutkimuksen keskeisten käsitteiden, dialogin ja dialogisuuden merkityksen avulla selvitetään niiden soveltuvuutta opetuksessa erityisesti oppilaan ihmisenä kasvamisessa, kulttuuri-identiteetin muotoutumisessa ja viestinnässä. Pysin tutkimuksessa syventämään dialogin käsitettä siten, että se sisältää erityisen näkökulman ihmisen olemiseen. Tavoitteena on edetä jokapäiväisen dialogin ylitse ja ohi, kokonaisvaltaiseen näkemykseen dialogista. Tutkimuksen näkökulma on opettajan näkökulma ja tarkennetut tutkimustehtävät ovat:

1. Mitä dialogi opetusmenetelmänä merkitsee
2. Miten dialogisuus opetuksessa auttaa oppilaan itsetunnon kasvua
3. Dialogiopetuksen keskeiset edellytykset

4 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään ne asiat ja tavoitteet, jotka paikallisissa opetussuunnitelmissa tulee ilmetä. Koska opetus on tavoitteisiin suuntautunutta toimintaa, on opettajan tunnettava, ymmärrettävä ja sisäistettävä tavoitteet, ja parhaimmillaan myös oppilaat oppivat tuntemaan opetuksen tavoitteet. Jälkimmäinen voi olla varsinkin nuorimpien kohdalla hankalaa, mutta siihen on pyrittävä mm. perusteissa mainitun perusopetuksen tehtävän pohjalta. Yleiset tavoitteet antavat lähtökohdan kaikelle toiminnalle, ja aine- ja aihekohtaiset tavoitteet tarkentavat yleistavoitteita.

Opettajan kannalta ajateltuna opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita voidaan pitää deontologisina sillä perusteella, että opettaja on tehtävissään velvollinen noudattamaan opetussuunnitelmaa, joka perustuu lakeihin ja asetuksiin.

4.1 Opetussuunnitelman perusteiden arvopohja ja tehtävä

Arvot perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty seuraavasti (POPS 2004, 14.):

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.

Arvopohja heijastelee yhteiskunnassa vallitsevia moraalikäsitteitä ja arvomaailmaa sekä sitä, mihin suuntaan oppilaiden kasvatuksellisen momentin opiskelussa tulisi kehittyä. Yhteisöllisyyden edistämistä ja toisaalta yksilön oikeuksien kunnioittamista ei voi pitää ristiriitaisina ilmauksina keskenään, jos otetaan huomioon, että kyseessä on suunnit-

telman perusteet. Tällöin näennäinen ristiriita voidaan purkaa siten, että kyseessä ovat opetuksessa huomioon otettavat, lähinnä opettajaa koskevat ohjeet. Näin ollen niiden perusteella säädellään opettajan toimintaa ja opetuksen käytännön toteutusta. Toisaalta ne antavat perustan oppilaiden kasvatuksen arvopohjaksi. Vastuullisuus voidaan tulkita niin vastuuksi yhteisöstä kuin vastuuksi itsestä.

Opetussuunnitelman perusteiden tehtävä määritellään sekä kasvatusta että opetustehtäväksi, jolloin korostetaan yksilön mahdollisuutta yleissivistykseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Toisaalta perusopetus nähdään yhteiskunnan välineenä, jonka avulla kehitetään sen sivistyksellistä pääomaa, lisätään yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (POPS 2004, 14.)

Perusta tehtävän määrittelyssä muodostuu yksilöllisen näkökulman kautta. Sen pohjalta tapahtuvan suunnittelun ja toteutuksen kautta voidaan nähdä myös yhteiskunnallisen tavoitteen toteutuminen. Opetustehtävä liittyy eri oppiaineiden tavoitteisiin ja kasvatustehtävä aihekokonaisuuksien, esimerkiksi ihmisenä kasvaminen, tavoitteisiin. Vaikka kasvatustavuu kuuluu ensisijaisesti kodille, ei kodin ja koulun yhteistyötä voida unohtaa.

Yksilöllisen näkökulman ohella tehtävät korostavat kasvatuksellisia oppilaan kehitykseen liittyviä seikkoja. Monipuolinen kasvu, terveen itsetunnon kehittyminen, elämässä tarvittavat tiedot ja taidot sekä tietoisuuden lisääminen yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista voidaan tulkita tällaisiksi kasvatukselliseksi tehtäviksi. Sekä kasvatuksellisenä että opetukseen liittyvänä tehtävänä on esitetty kriittisen arviointikyvyn kehittäminen, uuden kulttuurin luominen ja ajattelu- ja toimintatapojen uusiminen (POPS 2004, 14.)

Näiden tehtävien tavoitteet saattavat jäädä piiloon, mutta koska kyseessä ovat yleiset perusopetuksen tehtävät, niiden tarkoitus on antaa kasvatusta ja opetustehtävälle se konteksti, jossa niitä toteutetaan. Näitä tehtäviä toteutetaan monipuolisilla työtavoilla, koulun toimintakulttuurin määrittelyllä ja oppimisympäristön kehittämisellä siten, että ne tukevat opetusta, oppimista ja oppilaan kasvua.

4.2 Aihekokonaisuuksien sisältö ja tavoitteet

Opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuudet määritellään oleelliseksi painopistealueiksi kasvatus- ja opetustyössä. Niiden tavoitteet ja sisällöt tulevat ilmi useissa eri oppiaineissa, ja niitä pidetään opetusta eheyttävinä teemoina. Eri aikojen koulutushaasteisiin pyritään vastaamaan aihekokonaisuuksien kautta. Perusteet velvoittavat sisällyttämään aihekokonaisuudet oppiaineisiin ja koulun yhteisiin tapahtumiin, lisäksi niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. (POPS 2004, 38.)

Aihekokonaisuuksia on perusteissa kaikkiaan seitsemän ja ne käsitteävät seuraavat kokonaisuudet (POPS 2004, 38–42.):

- Ihmisenä kasvaminen
- Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys
- Viestintä ja mediataito
- Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys
- Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta
- Turvallisuus ja liikenne
- Ihminen ja teknologia.

Ihmisenä kasvamisen päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä. Tämän toteuttamiseksi on tavoitteena luoda sellainen kasvuympäristö, joka tukee yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon kehitystä sekä tasa-arvoon ja suvaitsevuu-teen pohjautuvaa yhteisöllisyyttä. (POPS 2004, 38.)

Opettajalle tehtävä asettaa muun muassa vaatimuksen tuntea jokainen oppilaansa omana persoonallisuutenaan, sekä tuntea omat oppilaansa ryhmänä siinä vaikuttavine sidoksineen ja vastakkainasetteluineen. Kasvuympäristön luomista ja ihmisenä kasvun tavoitteita sisältöineen voidaan tarkastella useamman osan muodostamana kokonaisuutena.

Sosiaalisen kasvuympäristön luomiseen kuuluu koulun ja kodin välisen yhteistyön lisäksi luokan turvallisen ja erilaiset oppilaat hyväksyvän ilmapiirin luominen. Turvallisen sosiaalisen ympäristön lapselle luomun muassa se, että hän havaitsee olevansa hyväksytty sellaisena kuin on, luokassa vallitsee hyvä yhteishenki ja että ilmeneviin ongelmiin puututaan heti.

Psyykkisen kasvuympäristön kohdalla oppilaiden yksilöllinen huomiointi korostuu niin, että oppilas kehittyy oman minäkuvansa luomisessa positiivisesti. Tätä voidaan edistää opettajan toiminnan ja käytöksen johdonmukaisuudella, joka sallii myös virheitä. Tavoitteena on turvallinen, avoin ja lämmin ilmapiiri, jossa oppilasta kannustetaan.

Emotionaalisessa kasvuympäristössä sallitaan tunteiden ilmaisu, ollaan ilossa ja surussa osaaottavia. Oppilasta myös ohjataan omien tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn.

Kognitiivisen kasvuympäristön kohdalla ilmenee muun muassa eri aistien kautta tapahtuva oppiminen ja virikkeellisyys, lasten arkikokemuksien hyödyntämisen ja mielenkiinnon herättämisen niiden kautta. Myös oppilaan ajattelun kehittymistä metakognitiivisella tasolla on tuettava niin, että hän oppii tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään itseään oppijana.

Edelliset kasvuympäristöt toteutuvat *fyysisessä* kasvuympäristössä, joka tulisi rakentaa sellaiseksi, että se tarjoaa virikkeitä ja korostaa luovuutta. Ainakin oman luokkansa osalta opettaja voi vaikuttaa tähän.

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. (POPS 2004, 38–39.)

Aihekokonaisuuden tavoitteiden asettelussa voidaan havaita hermeneuttinen lähestymistapa, jossa oppilaan oma, historiallisesti muodostunut henkinen ja aineellinen kulttuuriperintö liitetään osaksi pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria. Tämän pohjalta on tavoitteena muodostaa ymmärrys ja suvaitsevaisuus muita kulttuureita ja elämän-

katsomuksia kohtaan, sekä luoda perustaa kansainväliselle toiminnalle. (POPS 2004, 39.)

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. (POPS 2004, 39.)

Tämän aihekokonaisuuden tavoitteet kohdistuvat oppilaan monipuolisen ilmaisun kehittämiseen ja toisten viestinnän tulkitsemiseen. Oppilaan tiedonhankinta- ja tiedonhallintataitojen kehittyminen ja kriittisen suhtautumisen oppiminen viestinnän sisältöön ovat tärkeitä sisältöjä arvioitaessa oman ilmaisun kehittymistä ja median roolin ymmärtämistä maailman kuvaamisessa. (POPS 2004, 39–40.)

4.3 Aihekokonaisuuksien merkitys

Aihekokonaisuuksien merkitystä voidaan tarkastella useammalta näkökannalta. Edellä esitetyt kokonaisuudet käsittelevät jokaisen kansalaisen elämässä tarvitsemia tietoja ja taitoja. Aiemmin vastaavia aiheita käsiteltiin kansalaistaito-nimisen oppiaineen sisällöissä.

Aiheet ovat taustaltaan monipuolisia, niiden perustaa ei voida määrittellä yksittäisen tieteenhaaran pohjalta, vaan ne sisältävät niin psykologisia, historiallisia, yhteiskunnallisia, teknisiä kuin ympäristöllisiä teemoja. Toisaalta tämän takia ja toisaalta opetussuunnitelman muiden aineiden vaatiman ajan vuoksi aihekokonaisuuksia opetetaan eheyttävänä teemoina eri aineiden yhteydessä. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä (POPS 2004, 38).

Tämä ei kuitenkaan vähennä aihekokonaisuuksien merkitystä varsinaisten oppiaineiden ohessa, vaan jo opetussuunnitelman perusteiden

arvopohjaan liittyvinä niillä on tärkeä asema oppilaan kannalta kasvussa elämäänsä hallitsevaksi itsenäiseksi yhteiskunnan jäseneksi.

Opettajan kannalta tarkasteltaessa aiheet ovat sellainen kokonaisuus, jonka toteuttaminen on hänen päätettävissään. Koulun opetussuunnitelmassa määritelty toimintakulttuuri antaa lähtökohdan, mutta käytännön toteutus on opettajan vastuulla. Tällöin korostuu opettajan käsitys ympäröivästä maailmasta, erilaisten opetusmenetelmien käyttäminen sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.

Oppilaan kannalta ajateltuna aihekokonaisuudet liittyvät jokapäiväisessä elämässä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin sekä kasvamiseen. Kasvatuksen ja opetuksen eroa pohdittaessa on voitu katsoa, että kasvatus on kodin ja opetus koulun tehtävä. Kuitenkaan aihekokonaisuuksien kohdalla tätä eroa ei voi tehdä, koska lapsen ja oppilaan etu on kokonaisvaltaisen näkemyksen muodostuminen kodin ja koulun yhteistyössä.

5 DIALOGIN KÄSITTEESTÄ

Dialogilla käsitetään yleensä lähes samaa kuin keskustelulla. Käsitettä käytetään kuvaamaan kaikenlaista keskustelua, tosin sanasta voi tulla myös mieleen vuorovaikutus ja toisen kuuntelu. Suuri sivistyssanakirja määrittelee dialogin keskusteluksi tai vuoropuheluksi (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen 2003, 84). Tavanomaisessa keskustelussa dialogi muodostuu usein sarjaksi monologeja, jääden irralliseksi laajemmasta kontekstistaan, eikä toisten puhujien tarkoittamia merkityksiä oteta syvällisesti huomioon.

Burbulesin (1993) pohdinta dialogin etymologiasta esittää, että ilmeisesti siinä on jotakin tekemistä kahden ihmisen kanssa, jotka puhuvat toisilleen. Kreikan 'dia' merkitsee enemmän kuin pelkästään kaksi; se on etuliite merkiten 'välissä', 'ristiin' tai 'läpi' ja näin ollen voi käsittää useamman kuin kaksi henkilöä. Ilmaistu avainidea merkitsee kietomistä tai yhdistämistä. 'Logos' -termiä käytetään merkityksen 'sana' tai 'puhe' lisäksi merkityksessä 'ajattelu', 'pohtiminen' ja 'päättely'. (Burbules 1993, 15.) Vuorovaikutuksen ja toisten ihmisten kuuntelun sisällyttäminen keskusteluun lähenee sitä, mitä tässä työssä dialogilla ymmärretään.

5.1 Martin Buberin kaksitahoinen maailma

Martin Buber syntyi vuonna 1878 Wienissä juutalaiseen perheeseen. Hänen vanhempansa erosivat Martinin ollessa 3-vuotias ja hänen isovanhempansa kasvattivat hänet 14-vuotiaaksi. Tämän jälkeen hän kasvoi agronomi-isänsä luona ja pääsi kosketuksiin hasidismiin, itäeurooppalaisen juutalaisen uskonnollisen liikkeen kanssa. Tällä ja hänen isoisän omistautumisella uskonnollisen kirjallisuuden tutkimiseen oli suuri merkitys Buberin ajattelun suuntautumiselle. Buber opiskeli vuodesta 1896 alkaen Wienin, Berliinin, Leipzigin ja Zürichin yliopistoissa lähinnä filosofiaa ja taide- ja kirjallisuushistoriaa. Hänen opetta-

jina toimivat mm. Simmel ja Dilthey. Buberin filosofiseen ajatteluun vaikuttivat Kantin ohella erityisesti Nietzsche, Kierkegaard ja Feuerbach. Martin Buber itse piti pääteoksenaan vuonna 1923 ilmestynyttä ”Ich und Du” -teosta. (Buber 1993, 7–15.)

Martin Buberin filosofisen ajattelun perustana on ihmisen maailman kaksitahoisuus, joka muotoutuu hänen kaksitahoisen kommunikointinsa mukaisesti. Kaksitahoisuus kommunikointiin tulee ihmisen käyttämien perussanojen, sanaparien, jotka hän voi sanoa myötä. Sanaparit ovat Minä–Sinä ja Minä–Se. Tästä johtuen ihmisen Minä on kaksitahoinen, koska perussanan Minä–Sinä Minä on toinen kuin perussanan Minä–Se Minä. (Buber 1993, 25.)

Minä–Se perussanan Se alue koostuu tavoitteeseen suuntautuneiden verbien piiristä: Minä havaitsen jotakin, Minä tunnen jotakin, Minä kuvittelen jotakin, Minä tahdon jotakin. Se on tässä perussanassa objekti, mutta ihmisen elämään kuuluu myös Sinä. Jonkun sanoessa Sinä, hänellä ei ole jotakin vaan hän on yhteydessä. (Buber 1993, 26–27.)

Ihminen, jolle Minä sanoo Sinä, häneen Minä on yhteydessä. Sinä ei ole esine, eikä kokemuksen kohde. Minä voi erottaa hänen ominaisuuksiaan, mutta tällöin hän ei enää ole Sinä. (Buber 1993, 30–31.)

Buber tuo tässä ajattelussaan esille selkeästi eron Minän kaksitahoisuudesta. Kokemuksellinen Minän maailma on esineellinen, välineellistetty maailma jossa Minä elää. Minä on kuitenkin olio, jolla on tarve olla yhteydessä Sinään, ottaa hänet vastaan, kohdata hänet siten, että Sinä on vailla ominaisuuksia. Minä–Se perussanassa korostuu subjektin ja objektin erillisyyys, ja Minä–Sinä perussanassa taas yhteys Minän ja Sinän välillä. Kuten Buber kirjoittaa (Buber 1993, 33):

- ”Mitä siis koetaan Sinästä?
- Ei mitään. Koska sitä ei koeta.
- Mitä siis tiedetään Sinästä?
- Vain kaikki. Koska siitä ei tiedetä mitään yksittäistä.”

Maailma muotoutuu ihmiselle Buberin mukaan hänen havaintojensa perusteella. Ihminen tekee havaintoja tapahtumista ja toiminnoista sekä esineistä. Hän järjestää esineitä tilakoordinaattiin ja tapahtumia aikakoordinaattiin, ja molempia havainnoidaan toisten esineiden ja tapahtumien rajoittamina ja niihin verrattavissa suhteissa. Maailma on suhteellisen luotettava; sillä on kiinteys ja kesto, havaittavat yhteydet ja se voidaan ottaa uudelleen esiin. (Buber 1993, 54–55.)

Vastaavasti Heidegger (2000) määrittelee maailmansisäisen käsilläolevan tilallisuutta siten, että käsilläolevaan sisältyvä paikkojen moninaisuus suuntautuu ympäröivän alueen mukaisesti, joka muodostaa olevaisen olemisen ääreisyyden. Se, missä jokin on, on paljastunut kanssakäymisessä toteutuvan vuorovaikutuksen ja tulkinnan perusteella. Ympäröivät alueet muodostuvat kun ympärilläolevat oliot ovat käsillä yksittäisissä paikoissa. Missä jokin on käsillä, otetaan huomioon huolehtimisen asiana ja suunnataan kohti muuta käsilläolevaa. (Heidegger 2000, 137–138.)

Buberin tapahtumat voidaan rinnastaa Heideggerin eksistoiivaan täälläoloon, johon kuuluu ajan viettäminen, ajan päivittäinen laskuun ottaminen ja sen säätely kalendaarisesti. Kun täälläolon ajallisuuden tulkintaan lisätään täälläolon jokapäiväinen tapahtuminen ja siinä huolehdistu ajalla laskeminen, on jokapäiväisyyden (ajallisuuden) määrittely mahdollista niissä rajoissa, joissa tarkastellaan olemisen mieltä ja sen variaatioita. (Heidegger 2000, 443.)

Buber määrittelee maailman Minän objektiksi, joka pysyy sellaisena ja samalla vieraana Minälle. Minä ottaa maailman ”totuutenaan”, josta voi tulla yhteisymmärrykseen toisten kanssa, vaikka se onkin eri lailla muotoutunut jokaiselle. Se on yhteinen objekti, jota ilman ei voi kestää elämässä. (Buber 1993, 55.)

Heidegger käsittelee ympäristössä kohdattavan olevan olemista analyysissään ympäristöllisyydestä ja maailmallisuudesta. Hän esittää, että lähimmän kohdattavan olevan olemisen voidaan osoittaa fenomenologisesti jokapäiväisen maailmassa-olemisen mukaan. Tällainen oleva, joka

on käytetty ja valmistettu tulee lähestyttäväksi siirryttäessä olevan huolehtimiseen, jolla Heidegger tarkoittaa käsittävän tietämisen lisäksi ”toimeliasta, käyttävää huolehtimista”. Koska oleva kohdataan näin, siihen kohdistuu esitemaattista tietämistä, joka fenomenologisesti on ensisijaisesti olemista. (Heidegger 2000, 94–95.)

Buberin Se-maailmalla on siis yhteydet aikaan ja paikkaan. Se-maailman perusoikeuksiksi Buber määrittelee, että ”yksittäisestä Sinästä *täytyy* yhteystapahtuman jälkeen tulla Se.” Toisaalta ”yksittäinen Se *voi*, astumalla yhteystapahtumaan, tulla Sinäksi.” Niiden perusteella ihminen näkee Se-maailman sellaisena, jossa ihminen elää, ja joka tarjoaa hänelle virikkeet, toiminnan ja tiedot. Tässä tasapainoisessa ja ehyessä ajallisuudessa Sinä-hetket esiintyvät lumousvoimaisina mutta jopa vaarallisina, jättäen jälkeensä varmuutta järkyttäviä kysymyksiä. (Buber, 1993, 57.) Buber kuvaa tällä toisen kohtaamisen vaikeutta, sitä, että Minä voi joutua paljastamaan itsestään jotakin Sinälle. Tämä tulee esille Buberin perustellessa maailmassa toisen kohtaamisen ja Sinän lausumisen vaarattomuutta silloin, kun Sinä lausutaan tarkoittaen kokemista ja käyttämistä (Buber, 1993, 57).

Ajallisuuden merkitys näyttäytyy siinä, että pelkässä läsnäolossa voi elää, jos pitää huolta, että se ohitetaan nopeasti ja perusteellisesti. Vain eläessään menneisyydessä voi elämänsä todella järjestää. Kun täyttää jokaisen hetken kokemisella ja käyttämisellä, hetket siirtyvät pysyvästi menneisyyteen. (Buber, 1993, 57–58.)

Gadamerin (2001) mukaan Toisen kokemuksen täytyy olla erityinen, koska Toinen ei ole objekti vaan suhteessa meihin. Tästä seuraa, että kokemuksen kohde on persoona, tällainen kokemus on moraalinen ilmiö – kuten on kokemuksessa saatu tietämys, ymmärrys toisesta persoonasta. (Gadamer 2001, 358.)

Buberin Se-maailman edistyvä valta on havaittavissa ei pelkästään luonnontiedon laajuuden, vaan myös yhteiskunnallisen eriytymisen ja teknillisen varustetason lisääntymisen myötä. Ihmisen ja Se-maailman kokemuksellisen perussuhteen tarkoituksena on ihmiselämän säilyttäminen, helpottaminen ja varustaminen. Se-maailman kasvaessa pitää

myös ihmisen valmiuden käyttää sitä kasvaa. Välitöntä kokemista voi yhä enemmän korvata tiedonhankinnalla tai käyttämistä rajoittaa erikoistuneeseen hyödyntämiseen. Tämän valmiuden kasvamisesta puhutaan ”henkisen elämän” edistymisenä, joka Buberin mukaan on itse asiassa este ihmisen elämälle hengessä. Tämä henki ei ole Minässä, vaan Minän ja Sinän välillä. (Buber 1993, 62–63.)

von Wrightin (1999) mukaan järjen vaatimusten perusteella järjestetyssä yhteiskunnassa vallitseva rationaalisuus merkitsee erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavien välineiden hallintaa. Tämä instrumentaalinen, tavoitteellinen rationaalisuus vaatii useilla eri aloilta suurempaa tehokkuutta, mutta se on kyvytön niiden arvolähtökohtien edessä, jotka oikeuttavat yhteiskunnallisen toiminnan päämääriä. Tästä seuraa mm. ihmisarvon ja ihmiseen kohdistuvan huomion väheneminen. (von Wright 1999, 27.)

Buberin maailman kaksitahoisuus, Minä–Sinä ja Minä–Se -sanaparien muodostama kokonaisuus muodostaa dialogisuuden perustan. Tässä oleellisempänä on Minä–Sinä-yhteys, jonka taustalla voi hahmottaa Kantin (1990, 120) käytännöllisen imperatiivin: ”Toimi aina niin, että käytät ihmistä, sekä omaa että jokaisen muun persoonaa, aina samalla tarkoituksella eikä koskaan välineenä.” Sen miten opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu, ja minkälaiseksi se muodostuu, voidaan katsoa olevan pedagogisen suhteen perusta. Opettaja on oppilaaseen nähden tiedollisesti ja elämänkokemuksensa perusteella ylivoimainen, ja näin ollen vastuullisempi osapuoli tässä suhteessa. Hänen vastuullaan on ohjata oppilaan suhtautumista Minään ja Sinään siten, että oppilaan oma persoonallisuus kykenee kasvamaan, ja että oppilaan sosiaalisen kanssakäymisen muodot, kuten keskusteleminen, kuunteleminen ja vuorovaikutus toisten kanssa kehittyvät.

Minä–Se-maailma, kokemuksellinen ja käytettävä maailma, nykyään erityisesti nopeasti kehittyvä teknologia, asettavat opettajalle paitsi tiedollisia vaatimuksia, myös veloitteen tiedollisesta ja taidollisesta opetuksesta. Se tuo esiin myös vaatimuksen opettaa kriittistä suhtautumista Se-maailman jatkuvasti kehittyviin kokonaisuuksiin, joissa Mi-

nä ja Sinä elävät. Kokonaisuudet tässä korostavat sitä, että opettajan tulisi kyetä näkemään myös siihen tulevaisuuteen, jossa oppilaat tulevat elämään. Pelkästään tämän hetken haasteisiin vastaaminen saattaa olla kohtalokasta, joten kyky kokonaisuuksien integrointiin oppilaan tukena on tärkeää.

5.2 Mihail Bahtinin romaanin polyfonisuus

Mihail Bahtin (1895–1975) oli kristitty kirjallisuudentutkija, joka vangittiin Neuvostoliitossa vuonna 1929 ja tuomittiin hänen maanalaisen uskonnollisen toiminnan vuoksi Solovetskin vankileiriin. Bahtinin luustosairauden takia hänen tuomio muutettiin viiden vuoden karkotukseksi, joka kesti 30 vuotta. Pelastukseksi muodostui Saranskin yliopisto, jonka rehtori kokosi opettajiksi tuomittuja sivistyneistön jäseniä. Bahtinin teokset tulivat vasta 1960-luvulla länsimaiseen tietoisuuteen. Bahtinille neuvostovaltio edusti monologista totuutta, joka ei sallinut aitoa dialogia, kyseenalaistamista, mielipiteiden vaihtoa, uusien ajatusten kehittelyä eikä moniäänisyyttä. Totalitaarinen valtiokoneisto rajoitti Bahtinin ilmaisumahdollisuuksia ja hänen mahdollisuuksia kehittää näkemyksiään aidossa dialogissa. (Puolimatka 2002, 327.)

Mihail Bahtin (1991) esittää teesinään Dostojevskin romaaneihin perustuen, että niiden perusominaisuus on itsenäisten, toisiinsa sulautumattomien äänten ja tietoisuuksien moneus, täysiarvoisten äänten polyfonia. Nimenomaan tasa-arvoisten tietoisuuksien ja heidän maailmojensa moneus yhdistyy jonkin tapahtuman ykseyteen, jossa tietoisuudet säilyvät kuitenkin toisiinsa sulautumattomina. (Bahtin 1991, 20.)

Bahtin määrittelee Dostojevskin polyfonisen romaanin luojaksi. Hänen teostensa sankarin ääni rakentuu samalla lailla kuin tavallisen romaanin tekijän oma ääni. Hänen sana itsestään ja maailmasta on yhtä tasapainoinen kuin tavanomainen tekijän sana; sitä ei ole alistettu yhdeksi objektiksi muutetun sankarin piirteeksi mutta se ei ole myöskään tekijän äänen puhetorvi. Sillä on itsenäinen asema teoksen rakentees-

sa, se kuuluu tekijän sanan rinnalta ja liittyy erityisellä tavalla tähän ja toisten sankareiden yhtä täysiarvoisiin ääniin. (Bahtin 1991, 21.)

Tavanomaiset, juoneen perustuvat suhteet yhdistävät ja sovittavat loppuunsaatettuja hahmoja toisiinsa monologisesti käsitetyn ja ymmärretyn maailman ykseydessä, mutta ne eivät yhdistä yhdenvertaisten tietoisuuksien ja maailmojen moneutta. Tällainen juonenkäyttö Dostojevskin romaaneissa on toissijaisessa asemassa, hänen romaaneissaan perustapahtumaa ei voi selittää tavallisen juonenkäytön tapaan. Tästä johtuen myös kerronnan on oltava täysin toisenlaista kuin monologisessa romaanissa, riippumatta siitä kenen näkökulmasta se esitetään. (Bahtin 1991, 21–22.)

Bahtinin mukaan Vjatšeslav Ivanov määritteli Dostojevskin realismin siten, että toinen minä hyväksytään toisena subjektina eikä vain objektina, se on Dostojevskin maailmankatsomuksen periaate. Vieraan tietoisuuden hyväksyminen täysiarvoisena subjektina eikä vain objektina on eettis-uskonnollinen postulaatti. Hän ei kuitenkaan osoittanut kuinka tästä maailmankatsomuksen periaatteesta tulee maailman taiteellisen näkemisen ja sanallisen kokonaisuuden, romaanin, taiteellinen rakenneperiaate. (Bahtin 1991, 25–26.)

Bahtin esittää kritiikkinsä sitä Ivanovin näkemystä kohtaan, että hän monologisoi Dostojevskin peruseriaatteen, eli sovitti sen tekijän monologisesti muotoiltuun maailmankatsomukseen. (Bahtin 1991, 27.)

Tässä Dostojevskin peruseriaatteessa on selkeästi nähtävissä yhtymäkohta Buberin filosofiseen näkemykseen toisen kohtaamisesta aidossa Minä–Sinä-suhteessa. Bahtin korostaa tässä Dostojevskin peruseriaatteessa sitä, että sitä ei tule monologisoida. Tällä Bahtin tarkoittaa sitä, että Dostojevskin romaanien sankareita ja heidän luonteenpiirteitään ei tule rajoittaa käsittämään heidän persoonaansa vaan ne on nähtävä laajemmassa yhteydessä polyfonisessa romaanissa.

Dostojevski ei romaaneissaan pyri luomaan ihmishahmoja, jotka ovat objekteja, eikä hän etsi henkilöille objektiivista puhetta, eikä ilmeikkäitä tekijän sanoja, ennen kaikkea hän etsii sankarille täysimerkityksisiä ja tekijästä riippumattomia sanoja, jotka eivät ilmaise hänen luonnet-

taan tai tyypillisyyttään eivätkä hänen asemaansa tietyissä oloissa, vaan perimmäistä merkityksellistä paikkaansa maailmassa. Dostojevskin dialogisuutta ei voi selittää ulkonaisilla dialogeilla, joita hänen sankarinsa käyvät. Polyfoninen romaani on läpikotaisin dialoginen. Dialogiset suhteet kattavat kaiken inhimillisen puheen ja inhimillisen elämän suhteet ja ilmenemismuodot, kaiken missä on mieltä ja merkitystä. (Bahtin 1991, 67–68.)

Bahtinin mukaan Dostojevski kuuli dialogisia suhteita tietoisien ja merkityksiä antavan ihmiselämän kaikissa ilmauksissa; missä tietoisuus alkaa, siellä alkaa myös dialogi. (Bahtin 1991, 68–69.)

Bahtin viittaa myös Dostojevski-tutkimuksessa näkökulmaan, jonka on esittänyt Leonid Grossman laajassa tutkimuksessaan Dostojevski-taiteilija. Grossmanin mukaan romaanien kompositio perustuu kahdelle tai useammalle kohtaavalle kertomukselle, jotka vastakohtan kautta täydentävät toisiaan ja liittyvät toisiinsa polyfonian musiikillisen periaatteen mukaisesti. (Bahtin 1991, 69–70.)

Bahtin pitää Grossmanin havaintoja oikeina ja tarkkoina. Ne ovat käännettävissä musiikin teorian kieleltä poetiikan kielelle ja voidaan todeta, että Dostojevskille elämässä kaikki on dialogista, eli dialogiseen vastakohtaisuuteen perustuvaa. Grossmania kiinnostaa kontrapunkin, vastakohtan, soveltaminen kompositioon, joka yhdistää romaaniin sisältyvät erilaiset kertomukset, tarinat ja tasot. (Bahtin 1991, 71–72.)

Aivan kuten Dostojevskin romaanit, niin myös inhimillinen puhe on kauttaaltaan dialogista. Jokaisella sanan sanojalla on tarve ja sisäinen halu tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Dialogisuus edellyttää sanan kuulijalta toisen Minän kuulemista kokonaisvaltaisesti, ei vain hänen objektiivisina, ehkä ilmeikkäinä sanoina. Jälleen tulkinnassa Dostojevskin teoksista on havaittavissa yhtymäkohtia Martin Buberin ajattelun, jossa hän tuo esille toisen Minän kohtaamisen itsestään tietoisena subjektiivisena persoonallisuutena, joka voi todeta ”Minä olen”.

5.3 Nicholas C. Burbules ja dialogin määrittely

Burbulesin (1993) mielestä dialogi on keskeinen mielenkiinnon kohde länsimaisessa filosofiassa ja kasvatusteoriassa, itse asiassa filosofian ja kasvatuksen välillä siten, että kummankin välinen perustava yhteys selviää. Dewey on sanonut kasvatuksen ja filosofian yhteydestä, että filosofia voidaan määritellä kasvatuksen yleiseksi teoriaksi, kasvatustiete on filosofian laboratorio, jossa filosofiset erot tulevat konkreettisiksi ja koetteluiksi. (Burbules 1993, 1.)

Dialogi tarjoaa ainutlaatuisen näkökulman filosofian ja kasvatuksen väliseen vuorovaikutukseen. Dialogin asema on nykyisille tutkijoille keskeinen mielenkiinnon ja kiistelyn kohde tiedon ja ymmärryksen lähteenä, interpersoonallisen diskurssin välineenä ja pedagogisena suhteena. (Burbules 1993, 2.)

Platonin mielestä dialogi on rationaalinen polku tietoon ja korkein opettamisen muoto; hänelle nämä kaksi väitettä olivat erottamattomia. Väitteet perustuivat hänen erityiseen näkemykseen totuudesta, hyvyydestä ja kauneudesta muuttumattomina sisäisinä ihanteina, joiden varmuus olisi ilmiselvää kenelle tahansa, joka olisi paljastettu näille, sekä hänen olettamukseensa oppimisesta mieleenpalauttamisena, nimittäin oltuaan paljastettuna ikuisille totuuksille aiemmassa eksistenssissä, henkilöt voidaan johdattaa muistamaan ne opetuksen universaalissa prosessissa, dialektiikassa. Tätä Burbules kutsuu dialogin teleologiseksi muodoksi, jolla ennalta määrätty loppukohta. (Burbules 1993, 4–5.)

Rinnakkain tämän näkemyksen kanssa dialogista ja tiedosta on Maranhãon anti-epistemologia. Tullio Maranhão (1990) ehdottaa, että meidän tulisi seurata dialogin kriittisempää ja konstruktivistista henkeä – kuten Sokrates ja Platon sen usein tarkoittivat – ilman olettamusta, että se käytännössä aina johtaisi osallistujansa yleisiin ja liian ilmeisiin johtopäätöksiin; sen hyödyt ovat enemmän sivistyksen kasvussa kuin totuuden löytymisessä. Burbules kutsuu tätä ei-teleologiseksi dialogin käsitykseksi. (Burbules 1993, 5.)

Tähän viittaa myös Kyyrönen (1999) esittäessään, että sokraattinen dialogi on ulkoisesti kysymyksiin ja vastauksiin perustuva työtap, jonka lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että vuorovaikutus opetustilanteessa on kaksisuuntaista ja dynaamista. Sokraattisessa dialogissa opettajan esittämät kysymykset eivät noudata valmista toimintastrategiaa, vaan kysymykset muotoillaan oppilaiden vastauksista saaduista vihjeistä ja tarvittaessa opettajan on oltava valmis lähtemään harhapoluillekin. Nola (1998) on todennut, että Menonin ja Sokrateen välistä kertomusta nykypäivään peilattaessa, Sokrateen opetusmenetelmästä löytyy ominaisuuksia, jotka tukevat konstruktivistista oppimiskäsitystä (Kyyrönen 1999, 50, 52.)

Tätä jännitettä näiden käsitysten välillä voidaan ymmärtää paremmin otettaessa huomioon Paolo Freiren ajatukset. Freire nostaa dialogin sorrettujen pedagogiikkansa keskiöön. Hän pyrkii korvaamaan tiedon teorian reaalisiin ja staattisiin oloihin, joiden hän sanoo johtavan kasvatuksen ”pankki-näkemykseen”, jossa arvokas hyödyke – totuus – ”talletetaan” oppijoihin. Hänen mielestään dialogi on opettajan ja oppilaan kietomista yhteen yhteiseen tietämisen ja uudelleentietämisen aktiin tutkimuksen kohteesta. (Burbules 1993, 5.)

Freiren teorian kolme tärkeää näkökohtaa ovat dialogin suhteellinen luonne, konstruktivistinen näkemys tietoon ja opetuksen ei-autoritaarinen näkemys. Dialogiopetuksen ja oppimisen tavoite on yhteisen ymmärryksen kehittyminen jaetussa kysymisen prosessissa. (Burbules 1993, 5–6.)

Tarkistettua käsitystä kohti mentäessä dialogi on keskustelun ilmiö, ei muodollisen kielen; se on inhimillinen käytäntö, joka reagoi keskustelun kontekstiin ja sen vaihtuviin tarkoituksiin. On olemassa kuitenkin raja siinä mihin asteeseen saakka voidaan rakentaa pelkästään muodollista luonnehdintaa siitä, mitä pidetään dialogina ja mitä ei. Dialogi on jatkuvaa keskustelussa yleisesti ja monissa tapauksissa on vaikea rajata jotakin puheen osaa: ”nyt dialogi alkoi (loppui)”. Burbules väittää, että dialogin tärkeä piirre on, että se voi vaihdella missä tahansa yksittäisessä kaavassa kun osallistujat vaihtavat lähestymistapojaan

vuoropuhelussa toisilleen. Kuitenkin samaan aikaan näyttää hyödylliseltä kyetä laajalti luonnehtimaan tietynlaista verbaalista vuorovaikutusta dialogiksi ja toista ei. (Burbules 1993, 7.)

Yleisesti puhuen voimme sanoa dialogin vaativan kaksi tai useampia osallistujia. Sitä määrittelee avoimen osallistumisen ilmapiiri kenelle tahansa, joka esittää sarjan erikestoisia vaihtelevia väitteitä (kysymyksiä, vastauksia, ohjauksia, perusväitteitä). Dialogia ohjaa löytämisen henki niin, että tyypillinen dialogin sävy on tutkimuksellinen ja kyselevä. Se vaatii sitoutumista kommunikatiiviseen vuorovaikutuksen prosessiin, tahtoon nähdä asioiden läpi merkitykselliseen ymmärrykseen tai osallistujien keskinäiseen yhteisymmärrykseen. Laajasti käsittäen dialogia voidaan kutsua pedagogiseksi kommunikatiiviseksi suhteeksi. (Burbules 1993, 7–8.)

Pedagoginen dialogi ei ole samanlaista kuin muut kommunikaation muodot (juttelu, väittely, neuvottelu jne.). Se on löytämiseen ja uuteen ymmärrykseen suunnattua aktiivista toimintaa, joka lisää siihen osallistuvien tietoa, syvää ymmärrystä tai herkkyyttä. Tämä pitää paikkansa vaikka osallistujien roolit eivät olisi niin selviä kuten opettaja - oppilas, tai jopa kun dialogi on sisäistä, kuvitteellista ajattelua. Dialogi on jatkuvaa, kehityksellistä ja kommunikatiivista vuorovaikutusta, jonka avulla saavutamme täydellisemmän käsityksen maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Joissakin tapauksissa dialogilla voi olla selvä tavoite, kuten tiettyyn kysymykseen vastaaminen tai keskustelu jo muodostetusta näkemyksestä. Toisissa tapauksissa kuitenkin kukaan osallistujista ei tarkalleen tiedä, mihin dialogi suuntautuu ja onko se menestyksellistä. Kun ajatellaan dialogin prosessisuuntautunutta näkemystä sen hyötyineen, tämä epävarmuus voidaan nähdä kasvatuksellisesti kannattavaksi. (Burbules 1993, 8–9.)

Vaikka dialogi alkaisi erityisellä tarkoituksella, kommunikatiivisen vuorovaikutuksen dynamiikka voi johtaa osallistujat muuttamaan tai hylkäämään tämän tarkoituksen. Opetuksen ja oppimisen kapeat kategoriat eivät sovi dialogin moniin tapauksiin hyvin, vaan ne jakavat opettajan ja oppilaan roolit kahtia ja antavat sivumerkityksen erityisille op-

pimistuloksien tavoittelulle vastakohtana laajemmalle (ja vuorovaikutuksellisemmalle) sivistyksen prosessille. (Burbules 1993, 9.)

Dialogia voidaan käyttää luonnehtimaan joitakin ryhmäkeskustelun muotoja, vaikka dialogi on ihannetapauksessa kahden osallistujan välinen suhde. Tällöin osallistujien tiedon kasvamisen lisäksi oman ilmaisen kehittyminen, oman puheen sääntely keskustelun vuorottelussa, kuuntelu ja muilta oppiminen johdattavat sosialisointiin, joka liittyy ryhmäkeskustelun moraaliseen kulttuuriin. Lopulta dialogi tavoittaa kohti hajautettua ja ei-autoritaarista oppimisenäkemyksiä, vaikka erilliset opettajan ja oppilaan roolit ovat olemassa. Näkemystä voidaan tukea empiirisesti viittauksella nykyiseen kognitiiviseen psykologiaan; monet oppimistutkimukset korostavat, että tieto on rakentunut muistiin monista skeemoista, jotka ovat tiedollisia rakenteita, jotka sisältävät monimutkaisia sanojen ja käsitteiden suhteita. (Burbules 1993, 9.)

5.4 Muita näkökulmia dialogiin ja dialogisuuteen

Dialogia ja dialogisuutta, pelkistettynä kommunikaatiota ja toisen kohtaamista, joita tässä tutkimuksessa pyrin käsitteellistämään, on tutkittu ja siitä on kirjoitettu melko paljon. Vanhimpia esityksiä ovat Platonin sokraattiset dialogit, joista Menon (Platon 1999) voidaan mainita tässä yhteydessä sen opettamiseen ja oppimiseen (Platonilla mieleen palauttamiseen) liittyvän sisällön vuoksi. Dialogissa Sokrates osoittaa Menonille orjan antamiin vastauksiin perustuvilla kysymyksillä, että oikeilla kysymyksillä voidaan saada mielessä sekavina olevat asiat lähemmään oikeaa tietoa (Platon 1999, 123–130).

Kirjallisuudessa aiheita ovat käsitelty mm. Vilkan (1996) toimittamassa teoksessa, jossa dialogisuutta tutkitaan ihmistutkimuksen lähtökohtana ja menetelmänä (Vilka 1996). Aaltolan ja Moilasan (1996) toimittamassa teoksessa jäsennellään kuvaa kasvatuksesta ja opetuksesta interaktiona ja kommunikatiivisena toimintana (Aaltola & Moilanen 1996). Huttunen (2003) hahmottelee teoksessaan indoktrinaation kriittistä teoriaa ja käsittelee siihen liittyen dialogisen opetuksen ideaa

muokaten siitä kommunikatiivisen opettamisen maksimiin akateemisessa koulutuksessa (Huttunen 2003). Hankamäki (2004) pyrkii teoksessaan dialogisen filosofian keinoin vastaamaan ongelmiin kokemuksellisen minuuden tavoittamisesta tieteen keinoin sekä löytämään metodologian ja moraalifilosofisen perustan sopivaksi lähestymistavaksi kulttuurisen erilaisuuden kohtaamiseen (Hankamäki 2004). Bohm (2004) käsittelee teoksessaan kommunikaatiota ja dialogia, niiden perusteista lähtien, painopisteen ollessa yhteisöjen ja yhteiskunnan välisessä dialogissa (Bohm 2004). Seikkula ja Arnkil (2005) käsittelevät teoksessaan moniammatillisen verkostotyön mahdollisuuksia lähestyttäessä yhteistyötä dialogisesti (Seikkula & Arnkil 2005).

Pro gradu-tutkielmassa dialogia on käsitelty mm. Kaiponen (2004). Väitöskirjatutkimuksissa aihetta ovat tutkineet mm. Laine (1993) väitöksessään ”Aistillisuus, kehollisuus ja dialogisuus”, Huttunen (1999) väitöksessään ”Opettämisen filosofia ja kritiikki”, Sarja (2000) väitöksessään ”Dialogioppiminen pienryhmässä” sekä Mönkkönen (2002) väitöksessään ”Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena”.

6 DIALOGISEN OPETUKSEN PERUSTEITA

6.1 Dialogi kohtaamisena

Kun ihminen tiellä kulkiessaan kohtaa toisen ihmisen, hän tuntee vain oman osansa tiestä, toisen osan hän elää kohtaamisessa. Sinän kohdassa minut, Minä astuu välittömään yhteyteen. Yhteys on valituksi tulemista ja valitsemista samalla kertaa. (Buber 1993, 104–105.) Toisen kohtaaminen on ennakkoluuloista vapaata heittäytymistä avoimeen vuorovaikutukseen Sinän kanssa.

Buberin mukaan ketään ei voi opettaa lähtemään Se-maailmasta ohjeita antamalla, vaan rajaamalla ulkopuolelle kaikki se, mikä ei ole lähtemistä. Jäljelle jää läsnäolon täydellinen hyväksyminen. Tämä vaatii uskallusta, mutta kyse ei ole Minästä luopumisesta, vaan väärästä itse-tehostusvietistä, joka johtaa ihmisen pakenemaan yhteyden vaarallista maailmaa Se-maailmaan (Buber 1993, 106).

Buber esittää, että Minän yhteys Sinään on välitön. Välillä ei ole mitään käsitteellistä, ei ennakkotietoa eikä kuvittelua. Välillä ei ole pyrkimystä, pyydetä eikä ennakointia. Kohtaaminen tapahtuu siellä missä kaikki keinot ovat sortuneet. Perussanan Minä–Se Minällä, joka on sisältöjen runsauden sisällä ei ole läsnäoloa, vain menneisyys. Ihmisen eläessä esineellisessä maailmassa, nauttien, kokien ja käyttäen esineitä, hän elää menneisyydessä. Esine ei edusta kestoa vaan pysähtyneisyyttä ja yhteydettömyyttä. Läsnäolo ei ole häipyvää ja ohimenevää, se on jotain meitä kohtaavaa, odottavaa ja kestävä; olennainen eletään läsnäolossa, esineellinen menneisyydessä. (Buber 1993, 34–35.)

Yhteyden välittömyys ja puhtaus ilman välineellistämistä, todellisen läsnäolevuuden luonne, tulee esille Buberin esittämissä primitiivien käyttämän kielen, lausesanojen, kuvauksissa meidän käyttämäämme kieleen verrattuna. Kun me sanomme yhteyden etäisyydestä ”kaukana poissa”, zulu sanoo: ”siellä, missä joku huutaa: ’voi äiti, minä olen eksynyt’” ja tulimaalainen analyyttisen viisautemme ylittäen kuvaa etäi-

syöttä lausesanalla: ”ihmiset silmäilevät toisiaan, kumpikin odottaen, että toinen tarjoutuisi tekemään sitä, mitä molemmat toivovat, mutta eivät kykene tekemään”. (Buber 1993, 40–41.)

Buberin ajattelua yhteydestä voi kuvata toisen ihmisen kohtaamisena tasa-arvoisena ihmisenä, hänen ainutkertaisuutensa tunnustaen. Tähän aitoon yhteyteen päästään myöntämällä toisen ihmisen arvo sellaisenaan kuin hän on. Aikuisen ja lapsen kohtaamisessa korostuu nimenomaan aikuisen aktiivinen rooli, metakognitiivisuus itseensä nähden niin, että hän kykenee kohtaamaan lapsen Minä-Sinä perussanan Sinä-merkityksessä.

Värrin (2000) mukaan kasvatussuhde ei voi koskaan olla täydellisen molemminpuolinen Minä-Sinä-yhteys. Kasvatettavalle ensisijainen maailmankantaja on kasvattaja hänen välittäessä maailman olennaisia merkityksiä ja todellisia arvoja. Näin ollen kasvatussuhteessa toteutuu yhteisyys, jolla on suunta ja tarkoitus. Vaikka kasvatussuhde perustuu kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen, kasvattajan kasvatuksellisten tarkoitusten vuoksi se on kuitenkin kognitiivisesti yksisuuntainen. Suhde ei olisi kasvatuksellinen, jos kasvatettava alkaisi eläytyä kasvattajan kasvatuskokemuksiin ja -elämyksiin. Kasvattaja on kuitenkin aidosti läsnä yhteisessä tilanteessa uskoen ihmiseen ja kasvatuksen mahdollisuuteen. (Värri 2000, 83.)

Ihmisen itsetietoisuuden pohdintansa Buber rakentaa perussanojen Minä-Sinä ja Minä-Se erilaisuuteen. Jälkimmäisessä Minä ilmenee ihmisessä minäkeskeisyytenä Minän tullessa tietoiseksi itsestään subjektina ja edellisessä Minä on persoona, itsestään tietoinen subjektiivisuus. Minäkeskeinen ihminen ilmentyy asettumalla erilleen muista minäkeskeisistä ihmisistä kun taas persoona ilmentyy asettumalla yhteyteen muiden persoonien kanssa. Erilleen asettumisen päämääränä on kokeminen ja käyttäminen, jonka tarkoitus on taas elämä merkiten kuolemista koko elämän läpi. Yhteydessä on tarkoitus itsessään, sen omassa olemuksessa. Sinän koskettamisen kautta meitä koskettaa ikuisen elämän henkäys. (Buber 1993, 89–90.)

Persoonana tulee tietoiseksi itsestään olemassa olemiseen osallistumisessa, muiden myötä olevana. Minäkeskeinen ihminen on tietoinen itsestään jonakin, joka on sellainen, eikä toisenlainen. Persoonana sanoo: ”Minä olen”, minäkeskeinen sanoo: ”Sellainen minä olen”. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että persoonan olisi luovuttava erikoislaatuisuudestaan tai toisenlaisuudestaan, se ei vain ole hänelle kiintopisteenä vaan yksinkertaisesti välttämättömänä ja merkityksellisenä muotona olemassa olemiselle. Minäkeskeiselle tärkeintä sitä vastoin on hänen erikoislaatuisuutensa, tai oikeammin hänen kuvitelmansa tästä. Persoonana näkee itsensä, minäkeskeinen askarteleo omansa kanssa. (Buber 1993, 90–91.)

Minäkeskeistä ihmistä voisi edelliseen viitaten kuvata hedonistiseksi ja itsekkääksi, jolle tärkeintä on Minä–Se perussanan Minä. Persoonalle hänen yksilöllisyytensä on tavallaan itsestään selvyys, jota ei tarvitse korostaa. Muut persoonat ovat hänelle ainutkertaisia yksilöitä.

Yksilön itsetietoisuus on Ahon (1996) mukaan osa-alue itsetunnosta. Itsetietoisuus on neutraalia itsensä havaitsemista. Muina osa-alueina itsetunnossa ovat itsetuntemus, joka kuvaa yksilön tietoisuutta heikkouksistaan ja vahvuuksistaan sekä itsearvostus, eli miten arvokkaana yksilö itseään pitää. Yksilön minäkäsitys tarkoittaa yksilön kokonaisnäkemyä itsestään sisältäen sen, millaisena hän pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. (Aho 1996, 9–10.) Tätä minäkäsityksen määritelmää voi verrata Buberin esittämään persoonaan, itsestään tietoiseen subjektiivisuuteen.

Lapsen maailmaan orientoiminen tarkoittaa lapsen hyvän kasvun turvaamista ”kanssamaailmassa”. Välittömänä, alkuperäisenä lähtökohtana vanhempi–lapsi-suhteessa on lapsen riippuvuus ja epäitsenäisyys. Vanhempien ja perheen muodostamaan turvalliseen identiteetti-perustaan juurtuneena lapsi suuntautuu vieraaseen maailmaan. Vielä vuosikautia sen jälkeen, kun lapselle on kehkeytynyt itsetietoisuus, lapsi on fyysisesti ja henkisesti riippuvainen vanhemmistaan. Tämän

takia lapsen itsenäistyminen ja vastuuseen kasvu ovat vanhempi–lapsi-suhteen ensisijaisia kasvatustavoitteita. (Värri 2000, 112.)

Tästä pohdinnasta voidaan katsoa löytyvän perusidean lapsen ajattelun tukemiselle. Lapsen kasvatuksen on tähdättävä siihen, että hän kykenee selviytymään elämässään itsenäisesti. Tähän päästäkseen on lapsen opittava tuntemaan itsensä ja siihen lapsi voi pystyä, kun hän oppii ajattelemaan asioiden ja tapahtumien merkityksiä.

6.2 Dialogi totuuden etsintänä

Bahtinin tulkinnan mukaan totuus maailmasta ei ole erotettavissa persoonallisesta totuudesta. Itsetietoisuus muuttuu maailmaa koskevan ajattelun peruskategoriaksi. Tästä johtuen maailmankatsomuksen korkeimmat periaatteet ovat samat kuin konkreettisten persoonallisten elämäkokemustenkin periaatteet. (Bahtin 1991, 119.)

Idealistisessa filosofiassa tietoisuuden ykseys muodostuu monologisessa maailmassa olevan ykseyden kääntämisestä siksi ja tämä tietoisuuden ykseys käännetään yhden tietoisuuden ykseydeksi. Tämän yhtenäisen ja väistämättä yhden tietoisuuden rinnalla vallitsee empiiristen inhimillisten tietoisuuksien moneus. Näissä tietoisuuksissa olennainen ja tosi johtaa yhtenäiseen kontekstiin, tietoisuuteen yleensä, jossa ei ole mitään yksilöllistä. Se, mikä on yksilöllistä ja erottaa yhden tietoisuuden toisista tietoisuuksista on tiedollisesti epäolennaista. Totuuden näkökulmasta ei ole olemassa yksilöllisiä tietoisuuksia. (Bahtin 1991, 122–123.)

Bahtinin mukaan voidaan ajatella totuuden muodostuvan ja edellyttävän tietoisuuksien moneutta, eikä sitä voida sisällyttää yhteen tietoisuuteen, vaan se on luonteeltaan tapahtuma, joka syntyy erilaisten tietoisuuksien kosketuspisteessä. Kaikki riippuu siitä, miten totuus ja sen suhde tietoisuuteen käsitetään. Monologinen muoto on vain yksi mahdollinen muoto. Filosofisen monologismen perusteella ei tietoisuuksien vuorovaikutus eikä dialogi ole mahdollista. Tietoisuuksien välillä idealismin mukaan tulkittuna tunnetaan vain yksi tiedostava vuorovaiku-

tus; tietävä ja totuuden tunteva opettaa sitä, joka ei tiedä ja erehtyy. Opettajan ja oppilaan suhde on Bahtinin mukaan monologisena tällainen ja hän kutsuu sitä pedagogiseksi dialogiksi. (Bahtin 1991, 123.)

Puolimatkan (2002) mukaan totuuden etsiminen ja eri käsitysten todenmukaisuuden koetteleminen on aidon dialogin tarkoituksena, ja jos totuudesta ei ole mahdollista päästä selville, ei ole tarvetta kiistellä käsitysten paremmuudesta ja aidon dialogin käymiseltä puuttuu motivaatio. Tämän takia dialoginen lähestymistapa ei sovi yhteen relativistisen näkemyksen kanssa, jossa kaikki näkemykset ovat samanarvoisia totuuden vaihdellessa ihmisten käsitysten mukaan. (Puolimatka 2002, 328.)

Bahtin tulkitsee Dostojevskilla olleen syvällisen käsityksen inhimillisen ajattelun ja idean dialogisesta suhteesta. Yksittäisen ihmisen tietoisuudessa idea ei elä. Idea alkaa elää ja kehittyä, löytää ja uudistaa sanallista ilmaisuaan, synnyttämään uusia ideoita vain tullessaan dialogiseen yhteyteen toisten vieraiden ideoiden kanssa. Yksilöllisestä ajatuksesta tulee aito ajatus vain elävässä kontaktissa toisten ajatusten kanssa. (Bahtin 1991, 131–132.)

Puolimatkan mukaan totuuden dialogisen etsimisen perustava taso koskee esitettyjen tosiasioiden paikkansapitävyyttä. Oppilaalla ei ole käytettävissä käsityksensä muodostamiseen vaadittavaa alkuperäistä aineistoa, vaan hän on opettajan tiedollisen auktoriteetin varassa. Toisella tasolla on asioiden esittämisen pohjalla oleva käsitys niiden tärkeysjärjestyksestä. Joitakin asioita pidetään tärkeämpinä kuin toisia ja tärkeimmät valitaan esittämisen kohteeksi. Oppilas voi dialogisesti arvioida kuvauksen perustan merkitysnäkökentän pätevyyttä. Kolmannella tasolla oppilas vertaa itsetuntemuksen kautta muodostunutta merkitysnäkökenttäänsä kuvauksen taustalla olevaan merkitysnäkökenttään. Näin hän voi tulla tietoiseksi niistä mahdollisuuksista ja rajoituksista, joita hänen merkitysnäkökenttäänsä asettaa hänelle. Neljännellä tasolla oppilas pohtii oman merkitysnäkökenttäänsä kattavuutta, edustavuutta ja totuutta suhteessa kuvauksen merkitysnäkökenttään ja etsii dialogi-

sesti totuutta siitä, mikä on tärkeää ja merkitsevää. (Puolimatka 2002, 328–329.)

Bahtinin mukaan Dostojevski kykeni kuuntelemaan aikansa dialogia, tavoittamaan yksittäisten äänten dialogiset suhteet ja havaitsemaan äänten dialogisen vuorovaikutuksen. Dostojevskin omin sanoin: ”Koko todellisuus ei ole tyhjentävästi tämänhetkistä, sillä siihen sisältyy valtavana osana vielä **piilossa oleva, ilmaisematon tuleva Sana.**” Dostojevski kuuli myös aikansa dialogissa niin menneen, lähiajan kuin kaukaisempienkin ideoiden äänten yhdistelmän. Tällä tavalla nykyhetkessä yhtyivät historia, nykyisyys ja tulevaisuus. (Bahtin 1991, 135.) Opettajan tiedolliseen auktoriteettiin liitettynä Bahtinin tulkinta tuo esille sen, miten opettajan tulisi olla selvillä omasta vaikutushistoriallisesta tietoisuudestaan, jotta hän kykenisi näkemään nykyisyyden merkityksellisyyden tulevaisuudelle. Opettajan kyky johdattaa oppilaitaan merkittävän tiedon etsintään perustuu hänen näkemyksilleen tulevaisuudesta, kyvystään etsiä ilmaisematonta tulevaa Sanaa.

Bahtin esittää, että Dostojevski ei halua erottaa ajatusta ihmisestä ja liittää sitä toiseen ajatukseen persoonattomalla asiatasolla. Ideologisen asenteen myötä ajatuksessa voidaan nähdä sen asiaa koskeva merkitys, ”maanpäällinen osa”, mutta Dostojevski näkee ajatuksen ihmisessä olevat ”juuret”. Ajatus on näin kaksipuolinen, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Ajattelu on kysymistä, kuuntelemista, kannanottojen koettelua sekä yhteensovittamista ja paljastamista. Dostojevskin maailmassa hyväksyminen ei johda äänten ja totuuksien sulautumiseen yhdeksi persoonattomaksi totuudeksi, vaan on dialogista. Dostojevskin sankarit käyvät dialogia kokonaisista näkökulmista ja asettavat itsensä ja ideansa kokonaan peliin. (Bahtin 1991, 142–144.)

Bahtin kuvaa totuuden etsimisen luonnetta tavalla, joka tuo esille tiedon rakentamisen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samalla totuuden etsintä on ajattelun taitoa ja omien sekä toisten ajatusten kyseenalaistamista. Tämä voidaan käsittää totuuden ja tiedon etsimisen seikkailuksi, jossa ”seikkailun sankarille voi tapahtua mitä tahansa, hänestä voi tulla mitä tahansa” (Bahtin 1991, 152), ja johon opettaja voi

oppilaansa ohjata. Oleellisina keinoina sokraattisessa dialogissa tähän ovat synkrisis, aiheeseen liittyvien näkökulmien rinnastaminen, ja ana-krisis, keskustelukumppanin provosointi puhumaan (Bahtin 1991, 163).

Oppilaan ajattelun taitojen kehittymiseen ja totuuden etsintään voidaan liittää Bahtinin kuvaaman menippolaisen satiirin joitakin piirteitä, joilla voidaan korostaa vapautumista kaavoihin kangistuneista ajattelutavoista, yhdestä oikeasta tavasta ajatella. Menippolainen satiiri syntyi sokraattisen dialogin hajoamisen prosessissa, vaikka sen juuret ovat karnevaalikansanperinteessä (Bahtin 1991, 166).

Bahtinin mukaan menippolaisen satiirin tärkein piirre on rohkean ja mielikuvituksellisen seikkailun motivointi ja oikeutus aatteellis-filosofisesta päämäärästä luomalla poikkeuksellisia tilanteita. Tavoitteena on saada esiin ja, Bahtin korostaa, koetella viisaan ja totuuden etsijän hahmoon kiteytynyt idea, sana ja totuus. Toiseksi menippolaisessa satiirissa kekseliäisyyden ja fantasian rohkeus yhdistyvät poikkeukselliseen filosofiseen universaalisuuteen ja äärimmilleen vietyyn maailman tarkasteluun, jossa jäljelle jäävät eettis-käytännölliset perimmäiset kysymykset rinnastettuina. Kolmantena menippolaisessa satiirissa syntyvässä kokeilevassa fantasiassa asioita havainnoidaan jostakin täysin epätavallisesta näkökulmasta. (Bahtin 1991, 168–171.)

Bahtinin tulkinnan mukaan menippolainen satiiri sulauttaa itseensä myös sukulaisgenrenä soliloquian, jota määrittää dialoginen suhde itseeseen. Genre perustuu oman itsensä löytämiseen, joka voi tapahtua vain itseään aktiivisen dialogisesti lähestymällä. (Bahtin 1991, 176.)

6.3 Dialogi pelinä

Burbules on määritellyt dialogin peliksi viitaten Wittgensteinin kielipeeliin ja Gadamerin käsitykseen pelien tarkoituksesta. Wittgenstein (1958) väittää, että peleille ei ole olemassa yksittäistä määritelmää. Wittgenstein ei tarjoa erityistä kuvausta siitä, mitä hän tarkoittaa pelillä, vaan kysyy: ”Mitä tarkoittaa tietää mitä peli on? Mitä tarkoittaa tietää se eikä

kyetä sanomaan sitä?” Wittgenstein kehottaa hylkäämään sellaiset traditionaaliset filosofiset olettamukset, joiden mukaan mitä tahansa tiedämme, meidän tulee tietää tarkasti ja että epätarkkuus kielessä on tietämättömyyden merkki. Sen sijaan hän esittää, että tietty määrä epävarmuutta ja määrittelemättömyyttä on väistämätöntä ja usein toivottavaa, koska kielen tarkoitus on sopia meidän tarkoituksiimme, ei päinvastoin. (Burbules 1993, 54–55.)

Gadamer (1982) sanoo, että eri peleillä on erilaiset tarkoitukset ja että tietyillä peleillä ei ole nimenomaista tavoitetta lainkaan. Joskus tavoittelemme kohti pelin loppua voittaaksemme, ja joskus tavoittelemme pelin jatkamista huolimatta siitä voitammeko vai häviämmekö, koska pelin pelaaminen on hauskaa. Jotkut pelit ovat kilpailuja, toiset ovat luonteeltaan enemmän yhteistoiminnallisia. Gadamerin mukaan jokaisella pelillä on erilainen henki riippuen säännöistä ja rakenteista, jotka määrittelevät sitä. (Burbules 1993, 55.)

Kommunikaation yleisissä säännöissä Burbules viittaa Jürgen Habermasin standardeihin kommunikaation keskeisistä piirteistä ymmärrykseen pyrittäessä. Se vaatii implisiittistä sitoutumista standardeihin (oikeellisuusvaatimuksiin), jotka voidaan ottaa avuksi kumman tahansa keskusteluun osallistujan toimesta (Burbules 1993, 74.):

- ymmärrettävyys
- totuus
- vilpittömyys
- oikeamielisyys.

Tämä viitattu sitoutuminen tarkoittaa, että nämä oikeellisuusvaatimukset on käyttöön otettaessa ”lunastettava” kuten velkakirja, johtaen dialogiseen vuorovaikutukseen, jonka tarkoituksena on erimielisyyden tai väärinymmärryksen ratkaiseminen.

Burbules on määritellyt dialogille pedagogisessa käytössä kolme sääntöä, jotka antavat lähtökohdan dialogin käytölle opetuksessa ja ne voivat edesauttaa dialogin onnistumista pelinäkökulmasta ajateltuna.

Burbulesin termiä pedagoginen dialogi ei pidä rinnastaa Bahtinin vastaavaan, koska tässä on edetty jo käytännön tasolle, jolla ei voi olla ottamatta huomioon opetuksen intentionaalisuutta.

Osallistumisen sääntö. Dialogin ollessa pedagoginen, se vaatii kaikkien osallistujien aktiivista osallistumista, joka voi ilmetä monissa muodoissa. Koska dialogin tarkoitus on sivistys, on siinä oltava mahdollisuuksia liittymiseen, kysymiseen, uusien ideoiden kokeilemiseen ja vaihtelevien mielipiteiden kuulemiseen. Freiren mukaan suurin uhka tälle on monologi, yksittäisen autoritaarisen näkökulman esittäminen, joka ei siedä haasteita, eikä salli osallistumista tutkimuksen suunnan ohjaamiseen. Burbulesin mukaan oppiminen vaatii vuorovaikutusta oppijan ja uuden tiedon välillä ja uuden tiedon erilaiset omaksumistavat vaativat pedagogiikkaa, joka tuo esiin eri oppijoiden mielenkiinnon kohteet ja näkökulmat (Burbules 1993, 80.)

Sitoutumisen sääntö. Koska dialogi on kommunikatiivista, se on suunnattu intersubjektiivisen ymmärryksen tavoitteluun, joka voi päättyä yhteisymmärrykseen tai ei. Konsensus voi olla liian paljon vaadittu, mutta jonkinasteinen ymmärrys toisen näkökannoista ja ajatuksista, tunteista ja kokemuksista on tavallisesti saavutettavissa. Ottaako tämä prosessi habermasilaisen muodon oikeellisuusvaatimusten lunastamisesta vai ei, dialogin kommunikatiivinen luonne saattaa osallistujat tietyn asteiseen avoimuuteen asemistaan, kuten myös avokätisyyteen tarkoituksistaan dialogisessa suhteessa. Suurimpina uhkina tälle ovat manipulaatio ja vilpillisyys; yritys käyttää kommunikatiivista liittymistä tarkoituksiin, joita toinen ei ole halukas myöntämään, jättää toinen yksin selittämään tai puolustamaan keskustelukumppania. Koska dialogin pedagogiset tarkoitukset voidaan tavallisesti saavuttaa vasta ajan kuluessa, halu pysyä mukana prosessissa vaikka tulos olisikin epävarma, on oleellista dialogin menestymiselle. (Burbules 1993, 80–81.)

Vastavuoroisuuden sääntö. Kommunikatiivisen vuorovaikutuksen laadun säilyttämisen ja olosuhteiden ylläpitämisen pitää olla kaikkien keskusteluun osallistuvien huolehtimisen kohteena, koska se tekee dialogin mahdolliseksi. Dialoginen suhde vaatii huomion kiinnittämistä keskustelun muodon lisäksi osallistujien tunteisiin ja motivaatioon. Koska dialogista suhdetta täytyy ylläpitää, jotta se olisi pedagogisesti hyödyllistä, se vaatii väistämättömästi sitoutumista, joka on enemmän kuin kognitiivista. Taitoja tai hyveitä, jotka edistävät tehokasta dialogista suhdetta, tulee jatkuvasti kehittää ja parantaa osallistujien kesken kun he oppivat yhdessä, ei pelkästään käsiteltävästä aiheesta vaan myös kommunikatiivisesta pedagogisesta prosessista. (Burbules 1993, 81–82.)

Näiden Burbulesin esittämien sääntöjen lisäksi Huttunen (1995; 2003, 140–142) esittää dialogin säännöiksi:

- *Vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö:* osallistujien on esitettävä kaikki väitteensä rehellisesti
- *Reflektiivisyyden sääntö:* osallistujien pyrkimys kriittiseen itsereflektioon, myös toisten väitteet on reflektoitava kriittisesti, nimenomaan yhteisen näkemyksen luomisen kannalta.

Tähän voidaan lisätä, opettajan näkökulmaa pedagogisessa prosessissa ajatellen ja reflektiivisyyden sääntöä korostaen, *sisäisen dialogin sääntö*. Opettajan tulee sallia ja ennen kaikkea antaa aikaa oppilaille omaan ajatteluun, jotta sillä olisi mahdollisuuksia kehittyä ja kehittää oppilasta ymmärtämään uutta tietoa sekä dialogin prosessia. Tämän voidaan nähdä viittaavan habermasilaisen ymmärrettävyyden vaatimuksen lunnastamiseen (ks. Habermas 1994, 70–72).

6.4 Dialogi kriittisessä pedagogiikassa

McLarenin (1998) mukaan laajasti määriteltynä koulutuksen radikaali teoria on ”koulutuksen uutta sosiologiaa” tai ”koulutuksen kriittistä teoriaa”. Kriittinen pedagogiikka tutkii kouluja sekä niiden historiallisessa kontekstissa että osana olemassa olevaa sosiaalista ja poliittista rakennetta, joka luonnehtii vallitsevaa yhteiskuntaa. Kriittinen teoria ei kuitenkaan koostu yhtenäisistä ajatuksista, vaan teoreetikkoja yhdistää heidän kohteensa, eli avuttomien osallistaminen ja olemassa olevan sosiaalisen epätasa-arvon ja epäoikeudenmukaisuuden muuttaminen. (McLaren 1998, 163–164.)

Kriittinen teoria tarkoittaa nk. Frankfurtin koulun piirissä kehiteltyä teoriaa, jossa Horkheimerin viitoittamalla tiellä (mm. Marcuse, Adorno, Fromm, ja myöhemmin Habermas) etsittiin perustaa kriittiselle ajattelulle ja sen myötä yhteiskunnassa vallitsevien epäoikeudenmukaisten suhteiden kumoamiselle. Kritiikin kohteena oli empiristinen ja positivistinen ajattelu, traditionaalinen teoria, joka ei kyennyt näkemään toiminnan yhteiskunnallisia ehtoja eikä seurauksia. Vallitsevan yhteiskunnallisen käytännön oikeuttamisen sijaan kriittinen teoria suhtautuu kriittisesti olemassa olevaan yhteiskunnalliseen käytäntöön. (Huttunen 1999, 115–116.)

Kriittiset teoreetikot näkevät kouluopetuksen kulttuuripolitiikan muotona. Kouluopetus edustaa aina johdatusta, valmistautumista ja oikeutusta sosiaalisen elämän erityisiin muotoihin. Se on aina sisällytetty vallan suhteisiin, sosiaalisiin käytänteisiin ja suosimaan tietoa, joka tukee erityistä näkemystä menneestä, nykyisestä ja tulevasta. (McLaren 1998, 164.)

Kriittisen pedagogiikan mukaan kouluopetus itselleen ja sosiaalinen osallistaminen ovat eettisesti ensisijaisia teknisten taitojen hallinnalle, joka on ensisijaisesti sidottu markkinatalouden logiikkaan. Kriitikot yrittävät selvittää tavat, joilla koulun opetussuunnitelma, tieto ja politiikka riippuvat markkinataloudesta ja talouden onnistumisista, jotta yleinen uskomus koulujen demokraattisesta luonteesta tulisi todiste-

tuksi vääräksi. Tutkijat uskovat, että koulut palvelevat varakkaiden ja valtaapitävien intressejä samanaikaisesti vähätellen niiden oppilaiden arvoja ja kykyjä, jotka ovat jo valmiiksi heikoimmassa asemassa yhteiskunnassa. (McLaren 1998, 165–166.)

Kriittisen pedagogiikan ymmärtämisessä kulttuuri on oleellisessa asemassa. Kulttuurilla viitataan McLarenin (1998) mukaan sosiaalisen ryhmän erityisiin elämän tapoihin ja elämän tilanteiden sekä annettujen olosuhteiden järjestämiseen. Kulttuurin sidos valtaan liittyy kiinteästi sosiaalisten suhteiden luokka-, sukupuoli- ja ikärakenteisiin, jotka tuottavat sortoa ja riippuvuutta. Toiseksi se voidaan nähdä tuotannon muotona, jonka kautta eri ryhmät määrittelevät ja ymmärtävät pyrkimyksensä vallan epätasa-arvoisissa suhteissa. Kolmanneksi kulttuuri nähdään kamppailun kenttänä, jolla tuotanto, oikeutus sekä tiedon ja kokemuksen erityiset muodot ovat konfliktien keskeisiä alueita. Kulttuuri käsitteenä voidaan jakaa vallitsevaan (hallitsevan luokan) kulttuuriin, toissijaiseen (alistetun luokan) kulttuuriin ja näissä ilmeneviin alakulttuureihin. (McLaren 1998, 175–176.)

Freiren (2005) mukaan tällainen kahtiajako, jota hän kuvaa sortajien ja sorrettujen välisenä ristiriitana, ja jossa sorrettujen tehtävänä on vapauttaa sekä itsensä ja sortajansa, on purettavissa ”sorrettujen pedagogiikan” avulla. (Freire 2005, 44–49.)

Kasvatusta varten diskurssi voidaan McLarenin mukaan määritellä ”lausuntojen säännöstellyksi järjestelmäksi”, joka tuo esiin eroja opettajakoulutuksen käytännön ja teorian välillä; se sisältyy instituutioiden käytäntöön, käyttäytymisen kaavoihin ja pedagogiikan muotoihin. Luokassa vallitseva kasvatuksellinen diskurssi määrää mitä kirjoja käytämme, mitä opetustapaa käytämme ja mitä arvoja ja uskomuksia välitämme oppilaillemme. Kriittinen diskurssi keskittyy intresseihin ja oletuksiin, jotka saattavat tiedon kehittymisen itsessään tietoiseksi. Se on myös itsekriittistä ja hajottaa vallitsevia diskursseja kun ne ovat kehittymässä hegemoniaksi. Kriittinen diskurssi voi esimerkiksi selittää miten korkean statuksen omaavaa tietoa voidaan käyttää opettamaan käsitteiksi, jotka vahvistavat status quo'ta. (McLaren 1998, 184.)

Kritiikitöntä kasvatusta Freire kuvaa ”tallettavaksi kasvatukseksi”, jossa opettajan ja oppilaan suhde on subjekti-objekti-suhde. Kasvatuksen sisällöt muuttuvat tässä narratiivisessa suhteessa hengettömiksi ja jäykiksi. Todellisuudesta tulee liikkumaton ja ennalta arvattava. Opettaja tallettaa todellisuudesta irrallaan olevan kertomuksensa sisällön oppilaisiin, jolloin se on erossa siitä kokonaisuudesta, joka olisi voinut antaa sille merkityksen. Kasvatus voidaan nähdä tallettamisena, jossa oppilas on säästölipas ja opettaja tallettaja. (Freire 2005, 75–76.)

Freiren tallettavaa kasvatusta korvaava näkemys on problematisoiva kasvatusta, joka ottaa huomioon intentionaalisuuden tietoisuuden olemuksena ja joka pyrkii aitoon kommunikaatioon. Tietoisuus on erityistä siinä mielessä, että se ei ole tietoisuutta vain jostakin objektista, vaan myös itsestään. Problematisoiva kasvatusta vaatii erityisesti opettajan ja oppilaan välisen vastakkainasettelun purkamista, jossa dialogiset suhteet ovat korvaamattomia. Oleellinen piirre dialogisessa suhteessa on, että opettaja ja oppilas lakkaavat olemasta. Niitä korvaava käsite, opettaja-oppilas yhdessä oppilas-opettajan kanssa tarkoittaa sitä, että opettaja oppii dialogissa oppilaiden kanssa, jotka oppiessaan myös opettavat. (Freire 2005, 84–85.)

McLarenin mukaan tieto (totuus) on sosiaalisesti rakentunutta, kulttuurisesti välittyntä ja historiallisesti rajoittunutta. Foucaultin näkemyksen mukaan totuutta ei pidä ymmärtää löydettyjen lakien asetelmaksi, joka on valta/tieto-suhteen ulkopuolella ja joka jotenkin vastaa todellisuutta. Emme voi tietää totuutta muuten kuin sen vaikutusten kautta. Oleellista on, että jos totuus on suhteellinen eikä absoluuttinen, millä kriteereillä voimme ohjata toimintaamme? Kriittinen kasvattaja väittää, että käytäntöä tulee ohjata fronesiksen, käytännön järjen ja viisauden. (McLaren 1998, 185.)

Valta/tieto-suhteen ymmärtäminen nostaa esiin kysymyksen, millaisia teorioita kasvattajien tulisi käyttää, ja mitä tietoa he voivat antaa oppilaille heitä osallistaakseen. Osallistaminen ei tarkoita pelkästään oppilaiden auttamista ymmärtämään ympäröivää maailmaa, vaan myös heidän saattamista kykeneväksi harjoittamaan sellaista rohkeutta, jota

vaaditaan sosiaalisen järjestyksen muuttamiseen tarvittaessa. Opettajien on tunnistettava, että valtasuhteet vastaavat koulutiedon muotoja, jotka vääristävät ymmärrystä ja tuottavat yleisesti hyväksyttyä ”totuutta”. Koulutietoa tulisi arvioida sen mukaan, onko se sortavaa ja riistävää, eikä sen mukaan onko se ”totta”. (McLaren 1998, 185–186.)

McLarenin ehdottamassa pedagogiikassa oppilaiden ongelmat ja tarpeet otetaan opetuksen lähtökohdaksi. Se rohkaisee analysoimaan valitsevia tiedon muotoja, jotka muovaavat oppilaiden kokemuksia, ja yrittää tarjota oppilaille välineitä tarkastella heidän omia kokemuksia ja toissijaisia tiedon muotojaan. Akateeminen tieto vedetään yhteen oppilaan arkitiedon kanssa ja tätä yhdistettyä tietoa järjestetään yhteiskunnan eri ilmiöiden ympärille. Kuten Giroux usein huomautti, tieto pitää tehdä merkittäväksi oppilaille, ennen kuin se voidaan tehdä kriittiseksi. (McLaren 1998, 217.)

McLaren väittää Girouxin ohella, että kriittinen ja vakuuttava pedagogiikka tulee rakentaa ihmisten kertomien tarinoiden ympärille, ja tavoille, joilla oppilaat ja opettajat luovat merkityksiä ja mahdollisuuksia. Ne ovat niiden kokemusten taustalla, jotka muovaavat heidän ääntään. Äänen käsite viittaa monipuoliseen ja yhdistävään merkitysten tapaan, jonka avulla oppilaat ja opettajat aktiivisesti liittyvät dialogiin toistensa kanssa. Äänen käsitteeseen liittyen opetuksen ja oppimisen teoria voi lunastaa paikkansa, paikan, joka osoittaa sosiaalisten suhteiden uusia muotoja sekä uusia ja haastavia tapoja kohdata jokapäiväistä elämää. (McLaren 1998, 220–221.)

Kriittisen pedagogiikan kolmiosaisen analyysi- ja toimintamallin mukaan toimittaessa oppilaat on rohkaistava epäilemään vallan ja valvonnan muotoja, autettava tekemään arvio niistä ja lopulta autettava vahvistamaan arvionsa. Tätä menetelmää voidaan luokassa lähestyä *nimeämällä*, joka on yksinkertaisesti niiden sosiaalisten ja taloudellisten suhteiden tunnistamista ja määrittelemistä, jotka selvimmin vaikuttavat oppilaiden elämään. (McLaren 1998, 223–224.)

Freiren määritelmän mukaan dialogi on ”maailman välittämä yhteys ihmisten välillä, jotta maailma voitaisiin nimetä.” Dialogin perustaksi

Freire nimeää syvän rakkauden maailmaa ja ihmistä kohtaan. Rakkautta määrittää rohkeus, koska se on omistautumista toisille ihmisille. Dialogia ei voi olla ilman nöyryyttä, joka tarkoittaa yhteisessä oppimisessa toisensa kohtaavien ihmisten dialogia ylläpitävää asennetta. Nöyryydellä käsitetään erityisesti tasavertaista suhtautumista ja avoimuutta dialogin osapuolien välillä. Dialogin vaatimuksena oleva usko toiseen ihmiseen on apriorista, olematta kuitenkaan naiivia. Vaikka olosuhteet heikentäisivät kykyä luoda uutta, dialoginen ihminen uskoo muutoksen mahdollisuuteen. Dialogia ei voi olla myöskään ilman toivoa, joka syntyy ihmisten vaillinaisuudesta. Vaillinainen ihminen on utelias, hän suuntautuu maailmaan toisten kanssa uutta etsien. Aito dialogi edellyttää lisäksi kriittistä ajattelua, jonka pohjalta todellisuuteen suhtaudutaan prosessina. (Freire 2005, 97–101.)

Kasvatuksen dialoginen luonne ilmenee jo ennen opettaja-oppilaan ja oppilas-opettajan kohtaamista. Ensin mainitun on pohdittava sitä, mitä hänen dialoginsa jälkimmäisen kanssa koskee. Dialogin sisällöstä huolehtiminen tarkoittaa huomion kiinnittämistä kasvatuksen ohjelmalliseen sisältöön. Problematisoiva opettaja-oppilas käsittää kasvatuksen ohjelmallisen sisällön järjestelmälliseksi, systemaattiseksi ja kehittyneeksi tavaksi esittää oppilaita kiinnostavat asiat uudesta näkökulmasta. (Freire 2005, 102.)

Freiren mukaan aito kasvatusta on sitä, mitä tehdään yhdessä, maailman välittäminä, koska yhteinen maailma vaikuttaa molempiin, haastaa kummankin ja sen seurauksena synnyttää uusia näkemyksiä ja mielipiteitä. Hyvän ihmisen ideaalimallia luodessaan humanismi näivissä muodossa unohtaa usein ihmisten konkreettiset, eksistentiaaliset ja ajankohtaiset tilanteet. Pierre Furteriin (1966) viitaten Freire toteaa, että aito humanismi ”sallii meidän tulla tietoisiksi täydestä ihmisyydestämme niin ehtona kuin vaatimuksenakin, niin tilanteena kuin tavoitteenakin.” Hyvän ihmisen mallia tai tietoa ei voida tarjota toisille itse suunnittelemiemme ohjelmien sisällöissä. Tällöin jätetään ottamatta huomioon elämäntilanteissaan elävät ihmiset, joille ohjelmat on tarkoitettu. (Freire 2005, 102–103.)

Problematisoivan kasvatuksen ohjelmasisältö koostuu ja järjestyy oppilaiden maailmankuvan mukaan perustuen heidän generatiivisiin teemoihinsa. Generatiivisilla teemoilla Freire tarkoittaa intentionaalisen, tiedostavan ihmisen käsityksiä häntä ympäröivästä maailmasta, jossa generatiiviset teemat voidaan järjestää sisäkkäisiksi kehiksi yleisestä erityisiin, globaaleista kansallisiin ja paikallisiin rajatilanteisiin, joiden tiedostaminen mahdollistaa niiden ylittämisen. Dialoginen opettaja esittää temaattisen universumin ongelmana uudesta näkökulmasta niille ihmisille, joilta se on alun perin lähtöisin. (Freire 2005, 113–114, 121.)

6.5 Dialogi opetusmenetelmänä

Carr (2003) esittää, että opetus on normatiivinen käsite, joten se on sopiva hyvän ja pahan, tehokkaan ja tehottoman arvioinnille enemmän tai vähemmän havaittavien menestyksen standardien mukaan. Tästä voidaan johtaa yleinen kysymys, mitä opettaminen aktiviteettina tarkoittaa, palautumaan siihen, mitä tavallisesti pidetään hyvän tai käytännöllisesti tehokkaan kriteereinä. Tämän vuoksi on tarkasteltava opetuksen päätavoitteita. Kasvatusfilosofit ovat luonnehtineet opetusta intentionaalisenä tai tarkoituksellisenä yrityksenä saada aikaan oppimista. Näkemyksen mukaan hyvän opetuksen standardit ilmaistaan suoraan kausaalisilla tai tuotannollisilla termeillä. Carr nostaa esiin kysymyksen onko pedagoginen menestys tai tehokkuus aina mitattavissa kausaalisilla tai teknisen tehokkuuden mittareilla. (Carr 2003, 21.)

Carrin mukaan edellinen näkemys on ollut vaikeaa käsittää muutoin, ja se johtaa ajatukseen, jonka mukaan tiettyjen taitojen hankkimisen myötä voidaan myös opettaminen käsittää taidoksi; taidoksi, joka on muita taitoja tuottavaa. Ilmeinen seuraus instrumentaalisesta ja teknisestä opetuksen käsityksestä taitoja kehittävänä taitona on se, että opetus liitetään usein pohjimmiltaan luonnontieteelliseen käsitykseen oppimisesta mukautuvan käyttäytymisen hankkimisena. Näin behavioristinen teoria kehittyi suositukseksi 1900-luvulla, koska se tarjosi

mahdollisuuden kasvatuksen arvostetulle tieteelliselle perustalle. Oppiminen ja opettaminen eivät olleet vain behavioristisia prosesseja, vaan niitä voitiin tunnistaa, muuttaa ja jalostaa tieteellisen tutkimuksen ja kokeilun valossa. Tämän johdosta hyvän opettamisen määrittelyn auktoriteetti siirtyi ammatillisesta käytännöstä yliopistoihin. Siten opettamisen eksperttien teknokraattiselle ”top-down” -näköykselle on löytynyt potentiaalisia poliittisia ilmentymiä, jolloin ammatillisen valmistuksen pätevyysmalleista on tullut ennemminkin poliittisesti kuin ammatillisesti perusteltuja. (Carr 2003, 22–23.)

Carr tuo esille, että opettajien tulisi käyttää monipuolisia opetusmenetelmien variaatioita suorasta ohjauksesta, tutkimisesta, keskustelusta ja toiminnallisuudesta, mutta oleellista on tietoisuus siitä, miten he jakavat näitä opetuksen muotoja sopivasti oppimisen täsmällisessä kehittämisessä erityisissä konteksteissa. Tämä voi perustua ainoastaan professionaalissa asemassa olevan arviointeihin. Opettajuuden luonne luokituu erityisiin olosuhteisiin, ja näin ollen hyviä opettajia eivät ole ne, jotka soveltavat valmiita, standardoituja pedagogisia strategioita, vaan ne, joiden lähestymistä luonnehtii herkkä interpersoonallinen sitoutuminen erityisten ihmisten ainutkertaisiin tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Heidän toiminta oppilaiden kanssa käsitetään suhdeperustaiseksi. Ideaali opettaja–oppilas-suhde voidaan kuvitella kanssakäymisen muodoksi, jossa oppilaita rohkaistaan kokemustensa näkökulmien merkittävyyden pohtimiseen ja ymmärrettäväksi tekemiseen viisaampien ja kokeneempien kumppanien avustamana. (Carr 2003, 24.)

Aebli (1991) esittää eräänä oppilaskeskeisenä työmuotona luokkakeskustelun, jota hän pitää oppilaiden itsenäisenä työskentelyn muotona. Ero kyselevään opetukseen on siinä, että opettaja ei johda luokan työskentelyä. Opettaja ainoastaan seuraa luokan työskentelyä, ja tavoitteena on, että oppilaat osaavat keskustella aiheesta itsenäisesti myös kuunnellen toisiaan. (Aebli 1991, 403.)

Uusikylän ja Atjoson (1999) mukaan opetuskeskusteluun osallistujat on totutettava kaikkien tasapuoliseen kohteluun. Keskustelu johtaa

siihen, että toisia kuunnellaan ja opitaan esittämään omia perusteltuja mielipiteitä. Olennaista opetuskeskustelussa on erilaisuuden ja toisten mielipiteiden ymmärtäminen sekä niiden arvostus. Opettaja kuuntelee ja yrittää ymmärtää oppilasta aidossa opetuskeskustelussa. Lisäksi opettaja voi auttaa oppilasta, lisätä yksityiskohtia oppilaan ajatuksiin, kehottaa tätä ajattelemaan uudelleen, rohkaista, ohjata ja selittää keskustelussa, jossa aloitteet ovat suurelta osin oppilaalla. (Uusikylä & Atjonen 1999, 112–113.)

6.5.1 Dialoginen kohtaaminen

Dialogin käsittäminen opetusmenetelmäksi noudattelee edellä lueteltuja periaatteita. Näitä syvempänä käsityksenä dialogi kuitenkin lähtee etenemään jo opettajan käyttöteoriasta ja oppilaan kohtaamisesta. Opettajan ottaessa oppilaansa huomioon holistisena, tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden muodostamana kokonaisuutena, hänellä on edellytykset rakentavaan vuorovaikutukseen. Se vaatii opettajalta tutustumista oppilaisiinsa ja heidän elämismaailmaansa. Elämismaailmalla on Habermasiin (1994) viitaten kontekstia muodostava merkitys ja samalla se muodostaa ”vakaumusten varannon”, jonka avulla kommunikaation osapuolet tyydyttävät yhteisymmärryksen tarpeen yksimielisyyden mahdollistavilla tulkinnoilla. (Habermas 1994, 84).

Vaikka Värriin (ks. edellä) mukaan kasvatussuhde ei voi koskaan olla täydellisen molemminpuolinen Minä–Sinä-yhteys mm. opettajan elämäkokemuksen ja tiedollisen ylivertaisuuden takia, voidaan oppilaan kohtaamisen lähtökohdaksi pitää tasa-arvoista suhtautumista häneen. Kohtaamisen perusoletus on oppilasta ja hänen persoonaansa kunnioitettava asenne. Opettajan oppilaantuntemuksen kehittyessä, hän kykenee kohtaamaan jokaisen oppilaansa tavalla, joka osoittaa kullekin henkilölle, että häntä arvostetaan sellaisena kuin hän on. Oppilaiden tunteminen antaa myös lähtökohdan heidän tasapuoliselle kohtaamiselle siten, että jokaisen henkilökohtaiset tiedot ja taidot pääsevät parhaiten

esille. Keltinkangas-Järvisen (2004) mukaan jokainen lapsi tulisi ottaa kasvatuksessa huomioon ainutkertaisena yksilönä siten, että hänellä säilyy tunne oikeudenmukaisesta kohtelusta (Keltinkangas-Järvinen 2004, 166).

Värrin (2000) mukaan Peter Collins (1980) kiteyttää Buberin kasvatuseetiikan edellytykset kolmeksi periaatteeksi. *Kuuntelun* asenteelle on ominaista herkkyyys kasvatettavan koko olemiselle ja kasvatussuhteen dialogisuus. *Tietoiseksi tulemisella* tarkoitetaan kasvatettavan erityisistä tarpeista tietoiseksi tulemistä, ja *kasvatettavan hyväksyminen* edellyttää kasvatettavan elämän ehdotonta kunnioitusta ja hyväksymistä. Värrin tiivistää kasvatuksen perustavimmat edellytykset luottamukseen ja turvallisuuteen. Buberin kasvatusajattelusta hän tuo esiin kaksi periaatetta: kasvattajan ja kasvatettavan välitilassa tulee välittyä maailma sellaisena kuin se on, ja tämän välitilan tulee muodostua kohtaamisessa, jossa otetaan kasvatettavan näkökulman huomioon. (Värrin 2000, 83–85.) Puolimatkan (2002) mukaan turvallinen suhde kasvattajaan kehityksen varhaisvaiheessa antaa myönteisen perustan identiteetin muotoutumiselle, luoden toivorikkaan asenteen elämään (Puolimatka 2002, 167).

Tämän voidaan nähdä korostavan sellaista ajatusta koulusta, että koulu ja opettajat ovat oppilaita varten, eikä päinvastoin. Ajatus edellyttää, että opettajat entistä paremmin tutustuvat oppilaidensa elämismaailmaan. Oppilaiden sidosryhmät, alakulttuurit ja perhetaustat ovat niin monimuotoisia, että oppilaiden ei voida olettaa olevan yhtenäistä, samaa kaavaa toteuttavaa ”massaa”, jonka kanssa toimiminen ja opetus onnistuisi parhaiten yhdellä totutulla kaavalla tai autoritaarisella asenteella. Lasten kehityksen teoreettisen perustan hallitseminen on vasta alku oppilaantuntemukselle. Jokainen lapsi on oma persoonansa ja opettajan on osoitettava yksilölle olevansa kiinnostunut siitä, mitä hänen maailmassaan tapahtuu. Samalla hän osoittaa arvostavansa lapsia ja heidän aito kohtaamisensa on näin helpompaa kuin vastakkain asettelevassa ja objektivivassa Minä–Se-suhteessa.

Opettaja ei voi kuitenkaan väittää, että ymmärtää lasta paremmin kuin hän itse. Tämä voi johtaa epätasa-arvoiseen tilanteeseen, jossa korostuu opettajan autoritaarinen asenne oppilaisiin. Gadamerin (2001) mukaan henkilön väittäessä Toiselle, että tuntee toisen väitteen hänen näkökulmastaan tai jopa ymmärtää toista paremmin kuin tämä ymmärtää itseään, Toinen menettää välittömyytensä (Gadamer 2001, 359). Opettaja voi paremminkin sanoa ymmärtävänsä tunteiden merkityksen persoonan kehityksessä, ja tämä voi johtaa aitoon toisen kohtaamiseen. Lisäksi opettajan on käsitettävä lapsen ja oman itsensä keskeneräisyys siinä mielessä, että se tarjoaa mahdollisuuden muutokselle ja luo perustaa avoimelle toisen kohtamiselle. Muutoksen mahdollisuus tulee käsittää ajattelutaitojen kehittymisen mahdollisuutena, joka johtaa oppilaan itsensä pohtimaan ja kehittämään omaa persoonaansa.

6.5.2 Dialoginen tiedon etsiminen

Castells (1999) kuvaa nykyistä yhteiskuntaa ”virtausten yhteiskunnaksi”, jossa ”virrat” ovat sosiaalisten toimijoiden merkityksellisiä, toistuvia ja ohjelmoitavia vaihdon ja vuorovaikutuksen jaksoja fyysisesti erillisten sijaintien välillä yhteiskunnan eri instituutioissa ja organisaatioissa. Verkostot järjestävät toimijoiden, organisaatioiden ja instituutioiden asemat yhteiskunnassa ja taloudessa. Minkä tahansa sosiaalisen yksikön sosiaalinen merkittävyys määräytyy sen olemisesta tai poissaolosta määräytyssä verkossa. Virtausten logiikka yhteisöissämme on universaali, mutta ei monipuolinen. Selektiiviset verkostot kattavat yhteiskunnan kaikki alueet, mutta ne myös segmentoivat maat ja ihmiset kunkin verkoston tietyn tavoitteen sekä ihmisten ja maiden tiettyjen ominaispiirteiden mukaan. Kyky luoda uutta tietämystä ja kerätä strategista informaatiota riippuu pääsystä tiedon ja informaation virtauksiin. (Castells 1999, 57–60.)

Castellsin näkökulma saattaa opettajan harkitsemaan sitä, mikä on oleellista tietoa oppilaille ja miten totuus maailmasta oppilaille välittyy. Tämän tutkimuksen kontekstissa oleellista on pohtia myös sitä, miten

oppilaat oppivat hankkimaan tietoa ympäröivästä maailmasta. Objektii-
vinen, jyrkän realistinen tiedonkäsitys ei verkostojen maailmassa liene
mahdollinen. Opettajan tuleekin saattaa lapset yhdessä pohtimaan ja
rakentamaan parasta mahdollista tietämystä maailmasta. Dialogisessa
opetuksessa korostuu siten jokaisen oppilaan mielipiteen kuunteleminen
ja huomioon ottaminen, ja vaikka opettajakaan ei voi aina olla oikeassa,
hänellä voidaan katsoa olevan sellaista tietoa ja fronesista, jonka pohjalta
hän voi ohjata oppilaita rationaalisesti tiedon haussa. Tällaisessa
opettajan dialogisessa otteessa korostuu jälleen se, että oppilasta ei liian
varhain ja puutteellisin tiedoin jätetä yksin rakentamaan käsityksiään
maailmasta. Oleellista on edetä lapsen omaksumien käsitysten tasolta ja
saattaa lapsi kysymään asioita, joita hän ei ymmärrä. Opettajan ohjaava
rooli näkyy lapsen uteliaisuuden suuntaamisessa niihin asioihin, jotka
auttavat lasta muodostamaan järkeviä kokonaisuuksia ympäröivästä
maailmasta. Mikä on sitten opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena? Mikä on
järkevä kokonaisuus maailmasta, joka oppilaan tulisi muodostaa
opettajan ohjaamana?

Bruner (1996) esittää kolme ristiriitaisuutta tavoitteiden suhteen,
jotka asettavat nämä kysymykset oleellisiksi opetuksen perustana. Ensim-
mäinen antinomia koskee opetuksen tehtävää mahdollistaa ihmisen
potentiaalinen toiminta, varustaen hänet keinoilla ja mahdollisuuden
tunnolla käyttää ymmärrystään, taitojaan ja tunteitaan täysimääräisesti.
Sen vastakohtana on opetuksen tehtävä uusintaa kulttuuria ja edistää
sen taloudellisia, poliittisia ja kulttuurisia päämääriä. Toinen antinomia
käsittelee opetuksen kykyä kasvattaa kaikkien toimintakykyä, jonka
johdosta sen tulisi erityisesti kasvattaa niiden älyllistä kapasiteettia,
joilla on eniten synnynnäistä lahjakkuutta. Sen vastakohtana on
näkemys, jonka mukaan kaikki älyllinen aktiviteetti on oikeutetussa
kulttuurisessa asetelmassa. Se, miten hyvin oppilaat hallitsevat ja
käyttävät taitojaan, tietämystään ja ajatteluaan riippuu siitä, miten
suotuisan kulttuurisen ”työkalupakin” opettaja tarjoaa. Kolmas antinomia
koskee sitä, miten, millä standardeilla ja kenen toimesta ajattelun
tavat, merkityksen muodostuminen ja maailman kokeminen arvioidaan.

Toisaalta inhimillinen kokemus oikeutetaan itsessään, eikä sitä voida pelkistää johonkin korkeampaan, auktoritatiivisempaan universaaliin tulkintaan. Toisaalta auktoritatiivinen universaali ääni on luonnostaan syvällä kokonaisuudessa, jonka myötä minkä tahansa suuremman kulttuurin elämäntapa ilmaisee sen historiallisia pyrkimyksiä hyvään tahtoon, järjestykseen, hyvinvointiin ja oikeudenmukaisuuteen. (Bruner 1996, 67–69.)

Ilmeisesti näihin ristiriitaisuuksiin ei ole oikeata vastausta, vaan niitä on pohdittava rinnakkain ja ratkaistava kysymyksiä tilanteen mukaan. Opetuksessa ja kasvatuksessa eräs lähestymistapa voi olla se, että asioita pohditaan lapsen käsityskyvyn kehittymisen mukaisesti. Opetuksen edetessä induktiivisesti, pienemmistä osista kokonaisuuteen ja toisten oppilaiden ja opettajan kanssa dialogisesti, lapsi oppii havaitsemaan ja muodostamaan merkityksellisiä ajatuskokonaisuuksia ympäröivästä maailmasta.

Toisaalta voidaan ajatella näiden vastakohtaparien ratkaisuna etenemistä ajallisessa ulottuvuudessa, jolloin oppilaan tunteiden, ymmärryksen ja taitojen optimaalinen hallinta johtaa kykyyn uusintaa kulttuuria sekä toteuttaa yhteiskunnallisia päämääriä. Vastaavasti oppilaan omien kokemusten merkityksen ja ajattelutapojen, ei niinkään arviointi, vaan rohkaiseminen niiden esille tuomiseen dialogissa voi johtaa kulttuurisen elämäntavan kriittiseen vertailuun ja arviointiin.

Inhimillisten, yksilöllisten kokemusten ja ajattelutapojen oikeuttaminen on perusteltua siinä mielessä, että niiden varassa yksilö muodostaa omaa elämis- ja kokemismaailmaansa. Dialogissa toisten kanssa oppilalle avautuu uusia näkökulmia elämismaailmaan ja hän oppii arvioimaan ja vertailemaan omia käsityksiään kulttuuristen näkökulmien kanssa. Voidaan olettaa, että jokaisella yksilöllä on pyrkimys hyvään elämään ja halu oikeudenmukaiseen sekä tasa-arvoiseen kohteluun elämässään. Tämän tavoittamiseksi erilaisten näkökulmien ja kulttuurisen elämäntavan yhteensovittaminen yksilön kohdalla on välttämätöntä. Toisaalta se ei sulje pois perusteltua kritiikkiä ja dialogista muutosta, joka on avain kulttuurin kehittymiseen. Dialoginen tiedon etsimi-

nen kiteytyy oppilaan sisäisessä dialogissa, omaa ajattelua kriittisesti tarkastellen ja esitetyjä näkökulmia keskenään vertaillen.

6.5.3 Dialogin sääntöjä

Vaikka aitoon dialogiin kuuluu avoimuus, eikä siihen näin ollen voida määritellä yksiselitteisiä sääntöjä, on dialogisessa opetuksessa opetuksen tavoitteellisuudesta johtuen otettava huomioon didaktisia näkökoh-
tia. Niiden tarkoituksena on tuoda dialogia lähemmäs käytäntöä, unohtamatta kuitenkaan filosofista perustaa, jota aiemmin on käsitelty.

Dialogisen opetuksen käynnistäminen luokassa on helpointa sellaisissa aiheissa, joista oppilailla on jo kouluun tullessaan joitakin ennakkokäsityksiä. Oppilaalla on gadamerilaista vaikutushistoriallista tietoisuutta niin, että hän kykenee esittämään mielipiteitään ja rakentamaan tietoisuuttaan. Tällöin dialoginen opetus ottaa huomioon lasten omat kokemukset, joiden pohjalta on helpompaa lähestyä opetettavia aiheita yhdessä keskustellen ja asioiden merkityksiä pohtien. Tämän lisäksi opettajan on kyettävä motivoimaan oppilaat kulloinkin käsillä olevaan tehtävään.

McLeanin (2003) mukaan opettajat voivat parhaiten vaikuttaa oppilaiden itsemotivoitumiseen järjestämällä optimaaliset olosuhteet, jotka auttavat oppilaita hahmottamaan uskomuksiaan kyvykkyydestä, miten he lähestyvät oppimista, miten merkitykselliseksi he kokevat edistymisensä ja miten kykeneviksi he tuntevat itsensä. Myös oppilaiden sosiaalinen maailma on sisällytettävä kaikkeen motivaation liittyvään harkintaan. (McLean 2003, 7–8.)

Oppilaan itsemääräytyvyyttä tai -päättäväisyyttä voidaan kuvata sääntelyn jatkumon avulla, jossa motivaatio muuttuu ulkoisesta sisäiseen. Lähtökohta koulussa on usein se, että oppilaat tekevät sen, mitä opettaja sanoo, eli ohjaus ja toiminnan sääntely on ulkoista ja toiminnan motivoiva voima on palkkio tai pakote. Seuraavalla tasolla säännöt on hyväksytty, mutta niitä ei ole sisäistetty omaan tietoisuuteen. Oppilaan toimintaa motivoi syyllisyyden tunne, jos hän ei toimi kuten pitäi-

si. Tunnistetun sääntelyn tasolla toiminnan ja sääntöjen noudattamisen motiiveina ovat hyväksi nähdyt ja tärkeät tulokset, mutta se eroaa sisäisestä motivaatiosta siinä, että se on välineellistä. Itsemääräytyvässä, autonomisessa sääntelyssä toiminnan motiivina on toiminta itsensä. (McLean 2003, 10.)

Oppimisen kontekstissa on McLeanin mukaan neljä ”ajuria”, joita opettajat voivat käyttää oppilaiden motivaation kehittämiseksi sisäiseksi. Opettaja osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaistaan *sitoutumisen* ajurin avulla, joka muovaa opettaja–oppilas-suhteen laatua. Sitoutumisen laatu heijastaa opettajan halukkuutta ymmärtää ja tulla tuntemaan oppilaansa. Toiseksi, opettaja tekee oppilaille selväksi miten halutut tavoitteet saavutetaan *rakenteen* ajurin avulla, joka määrää luokassa saatavilla olevan täsmällisen informaation määrän. Halutun rakenteen tason opettaja tuottaa selkeästi asetetuilla rajoilla, annetuilla tavoitteilla ja reagoimalla johdonmukaisesti. Kolmanneksi, optimaalinen motivaatio vaatii *kannustuksen* ajuria, joka liittyy opetuksen ja oppimisen laatuun luokassa. Sisäisten avainmotivaattoreiden, merkityksellisyyden, haastavuuden, ohjauksen, uteliaisuuden ja mielikuvituksen avulla oppilaista tulee sisäisesti motivoituneita, ja he tekevät asioita niiden itsensä, mielenkiinnon ja nautinnon vuoksi. Neljänneksi, sisäinen motivaatio vaatii *palauteen* ajuria, jolla oppilaille kerrotaan miten he pärjäävät. Motivoiva palaute käsittää kehumisessa sellaisen strategian käytön, joka saa oppilaat tuntemaan itsensä vastuussa oleviksi menestyksestä, korostaen persoonallista menestystä ja liittämällä epäonnistuminen tekijöihin, jotka voidaan korjata. (McLean 2003, 14–15.)

Nämä neljä ajuria toimivat kahdessa ulottuvuudessa. *Vallan* ulottuvuuden luo rakenteen ja kannustuksen yhdistelmä. Oppilas saadaan parhaimmillaan osallistamaan itsensä niiden avulla. Vallan ulottuvuuden toinen pää edustaa valvontaa. Sitoutuminen ja palaute toimivat *suhteiden* ulottuvuudessa, jossa oppilas saavuttaa oman vahvistumisen tai vakuuttavuutensa ryhmässä. Suhteiden ulottuvuuden toisessa päässä on torjunta. Kumpikin ulottuvuus on välttämätön, toinen ilman toista on hyödytön. Se, miten opettaja käyttää ajureita näissä ulot-

tuvuuksissa, määrää oppilaan motivaation laadun ja asteen. Opettaja-oppilas-suhde on kuitenkin tärkein osatekijä motivaatiossa oppia. (McLean 2003, 15.)

Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa voidaan pitää tärkeänä sitä, miten opettaja kykenee luomaan luokkaansa me-henkeä. Vaikka opettajan ammatillinen pätevyys usein tuottaa korkean motivaation, voidaan tässäkin ajatella erilaisia ulottuvuuksia luokan me-hengessä, kun oppilaiden ja opettajan motivaatiotilaa tarkastellaan yhdessä. Opettajan korkea motivaatio voi kohdata oppilaiden melko matalan motivaation, joka lienee tyypillinen tilanne luokassa. Jos opettajan motivaatio on matalalla tasolla ja oppilaiden korkealla, osa oppilaista kykenee toimimaan tavoitteiden mukaan ja osa ehkä menettää kiinnostuksensa. Opettajan ja oppilaiden motivaation ollessa matalalla tasolla, luokan työskentelyilmapiiriä voisi kuvata kehnoksi, eikä persoonallista osallistumista ilmene opiskelussa. Kun molempien motivaatio on korkealla tasolla voidaan ajatella luokassa vaikuttavan hyvän me-hengen, motivaatio on sisäistynyt, ja oppilaat työskentelevät tavoitteiden suunnassa itsenäisesti.

McLean tarkastelee asiaa vielä hienojakoisemmin, esittäessään neljän erilaisen luokka-tyyppin ominaisuuksia edellä mainituissa ulottuvuuksissa esitettyjen ajureiden mukaan. Luokkatyypit on nimetty tuhoavaksi, heitteille jättäväksi, ei-vaativaksi ja motivoivaksi luokkahuoneeksi. Motivoivassa luokkahuoneessa sitoutumisen kautta oppilaat tuntevat, että heitä arvostetaan ja luokassa vallitsee itsensä kehittämisen ilmapiiri. Rakenteen ajuri tuottaa luokkaan luottamusta, itsenäisyyttä, tavoitteiden selkeyttä ja toiminnan johdonmukaisuutta. Kannustus edesauttaa luovuutta ja vastaanottavaisuutta, ja aito palaute rohkaisee henkilökohtaiseen menestykseen. (McLean 2003, 15–18.)

McLeanin vallan ja suhteiden ulottuvuudet voidaan nähdä avointa dialogia murentavaksi tekijöiksi, jos dialogia ajatellaan Bohmin (2004, 19–20) määrittelyyn nojautuen vapaaksi ja avoimeksi tilaksi, jossa ei ole pakko tehdä mitään, tai tulla mihinkään johtopäätöksiin. Oppilailla ei voida olettaa olevan kuitenkaan kaikkia valmiuksia avoimeen dialo-

giin, joten opettajan rooli ohjaavana ja motivoivana oppimisedellytysten luojana on oleellisen tärkeä.

Toisena oleellisena dialogiseen opetukseen liittyvänä tekijänä ovat tunteet. Golemanin (2003) mukaan aivojen manteliumakkeen ja neokorteksin väliset yhteydet selittävät ne päätökset, joita järjen ja tunteen välillä esiintyy ja se selittää miksi tunteet ovat tärkeitä tehokkaalle ajattelulle (Goleman 2003, 47). Oppilaan kiinnostuksen kohteet liittyvät sellaisiin asioihin, jotka hänestä tuntuvat arvokkailta. Asenteellisena reaktiona opetettavaan asiaan liittyy tunnepitoinen suhtautuminen, jota mm. Solasaari (2003) korostaa keskeisenä Schelerin ajattelussa. Sandeeriin (1996) viitaten Solasaari toteaa, että tunteilla on intentionaalisuus, mutta tunne ei ole toinen järki. Tunteilla on oma kohdemaailmansa, jota Scheler nimittää arvoiksi. Solasaaren mukaan Henckman (1998) on esittänyt Schelerin perusteeseinä, että rakkaus on ihmisen perusakti suhteessa sisäiseen ja ulkoiseen todellisuuteen, ja että rakkaus on tärkein edellytys tiedon omaksumiselle ja sivistykselle (Solasaari 2003, 42, 49.)

Kuinka opettaja voi sitten saada oppilaat tuntemaan arvokkailta sellaiset asiat, jotka eivät välttämättä liity lasten arvokkaaksi tuntemaan? Opettajan pedagogisten taitojen lisäksi tähän voi vaikuttaa opettajan oma persoona ja esimerkki. Opettajaa voidaan pitää merkittävänä toisena lapselle, koska opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa keskenään lähes päivittäin. Jos opettaja osoittaa olevansa virittäytynyt oppilaiden kanssa samalle aaltopituudelle, eli ymmärtää oppilaiden tunnetilan, hän saa kontaktin heihin. Oppilaiden voidaan olettaa peilaavan omia tunteitaan opettajan kautta, so. testaavan niiden mielekkyyttä, ja jos opettaja osoittaa, että tunteet ovat tärkeitä, oppilas alkaa luottaa niin itseensä kuin opettajaankin enemmän. Tämän luottamuksen ja osallistumisen kautta opettaja kykenee lisäämään oppilaiden käsityksiä arvokkaista asioista, sellaisistakin, joiden arvokkuutta oppilas ei ole mieltänyt aiemmin.

Oppilaan elämismaailmaan osallistumisen myötä oppilaita voidaan johdattaa pohtimaan omia uskomuksiaan ja mielipiteitään, saattamaan

niitä kyseenalaisiksi ja huomaamaan oman ajattelun rajoittuneisuus. Kun oppilas huomaa omien uskomustensa olevan valmiina otettuja käsitteiksi, hänellä on mahdollisuus oman ajattelunsa kehittämiseen uusien näkökulmien avulla ja hänen kysymisen taitonsa voi kehittyä.

Kysymisen taidon ensisijaisuutta pohtiessaan Gadamer (2001) esittää, että eräs suurimpia näkemyksiä Platonin kertomuksissa Sokratesista on, vastoin yleistä näkemystä, että vaikeampaa on kysyä kysymyksiä kuin vastata niihin. Kun sokraattisen dialogin osanottajat eivät kykene vastaamaan Sokratesin omituisiin kysymyksiin ja yrittävät muuttaa tilannetta olettamalla kysyjän roolin haluttavammaksi, he joutuvat vaikeuksiin. Kyetäkseen kysymään täytyy haluta tietää, ja tämä tarkoittaa sen tietämistä, ettei tiedä. Platonin kuvauksissa tulee esille kysymyksen ensisijaisuuden tunnistaminen kaikessa tietämyksessä ja diskurssissa, joka todella paljastaa jotain kohteesta. Diskurssi, joka on tarkoitettu paljastamaan jotain, edellyttää, että asia avataan kysymyksellä. (Gadamer 2001, 363.)

Koski (1995) toteaa Gallagerin oletuksen kasvatus- ja oppimistapah-tuman luonteesta sisältävän hermeneuttisina käsitteinä opettajan ymmärryksen oppiaineksesta ja opettajan pedagogisen presentaation, jotka yleensä eroavat toisistaan. Jälkimmäinen on uusi tulkinta, joka muotoilee opettajan alkuperäistä ymmärrystä opetettavasta aiheesta. Oppilaan ymmärrys voi olla se, mitä opettaja tarkoittaa, tai jotain muuta. Opettajan havainnoidessa oppilaan ymmärrystä, hän muuntaa pedagogista presentaatiotaan tarpeen mukaan. (Koski 1995, 258.)

Dialogisen opetuksen johtolankana voidaan pitää hermeneuttista kehää, jossa oppilaan aiemmat kokemukset ja ennakkokäsitykset antavat lähtökohdan dialogille. Kaikille yhteinen tai tuttu kokemus, aiemmin opetettu asia tai kertomus antaa oppilaille tasavertaisen aseman heidän omassa ajattelussaan. Erilaiset kokemuksen yksityiskohdat tai opetettun asian erilainen sisäistäminen tuovat dialogiin eri näkökulmia ja uusia ajatuksia sekä kysymyksiä. Näiden historiallisen seikkojen myötä oppilas hahmottaa tarkasteltavan kohteen uudessa valossa, joka muut-

taa hänen ennakkokäsityksiään ja häntä itseään. Samalla käsitys tarkasteltavasta kohteesta muuttuu.

Eri näkökulmien perustelussa, eräänlaisessa analyysissä kohteesta kohteen kuva tarkentuu. Opettaja on tässä tilanteessa ohjaajan roolissa tuoden mahdollisesti uusia näkökulmia keskusteluun ja auttaen jäsentämään käsiteltävää asiaa. Ohjauksen määrä voi vaihdella riippuen käsiteltävästä aiheesta ja oppilaiden taidosta keskustella.

Synteesissä voidaan todeta joidenkin aiheiden vaatima pääsy yhteiseen päämäärään. Joissakin aiheissa voidaan edetä avoimen dialogin mukaan, jolloin yksimielisyyttä ei vaadita ja dialogin tulos voi olla ennalta arvaamaton tai voidaan joutua toteamaan, että tarvitaan lisää tietoa aiheesta. Oleellista kuitenkin on se, että dialogi kehittää osallistujensa ajattelun taitoja ja näin ollen muodostuu yleisemmin oppimista tukevaksi, opetustekniikkaa syvällisemmäksi suhtautumistavaksi, jossa korostuvat toisen kohtaaminen, tiedon (totuuden) etsintä ja yhteisymmärryksen saavuttaminen.

7 ERÄIDEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN AIHEKOKONAISSUUKSIEN DIALOGINEN OPETUS

7.1 Ihmisenä kasvaminen

Ihmisenä kasvaminen on elämänikäinen prosessi. Tähän viittaavat opetussuunnitelman perusteissa annetut päämäärät oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja elämönhallinnan tukemisesta. Tähän perustan antavat oppilaan moraalinen kasvatus ja minäkäsityksen kehittyminen. Näissä aiheissa korostuvat sosiaalisen, psyykkisen ja emotionaalisen kasvuympäristön periaatteista turvallisuus ja hyväksyntä, oppilaan kannustus sekä omien tunteiden tunnistaminen ja käsittely. Konkreettisen toisen kohtaamisen voidaan nähdä olevan myös kestävän moraalin rakentumisen edellytyksenä. Tällöin ei enää olla tekemisissä abstraktien periaatteiden kanssa, vaan konkreettisten ihmisten ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen eettisten ongelmien kanssa.

Gibbsin (2003) mukaan empatia on Hoffmanin näkemyksessä monipuolinen taipumus, joka johtaa kypsään prososiaaliseen käyttäytymiseen kolmen avaintekijän kautta: biologisen perustan, kognitiivisen kehityksen ja sosialisointin (muistuttaen vanhempien sopivaa kurinpitoa vaikuttaen moraalin sisäistämiseen). (Gibbs 2003, 78–79.)

Vaikka biologia antaa empatialle sen varhaiset kehittymisen muodot, kehittyneemmät kognitiiviset muodot myöhemmin rikastuttavat empaattista taipumusta. Empaattinen taipumus on monimutkainen ilmiö ainakin osittain, koska sen heräämisen muodot aikuisessa voidaan luokitella primitiivisiin (tahdosta riippumaton matkimisen mekanismi, klassinen ehdollistaminen, suora assosiaatio) tai kypsiin (kuvaava tai symbolinen; välittynyt assosiaatio; näkökulman ottaminen). (Gibbs 2003, 81.)

Kypsistä empatian heräämisen muodoista kyvyn näkökulman ottamiseen voi nähdä olevan keskeisenä motivoivana tekijänä moraalisisessa harkinnassa. Hoffman ehdottaa, että näkökulman ottaminen voi olla

joko *itsekeskeistä* (miltä tuntuisi olla toisen tilanteessa) tai *toiskeskeistä* (miltä toisesta tuntuu tai miten useimmat tuntisivat siinä tilanteessa). Vaikka toiskeskeinen perspektiivin ottaminen on paljon helpommin pysyvää, itsekeskeinen näkökulman ottaminen tahtoo olla paljon voimakkaampaa, koska se aktivoi oman persoonallisen tarvejärjestelmän. Tämä voi kuitenkin aiheuttaa itsekeskeisen perspektiivin ottamisen haavoittuvaksi ”egoistiselle tuuliajolle”, jossa tarkkailija eksyy egoistisiin asioihin ja uhrin kuva, joka pani alulle roolin ottamisen prosessin, häipyä mielestä ja katoaa. Täysin kypsä sosiaalisen perspektiivin ottaminen saavuttaa parhaat palat molemmista maailmoista – pysyvän voimakkuuden – vaihtaen osia itsen ja toisen näkökulman välillä. (Gibbs 2003, 83–84.)

Hoffmanin teoriassa tunteen syvyys moraalisuudessa on korostettuna. Yleisesti voidaan sanoa, että empatiatasot ilmaantuvat suurelta osin varhaislapsuudessa ja lapsuudessa (päinvastoin kuin moraalisien harjoitusten tasot). (Gibbs 2003, 85.)

Robert Selmanin (1980) empatiataitojen kehittymismallin mukaan kehitys kulkee egosentrisestä ja itsekeskeisestä vaiheesta subjektiivisuuden ja itsereflektion kautta kehittyneeseen, kaksisuuntaiseen empatiaan. Empatian osataidot kehittyvät toisiinsa limittyvinä ikäjaksoina tasolta 0 tasolle 4 siten, että tasolla 2 (n. 7–12-vuotiaat) alkaa esiintyä vastavuoroisuutta suhteissa muihin. Lapsi kykenee asettumaan toisen asemaan ja ymmärtää, että toinen voi tehdä samoin. Tasolla 4 (n. 12-vuotiaat ja sitä vanhemmat) suhteet muihin ovat sosiaalis-symbolisia ja vuorovaikutus asetetaan omien tavoitteiden edelle. (Aarnos 2004.)

Hoffman ehdottaa, vertauksessaan empatiasta tuottamassa motiivin oikaisemaan epäoikeudenmukaisuuden tai yksipuoleisuuden, että empatia on ainutkertainen moraalisen käyttäytymisen motivoija. Gibbsin näkemys on, että empatia tuottaa yhden motiivin epäoikeudenmukaisuuden oikaisemiselle, mutta toinen motiivi on vastavuoroisuuden ensisijaisuus, erityisesti ideaalin moraalisen vastavuoroisuuden motiivi. Kuitenkin empaattista taipumusta voidaan pitää melko luotettavana, koska se koostuu monista kehitysmekanismeista. Lisäyksenä biologi-

seen perustaan ja kognitiiviseen kehitykseen, sosialisatio on tärkeää empaattiselle taipumukselle johtaakseen prososiaaliseen käyttäytymiseen. (Gibbs 2003, 98–99.)

Hoffman puoltaa vanhempien interventioita kurinpitotilanteessa, joka edistää moniulotteisuutta tai näkökulman ottamista nostamalla esiin empatian ja syyllisyyden tunteen. Erityisesti Hoffman puoltaa induktion, päättelyn, käyttöä tai vanhempien viestejä, jotka korostavat toisen näkökulmaa, osoittavat toisen huolen ja tekevät selväksi, että lapsen toiminta aiheutti sen. Lasten siirtymä tottelevaisuudesta, vanhempien kurinpidon kanssa, vanhempien induktion hyväksyvyyteen, muodostaa yhteisön prososiaalisten normien sisäistämisen tai moraalisen sosialisatian. Sisäistetty moraalinen normi on sellainen, joka on hyväksytty omaksi, jolloin lapsi kokee normatiivisen informaation ”kasvan itsenäisesti sisältään”, tuntee olevansa sisäisesti pakotettu elämään sen mukaan, vaikka ketään ei ole todistamassa tätä, ilman palkintoa tai rangaistusta. Lapsi tuntee empatiaperustaista syyllisyyttä rikkomuksesta ja käynnistää korjaavan tai muun prososiaalisen käyttäytymisen elämään normin mukaan. Näin ollen moraalisisessä sosialisatiossa ja sisäistämisessä – biologisten ja kognitiiviskehityksellisten tekijöiden kanssa – vanhempi lapsi ainakin kokee sisäisen moraalisen ristiriidan moraalisisessä kohtaamisessa. (Gibbs 2003, 100–103.)

Vanhempien interventiota puoltaa myös käsitys lapsen itsekontrollin kehittymisestä kykynä, jota voi harjoitella ja oppia omista kokemuksista. Aarnos (2003) toteaa, että itsekontrollin harjoittamiseen liittyy psykologisesti ristiriitaisten motiivien ehto, ja ehto minän väliintulosta, itsetietoisuudesta, puuttumisesta omaan käyttäytymiseen. Edellisen mukaan ihminen harjoittaa itsekontrollia kun hänen tietoisuutensa ja halunsa ovat ristiriidassa, ja jälkimmäisen mukaan ihminen harjoittaa itsekontrollia kun hän puuttuu haluihinsa tietoisesti. Itsekontrolli on tällöin sisäistä tai ulkoista toimintaa. (Aarnos 2003, 12–14.)

Ihmisenä kasvamiseen liittyy se, mitä lapsi arvostaa ja miten yhteisö olettaa yksilöidensä käyttäytyvän. Lapsen oma käsitys moraalisisesti oikeasta voi joutua ristiriitaan yhteisön näkemysten kanssa. Lapsi kohtaa

erilaisin moraalisiin periaattein toimivia ihmisiä, ja joutuu jatkuvasti pohtimaan omien toimintojensa oikeutusta sekä kysymään miksi joku asia on moraalisesti oikein tai väärin. Moraalisten periaatteiden opetuksessa kohdataan ongelma, miten ja millä perusteilla moraalisia sääntöjä voidaan opettaa. Lähtökohtana voidaan pitää lapsen oman uteliaisuuden herättämiä kysymyksiä moraalista, jolloin oleelliseksi tulee se, miten opettaja näitä kysymyksiä käsittelee.

Kun moraaliperiaatteita käsitellään dialogisesti, lapsi oppii suhteuttamaan omia ajatuksiaan toisten näkökulmiin ja ottamaan huomioon erilaisia perusteluja moraalisesti oikeaksi pidettävälle toiminnalle. Tämä voi kehittää lapsen omaa ajattelua ja korostaa vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kasvamisessa. Lapsen voidaan ajatella vähitellen sisäistävän yhteisössä hyväksytyt moraaliset normit käytännön esimerkkien ja tilanteiden pohjalta.

Lapsen ajattelun tukemista voidaan sanoa erääksi tärkeimmistä tehtävistä kasvatuksessa ja opetuksessa. Ajattelun perusteella, kielellisen kehityksen myötä, lapsi oppii muodostamaan merkityksiä, käsitteellistämään oppimiaan asioita ja erityisesti muodostamaan ja kuvaamaan kielellisesti käsitystään itsestä. Lapsen minäkäsityksen kehittymistä voidaan pitää jopa tärkeämpänä kuin eri oppiaineiden sisältöjen oppimista (Aho 1996, 7). Minäkäsitys vaikuttaa oppijan kokemukseen itsestä oppijana ja koska oppijaa itseään voidaan nimittää tärkeimmäksi tekijäksi oppimisprosessissa, on minäkäsityksen ja itsetuntemuksen vaikutus suuri oppimiselle. Merkittävä tekijä oppilaan minäkäsityksen kehittymisessä on opettajan ja tovereiden antama palaute ja arviointi.

Honnethin (1995) mukaan itseyden kehitys ja ihmisen itsesuhde riippuvat hänen toiminnalleen ja taidoilleen yhteisössä annetusta tunnustuksesta ja sen totaalinen puuttuminen voi johtaa persoonan psyykkiseen haavoittumiseen. (Heikkinen & Huttunen 2002, 280.) Tässä itsesuhteella ymmärretään itseluottamuksen, itsetunnon ja itsearvostuksen muodostamaa ihmisen käsitystä itsestään.

Ensisijainen ja ensimmäinen tunnustuksen taso lapsen kehitysvaiheissa on olemassaolon tunnustuksen hakeminen. Kuten aiemmin on

todettu hyväksyntää omalle olemassaololle ja tyydytystä omille tarpeille haetaan ensimmäisestä hoivasuhteesta, joka vähitellen laajenee perheen ja muiden läheisten piiriin. Tunnustuksen muotoina ovat lähinnä rakkauden ja ystävyuden tunteet, joita lapsi kokee vuorovaikutuksessa lähinnä äitiin. Rakkauden ja välittämisen kokeminen vaikuttaa olennaisena tekijänä lapsen identiteetin ja moraalien kehittymiseen sekä muiden itsesuhteiden kehittymiseen. (Heikkinen & Huttunen 2002, 282.)

Tähän lapsuuden kehitysvaiheeseen voidaan liittää kiinteästi dialogin emotionaalisten tekijöiden merkityksen asteittainen oppiminen. Lapsen perustarpeita tyydyttäessään äiti osoittaa huolehtimisellaan kiinnostusta lasta kohtaan ja sen myötä lapsen perusluottamukselle rakennetaan pohjaa. Lapsen kunnioitus ja arvostaminen saavat hänet huomaamaan, että hän on hyväksytty sellaisena kuin on. Myötäeläminen lapsen elämän vaiheissa antaa hänelle turvallisuuden tunnetta vaikeissa tilanteissa ja tietoisuutta siitä, ettei hän ole yksin vaikeuksissaan. Toivon oppimisen voidaan ajatella kasvavan kun lapsi kohtaa vaikeuksia tai joutuu toimimaan tilanteissa, joissa ei ole aiemmin ollut. Lapsen kokonaisvaltainen kehitys edellyttää myös vaikeuksien kohtaamista, jotta toivon ”siemen” voisi jäädä elämään hänen ajattelussaan.

Perusluottamuksen ja turvallisuuden tunteen omaksuminen ei tapahdu tietystä tarkoin määritellyssä järjestyksessä, vaan lapsen kehitysvaiheita noudattaen. Tärkeänä edellytyksenä näiden suotuisalle kehittymiselle voidaan pitää vanhempien lapselle antamaa aikaa ja sitä miten tuo aika lapsen kanssa vietetään. Dialogisuus on lapsen kehityksen ydintekijä jo ennen kuin lapsi oppii puheen.

Tunnustuksen toisella tasolla tarkoitetaan sitä, että yksilö saa oikeudellisessa yhteisössä tunnustuksen laillisesti ja moraalisesti täysikäisenä persoonana. Tällä tarkoitetaan Honnethin mukaan kantilaista maksiimia, joka määrää kohtelevaan jokaista persoonaa aina päämääränä sinänsä. Itsellisellä persoonalla on tahdonvapaus ja vastuu teoistaan. Itsetunnon voidaan sanoa kasvavan siitä vastuusta, jonka yksilö voi saavuttaa tunnustuksen kamppailussa oikeudellisessa yhteisössä. (Heikkinen & Huttunen 2002, 282–283.)

Pedagogisen kommunikatiivisen suhteen yhteyteen liitettynä ja lapsen kehitysvaiheita lapsuudesta nuoruuteen seurattaessa voidaan esittää, että Habermasin oikeellisuusvaatimusten oppiminen on keskeistä itsetunnon kehittymiselle. Ymmärrettävyyden, totuuden, vilpittömyyden ja oikeamielisyyden vaatimuksiin sitoutuminen opettaa lapselle ja nuorelle perusteita dialogin sääntöjen noudattamiselle. Osallistumisen säännön noudattaminen osoittaa lapselle, että hänen mielipiteensä ovat arvokkaita ja näin hänen itsetuntonsa voi kehittyä paremmaksi. Kehittynyt itsetunto antaa rohkeutta esittää mielipiteitä, kysymyksiä ja uusia ideoita.

Pedagogisesti tärkeänä voidaan pitää kaikkien osallistujien sitoutumisen säännön noudattamista. Itsetunnon kehittymisen kannalta oleellista tässä on huomata toisten vilpittömyyden avoimuus dialogissa. Tuhoisinta dialogissa itsetunnon kannalta ja siten lapsen tai nuoren kehityksen kannalta ovat vilpillisyys ja manipulaatio. Lapsi voi niiden kohteeksi joutuessaan menettää myös itseluottamustaan.

Oppimisen kannalta oleellisena ja myös itsetuntoa rakentavana on pidettävä lapsen tai nuoren ajattelun kehittymistä. Ajattelun kehittymisen kietoo itsetunnon kehittymiseen refleksiivisyyden ja sisäisen dialogin sääntöjen noudattaminen. Opettajan ohjauksessa lapsi oppii pohtimaan ja punnitsemaan eri mielipiteitä, myös omiaan, sekä eri vaihtoehtoja usealta kannalta nimenomaan yhteisen näkemyksen luomisen kannalta.

Vaikka itsetunnon kehittyminen onkin liitetty tunnustuksen toiseen tasoon ja aikuiskasvatuksen keskeiseksi osaksi siinä mielessä, että opetukseen osallistujat tunnustetaan täysi-ikäisiksi ja vastuullisiksi ihmisiksi (Heikkinen ja Huttunen 2002, 283), voidaan opetuksen dialogisuuden kannalta pitää oleellisena jo aiemmin tapahtuvaa yhteisen tietopääoman, ja erityisesti kokemuspääoman käyttöä. Nuorempien oppilaiden kokemukset voivat tuoda yhteisen ymmärryksen saavuttamiselle oivallista aineistoa, kun pohditaan heidän ennakkokäsityksiä käsillä olevasta aiheesta. Tämän myötä dialogin prosessin oppimiselle luodaan

edellytyksiä ja edesautetaan toiminnan onnistumista kommunikatiivisessa suhteessa.

Kolmannella tasolla tunnustuksen saavuttamisessa on kyse siitä, miten merkittävänä muut ihmiset arvostavat henkilön sitä työtä, jossa hän toteuttaa autonomisuuttaan. Itseohjautuvan työn kautta yksilö pääsee toteuttamaan tahdonvapauttaan ja itsenäisyyttään. Kysymys on siitä, että yksilö omasta tahdostaan alkaa tehdä jotain yhteisen hyvän eteen ja näin hänestä voi tulla yhteisössä arvostettu persoona. Itsearvostus näin ollen tarkoittaa, että yksilö näkee itsensä työn kautta tunnustettuna persoonana. Vastavuoroinen toisen työn arvostaminen luo yhteisöön vahvan solidaarisuuden tunteen, joka ilmenee käytännössä toisille annettuna tunnustuksena. (Heikkinen & Huttunen 2002, 284.)

Pedagogisessa kommunikatiivisessa suhteessa itsearvostus ja itse-tunto liittyvät läheisesti yhteen. Itsearvostusta voidaan dialogissa kasvattaa antamalla avointa tunnustusta toisille heidän onnistuessaan. Sen voidaan nähdä olevan myös työskentelyyn innostava tekijä. Käytännössä näiden eri tunnustuksen tasojen erittely saattaa vaikuttaa keinotekoiselta, koska yksilön itsesuhde koostuu kaikista kolmesta osatekijästä. Kuten tässä on pyritty esittämään, on niiden rakentuminen ja toteutuminen dialogisessa opetuksessa kuitenkin eriyttävissä varsinkin kun otetaan lapsen kehitystaso huomioon.

Yleisesti voidaan todeta dialogisuudelle ja tunnustuksellisuudelle olevan tarkoituksellisena uhkana Freiren määritelmiin antialogisesta toiminnasta perustuen seuraavien (Burbules 1993, 149.):

- *voitto*; käyttäen hyväksi alistettujen ja lannistettujen vieraantumisen ja passiivisuuden kasvattamiselle suunniteltua petoksen maailmaa
- *hajota ja hallitse*; lannistaen minkä tahansa toiminnan, joka vaikka vain alkavana tapana voisi herättää alistetut huomamaan tarpeensa yhtenäisyyteen
- *manipulaatio*; sellaisten myyttien levittäminen, jotka ovat välttämättömiä status quon säilyttämiseksi

- *kulttuurinen invaasio*; pitäen omaa näkemystä maailmasta parempana ...ja [estäen] valloitettujen luovuutta hillitsemällä heidän ilmaisujaan.

Edellä lueteltujen uhkien voidaan nähdä liittyvän yksilötasolla itsekäisyyteen ja hedonistiseen hetken mielijohdeiden mukaan elämiseen. Niistä luopumisen taito antaa tilaa tunteiden ja empatian, toisen näkökulmien ja suvaitsevaisuuden hyväksymiselle ja kasvamiselle.

Goleman (2003) kutsuu itsetuntemukseksi jatkuvaa tietoisuutta omista tunnetiloista. Tämä tarkoittaa jatkuvaa omien kokemusten ja tunteiden tarkkailua ja tutkimista. Parhaimmillaan itsetuntemus tarjoaa puolueettoman näkemyksen vahvoihin tunteisiin, ja tunteiden tiedostaminen on perustavanlaatuinen tunnetaito, jolle muun muassa itsekuri rakentuu. (Goleman 2003, 69–70.)

Oppilaan itsetuntemukseen liittyy omien tunteiden tunnistaminen, käsittely ja niistä seuraavan toiminnan hallitseminen. Tunnekasvatukseen liittyvän itsetuntemuksen opetusohjelman osa-alueissa Goleman nimeää mm. *itsetarkkailun*, joka sisältää omien tunteiden tarkkailun ja tunnistamisen, tunteiden nimeämisen sekä tunteiden ja tekojen välisen eron ymmärtämisen; *tunteiden hallinnan*, joka käsittää sisäisen puheen tarkkailun negatiivisten viestien (esim. omien kykyjen vähättely) havaitsemiseksi, tunteiden syyn ymmärtämisen ja keinot pelon, ahdistuksen sekä vihan hallitsemiseksi; *empatian*, jossa opetellaan muiden näkökulmien ja huolien ymmärtämistä ja muiden asemaan asettumista sekä erilaisten näkemysten hyväksymistä; *viestinnän ja avoimuuden*, joissa korostuvat taito puhua tarkasti tunteistaan, kuuntelu ja kysyminen, avomielisyyden ja luottamuksen rakentaminen ihmissuhteissa sekä *itsensä hyväksymisen*, jonka perustana on omien heikkojen ja vahvojen puolien ymmärtäminen. (Goleman 2003, 319, 354–355.)

Tunnetaitojen oppimisen voidaan nähdä johtavan ihmisenä kasvamiseen siinä mielessä, että yksilö on valmiimpi kohtaamaan erilaisia, vaikeampia haasteita ja oppii kohtaamaan niitä yhteistoiminnassa toisten kanssa. Kun ihmisellä on tunne, että hän hallitsee uuden asian aiheut-

tamat tuntemukset, se ei aiheuta ahdistusta tai vetäytymistä, vaan muodostuu nimenomaan haasteeksi ongelman sijaan.

Csikszentmihályi (2005) esittää, että ihmisen taitojen kohdatessa haasteita tasolla, joiden ratkaisemiseen liittyy onnistumisen tunne, hän kokee flow-tunteen. Tunne on dynaaminen tila, joka johtaa kasvuun ja uusiin löytöihin, koska staattisena se johtaisi joko pitkästymiseen tai ahdistumiseen. Kokemus flow'ta synnyttävästä toiminnasta ei välttämättä ole ilo. Oleellisia ovat sellaiset haasteet, joista henkilö on tietoinen, ja sen miltä henkilöstä tuntuu, ratkaisee ne taidot, joita hän uskoo itsellään olevan. Näin ollen itse toiminta muodostuu merkittäväksi tekeijäksi riippumatta siitä, mitä sen avulla voi saavuttaa. (Csikszentmihályi 2005, 113–119.)

7.2 Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys

Opetussuunnitelman perusteissa kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden määrittelyä voidaan pitää melko laajana. Kulttuuri käsitteenä voidaan sosiologisesti ymmärtää luonnon vastakohtana koostuen kaikesta siitä, mitä ihminen on saanut aikaan luonnosta. Henkinen kulttuuri käsitteenä on abstraktinen, siihen voidaan katsoa kuuluvan mm. tieteet ja taiteet. Kun kulttuuriin lisätään kansainvälisyys, saadaan laaja, hajanainenkin kokonaisuus, jonka tavoitteita voidaan rinnastaa ihmisenä kasvamisen tavoitteisiin siinä mielessä, että kyseessä on koko elämän kestävä prosessi. Kulttuuri-identiteetti on sellaista kulttuurista tietämystä, joka liittyy tietyn ryhmän jäsenet yhteen ja kansalliseen kokonaisuuteen.

Historiallisessa tarkastelussa länsimaisia yhteiskuntia on leimannut kehityksen suoraviivaisuus, sen edistyksen kumuloituminen. Se antaa toiveita tulevaisuuden suhteen, mutta herättää myös kysymyksen voiko kulttuurinen edistys muuttua vastakohdaksi, ja miten kasvatusajattelun tulisi suhtautua vallan ongelmaan. Anttosen (1996) mukaan Habermasin länsimaisten yhteiskuntien kehityksen diskurssi kiinnittyy edistysajattelun ja vallan ongelmiin tarjoten samalla kehityksen valta-

virtaa kriittisesti arvioivan näkökulman. Sen mukaan ihmiskunnan on tärkeintä oppia ihmisten välisen kanssakäymisen, kommunikaation, yhteisen tahdonmuodostuksen ja demokraattisen päätöksenteon alueilla. Tavoitteena on herruudesta vapaan kommunikaatioyhteyden tavoittelu, kasvaminen ihmisenä tähän suuntaan ja yhteiskunnan muuttaminen tätä kautta. (Anttonen 1996, 57–58.)

Yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen perusta on näkemyksessä, että ihmisten on mahdollista oppia toteutuneesta historiasta. Tarkasteltaessa moderneja yhteiskuntia oppimisprosesseina nousee esiin kysymys todellistuneiden ja tavoiteltavien prosessien sisällöstä. Tällöin on kysyttävä, ovatko järjestelmät kykeneviä oppimaan siinä mielessä, että yksilöiden oppimiskapasiteetin kehittyminen tuottaisi yhteisöllisiä oppimisvaikutuksia, joka edelleen vaikuttaisi järjestelmien uudelleen organisoitumiseen. (Anttonen 1996, 58.) Kysymys on palautettavissa rakenteen ja inhimillisen toiminnan ensisijaisuuden arviointiin, jonka mukaan voidaan päätellä, että sosiaalinen toiminta edellyttää rakenteen olemassaoloa, mutta samaan aikaan rakenne edellyttää toimintaa, koska rakenne riippuu inhimillisen käyttäytymisen säännönmukaisuudesta.

Habermasin tarkastelu yhteiskunnasta voidaan jakaa systeemiteoreettiseen ja elämismaailmalliseen näkökulmaan. Edellisessä yhteiskunta rakentuu järjestelmänä ja sen alajärjestelminä, jolloin toiminta koordinoituu ennen kaikkea rahan ja vallan välineillä suuntautuen voiton maksimointiin. Jälkimmäisessä huomiota kiinnitetään ihmisten väliseen vuorovaikutukseen yhteiskuntaa rakentavana osana. Elämismaailma rakentuu kommunikatiivisen logiikan mukaisesti ja toiminta koordinoituu kielellisesti välittyneiden yhteisymmärrysten varassa. Monet oppimisprosessit modernissa yhteiskunnassa ovat toteutuneet taloudellisen ja teknologisen rationaalisuuden määräämillä alueilla. Habermasilaisittain voidaan määritellä kommunikatiiviseen järjellisyteen perustuva yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen näkökulma, joka avaa laaja-alaisen sivistysihanteen. Sen mukaan ihmiskunnan tulisi kehittää yhteisesti, kommunikatiivisesti ja tasavertaisesti tiedollisia, eettis-

moraalisia ja esteettisiä oppimisprosesseja, jotka eivät olisi vain teknis-taloudellisen rationaalisuuden palveluksessa. Tällainen tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen ja moraalisesti parempiin käytäntöihin suuntautuva oppiminen vaatii toteutuakseen myös käytännöllistä toimintaa ja yhteisesti sovittuja tavoitteenasetteluja (Anttonen 1996, 59–62.)

Emansipatorisen diskurssin lähtökohtana on ajatus tasavertaisesta ja rationaaliseen argumentaatioon perustuvasta tiedonmuodostuksesta, jotka voivat toimia oppimismekanismeina yhteiskunnassa. Demokratian ja tasa-arvon tavoitteita on usein kritisoitu sillä, että ne ovat jo toteutuneet tai sillä, että ne tulevat liian kalliiksi. Oleellista onkin, kykeneekö pelkkään asiantuntijavaltaan perustuva kasvatus tuottamaan kyseenalaistamiseen pystyviä ja yhteiskuntakehityksen suuntaan vastuullisesti suhtautuvia yksilöitä. Kasvatustieteelliseksi ongelmaksi moderneissa yhteiskunnissa muodostuu kysymys koulutuksen ja kasvatuksen päämääristä, jotka ovat yksipuolistuneet koulutuksen välinearvoon ja eksperttiyttä korostavaan suuntaan inhimillisen sivistyksen ja kasvatuksen kustannuksella. (Anttonen 1996, 62–63.) Modernissa yhteiskunnassa molempia eittämättä tarvitaan; kysymys tarkennettuna voisi kuulua missä vaiheessa kasvatusta eksperttiys ja asiantuntijuus tulisi tuoda mukaan kasvatuksen ja opetuksen alaan. Inhimillinen sivistys on läpi elämän kulkeva punainen lanka, joka johtaa moraalisesti kestävään kehitykseen. Tässä diskurssissa ei ehkä riittävästi tuoda esille ajallista ulottuvuutta, jonka huomioon ottaminen korostaisi lapsen kehitysvaiheita ja kykyä ymmärtää asioita. Lasta ei voi lähtökohtaisesti kasvattaa kvartaalitalouteen sopivaksi yksilöksi.

Kojonkoski-Rännälin (1996) mukaan ihmisten suhtautuminen muutokseen vaihtelee vanhemman ihmisen ahdistuksesta nuorten vapautuneeseen suhtautumiseen muutokseen. Nuorilla ei ole taakkanaan vanhempien ihmisten menneisyyttä, kiinnekohtaa, jota vasten verrata muutoksen nopeutta. Tärkeää kehityksessä on miettiä miten nuoria opetetaan muutoksessa; ohjataanko heitä katomaan vain eteenpäin, vai pitäisikö heille kertoa myös tähän hetkeen vaikuttaneista tekijöistä. Lienee itsestään selvyys, että nuorilla tulee olla näkemys kulttuurimme

alkuperäisestä luonnosta niin, että he pystyvät ja joutuvat miettimään ajattelu- ja toimintatapojaan. (Kojonkoski-Rännäli 1996, 25–27.)

Kasvatuksen yleisiä tavoitteita ajatellen kasvatuksessa ja koulutuksessa korostetaan älyllisten ja abstraktien taitojen kehittämistä. Oppilaan konkreettiset taidot ja hänen kehollisuutensa ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Merleau-Pontyn (1989) mukaan ihmisen liikkuvuus on hänen intentionaalisuuttaan ja hänen tietoisuutensa on tyyppiä ”minä osaan”, eikä niinkään tyyppiä ”minä ajattelen”. Vieraantuminen luonnosta ei kasvata ihmistä vastuuseen sen kohtalosta, joten hänen on voitava kehittää myös sellaisia taitojaan, joiden avulla autenttinen yhteys materiaaliseen maailmaan säilyy. Elämäntavan, tekemisen tavan ja ajattelemisen tavan yhteyden on oltava kiinteä, jotta ihminen voisi elää harmonisessa suhteessa ympäristönsä kanssa. (Kojonkoski-Rännäli 1996, 28.)

Pragmaattisen kasvatuskäsityksen mukaan yhteisön merkitys on tärkeä yksilön kasvuprosessissa. Yksilön kehitys yhtyy yhteisölliseen ongelmanratkaisuun, arvoristiriitojen ratkaisuun ja toiminnan jatkuvuuteen. Yksilöksi tuleminen edellyttää yhteisön jäsenyyttä ja sen toimintaan osallistumista. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna kasvatuksen päämääränä on se, että yksilö oppii perustelemaan ja ottamaan vastuun toiminnastaan, oppii reflektiiviseen toimintaan. (Törmä 1996, 33.) Erityisesti tämä voidaan nähdä tärkeänä kasvatustavoitteena meillä sen vuoksi, että yhä useammassa luokassa on maahanmuuttajia vieraista kulttuureista, joiden arvot voivat poiketa omistamme. Tämä johtaa myös kasvatuksen eettisten perusteiden pohdintaan, jolloin avoin dialogi oppilaiden kanssa on entistä oleellisempaa.

Kasvatussuhteessa reflektiivisyys voidaan Törmän (1996) mukaan käsittää kasvatuksen ja kasvun päämääränä sekä kasvatettavan vapautumisen välineenä. Reflektiivisyys on kasvattajan toiminnan ominaispiirre ja kasvatettavan oman kasvuprosessin väline. Pragmaattisen kasvatuskäsityksen mukaan ja reflektiivisyyden pohjalta hyveenä voidaan pitää sellaista oppimisprosessia, jossa yksilö oppii ratkaisemaan tilannekohtaisia ongelmia erilaisuutta kunnioittaen. (Törmä 1996, 35.)

Törmän mukaan Meadin ja Deweyn ajattelussa reflektiivisyyden ideaaliin sisältyy kommunikatiivisuuden ideaali. Yhteisen merkitysmaailman luominen on ongelmanratkaisua, joka edellyttää erilaisuuden hyväksymistä ja pyrkimystä sen ymmärtämiseen. Siihen voidaan päästä kysymyksillä toisen toiminnan perusteista ja sen merkityksistä. Kysymisen ja vastaamisen mahdollistama uudelleentulkinta auttaa myös omien toimintarutiinien merkityksien tunnistamisessa. Kommunikatiivisessa prosessissa erilaiset käsitteiden merkitykset muodostuvat yhteiseksi ja kommunikaation edellytykset paranevat. (Törmä 1996, 36.)

Kulttuuri-identiteettiin ja kansainvälisyyteen kasvatus edellyttää yhteisten merkitysten, tietojen ja arvojen sisäistämistä, jolloin korostuu yksilöiden välinen kommunikaatio ja viestintä. Lasta ei voi ajatella ”maailmaan heitettynä”, joka ilman kiinnekohtia alkaa luoda omaa kulttuuriaan. Oman kulttuurin tuntemus luo pohjan yhteisössä vaikuttavista arvoista ja normeista, joiden pohjalta kukin sukupolvi rakentaa omaa kulttuuriaan ja arvioi muita kulttuureita. Uuden sukupolven ei tarvitse keksiä painokonetta uudelleen vaan se voi oppia miettimään mitä sisältöjä sillä tuotetaan, tai havaitsemaan sen, miten sitä käytetään muualla. Kulttuuriin kasvamista voi ajatella viestintäprosessina, jossa korostuu vuorovaikutuksen laatu.

7.3 Viestintä ja mediataito

Moilasan (1996) mukaan ihmisen autonomisen vaatimuksen korostaminen johtaa siihen, että ihmisellä on oikeus määrittellä muuttumisensa suunta. Näin ollen kasvavalla ihmisellä on itsellään vastuu omasta kasvustaan. Tämä näkemys kuitenkin syrjäyttää kasvattamisen tärkeimmän piirteen, eli kasvattajan oikeuden ja velvollisuuden tehdä päätöksiä kasvatettavan puolesta. Moilanen pohjaa tähän ajatteluun väitteensä siitä, että kasvatus on ensisijaisesti strategista, ja vasta toissijaisesti kommunikatiivista toimintaa. Strateginen toiminta kohdistuu toisiin ihmisiin ja heidät pyritään saamaan toimimaan halutulla tavalla.

Kommunikatiivisessa toiminnassa tavoitteena on päästä yhteisymmärrykseen toisen ihmisen kanssa. (Moilanen 1996, 41–42.)

Moilanen perustelee kasvatuksen strategista luonnetta sillä, että opettajan on päätettävä asioita oppilaiden puolesta ja käytettävä pakkoa ja huijausta sekä verhottava strateginen toiminta kommunikaation alle. Lisäksi hän esittää, että opettajan on tiedettävä opetuksen tavoitteet kasvatettavaa paremmin. Opettajalla on mielessään kuva siitä, minkälaiseksi hän haluaa lapsen kasvavan. Tämän kuvan mukaisesti opettaja pyrkii vaikuttamaan lapsen kehitykseen, eli hänen toimintaansa voidaan kuvata päämääräorientoituneeksi. Kasvatettava on varsin harvoin tasavertaisessa asemassa kasvattajansa kanssa, koska hänen kyvyt diskurssiin osallistumiseksi kehittyvät vasta pitkällisen kasvatusprosessin myötä. Moilasan mukaan opettajan kommunikatiivinen toiminta voi olla strategisen toiminnan osana eräs opetusmenetelmä. (Moilanen 1996, 42–43.)

Kun kasvatusta arvioidaan pelkkänä strategisena toimintana, se ei tavoita kasvatuksen ja opetuksen syvällistä olemusta. Jos kasvatettava nähdään kantilaisittain päämääränä sinänsä, eikä vain välineenä, tulee ottaa huomioon kasvatuksen tavoitteet laajemmin kuin Moilasan esittämä strategisen toiminnan päämäärä, saada ihmiset toimimaan halutulla tavalla. Opettajan tehtävään kuuluu normatiivisena velvoitteena tavoitteellisuus, se on nähtävä myös opettajan toimintaa motivoivana tekijänä, mutta kasvatustajatteluun lähtökohtana se johtaa helposti välineellistävään suhteeseen opettajan ja oppilaan välillä.

Ymmärrysorientoitunutta kommunikatiivista toimintaa parempi ja syvällisempi käsitys yhteisymmärrykseen tähtäävästä toiminnasta saadaan kun sitä tarkastellaan dialogin ja dialogiopetuksen näkemysten perusteella. Kuten Huttunen (1996) toteaa, dialogiopetuksen termillä usein tarkoitetaan vain dialogin tai keskustelun hyväksikäyttöä opetus-tilanteessa pohtimatta lainkaan dialogifilosofian lähtökohtia (Huttunen 1996, 69).

Oppilaan omien vuorovaikutustaitojen ja ilmaisun kehittymiseksi pedagogisessa suhteessa on oleellista tarkastella nimenomaan opettajan

ja oppilaan välistä viestintää. Atjosen (2004) mukaan lapsuuden aikaisesta pedagogista suhdetta on tarkasteltava eettisesti huolellisemmin, koska lapsi ei ole kypsä ymmärtämään ja puolustamaan omaa hyvänsä. Kansaseen (2003, 2004) viitaten Atjonen toteaa, että interaktio käsitteenä edellyttää, että vuorovaikutus on symmetristä. Pedagogisessa vuorovaikutuksessa kuitenkin oppilaan tehtävä on oppia opettajan vapaasti valitseman tavan perusteella, jolloin tilanne muuttuu asymmetriseksi, koska se on tavoitteellinen. Asymmetrinen asetelma ei ole este tasa-arvoiselle vuorovaikutukselle, mutta periaatteellisesti se lisää mahdollisuutta eettisesti arveluttavaan vallankäyttöön. (Atjonen 2004, 39.)

Kasvatuksen dialogisen suhteen perusteena Värri näkee kasvatussuhteen olemuksen mysteerisyyden. Kasvattaja ja kasvatettava ovat kiinnittyneitä yhteiseen kasvatukselliseen tilanteeseen, etteivät voi irtautua siitä toistensa ulkopuolisiksi tarkkailijoiksi tai objektiivisten kasvatustoimien toteuttajiksi. Eettisesti suhde on ainutlaatuinen. Kasvattaja on ensisijaisesti vastuussa kasvatettavalleen, tilanteessa läsnä olevalle toiselle yksilölle. Tämän vuoksi tieto objektiivisista kasvatustodeista ei ole varsinaista kasvatustietoa. Kasvatustieto edellyttää kasvattajan itseymmärryksen lisäksi taitoa ja halua kuunnella, tulkita ja ymmärtää kasvatettavaa ainutlaatuisena persoonana. Tämä edellyttää kommunikaatiota itseksi tulemiseen ja vastuuseen tähtäävässä kasvatussuhteessa, jonka osapuolilla on erilaiset elämäntilanteet ja erilliset merkitys- ja aikahorisontit. (Värri 2000, 62.)

Värri määrittelee tärkeimmiksi kasvun kriteereiksi itsetietoisuuden, vastuun ja kommunikaatiokyvyn kehittymisen. Kasvattaja arvioi näiden ominaisuuksien, tietojen ja taitojen kehittymistä kasvatettavan antamien kielellisten ja ei-kielellisten vastausten perusteella neliulotteiseen kasvatustodellisuuden konseptioon nähden. Värin kasvatustodellisuuden neljä tasoa ovat: 1. kasvattajan merkityssuhteiden todellisuus, 2. kasvatettavan merkityssuhteiden todellisuus, 3. kasvattajan ja kasvatettavan yhteiset merkitykset, 4. yhteinen maailma, johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat ja jota varten kasvatuksellinen orien-

tointi tapahtuu. Kasvattajalle yhteinen maailma ei ole kasvatettavan sopeutumista vaativa mitta, vaan kasvatustiedon yhteisissä merkityksissä ja kasvatettavan itsellisessä kasvussa hahmottuva ja täydentyvä merkitysten maailma. (Värri 2000, 36–37.)

Aaltolan (1992) tulkinnassa Wittgensteinin ajatuksista kielen oppimisesta ja merkityksien syntymisestä merkitys ja merkitysten ymmärtäminen on nähtävä sosiaalisen käyttäytymisen puitteissa. Toiseksi, toiminta luo pohjan objektiivisuudelle, joka antaa yleisen perustan merkitykselle. Kolmanneksi, äidinkieli opetetaan lapsille kielipelien avulla, joilla on mielihyvää tuottavia piirteitä. Kielen ja ajattelun toiminta ja kehittyminen kietoutuu aina inhimilliseen toimintaan ja sen seurauksiin. (Aaltola 1992, 73.)

Gadamer (2001) esittää, että dialektiikan taito ei ole taitoa voittaa jokainen väittely. Päinvastoin, on mahdollista, että dialektiikan harjoittaja – kysymisen ja totuuden etsimisen harjoittaja – tulee huonommaksi väittelyssä niiden silmissä, jotka seuraavat sitä. Kuten kysymysten kysymisen taito, dialektiikka näyttää vahvuutensa siinä, että vain henkilö, joka tietää miten kysyä kysymyksiä on kykenevä pitämään kiinni kysymyksistään. Se sisältää kyvyn ylläpitää suuntautumisen avoimuuden. Kysymisen taito on vielä taitoa kysyä enemmän – se on ajattelun taitoa. Sitä kutsutaan dialektiseksi, koska se on taitoa johtaa todellista dialogia. (Gadamer 2001, 367.)

Dialogin johtaminen vaatii ennen kaikkea, että kukaan osallistujista ei puhu vastakkaisin tarkoituksin. Sen vuoksi sillä on välttämättä kysymyksen ja vastauksen rakenne. Ensimmäinen ehto keskustelun taidossa on varmistaa, että toinen persoona on kanssamme. Keskustelun johtaminen tarkoittaa, että sallii olla käsiteltävän asian johdettavissa, asian, johon dialogin osapuolet ovat suuntautuneet. Se vaatii, ettei yritä väitellä toista alistavasti vaan todella punnitsee toisen mielipiteitä. Näin ollen se on kokeilemisen taitoa, joka on kysymisen taitoa. Kysyminen merkitsee avoimeksi asettamista. Kuin mielipiteiden jäykkyyttä vastaan, kysyminen tekee kohteen ja kaikki sen vaihtoehdot sujuviksi. Taitava kyselijä on persoona, joka voi estää kysymysten alistamisen vallitsevalle

mielipiteelle. Dialektiikka ei sisällä yritystä löytää heikkouksia sanotusta vaan tuoda esiin sen todellisen vahvuuden. Se ei ole väittelytaitoa vaan ajattelun taitoa. (Gadamer 2001, 367.)

Oppilaan viestintätaitojen kehittämisessä nämä Gadamerin väitteet voidaan havaita oleellisiksi. Jos dialogi etenee vastakkaisten mielipiteiden esittämisen vaihtona, ei toisen osapuolen kuuntelulle tai ymmärtämiselle ole sijaa. Mielipiteestä tulee punnittava väite vasta sitten, kun se pyritään perustelemaan. Toisaalta tämä asettaa opettajalle vaatimuksen kysymysten esittämiseen mielipiteen tarkentamiseksi ja toisaalta oppilaan ajattelun kehittämiseen siten, että hän oppii miettimään esittämänsä mielipiteen perusteluja, kysymään itseltään ”miksi”.

Puheen johtamisen taidon lisäksi dialektiikka on myös asioiden näkemisen taitoa näkökohdan yhteisyydessä, se on käsitteiden muodostamisen taitoa yhteisen merkityksen muodostamisen kautta. Se mikä luonnehtii dialogia, vastoin jäykkiä, kirjoittamista vaativia lausuntoja, on juuri se, että dialogissa puhuttu kieli – kysymyksen ja vastauksen prosessissa, antamisen ja ottamisen, vastakkaisin tarkoituksin puhuminen ja toisen näkökulman näkeminen – saa aikaan merkityksen kommunikaation, joka, ottaen huomioon kirjoitetun tradition, on hermeneutiikan tehtävä. Siten se on enemmän kuin metafora, se on alkuperäisen asian muisti, kuvaamaan hermeneutiikan tehtävää siirtymässä dialogiin tekstin kanssa. (Gadamer 2001, 368.)

Gadamerin mukaan hermeneuttinen ilmiö edellyttää dialogin ensisijaisuutta sekä kysymyksen ja vastauksen rakennetta. Se, että historiallinen teksti tehdään tulkinnan kohteeksi, tarkoittaa, että se tekee kysymyksen tulkitsijalle. Siten tulkinta sisältää aina suhteen kysymyseen, joka tulkitsijalta kysytään. Tekstin ymmärtäminen tarkoittaa tämän kysymyksen ymmärtämistä. Se tapahtuu saavuttamalla hermeneuttinen horisontti, jonka tunnistamme sen kysymyksen horisontiksi, jonka sisällä tekstin mieli määritellään. (Gadamer 2001, 369–370.)

Gadamer kirjoittaa, että horisonttien sulautuminen, joka tapahtuu ymmärryksessä, on itse asiassa kielen saavutusta. Kieli on niin häm-

mästyttävän lähellä ajatteluamme, ja toimiessaan se on niin vähän objektina, että se näyttää salaavan olemassaolonsa meiltä. Yrittäessämme tutkia hermeneuttista ilmiötä kahden henkilön välisen keskustelun mallin avulla, pääasia, joka näillä kahdella ilmeisen erilaisella tilanteella – tekstin ymmärtäminen ja ymmärrys keskustelussa – on yhteinen on, että molemmat käsittelevät edessään olevaa asiaa. Kuten jokainen keskusteluun osallistuja yrittää saavuttaa yhteisymmärryksen toisen kanssa, myös tulkitsija yrittää ymmärtää mitä teksti tarkoittaa. Tämän ymmärryksen käsiteltävästä asiasta täytyy ottaa kielen muoto. Saavuttaakseen ymmärryksen dialogissa ei tarkoita pelkästään itsensä ja oman näkemyksensä menestyksestä puolustamista, vaan muuntumista läheiseen yhteyteen, jossa emme säily samanlaisena kuin olimme. (Gadamer 2001, 378–379.)

Tämä korostaa myös oppilaan medialukutaitoa, taitoa ymmärtää ja tulkita eri medioissa välitettävää informaatiota. Oppilaan on opittava havaitsemaan median asema ja sen päämäärät, voidakseen suhtautua kriittisesti saamaansa informaatioon. Media ei välttämättä toimi eettisten sääntöjen mukaisesti, vaan sillä voi olla strategisia päämääriä liittyen vallan ja talouden rakenteisiin. Medialukutaidon kehittämiseen liittyy myös tämä näkökulma, jonka opettaminen voi olla jopa oppilaan maailmankuvaa järkyttävää, jos sitä ei toteuteta opettajan johtamana. Oppilaalla ei välttämättä ole kykyä ”katsoa uutisen taakse”, havaita uutisoinnin tarkoitusta muuna kuin riippumattomana tiedon välittäjänä. Tässä tapahtumassa opettaja on se ohjaava auktoriteetti, joka auttaa sitomaan oppilaan merkityshorisontin käsillä olevaan kontekstiin rationaalisesti, eli opettaja esittää miksi-kysymyksiä, ja on tiedollisesti oppilasta pätevämpi vastaamaan oppilaan miksi-kysymyksiin.

8 DIALOGIOPETUKSEN MAHDOLLISUUDET JA KRITIIKKI

8.1 Dialogisuuden avulla parempaan ymmärrykseen

Gadamer korostaa, että kielellä on todellinen olemuksensa vain dialogissa, ymmärrykseen tulemisessa. Tätä ei pidä käsittää kielen tarkoituksiksi. Ymmärrykseen tuleminen ei ole pelkästään toiminto, tarkoituksellinen aktiviteetti, merkkien asettelua siten, että niiden välityksellä tahto välittyy toisille. Ymmärrykseen tuleminen sellaisenaan ei tarvitse mitään työkaluja vaan se on elämän prosessi, jossa elämän yhteisöllisyys eletään. (Gadamer 2001, 446.)

Yhteisössä vallitsevien arvojen ja hyveiden opetus luo pohjan sille yleissivistykselle, jota tarvitaan käytännöllisen järjen lisäksi, jotta kasvatettavan itsetuntemus, itseluottamus ja kyky toimia kriittisesti pystyisivät kehittymään. Kommunikatiivinen toiminta ja kasvatuksen dialogisuus edesauttavat kasvatettavaa kehittämään omaa reflektiivisyytään ja itseohjautuvuuttaan, jotta hän saavuttaisi paremman ymmärryksen hyvästä elämästä.

Turusen (1996) mukaan Aristoteles määrittelee korkeinta käytännön toimin saavutettavaa inhimillistä hyvää *eudaimonian* käsitteellä. Sillä tarkoitetaan ihmisen toiminnan lopullista päämäärää, hyvää elämää. Se on kokonaisuus, joka sisältää ihmisen elämän syntymästä kuolemaan. Ihmisen toiminnan päämäärä on koko elämän jatkuva toiminta itsensä kehittämiseksi, eikä vain tietty onnellisuuden hetki tietyssä elämän vaiheessa. Näin ollen *eudaimonian* välttämätön ja keskeinen ehto on ihmisen valmius toimia hyveellisesti. Aristoteles käsittää ihmisen sielun ja ruumiin muodostamana kokonaisuutena, jossa sielu on elämisen periaate. Hänen funktioargumentin mukaan inhimillinen hyvä on sielun toimintaa hyveen mukaan, ja jos hyveitä on useita, parhaimman ja täydellimmän hyveen mukaan. Aristoteles tarkoittaa tällä sitä, että ihmisen tulisi ohjata elämäänsä järjen mukaan ottaen huomioon ruumiintarpeet, halut, tunteet ja elinympäristö. (Turunen 1996, 16–18.)

Hyvän elämän edellytyksiin kuuluvat oikea päämäärä, oikeaan suuntautunut tahto ja käytännöllinen järki. Kasvatuksen ja harjoittelun avulla tahto suunnataan haluamaan hyvettä, eli kasvatuksen tarkoituksena on siirtää hyveet haluavan sielunosan luonteenpiirteiksi. Aristoteleen mukaan kasvatus on välttämätön ehto hyvälle elämälle. (Turunen 1996, 20.)

Kasvatuksen ja opetuksen kannalta keskeiseksi kysymykseksi muodostuu miten yhteiskunnan asettamat odotukset ja yksilön tarpeet ja halut saadaan kohtaamaan. Dialogisuuden voidaan katsoa olevan sellainen suhtautumistapa, jolla opettaja kykenee auttamaan oppilasta havaitsemaan itsensä sosiaalisten, kulttuuristen ja historiallisten olosuhteidensa määrittämänä. Tällöin korostuu yhteiskunnallinen viitekehys, jonka ymmärtäminen edellyttää myös yksilöllisyyden ottamista huomioon. Dialogi opetusmetodina saattaa oppilaan suhteuttamaan omat halunsa ja tarpeensa tähän viitekehykseen. Dialogi voi kehittää oppilaan ajattelun taitoja niin, että hän oppii kohtaamaan toisen sekä tiedostamaan ja noudattamaan yhteisön hyväksymiä periaatteita elämässään. Kasvaminen tapahtuu yksilöllisten tietojen ja taitojen oppimisesta yksilöllisyyttä kunnioittavaan yhteisöllisyyteen.

Vaikka emotionaalisten tekijöiden ihmisen elämässä voidaan arvioida johtavan sattumanvaraisiin valintoihin, jolloin vain järjen mukaan tehtävät ratkaisut olisivat oikeita ja hyvään elämään johtavia, ei tunteiden osuutta ratkaisujen perustana aiemmin esitettyyn nojaten voida kokonaan kieltää. Parempi ymmärrys omien tunteiden merkityksestä saadaan, kun niitä opitaan tunnistamaan ja käsittelemään. Tunteita voidaan pitää sielun sisimpänä ja herkimpänä alueena, joten niitä pyritään suojaamaan loukkauksilta. Näin ollen niiden esille tuominen julkisesti on arka asia, vaikka ne tunnistettaisiin. Opettajan avoimuus tunteiden käsittelyssä ja oma esimerkki voivat auttaa oppilasta käsittämään paremmin myös omien tunteiden merkitystä toimintaa motivoivana ja ohjaavana tekijänä. Aggressiivisten tunteiden kohdalla voidaan katsoa asian olevan samoin. Oppilaan oman itsekontrollia ja käyttäytymisen hallintaa voidaan kehittää tunteiden hallintaa opettamalla.

Gibbs (2003) määrittelee, perustuen Carduccin (1980) työhön epäsozialisten ja aggressiivisten nuorten kanssa, epäsozialisten nuorten rajoituksiksi yleisesti kehitysviivästymän moraalisisessa harkinnassa, itseään palvelevat kognitiiviset vääristymät ja sosiaalisten taitojen vajuudet. Vaikkakin ne ovat erotettavissa, nämä rajoitteet ovat toisiinsa kuuluvia. (Gibbs 2003, 135.)

Gibbsin mukaan ensisijainen itseään palveleva kognitiivinen vääristymä on itsekeskeisyys. Itsekeskeisen vääristymän korkea näkyvyys ja egoistiset motiivit pinnallisessa moraalisisessa harkinnassa tarkoittavat, että epäsozialinen nuori pyrkii huolehtimaan omien pakottavien tarpeidensa tyydyttämisestä huolimatta sen vaikutuksesta toisiin. Radikaalisen itsekeskeinen maailmankuva muodostaa riskitekijän epäsozialiselle käytökselle. Mahtipontinen omien etuoikeuksien tunne ja valmius nähdä itsensä väärinkohdeksi heijastaa itsekeskeiseen egoon siten, että se on joko *suurenmoinen* johtuen yliveraisuuden tunteesta tai *haavoittuva* johtuen potentiaalisesta riittämättömyyden tunteesta. Suurenmoisessa itsekeskeisen egon versiossa yksilö kohtelee toisia heikompiina, jotka eivät uskalla sekaantua, ja joita voidaan manipuloida ja kontrolloida väkivallalla. Näin ollen aggressio on peruslähestymistapa elämään. Haavoittuvassa itsekeskeisen egon versiossa yksilö näkee maailman paikkana, jossa ihmiset eivät riittävästi kunnioita (ja voivat aktiivisesti yrittää nöyryyttää) häntä, hän tulee väkivaltaan taipuvaksi kun hän havaitsee (tai väärintulkitsee) uhkan tai loukkauksen. Edellisessä tapauksessa aggressio on *proaktiivista* ja jälkimmäisessä *reaktiivista* (Gibbs 2003, 137–140.)

Jatkaakseen itsekeskeistä asennettaan ja epäsozialista käytöstään, ainakin reaktiivinen toimija tyypillisesti kehittää suojaavia järkeistyksiä, joita kutsutaan sekundäärisiksi kognitiivisiksi vääristymiksi. Ne suojaavat toimijaa tietynlaista psykologista stressiä vastaan, jota syntyy hänen aiheuttamastaan harmista toisille. Sekundääriset kognitiiviset vääristymät ovat kieroutuneesti arvokkaita selviytymismekanismeja. Banduran (1991) kognitiivisen sosiaalisen oppimisen teorian kielessä tällaiset vääristymät sallivat yksilön ”vapauttaa” hänen epäreilu, har-

millinen käytös hänen itsensä arvioinnista. Gibbs tyypittelee nämä vääristyneet itsekeskeisen asenteen suojat termein ”toisten syyttely”, ”pahimman olettaminen” ja ”vähättely/väärinluokittelu”. (Gibbs 2003, 140–141.)

Näissä vääristymissä voidaan havaita erääksi tekijäksi toisten näkökulman huomiotta jättäminen. Näkökulman huomiotta jättäminen tarkoittaa sitä, että yksilö ei käsitä mitä toisen ajatukset merkitsevät toiselle itselleen ja niitä ei sen vuoksi oteta huomioon. Dialogissa voidaan oppia nimenomaan toisten näkökulman huomioimista, kun oppilas havaitsee, että myös hänen näkökulmansa otetaan huomioon. Vaikka ajatus perustuu alkeelliseen vastavuoroisuuden periaatteeseen, se voi toimia lähtökohtana eettisesti korkeampien moraalisten periaatteiden omaksumiselle. Opettajalle tämä merkitsee herkkyyttä hänen dialogisuudessaan, jotta hän kykenee havaitsemaan oppilaan käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä.

8.2 Oppilas oman toimintansa tärkeimpänä subjektina

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat mahdollisuuden oppilaan monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja (POPS 2004, 14). Lisäksi perusteiden oppimiskäsityksessä määritellään, että oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, ja että oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta (POPS 2004, 18).

Opetussuunnitelman perusteet määrittävät oppilaan aktiiviseksi toimijaksi, jolla on oppimisen myötä edellytykset itse suunnitella ja toteuttaa elämänsä yhteiskunnassa. Oppilaan itsetuntoa voidaan pitää merkittävänä oppilaan toimintakykyyn vaikuttavana tekijänä (ks. esim. Aho 1996). Hänen itsetuntonsa kehittymiseen on koululla suuri vaikutus, viettäähän lapsi koulussa suuren osan lapsuudestaan. Itsetuntoa opet-

tajan näkökulmasta rakentaa mm. oppilaan saama palaute ja hänelle annettava arvostelu.

Keltinkangas-Järvisen (2004) mukaan lapset alkavat kriittisesti arvioida käytöstään ja aikaansaannoksiaan koulunkäynnin alkaessa. Heiltä katoaa spontaani iloisuus ja tyytyväisyys omaan tekemiseensä vähitellen. Ensimmäisinä kouluvuosina saatu palaute on erityisen tärkeä, koska tällöin lapselle muotoutuu käsitys omasta osaamisestaan. Ensimmäisten vuosien aikana muodostuneen käsityksen perusteella oppilas tekee ratkaisuja, asettaa itselleen tavoitteita ja odotuksia tulevaisuuden suhteen. (Keltinkangas-Järvinen 2004, 179–180.)

Palautteen antamisessa dialogisuuden periaatteen mukaan korostuu se, että jokaisen oppilaan työstä ja tekemisistä on löydettävissä jotain hyvää. Taustana tällä ajatuksella on se, että oppilasta ei ajeta ainaiseksi epäonnistujaksi liian kriittisellä suhtautumisella hänen aikaansaannoksiinsa. Vaikka epäonnistumisia jokaisen kohdalle tulee, ja niistä voi oppia, oppilaalle varsinaiset onnistumisen kokemukset antavat kuitenkin paremmat edellytykset oman itsetunnon positiiviseen kehittymiseen. Opettajan herkkyyys havaita oppilaan työssä yritystä tai vaikka pienikin yksityiskohta, johon oppilas on paneutunut, antaa oppilaalle itsetunnon kohoamiselle tarpeellista materiaalia. Samalla se luo perustaa yritteliäisyydelle, kun oppilas huomaa, että sitä arvostetaan.

Toinen opettajan dialogisuuden peruskivi juontaa edellisestä ja voi käytännön koulutyössä olla vaikeammin toteutettavissa. Opettajan tulisi jokaisena koulupäivänä kyetä antamaan positiivista palautetta jokaiselle oppilaalle, tai ainakin ottamaan jokainen oppilas huomioon jokaisena päivänä. Oppilas ei välttämättä ole aktiivinen, vaan hiljainen ja ehkä arka, jolloin hän helposti hukkuu aktiivisten tai häiritsevien oppilaiden joukkoon. Oppilas saattaa ajatella, ettei häntä huomata, koska häntä ei arvosteta. Tutkimustulokset ja arkikokemus ovat ristiriitaisia huomion saamisen vaikutuksista oppilaiden itsetuntoon, erityisesti tyttöjen ja poikien saaman huomion määrän ja laadun suhteen (Keltinkangas-Järvinen 2004, 181–183), mutta oleelliseksi tästä voidaan nostaa se, että opettajan on tunnettava jokainen oppilas yksilönä ja omana

persoonanaan, eikä niinkään katsoa ehkä tasa-arvoa edistämään tehtyjä tutkimuksia.

Simolan (1999) mukaan lukuvuodesta 1995–96 lähtien koulut saattoivat varsin itsenäisesti päättää oppilasarviointista ja todistusten antamisesta. Vaikka sanallinen arviointi ei ollutkaan uutta, se oli sanallista vain rajoitetussa merkityksessä. Esimerkiksi käyttäytymisen ja luonteenpiirteiden arviointi tapahtui kolme–viisi-portaisella asteikolla, harvojen todistuslomakkeiden sisältäessä avovastausmahdollisuutta. Joissakin kouluissa oppilaat arvioivat ensin itseään ja opettaja täytti oman arvionsa tämän jälkeen. Sisällöllisesti lausumat jakautuivat perinteisiin kiltin oppilaan käyttäytymisen ja luonteenpiirteiden lausumiin hyvätaipaisuudesta, huolellisuudesta, tarkkaavaisuudesta, ahkeruudesta ja tottelevaisuudesta. Edistyneemmät lausumat liittyivät sosiaalisuuteen, aktiivisuuteen, luovuuteen ja kriittisyyteen. Suuri osa opettajien ja oppilaiden lausumista liittyivät ensin mainittuihin perinteisiin koulukäytöstä kuvaaviin termeihin. Oppilasarviointityöryhmän muistio vuodelta 1996 korostaa käyttäytymisen ja huolellisuuden arviointia. Se ehdottaa, että peruskoulun päästötodistus sisältäisi oppiaineiden numeroarvostelun ja arvion oppilaan työskentelystä, jossa huomioitaisiin oppilaan käytöstapojen ja huolellisuuden lisäksi ahkeruus, pitkäjännitteisyys, oma-aloitteisuus, luovuus, kriittisyys ja yhteistyökyky. (Simola 1999, 61–65.)

Simola esittää, että arvioinnin perinteisten lausumien korostumisen taustalla on kouluinstituutioon liittyvä ongelma. Yksilöllisten luonteenpiirteiden ja taipumusten kehittämiseen tai huomioimiseen ei ole riittävästi mahdollisuuksia johtuen koulun pakollisuudesta ja joukkomuo- toisuudesta. Opettajat eivät välttä edistyksellisiä lausumia vastustuksen takia, vaan he ovat haluttomia arvioimaan sellaisia oppilaiden piirteitä, joita ei yleensä esiinny koulun käytännöissä. Lisäksi vuosisadan alusta alkaen pyrkimykset kohdentaa käyttäytymisen tutkiminen oppilaan persoonallisuuteen ovat epäonnistuneet. Keskeisimpänä syynä tähän on se, ettei opettajalla ole aikaa yksittäisten oppilaiden järjestelmälliselle tutkimiselle. Toiminnan painopiste on asetettava luokan yhteisten

tavoitteiden mukaisesti, eikä oppilaisiin yksilöinä ole mahdollista keskittyä. (Simola 1999, 66–68.)

Kuitenkin opettajat laativat oppilaidensa luonteenpiirteitä koskevia kuvauksia, vaikka niiden tekeminen luokkaolosuhteissa on vaikeata. Syynä tähän voi olla oppilaskeskeisyyden tuleminen koulun periaatteenksi ja vanhempien vaatimus lastensa yksilöllisyyden huomioonottamista. Täydentävä selitys liittyy opettajan ja oppilaiden välisiin valtasuhteisiin. Vallankäytön perusmuodoksi nähdään pehmeämpi vallankäyttö, joka on yksilöllistävää ja paimentavaa. (Simola 1999, 69–71.)

Oppilaalle on tärkeätä, että hän kykenee muodostamaan realistisen kuvan omista kyvyistään ja tunnistamaan ne. Omien tavoitteiden ja mahdollisuuksien selkiyttäminen korostuu valinnanvapauden ja järjestelmän joustavuuden lisääntyessä. Tässä kehityksessä sanallisen arvioinnin nähdään tukevan oppimista. (Simola 1999, 72–73.)

Lahelman (1999) mukaan yksilöllisyyden korostaminen koulussa, jonka tulisi myös integroida yksilö yhteiskuntaan saattaa aiheuttaa ristiriidan. Koulussa on toimittava kollektiivisesti, vaikka oppiminen on yksilöllistä ja arviointi kohdistuu yksilön suoritukseen. (Lahelma 1999, 81.)

Opettajalle tulisi muodostua opetussuunnitelman tehtävien ja tavoitteiden perusteella mielikuva siitä, mitä ja miten hänen tulisi opettaa, jotta oppilaista kasvaisi oman toimintansa tärkeimpiä subjekteja. Oppilaat tulisi ainakin saada sisäistämään tämä näkemys, joka korostaa oppilaan itseohjautuvuutta ja omaa aktiivisuutta. Jos näkemystä vertaa behavioristisen kasvatusnäkemysten tulkintaan, jossa kaikki tieto oli opettajalla ja tieto vain siirrettiin oppilaalle, ero on suuri. Tehtävä voi olla huomattavasti haastavampi ”heti-mulle-kaikki-nyt” -aikakaudella, jolloin ehkä oman yrittämisen merkitystä ei tunnisteta tai asiat oletetaan annettuina. Dialogisuus suhtautumistapana ja dialogiopetus metodina voidaan havaita sellaisina tekijöinä, jotka kasvattavat oppilasta pohtimaan ja perustelemaan omia näkökulmiaan paremmin ja se tuo mukaan ajallisen tekijän, jonka seurauksena ei ehkä tyydytä ensimmäiseen tai helpoimpaan vaihtoehtoon. Asioista opitaan ajattelemaan

monipuolisemmin ja perusteellisemmin, ja näin vaivannäkö palkitaan ehkä paremmalla, mutta ainakin useampia tyydyttävällä ratkaisulla.

8.3 Dialogi ja indoktrinaatio

Dialogin käyttöä opetuksessa ja dialogisuutta siinä voidaan kritisoida useilla tavoilla. Globalisoituva yhteiskunta toimii pitkälti informaatioteknologian ehdoilla, jolloin taloudelliset ja informaatioteknologiaan liittyvät kysymykset eivät jätä sijaa humanistisille arvoille. Historiallisuuden merkitys katoaa ja vain se, mitä tapahtuu tässä ja nyt koetaan tärkeäksi. Tähän viittaa osaltaan aiempi esitys Castellsin verkostojen yhteiskunnasta, jossa ihminen todellistuu riippuen osallisuudestaan ja läsnäolostaan verkostoissa. Vastaavasti kaikki tieto sijaitsee samanaikaisesti ”ei missään”, hajallaan verkostoissa ja yhtaikaa joka paikassa. Tällainen näkökulma korostaa kasvattamisen ja opetuksen päämäärinä enemmän välineellisiä ja suorituksellisia taitoja. Ihmisellä ei ole tarvetta olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, vaan hän esiintyy verkoissa nimimerkkinä, numerosarjana tai muuten persoonattomana oliona.

Lähempänä käytännön opetusta dialogia voidaan kritisoida indoktrinaatioteorian perusteella. Indoktrinaatio tarkoittaa kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen vastaista toimintaa, joka Puolimatkan (2001) mukaan voidaan määritellä opetuksen sisällön, menetelmän, tarkoituksen, seurausten ja vallankäytön perusteella (Puolimatka 2001, 29).

Esimerkiksi moraaliopetusta voidaan pitää indoktrinoivana sisältökriteerin yleisen periaatteen mukaan, koska kasvatuksellisesti ei ole oikeutettua opettaa tiedollisesti perustelemattomia käsityksiä ikään kuin tiedollisesti perusteltuina, johon on lisätty käsitys, että moraaliset uskomukset eivät ole tiedollisesti perusteltuja. Sisältökriteerin mukaan moraalisia periaatteita ei voida opettaa ikään kuin ne olisivat totta tai siten, että ihmisillä olisi moraalista tietoa. (Puolimatka 2001, 83.)

Puolimatka käsittelee ongelmaa moraalisen uskomuksen esimerkkiin ”on moraalisesti väärin tuottaa ihmiselle tarpeetonta kärsimystä” perus-

tuen, ja päättyy tulokseen, jonka mukaan tämä periaate rajoittaa demokraattisten kansalaisten vapautta. Vapauden rajoittaminen on kuitenkin samanaikaisesti tuon vapauden edellytys, koska ihmisten käyttäytymisen rajoittaminen tekee inhimillisen yhteiselämän mahdolliseksi. Näin ollen moraaliset periaatteet sisältävät sellaista tietoa, joka on välttämätöntä yhteiselämän perustaksi. Periaatteista vallitsee lisäksi laaja yksimielisyys, ja niiden opettaminen lapselle tekee mahdolliseksi hänelle muodostaa oma käsityksensä moraalisisista kysymyksistä. (Puolimatka 2001, 84, 126.)

Voidaan tietysti väittää, että tulevaisuudessa kaikki työ tapahtuu tietoverkoissa ja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen puuttuessa moraaliset periaatteet eivät ole tarpeellisia samassa määrin, joten niiden opettaminen on tarpeetonta. Tätä voidaan kuitenkin pitää keskeneräisenä ajatuksena, koska eettisiä sääntöjä on jo laadittu aina internetin käytöstä pörssikauppaan. Näiden sääntöjen perustumista ihmisten yhteiselämän mahdollistaviin sääntöihin lienee mahdotonta kiistää.

Puolimatkan mukaan opetuksen menetelmiä voidaan kutsua indoktrinoiviksi, jos opettaja pyrkii manipuloimaan opetettavaa asiiasisältöä tai oppilasta. Ensin mainitussa tapauksessa oppisisältöä ei perustella järkisyillä, todisteilla tai argumenteilla tai niitä käytetään väärin, yksipuolisesti ja vastakkaisista näkemyksistä ei kerrota. Oppilaan manipuloinnilla tarkoitetaan hänen järjellisen harkinnan ja omaehtoisen pohdinnan sivuuttamista pyrkimällä muokkaamaan hänen uskomuksiaan siten, että itsenäinen rationaalinen kehitys estyy. (Puolimatka 2001, 173–174.)

Dialogin voidaan nähdä tarjoavan hyvän mahdollisuuden oppilaan indoktrinaatioon esitetyillä perusteilla, koska opettajalla dialogiopetuksen käynnistäjänä ja dialogin ohjaajana on hyvät mahdollisuudet säädellä sitä tuomalla esiin haluamiaan näkökulmia ja perusteluja. Tällöin ei kuitenkaan noudateta dialogin ja kommunikaation totuuden, vilpittömyyden ja oikeamielisyyden vaatimuksia, eikä vilpittömyyden, rehellisyyden, reflektiivisyyden ja sisäisen dialogin sääntöjä. Opettaja toimii vastoin omia eettisiä sääntöjään, eikä opeta dialogisesti. Opetus on jul-

kisen vallan alaista toimintaa, joten oppilaiden vanhemmilla on myös oikeus tietää, miten heidän lapsiaan opetetaan. Dialoginen opetus on avointa ja ottaa näin huomioon myös kodin ja koulun välisen yhteistoiminnan oppilaan ymmärrystä tukevana ja kehittäväenä tekijänä.

Intentiokriteeri tarkoittaa opettajan tarkoituksena tai pyrkimyksenä olevan opettaa siten, että oppilas saadaan vakuuttuneeksi uskomusten totuudesta pohtimatta todistusaineiston riittävyttä tai vakuuttavuutta. Intentiokriteeri liittyy läheisesti seurauskriteeriin, koska on vaikeata olla osoittamatta seurauksia, joita opetuksella pyritään aikaansamaan. (Puolimatka 2001, 213–214.)

Puolimatkan mukaan intentiokriteeriä voidaan kritisoida, koska opettajan tarkoituksena ei ole välttämättä indoktrinoida, vaan se voi tapahtua ilman tietoista tarkoitusta, johtuen esimerkiksi opettajan joutumisesta indoktrinaation kohteeksi. Tällöin hän tiedostamatta antaa suppean käsityksen oppilailleen asioista täysin vilpittömästi. Tämän vuoksi indoktrinaation tunnistaminen edellyttää seurausten huomioon ottamista. Indoktrinaation seurauksena on vahvoja vakaumuksellisia mielipiteitä, joita ihminen ei osaa kyseenalaistaa. (Puolimatka 2001, 247–248.)

Dialogissa pyritään nimenomaan saamaan oppilaan oma ajattelu kehittymään siten, että oppisi kriittisesti pohtimaan ja ottamaan huomioon toisten esittämiä näkökulmia ja ajatuksia. Näin ollen sen tarkoitus voidaan tulkita sellaiseksi, joka parantaa oppilaan mahdollisuuksia tunnistaa toisten henkilöiden mahdollisesti piilotetut tarkoitukset ja vaikuttamisyritykset. Oppilaan valmiudet oman toimintansa ohjaamiseen ja oman elämänsä hallintaan tulevat paremmiksi, kun hän omaksumalla kriittisemmän ajattelutavan myötä monipuolisemman kuvan ympäröivästä maailmasta. Dialogisessa opetuksessa oppilas oppii myös perustelemaan omia näkökulmiaan ja kuuntelemaan toisten perusteluita, jotka muodostuvat asian hyväksymisen ehdoiksi, riippumatta niiden suosiosta. Tämä kehitys voi saattaa oppilaan myös huomaamaan oman keskeneräisyytensä, jolloin hän on valmiimpi muokkaamaan aiempia käsityksiään uuden tiedon valossa.

Valtakriteerin perusteella opetusta voidaan kutsua indoktrinoivaksi, jos opettaja käyttää valta-asemaansa väärin pyrkiessään vaikuttamaan oppilaiden uskomuksiin siten, että se loukkaa oppilaan autonomiaa tai estää kehityksen autonomiseksi yksilöksi. (Puolimatka 2001, 249.)

Dialogisessa opetuksessa oleellista on, että opettaja käyttää tiedollista auktoriteettiaan ohjaamaan oppilaiden omaa oppimisprosessiaan. Dialogisuus, avoin suhtautuminen oppilaisiin, ottaa oppilaan huomioon ainutkertaisena yksilönä ja kunnioittaa hänen persoonaansa päämääränä. Tällöin dialogisesti opettava opettaja ei pyri siihen, että hänen näkemyksensä olisi lopullinen ja oikea, vaan hän sallii myös opetuksessa sen, että asiassa ei saavuteta yhteisymmärrystä. Tässä korostuu refleksiivisyyden ja sisäisen dialogin säännöt, jotka edellyttävät ajan antamista oppilaille kriittiseen pohdintaan ja käsitysten ymmärtämiseen. Tilanetta voidaan pitää analogisena minkä tahansa uuden aiheen oppimisen yhteydessä; opettaja ei voi olettaa, että kaikki ymmärtäisivät asiat välittömästi. Edellytyksenä oppilaiden kriittisen pohdinnan onnistumiselle on se, että opettajan tarjoaa sellaiset perustelut, joita oppilaat pystyvät oman kehitystasonsa mukaisesti arvioimaan.

Dialogiopetuksen voidaan nähdä myös vaativan liikaa aikaa muutoinkin tiukassa ajallisessa ja aiheiltaan monipuolisessa koulutyöskentelyssä. Dialogiin ryhtyminen voidaan kokea myös riskiksi, koska siinä ei välttämättä saavuteta yhteistä päämäärää tai ajatellaan, että oppilaat eivät osallistu dialogiin. Ensimmäiseen kritiikkiin voi vastata, että kyse on menetelmästä, jonka oppilaat voivat omaksua harjoittelun myötä samalla tavalla kuin he tottuvat, tai ovat tottumatta, mihin tahansa muuhun opetusmenetelmään. Tarkoitus ei ole sitoutua yhteen ainoaan menetelmään, vaan käyttää erilaisia menetelmiä vaihdellen niin, että oppilaiden mielenkiinto saadaan ylläpidettyä ja motivaatiota omaan oppimiseen kasvatettua. Dialogia voidaan pitää oppilaan omaa ajattelua kehittävänä menetelmänä, ja ajattelu vaatii aina aikaa. Dialogisuus voidaan taas käsittää perustavanlaatuisiksi suhteeksi kaikissa opetusmenetelmissä.

Oppilaat ryhtyvät dialogiin toisten kanssa helpommin, kun he tietävät mistä dialogissa on kysymys. Yhtäkkäinen aloitus ilman mitään pohjustusta ei todennäköisesti johda hedelmälliseen dialogiin, vaan väitteilyyn ja perustelemattomien mielipiteiden esittämiseen. Tavanomaisen keskustelun myötä voidaan kuitenkin päästä dialogiin, kun opettaja ohjaa keskustelun kuluessa vähitellen dialogin sääntöjen noudattamiseen. Tämä edellyttää opettajalta herkkyyttä havaitsemaan oppilaiden pyrkimykset keskusteluun ja väitteiden esittämiseen. Apukysymyksin opettaja voi johdatella oppilaat perustelemaan mielipiteitään ja toiset oppilaat kysymään ja esittämään perusteluita keskustelun kuluessa.

8.4 Dialogi ja opettajan pedagoginen auktoriteetti

Harjusen (2002) mukaan auktoriteetti jo sanana tuo mieleen kuvan opettajasta, joka luokan edestä kääntäen käskee oppilaita toimimaan vaatimalla tavalla. Tämä käsitys kuitenkin sekoittaa auktoriteetin autoritaarisuuteen, jota Harjusen kuvaava Baumrindiin (1966) nojautuen aikuisen kontrollin prototyyppinä sellaiseksi, joka kontrolloi lapsen käytöstä ja asenteita korkeamman auktoriteetin sanelemien standardien mukaan, edellyttää lainkuuliaisuutta, lapsen tahdon mukautumista perusteluista ja keskusteluista aikuisen tahtoon, sekä lapsen rankaisemista. Baumrindin määrittely auktoritatiivisesta kasvattajasta sisältää kasvattajan ominaisuuksina kyvyn antaa selkeitä sääntöjä, joista voidaan keskustella, säännöt perustellaan ja niissä on joustavuutta. (Harjunen 2002, 112.)

Puolimatkan (2001) mukaan kasvatus edellyttää ainakin yhteiskunnallista ja tiedollista auktoriteettia. Yhteiskunnallisen auktoriteetin avulla opettajat pystyvät hallitsemaan opetustilanteita ja tiedollinen auktoriteetti tarkoittaa, että opettaja hallitsee opettamansa asian sekä sen opettamiseen tarvittavan pedagogisen tiedon. Puolimatka viittaa Gadamerin (1989) käsitykseen, jonka mukaan auktoriteetin ydin on sen merkityksen tunnustamisessa ennemminkin kuin kuuliaisuudessa: ”Auktoriteetin tunnustamiseen liittyy aina idea siitä, että se mitä aukto-

riteetti sanoo, ei ole järjenvastaista ja mielivaltaista, vaan voidaan periaatteessa havaita todeksi. Tämä on opettajan auktoriteetin olemus.” (Puolimatka 2001, 251–252.)

Harjunen liittää yhteiskunnallisen auktoriteetin ohjaavaan auktoriteettiin, jonka hyväksymiseen sisältyy käytännön päämäärään ja auktoriteettisuhteen alueeseen kuuluvat ohjeet ja määräykset. Ohjaavan auktoriteetin edellytyksenä on, että on olemassa oppilaan haluama päämäärä ja että hän uskoo auktoriteetin ohjeiden noudattamisen olevan välttämätön ehto päämäärän saavuttamiseksi. Kun tiedollinen auktoriteetti herättää oppilaassa luottamusta, ohjaavan auktoriteetin tapauksessa oppilas luottaa käsitykseen, joka syntyy tapahtumien yhteydessä. Ohjaavan auktoriteetin perusta voi olla palkkioissa ja rangaistuksissa tai yhteisessä päämäärässä. (Harjunen 2002, 131–132.)

Dialogiopetukseen liitettynä voidaan esittää näkökulma, että dialogi murentaa opettajan pedagogisen auktoriteetin, jos oppilas kohdataan tasa-arvoisena. Samoin voidaan ajatella tapahtuvan kun opettaja ohjaavana ei onnistu aikaansaamaan tavoitteellisuutta yhteiseen päämäärään.

Väitteitä voidaan kuitenkin perustella dialogiopetuksen ja dialogisuuden nojalla seurauksiltaan päinvastaisina. Kun opettaja ottaa oppilaat huomioon tasa-arvoisina, hän osoittaa oppilailleen, että hän välittää heistä. Tutkimuksen (Niemi 1987) mukaan oppilaat odottivat koululta inhimillistä lämpöä ja läheisyyttä, keskustelua, yksilöllisyyden huomioonottamista, tukea ja rohkaisua sekä tietoa oman elämän tarkoituksesta. (Koro 1994, 108). Viittaus tasa-arvoisuuteen auktoriteettia murentavana tekijänä ilmentää auktoriteetin ja tasa-arvon käsittämistä vastakkaisina pooleina, ja tämä ei voi pitää paikkaansa tiedollisen auktoriteetin kohdalla. Ihmiset voivat olla tiedolliselta auktoriteettiasemaltaan kahdella eri alalla, ja siitä huolimatta he ovat ihmisinä tasa-arvoisia. Ohjaavakaan auktoriteetti ei voi kieltää oppilaan tasa-arvoista ihmisarvoa.

Dialogiopetuksessa opettajan auktoriteettina korostuu ohjaava auktoriteetti. Oppilaat tarvitsevat kehitystasostaan riippuen neuvoja ja ope-

tusta siitä, miten perustella järkisyin omia mielipiteitään. Omien mielipiteiden perustelujen onnistumiseksi oppilas tarvitsee myös konkreettisia ajattelumalleja siitä, miten esimerkiksi looginen ajattelu voi edetä. Opettaja voi dialogiin ryhtyessä selittää omaa ajattelunsa rakentamista avoimesti, jotta oppilaat saavat erilaisia ajattelumalleja. Hän voi myös kysymyksin ohjata oppilaan ajattelua sellaisissa kohdissa, joissa oppilaan tietomäärä tai ymmärrys asian käsittelemiseen ei riitä. Se, mitä tietoa oppilas tarvitsee, mistä tietoa voi hakea ja miten sitä voi kriittisesti arvioida liittyy ohjaavan auktoriteetin tiedolliseen auktoriteettiin.

9 DIALOGI – AJAN HAASKAUSTA VAI AJATTELUN KEHITTÄMISTÄ

9.1 Holistinen ihmiskäsitys taustalla

Tutkimuksen edetessä olen määritellyt dialogisuuden edellytykseksi toisen kohtaamisen kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisuus liittyy holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan oppilaan ymmärtäminen kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden muodostamana persoonana muodostaa opettajan dialogisuuden perustan. Dialogisuus edellyttää opettajalta avoimuutta, kunnioitusta ja arvostusta oppilaan persoonalle, joka tulee kohdata tasa-arvoisesti luokassa. Dialogisuus on näin ollen sellainen opettajan suhtautumistapa oppilaisiin, joka tukee oppilaan itsetunnon positiivista kehittymistä.

Dialogisuus luo Buberin ajatuksiin kasvatuksen perusteista nojaten opettajan kasvatus- ja opetustyölle selkeän eettisen lähtökohdan, jossa korostuu eksistentiaalismin perusta ”olemassaolo ennen olemusta”. Se lienee ainoa järkevä lähtökohta julkisessa virassa toimivalle opettajalle. Institutionaalisen kasvatuksen perustana ovat lait ja asetukset, ja sen tavoitteena voidaan pitää kasvatettavien yhteistä hyvää elämää. Oleellista onkin se, miten opettaja ottaa yksittäiset persoonat huomioon niin, että he kokevat olevansa ainutlaatuisia yksilöitä. Vastuullisuutta ja itseyttä ei nähdäkseni voida opettaa pelkästään normeihin perustuen, vaan niiden sisäistämistä voidaan edesauttaa dialogisuudella koulun kasvatuksessa. Dialogisuus ja dialoginen suhde oppilaaseen tunnustuksen antamisena johdattaa parempaan itsetuntoon, jota voidaan pitää itseohjautuvuuden eräänä tärkeänä osana.

9.2 Tulosajattelua vai inhimillistä pääomaa

Esittämäni hypoteesin, dialogiopetus soveltuu myös peruskoulun alaluokkien opetukseen, vastauksen voi jakaa kolmeen osaan. Ensimmäisenä, tarkasteltaessa oppilaiden ajattelun kehittymisen tukemista, voi-

daan todeta, että dialogiopetuksen tässä työssä esitetyt säännöt tai toimintaperiaatteet, dialogiopetuksen edellytykset, korostavat oppilaan omien ennakkokäsitysten huomioon ottamista ja yhdessä tapahtuvaa tiedon etsintää. Näiden seikkojen vuoksi dialogia opetuksessa voidaan pitää menetelmänä, jossa toisten esittämät näkökulmat otetaan huomioon ja punnitaan yhdessä, jolloin oppilaan omien ajattelun taitojen voidaan väittää kehittyvän.

Tässä tutkimuksessa on tutkittu opetussuunnitelman eräiden aihekokonaisuuksien opetusta dialogisesti, jolloin ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys sekä viestintä ja mediataito osoittautuivat aiheiksi, joiden opetus dialogisten menetelmien mukaan luo selkeän perustan oppilaan kasvamiseksi vastuulliseksi ja kriittisesti ajattelemaan kykeneväksi yhteiskunnan jäseneksi. Oleellista on dialogisen opetuksen avulla saatava monipuolisempi käsitys maailmasta oman ajattelun pohjalta. Tällöin voidaan olettaa oppilaan käsityksen omasta oppimisestaan kehittyvän suuntaan, joka on avoin perustellulle muutokselle. Dialogisen opetuksen soveltuvuutta myös muihin aiheisiin ja varsinaisiin lukuaineisiin voidaan pitää myös perusteltuna. Tämä edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, jotta hän kykenee palauttamaan uuden asian sellaisiin lähtökohtiin, joista oppilailla on jo käsitys.

Toisena tärkeänä dialogisen opetuksen, kuten muunkin opetuksen perustana on oppilaiden motivointi. Kun oppilaan uteliaisuus saadaan suunnattua hänen kehitystasonsa mukaisesti ja hänen elämänsä maailmastaan lähtien opetettaviin asioihin voidaan olettaa oppilaiden sisäisen motivaation kehittyvän. Oppilas tekee tällöin asioita niiden itsensä vuoksi, mielenkiinnosta ja tehtävistä saamansa nautinnon takia. Motivaatio liittyy opettajan ohjaavaan rooliin dialogissa, opettajan on johdattava oppilas dialogiin toisten oppilaiden ja itsensä kanssa ohjaavin ja aihetta täsmentävin kysymyksin.

Kolmantena dialogisen opetuksen merkittävänä ehtona on tunteiden huomioon ottaminen. Kun opettajan suhde oppilaaseen on dialoginen, oppilas huomaa, että hänestä välitetään. Välittämisen osoittaminen saa

oppilaan tuntemaan itsensä tärkeäksi ja sitä voidaan pitää merkittävänä tekijänä oppilaan rohkaisemisessa dialogiin toisten kanssa. Dialogissa ei ole pyrkimyksenä toisen voittaminen vaan siinä korostetaan erilaisuuden hyväksymistä ja avoimuutta toisia kohtaan. Tunneperustaisessa suhtautumisessa tietoon ja uuteen asiaan korostuu rakkaus niihin. Opettajan oma innostus ja tämän rakkauden osoittaminen oppilaansa asioihin saa ne tuntumaan myös oppilaista tärkeiltä. Oppilas hakee hyväksymistä omille käsityksilleen ja opettajan ollessa merkittävä toinen oppilaan elämässä, hän hakee hyväksymistä opettajalta. Tunteiden osuus on siis tärkeä tekijä opettajan suhteessa oppilaaseen ja suhteessa opetettavaan asiaan.

Opettajan pedagogisen auktoriteetin muodostumiseen dialogisessa opetuksessa voidaan nähdä olevan hyvät perusteet. Dialogi asettaa opettajan oppilaiden keskuuteen tasa-arvoisena ihmisenä, jolloin vastakkainasettelu opettajan ja oppilaiden välillä vähenee ja merkittäväksi tulee yhteinen tekeminen ja yhteiset tulokset. Opettajan auktoriteetti muodostuu toisaalta tiedollisen ja ohjaavan auktoriteetin yhdistelmänä, toisaalta opettajan osoittaman välittömän suhtautumisen ja oppilaista välittämisen yhdistelmänä. Kun oppilas havaitsee, ettei hän ole yksin oppimisensa kanssa luottamus opettajaan todennäköisesti kasvaa.

Kokonaisuutena dialogiopetusta tarkasteltaessa sen voidaan nähdä antavan enemmän ”puheaikaa” oppilaille luokassa tapahtuvan opetuksen yhteydessä. Näin ollen oppilaalla on mahdollisuus koetella omia näkemyksiään julkisesti ja kehittää omaa itseään vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Dialogin sopivuus opetukseen alemmilla luokilla perustuu opettajan taitoon ottaa oppilaiden kehitystaso huomioon siten, että hän käyttää käsitteitä, jotka lapset ymmärtävät.

Tämän tutkimuksen teoreettisten näkökulmien todentamiseksi käytännössä jatkotutkimukseksi sopisi esimerkiksi tapaustutkimus dialogiopetuksesta perusopetuksen eri luokka-asteilla. Sen myötä opetuksen moniin menetelmiin olisi luotavissa uudenlainen dialogisuutta korostava kulttuuri.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Aaltola, J. & Moilanen, P. 1996. (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos.
- Aarnos, E. 2003. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 5.
- Aarnos, E. 2004. Sosiaalipsykologian verkkokurssi, LAIKO -04.
- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Suom. U. Sinkkonen. Helsinki: WSOY.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Anttonen, S. 1996. Yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen pedagogisena diskurssina. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. 57–68.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. P. Nieminen ja T. Laine. Helsinki: Orient Express.
- Betti, E. 2005. Hermeneutiikka hengentieteiden yleisenä menetelmäopinä. Suom. J. S. Tuusvuori. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulokinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino. 108–121.
- Bohm, D. 2004. On dialogue. With a new preface by Peter M. Senge. Edited by Lee Nichol. London: Routledge.
- Bruner, J. 1996. The culture of education. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Suom. J. Pietilä. Helsinki: WSOY.

- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and Practise*.
New York: Teachers Collage, Columbia University Press.
- Carr, D. 2003. *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Castells, M. 1999. *Flows, networks, and identities: A critical theory of the informational society*. Teoksessa M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo ja P. Willis. *Critical education in the new information age*. Introduction by P. McLaren. Lanham: Rowman & Littlefield. 37–64.
- Csikszentmihályi, M. 2005. *Flow, elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. R. Hellsten. Helsinki: Rasalás.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Toim. T. Tomperi. *Johdanto ja jälkisanat* T. Tomperi & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. 2001. *Truth and method*. Second, revised edition. Englanninkielisen käännöksen tarkistanneet J. Weinsheimer ja D. G. Marshall. London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gibbs, John C. 2003. *Moral Development and Reality. Beyond Theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Goleman, D. 2003. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Habermas, J. 1994. *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1989*. Valinnut ja suomentanut J. Kotkavirta. Tampere: Gaudeamus.
- Hankamäki, J. *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. ”Huomaa minut, arvosta minua!” Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila ja A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 278–294.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. Viitattu 16.5.2006. Luetavissa osoitteessa:
<http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/tiedepol.html>
- Huttunen, R. 1996. Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. 69–78.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Minerva, Jyväskylän yliopisto.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1993. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn ja J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 157–208.
- Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. Suom. J. E. Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2004. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1996. Koulu kulkee mukana muutoksessa, mutta pystykö se tarkistamaan suuntaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. 25–29.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY. 101–148.

- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Geog Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kyyrönen, L. 1999. Demonstraation ja sokraattisen dialogin yhdistäminen lukion kemian opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia n:o 199.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 79–96.
- Laine, T. 1993. Aistillisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- McLaren, P. 1998. *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- McLean, A. 2003. *The Motivated School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatusko kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. 41–46.
- Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet – auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopisto.

- Nurmi, T., Rekiaro, I., Rekiaro, P. & Sorjanen, T. 2003. Gummeruksen Suuri Sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Platon. 1999. Teokset. Toinen osa. Gorgias, Menon, Meneksenos, Euthydemos, Kratylos. Helsinki: Otava.
- POPS. 2004. Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (pdf). Viitattu 10.6.2004. Saatavilla osoitteessa: <http://www.oph.fi/info/ops/>
- Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajiksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.
- Siljander, P. 1988a. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Siljander, P. 1988b. Kasvatustieteen metodi-integraation edellytyksistä. Kasvatus 19 (5), 356–364.
- Siljander, P. 1991. Mitä on hermeneuttinen kasvatustiede. Kasvatus 22 (1), 28–35.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1991. Merkityksen käsite kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5–6), 377–386.
- Simola, H. 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 51–77.

- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino. 50–81.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, I. 1996. Aristoteellinen hyve-etiikka – näkökulma kasvatustieteeseen. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) *Hyveet, dialogi ja kasvatustiede*. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. 15–23.
- Törmä, S. 1996. Monikulttuurisen kasvatuksen eettisistä perusteista. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) *Hyveet, dialogi ja kasvatustiede*. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. 31–40.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 1999. *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Vattimo, G. 1999. *Tulkinnan etiikka*. Suom. J. Vähämäki & L. Kunttu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vilkka, M. 1996. (toim.) *Kohtaaminen taitona. Dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohdaksi ja menetelmäksi*. Julkaisusarja D: 1. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Värri, V.-M. 2000. *Hyvä kasvatustiede – kasvatustiede hyvään*. Dialogisen kasvatustieteen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Kolmas korjattu painos. Tampere: University Press.
- von Wright, G. H. 1999. *Tieto ja ymmärrys*. Helsinki: Otava.