### Keskustelumenetelmistä (erityisesti filosofian ja ETn näkökulmasta)

Keskustelu eri muodoissaan on perinteinen filosofian opetusmuoto. ETssä keskustelu on oppiaineen ydintoiminto. Tuntisuunnitelmaehdotuksissa voidaan joskus todeta vain, että keskustellaan jostain aiheesta. Tällöin opetusharjoittelijan tulee kuitenkin olla pohtinut, mikä on keskustelun tavoite ja miten keskustelu organisoidaan. Keskustelun yksi järjestäytynyt muoto on väittely ja se käsitellään erikseen.

Keskustelu on kuitenkin niin laaja filosofian (ja ET:n ja uskonnon) opetuksen ja opiskelun muoto, ettei sitä kannata varata vain kohtiin, joissa se erityisesti mainitaan ainoana työmuotona. Pikemminkin voi sanoa, että jonkinlainen keskustelu kuuluu jokaiselle ETn ja filosofian tunnille. Kaikista filosofisista kysymyksistä voidaan keskustella, joissain tapauksissa tarvitaan vain enemmän esitöitä kuin joissain toisissa. Useimmiten keskustelu onkin parhaimmillaan juuri yhdessä muiden menetelmien kanssa. Pelkälle keskustelulle perustuvilla tunneilla asia jää usein sisällöltään suppeaksi ja keskustelun suunta määräytyy äänekkäimpien opiskelijoiden eikä parhaiden argumenttien ehdoilla.

Keskustelun periaatteellinen oikeutus ETn ja filosofian opetusmenetelmänä liittyy siihen, että keskustelussa eri näkökannat ja argumentit tulevat esiin. Tämä edellyttää avointa ja luottavaista ilmapiiriä, jonka luomisessa opettajalla on ratkaiseva merkitys. Vaikka koko ryhmän vapaa keskustelu harvoin johtaa filosofisesti kovin syvälliseen tulokseen, pitää ohjatuissa ja jäsennellyissäkin keskusteluissa oppijoiden näkemyksillä ja perusteluilla olla aitoa merkitystä, ja heidät tulee saada huomaamaan tämä.

**Keskustelun vetäminen** vaatii opettajalta sekä ilmapiirin luomisen että usein myös tieto-pohjan suhteen paljon enemmän kuin monet muut opetusmenetelmät. Erityisesti, jotta keskuste-lumenetelmällä päästäisiin myös filosofian/ETn/OPSn kannalta mielenkiintoisiin näkökulmiin, täytyy opettajan olla valmistautunut opetustilanteeseen. Vaikka keskustelun kulkua ei voi var-muudella ennakoida, voi usein arvata joukon kysymyksiä, jotka siinä nousevat esiin.

Keskustelumenetelmän ääripäissää on kaksi vaaraa. Toisaalta siitä voi tulla sarja opiskelijoiden yrityksiä esittää omia näkemyksiään, jotka opettaja sitten runttaa omilla laajemmalle tietopohjalle nojaavilla ja paremmin perustelluilla käsityksillään. Toisaalta vaarana on, että opiskelijat jutustelevat mukavia saamatta mitään tukea oppimiselleen OPSn tavoitteiden suunnassa. Tällöin heidän omissa ajatteluntaidoissaan ei myöskään tapahdu mitään järjestelmällistä etenemistä.

Jotta keskustelumenetelmään liittyvät vaarat onnistuttaisiin välttämään, on keskusteluille aina asetettava tavoite. Nämä voivat vaihdella huomattavasti. Lyhyen porinan tavoite voi olla puhtaan diagnostinen: opettaja saa selville oppijoiden ennakkokäsityksiä käsiteltävästä aiheesta. Toisessa ääripäässä on tiukasti johdettu opetuskeskustelu, jossa keskustelu on keino uusien asioiden oppimiseen. Yleensä keskustelulla on dialogisia tavoitteita eli saada erilaiset käsitykset kohtaamaan. Tavoitteenasettelun lisäksi ja sitä tukemaan keskustelutilanteita hyvä selkeyttää ryhmittelemällä keskustelut erilaisiin tyyppeihin. Tämä jaottelu on luonnollisesti vain suuntaa antava, ja useissa keskusteluissa voi esiintyä eri tyyppejä rinnakkain. Tuntitilanteen eteenpäin viemistä edistää kuitenkin se, että opettaja tietää, mihin hän keskustelulla pyrkii ja millainen rooli hänellä itsellään on.

### Vapaa keskustelu

Keskustelun perustyyppi on **vapaa keskustelu**. Tällöin opettaja antaa aiheen tai se nousee muuten esiin oppitunnin aikana. Tämän jälkeen sana on vapaa. Tavoitteena on saada opiskelijat itsenäisesti ottamaan kantaa asiaan ja pohdiskelemaan muiden esittämien näkemysten pohjalta omien näkemystensä oikeutusta. Tällaisessa keskustelussa tavoite on dialoginen – ts. näkemysten kohtaaminen. Se sopii hyvin esimerkiksi useisiin eettisiin ongelmiin.

Teoriassa opettaja voisi olla keskustelussa yksi keskustelukumppani, mutta käytännössä opettaja ei koskaan ole tasa-arvoinen keskustelukumppani. Jo luokkatilanteen ammatillinen asetelma (opettaja‑oppilaat), puhumattakaan opettajan laajemmasta tietopohjasta ja elämänkokemuksesta, asettaa opettajan aina erityisasemaan keskusteluissa. Sitä paitsi vähänkin suuremman ryhmän keskustelu vaatii kuitenkin johtamista, joka on yleensä opettajan tehtävä. (Mahdollista on toki myös erityisesti harjoitella keskustelua niin, että jollekulle opiskelijoista annetaan puheenjohtajan tehtävä. Tällä tavoin saatetaan erityisesti pienemmissä ryhmissä kehittää varsinaisia keskustelukäytäntöön liittyviä kysymyksiä, koska opettajan johtaessa puhetta opiskelijoiden on usein vaikea hahmottaa vilkkaan keskustelun johtamiseen liittyviä ongelmia.) Näistä syistä opettajan on vapaassa keskustelussa pysyteltävä koko ajan keskustelun yläpuolella. Tämä onnistuu parhaiten, jos hän ei muodollisestikaan ole yksi keskustelijoista, vaan esimerkiksi selkeästi puheenjohtaja. Opettaja ei siis tällaisessa vapaassa keskustelussa esitä omia näkemyksiään, hänen tehtävänsä on toisaalla, joten hänen esittämiensä puheenvuorojen pitäisi olla luonteeltaan työjärjestysluontoisia. Varsinaisen puheenvuorojen jakamisen ja ajankäytöstä huolehtimisen lisäksi hänen on huolehdittava, ettei keskustelu ajaudu pois aiheesta ja että se pysyy asiallisena eikä ajaudu henkilökohtaiseksi kiistelyksi. Tämän lisäksi opettajan toimenkuvaan vapaassa keskustelussa kuuluu keskustelussa helposti syntyvien käsitesekaannusten ja epätarkkuuksien selventäminen. Tämä tarjoaa luonnollisesti hyvän pohjan filosofisten käsite-erottelujen esittelylle keskustelun päätyttyä.

### Opetuskeskustelu

**Opetuskeskustelu** on keskustelua, jossa opettajan on tarkoitus saada opiskelijat keskustelun kautta oppimaan jokin uusi asia tai syventämään ymmärtämystään jostain kysymyksestä. Tällöin keskustelun tavoitteena on, että opiskelijat aktivoivat oman olemassa olevan tietopohjansa asiasta esittämällä oman esiymmärryksensä mukaisia näkemyksiä. Kun uudet käsitteelliset apuvälineet ja perustellut kannat tulevat opiskelijoiden tietoon tällaisen yhteisen keskustelun kautta, niillä on huomattavasti paremmat mahdollisuudet tulla toimivaksi osaksi opiskelijoiden tietorakenteita ja ajatteluntaitoja, kuin jos ne opitaan vain luentoa kuuntelemalla. Sitä paitsi filosofian kysymykset ovat erittäin monitahoisia eikä ole mitenkään mahdotonta, että myös opettajan ymmärrys syvenee, kun asiaa käsitellään monipuolisemmin. Opetuskeskuste-lussa opettaja siis kuitenkin suoranaisesti tähtää siihen, että opiskelijat oppisivat uusia tietoja ja taitoja. Näin hänen on usein käytettävä sisällöllisiä puheenvuoroja, jotka ohjaavat keskustelun suuntaa. Tässä opettajan puheenvuorot eivät siis yritäkään olla vapaan keskustelun tasa-arvoisilta vaikuttavia kommentteja, vaan hieman poikkeavassa muodossa annettua opetusta.

Tämä opetusmenetelmä sopii filosofiaan, kyseessähän on sokraattisen *elenkhoksen,* ennen kaikkea Platonin dialogeista tunnetun kysely- ja keskusteluperinteen. Myös Platonin dialo-geissa sokraattinen dialogi on johdettua keskustelua, jossa filosofi johtaa keskustelua ja usein tietää sekä käsiteltävästä asiasta että keskustelun tavoitteista enemmän kuin varsinaisesti sanoo. Rinnastus *elenkhokseen,* jossa vastaajan nöyryytys tunnetusti oli yksi merkittävä tekijä, paljastaa kuitenkin tällaisen keskusteluasetelman suuren vaaran. Kun OPSn tavoitteisiin tähtäävä ja taustat tunteva opettaja osallistuu keskusteluun yhdessä oppijoiden kanssa, on vaarana, että näkemyksiään viattomasti esittävä opiskelija huomaa olevansa samassa tilanteessa kuin Platonin Sokrateen *elenkhoksen* kohteeksi joutuneet uhrit. Kuolemantuomiota ei tällöin saa Sokrateen tapaan opettaja itse vaan oppijan kiinnostus filosofisiin keskusteluiin. Menetelmä vaatii opettajalta suurta hienotunteisuutta. Opiskelijoiden näkemyksiä ei käsitellä aidon dialogisesti vaan heille on tarkoitus tarjota uusia näkökumia ja sisältöjä – eli heitä opetetaan, vaikka menetelmä ulkoisesti saattaa näyttää samalta kuin vapaa keskustelu. Sen lisäksi, että opettaja muotoilee kannat, jotka kyseenalaistavat oppijoiden käsitykset hienotunteisesti ja välttäen henkilökohtaisen nolaamisen saattaakin olla perusteltua, että opettaja etukäteen kertoo opiskelijoille, minkä tyyppisestä keskustelusta on kysymys.

### Valmistautuminen keskusteluun

Erilaisten keskustelujen ongelmana on, että äänekkäimpien, nopeimpien ja sosiaalisesti vaikutusvaltaisimpien opiskelijoiden näkemykset jättävät varjoonsa hitaampien ja hiljaisempien mahdollisesti huolellisemmin perustellut ja syvemmät näkemykset. Yhteisen keskustelun edettyä jonkin aikaa tällainen hyvä oma näkemys on kuitenkin helposti jo painunut unholaan jopa ajatuksen alun perin keksineeltä opiskelijalta. Tämän vuoksi hyvä menetelmä keskustelun aloittamiseen on, että opiskelijat kirjoittavat ensin lyhyesti paperille vaikkapa ranskalaisin viivoin oman näkemyksensä. Vasta tämän jälkeen aloitetaan keskustelu.

Työmuotona erityinen **valmisteltu keskustelu** merkitsee muutakin kuin oman näkemyk-sen kirjaamista. Erityinen valmistautuminen vie jossain määrin enemmän aikaa kuin (oppijoi-den näkökulmasta) suoraan kysymyksestä aloitettu keskustelu. Se saattaa, esimerkiksi materiaa-lin hankkimisen muodossa, vaatia myös opettajalta enemmän ennakkotöitä. Se tarjoaa kuitenkin hyvät mahdollisuudet välttää muissa keskustelun muodoissa piileviä vaikeuksia. Opiskelija-ryhmät perehtyvät ennalta annettuun aiheeseen, esimerkiksi kirjallisen materiaalin avulla, minkä jälkeen seuraavalla tunnilla aiheesta keskustellaan. Koska opiskelijoilla on asiasta jo ennalta tietoja, keskustelussa pääsevät esiin aidot, perustellut näkemykset, jolloin asian ymmärtäminen syvenee. Valmistellun keskustelun muotona voi pitää lipmanilaisen **filosofiaa lapsille** -pedago-giikan työmuotoa, jossa ensin luetaan yhteinen tarina ja sitten aloitetaan keskustelu sen pohjalta. Eräänlaisena laajennuksena voidaan pitää Martensin dialogi-mallia, joka alkaa kysymyksen pohjalta esitettynä keskusteluna, mutta jatkuu valmistelun jälkeen uudella dialogilla.

**Läksyn kuulustelu** ei ole erityisen muodikas asia. Kertaus on kuitenkin edelleen opintojen äiti ja edellisellä tunnilla käsiteltyjen asioiden kertaaminen lyhyesti tavalla tai toisella seuraavan tunnin alussa on käytäntö, jonka on hyvä muuttua opettajalla jonkin asteiseksi toiseksi luonnoksi. Edellisen tunnin työskentelyn pitäisi toimia hyvin valmisteluna keskusteluun. Keskustelevia menetelmiä käytettäessä on tällöin tärkeää, että kertaus sujuu luontevasti keskustellen. Kyseessä on mieleen palauttaminen ja jatkokehittely ei ensisijaisesti muistin testaaminen. Tämän asian toteutus on toki tyylikysymys, joka lisäksi riippuu opiskelijaryhmästä, esimerkiksi oppijoiden iästä.

Valmistellun keskustelun yksi menetelmä kuuluu ns. **flipped classroom** -menetelmien perheeseen. Siinä läksyn lukemisen ja keskustelun järjestys on vaihdettu. Opiskelijat tutustuvat asiaan etukäteen, esimerkiksi lukemalla oppikirjasta. He lukevat opiskeltavan alueen tekstin etukäteen ja oppitunti on mahdollisuus käyttää aihepiirin selventämiseen ja syventelyyn sekä siitä käytävään keskusteluun. Huomattakoon, että tämä työmuoto muuttaa helposti koko kurssin tuntien rakenteen tavanomaisesta poikkeavaksi. Oppituntiopetus tapahtuu pääasiassa opiskeltavaan alueeseen tutustumisen jälkeen eikä ennen sitä. Tämän takia tämän työmuodon käyttö on vaikea toteuttaa vain osalla tunneista. Työtavasta on keskusteltava oppijoiden kanssa ja valittava jokin selkeästi rajautuva kokonaisuus sen alueeksi. Opettajan on tällöin tärkeä huolellisesti osana suunnittelua perehtyä etukäteen luetettavien osioiden tekstiin oppikirjassa ja tarkistettava, että teksti on riittävän ymmärrettävää ja helppolukuista oppijoille. Tarvittaessa voi esitellä etukäteen esimerkiksi joitain käsitteitä. Työmuodon toimivuuden takaamiseksi yli puolen oppijajoukosta on todella luettava tekstit etukäteen, muuten keskustelu ei suju, koska oppijat eivät pysy kärryillä. Tämän turvaamiseksi etukäteislukemista pitää ainakin aluksi kannustaa jollain, esimerkiksi arviointiin vaikuttavilla keinoilla (esimerkiksi: etukäteislukemi-sesta voi saada läksypisteitä ja sitä koskevaa ilmoitusta kontrolloidaan vaikkapa pistokokein).

### Keskustelu pienemmissä ryhmissä

Sekä motivaation että aidon dialogisuuden kannalta keskusteluissa on olennaista saada kaikki tai ainakin lähes kaikki ääneen. Keskustelu voi joskus onnistua jopa lukion filosofian ykköskursseilla melko yleisillä yli 30 hengen ryhmillä. Käytännössä kuitenkin jo yli kymmenen hengen ryhmissä käy niin, että ääneen pääsee liian pieni osa opiskelijoista, ja osa jää passiivi-sina sivuun. Kaikissa ryhmissä ääneen pääsemistä myös säätelevät yksilöiden sosiaaliset ja verbaaliset ominaisuudet, jotka eivät suinkaan aina korreloi asiaa parhaiten eteenpäin vievien ominaisuuksien kanssa.

Tätä ongelmaa voidaan vähentää **pari- tai ryhmäkeskusteluilla**. Parikeskustelut ovat ehkäpä kaikkein käyttökelpoisimpia opiskelijoiden omien mielipiteiden kartoituksessa, tieto-pohjan kokoamisessa ja motivoinnissa. Tällaisia lyhyitä porinatuokioita voidaan käydä pareissa tai pienissä ryhmissä. Tässä työtavassa etukäteen huolella suunniteltavaksi kysymykseksi muodostuu, kuinka porinat puretaan. Jos opettaja käy porinatuokion jälkeen läpi jokaisen parin tuotoksen, aikaa menee varsin paljon ja loppupään pareilla ei useinkaan ole uutta lisättävää. Toisaalta vain rajallisen vastausten käsittelyn pohjalla niille opiskelijoille, joiden näkemyksiä ei tiedosteltu, voi jäädä vahva käsitys siitä, että heitä sorretaan.

Järjestäytynyttä muotoa tällaisesta keskustelusta voi kutsua vaikkapa **laajennetuksi parikeskusteluksi** (se muistuttaa ns. double team -metodia, mutta on huomattavasti yksinkertaisempi ja tavoitteiltaan ja ajankäytöltään vaatimattomampi). Menetelmä on seuraava: **Opiskelijat kirjoittavat ensin oman näkemyksensä paperille** (yksittäisestä aiheesta voidaan vaatia esimerkiksi kolme tärkeää ajatusta, jotta näistä voidaan löytää ainakin yksi yhteinen keskustelun myöhemmissä vaiheissa). Seuraavaksi ‑ mutta vasta sitten, kun kaikki varmasti ovat pohtineet asiaa itse ‑ opiskelijat keskustelevat parin kanssa (kolmikkoja voi luonnollisesti muodostaa, jos jako ei mene tasan) ja yrittävät löytää jonkinlaisen yhteisen näkemyksen. Tämän jälkeen kaksi paria muodostaa nelikon, joka yrittää muodostaa yhteisen näkemyksen. Mikäli opetusryhmän koko sitä vaatii, muodostetaan näistä vielä kahdeksan hengen ryhmät. Neljän tai kahdeksan hengen ryhmistä voidaan sitten tulokset purkaa niin, että saadaan aikaan yhteinen näkemys tai ainakin keskustelu siitä. Ajan salliessa voidaan yhteisen näkemyksen löytämiseksi antaa ryhmien näkemyksille plussia (alkuperäisen double team -menetelmän mukaan). Käytännön tuntityöskentelyssä aitoa yhteistä näkemyksen löytämistä, joka on alkuperäisen menetelmän yksi idea, tärkeämpi seikka on kuitenkin useimmiten juuri säästää yhteisen purkukeskustelun aikaa. Erikokoisissa ryhmissä nimittäin osa ehdotuksista karsiutuu eikä kaikkia keskusteluja tarvitse käydä koko ryhmän kesken. Silti kaikki pääsevät ääneen ja ovat olleet mukana edistämässä yhteistä oppimista.