

DIALOGI- JA TUNNETAIDOT OPETUKSESSA

Tuukka Tomperi
Katri Hanki
Katri Hämeenniemi
Severi Hämäri
Sanna Isopahkala
Inkeri Rissanen
Anna Saurama



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

Oppaat ja käsikirjat 2022:1

© Opetushallitus ja tekijät

Oppaat ja käsikirjat 2022:1

ISBN 978-952-13-6791-5 (pdf)

ISSN-L 1798-8950

ISSN 1798-8969 (pdf)

Taitto: Grano Oy

www.oph.fi

SISÄLTÖ

LUKIJALLE	5
KIRJOITTAJAT	6
1 DIALOGISUUS JA MUOVAUTUVUUSAJATTELU KASVATUKSESSA	7
1.1 Dialogi ja dialogisuus	7
1.1.1 Dialogisuus sisältyy opetussuunnitelmiin	7
1.1.2 Dialogisuus teoriassa ja eettisissä periaatteissa	8
1.1.3 Dialogisuus kasvatuksen käytännöissä ja toimintatavoissa	9
1.1.4 Dialogin rajat ja kompastuskivet	11
1.1.5 Dialogitaidot ja metatyöskentely	12
1.1.6 Dialogisuuden tunne-edellytykset	13
1.1.7 Harjoitus: Kuuntelemisen harjoittaminen	13
1.1.8 Harjoitus: Omien ajatusten esittäminen	14
1.1.9 Harjoitus: Dialogin tavoitteet – hymistelystä konkretiaan	15
1.2 Muovautuvuususkomusten merkitys dialogi- ja tunnetaitojen kehittämisessä	16
1.2.1 Muovautuvuususkomukset vaikuttavat tunteisiin ja vuorovaikutukseen	16
1.2.2 Muovautuvuususkomuksiin on mahdollista vaikuttaa	17
1.2.3 Opetusvinkkejä muovautuvuusajattelun vahvistamiseen	18
1.2.4 Harjoitus: Taitojen kehittyminen	20
2 TUNNE- JA RYHMÄTAITOJEN EDISTÄMINEN	21
2.1 Tunnetaidot koulussa	21
2.1.1 Tunnetaidot ja dialogisuus	21
2.1.2 Tunteiden säätely	22
2.1.3 Mitä tunteen salliminen tarkoittaa?	22
2.1.4 Myötätunto ja itsemyötätunto	23
2.1.5 Ihmisenä olemisen ehdot: kipeät tunteet luokkatilanteessa	25
2.1.6 Onko opettajalla aikaa pysähtyä kipeiden tunteiden äärelle?	25
2.1.7 Kipeät tunteet oppilasryhmän jakamina	26
2.2 Vinkkejä ja työkaluja tunnetaitojen tukemiseen	27
2.2.1 Tunnetaitojen perusteet ja tunteiden bongaaminen	27
2.2.2 Kertomukset ja leikki tunnekyvykkyyden edistäjänä	28
2.2.3 Hiljaisuuden ja tunteiden sanoittaminen	28
2.2.4 Tietoisuustaitoharjoitukset luokassa	29
2.2.5 Myötätuntoharjoituksia	30
2.2.6 Itsemyötätuntoharjoituksia	31
2.2.7 Turvapaikkaharjoitus	32

2.3	Ryhmätilanteet ja ryhmäytyminen tunneyöskentelynä.	33
2.3.1	Jo ryhmässä oleminen herättää tunteita.	33
2.3.2	Tunteet toiminnan taustalla	34
2.3.3	Ryhmässä toimimisen haasteita tunneosaamisen näkökulmasta. . .	34
2.3.4	Vinkkejä: Ryhmätyöskentely dialogia edistämässä.	35
2.3.5	Harjoitus: Erimielisyys ja tunteet.	36
3	DIALOGINEN JA KESKUSTELEVA OPETUS.	38
3.1	Dialogi ajattelun ja keskustelun taitojen opettamisessa.	38
3.1.1	Tutkiva dialogi.	38
3.1.2	Keskustelun säännöt.	39
3.1.3	Opettajan rooli	41
3.1.4	Työskentelyn kulku ja ajattelevan keskustelun eteneminen	41
3.1.5	Keskustelun ohjaaminen kyselemällä.	43
3.1.6	Keskustelutaitojen arviointi osana työskentelyä.	45
3.1.7	Filosofointi tutkivana dialogina.	46
3.2	Keskustelutaitojen harjaannuttaminen piirityöskentelyssä	47
3.2.1	Keskustelutaidot ja filosofointi pienten lasten opetuksessa.	47
3.2.2	Piirityöskentelyyn tutustuminen pienten lasten kanssa.	49
3.2.3	Myönteisen tunnelmapiirin synnyttäminen piirissä.	49
3.2.4	Piiriharjoitus kertomuksen avulla.	50
3.2.5	Piirikeskustelussa edistyneen ryhmän harjoituksia.	51
4	VAIKEAT AIHEET JA YHTEISKUNNALLINEN KESKUSTELU LUOKASSA.	53
4.1	Jännitteitä oppitunnilla.	53
4.1.1	Yhteiskunta luokkahuoneessa.	53
4.1.2	Yllättävät tilanteet haastavat opettajan.	55
4.1.3	Opettajan omat tunnetaidot ja tunneyöskentely	55
4.1.4	Julkisen keskustelun kärjistyminen ja konfliktit.	56
4.1.5	Identiteetit ja polarisaatio.	57
4.1.6	Enemmistön paine ja väkivaltainen ääriajattelu.	58
4.1.7	Sovittelu ja luokkahuonedialogi.	59
4.1.8	Koulun kulttuuri	61
4.2	Harjoituksia ja työkaluja vaikeiden aiheiden käsittelemiseen	62
4.2.1	Työkaluja osallisuuden vahvistamiseen.	62
4.2.2	Harjoitus: Erilaiset identiteetit.	63
4.2.3	Harjoitus: Keskustelun jäsentäminen.	64
4.2.4	Mitä tehdä, kun keskustelu kärjistyy luokassa? Konkreettisia vinkkejä ja esimerkkilauseita.	65
4.2.5	Harjoitus: Enemmistön paine – mutta mihin suuntaan?.	66
4.2.6	Linkkejä ja lähteitä vaikeiden aiheiden käsittelyyn.	68
	KIRJALLISUUS	69

LUKIJALLE

Dialogi- ja tunnetaitojen opas avaa opettajille näkökulmia dialogiseen opetukseen, tunnekasvatukseen ja ajattelu- ja keskustelutaitojen harjoitteluun. Vaikeiden aiheiden käsittelylle on omistettu oma osionsa. Julkaisu tarjoaa niin teoreettista tietoa, pohdittavaa kuin käytännön harjoituksiakin.

Opas on suunnattu perusopetuksen ja toisen asteen opettajille. Myös muut opettajat ja kasvattajat voivat saada siitä uusia näkökulmia ja apua työhönsä.

KIRJOITTAJAT

Katri Hanki, FM, YET-psykoterapeutti, tietokirjailija, työskentelee uskonnon ja psykologian opettajana Tammerkosken lukiossa Tampereella. Opettajan työn lisäksi hän tekee oppimateriaaleja lukion uskonnon opetukseen ja toimii psykoterapeuttina.

Katri Hämeenniemi, FM, opettaa uskontoa ja filosofiaa lukiossa. Hän on työskennellyt myös yläkoulussa ja tehnyt oppimateriaaleja lukion uskonnon ja yläkoulun elämäntutkimustiedon opetukseen. Katri on Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat FETO ry:n hallituksen jäsen.

Severi Hämäri, FM, on Kriittisen korkeakoulun puheenjohtaja ja puhetaidon opettaja, Suomen PENin vihapuheasiantuntujaryhmän ja Aikuiskasvatus -tiedelehden toimituskunnan jäsen, filosofian aineenopettaja sekä käytännöllisen filosofian tohtorikoulutettava Helsingin yliopistolla. Hän on toiminut aiemmin mm. faktantarkistuspalvelu Faktabaarin toimituskunnassa sekä Filosofisen praktiikan verkosto Five ry:n hallituksessa.

Sanna Isopahkala KM, luokanopettaja, toimii luokanlehtorina Tampereen yliopiston normaalikoulussa. Isopahkala työskentelee tutkivan opettajuuden edistämiseksi monissa yhteyksissä, esimerkiksi eNorssi-verkoston Sirius-lehden päätoimittajana sekä Tutkoke-koordinaattorina ja hän vastaa oman yksikkönsä tutkivasta harjoittelusta. Hän tekee väitöskirjaa tunnekasvatuksesta koulussa ja pitää aiheeseen liittyviä koulutuksia niin opettajaksi opiskeleville kuin jo työelämässä oleville opettajille.

Inkeri Rissanen, TT, KM, koulupedagogiikan dosentti, on monikulttuurisuuskasvatuksen yliopistonlehtori Tampereen yliopistossa ja tutkii opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa. Hänen tutkimusalueitaan ovat katsomuskasvatus, kulttuurienvälinen kasvatus ja muovautuvuusajatteluun nojaava pedagogiikka.

Anna Saurama, TM, työskentelee opettajien täydennyskouluttajana Uskonnonopetus.fi:ssä. Hän on toiminut aineenopettajana yläkoulussa ja lukiossa, ollut mukana kirjoittamassa yläkoulun uskonnon oppikirjasarjaa ja tehnyt verkko-oppimateriaaleja mm. konfliktinratkaisun ja rauhanvälityksen teemoista.

Tuukka Tomperi, KT, FM, työskentelee vanhempana tutkijana Tampereen yliopistossa, Koneen säätiön rahoittamissa tutkimushankkeissa, joissa tutkitaan filosofisia, dialogisia ja demokraattisia opetuskäytäntöjä lasten, nuorten ja aikuisten parissa. Hän on työskennellyt myös aineenopettajana, opettajankouluttajana, tiedetoimittajana ja oppikirjailijana.

1 DIALOGISUUS JA MUOVAUTUVUUSAJATTELU KASVATUKSESSA

Miten kohtaan oppilaat ainutkertaisina persoonina ryhmätilanteissa? Kuinka tuen oppilaiden itse-tuntoa ja voimavaroja? Miksei kukaan viittaa? Kuinka saisi keskustelun porisemaan? Mitä teen jos se meneekin riitelyksi?

Kaikille opettajille tuttuja kysymyksiä, joihin usein tarjotaan ratkaisuksi ”dialogiopetusta”. Mutta mitä se on?

Tässä pääluvussa pohjustetaan aihetta tarkastellen dialogisen kasvatuksen ja opetuksen perusteita sekä muovautuvuususkomuksia, jotka rakentavat luottamusta kasvun mahdollisuuksiin. Käytännöllisiä dialogisia lähestymistapoja ryhmätilanteiden ja tunnetaitojen työstämiseen esitellään etenkin pääluvussa kaksi. Kolmannessa pääluvussa kuvataan tutkivan dialogisen opetuksen toteuttamista. Lopuksi neljännessä pääluvussa keskitytään erityisen vaikeisiin keskustelunaiheisiin ja tilanteisiin koululuokassa.

1.1 Dialogi ja dialogisuus

1.1.1 Dialogisuus sisältyy opetussuunnitelmiin

Dialogi ja dialogisuus ovat jo kauan olleet tärkeitä käsitteitä kulttuurin, filosofian, tieteen ja yhteiskunnan eri aloilla. Dialogi on sanana arkisesti tuttu tarkoittaessaan kirjojen, näytelmien ja elokuvien vuoropuheluita. Kasvatuksessa dialogisuus viittaa erityislaatuiseen vuorovaikutukseen, jota luonnehtivat toisten kohtaaminen ja kommunikaation vastavuoroisuus. Opettaja voi kaivata dialogitaitoja pohtiessaan kasvatussuhteiden etiikkaa, ratkoessaan yllättäviä ristiriitatilanteita tai halutessaan monipuolistaa ja rikastaa luokkansa opetuskeskusteluja.

Opetussuunnitelmissa dialogisuuden periaatteita voi tunnistaa niin arvoissa ja tavoitteissa kuin monissa oppiaineissa. Perusopetuksen arvoperustassa esimerkiksi korostetaan oppilaan ainutlaatuista arvokkuutta ja annetaan lupaus kuuntelemisesta, yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta:

”Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.” (POPS 2014)

Lukion sivistyksellinen arvoperusta tuo muun muassa esiin toisia kunnioittavan yhteisöllisen vuorovaikutuksen, joka antaa perustan tietämyksen karttumiselle ja eettisen harkinnan harjoittamiselle:

”Sivistys on yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla. [...] Jokainen lukio on yhteisö, jossa erilaisista taustoista tulevilla ihmisillä on mahdollisuus tunnistaa ja pohtia yhteisiä hyvän elämän arvoja ja periaatteita sekä oppia yhteistyöhön.” (LOPS 2019)

Nämä arvolähtökohdat ovat kasvatuksen ja opetuksen dialogisuuden ytimessä.

1.1.2 Dialogisuus teoriassa ja eettisissä periaatteissa

Ajattelun muotona dialogi tunnetaan jo opetuksen, filosofian ja tieteen historian alkujuuriltamme, antiikin kreikkalaisilta. Filosofit Sokrates harjoitti keskustelemaan ja hännäyttämään kyseleminen Ateenassa, ja hänen oppilaansa Platon ilmaisi oman ajattelunsa vastaavasti dialogien muodossa. Kreikkalaisille dialogi (kreik. *dialogos*, keskustelu, *dialegomai*, keskustella) oli dialektiikan eli kyselevän ajattelu- ja keskustelutaidon (kreik. *dialektikē tekhnē*) harjoittamista totuuden tavoittelemisessa.

Nykyisen eettisen ja kasvatuksellisen merkityksensä dialogisuus sai 1900-luvun kuluessa. Monet filosofit ja tutkijat kuvasivat sitä erityislaatuisena asenteena ja toisten kohtaamisena ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Dialogisuudesta tulikin yksi suosituimmista kasvatuskäsitteistä.

Filosofi ja teologi Martin Buber tarkoitti dialogisuudella eettistä minä–sinä-suhdetta. Tällaisessa kohtaamisessa toisen ihmisen ainutkertaista erilaisuutta ja vierautta kunnioitetaan sen sijaan, että kuviteltaisiin hänet jo tunnetuksi tai pyrittäisiin määräämään, kuka ja mikä toinen on. Kirjallisuudentutkija-filosofi Mihail Bahtin kuvasi dialogisuutta laajemmin kielen ja kulttuurin muotona, jossa monet näkökulmat käyvät tasavertaisista ja moniäänistä vuoropuhelua.

Hermeneutiikkaa kehittänyt filosofi Hans-Georg Gadamer piti dialogia tutkimisena, jossa erilaiset näkökulmat kohtaavat niin, ettei mikään ennako-oletus yksin hallitse tulkintoja. Dialogisesti saavutetaan vähitellen totuudenmukaisempi ymmärrys tarkastellusta asiasta. Pedagogi Paulo Freire puolestaan kirjoitti dialogista kasvatuksen yhteistoimintana. Siinä osallistujat eivät jakaudu opettajiin ja oppilaisiin vaan kaikkien ymmärretään sekä opettavan toisiaan että oppivan toisiltaan. Dialogisen puheen, toiminnan ja reflektion (pohdinnan) myötä osallistujat tavoittelevat täydempää ihmisyyttä ja maailmansa muuttamista paremmaksi.

Nämä tiiviisti luonnehditut näkökulmat ovat yhä kasvatuksen dialogisuuden eri puolia: etiikkaa, vuorovaikutusta, kommunikaatiota, tietämistä ja toimintaa. Dialogisuus on siis

- eettisesti arvostavaa toisten ihmisten kohtaamista,
- tasavertaisuutta tavoittelevaa vuoropuhelua,
- ristiriitaistenkin äänien kuuntelemista,
- totuudenetsintää, sekä
- kasvua ja kasvatusta, joka muuttaa niin itseämme kuin maailmaamme.

■ POHDI

Muistatko lukeneesi tai kuulleesi dialogisuudesta tai dialogisesta opetuksesta aikaisemmin, ja jos, niin missä yhteyksissä? Millaisia tarpeita olet kokenut omien vuorovaikutustaitojesi kehittämisessä ja millaiset tilanteet ovat niitä synnyttäneet? Voit kirjata muistiin henkilökohtaisia kysymyksiä ja katsoa, saatko tästä oppaasta niihin vastauksia ja vinkkejä.

■ LUE LISÄÄ

Mikä tekee dialogin?: <https://www.sitra.fi/artikkelit/mika-tekee-dialogin-dialogisen-vuorovaikutuksen-tunnuspiirteet-ja-edellytykset/>

Dialogisuuden etiikkaa kasvatuksessa pohtii esimerkiksi Veli-Matti Värri tutkimuksessaan *Hyvä kasvatustapa – kasvatustapa hyvään* (2000). Dialogisen opettamisen periaatteita käsitellään esimerkiksi kirjassa *Sokrates koulussa* (toim. Tuukka Tomperi & Hannu Juuso, 2008), mm. Rauno Huttusen artikkelissa ”Dialogiopetuksen filosofia” ja Timo Laineen artikkelissa ”Filosofiaa dialogisissa suhteissa”.

1.1.3 Dialogisuus kasvatuksen käytännöissä ja toimintatavoissa

Dialogisuudella on kasvatuksessa erityispiirteensä, jotka seuraavat kasvatusvastuusta. Kasvatussuhde ei voi olla samalla tavoin tasavertainen kuin aikuisten välinen dialoginen suhde, sillä kasvattajalla ja aivan erityisesti kasvatustyön ammattilaisella on vastuullinen asema. Sitä hänet edellyttävät muun muassa kasvatusihanteet, ammattietiikka, lait, koulun arvo-perusta ja opetussuunnitelma.

Samalla opettaja saa myös suuntaa ja tukea työlleen näistä periaatteista. Dialoginen kasvatustapa ei suinkaan tarkoita, että opettajalla ei olisi lainkaan auktoriteettia ja kaikki olisi sallittua. Toisaalta kasvatettavien dialoginen kohtaaminen edellyttää sitä, ettei opettaja noudata sokeasti myöskään koulujärjestelmän normeja, sillä joskus ne voivat estää näkemästä oppilaita ainutkertaisina ihmisinä. Opetuksen normiperusta on siis tunnettava myös siksi, jotta voi pohtia sen merkitystä omalla kohdallaan.

Dialoginen kasvattaja ei yritä ennakoita eikä manipuloivasti ohjata kasvatettavan päämääriä ja valintoja. On hyväksyttävä, että kasvatettavan tulevaisuus on avoin. Yhteisöllisesti dialogisuus puolestaan ilmenee turvallisena ja lämpimänä ilmapiirinä, jossa arvoa ja tunnustusta annetaan kaikille kouluyhteisön jäsenille. Tällöin kaikki voivat kokea osallisuutta ja luottaa siihen, että myös epäkohtiin puututaan matalalla kynnyksellä.

Dialogiopetus ei myöskään merkitse sitä, että kaikki mielipiteet olisivat yhtä oikeassa. Dialogi nimenomaan erottuu pelkästä satunnaisesta mielipiteenvaihdosta tai päämäärättömästä jutustelusta. Opetusdialogit voivat olla lopputulokseltaan täysin avoimia tai sitten niillä voi olla tietty päämäärä. Joka tapauksessa niiden on tarkoitus edetä, syventyä, viedä käsiteltyä asiaa eteenpäin ja edistää jotakin kasvatuksellista hyvää: esimerkiksi lisätä tietämystä, tuottaa yhteisymmärrystä, vahvistaa toisten arvostamista ja ryhmän yhteenkuuluvuutta, ja niin edelleen, riippuen siitä, mitä halutaan painottaa.

Dialoginen opetus on Alexanderin (2008) ja Lefsteinin (2006) mukaan:

- Kollektiivista: opettajat ja oppilaat tekevät yhteistyötä itsenäisen työskentelyn sijaan
- Vastavuoroista: toisia kuunnellaan, ajatuksia jaetaan ja monia näkökulmia vertaillaan
- Kannustavaa: ajatusten vapaata ilmaisua tuetaan ja vallitsee turvallinen ilmapiiri
- Rakentuvaa: osallistujat pysyvät yhteisessä aiheessa ja käyttävät toistensa näkemyksiä ja tietoja oman ajattelunsa rakennusaineiksina
- Tavoitteellista: opettaja suunnittelee ja ohjaa dialogia joidenkin tavoitteiden varassa
- Kriittistä: erimielisyys on sallittua, piiloisia ennakko-oletuksia etsitään ja arvioidaan, avoimia kysymyksiä ja näkemuseroja tutkitaan
- Merkityksellistä: osallistujat kokevat tarkastellun aiheen omasta näkökulmastaan kiinnostavaksi tai omakohtaisesti merkitykselliseksi

Toisinaan dialogiopetuksessa korostuu sosio-emotionaalinen ja eettinen tavoite (opitaan *dialogisuutta*). Joskus pyritään edistämään ennen kaikkea keskustelemisen, ajattelun ja tutkimisen taitoja (opitaan *dialogia*). Ja usein on tarkoitus omaksua opetussuunnitelman mukaista sisältötietoa (opitaan *dialogisesti*). Monesti ihanteena on toteuttaa kaikkia näitä samalla kertaa. Kaikissa tapauksissa dialogiin tarvitaan rakennetta, jota luodakseen opettajan kannattaa etsiä työvälineitä ja malleja, joita monista dialogisista opetusmuodoista on tarjolla. (Monia mahdollisia harjoituksia esitellään myöhemmin tässä ja muissa luvuissa.)

■ POHDI

Mitä opetussuunnitelman perusteet yleisesti ja eri oppiaineissa esittävät opetustyön eettiseksi suuntaviivoiksi omassa työssäsi?

Tutustu opettajan ammattieettisiin periaatteisiin ja mieti miten dialogisuuden peruslähtökohdat näkyvät niissä: *Opetustyön eettiset periaatteet*: <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>.

Mikä on oma suhteesi näihin suuntaviivoihin ja periaatteisiin? Ovatko jotkin niistä itsellesi luontevampia kuin toiset? Tuntuuko jokin periaatteista erityisen hankalalta ja miksi?

■ LUE LISÄÄ

Dialogikasvatus-verkkoportaali: <https://dialogikasvatus.fi/> tarjoaa monenlaista tukea, kuten esimerkiksi Dialogitaitajat-sivun: <https://dialogikasvatus.fi/dialogitaitajat/dialogitaitajat-etusivu/> sekä Dialogin aakkoset -aineiston: <https://dialogikasvatus.fi/material/dialoginaakkoset/>

Erätauko-hanke, rakentavan keskustelun menetelmä: <https://www.eratauko.fi/>

Dialogisuuden periaatteita ovat viime vuosikymmeninä käytännöllistäneet ja soveltaneet eri tarkoituksiin monet tutkijat. Kirjoja ja artikkeleita löytyy esimerkiksi seuraavien tutkijoiden nimillä: David Bohm, Walter Isaacs ja Gordon Wells, kasvatuksessa ja opetuksessa esimerkiksi Robin Alexander, Nicholas Burbules, bell hooks, Eugene Matusov ja Rupert Wegerif.

Suomessakin on kehitetty monilla ihmishuhde-, ohjaus- ja sosiaalialoilla tunnettuja dialogisia toimintamalleja. Niitä ovat esimerkiksi Jaakko Seikkulan ”avointen dialogien” terapia- ja kriisiytyö sekä sosiaalityössä käytetty Tom Erik Arnkilin ennakoitdialogien ”huoli puheeksi”-lähestymistapa. Ks. esim. Jaakko Seikkula & Tom Erik Arnkil: *Dialoginen verkostotyö* (2009): <https://www.julkari.fi/handle/10024/79883>

1.1.4 Dialogin rajat ja kompastuskivet

Kuten kaikista kasvatusihanteista myös dialogisuudesta voi tulla hyvien asioiden luettelomista ja abstraktia hymistelyä, jossa realismi jää syrjään. Jottei näin kävisi, on tiedostettava konkreettisten opetustilanteiden ja kasvatuskäytäntöjen piirteet ja rajoitteet. Jokaista toteutunutta dialogia käyvät tietyt *osallistujat*, tietyssä *ajassa* ja *paikassa* ja tietyillä *tavoilla*, ja opettaja voi pitää nämä kysymyksinä mielessään: ketkä, milloin, missä, miten?

Kaikki kasvatustilanteet ja -instituutiot ovat vallan käyttämistä. Koska ihmiset ovat koulu-yhteisössä (myös oppilaat keskenään) erilaisissa asemissa ja taustaltaan moninaisia, he eivät ole koskaan täysin tasavertaisesti vallankäytön kohteina. Tätä oppilaiden (ja opettajien) erilaisuutta on opittava havaitsemaan, jotta voi myös reflektoida omia ennakoasenteitaan ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden muotoja, jotka voivat muodostua esteeksi oppilaiden kohtaamiselle ainutkertaisina yksilöinä.

Oppilaiden kesken ryhmätilanteeseen vaikuttavat sosiaaliset paineet. Toisten erilaisuuteen kohdistuvat ennakkoluulot estävät avoimen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Dialogisuuden pyrkimyksissä epäonnistutaan, jos oppilaat kuvitellaan tasalaatuisiksi joukoksi, jonka oletusarvona on valkoinen, keskiluokkainen, heteroseksuaalinen ja luterilainen valtaväestö. Dialogiseen opetustilanteeseen kuuluu normien ja ennakoasenteiden arviointi ja purkaminen yhdessä tarpeen mukaan.

Valtaa ei voi poistaa kasvatustilanteista, koska se kuuluu jo opettajan vastuulliseen asemaan kasvattajana. Vallan muotoja, koulun hierarkioita, auktoriteettia ja epäsymmetrisiä valtasuhteita voidaan kuitenkin tiedostaa ja pohtia yhdessä. Kun valtasuhteet ja yksilöiden moninainen keskinäinen erilaisuus tiedostetaan paremmin, opettajalle syntyy mahdollisuuksia luotsata ryhmätoimintaa dialogisuuden suuntaan.

Dialogin ehtojen ja rajoitteiden tiedostaminen edellyttää niin sanottua metareflektiota eli ryhmätilanteeseen ja vuorovaikutukseen kohdistuvaa pohdintaa – dialogia dialogista. Opetuksen sisältönä olevan aiheen lisäksi on aika ajoin syytä kohdistaa huomio siihen, miten yhteistyö, vuorovaikutus ja kommunikaatio ryhmässä toteutuvat. Metareflektio onkin aina olennainen osa dialogista opetuskäytäntöä ja sen harjoittamiseen annetaan monia vinkkejä jatkossa oppaan harjoituksissa.

■ POHDI

Mieti omassa opetustyössäsi jossakin konkreettisessa opetustilanteessa edellä mainittuja kysymyksiä: Ketkä? Milloin? Missä? Miten? Kuinka mielestäsi esimerkiksi osallistujien määrä ja ryhmän erityispiirteet, ajankäytön raamit, opetustila sekä käytettävissä olevat kommunikaation muodot rajaavat, heikentävät tai mahdollistavat dialogista opetusta?

■ LUE LISÄÄ

11 kikkaa tuhota dialogi: <https://www.sitra.fi/blogit/11-kikkaa-tuhota-dialogi/>

Marjo Vuorikoski & Tomi Kiilakoski, "Dialogisuuden lupaus ja rajat", teoksessa *Kenen kasvatustus?* (toim. Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski, 2005)

1.1.5 Dialogitaidot ja metatyöskentely

Dialogisuutta harjoitellessa pitää huomiota toisinaan suunnata asiasisällön sijaan työskentelyyn itseensä: miettiä miten ajattelussa edetään, keskustella keskustelusta, tunnustella ilmapiiriä, pohtia miten työskentely sujuu, asettaa yhteisiä tavoitteita ja arvioida miten niitä on saavutettu. Juuri tällöin opitaan paitsi jotakin asia-aihetta *dialogisesti* myös *dialogisuutta* yhteistoimintana. Jollei dialogisiin toimintatapoihin vähitellen harjaannuta, myöskään asiasisältöjä ei voida oppia dialogisesti.

Työskentelytapoihin ja ryhmän toimintaan kohdistuvaa pohdintaa nimitetään metakeskusteluksi. Tällainen käytäntöihin itseensä kohdistuva metakeskustelu edistää myös oppilaiden yksilöllistä kykyä ajatella. Siitä on hyötyä niin sanottuna metakognitiivisena ajatteluna, jossa oppilas oppii ajattelemaan ajatteluaan ja kehittämään oppimistaitojaan. Metakognitioiden kehittämisestä ja esimerkiksi oppimisen ja opiskelun taidoista löytyy paljon kirjallisuutta ja verkkolähteitä.

Huomion kiinnittäminen metatasolle voi tuntua opettajasta joskus sivupolulta opetussuunnitelmaan ja opittaviin sisältöihin nähden. Näin ei kuitenkaan ole, vaan puitteiden ja ryhmätilanteiden työstämiseen käytetty aika maksaa vaivan moninkertaisena takaisin, kun opettaja jatkaa työskentelyä saman ryhmän kanssa.

Seuraavassa tunne- ja ryhmätaitoja käsiteltäessä annetaan lukuisia esimerkkejä ja vinkkejä siitä, miten yhteistyöhön, tunteisiin, ryhmätilanteeseen ja ilmapiiriin voi yhdessä suunnata huomiota. Opettajan kannattaa kokeilla ja poimia joitakin omasta mielestään hyviä toimintatapoja pysyvästi työkalupakkiinsa.

■ LUE LISÄÄ

Metakognitiivisen ajattelun oppimisesta lisää tietoa ja vinkkejä esimerkiksi seuraavissa kirjoissa:

Tiina-Maria Päivänsalo, *Oppimiskoodi. Kuinka oppiminen onnistuu* (2020)

Roger Sutcliffe, Tom Bigglestone & Jason Buckey, *Ajattelun perusaskeleet. Käytännön opas metakognition opettamiseen* (2021)

Opetushallituksen Opi oppimaan -aineisto:

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opi-oppimaan-moduuli>

Kuusi tehokkaan oppimisen strategiaa -esite (Learningscientists.org / Opendigi.fi):

<https://opendigifi.files.wordpress.com/2019/06/61c23-finnishsixstrategiesforeffectivelearningposters.pdf>

Oppimisen taidot (Tiina-Maria Päivänsalon blogi):

<https://ajattelen.wordpress.com/oppimisen-taidot/>

1.1.6 Dialogisuuden tunne-edellytykset

Dialogisuus tarkoittaa kokonaisvaltaista asennoitumista ja vuorovaikutusta, jossa ovat mukana niin järki kuin tunne, niin ajattelu kuin kokemuskin. Sosio-emotionaaliset ulottuvuudet ovat keskeisellä sijalla, kun rakennetaan dialogisuuden mahdollistavaa opetusta ja kouluyhteisöä. Sekä opettajien että oppilaiden on kehitettävä ymmärrystä tunne-elämästään, jotta he voivat tunnistaa eri tilanteisiin kytkeytyvät tunteensa ja niiden vaikutuksen ajatteluun ja asenteisiin.

Esimerkiksi Nicholas Burbulesin (1993) mukaan dialogisiin tunteisiin kuuluvat huolenpito, luottamus, kunnioitus, arvostus, myötätunto ja toivo asennoitumisessa kasvatettavia kohdetaan. Nämä tunnesuhteet pohjustavat myös dialogisuudella edistettäviä kognitiivisia ja rationaalisia oppimistavoitteita, joista keskeisiä ovat ainakin seuraavat:

- ennakkoluulottomuuden ja epädogmaattisuuden harjoittelu,
- uusien ajattelutapojen kokeileminen, avoimuus uudelle tiedolle ja omien ennakkokäsitysten kyseenalaistaminen,
- erimielisyyden ja kritiikin sietäminen,
- valmius muuttaa omaa kantaansa ja myöntää virheensä,
- selkeä ilmaisu ja omien näkökantojen perustelevuus,
- toisten huolellinen kuunteleminen sekä
- pyrkimys tavoitella totuutta ja syvempää ymmärrystä.

Opettajan asennoitumisessa on olennaista luottamus kasvatettavien kasvuun, oppimiseen ja muutoksen mahdollisuuksiin. Tällöin oppilaan käyttäytymistä ja suorituksia ei pidetä osoituksena hänen kykyjensä ja persoonansa pysyvistä piirteistä, vaan tiedostetaan niiden tilannesidonnaisuus, ajallisuus ja muovautuvuus. Dialoginen opettaminen edellyttää opettajalta myös epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietämistä, epäonnistumisen pelkojen kohtaamista. Dialogisia kasvatus- ja opetustilanteita pidetään avoinna yllättävillekin oivalluksille, etenemissuunnille ja tuloksille. Opettajien on välillä luovuttava pyrkimyksestään kontrolloida oppimisen seurauksia.

■ POHDI

Millaisia tuntemuksia opetusdialogin käsite ja idea sinussa herättävät? Millaisia toiveita ja millaisia pelkoja niihin liittyy? Koeta antaa näille tuntemuksille mahdollisimman konkreettinen muoto mielikuvissasi. Arvioi toiveiden ja pelkojen realistisuutta käytännössä: usein ihanneiden ja uhkien jäsentymättömyys saa ne tuntumaan todellista painoarvoaan suuremmilta – opetuksen arki on sen sijaan pieniä onnistumisia ja pieniä epäonnistumisia, joista molemmat voi ottaa vastaan itseään kohtaan lempeällä huumorilla.

1.1.7 Harjoitus: Kuuntelemisen harjoittelu

Kuuntelemisen taito on dialogin edellytys. Sen merkitys korostuu etenkin tilanteissa, joissa keskusteluun liittyy ristiriitoja tai voimakkaita tunteita. Kuuntelemista kannattaa kuitenkin tietoisesti harjoitella aivan arkisissakin keskusteluissa, jotta taitoja voi käyttää myös haastavampien aiheiden kohdalla. Toisten kuunteleminen rakentaa luottamusta, joka myös on toimivan dialogin edellytys.

KUUNTELEMISEEN OHJAAVIA PIENIÄ HARJOITTEITA

- **Pikadeitti:** Oppilaat muodostavat kaksi sisäkkäistä piiriä, sisäpiiri kasvot ulospäin ja ulkopiiri kasvot sisäänpäin niin, että jokaisella on edessään pari. Parit keskustelevalt valitusta kysymyksestä esimerkiksi minuutin ajan. Tämän jälkeen ulkopiiriläiset astuvat askeleen vasemmalle, jolloin jokainen saa uuden parin. Uudelle parille kerrotaan edellisen parin ajatuksia kysymyksestä kommentoimatta niitä mitenkään. Tämän jälkeen voidaan vielä ottaa kolmas pari, jonka kanssa muistellaan kahdelta edelliseltä parilta kuultua ja pohditaan omaa suhtautumista muiden ajatuksiin.
- **Postikortti:** Jokainen oppilas valitsee sovittuun teemaan liittyvän asian, esimerkiksi varhaisen lapsuusmuiston, muiston ensimmäisestä koulupäivästä tai tapahtuman luokkaretkeltä. Oppilaat piirtävät omasta muistostaan postikorttikuvan ja kertovat muistosta omalle parille kuvan avulla. Parin tehtävä on kuunnella kertomusta tarkkaavaisesti, eläytyä postikortin piirtäjän asemaan ja kirjoittaa kortin taakse teksti, jonka piirtäjä olisi voinut tilanteesta lähettää. Jokainen lukee parinsa muistosta kirjoittamansa postikortin muille ja näyttää kuvan.

VINKKEJÄ KUUNTELEMISEN HARJOITTELEMISEEN OPPIAINEKSEN KÄSITTELYN LOMASSA

- Ryhmätyön esittelyn jälkeen jokainen muu ryhmä keskustellen valitsee ja kertoo muille yhden työstä oppimansa asian, joka on heidän mielestään erityisen tärkeä.
- Yhteistoiminnallisessa oppimisessa, jossa jokainen oppilas toimii kotiryhmässään tietyn asian asiantuntijana, tehtävänä ei ole ainoastaan esitellä oma osuutensa vaan liittää asiat kokonaisuudeksi esimerkiksi havainnoimalla yhtäläisyyksiä ja eroja. Mitä yhteistä on kaikkien käsiteltyjen puolueiden tavoitteissa? Mitä eroa on esiteltyjen kasvien hoito-ohjeissa?

1.1.8 Harjoitus: Omien ajatusten esittäminen

Omien ajatusten esittäminen on monesti vaikeaa. Hankaluudet voivat liittyä sekä ajatusten muotoilemiseen että uskallukseen ilmaista ne. Molemmat taidot onneksi kehittyvät harjoittelemalla, mutta uuteen ryhmään saapuminen saattaa nostaa osallistumisen kynnyksiä.

Etenkin aineenopettajille on tuttu tilanne, että käsiteltävästä asiasta kiinnostuneet ja kirjallisiin tehtäviin innolla paneutuvat opiskelijat jähmettyvät tuijottamaan opettajaa mykkinä, kun heitä pyydetään jakamaan näkemyksiään luokkahuoneessa. Helposti käy myös niin, että keskustelua käyvät vain muutamat aktiivisimmat opiskelijat muiden jäädessä syrjään. Tämä on osin väistämätöntäkin: esimerkiksi 30 opiskelijan ryhmässä kaikki eivät edes voisi käyttää kovin pitkää puheenvuoroa oppitunnin puitteissa.

Ajankäytön ja uskalluksen pulmia voi helpottaa pitämällä pienryhmät samoina oppitunnista toiseen. Keskusteluhetken päätteeksi jokainen pienryhmä voi vielä esittää jonkin mielestään keskeisen näkökulman kaikille yhteisesti. Ajatustenvaihdossa voi hyödyntää myös toiminnallisia menetelmiä, joissa kukaan ei joudu yksinään huomion keskipisteeksi:

- **Mielipidejana:** Opettaja lukee väitteen. Oppilaat muodostavat luokkaan janan siten, että samaa mieltä olevat asettuvat lähemmäs toista seinää ja eri mieltä olevat toista. Halukkaat voivat perustella mielipiteensä. Ahtaassa luokassa harjoituksen voi toteuttaa pystysuuntaisena: samaa mieltä on kurotus kohti kattoa, eri mieltä kurotus kohti lattiaa. Harjoitukseen voi yhdistää myös muita helppoja voimisteluliikkeitä taukojumpan tapaan. Harjoituksen voi toteuttaa pareittain tai pienryhmissä siten, että ryhmän on yhdessä keskustellen valittava

esimerkiksi ryhmäänsä edustavalle pyykkipojalle paikka luokan poikki viritetyltä narulta. Mieli-pidejanan väitteiden keksimisen voi myös antaa oppilaiden tehtäväksi.

- Musiikkituolit: Oppilaat liikkuvat tilassa musiikin soidessa. Kun musiikki lakkaa, otetaan pariaksi lähin oppilas ja vaihdetaan hänen kanssaan ajatuksia käsiteltävästä aiheesta. Tilaan voidaan myös järjestää tuolit pareittain, jolloin musiikin lakatessa istutaan lähimmälle tuolille.
- Pikadeitti: Oppilaat muodostavat kaksi sisäkkäistä piiriä, sisäpiiri kasvot ulospäin ja ulkopiiri kasvot sisäänpäin niin, että jokaisella on edessään pari. Parit keskustelevalt valitusta kysymyksestä esimerkiksi minuutin ajan. Tämän jälkeen ulkopiiriläiset astuvat askeleen vasemmalle, jolloin jokainen saa uuden parin. Sekä musiikkituoleja että pikadeittiä voi käyttää myös tietopainotteiseen läksynkertaukseen.

1.1.9 Harjoitus: Dialogin tavoitteet – hymistelystä konkretiaan

Koska dialogin tavoitteet kuulostavat usein abstrakteilta, niistä keskusteleminen on vaarassa jäädä ympäröiväksi hymistelyksi. Konkretisoimisessa auttaa asioiden esittäminen muusakin kuin sanallisessa muodossa. Seuraavassa kamerakynätehtävässä pureudutaan *luottamukseen* valo- ja videokuvaamisen avulla, mutta tehtävän avulla voidaan tarkastella mitä tahansa ryhmän ominaisuuksia.

Valokuvatehtävä: Muodostakaa kolmen hengen ryhmiä. Ottakaa 3–5 valokuvaa, joiden aiheena on *luottamuksen vahvistaminen ryhmässä*.

Katselutehtävä: Yhdistykää toisen ryhmän kanssa. Valitkaa ryhmälle yhteinen sihteeriksi. Näyttäkää ottamanne kuvat toiselle ryhmälle. Toinen ryhmä kertoo:

- Mitä kuva heidän mielestään esittää.
- Miten kuvassa näkyvä toiminta voisi vahvistaa luottamusta.

Tehkää lista asioista, jotka vahvistavat luottamusta ryhmässä. Sihteeriksi kirjoittaa ryhmän listan ylös. Kaikkien ryhmien listaamat asiat kootaan taululle.

Videotehtävä: Miettikää, mikä toisen ryhmän kuvien aiheista oli mielestänne tärkein. Pyytäkää tarvittaessa toisia näyttämään kuvat uudelleen. Miettikää:

- Mitä valokuvan tilanteessa on tapahtunut ennen kuvan ottamista?
- Mitä tapahtuu kuvan vangitseman hetken jälkeen?
- Ketä muita ihmisiä tilanteessa on kuin kuvassa näkyvät?
- Mitä tilanteessa sanotaan? Vai sanotaanko mitään?

Kuvatkaa tilanteesta enintään 1 minuutin pituinen video. Lopuksi videot katsotaan yhdessä, keskustellaan ja mahdollisesti kirjataan ylös, millaisia asioita ne kertovat luottamuksen synnystä ja ylläpitämisestä.

■ LUE LISÄÄ

Videokuvaamisesta ajattelun ja oppimisen välineenä kamerakyna-menetelmässä:

<http://kamerakyna.fi/kamerakyna.html>

Mediakasvattaja Ismo Kiesiläisen ajatuksia videokuvaamisen oppimista edistävästä vaikutuksesta: <http://timpu.blogspot.com/2016/04/miten-videokuvaaminen-edistaa-oppimista-3.html>

1.2 Muovautuvuususkomusten merkitys dialogi- ja tunnetaitojen kehittämisessä

1.2.1 Muovautuvuususkomukset vaikuttavat tunteisiin ja vuorovaikutukseen

Monet tiedostamattomat uskomukset ja oletukset ohjaavat tapaamme olla sosiaalisissa tilanteissa, tulkita viestejä ja reagoida niihin. Näiden uskomusten tiedostaminen ja niihin vaikuttaminen on tärkeä osa tunne- ja dialogitaitojen kehittämistä. Oletukset ihmisten ja ihmisryhmien kyvystä muuttua ja muovautua ovat yksi tärkeä uskomusten joukko. Ne ohjaavat tapaamme tehdä päätelmiä niin yhtäältä itsestämme ja omista mahdollisuuksistamme kasvaa ja kehittyä kuin toisaalta toisista ihmisistä ja heidän mahdollisuuksistaan oppijoina tai keskustelukumppaneina.

Ihmisten ominaisuuksien muovautuvuutta korostavista uskomuksista käytetään myös nimityksiä ”kasvun ajattelutapa”, ”kasvun asenne” tai ”muovautuvuuden arkiteoria”. Sekä opettajilla että oppilailta on erilaisia käsityksiä siitä, missä määrin älykkyys, persoonallisuus ja muut yksilön ominaisuudet ovat synnynnäisiä, pysyviä ja muuttumattomia tai ympäristön vaikuttamia ja läpi elämän muovautuvia.

Usko ominaisuuksien muovautuvuuteen ennustaa

- sinnikkyyttä,
- uskallusta käydä kohti haasteita,
- motivaation säilymistä vaikeuksia kohdattaessa,
- myönteisempiä tunnereaktiota oppimistilanteissa.

Etenkin virheitä tehtäessä usko muovautuvuuteen suojaa voimakkaiden tunteiden aiheuttamilta jähmettymisreaktioilta ja luo mahdollisuuksia virheistä oppimiseen.

Usko ominaisuuksien pysyvyyteen puolestaan ennustaa

- pyrkimystä keskittyä oman kyvykkyyden todistamiseen oppimisen sijaan,
- haasteiden välttelyä,
- lokeroivaa ja leimaavaa tapaa suhtautua sekä itseän että toisiin,
- voimakkaampia kielteisiä tunnereaktioita virheitä tehtäessä ja epäonnistuttaessa.

Usein usko ominaisuuksien pysyvyyteen ja muuttumattomuuteen vaikuttaa myös niin, että toisten ihmisten menestystä ei koeta inspiraationa vaan uhkana.

Myös uskomukset ihmisryhmien mahdollisuudesta muuttua voivat olla hyvin erilaisia. Usko siihen, että kulttuuristen, etnisten tai uskonnollisten ryhmien ominaisuudet (kuten ryhmien vaalimat arvot) muovautuvat jatkuvasti, vähentää ennakkoluuloja ja johtaa myönteisempiin asenteisiin toisten ryhmien jäseniä kohtaan. Se ennustaa myös halukkuutta olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa.

Usko ryhmien ominaisuuksien pysyvyyteen taas johtaa alttiuteen muodostaa stereotyyppioita, yleistyksiä ja ennakkoluuloja. Vähäinen usko ryhmien mahdollisuuteen muuttua liittyy myös kielteisiin asenteisiin, pyrkimykseen vältellä vuorovaikutusta vieraaksi koettujen ryhmien edustajien kanssa sekä syrjivään käyttäytymiseen.

Oletukset ryhmien muuttumattomuudesta aiheuttavat polarisaatiota. (Ks. luku 4 Vaikeat aiheet ja yhteiskunnallinen keskustelu.) Hyväkin tarkoittava myönteinen puhe toisista ryhmistä ja niiden jäsenistä voi lisätä yleistävää ja ennakkoluuloista suhtautumista, jos samalla ei pyritä vahvistamaan käsityksiä ryhmien sisäisestä moninaisuudesta ja muovautuvuudesta.

■ POHDI

Mitä ajattelet ihmisten mahdollisuudesta kehittää älykkyyttään ja persoonallisuuttaan läpi elämän? Mitä ajattelet ihmisryhmien ja esimerkiksi kulttuurien muovautuvuudesta tai pysyvyydestä? Mihin nämä uskomuksesi perustuvat?

Mieti myös, miten tulkitset oppilaidesi käyttäytymistä ja oppimista. Milloin tulkitset oppilaan toiminnan johtuvan hänen ominaisuuksistaan – kuten älykkyyteen tai kulttuuriin liittyvistä pysyvistä piirteistä? Milloin selität käyttäytymistä tilanteeseen ja oppimisprosessin vaiheisiin liittyvillä tekijöillä? Miten nämä tulkinnat saattavat vaikuttaa pedagogisiin valintoihisi ja vuorovaikutukseesi?

1.2.2 Muovautuvuususkomuksiin on mahdollista vaikuttaa

Hyvä uutinen on se, että muovautuvuususkomuksiin voidaan vaikuttaa. Tehokkaita tapoja vahvistaa uskoa muovautuvuuteen ovat esimerkiksi aivojen neuroplastisuudesta eli muovautuvuudesta opettaminen sekä ihmisryhmien muovautuvuudesta opettaminen historiallisten esimerkkien avulla.

Pyrkiessään positiivisesti tunnistamaan ja tukemaan erilaisia identiteettejä opettajan on tärkeätä samalla vahvistaa uskoa muovautuvuuteen. Oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen voi kääntyä haitalliseksi, jos se tehdään tavalla joka vahvistaa käsityksiä ominaisuuksien pysyvyydestä ja muuttumattomuudesta.

Tärkeätä on huomioida myös se, minkälaisia uskomuksia luokkahuonevuorovaikutuksessa jatkuvasti ylläpidetään. Opettajan omat käsitykset muovautuvuudesta tai pysyvyydestä tulevat helposti ilmi oppilaille hienovaraisina vihjeinä, jotka vaikuttavat oppilaiden uskomusten kehittymiseen. Muovautuvuususkomukset ovat kuitenkin osittain tilanteellisia, eli ne aktivoituvat eri tavoin eri tilanteissa opittujen mallien mukaan. Vaikka oppilaan kotona tai muiden aineiden oppitunneilla vahvistettaisiin uskoa ominaisuuksien muuttumattomuuteen, opettajan on mahdollista omassa luokkahuoneessaan tai tietyssä oppimistilanteessa luoda ilma-
piiri, joka aktivoi oletuksia muovautuvuudesta.

Pyrkiessään tukemaan uskoa muovautuvuuteen kannattaa tietoisesti kiinnittää huomiota prosessitekijöihin ominaisuuksien sijaan. Tämä tarkoittaa sitä, että myönteisenkään huomion ja palautteen ei tulisi kohdistua yksilöiden ja ryhmien ominaisuuksiin. Vaikka oppilaan kehuminen älykkääksi tai lahjakkaaksi voi tuntua kannustavalta, se vahvistaa kokemusta siitä, että oppimistilanteen arvioinnin kohteena ovat henkilökohtaiset ominaisuudet. Tämä voi johtaa haasteiden välttelyyn ja voimistaa ahdistusta epäonnistumisia ja virheitä kohdattaessa.

Sen sijaan prosessitekijöiden tarkastelu niin onnistumisten kuin epäonnistumisten yhteydessä vahvistaa uskoa muovautuvuuteen. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi työnteon määrä, opiskelustrategiat sekä oppimisen ja suoriutumisen fyysiset edellytykset (lepo, ravinto, stressi). Myös muovautuvuususkomusten ilmiö ja oman sisäisen puheen merkitys on hyvä tehdä tutuksi oppilaille.

Muovautuvuutta on syytä korostaa myös silloin kun keskustellaan asioista, joista ihmisryhmillä on erilaisia käsityksiä. Kun tunnistetaan vaikkapa erilaisia kulttuurisia tapoja ajatella jostakin asiasta, voidaan välttää stereotyyppien syntymistä nostamalla esiin prosesseja, joiden kautta nämä käsitykset ovat mahdollisesti syntyneet, samoin kuin erilaisia suuntia, joihin käsitykset ovat kehittymässä. Dialogitilanteiden aluksi esitettävät esimerkit ihmisten ja ihmisryhmien kyvystä muuttua aktivoivat keskusteluun osallistuvien uskoa muovautuvuuteen.

■ POHDI

Miten uskomuksesi oppilaiden mahdollisuudesta kasvaa ja kehittyä välittyvät oppilaille? Miten uskomuksesi ihmisryhmien ominaisuuksien muovautuvuudesta tai pysyvyydestä välittyvät oppilaille? Kohdistuuko oppilaille antamasi palaute heidän ominaisuuksiinsa vai prosesseihin ja tilanteellisiin tekijöihin? Miten voisit vahvistaa huomion kiinnittämistä ihmisten ja ihmisryhmien mahdollisuuksiin muuttua ja kehittyä?

■ LUE, KUUNTELE TAI KATSELE LISÄÄ

Muuttuvatko lahjakkuus ja älykkyys elämän aikana -podcast:

https://soundcloud.com/radio_moreeni/teoriassa-kolme

Professori Kirsi Tirri kertoo kasvun ajattelutavan mukaisen palautteen antamisesta:

<https://areena.yle.fi/1-4242140>

Tirrin blogikirjoitus ”Miten oppimismotivaatio voisi säilyä läpi elämän?”:

<http://blog.mensa.fi/?p=324>

Aivojen rakenteesta, toiminnasta ja muovautuvuudesta Rakkaat aivot -kampanjan verkkosivulla: <https://www.rakkaataivot.fi/aivojen-rakenne-ja-toiminta/>

1.2.3 Opetusvinkkejä muovautuvuusajattelun vahvistamiseen

Ennen jonkin vaikean asian opiskelua, opeta tai muistuta oppilaille lyhyesti ja ikätasoisesti kuvien avulla, miten oppiminen aivoissa tapahtuu. Yksinkertaisimmillaan pienille lapsille voi selittää, että kun jotakin uutta asiaa harjoitellaan, aivoissa olevien hermosolujen välille syntyy uusia yhteyksiä. (Apuna voi käyttää kuvia hermosoluista.) Kun harjoittelu jatkuu, yhteydet vahvistuvat ja tieto solujen välillä alkaa kulkea yhä nopeammin.

Pohtikaa yhtäläisyyksiä liikuntaan ja kuntoiluun: kuten lihakset vahvistuvat jumppaamalla, aivot hyötyvät ponnistelusta ja harjoittelusta. Niin lihasten kuin aivojen jumppaaminen voi tuntua joskus epämiellyttävältä ja hikieltä, mutta siitä voi oppia myös nauttimaan.

Opettaja voi kertoa myös siitä, miten monet hankalat tunteet, kuten epäonnistumisen pelko, vievät aivojen voimat pois alueilta joissa oppiminen tapahtuu. Kannattaa pyrkiä vähentämään oppilaiden taipumusta tulkita onnistumisia ja epäonnistumisia oppimistilanteissa omista ominaisuuksistaan johtuviksi (älykkyys, lahjakkuus, ”matikkapää”, ”kielipää”). Huomion voi suunnata prosesseihin: onko tilanteessa tai omassa mielentilassa jotakin sellaista, joka estää oppimista. Oppilaat voi saada ymmärtämään, että vaikeat tunteet ja ponnistelu ovat tavallinen osa oppimisprosessia.

Kun oppilaat harjoittelevat uutta asiaa ja harjoittelu vaatii ponnistelua:

Pysäytä harjoittelu ja pyydä oppilaita laittamaan silmät kiinni. Ohjaa suuntaamaan ajatukset aivoihin, kuvittelemaan mitä niissä parhaillaan tapahtuu. Kuvaile hermosoluja, niiden välisten yhteyksien syntymistä ja sitä, miten vaikealta tuntuva harjoittelu parhaillaan muovaa aivoja, jolloin tieto alkaa kulkea nopeammin. Pyydä havainnoimaan omia tuntemuksia ja sitä, ovatko aivot parhaillaan oppimisen käytössä. Kannattaako jatkaa ponnistelua, vai olisiko ensin parempi tehdä jotain sen eteen, että aivojen voimat ohjautuvat takaisin oppimiseen? Pohtikaa keinoja yhdessä.

Näihin mielikuviin voi palata myös tilanteissa, joissa on tarkoitus keskustella esimerkiksi yhteiskunnallisista tai oppilaiden elämään liittyvistä kysymyksistä. Pohtikaa sitä, miten myös erilaiset mielipiteet ja arvot muotoutuvat aivoissa. Yksilöiden ja ryhmien arvot ja mielipiteet vahvistuvat, kun niitä toistetaan ja harjoitetaan. Ne voivat kuitenkin myös muuttua ja muovautua: aivoihin syntyy uusia polkuja ja yhteyksiä, kun opitaan lisää sellaisistakin tavoista katsoa maailmaa, jotka aluksi voivat tuntua käsittämättömiltä. Toisaalta voimakkaat tunteet ja erityisesti kokemus uhkasta voivat suunnata aivojen voimat pois uuden ymmärtämisestä.

Pohtikaa myös näitä:

- Minkälaisen harjoittelun seurauksena kunkin arvot tai mielipiteet ovat muovautuneet? Mikä niitä muovaa edelleen?
- Miettikää tilanteita, joissa oma vahva näkemys jostain asiasta on muuttunut. Mitä tunteita liittyy tähän muutokseen ja siitä kertomiseen? Miksi?
- Mitä sellaisia tunteita ja kokemuksia uhasta keskustelussa joskus voi syntyä, jotka vaikeuttavat aivojen mahdollisuuksia oppia toisenlaisista tavoista ajatella? Minkälaisin keinoin näitä tunteita voitaisiin yhdessä säädellä?
- Miten yhdessä voidaan vaikuttaa siihen, että keskustelu voimistaisi aivojen muovautumista vauhdittavia – eli oppimista edistäviä – tunteita, kuten turvallisuuden ja innostumisen tunteita?

Muovautuvuususkomuksista ja prosessikeskeisestä ajattelusta voi herättää keskustelua arvioimalla oppilaiden kanssa esimerkiksi seuraavia väitteitä:

- Jos joudun kovasti ponnistelemaan oppiakseni uuden asian, se kertoo siitä, etten ole kovin fiksu.
- Älykkäille ja lahjakkaille ihmisille oppiminen on yleensä helppoa ja mukavaa.
- Kaikki voivat oppia uusia asioita, mutta älykkyyttään ei voi kehittää.
- Kaikki voivat oppia uusia asioita, mutta persoonaansa ihminen ei juuri voi muuttaa.
- Aivot voivat kehittyä fiksummiksi, jos niistä pitää hyvää huolta.
- Ihmisten syvimmat uskomukset ja arvot eivät yleensä juuri muutu.
- On heikkoutta, jos ihminen ei pysty puolustamaan tärkeimpiä arvojaan ja käsityksiään, vaan ne muuttuvat.
- Ihmisryhmien (esimerkiksi suvut, kansat tai uskonnolliset ryhmät) tärkeät arvot, uskomukset ja käsitykset usein pysyvät samanlaisina, vaikka maailma muuttuu.
- Kulttuurit muuttuvat jatkuvasti, kun erilaiset ihmiset ja ihmisryhmät ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

1.2.4 Harjoitus: Taitojen kehittyminen

Pyydä oppilaita listaamaan taitoja, jotka he ovat oppineet tietyn ajanjakson aikana, esimerkiksi tällä viikolla, tänä vuonna tai yläkouluaihana. Taidot voi listata yhteiselle alustalle, jolloin oppilaat saavat vinkkejä toinen toisiltaan. Tai niitä voidaan miettiä pienryhmissä siten, että jokaisen ryhmän tavoitteena on keksiä vaikkapa 15 taitoa. Taidot voivat liittyä niin koulussa opittuihin asioihin kuin vapaa-aikaan ja olla suuria tai pieniä: olen oppinut laskemaan jakokulmassa, olen oppinut ulkoa kevätjuhlalaulun sanat, olen oppinut sopimaan riitoja, olen oppinut puhumaan englantia, olen oppinut soittamaan Kissanpolkan...

Jokainen oppilas saa kolmeen suureen sarjakuvaruutuun jaetun paperin. Jokainen valitsee yhden oppimansa taidon, jota pitää tärkeänä. Ensimmäiseen ruutuun piirretään kuva itsestä ennen taidon oppimista tilanteessa, jossa ensimmäistä kertaa huomasi kaipaavansa uutta taitoa. Viimeiseen ruutuun piirretään kuva itsestä käyttämässä taitoa. Keskimäinen ruutu jätetään tyhjäksi. Oppilaiden tehtävä on kertoa parille mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mitä tyhjässä keskiruudussa tapahtuu.

Apuna voi käyttää seuraavia kysymyksiä:

- Missä olet?
- Kenen kanssa olet?
- Mitä tapahtuu ensin? Entä sen jälkeen?
- Miltä sinusta tuntuu?

Parin kertomusta on kuunneltava tarkkaavaisesti, sillä kuuntelevan osapuolen tehtävänä on miettiä ja kirjoittaa ohjeet, joiden avulla muutkin voivat oppia kaverin kuvaaman taidon. Nämä ohjeet esitellään joko koko luokalle tai toiselle parivaljakolle. Lopuksi jokainen vielä täydentää oman tai parinsa keskiruudun sopivalla piirroksella. Piirrokset parin laatimine ohjeineen ripustetaan seinälle.

2 TUNNE- JA RYHMÄTAITOJEN EDISTÄMINEN

Tunnetaidot ja ryhmän toiminta ovat dialogisen ja keskusteleavan opetuksen perusta. Opettaja ei voi ottaa dialogia nopeasti käyttöön ikään kuin helppona opetusmenetelmänä, saati soveltaa sitä mihin tahansa tilanteeseen. Yhteisten käytäntöjen muuttaminen dialogiseen suuntaan vaatii kaikilta (niin opettajilta, oppilailta kuin koko koululta) harjoittelua ja tottumista. Tässä luvussa käsitellään tunne- ja ryhmätaitojen harjoittelua dialogisen opetuksen tukena.

Dialogisiin tunteisiin kuuluvat huolenpito, luottamus, kunnioitus, arvostus, myötätunto ja toivo. Jokainen lapsi ja nuori tarvitsee ja haluaa kokemuksen siitä, että hänestä huolehditaan, häneen luotetaan, häntä kunnioitetaan ja arvostetaan.

Dialogisia tunteita voidaan pitää eräänlaisena mielen vitamiinivarastona. Ne toimivat vasta-voimana pettymyksille, häpeälle, vihalle, pelolle ja uhan kokemiselle. Myötätunnon ja toiveikkuuden ilmapiiri yhdessä muiden dialogisten tunteiden kanssa luovat turvallisuutta luokkaan ja koko kouluympäristöön. Turvallisuus puolestaan luo edellytykset muiden kohtaamiselle, oppimiselle ja itsetunnon vahvistumiselle.

2.1 Tunnetaidot koulussa

2.1.1 Tunnetaidot ja dialogisuus

Tunnetaidot ovat osa sosio-emotionaalisia taitoja. Usein tunnetaitoihin liitetään

- tunteiden tunnistaminen
- tunteiden sietäminen
- tunteiden säätely
- tunteiden ilmaiseminen ja käsittely.

Tunnetaitoja voi pitää yhtenä tärkeimmistä kasvattajan taidoista. Opettaja tarvitsee tunnetaitoja työssään jatkuvasti. Oppilaat, kollegat, huoltajat ja erilaiset arkiset kohtaamiset herättävät tunteita. Opettajan edellytetään opettavan oppilaille tunnetaitoja omalla toiminnallaan, mallintavan heille tunnetaitoja vuorovaikutustilanteissa.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmaan kuuluu tunnetaitojen opettaminen:

”Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmisuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden.” (POPS 2014)

”Opiskelija kehittää vuorovaikutusosaamistaan tunnistamalla, käsittelemällä ja säätelämällä tunteitaan. Hän oppii myös kuuntelemaan, kunnioittamaan ja ennakoimaan toisten tunteita ja näkemyksiä sekä niiden ilmaisuja. Hän oppii käyttämään tunteita voimavarana vuorovaikutuksessa.” (LOPS 2019)

Tunnetaidot liittyvät olennaisesti dialogitaitoihin. Dialogissa ihminen kuuntelee sekä omia että toisten ihmisten tunteita. Dialogisessa keskustelussa on tärkeää sanoittaa tunteita myös tarvittaessa ääneen.

Dialogisessa vuorovaikutuksessa kasvattaja suhtautuu lapsen tunteisiin hyväksyvästi. Lapsen tunnekokemus on oikeutettua, inhimillistä ja ihmisyyteen kuuluvaa. Lasta ja hänen kokemustaan ei mitätöidä.

2.1.2 Tunteiden säätely

Ihmiset ovat yksilöllisiä sen suhteen, kuinka herkästi tunteet viriävät, kuinka herkästi vallalla oleva tunneilmapiiri aistitaan, kuinka voimakas tunnereaktio on ja kuinka kauan tunnereaktio kestää. Tunneherkkyyttä voidaan ajatella jatkumona, johon jokainen kouluyhteisön jäsen sijoittuu.

Jotkut opettajat ja oppilaat ovat tunneherkempiä kuin toiset. Tunneherkkyyttä ei pidä arvottaa hyväksi tai huonoksi. Kaikki oppijat hyötyvät tunnetaitojen oppimisesta, joskin tunneherkät lapset ja nuoret voivat erityisesti hyötyä tunnetaitojen opettelusta.

Tunteiden säätelyssä voidaan erottaa tietoinen ja automaattinen säätely. Koulussa oppilaille opetetaan tietoista, tahdonvaraista säätelyä. Harjoittelemalla tunteiden säätelyä tietoisesti kerta toisensa jälkeen säätely voi automatisoitua.

Automaattiseksi säätelyksi voidaan kutsua myös sitä, kun tunteita säätelee vuorovaikutustilanne ihmisten välillä. Esimerkiksi toisen ihmisen myötäelävät eleet, lempeä äänensävy ja katse voivat tyyntyttää ihmistä, joka kokee hankalan tunteen. Tavoitteena tunteiden säätelyssä on taitava eläminen tunteiden kanssa, ei niistä eroon pääseminen.

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän opettaja toimii myös lapsen tunteiden säätelijänä yhdessä lapsen kanssa. Opettaja on niin sanottu säätelevä toinen. Esimerkiksi kyky rauhoittaa itseään kehittyä pikkuhiljaa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Kun opettaja sanoittaa ääneen koulupäivän aikana lapsen tunteita tai luokan tunneilmapiiriä, hän opettaa samalla tunteiden säätelyn perustaitoja. Esimerkiksi hankalaksi koettu tilanne helpottuu usein sillä, että lapsen tai nuoren tunne huomataan ja nimetään. Opettaja voi myös pysähtyä yhdessä oppilaiden kanssa tunteiden äärelle ja auttaa sanoittamaan luokan tai ryhmän sen hetkisiä tunteita.

■ POHDI

Miten säätelen omia tunteitani oppitunneilla ja työpäivän aikana?
Mitkä oppilaan tunteet minun on helppoa/vaikea kohdata?

2.1.3 Mitä tunteen salliminen tarkoittaa?

Kasvattajien on joskus vaikeaa kohdata ja kestää lasten negatiivisia tunteita, kuten pettymystä, mikä on sinänsä inhimillistä. Lasta saatetaan esimerkiksi syyllistää negatiivisten tunteiden ilmaisusta, lapsen tunteet ohitetaan, jätetään huomiotta tai esitetään nopea ratkaisu, jotta tunne menisi ohi.

Tunteen tunnistaminen, hyväksyminen ja oikeuttaminen ovat edellytyksiä tunteiden säätelylle. Kun lapsen tai nuoren tunteet tunnistetaan ja oikeutetaan, hän saa kokemuksia tunteen hyväksymisestä ja siten myös tunteiden tyntymisestä ja rauhoittumisesta. Hän oppii luottamaan omiin kokemuksiinsa ja saa varmuutta identiteettinsä rakentamiseen.

Tunteen salliminen on osa tunnesäätelyä. Tunteen salliminen ei ole helppoa. Sallimista vaikeuttavat esimerkiksi erilaiset uskomukset tunteista ja niiden näyttämisestä. Tällainen uskomus voi olla esimerkiksi se, että kielteisiä tunteita kuuluu välttää koulussa tai että oppiminen ja koulunkäynti on yleensä helppoa ja mukavaa muille oppilaille.

Tunteiden sallimista helpottaa tunteen tunnistaminen, nimeäminen ja sen validointi. Tunteen validointi tarkoittaa, että toiselle ihmiselle tai itselle (itsevalidointi) ilmaistaan myötätuntoisesti, että hänen tunteensa on osa ihmisyyttä ja että kuka tahansa vastaavassa tilanteessa oleva voisi tuntea samoin.

Validointi ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tarvitsee hyväksyä jotain, mitä ei pidä hyväksyttävänä. Opettaja voi validoida oppilaan pettymyksen, mutta hänen ei tarvitse hyväksyä, jos oppilas esimerkiksi huutaa kovaan ääneen luokassa, kun on pettynyt.

■ POHDI

Millaisia tunteita koulussamme saa tuntea ja näyttää? Entä millaiset tunteet ovat kiellettyjä? Mitä tunteita sallin oppitunneillani? Kuinka tunteita ilmaistaan/saa ilmaista oppitunneillani? Miten ja kuinka paljon sanoitan luokassa omia tunteitani oppilaille, jos se on tarpeen? Miten sanoitan oppilaan tunteita heille?

■ LUE LISÄÄ

Anuliisa Lahtinen & Jarkko Rantanen, *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin* (2019)

Raisa Cacciatore, *Aggression portaat* (2008)

Mieli ry:n sivulta löytyy perustietoa tunteista ja tunnetaidoista.

<https://mieli.fi/vahvista-mielenterveyttasi/tunteet-ja-tunnetaidot/>

Opettajan on erittäin tärkeää ymmärtää ja havaita oppilaiden erilaisuutta. Tällöin on myös muistettava, että osalla oppilaista on erityispiirteitä ja -tarpeita, joiden tunnistamisessa ja kohtaamisessa tarvitaan asiantuntija-apua ja tukitoimenpiteitä. Emme käsittele tässä oppaassa erityispedagogiikan kysymyksiä, mutta niistä voi etsiä lisätietoa esim. seuraavilta verkkosivuilta:

OPH, Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perus-opetus/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Kuntoutussäätiön Oppimisvaikeus.fi-sivusto: <https://oppimisvaikeus.fi/>

Autismiliitto: <https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo>

Adhd-liitto: <https://adhd-liitto.fi/adhd-tietoa/>

2.1.4 Myötätunto ja itsemyötätunto

Myötätunto koostuu toisen ihmisen tilanteen huomioimisesta, tunteesta ja pyrkimyksestä toimia toisen hyväksi. Myötätuntoinen ihminen havaitsee ja huomaa toisen tilanteen ja tunteen. Hän eläytyy toisen tunteeseen ja haluaa auttaa ja huolehtia toisesta. Myötätuntoon kuuluu myös yhdenvertaisuus ja yhteisöllisyys.

Myötätuntoa harjoitettaessa ei esimerkiksi kauhistella, säälitä tai neuvota vaan kohdataan toinen ihminen tasavertaisena. Myötätunnosta puhutaan yleensä silloin, kun kohtaamme toisen ihmisen vaikeassa tilanteessa.

Myötätunto voi herätä myös myönteiseksi koetuissa tilanteissa, esimerkiksi toisen ihmisen onnistuessa. Tällöin puhutaan joskus myötällostä. Myös kasvun ajattelutapa eli usko inhimillisten ominaisuuksien muovautuvuuteen lisää kykyä kokea iloa toisten onnistumisesta, kun taas käsitykset ominaisuuksien pysyvyydestä johtavat herkemmin kokemaan toisten onnistumiset uhkana.

Myötätunnon on huomattu vaikuttavan myönteisesti esimerkiksi

- elämän merkityksellisyyden kokemiseen
- tyytyväisyyteen
- mielen hyvinvointiin
- sosiaalisiin suhteisiin
- luovuuteen.

Itsemyötätunnossa myötätunto kohdistetaan samalla tavalla itseen kuin se kohdistetaan muihin ihmisiin. Itsemyötätuntoinen ihminen on ystävällinen itseään kohtaan. Hän välittää ja pitää huolta itsestään kuin hyvästä ystävästään.

Itseä kannustetaan, lohdutetaan ja rohkaistaan aktiivisesti sekä muistutetaan, että ihmisyyteen kuuluu keskeneräisyys. Ihminen voi myös muistuttaa itseään siitä, että kaikki elämään liittyvät tunteet, kokemukset ja ajatukset ovat inhimillisiä eikä täydellistä ihmistä ja elämää ole olemassa.

Itsemyötätunnossa on kyse myös omien tunteiden ja ajatusten tunnistamisesta ja niihin suhtautumisesta neutraalilla ja rakentavalla tavalla. Itsemyötätunto ei ole itsesääliä tai sitä, että ihminen tekee aina, mitä häntä huvittaa juuri nyt.

Itsemyötätunnon avulla kannustetaan tekemään itselle hyviä tekoja myös pitkällä aikavälillä, omia arvoja unohtamatta. Itsemyötätunnon myötä huomataan usein liiallisen syyllisyyden, häpeän, itsekriittisyyden ja vaativuuden vähenevän.

Opettajan on tärkeää muistaa, että myötätunnon ja itsemyötätunnon tarkoituksena ei ole se, että lapsi, nuori tai koulun henkilökunta sopeutuu huonoihin olosuhteisiin. On tunnistettava tilanteet, joihin ei tarvitse sopeutua tai joita ei tarvitse hyväksyä. Myötätunto ja itsemyötätunto voivat sen sijaan antaa ihmisille kestävyyttä ja voimaa muuttaa olosuhteita parempaan suuntaan.

■ POHDI

Ohitanko omia ja toisten tunteita vai hyväksynkö ne myötätuntoisesti?

■ LUE LISÄÄ

Anne Birgitta Pessi, Frank Martela & Miia Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (2017).

Ronnie Grandell, *Itsemyötätunto* (2015)

2.1.5 Ihmisenä olemisen ehdot: kipeät tunteet luokkatilanteessa

Koululuokassa erilaisista perheistä tulevat erilaiset lapset ja nuoret kokoontuvat yhteen. Näin ollen oppilasryhmä on kuin maailma pienoiskoossa. Filosofin Hannah Arendt (2002) puhuu ihmisenä olemisen ehdoista, joihin kuuluu se, että olemme ihmisenä toisten nähtävillä ja kuultavilla. Samalla olemme tuntevia ihmisiä ja tunteet vaikuttavat toimintaamme.

Koulu on siis paikka, jossa tuntevat ihmiset kohtaavat. Tunteet ovat mukana jokaisessa koulupäivässä. Joskus oppilasryhmän tunneilmasto on hyvin tasainen tai tunneilmaisut eivät ole kovin voimakkaita. Mutta voi myös olla, että oppilasryhmässä pulpahtavat pintaan kipeät tunteet, kuten esimerkiksi suru, yksinäisyys, turvattomuus. Silloin opettaja voi tuntea itsensä neuvottomaksi. Miten toimia, jotta sellaisessa tilanteessa jokainen saa kokea kunnioitusta ja toisaalta saa apua tunnekokemuksensa käsittelemiseen?

Filosofi Martha Nussbaumin (2011) mukaan toisten kohtaaminen vaatii sen ymmärtämistä, että kaikilla ihmisillä on ajattelun ja tuntemisen sisäiset kyvyt. Opettajan tehtävänä on erilaisten harjoitusten avulla havainnollistaa tätä oppilaille. Voimme edistää koulussa myötätunnon kyvyn kehittymistä.

Koska olemme tuntevia ihmisiä, myös haavoittuvaisuuden ja kipeiden tunteiden näyttäminen kuuluvat kouluun. Opettajina meidän ei tarvitse pelätä tai säikähtää kipeitä tunteita – sen sijaan niiden kanssa voi oppia rakentavasti elämään. Olennaista on se, kuinka mallinamme omalla käytöksellämme kipeiden tunteiden kohtaamista ja käsittelemistä.

2.1.6 Onko opettajalla aikaa pysähtyä kipeiden tunteiden äärelle?

Kun oppilasryhmässä nousee esiin jokin kipeä tunne, olennaista on opettajan kyky olla läsnä. Kiireessä ja erilaisten ärsykkeiden tulvassa kadotamme herkästi yhteyden oppilaisiin. Voi olla, että meiltä jää tärkeitä asioita näkemättä, tai nopeasti etenevässä arjessa emme löydä keinoja, jolla puuttua esimerkiksi ristiriitatilanteeseen. Sisäisesti varma opettaja uskaltaa kuitenkin kohdata sellaistaakin, minkä lopputuloksesta ei ole täyttä varmuutta.

Kipeiden tai vaikeiden tunteiden äärelle pysähtyessä voi paljastua jotain, mikä on sotkuista tai luotaantyöntävää, ja kuitenkin sekin täytyy jollakin tavalla käsitellä. Timo Laine (2008) kuvaa dialogisen suhteen olevan yhteyden etsimistä toiseen ihmiseen. Opettajan kohdalla se tarkoittaa myös sitä, että pitää astua asiantuntijan roolista syrjään ja uskaltaa mennä kohti tuntematonta.

Joskus arjen hektisyydessä pienet ristiriitatilanteet menevät ohi, eikä niihin ole luontevaa aina jälkikäteen palata. Mutta jos aina annamme tapahtua näin, vahvistamme signaalia, jonka mukaan tunneilmaisilla tai ristiriitatilanteissa ilmenneillä kipeillä tunteilla ei ole merkitystä. Jos oppilas esimerkiksi itkee pettymystä omasta mielestään huonon koetuloksen takia, on tärkeää huomioida tilanne, osoittaa hänelle myötätuntoa ja rohkaista myös luokan muita oppilaita toimimaan näin.

Opettajina voimme sanoittaa oppilaan kokemusta. ”Näen, että sinulla on nyt paha mieli, ja saat turvallisesti kokea sen.” Voimme myös rakentaa yhteyttä oppilaiden välille, ja pyytää: ”Lohduttaisiko joku nyt Viljamia, koska hänellä on paha mieli. Itku on merkki siitä, että tarvitsemme myötätuntoa, ja on tärkeää osoittaa sitä esimerkiksi silittämällä nätisti selkää tai sanomalla kannustavia asioita.”

Kun kipeät tunteet nousevat oppilasryhmän kokemuksissa esiin, opettajina voimme myös käyttää kiittämistä tai kysymistä keinona rakentaa yhteyttä oppilaiden välille. ”Huomasitko, miten kauniisti Ella auttoi sinua tekemällä... puolestasi” tai ”Mitä luulette, millaista käytöstä Viljami nyt toivoisi toisilta oppilailta, kun hän kokee niin voimakasta pettymyksen tunnetta?”

Tärkeää on myös ilmaista, että oppilaat ovat tehneet toivottuja asioita (jos näin on) esimerkiksi sanoen ”Onpa hienoa nähdä, miten te osaatte auttaa ja tukea sitä, joka tarvitsee myötätuntoa. Kiitos kaikille, jotka huomioitte Viljamia noin lämpimästi.” Sanoittamalla tunneilmaisuja teemme niistä normaaleja asioita, joiden kanssa voidaan elää rakentavalla tavalla.

■ POHDI

Millaisilla keinoilla lisäät sisäistä varmuuttasi opettajana?

Onko oppitunneillasi aikaa huomata erilaiset tunneilmapiiirit ja pysähtyä tärkeiden tunneilmaisuja äärelle?

Millä tavalla mallinnat tunneosaamista oppilaille koulun arjessa?

2.1.7 Kipeät tunteet oppilasryhmän jakamina

Juuri kipeät tai vaikeat tunteet kuten suru, yksinäisyys ja turvattomuus sekä niiden jakaminen oppilasryhmässä vaikuttavat olevan reittejä yhteyksien luomiseen. Sanna Isopahkalan tutkimusaineistossa tulee esiin tilanne, jossa erään oppilaan isovanhemman kuolemaa käsiteltäessä myös muut oppilaat kertovat omista surukokemuksistaan. Toisessa tilanteessa eräs oppitunnin aiheeseen kuulumaton kysymys, johon opettaja tietoisesti päättää vastata, synnyttää hetken, jossa useat oppilaat jakavat yksinäisyyden kokemuksia toistensa kanssa. Tällöin voi havaita, miten jokin oppilasryhmän vuorovaikutuksessa muuttuu: oppilaissa näyttää syntyvän näissä hetkissä myötätuntoa ja välittämistä toisiaan kohtaan.

Carol Gilligan (1982) puhuu aidosta yhteydestä ja sen merkityksestä ihmissuhteissa. Hän korostaa, että jos ihmisestä tulee toisen ihmisen silmissä objekti, silloin rakkaus häviää. Oppilasryhmässä emme voi odottaa tai vaatia, että kaikki rakastaisivat toisiaan. Sen sijaan voimme opetuksellisin keinoin varmistaa, että oppilaat kiintyvät toisiinsa. Kun oppilaiden välillä vallitsee kiintymystä, he haluavat toisilleen hyvää. Ja kun oppilaat jakavat toisilleen kipeitäkin tunnekokemuksia, rakennetaan tietä myötätunnosta kiintymykseen.

Joskus oppilasryhmässä ilmenee niin monimutkaisia ristiriitatilanteita, ettei luottamusta tunnu enää löytyvän. Voimme nähdä ihmissuhteen rytmin löytämisen, kadottamisen ja uudelleen löytämisen syklinä. Jos haluamme löytää toisemme aina uudelleen, on rakennettava luottamusta, joka korjaa rikki menneen yhteyden.

On muistettava, että joskus kovan ja kyynisen käytöksen alla on piilotettua haavoittuvaisuutta. Neurobiologi Antonio Damasio (2011) kuvailee, kuinka rangaistus saa kaikki eliöt sulkeutumaan ja palkinto puolestaan avautumaan. Tätä voimme soveltaa myös oppilasryhmässä. Kun kiitämme oppilaita rohkeudesta, oman haavoittuvaisuuden näyttämisestä ja myötätunnon osoituksista, luomme pohjaa ilmapiirille, jossa yhä useampi uskaltaa näyttää ja ilmaista myös kipeitä tunteita toisten nähden.

Kun opettaja antaa kipeiden tunteiden käsittelemiselle tilan, oppilaat oppivat ennen kaikkea toisiltaan. Myös ne, jotka eivät vielä osaa jakaa tai käsitellä tunnekokemuksia, oppivat niiltä, joilla tämä taito on jo kehittyneempi.

2.2 Vinkkejä ja työkaluja tunnetaitojen tukemiseen

2.2.1 Tunnetaitojen perusteet ja tunteiden bongaminen

Tunteen

- tunnistaminen
- nimeäminen
- salliminen

ovat usein riittäviä taitoja koulun arjessa.

On tärkeää oppia tunnistamaan ja nimeämään sekä myönteisiksi että kielteisiksi koettuja tunteita. Tällaisia ovat esimerkiksi ilo, tyytyväisyys, ylpeys, kiitollisuus, pelko, pettymys, häpeä ja turvattomuus.

Tunteiden tunnistamista voi opetella erilaisten tunnelistojen avulla. Laaja tunnelistaus löytyy OPH:n verkkosivulta: <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen-ohjaajan-opas/104-tunnetta-aakkosjarjestyksessa>.

Oppilaat katsovat tunnelistaa ja vastaavat seuraaviin kysymyksiin:

- Rengasta tunne, jota juuri nyt koet tuntevasi.
- Rengasta kaikki tunteet, joita olet huomannut tuntevasi tänään. Muista, että tunteet voivat olla hyvin lyhytkestoisia tai ne voivat kestää pidempään.
- Muistele ja rengasta tunteet, joita olet kokenut tällä viikolla.

Työskentelyn voi purkaa esimerkiksi pienissä ryhmissä tai pareittain. Samalla voidaan harjoitella aktiivista kuuntelua, jossa ensin toinen kuuntelee aktiivisesti myötäeläen, mutta ei kommentoi sanallisesti, kun toinen kertoo havainnoistaan. Tämän jälkeen parit vaihtavat rooleja. Lopuksi voidaan yhdessä keskustella siitä, millaista oli bongata tunteita. Mikä siinä oli helppoa ja mikä vaikeaa?

Työskentelyä voi syventää seuraavasti:

- Merkitse tunteet, jotka ovat sinulle helppoja kohdata.
- Merkitse myös tunteet, jotka ovat sinulle vaikeita kohdata.
- Valitse yksi rengastamasi tunne ja pohdi, millaisessa tilanteessa se syntyi. Missä olit? Keitä muita oli paikalla? Mitä mahdollisesti kuulisit, näit, koit ennen kuin tunne syntyi? Mitä kenties halusit tehdä tai teit, kun tunne syntyi? Mitä muita tunteita tilanteeseen saattoi liittyä?

■ LUE LISÄÄ

Anne-Mari Jääskinen ja Sanna Pelliccioni, *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen* (2017). Kirjassa on tietoa tunteista, tunne-elämän kehittymisestä, lapsen kohtaamisesta ja tunnetaitojen tukemisesta sekä paljon erilaisia harjoituksia.

2.2.2 Kertomukset ja leikki tunnekyvykkyyden edistäjänä

Kertomuksilla voi olla suuri merkitys kipeiden tunteiden käsittelemisen tukena. Kertomukset näyttävät auttavan varsinkin oppilasta, jolla on vaikeuksia tunnistaa ja sanoittaa omia tunteitaan. Fiktiivisen hahmon rooliin eläytyminen antaa mahdollisuuden ottaa tunnesanastoa haltuun. Tarvitsemme mielikuvitusta, jotta osaamme eläytyä toisen ihmisen tilanteeseen ja kokea myötätuntoa tätä kohtaan.

Kertomuksen henkilön tilanteisiin eläytyen oppilaat saavat kehittää tunnesanastoa. Oppimalla käyttämään tunteilmaisujen kieltä ja kielikuvia oppilaat saavat keinoja, jotka auttavat oman elämän kipeiden tunnekokemusten kanssa eteenpäin.

Niin ikään toiminnalliset leikit ja erilaiset keholliset lämmittelyt synnyttävät oppilasryhmään yhteistä jakamisen tilaa. Varsinaista työskentelyä edesauttaa, jos sitä ennen on panostettu tunteilmapiiiriin. Tällaista panostamista voi olla esimerkiksi leikki, joka synnyttää oppilaissa yhteistä naurua, tai tehtävä, joka edellyttää heiltä toisen koskettamista arvostavalla tavalla.

KOSKETUSHARJOITUS

Oppilaat kokoontuvat piiriin siten, että kaikki kääntyvät oikea kylki piirin keskustaan päin. Jokainen saa nystyräpallon, jolla kosketetaan toisen selkää. Nystyräpallolla hierominen voi rentouttaa kehollisesti, mutta luo myös yhteyden tunnetta oppilaiden välille. Tehtävän voi tehdä myös siten, että piirretään edessä olevan oppilaan selkään.

KERTOMUSHARJOITUS

Tutustutaan kertomukseen esimerkiksi opettajan lukemana tai siten, että oppilaat lukevat kertomusta vuorotellen. Kertomukseksi käy mikä tahansa juonellinen tarina tai pidempi teksti, jossa henkilöahmot kokevat erilaisia tunteita. Kertomukseen tutustumisen jälkeen oppilaiden tehtävänä on kirjoittaa esimerkiksi kirje kertomuksen henkilölle. Luokkatilaan voidaan asettaa myös yksi tuoli, johon kuvitellaan kertomuksen henkilöahmo istumaan. Oppilaat käyvät vuorotellen sanomassa henkilölle asian, joka kannustaa/lohduttaa/ilahduttaa...

Tehtävää voi varioida kertomuksen mukaan monilla tavoilla. Kertomuksesta voidaan tehdä pantomiiminäytelmä, vuorosanallinen näytelmä, vaihtoehtoinen lopetus tai sitä voidaan käsitellä kuvataiteen keinoin maalaamalla esimerkiksi surun maisema.

2.2.3 Hiljaisuuden ja tunteiden sanoittaminen

Välillä kipeiden tunteiden käsittelyyn kuuluvat myös hiljaisuus ja painostavat tauot yhteisen hetken aikana. Joskus oppilasryhmässä pitää käsitellä näpistämistä tai jotain muuta asiaa, joka on kaikkien läsnäolijoiden kannalta kiusallinen tai vaikea. Silloinkin kipeät tunteet voi sanoittaa. Opettajana voimme tunnustella maastoa: ”Minusta näyttää siltä, että tästä asiasta on aika vaikea puhua. Ei se haittaa mitään, jotkut asiat ovat haastavampia kuin toiset...”

Jotkut tilanteet vaativat enemmän aikaa. Myös silloin opettajan metapuhe voi luoda luokkaan turvallista ilmapiiriä. ”Aloitetaan nyt työskentely, mutta palataan tähän asiaan vielä lopputunnista” voi olla vuorosana, jolla hiljaisista tilanteista päästään eteenpäin.

Seuraavista kysymys-/vuorosanapattereista voi olla hyötyä kipeitä tunteita käsittelevässä luokkatilanteessa:

- Onpa tosi ihanaa nähdä, miten avoimesti osaatte näyttää ja ilmaista myös iloa, kiitollisuutta, pelkoa, hyväksyntää... toisillenne.
- Kiitos kaikille, jotka suhtauduite tähän tilanteeseen niin arvokkaasti ja kauniisti.
- Hienoa, että meillä on luokassa oppilaita, jotka osoittavat myötätuntoa toisille. Kaikki eivät vielä sitä taitoa osaa yhtä hyvin, mutta tekin opitte, kun yhdessä harjoittelemme.
- Osaisiko joku auttaa, kun en nyt oikein ymmärrä, mitä Ella tarkoittaa?
- Millaisilla keinoilla voisit itse nyt luoda luokkaamme luottamuksen ilmapiiriä?
- Tähän tilanteeseen liittyy nyt niin paljon pelkoa/hämmennystä/surua/turvattomuutta... ja meidän on kunnioitettava jokaisen oikeutta kokea myötätuntoa, että jatkamme tämän aiheen käsittelyä ensi tunnilla. Toivon, että sitä ennen jokainen teistä miettii, millaisilla keinoilla voisi itse luoda luottamuksen ilmapiiriä luokkaamme.

Ennakoiva ohjeistus keinona rakentaa yhteyttä oppilasryhmään osana jokapäiväistä työskentelyä:

”Nyt kun alamme työskennellä ryhmissä, millaisia tunteita toivot ryhmässänne esiintyvän?”

”Miten voit luoda ryhmään myönteistä tunneilmapiiriä?”

”Millaisilla kysymyksillä ja kommentilla voit kannustaa omaa ryhmääsi?”

”Miten ilmaiset, jos jokin asia ei mielestäsi mene oikein?”

”Millaisilla sanoilla ja teoilla vahvistat ryhmän yhteishenkeä?”

2.2.4 Tietoisuustaitoharjoitukset luokassa

Monet tietoisuustaito- eli mindfulness-harjoitukset kehittävät ja syventävät tunnetaitoja, erityisesti tunteen nimeämistä, tunnistamista, hyväksymistä ja tunteen kanssa olemista. Taidot kehittyvät ja tunnetaitoja pidetään yllä säännöllisellä harjoittelulla samalla tavoin kuin lihas-kuntoa ylläpidetään liikkumalla säännöllisesti.

Opettajat harjoittavat mindfulness-taitoja monesta eri syystä. Opettaja voi harjoitteiden avulla tukea omaa hyvinvointiansa ja ehkäistä stressiä. Oppitunneilla opettaja voi aloittaa tai lopettaa päivän lasten kanssa harjoitteella. Yhtä hyvin luokassa voi pitää pienen tauon työskentelyn lomassa ohjaamalla harjoitteen tai käyttämällä valmista harjoitetta. Levottomia tilanteita voi rauhoittaa ottamalla aikalisän harjoitteen avulla.

Myös erilaisissa siirtymissä päivän mittaan mindfulness-harjoite voi osoittautua mielekkääksi. Mindfulness-aidot kannattaa ottaa jokapäiväiseen käyttöön. Näin oppilaat ja opiskelijat oppivat pienin askelin, mistä on kysymys.

Oppilaille kannattaa muistuttaa säännöllisesti, että harjoitusta ei voi tehdä väärin. Välillä harjoituksen tekeminen voi tuntua vaikealta, välillä helpommalta. Ihmisen mieli on olemukseltaan varsin levoton, mieli harhailee menneeseen ja tulevaan harjoitusten aikana. Kun näin käy ja sen huomaa, mieli palautetaan takaisin harjoitukseen lempeästi. Lisäksi opettajan on hyvä muistaa, että osalle oppilaista harjoitukset voivat olla hyvin haastavia, joten heiltä ei pidä vaatia enemmän kuin heille itselleen sopii.

Monet harjoitukset voi tehdä luokassa istuen tai seisten. Jos oppilaan on vaikea tehdä harjoitusta esimerkiksi istuen, hän voi tehdä sen yhtä hyvin seisten. Osa oppilaista kokee silmien sulkemisen turvattomaksi. Harjoituksen voi yhtä hyvin tehdä silmät auki, katse alaviistoon.

Opettaja voi harjoitteen jälkeen kysyä oppilailta/opiskelijoilta, mitä huomasivat harjoituksen aikana: Mitä tunteita? Mitä ajatuksia? Mitä kehon tuntemuksia? Millainen mieli oli harjoituksen aikana? Harjoitus voidaan purkaa pareittain, pienryhmissä tai luokassa yleisesti keskustellen.

Opettaja voi myös pysähtyä hieman pidemmäksi aikaa harjoituksen äärelle ja pyytää oppilaita täydentämään seuraavat lauseet tai yhden lauseista:

- Harjoituksen aikana huomasin ajattelevani...
- Harjoituksen aikana huomasin seuraavia tunteita...
- Harjoituksen aikana huomasin seuraavia kehon tuntemuksia...
- Harjoituksen aikana olisin halunnut...

■ LUE LISÄÄ

Perustietoa tietoisuustaitoharjoitteista löytyy OPH:n verkkosivulta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoisuustaitoharjoitteita-lapsille-nuorille-ja-aikuisille>. Sivulla on myös eri-ikäisille tehtyjä harjoitteita, joita voi käyttää oppitunneilla.

Mieli ry:n sivuilta löytyy muun muassa harjoituksia, jotka tarkoitettu lapsille ja nuorille: <https://mieli.fi/vahvista-mielenterveyttasi/harjoitukset/lasten-ja-nuorten-harjoitukset/>

Daniel J. Rechtschaffen, *Keskittymiskykyä luokkaan. Tietoisuustaitoharjoitusten opaskirja* (2017)

2.2.5 Myötätuntoharjoituksia

Myötätuntoa voidaan harjoittaa luokassa silloin, kun luokan ilmapiiri on riittävän turvallinen ja ystävällinen. Luokassa voidaan ensin keskustella ja pohtia, mitä kaikkea myötätunto tarkoittaa, miksi myötätuntoa tarvitaan ja miksi sitä on tietoisesti hyvä harjoittaa.

Voidaan muistella, miltä myötätunnon saaminen on tuntunut ja millainen on myötätuntoinen ihminen (miten hän kohtaa toiset ihmiset, miten hän toimii ja puhuu). Tämän jälkeen opettaja voi kertoa lyhyesti, millaisia vaikutuksia myötätunnon harjoittamisella on tutkimusten mukaan ihmisille. Myötätuntoharjoitukset on hyvä aloittaa esimerkiksi pienistä myötätunnon ilmaisuista.

MYÖTÄTUNTO LIIKKEELLE -HARJOITUS

Harjoituksessa tarvitaan tilaa liikkua, ja se sopii hyvin ulkona tai salissa tehtäväksi esim. liikuntatunnin alussa. Opettaja ohjeistaa liikkumaan tilassa:

- Tilassa lähdetään kiertelemään tietyllä alueella vapaasti. Ensin liikutaan katse alaspäin ilman katsekontaktia, omissa oloissa.
- Sen jälkeen huomataan muita liikkujia, mutta ollaan edelleen omissa oloissa.
- Seuraavaksi liikutaan niin, että katsotaan toisia silmiin, kun kohdataan.
- Seuraavaksi kohdataan toinen niin, että katsotaan silmiin ja hymyillään pieni hymy. Hymy voi olla niin pieni, että vain itse tunnistaa sen.
- Seuraavaksi pysähdytään hetkeksi ja päätetään hiljaa mielessä, mitä hyvää haluan toivottaa muille tänään. Esim. Toivon sinun olevan terve. Toivon sinun olevan turvassa. Toivon sinulle onnellisuutta.

- Lähdetään uudestaan liikkeelle ja liikutaan niin, että joka kerta kun kohdataan toinen, katsotaan häntä ja hiljaa mielessä sanotaan lause hänelle.
- Lopuksi pysähdytään ja voidaan kiittää itseä siitä, että harjoitimme myötätuntoa toisiamme kohtaan.

MYÖTÄTUNTOINEN HAHMO -HARJOITUS

Opettaja ohjaa oppilaille seuraavan harjoituksen, joka voidaan tehdä luokassa istuen, maaten tai seisten.

Asetu paikallesi ja huomaa, miten jalkasi ovat maata vasten, miten istut siinä tuolilla, miten kätesi ovat jalkojesi päällä. Huomaa myös hetkeksi hengityksesi muutaman hengenvedon ajan. Miten ilma virtaa sisään ja ulos, miten jokaisella uloshengityksellä voit huomata kehosi hieman rentoutuvan.

Seuraavaksi teemme mielikuvaharjoituksen myötätuntoisesta hahmosta. Ajattele henkilöä tai hahmoa, joka mielestäsi on myötätuntoinen. Se voi olla joku kotoasi, opettaja, kaveri tai sukulainen. Se voi olla myös joku jota et tunne, mutta olet tutustunut häneen esimerkiksi kirjan tai elokuvan kautta. Jos sinulle tulee mieleen useampi hahmo, valitse yksi heistä.

Luo mielikuva tästä hahmosta muiden ihmisten seurassa. Huomaa, mitä hän sanoo, millä äänensävyllä hän puhuu. Millainen ilme hänellä on kasvoillaan? Mitä hän tekee? Miten hän suhtautuu ihmisiin, joilla on vaikeaa? Miten hän suhtautuu muiden ihmisten hyvään päivään? Onko hahmo ystävällinen, auttaako hän, miten hän kuuntelee?

Huomaa seuraavaksi, mitä tämän hahmon miettiminen herättää sinussa. Mitä tunteita huomaat? Mitä tuntemuksia aistit kehossasi? Mitä huomaat ajattelevasi?

Anna sitten hahmon siirtyä taka-alalle ja siirrä huomiosi hetkeksi hengitykseesi. Kiitä itseäsi hiljaa mielessäsi, että teit tämän harjoituksen. Avaa silmäsi ja huomaa muut ympärilläsi. Venyttele tarvittaessa.

Harjoituksen jälkeen voidaan esim. kirjata ylös taululle, miten myötätuntoinen hahmo käyttäytyi muita kohtaan. Hahmo voidaan piirtää ja tehdä hänestä turvahahmo oppilaalle. Puhekuplaan voidaan kirjoittaa lauseita, joita hahmo sanoo, kun on jollakin tapaa vaikea hetki.

Myötätuntoharjoituksia löytyy OPH:n verkkosivulta tietoisuustaidoista: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoisuustaitoharjoitteita-lapsille-nuorille-ja-aikuisille>.

2.2.6 Itsemyötätuntoharjoituksia

Myötätunto ja itsemyötätunto nähdään taitoina ja mielentilana, joita voidaan harjoitella. Tietoisuustaitoharjoitusten tapaan myötätuntoharjoituksia ja itsemyötätuntoharjoituksia on hyvä tehdä säännöllisesti. Tietoisuustaitoharjoitukset ja myötätunto- ja itsemyötätuntoharjoitukset tukevat toisiaan, koska niissä on paljon samoja elementtejä. Niissä pysähdytään, aistitaan ja kuulostellaan sen hetkistä tilannetta hyväksyvästi.

Itsemyötätuntoharjoituksia voidaan tehdä esimerkiksi luokkien tai ryhmien kanssa, joissa on paljon kilpailua ja suorittamista. Itsemyötätunnon harjoittaminen tuottaa yleensä turvaa,

hyväksyntää, lohtua, tyyneyttä ja rauhallisuutta itseä ja muita kohtaan. Itsemyötätunto auttaa yleensä ihmistä tekemään itselle tärkeitä tekoja ja helpottaa ongelmanratkaisua. Harjoituksissa luodaan vastapainoa koulun suorituskeskeisyydelle ja itsekritiikille.

Opettajan kannattaa tehdä harjoituksia ensin itse ja kokeilla niitä oppilaiden kanssa sitten, kun ne ovat itselle tuttuja. Alussa valmiit tekstit ovat hyvä apu opettajalle, mutta kun harjoitukset tulevat tutuksi, niitä voi alkaa soveltaa ja ohjata spontaanisti.

Harjoitukset saattavat herättää oppilaissa ja opiskelijoissa monenlaisia ajatuksia ja tunteita, joista kannattaa keskustella harjoituksen jälkeen.

MYÖTÄTUNTOINEN TAUKO

Myötätuntoinen tauko on paikallaan esimerkiksi ennen koetta tai ennen välituntia. Harjoite voidaan tehdä istuen tai seisten.

Ota ryhdikäs asento, joka kuvastaa itsesi arvostamista juuri sellaisena kuin olet. Huomaa, miten jalat ovat maata vasten, reidet ja alaselkä tuolia vasten.

Kiinnitä huomiosi sitten hengitykseesi. Huomaa, miten ilma virtaa sisään ja ulos. Anna pienen sisäisen hymyn nousta huulillesi. Hymy on niin pieni, että sitä eivät muut edes huomaisi, jos näkisivät sen. Anna tämän pienen ystävällisen hymyn vaikuttaa itseesi.

Kysy sitten itseltäsi: mitä minä tarvitsen juuri nyt. Tarvitsenko rohkaisua, lohtua, turvaa tai kenties ystävällisyyttä. Valitse sitten yksi lause, jota haluat toivottaa hiljaa mielessäsi itsellesi. Lause voi olla esimerkiksi:

- Olkoon niin, että mieleni on rauhaisa.
- Olkoon mieleni tyyni.
- Olkoon niin, että olen vapaa pelosta ja jännityksestä.
- Toivon olevani turvassa.
- Toivon olevani terve.

Muista, että sinun ei tarvitse saavuttaa mitään tiettyä mielentilaa, pelkkä hyvä aikomus riittää. Tuo sitten lopuksi huomiosi takaisin kehoosi. Avaa silmät ja venyttele tarvittaessa.

2.2.7 Turvapaikkaharjoitus

Opettaja ohjaa mielikuvaharjoituksen esimerkiksi luokassa tai ulkona metsässä.

Ota itsellesi mieleinen asento, jossa voit kokea olevasi hetken aikaa omien ajatustesi ja tunteittesi kanssa. Laita silmät kiinni ja käänny itseäsi kohti. Ota muutama hengenveto tietoisesti. Huomaa sisäänhengitys ja uloshengitys.

Tuo sitten mieleesi paikka, jossa sinun on helpointa kokea olosi turvalliseksi. Se voi olla paikka, jossa olet käynyt useasti, tai paikka, jossa olet vierailut vain kerran elämässäsi. Jos sinulla ei ole muistissa valmista turvapaikkaa, voit kuvitella itsellesi sellaisen. Paikka voi olla esimerkiksi metsä, järven tai meren ranta, laituri, koti, tietty huone, puisto, turvallinen pesä.

Millaiselta turvapaikkasi näyttää? Keitä siellä on? Millaisia ääniä voit kuulla paikassa? Entä miltä siellä tuoksuu? Voit sijoittaa mielikuvassasi itsesi turvapaikkaan tai katsella sitä etäämmältä. Kun katselet turvapaikkaasi tai olet siellä mielikuvassasi, mitä tunnet? Miltä kehossasi tuntuu? Mitä voit sanoa itsellesi turvapaikassasi? Nauti nyt hetki turvapaikkasi luomasta turvasta. Sinä olet turvassa.

Avaa hiljaa silmäsi ja tule tietoiseksi tästä tilasta ja meistä kaikista muista, jotka olemme täällä. Anna kehollesi muutama venytysliike.

Harjoituksen jälkeen voidaan pareittain tai pienryhmissä kertoa omasta turvapaikasta toisille sen verran kuin kukin haluaa. Turvapaikka voidaan piirtää tai siitä voidaan tehdä pieni kortti penaaaliin tai lompakkoon muistutukseksi turvasta. Ryhmän kanssa voidaan keskustella, millaisissa hetkissä turvapaikka kannattaa muistaa ja palauttaa mieleen. Opettaja kannustaa tuomaan turvapaikan mieleen, kun kohdataan jokin ikävä tilanne, jossa tarvitaan myötätuntoa.

2.3 Ryhmätilanteet ja ryhmäytyminen tunnetyöskentelynä

2.3.1 Jo ryhmässä olemisen herättää tunteita

Olemme tottuneet toimimaan erilaisissa ryhmissä varhaisista vuosista asti. Ryhmä on ihmiselle luonnollinen ympäristö, mutta samalla ryhmässä suuri osa energiasta voi kulua muuhun kuin oppimiseen. Tiina Nikkola (2013) puhuu ryhmässä ilmenevistä tuntemuksista, joita kavahdetaan ja jotka saattavat muodostua jopa oppimisen esteeksi. Jos ryhmän jäsenet kokevat uhkaa, voimavarat siirtyvät työn tekemisestä oman itsen suojaamiseen. Uuden oppimisen sijaan erilaiset sosiaaliset pelit saavat tilaa.

Vaikka koulutustilanteet toteutuvat usein ryhmässä, sitä ohjaava opettaja ei aina ole tietoinen ryhmän toimintaan liittyvistä ilmiöistä. Saara Repo-Kaarento (2010) muistuttaa, että ryhmä on harvoin täysin tasa-arvoinen: jo ensimmäisestä tapaamiskerrasta alkaen ryhmässä alkaa muodostua statusneuvotteluja eli ryhmään alkaa muodostua erilaisia asemia eri ihmisille. Tällaiset asemat ryhmässä vaikuttavat siihen, kuka käyttää puheenvuoroja ja kuka vetäytyy. Ryhmäilmiöt voivat siksikin jopa hidastaa oppimista.

Nikkola kuvaa, kuinka tunteet, joita on vaikea kohdata, voivat johtaa välttelemiseen tai ristiriitaiseen käytökseen. Samalla hän muistuttaa, että olosuhteiden korjaava käsittely kuitenkin auttaa ryhmän jäseniä ymmärtämään suojautumismekanismeja ja työskentelemään tarkoituksenmukaisemmin.

Opettajan on tietysti aloitettava ryhmäytyminen jokaisen ryhmän kanssa alusta. Olipa kyse luokanopettajasta tai aineenopettajasta, jokainen ryhmää ohjaava opettaja joutuu uuden ryhmän saadessaan työstimään ryhmän vuorovaikutusta.

Ensimmäisestä koulupäivästä lähtien voimme ohjata oppilaita toimimaan ryhmässä rakentavasti ja omaa sekä toisten oppimista edistävästi. Opettajan ei kannata odottaa ensimmäistä ristiriitatilannetta ja vasta sen jälkeen miettiä, kuinka ryhmän tunneilmapiiriin panostetaan. Sen sijaan voimme opetusta suunnitteleamalla, tehtävyytyyppejä valitsemalla ja erilaisia ryhmäytymistaitoja harjoittamalla luoda ryhmään turvallista tunneilmapiiriä alusta asti.

2.3.2 Tunteet toiminnan taustalla

Tunteiden tehtävänä on laittaa asioita tärkeysjärjestykseen ja auttaa meitä tekemään valintoja maailmassa, jossa kaikki on epävarmaa. Ihminen tekee tunnesäätelyä tiedostamattaan, sillä meillä on luontainen tarve kokea mielihyvää ja tasapainoa.

Opettajana voimme ymmärtää oppilaiden reaktiot usein pyrkimyksenä hakeutua turvaan. Kaikki tunteet eivät voi tulla käsitellyiksi opetustilanteissa, mutta opettajan ohjaus on silti tärkeätä, kun oppilaat harjoittelevat tunteidensa tunnistamista ja säätelyä.

Ryhmätilanteissa tunneilmapiiriin vaikuttamisen tulisi olla jokapäiväistä työtä. Kuten Martha Nussbaum (2011) muistuttaa, edes myötätunto ei kerran synnyttyään säily samanlaisena vaan sen lisääntyminen ja leviäminen vaatii aktiivista työtä. Marja Kokkonen (2010) huomauttaa, että etenkin juuri sosiaaliset tunteet vaikuttavat ryhmien toimintaan: empatia, kiintymys ja innostus saavat aikaan ryhmää tiivistäviä myönteisiä tunnekokemuksia.

Tunnetutkija Daniel Goleman (1997) puolestaan korostaa, kuinka hyväntuulisuus lisää ihmisten kokeilunhalua ja kykyä joustavaan ajatteluun. Emmekö juuri sitä tarvitse kouluhinkin? Yhteinen nauru näyttää olevan merkittävä ryhmää yhteen sitova tekijä. Yhteinen nauru saattaa syntyä spontaanisti pienissä hetkissä koulupäivän keskellä ja sen sallimisessa opettajalla on olennainen rooli. Yhteinen nauru ei sulje ketään ulkopuolelle eikä se synnytä kenessäkään läsnäolijassa kurjaa kokemusta, että toiset nauravat pahantahtoisesti. Sen sijaan yhteinen nauru kokoaa kaikki läsnäolijat samaan tilaan, jakamaan saman tunnekokemuksen.

■ POHDI

Millaisilla tehtävätyypeillä luot oppilasryhmään kiintymystä ja innostusta?

Sallitko oppilasryhmässä yhteisen naurun pulpahtaa esiin? Miten voisit ruokkia yhteistä naurua? Uskallatko opettajana itse laittaa itsesi likoon tai millaiset keinot olisivat sinulle luontevia tapoja lisätä yhteistä naurua luokkahuoneessa?

2.3.3 Ryhmässä toimimisen haasteita tunneosaamisen näkökulmasta

Oppilasryhmässä tunteita ja tunnekokemuksia jaetaan aina, vaikkei asiaan kiinnitettäisi huomiotaakaan. Opetustilanteiden aikana voi nousta esiin tunteita, mutta niitä kulkeutuu luokkaan oppilaiden mukana myös koulun epämuodollisista tilanteista välitunneilta, käytävästä, ruokalasta ja muualta. Toisaalta oppilaiden henkilökohtaisen elämän tapahtumat voivat vaikuttaa koko oppilasryhmän tunneilmapiiriin.

Joskus koulussa tapahtuu ”tunnetäjähdyksiä”, joiksi Goleman (1997) nimittää odottamattomia tilanteita, joissa ihminen menettää malttinsa ja raivoaa voimakkuudella, jonka jälkikäteen itsekkin tietää ylimitoitetuksi. Golemanin mukaan tällaisessa tilanteessa aivojen limbisellä alueella julistetaan ikään kuin hätätila, ja aivojen muut osat värvätään toimimaan ennen kuin tiedostava mieli ehtii mukaan. Hän kuitenkin korostaa, että tunnetäjähdysten valtaan voidaan vaikuttaa itsetuntemuksen avulla.

Jos oppilasryhmässä joku oppilas menettää malttinsa toisten nähden ja kuullen, se väistämättä vaikuttaa ryhmän tunneilmapiiriin. Siksi opettajan on hyvä rakentaa itselleen ilmaisu-pankkia, jota voi käyttää odottamattomissa tilanteissa. ”Näen, että olet nyt tosi vihainen. Saat

turvallisesti tuntea tuon vihan tunteen. Olen aikuinen ja pidän huolta siitä, että mitään pahaa ei tapahdu, vaikka tunnet vihan tunteita juuri nyt. Autan sinua kokemaan sen.” Tämänkaltaisilla virkkeillä opettaja voi sanojen avulla vakauttaa tilannetta yksittäisen oppilaan mutta myös koko ryhmän kannalta.

Malttinsa menettäneelle oppilaalle on tärkeää luoda kokemus, että hän ei tilanteen vuoksi ”menetä kasvojaan”. Usein toiset samanikäiset mahdollisuuden saatuaan osaavat auttaa luokkakaveriaan parhaiten. Kun oppilasryhmä oppii käsittelemään tunneilmaisuja yhdessä, toinen oppilas saattaa laukaista tilanteen kertomalla omasta vastaavasta kokemuksestaan, johon on jo saanut etäisyyttä – ja parhaassa tapauksessa hetki päättyy ryhmän yhteiseen nauruun.

Yksi tunneosaamisen haaste voi olla se, jos tunnetaitojen opettaminen ja oppiminen jäävät vain tiettyjen teemapäivien vastuulle. Saattaa olla, että tunneosaaminen ei silloin näy arjessa. Kuitenkin juuri järjestelmällisyys ja toistuvuus ovat tie myönteiseen tunneilmapiiriin. Jokainen opettaja on vastuullinen miettimään, millä tavalla edistää tunneosaamista omilla oppitunneillaan. Tunneosaamista ei voi laittaa kuntoon kerralla. Sen sijaan vaativien taitojen kehittymiseen soveltuu menetelmäksi ”pala kerrallaan”.

■ LUE LISÄÄ

Daniel Goleman, *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva* (1997)

Tiina Nikkola, ”Miksi ryhmä ei ryhdy työhön?” Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua* (2013)

Saara Repo-Kaarento, *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä* (2010)

2.3.4 Vinkkejä: Ryhmätyöskentely dialogia edistämässä

Ryhmätöillä pyritään usein kohti dialogisen kasvatuksen päämääriä. Tutkittavaan asiaan perehdytään *dialogisesti* oppien samalla *dialogia* eli keskustelemisen, ajattelemisen ja tutkimisen taitoja. Samalla kenties kehittyy myös työskentelyn *dialogisuus*: vastavuoroinen, muita kunnioittava työskentelytapa.

Toimiva dialogi ei kuitenkaan synny itsestään vaan vaatii suunnittelua ja ohjausta. Useimmilla lienee kokemusta tilanteesta, jossa osa pienryhmästä jättäytyy sivustakatsojiksi tai keskittyy huulenhaittoon muiden ryhmien jäsenten kanssa parin oppilaan puurtaessa työn valmiiksi keskenään. Jotta ryhmätyö olisi yhteistyötä ja siten dialogitaitojen kehittymistä, sen suunnittelussa kannattaa ottaa huomioon ainakin seuraavat asiat:

1. Yhteistyö edellyttää turvallisuudentunnetta. Ryhmätehtävät voivat rakentaa turvallisuutta uudessakin ryhmässä, kunhan ne ovat vaatimustasoltaan sopivia – aluksi siis hyvin helppoja! Vaativampaan yhteissuunnitteluun, tehtävien jakamiseen ja keskusteluun oppilaat kykenevät tasapuolisesti tavallisesti vasta, kun ryhmän jäsenten välillä vallitsee luottamus. Vaihtuvissa ryhmissä se ei synny hetkessä.

Vaarana on, että ryhmätyölle varattu aika kuluu oman paikan hakemiseen tai että yhteistyö tuntuu niin mahdottomalta, että sitä yritetään kaikin keinoin välttää. Haapaniemi ja Raina (2014) suosittelivatkin luokkaan pysyviä pienryhmiä, jotta ryhmäprosessin kehittymiselle jää aikaa. Myös aineenopettaja voi hyödyntää pysyviä pienryhmiä omassa oppiaineessaan. Tämä

helpottaa usein työskentelyä varsinkin lukiossa, jossa opintojaksoille tulee toisilleen entuudestaan tuntemattomia opiskelijoita. Jos läksynkertaukset ja ryhmäporinat käydään koko jakson ajan samassa porukassa, vaativampaankin ryhmätyöhön on jakson loppupuolella helppompaa ryhtyä.

2. Tehtävän tulee olla sellainen, jonka toteuttaminen vaatii kaikkien panosta. Jos ryhmän taitavin oppilas saavuttaa parhaan lopputuloksen tekemällä työn yksin, vapaamatkustajuus ei johdu oppilaista vaan tehtävänannosta. Sopivia tehtävänantoja voi etsiä esimerkiksi seuraavilla keinoilla:

- Muodostakaa annettuun tehtävään nähden sopivan kokoisia ryhmiä. Ryhmään ei tarvita neljää, jos tekemistä riittää kahdelle. Esimerkiksi saman julisteen ympärille ei fyysisesti kukaan mahdu työskentelemään kovin monta oppilasta.
- Tehkää tehtäviä, joiden toteuttamiseen tarvitaan monipuolisia taitoja. Tehtävässä voidaan vaatia esimerkiksi asiasisällön esittämistä suullisesti, havainnollistavaa piirroskuvitusta ja vielä kokonaisuuden toimittamista sähköiseen muotoon. Myös esimerkiksi näytelmät tai tabletilla kuvatut minidokumentit edellyttävät jokaisen osallistumista kuvaajineen ja useine roolihenkilöineen.
- Huomioikaa ryhmän erilaiset roolit sekä tehtävän suorittamisen että ryhmän kiinteyden näkökulmasta! Työn sisältöön liittyviä rooleja voivat tehtävästä riippuen olla esimerkiksi tiedonhakija, muistiinpanija, kuvittaja, tietotekniikkavastaava, tiivistäjä, Kahoot-visan tekijä, esittelijä, kuvaaja, ohjaaja ja näyttelijä. Ryhmätoimintaan liittyviä rooleja voivat olla esimerkiksi työskentelyn suuntaaja, kannustaja, aikatauluttaja ja opettajayhdyshenkilö. Pohtikaa yhdessä, mitä rooleja ryhmätyössä tarvitaan, ja jakakaa tehtävät ennen työhön ryhtymistä. Haapaniemi ja Raina (2014) ehdottavat pysyville pienryhmille sovituin väliajoin vaihtuvaa puheenjohtajaa, jonka tehtävänä on muun muassa välittää työskentelyohjeet omalle ryhmälleen.

Ryhmäyttämisen ja ryhmätaitojen harjoitteita lisää pääluvussa 3.2 Keskustelutaitojen harjaannuttaminen piirityöskentelyssä.

■ LUE LISÄÄ

Rauno Haapaniemi & Liisa Raina, *Rakenna oppiva ryhmä* (2014)

Monipuolisia ideoita ryhmäyttäviin toiminnallisiin tehtäviin ja työtapoihin kirjassa *Ryhmä oppimaan!* (Toim. Juho Norrena, 2016.)

2.3.5 Harjoitus: Erimielisyys ja tunteet

Pyydä oppilaita muistelemaan jotain tilannetta, jossa he ovat olleet toisen ihmisen kanssa eri mieltä jostakin asiasta. Voit käyttää seuraavia apukysymyksiä:

- Missä olit?
- Mitä olit tekemässä?
- Kenen kanssa olit eri mieltä? Millainen on suhteesi häneen?
- Miten erimielisyytenne tuli esille?
- Mitä asiaa erimielisyys koski?
- Miten toimit huomattessasi olevanne eri mieltä? Miten toinen henkilö toimi?
- Miten tilanne eteni?
- Miltä tilanne sinusta tuntui? Yritä nimetä tunteet, joita sinussa heräsi.

Nämä tunteet voidaan myös koota nimettömänä sähköiselle alustalle, jotta oppilaat, joiden on vaikea nimetä tunteitaan, saavat vinkkejä muilta. Voidaan myös käyttää jotakin valmista tunteiden listaa: <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen-ohjaajan-opas/104-tunnetta-aakkosjarjestyksessa>, josta oppilaat voivat poimia sopivat tunteet.

Lähtekää sen jälkeen ulos. Oppilaiden tehtävänä on etsiä näkymä, joka kuvaa omaa tunnekokemusta mieleen palautetussa tilanteessa. Oppilaat kuvaavat noin 10 sekunnin videon, jossa kamera liikkuu niin, että kuva vastaa omaa kokemusta mahdollisimman hyvin.

Tämän jälkeen palataan luokkaan. Videot katsotaan pienissä ryhmissä. Ryhmän muut jäsenet kertovat, mitä tunteita videosta heille välittyy. Tämän jälkeen kuvaaja kuvailee omaa kokemustaan.

Ryhmät vastaavat seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä tunteita videoillanne näkyi?
- Mitkä tunteet olivat yhteisiä monelle videolle? Mitä eroja tunteissa oli?
- Mitkä asiat vaikuttavat siihen, mitä tunteita erimielisyys herättää?
- Miten tunteet vaikuttavat omaan toimintaan?

Harjoituksen voi tehdä myös siten, että videokuvaamisen sijaan omasta tunteesta piirretään kuva.

■ LUE LISÄÄ

Kuvaamistehtävä on saanut innoitusta mediakasvattaja Ismo Kiesiläisen blogista: <http://timpu.blogspot.com/2017/10/kamerakynatehtava-millainen-maisema-on.html>

3 DIALOGINEN JA KESKUSTELEVA OPETUS

Millaista on hyvä keskustelu luokassa? Millaisin keinoin ja vaihein se voi edetä? Miten ajattelua opitaan keskustelemalla?

Toisinaan ”dialogiopetuksella” viitataan rajatusti vain sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa opetus etenee yksinomaan opettajan ja koko ryhmän yhteisenä keskusteluna. Yleensä dialogisella opetuksella tarkoitetaan kuitenkin laajemmin kokonaisvaltaista pedagogista lähestymistapaa, jossa dialogisuus on toimintaa jäsentävä pääperiaate, mutta opettaja käyttää monia erilaisia kommunikaation keinoja.

Tällöin yhteinen luokkakeskustelu, pari- ja pienryhmäkeskustelut ja opettajajohtoinen puhe ja kyseleminen vuorottelevat. Keskeinen asema on kuitenkin aina keskustelulla ja yhteistoinnallisuudella eri muodoissaan. Usein tätä kuvataan *tutkivaksi dialogiksi*.

Tässä luvussa kuvataan tutkivan dialogiopetuksen toteuttamista ja perusmuotoja ajattelu- ja keskustelutaitojen tukena. Sen jälkeen esitetään käytännön harjoitteita etenkin piirityöskentelyyn opetusryhmän kanssa.

3.1 Dialogi ajattelun ja keskustelun taitojen opettamisessa

3.1.1 Tutkiva dialogi

Dialogiopetuksen vanhin kirjallisesti tunnettu muoto on Sokrateen kyselevä tutkimustapa, jonka Platon ikuisti dialogeihinsa ja jota muutamat muutkin aikalaiset kuvasivat kirjoituksissaan. Sokrateen kysely oli kuitenkin varsin kaukana nykyisestä dialogisuuden ihanteista: se oli ennen kaikkea ajattelun herättelemisen menetelmä, jolla hän opetti keskustelukumpupaneilleen, etteivät nämä tienneetkään asioista niin paljon kuin olivat kuvitelleet tietävänsä. Platonin dialogeissa Sokrateella on selvästi keskustelua hallitseva ja oppilaita johdatteleva asemansa.

Ensimmäisenä varsinaisena nykyaikaisena dialogimenetelmänä voi pitää saksalaisen filosofin Leonard Nelsonin 1900-luvun alussa kehittämää keskustelumoota, jota hän kutsui sokraattiseksi dialogiksi. Nelson katsoi sen soveltuvan niin tutkimisen kuin opettamisen menetelmäksi. Menetelmän tarkoituksena on tutkia jotakin käsitteellistä ja teoreettista ongelmaa niin, että osallistujat sitoutuvat keskustelemaan yhteisajatteluun ja totuuden tavoitteluun. Keskustelussa pyritään tutkimaan arkikokemuksesta kumpuavia esimerkkejä, paljastamaan niiden esioletuksia, selventämään käsitteitä ja punnitsemaan argumentteja ja tulkintoja. Nelsonin menetelmää on sovellettu etenkin filosofian ja matematiikan opetukseen. Se on myös lähellä niin sanottua filosofista praktiikkaa eli elämänongelmien pohtimista, jäsentelyä ja selkeyttämistä filosofisen keskustelun keinoin.

Viime vuosikymmeninä tutkivan dialogiopetuksen lähestymistapoja on kehitetty paljon. Tunnettuja ovat esimerkiksi yhdysvaltalaisfilosofi Matthew Lipmanin kollegoineen kehittämä lasten ja nuorten filosofointi (*philosophy for children*, P4C), brittiläisten Lyn Dawesin, Neil Mercerin ja Rupert Wegerifin *thinking together* -pedagogiikka, yhdysvaltalaisen Lauren Resnickin tutkimusryhmien *accountable talk* -menetelmä sekä ranskalaisen filosofi-pedagogin

Oscar Brenifierin ”keskusteleva opetus”. Lähestymistavoissa on eronsa, mutta silti monia yhdistäviä piirteitä.

Dialogisia menetelmiä tutkittaessa on tehty hyvin samankaltaisia havaintoja keskustelevan opetuksen onnistumisen edellytyksistä. Oppaassa edellä käsitellyjä tunne- ja ryhmätai-toja tarvitaan niissä kaikissa. Keskustelun säännöt on sovittava yhdessä ja ne on aika ajoin palautettava mieleen. Kiinnostus aihetta kohtaan pitää saada viriämään oppilaille itselleen mielekkäistä ja heidän ikäkautensa kielessä ja kokemuspiirissä ymmärrettävissä olevista virikkeistä. Vuorovaikutusta ja hyvää keskustelua on edistettävä niin opettajan antaman mallin kannustuksella kuin reflektoiden työskentelyn sujumista metakeskusteluissa. Erit-täin tärkeitä on tiedostaa ja hyväksyä, että keskusteleminen vaatii aikaa ja rauhallisen tilan. Niinpä tarvitaan pitkäjänteisyyttä, kiireettömyyttä ja ryhmässä koettua turvallisuutta puhua ja kuunnella toisia.

Seuraavassa käydään läpi useimmille tutkiville dialogisille lähestymistavoille yhteisiä piirteitä neljässä aihepiirissä: *keskustelun säännöt*, *opettajan rooli*, *työskentelyn kulku* ja *keskustelun kyselevä ohjaaminen*. Tämän jälkeen kuvataan perusesimerkkinä dialogisesta menetelmästä lasten ja nuorten pedagogista filosofointia. Lopuksi esitämme yksityiskohtaisemmin lähtökoh-tia ja vinkkejä dialogityöskentelyyn lasten kanssa etenkin luokanopettajan näkökulmasta.

■ LUE LISÄÄ

Eero Salmenkivi tarkastelee Sokrateen alkuperäistä kyselevää menetelmää artikke-lissa ”Sokraattinen kysely”, Karel van der Leeuw esittelee Nelsonin ajattelua artikkelissa ”Sokraattinen keskustelu – johdatus Leonard Nelsonin metodiin” ja Robert Fisher opastaa nykyaikaisen kyselevän opetuksen perusteisiin artikkelissa ”Sokraattinen opettaminen”, kaikki teoksessa *Sokrates koulussa* (toim. Tuukka Tomperi & Hannu Juuso, 2008).

3.1.2 Keskustelun säännöt

Dialogiseen opetukseen kuuluu ajatus siitä, että osallistujat sitoutuvat tietynlaiseen yhteis-työhön. Säännöt voivat olla yleisiä ja periaatteellisia keskustelun arvoja ja hyveitä tai sitten selkeitä ja yksityiskohtaisia pelisääntöjä, joita kaikkien odotetaan keskustelussa kunnioitta-van.

Esimerkiksi Burbulesin (1993) mukaan dialogin kolme yleistä perussääntöä ovat *osallistu-minen* (kaikki otetaan mukaan ja kaikki pyrkivät osallistumaan), *sitoutuminen* (kukin pyrkii edistämään yhteistä tehtävää ja dialogia parhaansa mukaan) ja *vastavuoroisuus* (kaikilla on yhtäläinen asema ja kaikki pyrkivät toimimaan yhtä hyvin kuin odottavat muiden toimivan).

Resnickin ym. (2018) *accountable talk* -menetelmässä ”vastuullisuus” (eng. *accountability*) puolestaan tarkoittaa, että osallistujien edellytetään ottavan vastuuta keskustelun ja ajat-telun etenemisestä kolmessa muodossa: vastuullisuutena *keskustelevaa yhteisöä* kohtaan (rakentava keskustelu, toisten kunnioittaminen ja kuunteleminen), *tietoa* kohtaan (pyrkimys faktaperustaisuuteen ja tietämyksen tavoitteluun) ja *järkeilyä* kohtaan (päätelyn loogisuuteen ja ajattelun johdonmukaisuuteen pyrkiminen ja omien näkemysten perusteleminen).

Yksityiskohtaisemmin laaditaan luokkakeskustelun tueksi usein yhteiset säännöt, jotka voi-daan kirjoittaa näkyviin luokkaan tai oppimisympäristöön niin, että kaikkien osallistujien on helppo muistaa ne ja viitata niihin tarvittaessa. Opettajan kannattaa keskustella säännöistä

aivan aluksi jo uutta ryhmää aloittaessaan. Säännöt kannattaa myös laatia oppilaiden kanssa yhdessä, jolloin niiden sopiminenkin on osa dialogisuutta ja ne muistetaan ja niihin sitoudutaan paremmin.

Keskustelun pelisäännöissä voi olla mukana esimerkiksi seuraavanlaisia kohtia:

- Puheenvuoroa pyydetään ja se annetaan yhdelle kerrallaan.
- Toisten päälle ei saa puhua ja jokainen puheenvuoro kuunnellaan loppuun. (Voidaan myös sopia, ettei puheenvuoroa voi edes pyytää niin kauan kuin edellinen puhuu. Tarkoitus on oppia kuuntelemaan huolella, mitä muut yrittävät sanoa.)
- Kaikkia kuunnellaan, jokaisella on tasavertainen puheoikeus ja kaikkien ajattelua arvostetaan. Oma näkemys pyritään perustelemaan.
- Puheita ja ajatuksia arvioidaan ainoastaan niiden sisällön mukaisesti, ei sen perusteella, kuka on ajatuksen esittäjä. Oma mielipidettä ollaan valmiita muuttamaan.
- Puheenvuoron esittäjän on ymmärrettävä, miksi hän esittää ajatuksensa ja miten se liittyy edeltävään keskusteluun ja aiheeseen. (Tarvittaessa eli esimerkiksi opettajan kysyessä on siis osattava selittää, miten oma puheenvuoro liittyy keskusteluun. Ei pidä puhua vain sen vuoksi, että haluaa olla äänessä.)
- Aina saa pyytää tarkennusta, jos ei ymmärrä toisen esittämää puheenvuoroa.
- Kaikenlaiset aiheeseen kuuluvat kysymykset ovat tervetulleita. Kaikenlainen tietämättömyys ja sen näyttäminen on suotavaa ja siihen kannustetaan.
- Kaikkia ajatuksia, väitteitä ja perusteluja saa ja pitää punnita ja arvioida.
- Kaikissa aiheissa sallitaan erimielisyys, mutta ketään ei saa loukata tai väheksyä.
- Näkemys ja sen perustelu on hyväksyttävä, ellei keksitä pätevää vastaväitettä. Tavoite on löytää parhaiten perustellut näkemykset.

Kirjatut säännöt voivat olla myös aivan lyhyt muistitaulu vain muutamista pääasioista. Sääntöjen sisältö ja taso riippuvat paljon ikäkaudesta ja siitä, painotetaanko keskustelun sosio-emotionaalisia puolia vai harkitsevan keskustelun ja argumentaation rationaalisia pelisääntöjä. On joka tapauksessa hyvä, että sääntöjä mietitään aluksi yhdessä hieman perusteellisemminkin ja opettaja auttaa ymmärtämään yksittäisten sääntöjen perustana olevia arvoja ja päämääriä.

HARJOITUS: TARPEIDEN TUNNISTAMINEN KESKUSTELUN SÄÄNTÖJEN POHJANA

Keskusteluun voidaan laatia yhteisiä ohjeita sen pohjalta, mitä oppilaat kokevat tarvitsevana. Oppilaat voivat täydentää esimerkiksi seuraavat lauseet:

- Minun on helppo kertoa ajatuksistani, kun...
- Kuuntelemiseen keskittyminen on helpointa, kun..
- Minusta tuntuu, että minua arvostetaan, kun...
- Luottamustani muihin ryhmäläisiin vahvistaa se, kun...
- Oppiakseni myötätuntoista suhtautumista muihin tarvitsen...
- Kun minulla on paha olla, toivon, että muut...

Opettaja saa harjoituksesta arvokasta tietoa oppilaiden tarpeista. Vastaukset voidaan koota yhteiselle alustalle ja laatia niiden pohjalta ohjeet ryhmässä toimimiseen.

3.1.3 Opettajan rooli

Opettajalle ei ole dialogiopetuksessa yhtä tiettyä roolia, vaan aivan kuten kaikessa opetuksessa, opettajan on joustavasti vaihdeltava roolejaan tilanteen mukaan. Ainakin seuraavantilaisia opettajan rooleja voidaan dialogisissa käytännöissä tunnistaa:

- Luotettava aikuinen, turvallisen ilmapiirin luoja, sääntöjen varmistaja ja työskentelyn tukija
- Virikkeiden ja herätteiden tarjoaja, työskentelyn käynnistäjä
- Hyvän ajattelun ja keskustelun mallintaja
- Utelias kyselijä, ihmettelijä ja kanssatutkija oppilaiden rinnalla
- Yhteyksien osoittaja, kompromissien ehdottaja, sovittelija
- Kirjuri, yhteenvedojen koostaja, keskustelun rytmittäjä
- Haastaja, provosoija, sparraaja eli harjoitusvastustaja
- Rajojen asettaja ja tilannetta valvova kasvatusauktoriteetti
- Tiedon välittäjä ja asiantuntija käsiteltävässä aiheessa

Opettaja ei tietenkään ole kaikkia näitä samanaikaisesti, koska näiden roolien vaatimukset ovat erilaisia. Olennaista on, että opettaja oppii itse dialogiopetusta kokeillessaan vähitellen havainnoimaan, millaisissa tilanteissa eri roolit toimivat parhaiten ja milloin mitään niistä selvästi tarvitaan. Opettaja myös yleensä huomaa olevansa luontevampi joissain rooleissa enemmän kuin toisissa, ja omia vahvuuksiaan kannattaa painottaa eli omaksua itselleen parhaiten sopiva yhdistelmä ja tapa soveltaa rooleja.

Eri roolien tiedostaminen ei myöskään tarkoita, että opettajan pitäisi yrittää olla jotakin muuta kuin oma itsensä. Kaikki opettajat ovat omanlaisiaan persoonallisuuksia opettajarooleissaankin. Usein dialogiopetus onnistuukin parhaiten, kun opettaja rohkenee olla persoonallisesti läsnä silloinkin kun tietoisesti ohjaa keskustelua eri rooleja hyödyntäen. Koska dialogisuus on syvimmillään toisten vilpittönnä kohtaamista, opettajan kannattaa luottaa siihen, että oppilaat tunnistavat aitouden ja se luo heihin vahvemman suhteen. Hapuilu, kömpelyys ja virheetkin kuuluvat tällöin asiaan.

■ POHDI

Mitä listatut roolit käytännössä omalla kohdallani voivat tarkoittaa? Miten ne voivat näkyä toiminnassani opetustilanteessa? Millaiset tilanteet tuottavat tarpeen eri roolien mukaiselle toiminnalle?

3.1.4 Työskentelyn kulku ja ajattelevan keskustelun eteneminen

On tärkeitä muistaa, että opettajan kannattaa tehdä työskentelyn muotoja, tavoitteita ja periaatteita mahdollisimman näkyviksi läpi prosessin. Työtapojen ja opettajan tarkoituksen kuvaaminen ääneen on opettajan metapuhetta, joka auttaa oppilaita ymmärtämään itsekkin, mihin opettaja pyrkii. Mitä paremmin oppilaat tiedostavat nämä perusasiat, sitä enemmän he voivat itse edesauttaa tavoitteisiin pyrkimistä. Usein tätä kuvataankin sanomalla, että hyvässä opetuksessa oppilaat omaksuvat vähitellen opettajan roolia (tai rooleja) ja opettaja omaksuu välillä oppijan aseman oppilaiden rinnalla.

Usein dialogisen opetustilanteen aluksi tehdään jokin lyhyt ryhmää tiivistävä ja keskittymistä edistävä lämmittelyharjoitus. Tämän jälkeen dialoginen prosessi alkaa tyypillisesti siitä, että yhdessä luetaan, katsellaan tai kuunnellaan jokin opettajan valitsema virikeaineisto. Oppilaat saavat miettiä, millaisia kysymyksiä tai ongelmia virike heissä herättää.

Työskentelyn rytmittäminen on tärkeää. On muistettava antaa aikaa jokaisen omalle ajattelulle eli hiljaisuudelle ennen yhteistä keskustelua. Ajatuksia, kysymyksiä ja tuntemuksia voidaan ensin kirjata tai vaikka piirtää itselle muistiin. Kysymyksistä keskustellaan pareittain, pienryhmissä tai koko ryhmän kesken. Niitä kannattaa opettajan johdolla jäsenellä esimerkiksi niin, että mietitään, mitkä kysymykset toistuvat, mitkä kysymykset yhdistyvät ja mitkä ovat toisia perustavampia.

Keskustelun fokusoimiseksi kannattaa sitten valita (tai äänestää) ryhmää eniten kiinnostava kysymys tai aihe ensimmäiseksi tutkailun kohteeksi. Opettaja voi myös tällöin antaa jonkin työskentelyä strukturoivan ohjeistuksen, metakognitiivisen opastuksen tai yhteisen tehtävän. Olennaista on kuitenkin, että oppilaat ovat saaneet mahdollisuuden lähestyä yhteistä virikeaineistoa itse ja antaa sen herättää heissä kysymyksiä.

Työskentely voi jatkua tämän jälkeen esimerkiksi pareissa, pienryhmissä tai koko ryhmän yhteistyönä niin, että aiheesta keskustellaan, etsitään vastausehdotuksia tai ratkaisuja ongelmaan, haetaan lisätietoa ja kootaan yhteen, mitä kukin entuudestaan osaa asiasta kertoa. Tuotoksia on järkevää kirjata ylös kirjoittamalla (tai kuvaamalla, piirtämällä tai digitaalisesti tallentamalla), jotta kehitetyt ajatukset eivät jää vain muistin varaan.

Opettaja voi välillä tarkistaa, miten työskentely etenee ja keskusteluttaa koko ryhmää yhdessä. Tällöin hänellä on tilaisuus myös esittää lisäkysymyksiä, ohjata vinkein tai lisätiedoin, varmistaa työskentelyn sujuvuus ja palauttaa mieleen työskentelyn sääntöjä ja tavoitteita.

Kun aihetta on yhdessä tai pienryhmissä pohdittu niin, että vastausehdotuksia tai ratkaisuja alkaa löytyä, nämä kerrotaan ääneen ja kirjataan näkyviin. Sen jälkeen niitä vertaillaan toisia kuunnellen ja asiassa pysyen. Jos ja kun jotkin näkemykset alkavat näyttää vahvimmilta tai saavat eniten kannatusta, näitä voidaan yhteenvedonomaaisesti pyrkiä tiivistämään yhdessä.

Yhteenvetojen jälkeen kannattaa aina välillä keskustelun päätteeksi käydä metakeskustelua, jossa yhdessä reflektoidaan esimerkiksi seuraavanlaisia asioita: miten työskentely sujui, onko siinä edistytty, onko toisia osattu kuunnella, onko omille kannoille esitetty perusteluja, mitä seuraavaksi tarvittaisiin asiassa etenemiseksi ja mitä uusia kysymyksiä on herännyt.

Keskustelun vaiheet voivat siis muistuttaa seuraavanlaista rakennetta:

Lämmittely → virike/aineisto → kysymyksiä, kyselyä → aiheen valinta/tarkennus → keskustelua, pohdintaa pareittain/pienryhmissä/yhdessä → (opettajan lisävihjeitä/tehtävänantoja/metakognitiivista ohjausta) → ajattelun tuotosten kirjaamista/tallentamista → lisätiedon etsimistä ryhmissä (→ syventelyä opettajan johdolla) → vastausehdotusten/ratkaisujen esittämistä ja vertailua → yhteenvetoa → metakeskustelua työskentelyn sujuvuudesta

Esitetty struktuuri on tietysti vain karkea runko, jonka eri vaiheet voivat sisältää monenlaisia osavaiheita ja olla kestoltaan hyvin erilaisia. Joskus jokin vaihe voi kestää muutaman oppitunninkin verran kun taas toisinaan aiheesta riippuen vastaava vaihe ylitetään nopeasti.

Keskustelussa on olennaista käyttää ajattelun jäsentämisen ja edistämisen keinoja eteenpäin pääsemiseksi. Dialogi ei toimi, jos se pyörii paikallaan ja jää pelkäksi mielipiteenvaihdoksi. Ajattelun työkaluja dialogin edistämisessä ovat esimerkiksi:

- Kyseleminen
- Entuudestaan tiedetyn palauttaminen mieleen
- Omien kokemusten vertaileminen
- Esi- ja taustaoletusten paljastaminen
- Havainnollistaminen sekä esimerkkien ja vastaesimerkkien esittäminen
- Käsitteiden selventäminen
- Jäsentely (ajatusten ja käsitteiden yhdistelyt ja erottelut)
- Väitteiden ja vastaväitteiden esittäminen
- Perusteleminen
- Arvioiden esittäminen ja niiden perustalla olevien kriteerien tutkiminen

Mitä paremmin opettaja hahmottaa, millaisin eri keinoin ajattelevaa keskustelua voi edistää, sitä helpommin hän huomaa, kun niitä keskustelussa käytetään ja kannattaa käyttää. Tutkivan dialogisen työskentelyn yksityiskohtaisia oppaita löytyy suomeksikin useita, joten opettajan kannattaa etsiä niitä tuekseen.

Keskeistä työskentelyssä on, miten ajattelun välineitä sovelletaan keskustelun tukena ja miten oppilaat oppivat niin opettajan kuin toistensa mallin avulla ottamaan näitä välineitä omaan käyttöön. Tutkiva dialoginen keskustelu on paras reitti ajattelutaitojen oppimiseen. Yhteisajattelu onkin aina samalla jokaisen osallistujan ajattelutaitojen kehittämistä: hyvin ajattelevan yhteisön käytännöt omaksutaan oman ajattelun valmiuksiksi ja totumuksiksi.

■ LUE LISÄÄ

Hyödyllisiä oppaita ajattelevan keskustelun ja tutkivan dialogin ohjaamiseen:

Beate Børresen, Bo Malmhøst & Tuukka Tomperi, *Ajattellaan yhdessä. Taitavan ajattelun työkirja* (2011)

Philip Cam, *20 Ajattelun työkalua. Opas tutkivan ajattelun opettamiseen* (2020)

Sirpa Eskelä-Haapanen, Marja Hannula & Marja Lepola, *Puhe pulppuamaan! Oppimista tukeva keskustelu* (2015)

Roger Sutcliffe, Tom Bigglestone & Jason Buckley, *Ajattelun perusaskeleet. Käytännön opas metakognition opettamiseen* (2021)

Riku Välitalo, *Ajattelun vahvistaminen opetuksessa* (2021)

Treenaa ajattelua -välineet (ACTS-hanke): <https://sites.utu.fi/acts/treenaa-ajattelua-valineet/>

Ajatteluprosessi-juliste (ACTS-hanke): <https://sites.utu.fi/acts/muu-materiaali/ajattelunprosessijuliste/>

3.1.5 Keskustelun ohjaaminen kyselemällä

Kaikkein useimmin opettaja edistää dialogista työskentelyä yksinkertaisesti esittämällä kysymyksiä. Kyselemisen taidon harjoittelu on siten keskeinen osa dialogiopetuksen kokeilemistä. Siitä on tietysti hyötyä kaikenlaisessa opetuksessa, koska osuvat kysymykset ohjaavat tehokkaasti tutkivaan opiskeluun sekä metakognitiiviseen ajatteluun.

Seuraavassa on tyypillisiä keskustelun ohjaajan strategioita dialogissa:

- Kannusta kysymään kysymyksiä ja havaitsemaan ongelmia
- Auta tunnistamaan ja määrittelemään keskustelun aiheita
- Houkuttele esiin näkemyksiä tai mielipiteitä
- Auta ilmaisemaan, selkeyttämään ja muotoilemaan uudelleen väitteitä
- Pura auki esitettyjä näkemyksiä
- Tulkitse sanottua ja tarkista, vastaako tulkinta puhujan tarkoitusta
- Perää johdonmukaisuutta
- Vaadi määritelmiä, havainnollistuksia ja esimerkkejä
- Ohjaa etsimään ennako-oletuksia
- Osoita ja auta tunnistamaan virhepäätelmiä
- Pyydä perusteluja
- Pyydä puhujaa kertomaan, kuinka hän tietää tietämiensä
- Kannusta keksimään vaihtoehtoja ja ohjaa vertailemaan niitä
- Ohjaa jäsentelemään, ryhmittelemään, yhdistämään ja erottelemaan ideoita
- Viittaa mahdollisiin yhteyksiin, eroihin ja ristiriitoihin esitettyjen ideoiden ja näkemysten välillä
- Kuljeta keskustelua yleisemmälle tasolle ja syvemmälle perustavanlaatuisiin kysymyksiin

Kaikki mainitut ovat samalla strategioita, joita oppilaiden itsensä on tarkoitus oppia omaksumaan dialogin myötä. Niinpä jokainen niistä on samalla sekä opettajan strategia, jota hän voi käyttää mallintaakseen hyvää ajattelua ja houkutellakseen sitä oppilaista esiin, että ajattelun taito, jota oppilaiden on tarkoitus vähitellen oppia itsekin käyttämään. Esimerkiksi ryhmän alkuvaiheessa opettaja pyytää määrittelemään, havainnollistamaan, etsimään esimerkkejä ja perustelemaan väitteitä, mutta mitä pidemmälle työskentelyä harjoitellaan, sitä enemmän oppilaiden on tarkoitus oppia tekemään niin kysymättäkin ja pyytämään näitä spontaanisti toisiltaan osana keskustelua.

Opettajan kannattaa myös koota työkalupakkiinsa erilaisia tehtävänantoja ja yksityiskoh-
taisempia kysymysten muotoiluja, jotka ovat omiaan ohjaamaan ajattelua syvemmälle ja samalla metakognitiivisemmaksi. Esimerkkejä tällaisista ajattelemiseen ohjaavista tehtävän-
annoista ovat seuraavat:

- Muotoile (esiin tullut) ongelma omin sanoin ainakin kahdella eri tavalla. (Eri näkökulmien etsiminen, ongelmien moniulotteisuuden havaitseminen.)
- Mitä tietoa tarvitset/haluat ryhdyttyäessä käsittelemään havaittua ongelmaa? (Ongelmien luonteen hahmottaminen, informaation puutteiden tunnistaminen.)
- Mikä (esim. luetussa) informaatio on tärkeintä ja mikä vähiten tärkeätä? Perustele. (Informaation tasojen ja arvon punnitseminen.)
- Ryhmittele havainnot/informaatio jollakin perustellulla tavalla muutamiin eri ryhmiin. (Informaation kategorisointi, rakenteiden etsiminen informaatiosta, erilaisten jäsentelyperusteiden etsiminen.)
- Esitä ainakin kaksi erilaista ratkaisua ongelmaan. (Näkökulmat, ideointi, luovuus.)
- Esitä kaksi perustetta, jotka tukevat väitettä/päätelmää/ratkaisua ja kaksi perustetta, jotka voivat horjuttaa sitä. (Väitteiden/päätelmien vahvuuden punninta.)
- Etsi (esim. tekstistä, somekeskustelusta) tavat, joilla teksti (tai kirjoittaja) pyrkii vakuuttamaan lukijan (Kriittinen lukutaito, retoriikan ja argumentaation analyysi.)

- Etsi (tekstistä tms.) mielestäsi virheelliset oletukset ja/tai päätelmät. (Kriittinen lukutaito, argumentaation analyysi, logiikka.)
- Selitä, miksi päädyit (esim. monivalintatehtävässä tai ratkaisuvaihtoehtoja punnitessa) valitsemaasi vaihtoehtoon. Mikä olisi ollut toiseksi paras vaihtoehto? (Perusteleminen, vaihtoehtojen hahmottaminen ja arviointi.)
- Millaista uutta todistusaineistoa tai lisätietoa tarvitaan, jotta käsillä oleva ongelma voitaisiin ratkaista? Tai millaista uutta tutkimustietoa (jota ei siis vielä ole olemassa) tarvittaisiin, jotta ongelman käsittelyssä voitaisiin edetä? (Tietämyksen rajallisuuden tunnistaminen, tiedon lähteiden tiedostaminen ja tieteellisen tutkimuksen muotojen tuntemus.)

■ LUE LISÄÄ

Herätä ajattelu kysymyksillä (ACTS-hanke):

<https://sites.utu.fi/acts/treenaa-ajattelua-valineet/herata-ajattelu-kysymyksilla/>

Tuukka Tomperi, ”Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. Pedagogisia perusteita” (*niin & näin* 4/2017): <https://netn.fi/artikkeli/kriittisen-ajattelun-opettaminen-ja-filosofia-pedagogisia-perusteita>

3.1.6 Keskustelutaitojen arviointi osana työskentelyä

On tärkeää säännöllisesti arvioimalla tukea sekä yksilön että ryhmän taitoja erilaisilla keinoilla. Arviointi antaa opettajalle tietoa ryhmän tilanteesta, tuo ryhmän jäsenille näkyviin ryhmän piirteitä ja ohjaa niin opettajaa kuin oppilaita suuntaamaan työskentelyä ja oppimista.

Helppona keinona ovat käsi- ja peukkuäänestykset, joissa viitataan tai käännetään peukalo ylös, alas tai neutraaliin keskiasentoon. Opettaja voi kehittää tai etsiä oppaista myös monia vaativampia arviointikeinoja.

Arviointia ohjaavia kysymyksiä/virkkeitä:

- Kuuntelin tänään toisia aktiivisesti.
- Kunnioitin toisten ajatuksia ja osoitin sen eleillä ja ilmeillä.
- Olin kiinnostunut toisten ajatuksista ja näytin sen kysymällä lisäkysymyksiä.
- Ryhmässämme oli keskustelun aikana toisia arvostava ilmapiiri.
- Loimme yhdessä myönteistä tunneilmapiiriä.

■ LUE LISÄÄ

Vinkkejä keskustelutaitoihin ja niiden yhteiseen reflektointiin esimerkiksi kirjoissa:

Beate Børresen, Bo Malmhøst & Tuukka Tomperi, *Ajatellaan yhdessä. Taitavan ajattelun työkirja* (2011)

Philip Cam, *20 ajattelun työkalua* (2020)

Sirpa Eskelä-Haapanen, Marja Hannula & Marja Lepola, *Puhe pulppuamaan! Oppimista tukeva keskustelu* (2015)

Maughn Gregory ym., *Filosofiaa lapsille & nuorille. Käytännön käsikirja* (2010)

Riku Välihalo, *Ajattelun vahvistaminen opetuksessa* (2021)

3.1.7 Filosofointi tutkivana dialogina

Lasten ja nuorten kanssa filosofoiminen (*philosophy for/with children*, P4C/PwC) on yksi pitkäikäisimmistä, kansainvälisesti tunnetuimmista ja laajimmalle levinneistä dialogisen tutkivan ajattelun opetusmuodoista. Yhdysvaltalaisfilosofi Matthew Lipman kehitti sen kollegoineen 1970-luvulta alkaen vastauksena tarpeeseen opettaa ajattelutaitoja kouluikäisille. Lähestymistavan kasvatuksellisuutta on suomeksi korostettu nimittämällä sitä *pedagogiseksi filosofoinniksi*.

Lipman ajatteli, että yhdessä filosofoiminen on paras tapa edistää samaan aikaan sekä taitavan ajattelun että demokraattisen keskustelun valmiuksia, koska näillä on vastavuoroinen suhde, joka juuri tutkivassa dialogissa toteutuu.

Taitavan ajattelun ulottuvuudet on usein tiivistetty englanniksi neljällä c-kirjaimella: hyvä ajattelu on *kriittistä* (*critical*), eettisesti *huolehtivaa* (*caring*), *luovaa* (*creative*) ja *yhteistoiminnallista* (*collaborative*). Kun tällaista ajattelua harjoitellaan yhdessä keskustellen, opitaan samalla demokraattisen yhteiskunnan vaalimisessa elintärkeitä valmiuksia ja asenteita. Informaatiovaikuttamista ja -harhauttamista täynnä olevassa digimedia-ajassa nämä älykkään ja huomaavaisen ajattelun ja keskustelun kyvyt ovat entistäkin tärkeämpiä.

Dialogisella opetuksella ja filosofialla on vahva yhteys toisiinsa. Jo dialogisuuden periaatteet itsessään ovat juuri eettisiä ja kasvatustilaisuuksia ideoita. Yhteys on myös historiallinen, sillä juurena on antiikin kreikkalaisen filosofian ajattelu- ja tutkimustapa ja useimmat dialogisuuden teoreetikot 1900-luvulla olivat filosofeja.

Filosofisten kysymysten merkitys huomataan myös käytännössä monissa dialogiopetuksen tilanteissa. Aina kun mietitään yhteisen keskustelukäytännön periaatteita ja tavoitteita, kohdataan vääjäämättä filosofisia peruskysymyksiä: Millainen on hyvä yhteisö? Miten toisia tulisi kohdella? Miksi muita pitää kuunnella ja kunnioittaa? Millaisia ovat hyvät argumentit ja painavat perustelut? Mitä on hyvä ajattelu? Mitä ovat tiedon kriteerit? Mitä arvoja haluamme arvostaa? Tämä huomataan myös käsitteistä, jotka vilahtelevat missä tahansa syvenevässä keskustelussa: totuus, todellinen, tieto, oikea, hyvä, kaunis, päämäärä, peruste ja niin edelleen. Näitä käsitteitä ei voi tarkastella ja selvittää ilman filosofista pohdintaa.

Samalla filosofiset teemat sopivat dialogisuuden harjoitteluun erinomaisesti myös siksi, että niitä ei voi ratkaista yksinkertaisesti katsomalla faktoja verkosta tai perehtymällä tieteelliseen tietoon. Esimerkiksi Leonard Nelson ajatteli, että hänen kehittämiensä sokraattinen dialogi soveltui parhaiten filosofisten aiheiden pohtimiseen. Perimmäisiin filosofisiin ongelmiin ei ole varmoja oikeita vastauksia vaan niiden puntarointia jokaisen on harjoitettava omalla kohdallaan. Dialogit saavat ilmaa ja virtaa juuri tällaisista avoimista kysymyksistä, joissa omakohtaisesti askarruttavat aiheet ovat samalla yhteisiä ja yleisinhimillisiä ongelmia.

Lisäksi dialoginen opetustilanne on omiaan tarjoamaan tilaisuuksia kasvatukselliseen itse- ja yhteisreflektioon, joka on syvässä mielessä filosofista. Tällöin voidaan käydä arvokasta ja samalla valitettavan harvinaista pohtivaa keskustelua siitä, mitä varten koulu on olemassa, mihin oppimista tarvitaan, millainen on oppilaiden ja opettajan suhde, millainen on hyvä kouluyhteisö, mihin kasvatuksella pyritään ja mikä kasvatuksen oikeuttaa. Kaikki nämä ovat keskeisiä kasvatustilaisuuksia kysymyksiä, jotka voivat herätää metakeskustelun eli keskustelutilanteen itsereflektion myötä.

Edellä kuvatut dialogisen opetuksen periaatteet ja käytännöt onkin esitetty paljolti juuri pedagogisen filosofoinnin ideoita ja oppaita seuraten. Aiheesta löytyy runsaasti kirjallisuutta suomeksi. Lipmanin menetelmän ja opetussuunnitelman erityispiirteenä oli opetusta varten laadittujen lasten ja nuorten pienoisromaanien käyttäminen yhteisenä virikeaineistona. Nykyään pedagogisessa filosofoinnissa käytetään kuitenkin kaikenlaisia aineistoja ja aktiviteetteja, kunhan ne herättävät avoimia ja koskettavia kysymyksiä oppilaissa.

Missä tahansa oppiaineessa voidaan hyödyntää filosofoinnin menetelmiä, jos halutaan keskustella syventävästi oppiaineen perusteista ja päämääristä: esimerkiksi kauneuden ja taiteen, ihmisen kehollisuuden ja kokemuksen, kielen ja käsitteiden, lukujen ja logiikan, katso-
musten ja uskontojen tai luonnon ja tieteen syvimpien peruskysymysten pohtiminen vie aina filosofisiin keskusteluihin.

■ LUE LISÄÄ

Matthew Lipman, *Ajattelu kasvatuksessa* (2019)

Maughn Gregory (toim.), *Filosofiaa lapsille & nuorille. Käytännön käsikirja* (2010)

Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.), *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (2008) (Kirjassa Hannu Juuson artikkeli "Ajatteleva koulu" johdattaa Lipmanin P4C-pedagogiikkaan.)

Riku Välitalo, *Ajattelun vahvistaminen opetuksessa* (2021)

Robert Fisher, *Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom* (2013)

Tuukka Tomperi & Hannu Juuso, "(Lasten) pedagoginen filosofia. Kasvatuksen historiallinen mahdollisuus" (*niin & näin* 1/2014): <https://netn.fi/fi/artikkeli/lasten-pedagoginen-filosofia-kasvatuksen-historiallinen-mahdollisuus>

Tuukka Tomperi, "Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. Pedagogisia perusteita" (*niin & näin* 4/2017): <https://netn.fi/artikkeli/kriittisen-ajattelun-opettaminen-ja-filosofia-pedagogisia-perusteita>

3.2 Keskustelutaitojen harjaannuttaminen piirityöskentelyssä

3.2.1 Keskustelutaidot ja filosofointi pienten lasten opetuksessa

Tässä jaksossa esiteltyjä harjoitteita voidaan soveltaa käytettäväksi kaikenikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa lapsista aikuisiin, mutta harjoitusten kuvaukset on kirjoitettu ajattelun piirityöskentelyä pienempien lasten parissa.

Pienten lasten keskustelutaitojen harjaannuttaminen on monin tavoin erilaista kuin isompien oppilaiden kanssa. Pienet lapset ovat usein vielä impulsiivisia ja keskustelu voi rönsyillä kummitädin koirasta naapurin Villen veneeseen. Yksi osallistuja saattaa ottaa sukat pois ja heitellä niitä toisten päälle ja toisella voi olla vaikeuksia istua pyörimättä. Silti myös pienet koululaiset oppivat rauhoittumaan, oppivat kuuntelemaan ja keskustelemaan.

Tärkeää on edetä keskustelutaitojen opettamisessa askel kerrallaan. Jos opettaja ottaa liian ison tavoitteen tai etenee liian nopeasti, tulokset eivät ole toivottuja ja se laskee niin oppilaiden kuin opettajan intoa. Tässä osiossa kuvataan keinoja, joiden avulla opettaja voi aloittaa keskustelutaitojen harjoittelun pienten lasten kanssa vaihe vaiheelta.

Kaikkia vaiheita voi soveltaa oppilasryhmän tarpeen mukaan. Jokainen oppilasryhmä tarvitsee kuitenkin tiettyjä rutiineja, koska vain toiston ja säännöllisyyden avulla taidot kehittyvät. Jos esimerkiksi piirimetelmää kokeilee kuukauden välein, tulokset eivät luultavasti ole vielä kovin kannustavia. Sen sijaan viikoittainen tai päivittäinen harjoittelu tuottavat jo näkyviä tuloksia – ja ainakin ideoita siitä, miten oman oppilasryhmän kanssa kannattaisi harjoitella edistää tai muokata.

Voimme ajatella sekä keskustelutaitojen että tunnekasvatuksen tavoitteena olevan sen, että oppilaat kasvavat toisten ihmisten kunnioitukseen ja rakentavaan käyttäytymiseen. Filosofi Hannah Arendt (2002) kuvaa, kuinka sanat ja teot liittävät meidät maailmaan. Filosofi Martha Nussbaum (2011) puolestaan korostaa, kuinka koulun tehtävänä on harjoittaa lapsissa kykyä kriittiseen ajatteluun. Hänen mukaansa meidän on kasvatettava lapsista niin rohkeita, että he uskaltavat tarvittaessa uhmata auktoriteettia, joka toimii yleistä oikeudentajua vastaan. Sekä keskustelutaitojen että tunnetaitojen opettamisessa on lopulta kyse ihmisyyden ja elämisen taidoista.

Hyvin käyttökelpoisia lähestymistapoja keskustelutaitojen harjaannuttamiseen ovat piirimuotoon perustuvat pedagogiset menetelmät. Piirissä kaikki näkevät toisensa eikä kukaan ole toisen edessä tai takana. Näin ollen piiri on jo sellaisenaan tasa-arvoon tähtäävä muodostelma. Samalla piirissä oleminen on hyvin paljastavaa. Piiri on yhteinen tila, jossa oppilaat ovat toistensa nähtävillä ja kuultavilla. Siksi piirissä olemiseen voi liittyä myös haasteita.

Piiri on keino rakentaa oppilasryhmään yhteyttä: piiri luo konkreettisesti tunteen, että olemme tässä yhdessä. Sen merkityksestä kertoo paljon, että jo ammoisina aikoina ihmiset ovat kokoontuneet leirinuotion äärelle piiriin ja piiri on samoin hyvin yleinen muoto kansantansseissa ja perinneleikeissä. Piirissä vallitsee kuin jokin kiehtova ja erityinen yhteisyyden voima, jota voi hyödyntää koululuokkien kanssa.

■ POHDI

Millaisia ennakkoaajatuksia sinulla on liittyen pienten lasten keskustelutaitoihin? Tai mitä ajatukset piirityöskentelystä? Huomaatko kenties ajatuksia, jotka ovat tähän asti estäneet käyttämästä piirityöskentelyä pienten lasten kanssa?

Millaisia valmisteluja piirityöskentelyn aloittaminen vaatii sinulta opettajana? Pitääkö luokka fyysisenä tilana valmistella sitä varten? Millaisia muutoksia olet valmis tekemään, jotta piirityöskentely onnistuu? Mitä valmistelutyö sinulle antaa, mitä se sinulta vaatii?

Minä päivänä piirituokio on mahdollinen? Kannattaako aloittaa esimerkiksi puolikkaan ryhmän tunneilla, jolloin osallistujia on vähemmän? Löytyykö lukujärjestyksestä jokin tietty aika, jolloin piirityöskentely voisi toistua viikoittain?

Jos piirityöskentely on luokassasi jo tuttua, miten voit varioida tehtävähdotuksia juuri sinun oppilasryhmällesi sopivaksi?

3.2.2 Piirityöskentelyyn tutustuminen pienten lasten kanssa

Pienten lasten kanssa piirityöskentely kannattaa aloittaa vähitellen. Ensin opetellaan piiriin tulemistä. Opettaja voi tehdä piiripaikkasuunnitelman etukäteen, isommat oppilaat ja paljon piirissä toimineet oppilaat osaavat ehkä tehdä piirijärjestyksen itsekin.

Piiriin siirtyminen pienten lasten kanssa kannattaa aloittaa siitä, että piiri muodostetaan oppilas kerrallaan. Harjoitellaan samalla sitä, että piirissä jäädään rauhallisesti odottamaan seuraavaa ohjetta. Samalla opetellaan muistamaan omat piiripaikat. Katsotaan, kuka on vasemmalla puolella, kuka oikealla. Missä kohtaa suurin piirtein istumme, kun istumme piirissä.

Ensimmäisillä kerroilla voi harjoitella vain piirin muodostamista, siinä rauhassa olemista. Harjoitellaan vastapäätä olevan oppilaan katsomista, vieressä olevan oppilaan katsomista jne. Harjoitellaan sitä, että piirissä ei voi ottaa kahdenkeskistä kontaktia parhaaseen kaveriin vaan piirissä ollaan yhdessä. Se on kaikkien yhteinen tila.

Yhtä tärkeää on piiristä pois lähtemisen harjoittelu. Hyvä keino luoda työrauhaa on antaa seuraava tehtävä piiristä pois lähdettäessä niin, että oppilailla on selkeä tehtävä mielessä. ”Pöytäpaikalle päästyäsi ota tehtäväkirja esille ja tee sieltä sivulla 43 oleva tehtävä.” Näin piiristä lähteminen sujuu rauhallisesti, eikä synny kuljeskelua luokassa.

3.2.3 Myönteisen tunneilmapiirin synnyttäminen piirissä

Koska piirissä oleminen ja siinä keskusteleminen vaatii oppilailta erityistä avoimuutta ja rohkeutta (piirissä ollaan toisten nähtävillä ja kuultavilla, hyvin paljain), on tärkeää panostaa myönteisen tunneilmapiirin syntyyn ennen varsinaisia keskusteluharjoituksia. Erilaiset toiminnalliset leikit ja keholliset lämmittelyt luovat turvallisuuden tunnetta ja poistavat jännitystä.

Piirissä voidaan kääntyä istumaan siten, että kaikki istuvat oikea kylki piirin keskusta päin. Näin jokainen katsoo edessä istuvan niskaa, ja katsekontakti on hetkeksi poissa. Tässä muodostelmassa voidaan harjoitella esimerkiksi toisen koskettamista kauniilla tavalla. ”Piirrä edessä istuvan selkään jokin kuvio ja toinen yrittää arvata mistä on kyse” on hauska ja helppo tapa antaa oppilaille mahdollisuus luoda fyysinen kontakti turvallisesti. Samalla tehtävä luo yhteyttä oppilaiden välille.

Edellä kuvatussa muodostelmassa voidaan harjoitella myös rikkinäistä puhelinta siten, että opettaja piirtää edessä istuvan oppilaan selkään jonkin kuvion tai kirjoittaa esimerkiksi lyhyen sanan. Oppilas kerrallaan toistaa kuvion/sanan edessä istuvan selkään ja lopuksi verrataan, miten viesti muuttui matkalla.

Myös nystyräpallolla voidaan koskettaa turvallisesti edessä istuvan selkää. Samalla kun kosketus rentouttaa, oppilaat saavat mahdollisuuden harjoitella piirissä olemista rauhallisesti.

Ennen varsinaisia keskusteluharjoituksia voidaan tehdä myös monenlaisia tehtäviä, joiden tavoitteena on koota piirissä vierekkäin istuvat oppilaat turvalliseen yhteiseen tilaan. Tehtävässä voidaan käyttää esimerkiksi puutikkuja, joista piiriparit rakentavat lattialle yhteisen kuvion. Puutikut on helppo kerätä pois ja käyttää seuraavalla kerralla uudestaan. Monet muut materiaalit toimivat samalla tavalla: niiden avulla piiriparit huomaamattaan kääntyvät kohti toisiaan ensin fyysisesti, myöhemmin harjoitusten avulla myös ajatusten tasolla.

Fyysinen rentoutuminen piirissä on tärkeää. Erilaiset hengitysharjoitukset ja rauhallinen venyttely vahvistavat piirissä olijoiden yhteyttä ja lisäävät tunnetta ”olemme tässä yhdessä, tämä hetki on meidän yhteinen”.

Tärkeä osa myönteisen tunneilmapiirin luomista on harjoitella piirissä kuuntelevan ihmisen asentoa. Voidaan yhdessä mallintaa, miltä kuunteleva ihminen näyttää? Miltä kuunteleva ihminen ei näytä? Millaisia kasvojen ilmeitä meillä on silloin, kun olemme toisten asioista kiinnostuneita? Millaisilla eleillä ja ilmeillä voin näyttää, että kannustan toista kertomaan ajatuksensa loppuun?

3.2.4 Piiriharjoitus kertomuksen avulla

Kun piirin muodostaminen ja piirissä istuminen sujuu hyvin, voi kokeilla kertomuksen kuuntelemista. Kun opettaja lukee, harjoitellaan piirissä kuuntelemista. Puhutaan etukäteen siitä, että harjoitellaan keskittymistä, eikä edelleenkään oteta kontaktia parhaaseen kaveriin, vaikka olisi ehkä houkuttelevaa kokeilla ilmeillä sille, joka istuu piirin toisella puolella.

Kertomuksen valinnassa kannattaa huomioida ajankäyttö. Lyhyet kertomukset sopivat piiriin. Pienten lasten piiri aika kannattaa pitää noin 15–20 minuutissa. Sitä pidempi piiri aika voi käydä joillekin lapsille liian vaativaksi, ja kaikkien piirituokio kärsii sen vuoksi.

Kun kertomuksen kuuntelu sujuu piirissä istuessa, voi ottaa jo tavoitteeksi keskustelutaitojen harjaannuttamisen.

KESKUSTELUTAITOJEN OPETTELU KERTOMUKSEN POHJALTA

Kun oppilaat osaavat kuunnella kertomuksen piirissä, voi kokeilla erilaisia keskustelutaitojen menetelmiä. Usein koko ryhmän tasolla keskustelu voi olla joko pinnallista huutelua tai rön-syilevää monologia, jossa aktiiviset oppilaat ottavat muita suuremman roolin. Siksi varsinkin piirityöskentelyä opeteltaessa on hyödyllistä harjoittaa kaikkia osallistavia menetelmiä.

Tätä varten voidaan sopia piiriparit. Piiriparit syntyvät luontevasti vierekkäin istuvista oppilaista. Opettajan on kuitenkin hyvä ohjata parit aina uudelleen. Jos sanoo ohjeeksi ”ottakaa piiriparit”, oppilaat eivät vielä tiedä kääntyvätkö oikealla vai vasemmalla istuvan parin puoleen.

Kertomuksen kuuntelemisen jälkeen tehtävänä voi olla esimerkiksi ”kerro piiriparille, mikä sinulle jäi kertomuksesta parhaiten mieleen”. Saman tehtävän voi tehdä toisella puolella istuvan piiriparin kanssa. Tehtävää voi varioida eri tavoin: ”Keksi kertomuksesta yksi kysymys, jonka esität piiriparillesi. / Kerro piiriparille, mikä sinua jäi eniten mietityttämään kertomuksessa.”

Kun keskustelua on aloitettu piiriparin kanssa, voidaan kääntyä takaisin piirin keskelle ja käydä pari kerrallaan läpi, millaisia ajatuksia/kysymyksiä/kommentteja syntyi. Näin kuullaan kaikkien ajatuksia, mutta toimintatavassa on ryhtiä sekavan huutelun sijaan.

3.2.5 Piirikeskustelussa edistyneen ryhmän harjoituksia

KYSYMYKSEN MUODOSTAMINEN

Oppilailla on usein vaikeuksia muodostaa omaa ajatusta tai mielipidettä. Tai vaikka ajatuksen muodostaminen omassa mielessä olisikin vaivatonta, sen sanominen ääneen saattaa olla vaikeaa. Siksi kysymyksen muodostaminen voi auttaa oppilaita pääsemään keskustelussa alkuun.

Kertomuksesta voi muodostaa kysymyksen erilaisilla periaatteilla: voidaan tehdä kysymys esimerkiksi kertomuksen henkilölle tai kysymys voi koskea asiaa, joka oppilasta jäi mietityttämään – asiaa, josta hän olisi halunnut kuulla lisää tai jota hän ei ymmärtänyt.

Kun kysymykset kirjoitetaan paperille, jokainen saa aikaa muotoilla kysymyksen rauhassa. Tätä varten luokassa on hyvä olla valmiiksi leikattuja paperilappuja ja tusseja, jotka voidaan tarvittaessa nostaa piirin keskelle.

Kun kysymykset ovat piirin keskellä, oppilaat voivat lukea ne joko itsenäisesti tai ne voidaan lukea toisille ääneen. Kysymyksiä luokittelemalla ajattelun taidot saavat alkusysäyksen. Jos kysymykset jaettaisiin kolmeen ryhmään, millä tavalla ne jaoteltaisiin? Mitkä kysymykset koskettavat samaa asiaa? Miten muuten kysymykset voisi järjestellä? Millä perusteella järjestäisit kysymykset noin?

Kysymyksistä äänestäminen on yksi keino valita tämänkertainen kysymys. Jokaisella on yksi ääni ja piirtämällä viivan kysymyslappuun oppilas äänestää, mikä hänen mielestään on tämän päivän kysymys. On tärkeää avata sitä, että kaikki kysymykset ovat yhtä hyviä eikä äänestäminen tarkoita sitä, että vedän viivan parhaan kaverini lappuun. Joskus pieniä oppilaita harmittaa, kun oma kysymys ei saa ääniä ja sitäkin kannattaa avata: ehkä ensi kerralla juuri sinun kysymystäsi äänestetään eniten.

Kun päivän kysymys on valittu, voidaan aluksi kääntyä piiriparin puoleen ja jutella kysymyksestä pareittain. Näin jokaisella on ainakin jotain kerrottavaa, kun yhteinen keskustelu alkaa.

Piirissä voidaan keskustella myös ilman opettajan jatkuvaa ohjausta. Keskustelu voidaan aloittaa esimerkiksi siten, että jokainen oppilas miettii valittuun teemaan liittyvän kysymyksen, josta haluaisi kuulla muiden ajatuksia. Kysymykset kirjoitetaan suurin kirjaimin paperilapuille, jotka laitetaan piirin keskelle. Vapaaehtoinen oppilas ottaa puheenvuoroa ilmaisevan esineen, joka voi olla esimerkiksi kynä tai pehmolelu. Esine auttaa hahmottamaan, kenellä kulloinkin on puheenvuoro. Oppilas valitsee kysymyksen ja lukee sen ääneen.

Puheenvuoroa pyydetään ennakolta sovitulla tavalla. Edellinen puhuja antaa puheenvuoron ja sen merkinä olevan esineen seuraavalle. Tämä välittää esineen oman puheenvuoronsa jälkeen taas eteenpäin. Kun kenelläkään ei enää ole puheenvuoropyyntöjä, kuka tahansa voi pyytää puheenvuoroesineen itselleen ja valita seuraavan kysymyksen. Keskustelu voidaan myös käydä vain yhdestä esimerkiksi äänestämällä valitusta kysymyksestä.

OMAN AJATUKSEN MUODOSTAMINEN

Keskustelutaitojen harjoittelussa olennaista on oman ajatuksen muodostaminen ja sen kertominen toisille sekä toisten ajatusten kuunteleminen ja niiden peilaaminen toisiinsa.

Ensimmäisillä kerroilla oman ajatuksen muodostaminen kertomuksesta voi olla tuskallinen tehtävä joillekin oppilaille. Harjoittelun myötä tehtävä helpottuu.

Yksi vaihtoehto on kertomuksen kuuntelemisen jälkeen mennä pöytäpaikalle kirjoittamaan oma ajatus muistiin esimerkiksi ”Ajatusvihkoon” tai mihin tahansa vihkoon/laitteelle. Sen jälkeen palataan piiriin ja pyritään muistamaan oma ajatus sekä kertomaan se toisille. Piirituokion lopuksi jatketaan kirjoittamista sen pohjalta, mitä muut sanoivat tai mitä opittiin toisilta.

Kun oma ajatus on muodostettu, tehtävänä on kertoa se toisille. Samalla harjoitellaan kertomisen ja kuuntelemisen taitoa.

Opettajan tehtävänä on ohjata keskustelua kysymyksillä. Opettajan on hyvä tässä tilanteessa tiedostaa roolinsa keskustelun sytyttäjänä, ei sen sammuttajana tai asiantuntijana, joka tietää miten asia todellisuudessa on.

KESKUSTELUN OHJAAMINEN KYSYMYKSILLÄ

Olennaista opettajan roolissa on levittää keskustelua kaikkien ulottuville. Opettajan pitää rohkaista erilaisilla kysymyksillä keskusteluun mukaan myös niitä, joiden on työläämpää muodostaa omia ajatuksia.

Hyviä keskustelua ohjaavia kysymyksiä ovat esimerkiksi:

- Mitä luulet Venlan tarkoittaneen, kun hän sanoi...?
- Miten sanoisit saman asian omin sanoin?
- Oliko Severi ymmärtänyt, mitä Venla tarkoittit?
- Mitä joku, joka olisi tästä eri mieltä, sanoisi?
- Mitä siitä seuraa, että...?
- Mitä voimme päätellä tuosta, mitä Ella sanoi?
- Mitä haluaisit kysyä Lennalta nyt?

■ LUE LISÄÄ

Vinkkejä kyselemiseen ja keskustelun ohjaamiseen:

Oscar Brenifier, *Keskusteleva opetus* (2007)

Beate Børresen, Bo Malmhøst & Tuukka Tomperi, *Ajattellaan yhdessä. Taitavan ajattelun työkirja* (2011)

Philip Cam, *20 Ajattelun työkalua* (2007)

Sirpa Eskelä-Haapanen, Marja Hannula & Marja Lepola, *Puhe pulppuamaan! Oppimista tukeva keskustelu* (2015)

Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa (toim. Tuukka Tomperi & Hannu Juuso) (2008)

Roger Sutcliffe, Tom Bigglestone & Jason Buckley, *Ajattelun perusasteet* (2021)

Riku Välihalo, *Ajattelun vahvistaminen opetuksessa* (2021)

4 VAIKEAT AIHEET JA YHTEISKUNNALLINEN KESKUSTELU LUOKASSA

Opettajan ajatus katkeaa. Oppilas sanoi jotain, joka kuulosti oudolta. Mitä se oli? Sanoiko hän todella niin?

Tällainen tilanne on useimmille opettajille tuttu. Luokkahuoneessa voi nousta esiin mitä erilaisimpia ilmiöitä, näkökulmia, uutisia tai tapahtumia sekä niihin liittyviä huhuja, väärinkäsityksiä tai jopa kärjistyneitä uskomuksia. Opetuksen tahti antaa harvoin näiden tarkastelulle tilaa, mutta silti niihin kannattaa kiinnittää huomiota.

Mutta kuinka? Yllättävien ja voimakkaita tunteita herättävien asioiden käsittely ei ole yksinkertaista. Tarvitaan kokemusta ja valmiuksia sekä varautumista ja oppilaiden tunne- ja dialogitaitojen kartuttamista jo ennakoivasti. Edeltävissä osiossa näitä valmistelevia taitoja onkin jo tarkasteltu.

Nyt tartumme haastavampiin tilanteisiin. Tässä osiossa esiteltävät näkökulmat, harjoitukset ja työkalut auttavat alkuun mutta tarjoavat myös kokeneemmille tukea ammattitaidon kehittämiseen vaikeiden tilanteiden tunne- ja dialogityössä.

4.1 Jännitteitä oppitunnilla

4.1.1 Yhteiskunta luokkahuoneessa

Yhteiskunnallisten kysymysten ja kiistanalaistenkin aiheiden käsittelemisen kasvatukselliset hyödyt ovat merkittävät. Demokratia- ja kansalaiskasvatus on kirjattu vahvasti niin perusopetuksen kuin lukion opetussuunnitelman perusteisiin. Kouluopetus perustuu eettisiin periaatteisiin sekä ihmisoikeuksien kunnioittamiseen.

”Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa.” (POPS 2014)

”Lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta rakentuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria. [...] Sivistykseen kuuluu taito ja tahto käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja ratkaisuja etsien.” (LOPS 2019)

Perus- ja lukio-opetuksen arvoperustaa voi summata seuraavasti:

- ihmisarvon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen,
- sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian edistäminen,
- oppilaiden ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittaminen sekä kulttuurin moninaisuuden huomiointi ja edistäminen,
- kestävä kehitys edistäminen eli elämän ja ihmiskunnan tulevaisuuden turvaaminen ilmasto- ja ympäristökriisien keskellä.

Luokkahuoneessa yllättävä aihe voi nousta jostain uutisesta tai tapahtumasta, joka on esimerkiksi pelottanut, järkyttänyt tai suuttanut lapsia tai nuoria. Sellainen voi olla kuolemantapaus, koulusurma, luonnonkatastrofi tai terroriteko. Luokassa hätkähdyttävä toteamus voi myös olla kärjistynyt poliittinen mielipide tai ääriradikaali katsomuksellinen kanta.

Opettajan työtä ohjaavat useat ja toisinaan jopa ristiriitaiset tavoitteet ja periaatteet. Opettajan tehtävänä on turvata oppilaan oikeus oppimiseen ja kasvattaa häntä kohti hyvää, sosiaalisesti mielekästä elämää. Toisaalta lapsella on oikeus mielipiteisiinsä, vapautteen ja kunnioitukseen. Oppilasta ei pidä nostaa tikun nokkaan esimerkkinä muille, eikä lapsi voi olla luokan tarkastelun kohteena opetustarkoituksessa.

Opettajan velvollisuutena on selventää oppilaille yleisellä tasolla, että vaikka kaikilla on oikeus mielipiteisiinsä, kaikki mielipiteet eivät silti ole yhtä hyviä, järkeviä tai oikeutettuja. Ne voivat ilmentää esimerkiksi:

- opetuksen tavoitteisiin nähden puutteellista ymmärrystä maailmasta, ihmisistä ja yhteiskunnasta (kuten esimerkiksi mustavalkoiset ja jäykät käsitykset toisista ihmisistä heidän uskontonsa, kansalaisuutensa tai poliittisen kantansa vuoksi),
- epäjohton mukaisuutta (kuten esimerkiksi useat salaliittoteoriat),
- ei toivottuja seurauksia, joita oppilas ei ole osannut ajatella ja jotka voivat johtaa hänet vaikeisiin tilanteisiin (kuten esimerkiksi rikollisuuden ihannointi tai välinpitämättömyys luonnosta ja eläinten hyvinvoinnista),
- opetuksen arvoperustan vastaisia asioita (kuten esimerkiksi väkivallan ihannointia, toisten halveksuntaa, ihmisarvon vähättelyä, seksismiä, homofobiaa tai rasismia).

Keskusteluun nousseen asian käsittely edellyttääkin opettajalta paitsi taitoa myös tahdikkuutta. Opettajalta tulisi löytyä kykyä edetä mielipiteitä syvemmälle ymmärrystä luovaan keskusteluun.

Osaamista tarvitaan, jotta voidaan yhdessä etsiä *kokemuksia* käsitysten taustalla, kysyä niiden lähteitä ja syitä. Vaikka ymmärtäisimme, mistä mielipide tulee, se voi silti olla kestävä, kuten yllä todettiin.

■ POHDI

Minkälaisia kasvatuksellisia velvollisuuksia ja mahdollisuuksia opetussuunnitelman perusteet sinulle asettavat vaikeiden yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn?

Miten muotoilisit omin sanoin perus- tai lukio-opetuksen arvoperustan? Miten voisit keskustella siitä oppilaiden kanssa? Voisitko miettiä arvoperustaa kollegan kanssa?

■ LUE LISÄÄ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Resilienssiä rakentamassa – demokratiakasvatuksen tueksi (2020): <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/resilienssia-rakentamassa-demokratiakasvatuksen-tueksi>

4.1.2 Yllättävät tilanteet haastavat opettajan

Moni opettaja joutuu miettimään, *miten paljon voidaan antaa tilaa häiriöille luokkahuoneessa ennen kuin ne uhkaavat opetuksen toteuttamista?*

Yllättävän asian käsittely mahdollisimman pian voi säästää aikaa ja vaivaa myöhemmin. Näin tilanne ei pääse kärjistymään. Erityisesti on huomattava kiusaamisen ja kouluväkivallan riski. *Onko oppilas sanonut jotain sellaista, joka voi käsittelemättömänä johtaa hänen tai toisten oppilaiden kaltoinkohteluun?*

Dialogi- ja tunnetaitovalmiuksien harjoittelu opetuksessa luo luokkahuonekulttuuria, jossa vaikeiden asioiden käsittelyyn pystytään pienemmällä vaivalla. Muiden opetettavien asioiden käsittelyyn palataan puolestaan saumattomammin, kun näitä taitoja on ennalta harjaannutettu. (Ks. tämän oppaan luvuista 2 ja 3 lisää käytännön opastusta tunne- ja dialogitaitojen kehittämiseen.)

Tunne- ja dialogitaidot ovat koko koulun yhteinen asia, eivät vain yksittäisen opettajan vastuulla. Koulun kulttuurilla on tuntuva merkitys niiden edistämisessä (siitä lisää edempänä). Vaikka ennakointi on olennaista, yllättävää tilannetta voi lähestyä oppimisen kannalta.

4.1.3 Opettajan omat tunnetaidot ja tunnetyöskentely

Oppilaan sanoma asia tai jokin uutinen voi vaikuttaa opettajan tunnetilaan syvästi ja jopa järkyttävästi. Tällöin opettajan olisi tärkeää näyttää oppilaille esimerkkiä, että tunnereaktiot ovat normaaleja.

Toisaalta voi koettaa osoittaa, että tunnetilan ei tarvitse johtaa automaattiseen, refleksiinomaiseen reaktioon. Siitä voidaan ottaa askel taaksepäin ja tarkastella tilannetta. (Ks. luvusta 2 ideoita tunnekokemusten tarkasteluun.)

Kuten edellä todettiin, kaikki näkemykset eivät ole samanarvoisia. Oppilaiden pitää kasvaa sietämään kriittistä demokraattista keskustelua sekä kunnioittamaan sananvapautta pohtien myös sen rajoja. Heidän tulee oppia toisia arvostavaa, rakentavaa ja hyvien tapojen mukaista käyttäytymistä. Syrjintä on kouluissa kielletty.

Dialogi- ja tunnetaidot ovat avainasemassa juuri näiden periaatteiden opettamisessa ja niitä rikkovien jännitteiden käsittelyssä.

■ POHDI

Minkälaisia yllättäviä tilanteita olet kohdannut luokkahuoneessa? Kirjoita ylös kokemasi yllättävät tilanteet. Mieti, miten toimit ja minkälaiset omat valmiutesi auttoivat näissä tilanteissa.

Keskustele kollegan kanssa tilanteista ja mieti minkälaisia toimintamalleja teillä voisi jatkossa olla käytössä. Voitte laajentaa keskustelun koskettamaan koko työyhteisöä. Voisiko opettajakunta sitoutua yhteisiin toimintamalleihin?

4.1.4 Julkisen keskustelun kärjistymisen ja konfliktit

Yhteiskunnallisessa keskustelussa esitetään monia mielipiteitä, jotka vetävät erilaisiin suuntiin. Vastakkaisuus synnyttää kilpailua omia kantojaan ajavien poliittisten leirien välille. Tästä seuraa kriittistä ja joskus hyvinkin kärjistyntä keskustelua, joka heijastuu luokkahuoneeseen.

Esimerkiksi suhtautuminen koronarokotteisiin, tasa-arvoon, kasvissyöntiin, maahanmuuttoon tai ilmastokriisiin herättävät oppilaidenkin keskuudessa voimakkaita tunteita ja mielipiteitä sekä kärkeä arvostelua toisten mielipiteitä kohtaan. Kun mielipiteet kärjistyvät, niihin kohdistuva järkiperäinenkin kritiikki voi tuntua kohtuuttomalta, joskus suorastaan kiusaamiselta.

Mielipiteiden kärjistyminen, konfliktit sekä näkökulmien ja identiteettien *napaistuminen* eli *polarisaatio* ovat luonnollisia ilmiöitä kaikissa ihmisyyhteisöissä. Identiteetti on yksi ihmisen itseyttämyksen sekä sosiaalisen toiminnan kulmakivistä. Identiteetin muodostuminen ja identiteettikäsitykset ovat olennainen osa kasvua ihmisyyteen. Koulussa on tärkeää vahvistaa ymmärrystä siitä, että identiteetit ovat alati muovautuvia. Tämä vähentää ennakkoluuloja ja kärjistyneitä asenteita toisia ihmisiä kohtaan. (Ks. muovautuvuusajattelusta luvussa 1.2.)

Konfliktin peruseritys on intressiristiriita eli tilanne, jossa kaksi ihmistä tai useat ihmiset haluavat keskenään ristiriitaisia asioita. Asetelma voi näyttäytyä hyvinkin monimutkaisena, ja konflikti saatetaan pukea instituutioiden, aatteiden, kansakuntien ja etnisyyksien tai yhteiskuntaluokkien välisen kamppailun kielelle. Taustalla on kuitenkin aina yksilöitä, joiden toiveiden, tavoitteiden, päämäärien ja intressien toteutuminen ei yksinkertaisesti ole yhtäaikaisesti mahdollista. Näitä konflikteja voivat olla niin työnantajan ja -tekijöiden palkkakiista, naapurien välinen kamppailu pyykkivun vuorojen jakamisesta, oppilaiden välinen kiista siitä, kuka saa olla jonossa ensin, kuin rikollisjengien taistelu kaupunginosan hallinnasta.

Konflikti on demokraattisenkin yhteiskunnan luonnollinen tila. Demokraattiset instituutiot, kuten eduskunta, valtuustot, poliisi ja oikeuslaitos sekä koulu, ovat syntyneet välineiksi ratkaista ristiriitoja rakentavalla ja kaikkia mahdollisimman laajasti tyydyttävällä tavalla. Jos konfliktia ei kyetä ratkaisemaan, se voi levitä, kasvaa, syventyä tai jäädä kytemään.

Kyky rakentavaan vuorovaikutukseen kuuluu perusopetuksen laaja-alaiseen osaamiseen:

”Koulutyöhön sisällytetään runsaasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista.” (POPS 2014).

Rakentava konfliktinratkaisu sisältyy lukion opetussuunnitelman tavoitteiden laaja-alaiseen osaamisen:

”Lukio-opinnot antavat opiskelijalle valmiuksia rakentavaan vuorovaikutukseen. Hän syventää kykyään käsitellä ristiriitoja ja konflikteja rakentavasti ja myös sovittelun keinoin.” (LOPS 2019).

■ POHDI

Minkälaisia ristiriitatilanteita huomaat koulun arjessa? Löytyykö niihin tyypillisesti rakentava ratkaisu vai jäävätkö ne kiireen keskellä muhimaan?

■ LUE LISÄÄ

Lisää tietoa ja harjoitteita rauhanomaisesta konfliktinratkaisusta Ahtisaari-päivien opetusmateriaalissa: <https://ahtisaaripaiva.fi/opetusmateriaalit>

4.1.5 Identiteetit ja polarisaatio

Erilaisten ryhmien olemassaolo ja käsitykset niiden jäsenten ominaisuuksista, aikomuksista ja uskomuksista perustuvat aina yksilöiden jakamiin sopimuksiin ja mielikuviin. Näiden suhde todellisuuteen tai oletetun ryhmän jäsenten omiin käsityksiin itsestään vaihtelee hyvinkin paljon.

Identiteettipuheeksi kutsutaan sitä, että yksi tai useampi henkilö kokee jotkin toiset ihmiset itsestään erilliseksi ihmisryhmäksi ja alkaa kertoa tarinaa siitä, miten ”*he eroavat meistä*”. Tällöin oma identiteetti määrittyy erona suhteessa ”*heihin*” ja yhtäläisyytenä suhteessa ”*meihin*”. Tämän puheen ei tarvitse olla negatiivista, jo erojen etsiminen aloittaa prosessin. Identiteettipuhe ei ole ongelma itsessään, vaan se on tavallinen osa ihmisten identiteettikäsitteksen muodostamista.

Polarisaatio kärjistyy, kun kasvavassa määrin kielteisiä määreitä liitetään heihin ja myönteisiä meihin. Tilanne voi edetä *viholliskuvien* luomiseksi, jolloin ryhmät nähdään keskenään kilpaillevina ja uhkina toisilleen. Viimeisenä polarisaation kärjistymisen pisteenä on se, että toisen ryhmän jäseniksi mielletyiltä *kielletään ihmisyyttä* ja heitä inhotaan, halveksitaan ja heidän tuhoamisensa koetaan oikeutetuksi.

Prosessi on kaikkea muuta kuin vääjäämätön, onneksi.

Polarisoituneiden käsitysten purkaminen vaatii taitoa. Myönteinenkin identiteettipuhe saattaa vahvistaa jo voimakkaasti polarisoituneita käsityksiä. Tällöin tärkeämpää onkin tuoda esiin yhteisiä tavoitteita ja jaettua ihmisyyttä kuin korostaa eroavuuksia – esitettiinpä ne myönteisinä tai kielteisinä.

Dialogi- ja tunnekasvatus auttaa ymmärtämään, että vaikka ihmisten ei tarvitse pitää toisistaan, heidän on tultava toimeen toistensa kanssa demokraattisessa yhteiskunnassa ja tällä yhdellä yhteisellä maapallolla.

■ POHDI

Kuka olet, mitä harrastat, minkälainen opettaja olet? Keiden kanssa koet kuuluvasi yhteen? Minkälaisia identiteettejä sinulla siis on?

Miten puhut eri ihmisryhmistä ja minkälaisia käsityksiä puhetapasi ilmaisee? Minkälaisia tunteita eri identiteetit sinussa herättävät?

Voitko kehittää omaa ajatteluasi toisista ihmisistä muovautuvuusajattelun suuntaan? Kykenevätkö näkemään yksilön identiteetin takana?

■ LUE LISÄÄ

Rakentavaa vuorovaikutusta – Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn (2017):

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/rakentavaa-vuorovaikutusta>

Kiistanalaisia aiheita opettamassa (2017):

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kiistanalaisia-aiheita-opettamassa>

Kiistoja hallinnoimassa (2017):

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kiistoja-hallinnoimassa>

4.1.6 Enemmistön paine ja väkivaltainen ääriajattelu

Yksi koulun keskeisimmistä tehtävistä on kasvattaa lapsista ja nuorista demokraattisia kansalaisia, jotka kykenevät yhteiskunnalliseen keskusteluun. Demokraattinen keskustelu on aina myös rajanvetoa siitä, mitä yhteiskunnassa tulisi muuttaa ja mitä säilyttää.

Yhteiskunnallista vuoropuhelua käydään niin maltillisesti kuin radikaalistikin erimielisten ajatusten ja vaatimusten välillä. Aikoinaan radikaaleilta ideoilta vaikuttivat esimerkiksi tasa-arvo, hyvinvointivaltio sekä peruskoulu. Monet kestävään kehitykseen ja ilmastokriisistä selviämiseen tähtäävät ja opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvät ajatukset ovat näyttäneet vain muutama vuosikymmen sitten radikaaleina – ja näyttävät osin edelleen sellaisilta.

Emme voi tietää, mitä vaikeita päätöksiä lapset ja nuoret joutuvat tekemään tulevaisuudessa. Voimme vain yrittää antaa parhaat valmiudet ongelmien ratkaisemiseen.

Toisaalta maltillisuutta tarvitaan, jotta uudistuksissa ei unohdeta ihmisyyttä, ihmisoikeuksia ja yksilön vapauksia. Maltillinen ajattelu myös suojaa kulttuuriperintöä ja ehkäisee yhteiskuntaa hajoamasta kokonaan liian moniin suuntiin pyrkivissä uudistuksissa. Demokraattinen yhteiskunta tarvitsee sekä maltillista että radikaalia ajattelua. Koulun tulisi kannustaa yksilöä itsenäiseen omakohtaiseen ajatteluun, samalla kuitenkin opetuksen arvopohja ja tavoitteet huomioiden.

Opettajalta vaaditaan siis herkkää korvaa kuunnella enemmistön käsityksistä poikkeavia ajatuksia. Oppilaan ajatukset saattavat synnyttää hänessä voimakkaasti ristiriitaisia tunteita, varsinkin jos hän kokee ne enemmistön kannoille vastakkaisiksi. Oppilaiden enemmistöstä erottautuu esimerkiksi, jos kannattaa jotakin puoluetta, on kasvissyöjä tai on omaksunut harvinaisen uskonnollisen tai eettisen vakaumuksen.

Jos lapsella tai nuorella ei ole mahdollisuutta kertoa ajatuksistaan luotettavalle aikuiselle, hän voi etsiä tukea samanmielisistä kaveriporukoista ja verkostoista. Tämä saattaa joissain tapauksissa muodostua jopa reitiksi väkivaltaiseen ääriajatteluun. Myös ekstremistiset liikkeet, rikolliset verkostot ja vaarallisen toiminnan mallit leviävät tehokkaasti internetissä ja sosiaalisessa mediassa.

Omista ajatuksista puhuminen voi olla vaikeaa muutenkin kuin sisäisen ristiriidan vuoksi. *Oppilas saattaa pelätä opettajan tai toisten oppilaiden reaktioita sekä kiusaamista.* Nämä pelot voivat olla aivan perusteltuja. Ääneen ilmaistuna oppilaan ajatukset saattavat olla opettajaa ja toisia oppilaita huvittavia, hämmentäviä, loukkaavia tai jopa halveksuvia, uhkaavia ja väkivaltaisia. Niiden käsittely luokkahuoneessa sellaisenaan ei siis ole aina ongelmatonta.

Opettajaa huolestuttavasta ajattelutavasta on syytä keskustella oppilaan kanssa ensin kahden kesken tai yhdessä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Luokassa esiin nousut ajatus täytyy silti jollakin tavoin ottaa huomioon myös yhteisesti, etenkin jos sen ilmaisu on herättänyt erilaisia voimakkaita ja hämmentäviä tunteita myös muissa oppilaissa.

Lisäksi erityisesti väkivaltainen ääriajattelu sisältää aina suomalaisen koulujärjestelmän eettiselle pohjalle vastakkaisia ajatuksia. Väkivaltaisen ekstremismin ehkäisy on osa koulun kasvatustehtävää.

■ POHDI

Minkälainen enemmistön paine koulussasi on? Mitä mielipiteitä voi ilmaista vapaasti, mitä ei? Miksi näin on? Pystytkö vaikuttamaan tilanteeseen?

Minkälainen käsitys sinulla on opettajan roolista? Mistä asioista opettaja voi puhua, mistä ei? Miksi näin on?

■ LUE LISÄÄ

Huolena radikalisoituminen? – Opas nuorten kanssa työskenteleville (2021): <https://dialogikasvatus.fi/material/huolena-radikalisoituminen/>

Oppaaseen *Rakentavaa vuorovaikutusta* (2017): <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/rakentavaa-vuorovaikutusta> sisältyy *Opettajan opas väkivaltaisen ääri-ilikehdinnän torjuntaan* (suomennos UNESCO:n oppaasta *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*: https://en.unesco.org/sites/default/files/lala_0.pdf.) Oppaan liitteenä on myös laaja hyödyllinen tehtäväpaketti "Kiistanalaisten aiheiden opettaminen".

4.1.7 Sovittelu ja luokkahuonedialogi

Vaikean tilanteen käsittelyssä opettajaa voi auttaa sovittelun menetelmien tunteminen. Niistä on hyötyä etenkin jos oppilaiden välille syntyy riitoja polarisaation tai ääriajatuksien seurauksena. Sovitteluun tarvittavaan osaamiseen löytyy koulutusta ja tukea esimerkiksi seuraavista lähteistä:

Suomen Sovittelufoorumi: <https://sovittelu.com/>

Vertaissovittelun Verso-ohjelma: <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/>

Depolarize-hanke: <http://www.depolarize.fi/>

Sovittelukäytäntö edellyttää taitoa ja huolellisuutta. Kaikkien osapuolten pitää saada tuntea tullessaan kuulluksi sovittelussa. Keskustelutilanne ei siis saa tuntua nöyryyttävältä. Sovittelutilannetta voidaan käyttää myös kiusaamiseen ja uhriutumiseen, minkä vuoksi opettajan kannattaa tarvittaessa hankkia työhajausta itselleen. Sovitteluun ei voi pakottaa ja sovinnon tekeminen perustuu vapaaehtoisuuteen.

Väkivaltaisestakin ääriajattelusta voi tarvittaessa järjestää dialogin luokkahuoneessa, jolloin oppilaat voivat ilmaista omia kokemuksiaan sekä huoliaan. Näin oppilaiden ajattelua voidaan ohjata eteenpäin huolipuheesta ja suunnaten siihen, mitä voimme tehdä ja mitä välineitä meillä on selvittää pelottavista tilanteista.

Tilan luomisen ja erilaisten ajatusten kuulemisen voi kuitenkin aloittaa paljon pienemmästä. Tämän oppaan luvussa 1.2 käsitellään muovautuvuusajattelua. Osin enemmistöpainne syntyy käsityksestä, että enemmistön näkökulma on kuin kiveen hakattu ja muovautumaton. Tämän ajatusmallin purkaminen luokkahuoneessa madaltaa kynnystä tuoda esiin omia ajatuksia.

Opettaja voi esimerkiksi kannustaa mielipiteen ilmaisuun ja muistuttaa rakentavasta keskustelutavasta ja yhteisistä pelisäännöistä. Oppilaiden mielipiteitä voidaan tarkastella, niistä voidaan keskustella ja pohtia: jääkö jotain yhä piiloon – minkälaisia muita ajatuksia voisi olla?

Oppilaille voi pyrkiä osoittamaan, että ajatukset ja todellisuus eivät ole sama asia. Vaikka itsellä olisi pelottavia ja hallitsemattomiakin ajatuksia, ne eivät ole tekoja ja niistä voi kertoa aikuisille ja opettajille.

■ POHDI

Onko opetusryhmällä tarpeelliset tunne- ja dialogitaidot? Luokkahuonekeskustelu yllättävistä, pelottavista tai muuten järkyttävistä asioista edellyttää oppilailta monia taitoja ja valmiuksia, kuten:

- Kyky rauhoittua
- Kyky kuunnella
- Kyky jättää asia odottamaan
- Kyky tunnistaa omia tunteita ja nimetä ne
- Kyky tunnistaa toisten tunteita ja nimetä ne
- Kyky erottaa oma tuntemus siitä, miten asiat ovat
- Kyky antaa tilaa toisille ja odottaa omaa vuoroa
- Kyky ottaa itselleen tilaa ja ilmaista oma ajatus tai tuntemus
- Kyky riittävään myötätuntoon toisia ja itseään kohtaan
- Kyky luottamukseen

Työkaluja tunnetaitojen tukemiseen ja yhteiseen harjoitteluun esitelty luvussa 2.

Miten kannustat oppilaita ottamaan puheeksi mahdollisesti heidän mieltään vaivaavat ääriajatukset? Onko jokin oppilaasi puheissa vihjannut siitä, että hänellä saattaisi olla jotain huolia mielessään? Voit perehtyä edeltä ja tämän luvun lopusta löytyviin oppaisiin väkivaltaisen ääriajattelun ehkäisystä sekä sovittelumenetelmistä.

Etäisyyden ottamista kannattaa harjoitella ennakoivasti. Kuvittele tilanne, jossa oppilas tulee puhumaan sinulle ajatuksestaan käyttäytyä väkivaltaisesti tai halustaan liittyä rikollisorganisaatioon. Minkälaisen tunteen se sinussa herättäisi? Miten reagoisit? Kuvittele tilanne hitaasti ja rauhallisesti, askel kerrallaan. Muistuta itsellesi, että tunteesi ei ole sama asia kuin todellisuus. Oppilaan ajatus on vain ajatus, ja sinun tehtäväsi on tukea hänen kasvuaan elämään omien tunteidensa kanssa vaikka ne olisivat välillä ahdistavia ja häiritseviä. Myös oppilas voi ottaa etäisyyttä niistä ja tarkastella niitä omina tuntemuksinaan tunnetaitojen harjoituksissa.

■ LUE LISÄÄ

Verkkosivu Väkivaltainen ekstremismi: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vakivaltainen-ekstremismi> osana kokonaisuutta Demokratia, ihmisoikeudet ja osallisuus: <https://www.oph.fi/fi/opettajille/demokratia-ihmisoikeudet-ja-osallisuus>.

Yksittäistapaus-kampanja: <https://www.yksittaistapaus.fi/>, jossa lyhytelokuvien ja Sitran kehittämän Erätauco-dialogimenetelmän: <https://eratauco.fi> avulla käsitellään mm. seksuaalista häirintää ja syrjintää.

4.1.8 Koulun kulttuuri

Opettajan mahdollisuuksia toimia yllättävässä tilanteessa tukee parhaiten jaettu työkulttuuri, jossa dialogisuuteen ja avoimuuteen pyritään yhdessä.

Työyhteisön rakentamisessa paitsi kollegoilla myös koulun hallinnolla ja rehtorilla on merkittävä rooli. Koulun pedagogisena johtajana opetussuunnitelman toteuttaminen on ensisijaisesti rehtorin vastuulla. Dialogi- ja tunnetaitojen merkitys oppimisessa heijastuu näin luonnollisesti rehtorin tehtäviin. Rehtorin työote ja dialoginen johtaminen voivat luoda koko yhteisölle toimintamalleja myös luokkahuoneisiin vietäviksi.

Osa opettajistakin voi tuntea sisäistä ristiriitaa opettajan roolin ja esimerkiksi uskonnollisten tai poliittisten vakaumustensa välillä. Vaikka opettajilla on sananvapaus työpaikan ulkopuolella sekä laaja vapaus suunnitella oma opetuksensa, opetussuunnitelma sitoo opettajaa tiettyyn arvopohjaan kuten opetuksen puoluepoliittiseen sitoutumattomuuteen ja yhteiskunnan uskonnolliseen sekä kulttuuriseen moninaisuuteen.

Tämä ei merkitse sitä, että opetuksen pitäisi olla laimeaa ja kantaa ottamatonta. Opetussuunnitelmat ohjaavat käsittelemään myös vaikeita yhteiskunnallisia kysymyksiä, joten ratkaisuna ei ole eettisten ja poliittisten keskustelunaiheiden vältteleminen.

Opettajien väliset dialogiset keskustelut ja yhteinen pohdinta siitä, millä tavoin yhteiskunnallisista asioista voidaan opettaa, ovat tehokas tapa löytää tukea omalle ammatilliselle identiteetille. Kuvitteellinen tai todellinen enemmistön paine voi nimittäin tuntua myös opettajainhuoneessa eikä työpaikkakiusaaminenkaan ole tuntematonta.

Opettajien väliset dialogit voivat auttaa työyhteisöä ratkomaan tilanteita sekä helpottamaan rooliristiriitoja. Dialogien kautta löydetty luottamus mahdollistaa myös vertaistuen vaikeissa opetustilanteissa.

Rehtorien työnkuvaa ja kelpoisuusvaatimuksia 2010-luvulla selvittänyt Opetushallituksen työryhmä kirjoittaa rehtorin roolista henkilöstöjohtajana:

“Henkilöstöjohtajana rehtori on yhteistyön rakentaja, joka rakentaa tiimejä, kehittää erilaisia jaetun johtamisen malleja ja edistää eri tavoin osallistavaa ja sitouttavaa päätöksentekoa. Opettajien oppimisen johtajana hän on mentori tai valmentaja, joka tukee opettajien henkilökohtaista kehittymistä. Rehtorilla tulee olla vahva tulevaisuusorientaatio, ja tärkeää on myös asiantuntijuus aikuisten oppimisessa. Henkilöstöjohtajan roolissa korostuu yhteisöllinen osaaminen: vuorovaikutustaidot ja kyky käsitellä ristiriitoja. Johtaminen muutoksessa edellyttää kykyä kestää painetta ja taitoa tunnistaa työhyvinvointia uhkaavat ilmiöt.” (Rehtorien

työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti 2013): https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf.

■ POHDI

Minkälainen työkuulttuuri koulussa on? Ratkaistaanko ongelmatilanteet keskustelemalla vai hiljaisuudella odottaen, että asia unohtuu? Mitä voin tehdä koulun kulttuurin kehittämiseksi?

Koulussa voidaan järjestää dialogisia keskusteluja opettajien kesken. Tähän esimerkiksi Sitran kehittämä Erätauko-menetelmä: www.eratauko.fi soveltuu hyvin.

Jos koulussa on laajempaa kiinnostusta ja resursseja kehittää toimintakulttuuria, voidaan vaikkapa pyytää filosofian praktikko johtamaan sokraattista dialogia (ks. Filosofit.fi: <http://filosofit.fi/FiPra/>) tai käyttää sosiaalipedagogia (ks. Suomen sosiaalipedagoginen seura: <http://www.sosiaalipedagogiikka.fi/>) apuna ryhmänohjaukseen.

■ LUE LISÄÄ

Lisää aiheesta oppaassa *Kiistoja hallinnoimassa* (2017):

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kiistoja-hallinnoimassa>

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu oppilaitoksissa (OPH): <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa>

Koulu vailla vertaa! Rauhankasvatusinstituutin opas yhdenvertaisuussuunnitteluun (2016): <https://maailmankoulu.fi/koulu-vailla-vertaa/>

Käytännön vuorovaikutustilanteita ja niiden ratkaisuja opettajien kertomana kirjassa Hannele Cantell, *Ratkaiseva vuorovaikutus* (2010)

4.2 Harjoituksia ja työkaluja vaikeiden aiheiden käsittelemiseen

4.2.1 Työkaluja osallisuuden vahvistamiseen

Joskus voi olla hyödyllistä, että oppilaat saavat ainakin aluksi ilmaista itseään anonymiteetin suojassa. Sen mahdollistavat erilaiset verkkosovellukset. Esimerkiksi AnswerGarden: <https://answergarden.ch/> luo sanapilviä, joissa useammin syötetyt sanat kasvavat kooltaan. Sivusto ei edellytä rekisteröitymistä. AnswerGarden sopii esimerkiksi ryhmän mielikuvien kartoittamiseen keskustelun aluksi. Opettaja esittää kysymyksen ja ohjeistaa osallistujia antamaan vastauksensa yhdellä perusmuodossa kirjoitettavalla sanalla. Kukin voi kirjoittaa useampia vastauksia. Opettaja voi ottaa käyttöön moderointia varten salasanan, jos epäilee, etteivät kaikki vielä sitoudu dialogin lähtökohtiin.

Joskus tarvitaan mahdollisuus osallistua omilla kasvoilla, mutta ilman sanoja. Tämän mahdollistaa hyvin esimerkiksi erilaisten symboliesineiden käyttö. Hyödyntämisen tapoja on monia, kuten:

- Kaikilla on samanlainen esine, vaikkapa pieni kivi. Istutaan piirissä ja piirin keskelle asetetaan aihe paperille kirjoitettuna. Pikkukivien avulla voidaan ilmaista omaa suhdetta asiaan esimerkiksi asettamalla ne niin lähelle tai kauas aiheesta piirin sisäpuolella kuin oppilaasta tuntuu hyvältä. Voidaan laittaa pikkukivet yksitellen vuorollaan niin, että samalla kukin voi halutessaan sanallistaa lyhyesti suhdettaan asiaan. (Tai voidaan sopia, ettei käytetä puhetta lainkaan.) Jos luokassa ei voi muodostaa piiriä, voidaan toteuttaa kuvio esimerkiksi luokan eteen tai opettajan pöydälle.
- Kaikilla on oma esine valinnan mukaan. Tarvitaan erilaisia pieniä esineitä asettelu- materiaaliksi, kuten esimerkiksi pikkukiviä, käpyjä, pieniä keppejä tai kaarnan paloja, helmiä ym. pieniä koriste-esineitä, höyheniä, ruuveja, pelinappuloita, miniatyyrejä ja niin edelleen. Ajatuksena on silloin, että esineistö voisi kuvata mahdollisimman laajaa kirjoa tunteita tai mielikuvia. Asetutaan piiriin ja laitetaan keskelle aihe paperilapulla. Osallistujat saavat pohtia suhdettaan teemaan, etsiä sitä parhaiten kuvastavan symboliesineen ja viedä sen teeman luo. Sovitaan, onko mahdollista sanoittaa halutessaan omaa suhdettaan asiaan samalla, kun vie esineensä.
- Jos asettelumateriaalia ei ole saatavilla, luokissa on kuitenkin usein värikyniä. Yksi tapa tehdä näkyväksi koko ryhmän tunneilmapiiriä on valita värit symboloimaan tunteita, kuten esimerkiksi näissä tunnekorteissa: <https://uskonnonopetus.fi/download/tunnekortit-sanoilla-ja-ilman/>. Jokainen hakee omaa tunnettaan parhaiten kuvaavan värikynän, ja kynät järjestetään esimerkiksi opettajan pöydälle ympyrän muotoon.

Kuvatun kaltaisten menetelmien etu on erityisesti siinä, että ne helpottavat sellaistenkin oppilaiden osallistumista, joille kielellinen itseilmaisuus on syystä tai toisesta haastavaa. Samalla voidaan saada koko ryhmän tunnelmat näkyviin yhtäaikaisesti. Toteutuneesta asettelusta voi halutessaan ottaa kuvan ja palata siihen perusteellisemmän keskustelun tai esimerkiksi tiedonhaku- tai ongelmanratkaisutehtävien jälkeen. Silloin voidaan pohtia, onko oma tai koko ryhmän suhtautuminen muuttunut. Jos aikaa on, asettelun voi myös toteuttaa kokonaan uudelleen samasta teemasta.

4.2.2 Harjoitus: Erilaiset identiteetit

Identiteettejä, niiden rakentumista ja moninaisuutta olisi hyvä pyrkiä käsittelemään yleisellä tasolla, jottei oppilaiden tarvitse paljastaa henkilökohtaisia asioitaan, elleivät halua niin tehdä. Tämä harjoitus tarjoaa yhden tavan tarkastella asiaa yleisesti.

Opettaja piirtää taulun keskelle maapallon ja sen päälle tikku-ukon symboloimaan ketä tahansa ihmistä maailmassa. Opettaja ohjaa oppilaita piirtämään vastaavasti oman paperinsa keskelle. Oppilaat voivat tehdä työn ensimmäisen vaiheen yksin tai pienryhmissä. Ohjeeksi annetaan:

- Mieti, millaiset asiat ovat vaikuttaneet / vaikuttavat siihen, millainen tämä ihminen on?
- Entä millaiset asiat vaikuttavat siihen, millaisia mahdollisuuksia hänellä on toteuttaa unelmiaan?
- Kirjoita näitä asioita paperille hahmon ympärille.

Riippuen siitä, paljonko aikaa on käytettävissä, voidaan ensin työskennellä yksin ja siirtyä sitten pienryhmiin tekemään vastaavasti neuvotellen pienryhmän yhteinen tuotos edellisen ohjeen mukaisesti. (Tässä kohtaa voidaan ohjeistaa neuvottelemaan yhdessä siitä, mitkä asiat ovat tärkeämpiä ja kirjoittamaan ne lähemmäs hahmoa.)

Seuraavaksi opettaja kokoaa luokan yhteisen keskustelun avulla koontiteoksen taululle niistä kaikista asioista, jotka tulevat mainituiksi. On hyvä hetkeksi pysähtyä lopputuloksen äärelle ja todeta ääneen se, miten monet asiat todellakin voivat vaikuttaa siihen, millainen ihminen on ja miten hän voi toteuttaa itseään. Opettaja voi sanoittaa esimerkiksi sitä, että helposti määritämme arjessa ihmisiä vain jonkin yhden tekijän perusteella vaikka tulisi muistaa nyt esiin piirtynyt moninaisuus.

Keskustellaan ryhmän yhteisen kuvan ja tekstin äärellä esim. seuraavien kysymysten avulla:

- Mitkä asiat voivat olla tärkeitä ihmisen identiteetin / minuuden kannalta, ja miksi? Miksi ei?
- Millaista muovautuvuutta näihin asioihin liittyy ihmisen elämänkaaren eri vaiheissa? Millaiset tekijät vaikuttavat siihen, miten näiden asioiden merkitys ihmisen elämän varrella muuttuu? (Esim. muutto uuteen paikkaan.)
- Millaista valtaa / etuoikeuksia ja toisaalta millaista syrjintää näihin asioihin voi liittyä? Toisin sanoen, millaisia normeja yhteiskunnassa on taululle kirjattujen asioiden suhteen? Esimerkiksi jos taululla lukee ikä, millainen ikä tuo valtaa, millainen ikä voi toimia syrjinnän perusteena? – ja niin edelleen. Opettajalle hyvää taustoitusta näiden kysymysten käsittelylle tarjoaa *Normit nurin* -opas: <https://globaalikasvatus.fi/vinkit/vinkki/ala-oleta-normit-nurin-opas/>.
- Millaisia ryhmiä tai yhteisöjä voi syntyä jonkin jaetun asian ympärille?

Ryhmän yhteisestä tuotoksesta on hyvä ottaa kuva tai ruutukaappaus, jotta siihen ja sen äärellä käytyyn keskusteluun on helppo palata myöhemmin.

4.2.3 Harjoitus: Keskustelun jäsentäminen

Kun keskustelu lähtee käyntiin esimerkiksi jonkin järkyttävän uutistapahtuman vuoksi tai yhteiskuntaa kuohuttavan tilanteen tiimoilta, opettajan voi olla hyvä alkuun toteuttaa jokin lyhyt ohjattu aktiviteetti. Se yhtäältä tarjoaa kaikille mahdollisuuden ”vetää henkeä”, toisaalta palauttaa tilanteen ohjauksen opettajan omiin käsiin, jos keskustelu on alkanut oppilaiden aloitteesta. Tällainen voi olla jokin edellä luvussa 4.2.1 Työkaluja osallisuuden vahvistamiseen esitelty harjoite tai tässä seuraavassa olevien kysymysten avulla taululle näkyväksi tehty ryhmän tunne- ja kysymyskartta. Aktiviteettia voi myös käyttää jäsentämään yhteistä keskustelua.

Koostaakseen tunne- ja kysymyskartan opettaja kysyy ryhmältä:

- Millaisia tunteita uutinen / tilanne on teissä herättänyt?

Opettaja kirjaa vastaukset näkyville.

Halutessaan opettaja voi syventää kysymällä esim.:

- Missä kohtaa kehoa ja miltä tunne tuntuu? Mikä on reaktiosi heränneeseen tunteeseen? Esim. jos minussa herää pelkoa, saatan ahdistua / turhautua / suuttua siitä. Jos surua, haluaisin ehkä sysätä sen pois mielestäni jne.
- Millaisia kysymyksiä teillä on mielessänne tilanteeseen / uutiseen liittyen?

Opettaja kirjaa vastaukset näkyville.

Kun tunteet ja kysymykset on kirjattu kaikkien nähtäviksi, on mahdollista edetä kohti yhteistä keskustelua valitsemalla jokin oppilaiden esittämistä kysymyksistä. Opettaja voi aloittaa kysymällä, minkälaista tietoa tarvitsisimme voidaksemme vastata siihen tai millaisia edellytyksiä meillä on kysymykseen vastaamiseen, ennen kuin pohditaan mahdollisia vastauksia. Keskustelun edetessä opettaja voi ohjata uusiin kysymyksiin. Tukena voi käyttää esimerkiksi luvusta 3 löytyviä apukysymyksiä keskustelun ohjaamiseen.

Keskustelun sijaan voidaan jakautua pienryhmiin, joista jokaiselle annetaan yksi esiin kirjatusta kysymyksistä isolla paperiarkilla, ja toteutetaan kiertopistetyöskentely. Ensimmäinen pienryhmä voi pohtia edessään olevalle kysymykselle mahdollisia tarkentavia kysymyksiä ja edellytyksiä kysymykseen vastaamiselle. Toisella kierroksella pienryhmät siirtyvät seuraavan kysymyksen luo ja ryhtyvät pohtimaan alustavia vastauksia kysymykseen. He voivat myös kirjata esiin jatkokysymyksiä. Tämä toistetaan kunnes kaikki ryhmät ovat olleet jokaisen kysymyksen luona. Sen jälkeen kierretään rauhallisesti jokaisen kysymyksen luona katsomassa, mitä sen kohdalle on kirjoitettu. Kiertopistetyöskentely on mahdollista myös toteuttaa hiljaisuuden vallitessa niin, että kukin oppilas kiertää itsenäisesti, jonka jälkeen keskustellaan yhdessä.

Keskustelun / kiertopistetyöskentelyn lopuksi pohditaan yhdessä:

- Muuttuivatko tunteemme siitä, mitä ne olivat ennen yhteistä työskentelyä / keskustelua? Jos, niin millä tavalla?
- Mihin kysymykseen osasimme vastata, mihin emme? Syntyikö työskentelyn / keskustelun aikana uusia kysymyksiä?
- Miten onnistuimme keskustelussa? Kuuntelimmeko toisamme, kunnioitimmeko toisiamme?
- Miten toivotte, että jatkamme tästä? Esimerkiksi jos jokin tärkeä kysymys jäi vaille vastausta, tai olimme kovin erimielisiä siihen vastaamisesta, voisimmeko kutsua tutkijavierailijan kertomaan aiheesta ryhmällemme? (Ks. esim. Tutkija tavattavissa – Nuorten Tiedeakatemia: <https://nuortentiedeakatemia.fi/tutkija-tavattavissa/opettaja/>).

Jos käy niin, että aika tuntuu loppuvan kesken, voidaan sopia, että keskustelua jatketaan tietynä ajankohtana. Voidaan myös sopia, että harjaannutetaan yhdessä dialogitaitoja valitsemalla yksi kysymyksistä, johon syvennytään ajattelevan keskustelun mallin mukaisesti.

4.2.4 Mitä tehdä, kun keskustelu kärjistyy luokassa? Konkreettisia vinkkejä ja esimerkkilauseita

Yhtäkkiä kärjistynyt kiista voi parhaassa tapauksessa tarjota oivallisen oppimismahdollisuuden koko ryhmälle ja opettajalle itselleenkin. Mutta miten opettaja voi tilaisuuden käyttää?

Tunneperoiset yhteiskunnalliset aiheet herättävät opettajissa huolta, joka usein tiivistyy seuraavaan ongelmaan: miten suoda oppilaalle A oikeus mielipiteensä ilmaisuun samalla kun varmistaa oppilaan B oikeuden turvalliseen tilanteeseen ja syrjimättömyyteen? Katso myös harjoitus Erimielisyys ja tunteet luvussa 2.3.5.

Seuraavassa on listattu joitakin konkreettisia keinoja ja lauseita, joista voi olla hyötyä hankalan tilanteen yllättäessä.

- Yhteiset säännöt: Jollei aiemmin ole harjoitettu yhdessä tunne- ja dialogitaitoja, on syytä asettaa keskustelulle perustavat säännöt. Opettaja voi esimerkiksi heijastaa näkyviin YK-liiton sivuilta löytyvät Turvallisemman tilan periaatteet: <https://www.ykliitto.fi/turvallinen-tila>. Jos sellaisia on ehditty käydä yhdessä aiemmin läpi, kannattaa hyödyntää luvussa 3.1.2 Keskustelun säännöt esitettyjä ajatuksia. Oivallisena apuna ovat myös Erätauko -säätien rakentavan keskustelun pelisäännöt. <https://www.eratauko.fi/tyokalu/rakentavan-keskustelun-pelisaannot/>.

- Etäisyyden ottaminen: Joskus voi olla hyödyksi ottaa askel pois päin tilanteesta ja kutsua ryhmää tarkkailijan asemaan. Esimerkiksi jos kaksi oppilasta ajautuu riitaan, opettaja voi keskeyttää tilanteen ja ohjata kaikkia paikalla olevia pohtimaan: Miettikää hetki rauhassa, mitä juuri tapahtui. Mistä tilanteesta oli kyse, miltä se saattoi näyttää ja kuulostaa eri ihmisten mielestä? Miltä se näytti ja kuulosti sinusta? Miltä sinusta tuntuu ja mitä kokemuksia sinulle nousee tilanteesta mieleen? Kun kaikki ovat saaneet pohtia rauhassa, opettaja voi sanoa ryhmälle: Mitä me voimme oppia tästä tilanteesta? Haluaako joku kertoa, miltä heistä tuntuu nyt, kun olette hetken miettineet tapahtunutta?
- Yleiselle tasolle palauttaminen: Jos joku oppilaista sanoo esimerkiksi loukkaavan mielipiteen, opettaja voi välttää asian henkilöitymisen häneen ottamalla mielipiteen jatkossa keskusteltavaksi yleisellä tasolla esimerkiksi sanomalla: Monet ovat tätä mieltä. Minkälaisien kokemusten kautta ihmiset saattavat päätyä tällaiseen ajatukseen? Monet ovat puolestaan vastakkaista mieltä, minkälaisien tilanteiden tai kokemusten kautta he ovat saattaneet päätyä ajattelemaan niin?
- Tuumaustauko: Joskus voi olla, että asian käsittely ryhmässä – tai opettaja itse – tarvitsee hengähdystauon siten, että asiaan palataan vaikka vasta parin päivän kuluttua. Joskus lyhyempikin tauko riittää. Jos opettajasta syystä tai toisesta tuntuu siltä, ettei hän voi ohjata aiheesta keskustelua tai työskentelyä heti kun tilanne on ilmennyt, kannattaa sanoa, että asia on tärkeä ja se pitää käsitellä yhdessä vaikkei sitä voida tehdä vielä nyt. Tämä antaa opettajalle mahdollisuuden suunnitella aiheen käsittelyä paremmin. Oppilaille on kuitenkin tärkeää kertoa tarkasti, milloin asiaan palataan – ja opettajan on pidettävä tästä kiinni. Opettaja voi ohjeistaa esimerkiksi tehtävän, jossa oppilaat tekevät miellekartan annetusta aiheesta tai kysymyksestä, tai tehtävän, jossa oppilaat pyrkivät löytämään perusteita erilaisille näkemyksille aiheesta.
- Jos joku menettää tunteidensa hallinnan tai reagoi hyvin voimakkaasti, opettajan on syytä mennä oppilaan luo ja kysyä, tahtooko hän jäädä tilaan vai mieluummin poistua hetkeksi tai lopputunniksi (esimerkiksi terveydenhoitajan tai kuraattorin luo). Jos oppilas valitsee poistumisen, opettaja voi pyytää häntä palaamaan kahdenkeskistä keskustelua varten esimerkiksi tunnin lopussa tai sovittuna aikana.
- Luvussa 2 on vinkkejä ja esimerkkilauseita myötätunnon ilmapiirin vahvistamiseen ja kipeiden tunteiden kohtaamiseen luokassa.
- Voi myös käydä niin, että jokin asia alkaa vaivata opettajaa vasta tunnin jälkeen ja hän päättää, että asiaan pitää palata ja keskustella siitä yhdessä. Tällöinkin on hyvä sanoittaa ääneen, miksi aiheeseen palataan, esimerkiksi: ”Huomasin ajattelevani tiistain tuntia ja...”

Joskus opettaja ja oppilaat ovat epävarmoja sopivista sanoista käsiteltäessä herkkiä aiheita ja esimerkiksi vähemmistöihin liittyviä kysymyksiä. Kaikki hyötyvät siitä, että käyttämämme kieli on mahdollisimman inklusiivista. Seuraavassa on linkkejä hyödyllisiin sanastoihin:

Yhdenvertaisuusvaltuutetun antirasismisanasto: <https://yhdenvertaisuus.fi/sanasto>

SETA:n Sateenkaarisanasto: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>

Suomen Pakolaisavun sanasto: <https://pakolaisapu.fi/sanasto/>

4.2.5 Harjoitus: Enemmistön paine – mutta mihin suuntaan?

Opettajien on tärkeää tiedostaa, että kaikissa kouluissa ja ryhmissä on paljon enemmistön käsityksistä poikkeavia ajatuksia, kuten luvussa 4.1.6 Enemmistön paine ja ääriajattelu on esitetty. Tässä harjoituksessa opettaja teettää oppilaille kyselyn valitsemastaan teemasta, jonka jälkeen yhdessä verrataan ryhmän näkemyksiä Nuorisobarometrin valtakunnalliseen aineistoon.

Nuorisobarometrissa vastaajien ikäjakauma on 15–29 vuotta, ja kyselyjen aiheiden vuoksi harjoitus voi sopia parhaiten toiselle asteelle. Opettaja voi kuitenkin hyödyntää harjoituksen ideaa muullakin vertailuaineistolla. Teeman voi valita esimerkiksi sen mukaan, mistä aiheesta keskustelu on mahdollisesti kärjistynyt luokassa tai mikä ryhmää erityisesti kiinnostaa.

Joissain kouluissa voi vallita oppilaiden kesken vahva konsensus tietyistä mielipiteistä, mutta myös toisin ajattelevia todennäköisesti on aina joukossa. Enemmistön mielipiteet vaihtelevat esimerkiksi siitä riippuen, missä päin Suomea ollaan. Tämä harjoitus antaa mahdollisuuden tulla tietoiseksi oman alueen tai kouluyhteisön mahdollisista mielipidepainotuksista verrattuna nuorten keskiarvoon Suomessa. Samalla tulee näkyväksi myös mielipiteiden kirjo laajemmin ja osin myös suhteessa eri taustamuuttujiin, kuten ikään, asuinpaikkaan tai koulutustaustaan.

Opettaja valitsee ensin sellaisen teeman, josta löytyy sopiva kysymys esitettäväksi myös hänen ryhmälleen. Tässä joitain esimerkkejä:

- Yhdenvertaisuusasetteet, Nuorisobarometri 2014 (s. 48): <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2014/>
- Työttömyys ja sosiaaliturva, Nuorisobarometri 2019 (s. 69): <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2019/>
- Nuorisobarometri 2018: <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2018/>. sisältää monia nuoria koskettavia teemoja: poliittinen vaikuttaminen, puoluekannatus, maahanmuuttoa koskevat asenteet, rauha ja konfliktinratkaisu, kulttuuriset ja kansalliset itsemäärittelyt, matkustaminen, suhtautuminen EU:hun ja luottamus tulevaisuuteen.
- Kaikki Nuorisobarometrit sekä niiden pohjalta luotua valmista infografiikkaa: <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/>

Olennaista on, että luodessaan kyselyä omalle ryhmälleen, opettaja toistaa kysymyksen ja sen vastausvaihtoehdot samanlaisina kuin vertailuaineistossa. Anonyymi kysely on mahdollista toteuttaa kouluun mahdollisesti hankituilla opetusohjelmistoilla (kuten Google Classroom) tai esimerkiksi maksuttomalla sivustolla Poll Junkie: <http://www.polljunkie.com/>, joka ei vaadi käyttäjältä rekisteröitymistä.

Riippuen siitä, paljonko aikaa on käytettävissä ja haluaako opettaja samalla harjaannuttaa oppilaita tiedonhaussa, hän voi joko antaa Nuorisobarometrin aineiston oppilaille valmiina vertailua varten tai pyytää heitä etsimään sen itse. Joka tapauksessa olisi hyödyllistä, jos kaikki voisivat nähdä yhtä aikaa kummankin aineiston esimerkiksi älytaululta keskustelun pohjaksi.

Tuloksia vertailtaessa on hyvä pohtia, mikä voisi selittää mahdollisia eroja ryhmän näkemysten jakauman ja koko suomalaisen nuorison vastausjakauman välillä. Tässä voi myös hyödyntää Nuorisobarometrin tekstejä. Opettaja voi tarvittaessa sanoittaa sitä, että ryhmässä vähemmistöön jäävä mielipide voi olla enemmistössä jollain toisella alueella ja päinvastoin.

4.2.6 Linkejä ja lähteitä vaikeiden aiheiden käsittelyyn

Seuraavaan luetteloon on koottu useita jo edellä tässä luvussa mainituista lähteistä. Lisää kirjallisuutta lähdetietoineen löytyy kirjallisuusluettelosta oppaan lopusta.

OPPAITA OPETUSHALLITUKSEN SIVUILTA:

- OPH:n sivusto demokratiasta, ihmisoikeuksista ja osallisuudesta: <https://www.oph.fi/fi/opettajille/demokratia-ihmisoikeudet-ja-osallisuus>
- OPH:n verkkosivu kriisitilanteisiin varautumisesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kriiseihin-varautuminen>
- *Rakentavaa vuorovaikutusta – Opas demokrattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn:* <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/rakentavaa-vuorovaikutusta> sisältää suomennettuna UNESCO:n oppaan *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*: https://en.unesco.org/sites/default/files/lala_0.pdf
- *Kiistanalaisia aiheita opettamassa* (Euroopan neuvosto): <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kiistanalaisia-aiheita-opettamassa>
- *Kiistoja hallinnoimassa* (Euroopan neuvosto) <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kiistoja-hallinnoimassa>
- *Resilienssiä rakentamassa – demokratiakasvatuksen tueksi:* <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/resilienssia-rakentamassa-demokratiakasvatuksen-tueksi>
- OPH:n verkkosivu väkivaltaisesta ekstremismistä: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vakivaltainen-ekstremismi>
- OPH:n oppaat väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyyn:
 - Varhaiskasvatus: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vakivaltaisen-radikalisoitumisen-ennaltaehkaisy>
 - Yleissivistävä koulutus: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vakivaltaisen-radikalisoitumisen-ennaltaehkaisy-kouluissa-ja>
 - Ammatillinen koulutus: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vakivaltaisen-radikalisoitumisen-ja-ekstremismin-ennaltaehkaisy>
- Holokaustin opetus: <https://www.oph.fi/fi/holokaustin-opetus>

MUITA OPPOITA:

- *Huolena radikalisoituminen? Opas nuorten kanssa työskenteleville:* <https://dialogikasvatus.fi/material/huolena-radikalisoituminen/>
- Turvallisemman tilan periaatteet: <https://www.ykliitto.fi/turvallinen-tila>
- *Normit nurin* -opas: <https://globaalikasvatus.fi/vinkit/vinkki/ala-oleta-normit-nurin-opas/>
- Yhdenvertaisuusvaltuutetun antirasismisanasto: <https://yhdenvertaisuus.fi/sanasto>
- SETA:n Sateenkaarisanasto: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>
- Suomen Pakolaisavun sanasto: <https://pakolaisapu.fi/sanasto/>
- Yksittäistapaus -kampanja, jossa Erätauko-dialogimenetelmällä käsitellään mm. seksuaalista häirintää ja syrjintää: <https://www.yksittaistapaus.fi/>
- *Vihapuheesta dialogiin. Koulutusmateriaali vihapuhetta käsitteleville oppitunneille* (Plan Suomen opas vihapuheen käsittelemiseen): https://www.globaalikoulu.net/wp-content/uploads/2017/09/Plan_Vihapuhe_koulutusmateriaali_34s.pdf

KIRJALLISUUS

- Alexander, Robin (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Routledge.
- Alhanen, Kai (2016). *Dialogi demokratiassa*. Gaudeamus.
- Arendt, Hannah (2002). *Vita Activa – Ihmisenä olemisen ehdot*. Suom. Riitta Oittinen ja työryhmä. Vastapaino.
- Bahtin, Mihail (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Suom. Paula Nieminen & Tapani Laine. Orient Express.
- Brenifier, Oscar (2007). *Keskusteleva opetus*. Suom. Tapani Kilpeläinen. niin & näin-kirjat.
- Buber, Martin (1993). *Minä ja Sinä*. Suom. Jukka Pietilä. WSOY.
- Burbules, Nicholas (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. Teachers College Press.
- Børresen, Beate, Malmhøst, Bo & Tomperi, Tuukka (2011). *Ajatellaan yhdessä! Taitavan ajattelun työkirja*. niin & näin-kirjat.
- Cam, Philip (2020). *20 ajattelun työkalua. Opas tutkivan ajattelun opettamiseen*. Suom. Danika Harju, Vilma Kärkkäinen & Tuukka Tomperi. niin & näin-kirjat.
- Cantell, Hannele (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. PS-kustannus.
- Cacciatore, Raisa (2008). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus.
- Damasio, Antonio (2001). *Descartesin virhe. Emootio, järki ja ihmisen aivot*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Terra Cognita.
- Damasio, Antonio (2011). *Itse tulee mieleen. Tietoisten aivojen rakentaminen*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Terra Cognita.
- Dweck, Carol S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eskelä-Haapanen, Sirpa, Hannula, Marja & Lepola, Marja (2015). *Puhe pulppuamaan! Oppimista tukeva keskustelu*. PS-kustannus.
- Fisher, Robert (2008). Sokraattinen opettaminen. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.), *Sokrates koulussa*. niin & näin-kirjat.
- Fisher, Robert (2013). *Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom*. Bloomsbury.
- Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Vastapaino.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. Ismo Nikander. Vastapaino.
- Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice*. Harvard University Press.
- Goldenberg, Armit, Endevelt, Kinneret, Ran, Shira, Dweck, Carol S., Gross, James J. & Halperin, Eran (2017). Making intergroup contact more fruitful: enhancing cooperation between Palestinian and Jewish-Israeli adolescents by fostering beliefs about group malleability. *Social Psychological and Personality Science* 8 (1), 3–10.
- Goleman, Daniel (1997). *Tunneäly. Lohjakkisuuden koko kuva*. Suom. Jaakko Kankaanpää. Otava.
- Grandell, Ronnie (2015). *Itsemyötätunto*. Tammi.
- Gregory, Maughn ym. (2010). *Filosofiaa lapsille & nuorille. Käytännön käsikirja ohjaajille*. Suom. Jarkko S. Tuusvuori. niin & näin-kirjat.
- Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa (2014). *Rakenna oppiva ryhmä*. PS-kustannus.
- Huttunen, Rauno (2008). Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.), *Sokrates koulussa*. niin & näin-kirjat.
- Jääskinen, Anne-Mari & Pelliccioni, Sanna (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten keskus ja Kirjapaja.
- Kokkonen, Marja (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. PS-kustannus.
- Lahtinen, Anuliisa & Rantanen, Jarkko (2019). *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.
- Laine, Timo (2008). Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.), *Sokrates koulussa*. niin & näin-kirjat.
- Lefstein, Adam (2006). Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach. *Working Papers in Urban Language and Literacies* 33.

- Lehto, Juhani E. (2014). Mindfulness - tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Lotta (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.
- Lipman, Matthew (2019). *Ajattelu kasvatuksessa*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Toim. Tuukka Tomperi. niin & näin-kirjat.
- Lipponen, Krisse, Litovaara, Anneli & Katajainen, Antero (2016). *Voimaa. Hyvän elämän polku*. Duodecim.
- Nikkola, Tiina (2013). Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa Nikkola, Tiina, Rautiainen, Matti & Rähä, Pekka (toim.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Vastapaino.
- Norrena, Juho (toim.) (2016). *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. PS-kustannus.
- Nussbaum, Martha (2011). *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä?* Suom. Timo Soukola. Gaudeamus.
- Pessi, Anne Birgitta, Martela, Frank & Paakkanen, Miia (toim.) (2017). *Myötätunnon mullistava voima*. PS-kustannus.
- Päivänsalo, Tiina-Maria (2020). *Oppimiskoodi. Kuinka oppiminen onnistuu*. PS-kustannus.
- Rechtschaffen, Daniel J. (2017). *Keskittymiskykyä luokkaan. Tietoisuustaitoharjoitusten opaskirja*. PS-kustannus.
- Repo-Kaarento, Saara (2010). *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Kansanvalistusseura.
- Resnick, Lauren, Asterhan, Christa S. C. & Clarke, Sherice N. (2018). *Accountable Talk: Instructional dialogue that builds the mind*. International Bureau of Education, UNESCO.
- Rissanen, Inkeri, Kuusisto, Elina, Tuominen, Moona & Tirri, Kirsi (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education* 77, 204–213.
- Rissanen, Inkeri, Kuusisto, Elina, Hanhimäki, Eija & Tirri, Kirsi (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education* 47 (1), 63–77.
- Sadeniemi, Minna, Häkkinen, Miikka, Koivisto, Maaria, Ryhänen, Teemu & Tsokkinen, Anna-Liisa (2020). *Viisas mieli. Opas tunnesäätelyvaikeuksista kärsiville*. Duodecim.
- Salmenkivi, Eero (2008). Sokraattinen kysely. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.), *Sokrates koulussa*. niin & näin-kirjat.
- Seikkula, Jaakko & Arnkil, Tom Erik (2009). *Dialoginen verkostotyö*. THL.
- Sutcliffe, Roger, Bigglestone, Tom & Buckley, Jason (2021). *Ajattelun perusaskeleet. Käytännön opas metakognition opettamiseen*. Suom. Meeri Friman, Matias Moiso & Tuukka Tomperi. niin & näin-kirjat.
- Tirri, Kirsi & Kuusisto, Elina (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tomperi, Tuukka (2017). Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. *Pedagogisia perusteita. niin & näin* 4/2017.
- Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.) (2008). *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. niin & näin-kirjat.
- Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (2014). (Lasten) pedagoginen filosofia. Kasvatuksen historiallinen mahdollisuus. *niin & näin* 1/2014.
- van der Leeuw, Karel (2008). Sokraattinen keskustelu – johdatus Leonard Nelsonin metodiin. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.), *Sokrates koulussa*. niin & näin-kirjat.
- Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.), *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino.
- Välitalo, Riku (2021). *Ajattelun vahvistaminen opetuksessa*. PS-kustannus.
- Värri, Veli-Matti (2000). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään*. Tampere University Press.
- Zhang, Junfeng, Kuusisto, Elina & Tirri, Kirsi (2017). How teachers' and students' mindsets in learning have been studied: Research findings on mindset and academic achievement. *Psychology* 8 (9), 1363–1377.

Verkkajulkaisu
ISBN 978-952-13-6791-5
ISSN 1798-8969