

Oscar Brenifier

KESKUSTELEVA OPETUS

SUOMENTANUT TAPANI KILPELÄINEN

AJATTELUTAIDOT



niin & näin
Tampere 2009

RANSKANKIELINEN ALKUTEOS

Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*

© CRDP de Bretagne, 2002

SUOMENNOS

© Tapani Kilpeläinen ja Eurooppalaisen filosofian seura ry

ISBN-NUMERO

978-952-5503-39-5

KANNET

Sami Syrjämäki

TAITTO

Mirkka Hietanen

PAINOTYÖ

Tallinnan kirjapaino-osakeyhtiö

Tallinna 2009

KUSTANTAJA

Eurooppalaisen filosofian seura / *niin & näin*

Koneen säätio on tukenut tämän kirjan suomentamista

SISÄLTÖ

I. KESKUSTELU JA SUHDE TIETOOIN 7

KESKUSTELU PEDAGOGISENA VÄLINEENÄ 7

- Oppitunti 7*
- Täydellinen uppoutuminen 9*
- Magiaa vai silmäkääntötemppeja 11*
- Mitä hyötyä keskustelusta on? 14*
- Henki ja aine 15*

TIEDON RAKENTAMINEN 17

- Sofismia? 17*
- Tieto käytäntönä 178*
- Tiedon ainutkertaisuus 20*
- Ajan haaskaaminen 22*
- Kaikki on jo sanottu 22*
- Eläköön virhel! 24*

VALMIS JA KESKENERÄINEN 27

- Keskeneräisyyden kunnianpalautus 27*
- Keskeneräisen työstäminen 29*
- Alituisesti toimiva laboratorio 30*
- Oikeus tehdä virheitä 32*
- Odotusten paino 33*

KRITIIKKI JA KANSALAISSUUS 35

- Stoalaisuuden kiusaus 36*
- Tiedon sulatusuuni 38*
- Tietämättömyyden tehtävä 39*
- Hengähdystauot 40*
- Yksin kaikkia vastaan 42*

2. KESKUSTELU LUOKASSA 45

KÄYTÄNNÖN JOHDATUS 45

- Opettajan tehtävä 45*
- Työpajan toiminta 50*

KESKINÄINEN KYSELY 53

TYÖSKENTELE TEKSTIN KANSSA 65

KERTOMISHARJOITUS 75

KYSYMYSTEN ESITTÄMINEN 87

YHTEINEN KORJAAMINEN 95

METODOLOGISIA VAIKEUKSIA IOI

- Oppilaat eivät puhu 101*
- Keskustelu mielipiteistä 103*
- Emme pääse eteenpäin 104*
- Tietämättömyyden pelko 105*

ESTEITÄ JA RATKAISUJA IO7

VIITE II5

KESKUSTELU JA SUHDE TIETOOON

KESKUSTELU PEDAGOGISENA VÄLINEENÄ

Sikäli kuin opetuksesta voidaan puhua yleisluontoisesti, keskustelu – tai väittely – on usein huonossa huudossa. Ollaan sitten esikoulussa tai yliopistossa, monet opettajat epäröivät käyttää keskustelua opetusmenetelmänä, ellei heitä sitten suorastaan inhota edes ajatella tai ennen kaikkea hyödyntää sitä. Näin on siitä huolimatta, että monet erilaiset pedagogiset innovaatiot ovat jo vuosien ajan tarjonneet keinoja, joiden tarkoituksena on parantaa oppilaan suullista ilmaisua: vain muutamia esimerkkejä mainitakseni ala-asteella kysytään ”mitä uutta?”, yläasteella käydään ”perusteltua keskustelua” ja lukiossa sovelletaan aktiivisen tiedeopetuksen menetelmiä. Mutta kaiken kukkuraksi kieltäytyminen tuntuu muuttuvan jyrkemmäksi, kun koulussa edetään pidemmälle. Pahimmassa tapauksessa monissa yliopiston ”seminaareissa” ei keskustella lainkaan, vaan opetus tapahtuu täysin perinteisesti. Kukapa opettajankoulutuslaitoksen opettaja ei valittaisi, että hänen on vaikea aloittaa keskustelu oppilaittensa kanssa, vaikka juuri näiden pitäisi myöhemmin luoda omille oppilailleen keskustelukulttuuri? On vaikea uskoa, että luokassa hiljaa pysyttelevästä oppilaasta voisi yhtäkkiä tulla opettaja, joka osaa käynnistää eläväisen keskustelun.

Oppitunti

RANSKALAINEN OPETUSPERINNE – kuten moni muukin – perustuu ennen kaikkea oppituntiin. ”Oppituntia” merkitsevää

termi *leçon* juontuu latinan sanasta *lectio*, joka tarkoittaa lukemista. Mutta lukemisesta puhuttaessa – englannissa sana *lecture* merkitsee edelleen ”luentoa” – viitataan siihen, että huomio kiinnitetään jo kirjoitettuun tekstiin, valmiiseen työhön. Oppituntia seurataan aivan kuin luettaisiin kirjaa: käsiteltävänä on valmis teos. Opettaja tai kirjailija on tehnyt työn. Tietenkin suullinen työ on haparoivampaa kuin kirjoitettu, sillä puhuja etsii yhä oikeita sanoja ja muotoilee vielä ajatuksiaan, kun taas kirjoitettu teos on lopullisesti valmis. Ero ei ole harmiton, sillä se vaikuttaa jo rytmiin. Ne, jotka kirjoittavat tekstin etukäteen kun heidän pitää esiintyä julkisesti, tuntevat ongelman hyvin: ääneen lukiesaan puhuja alkaa helposti lukea liian nopeasti. Syitä on monia: ajatukset eivät enää ole liikkeessä eikä pohdintaa tarvita, koska sanat ovat jo valmiina – ellei sitten toimi kuin näyttelijä ja keskitytä täysillä itse lukemiseen. Mutta yleisesti ottaen opettajan luonne ei – valitettavasti - vie häntä tähän suuntaan. Koska hän keskittyy antamaan ”vakavan” vaikutelman, hän rajoittaa omaa ilmaisuaan. Toinen lukunopeuden kiihtymisen syy on hajamielisyys, joka perustuu siihen, ettei tarvitse ponnistella älyllisesti. Se herättää ahdistusta ja saa sanat törmäilemään toisiinsa aivan kuin sellainen antaisi tekstile lisää sisältöä tai substanssia, aivan kuin nykyhetki olisi niin sisällyksetön että se ei sinänsä riittäisi.

Rytmin ohella myös ilmapiiri muuttuu. Miksi etukäteen kirjoitettua alustusta tai paperista luettua luentoa ei kehoteta mahdollisuuksien mukaan välttämään? Lukijan ja hänen kuulijoidensa, tiedon levittäjän ja ”muiden” epämääräisen massan välille syntyy eräänlainen kiusallinen, jopa ahdistava välimatka. Kumppanuus puuttuu ja välimatka on vielä pidempi kuin kirjaa luettaessa, sillä lukija voi keskeyttää lukemisensa pysähtyäkseen pohtimaan, palatakseen taaksepäin tai hypelläkseen paikasta toiseen, kun taas alustus tai luento pakottaa kuulijan noudattamaan tiettyä järjestystä, valmista äänensävyä, tiettyä rytmiä ja niin edelleen. Kukapa ei olisi luokassa tai luentosalissa joutunut todistamaan oppitunteja, joilla käsi tekee mekaanisesti muistiinpanoja sen sijaan, että seuraisi ja ymmärtäisi, ja lykkää tiedon ja ajatuskulkujen nielemisen ja sulattamisen todelliseen tai myyttiseen myöhempään ajankohtaan?

Toisin sanoen mikään tiedon välittämisessä ei ole neutraalia. Välitetyin sisällön, tiedonvälityspyrkimyksen ja sen alkuperäisen intention lisäksi esiin nousee muoto, jolla on oma todellisuutensa ominaisuutena ja erityisine seurauksineen. On totta, että tietyt muodot menevät paremmin perille, ovat suositeltavampia tai tehokkaampia kuin toiset. Tämä riippuu kuulijoista. Jotkut ymmärtävät helpommin intensiivisen ja tiiviin esityksen, toisten taas on helpompi sulattaa laaja ja seikkaperäinen selitys. Keskitymiskyky, sen kestävyys, muistiinpainamiskyky sekä luokassa ja yksin tehdyn työn suhteellinen tärkeys ovat kaikki muuttujia, jotka vaihtelevat oppilaskohtaisesti erittäin suuresti. Ne saavat aikaan vaihtelua, ja sen vuoksi opettaja ei voi tyydyttää kaikkia. Puhumattakaan opettajan omista kyvyistä ja hänen henkilökohtaisesta toiminnastaan, sillä oppilaan ei ole helppo ajatella muut-tavan toimintatapaansa jyrkästi, mutta tuskin on myöskään mahdollista vaatia opettajaa toimimaan täysin itselleen vieraalla tavalla. Näin on siitä huolimatta, että kyky ottaa välimatkaa itseensä tai jopa irrottautua itsestään on edelleen yksi pedagogiikan tärkeimmistä haasteista niin oppilaalle kuin opettajallekin.

Täydellinen uppoutuminen

TÄMÄ JOHDATTAAN MEIDÄT SUORAAN SIIHEN, miksi keskustelu on erittäin kiinnostava opetusmenetelmä: siinä otetaan välimatkaa. Pohditaanpa ensin, mihin pedagogian pääongelma perustuu. Tuntuu kiistattomalta, että nimenomaan välimatkan ottamiseen: siihen, miten oppilas pystyy uppoutumaan maailmaan, joka ei ole hänen omansa, siihen, miten opettaja pystyy kehottamaan oppilasta uppoutumaan maailmaan, joka ei ole tämän oma. Ongelma on sama, vaikka puhuttaisiin lukemisen tai matematiikan opettelemisesta, kahdesta tavanomaisimmasta traumasta, jotka oppilas ensimmäisinä kouluvuosinaan kohtaa. Miten kaikki saataisiin omaksumaan nämä tiedot ja kyvyt? Jotkut oppilaat tuntuvat oppivan ne aivan luonnostaan, toiset taas törmäävät täysin vieraalta tuntuvaan maailmaan. Ensin mainitut

oppivat, teki opettaja mitä tahansa, he oppivat melkeinpä ilman häntä tai joskus jopa hänestä huolimatta, mutta jälkimmäiset jäävät kokonaan ilman: he ovat täysin riippuvaisia opettajan pätevydestä ja taidosta. Mutta juuri heillä on oikeus olla kiinnostuneimpia ”keskustelusta” välineenä vaikka opettajasta saattaa-kin tuntua, ettei hän välttämättä ole kiinnostunut heistä. Tämä riippuu opettajasta, sillä eräät opettajat keskittyvät mieluiten vaikeuksissa oleviin oppilaisiin, mikä puolestaan tuottaa toisenlaisia ongelmia.

Jos havaitaan, että kaikki kouluaineet, kyvyt ja tiedot muodostavat eräässä mielessä oman maailmansa, erityisen näyttämön tai jopa määräkielen, johon oppilas tulisi tutustuttaa – mikä puolestaan edellyttää oppilaalta kykyä ottaa välimatkaa – on otettava huomioon välimatka, jonka psykologista sen paremmin kuin älyllistäkään ulottuvuutta ei pidä vähätellä tai peitellä. Mutta entä jos *terra incognitalle* tunkeutuminen tuottaa ongelmia oppilaille? Mitä opettaja voi tehdä? Hän voi tarjota tepsiväksi välimatkanottokeinoksi ”täydellistä uppoutumista”. Se merkitsee paluuta vanhaan kielenopetustapaan: oppilas upotetaan täysin kylläntyneeseen ympäristöön, jossa kaikki puhuvat ainoastaan opeteltavaa kieltä. Pakon edessä oppilas oppii, sillä hän joutuu ammentamaan tällaisen pakko-opetuksen edellyttämät psykologiset ja älylliset voimavarat itsestään. On mahdollista palata taaksepäin tai paeta tilannetta: kun oppilas on tietyn ajan kaulaansa myöten vedessä, hänen on selviytyäkseen pakko sopeutua. Mutta silloin pelaamme pedagogisesti eräänlaisia tuplaa tai kuittia: tiukalle koetukselle joutunut oppilas voi ottaa tarpeelliset voimavarat käyttöönsä, käyttää kokemuksen hyväkseen ja selviytyä siitä menestyksekkäästi, mutta aivan samalla tavoin hän voi törmätä raskaasti omiin vaikeuksiinsa, ja silloin tilanne herättää vastenmielisyyden tunteita ja saa aikaan lopullisen kieltäytymisen. Puolustusrefleksit vahvistavat hänen vastarintaansa oppiaineelle.

Meidän ei pidä unohtaa tuskaa, jonka käsittämättömyyteen törmääminen herättää, tuskaa, joka on helpompi väistää vältte-

lemällä oppiainetta kerta kaikkiaan sen sijaan, että opettelisi hallitsemaan sitä. Mitä vähemmän voimavaroja on, sitä vaikeampi on kohdata voimavarojensa puute. Luontokin lainaa vain rikkaille.

On ehkä kummallista, että täydellinen uppoutuminen on kaikkein luonnollisin opetusmuoto: se on alkeellisin välimatkan ottamisen muoto. Onhan niin, että kohtaamme maailman ilman esipuheita tai selittäviä huomautuksia; sen säälimätön pakko voi satuttaa meitä tai jopa traumatisoida meidät. Maailma on yhtä kuin todellisuusperiaate. Mutta meidän ei pidä aliarvioida tragediaa, jonka oppilas joutuu kokemaan törmätessään asetelmaan koulussa. Vaikka jotkut havaitsevat tilanteen naurettavaisuuden helposti, toiset onnistuvat nauramaan vasta silloin, kun he virnuilevat kyvyttöminä ja irvistäen ja kohtaavat sen, minkä he tahtoisivat julistaa mahdottomaksi ja absurdiksi. Niinpä säälimätöntä ja raakaa välttämättömyyttä ja sen realismia vastaan voidaan – ja pitää – asettaa temppu, joka muistuttaa kaikkia temppuja siinä, että se ei ole luonnollinen. Mutta kaikkien temppujen tavoin opettajan temppu saa aikaan vaikutuksen. Ja vaikka eräät temput pitää tehdä salaa, jotta ne voisivat tuottaa vaikutuksensa – sellaista vaatii esimerkiksi taikurin toiminta – opettajan temppu sitä vastoin paljastaa ainakin teoriassa sen, mikä ilmenee verhottuna ja jota ei siis nähdä heti alkuun.

Magiaa vai silmäkääntötemppuja

ON MONIA SYITÄ, MIKSI ERÄÄT opetusmenetelmät muistuttavat pikemminkin taikurin kuin pedagogin taitoja. Mikä oikeastaan on keinotekoisempaa kuin luento tai alustus? On vain siisti käsikirjoitus, josta on pyyhitty pois kaikki luonnostelu. Lopputulos on tietysti miellyttävä ja kokonaisuus kouraiseva, mutta se ei tee sen suurempaa vaikutusta kuin on tarpeen. Se, mikä on jäänyt teoksen ulkopuolelle, välttelee katsetta; niksit on pantu piiloon. Miten opettaja on valmistellut kurssinsa? Onko hän kehitellyt sen itse? Mikä on taidon osuus? Mikä hankittujen tietojen osuus?

KESKINÄINEN KYSELY

Keskinäinen kysely on varsin yksinkertaista. Siitä on monia muunnelmia, joiden päämääränä on saada oppilaat kyselemään ja kehittämään ajatuksiaan eteenpäin. Tavallisesti oppilas on ”luonnostaan” taipuvainen tyytymään siihen, että hän ilmaisee ajatuksensa tuskin edes hahmotetusti ja vastaa kysymyksiin hyvin lakonisesti, jopa sanomalla yksinkertaisesti ”kyllä” tai ”ei”, jos kysymys vain antaa siihen mahdollisuuden. Keskinäisen kyselyn periaatteena on kehittää erityisesti kysymistaitoa ajatusten kehittämisen moottorina.

Eteneminen

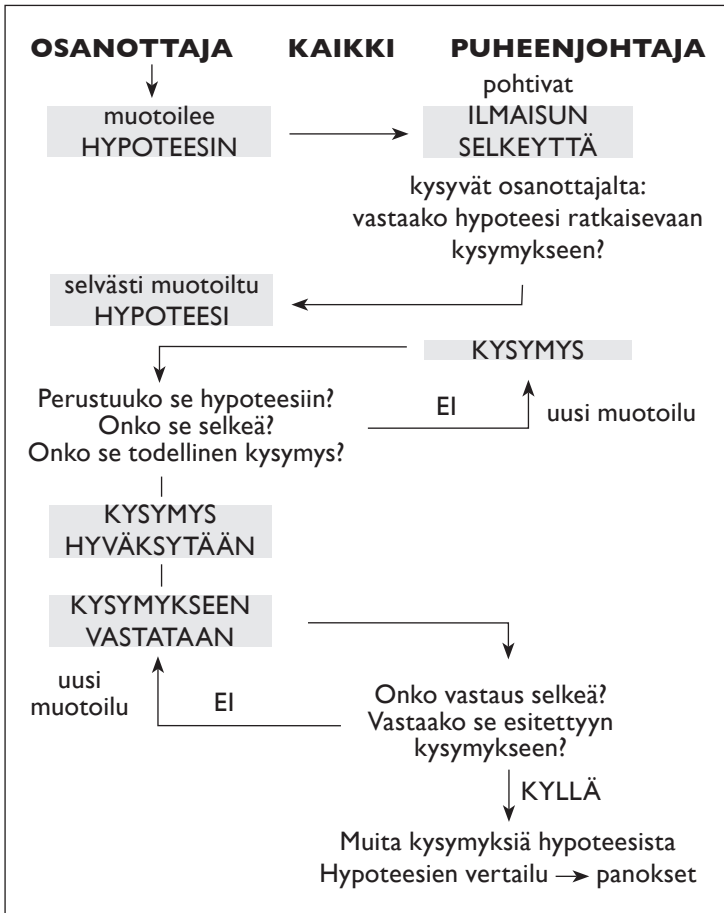
Aluksi

ENSIN ANNETAAN AIHE. Sen on hyvä olla luonteeltaan avoin kysymys - samanlainen kuin kysymykset, joita kotitehtävissä tai kokeissa esitetään. Oppilaita kehoitetaan esittämään enemmän tai vähemmän perusteltu lähtöajatus, joka noudattaa opettajan määräämiä muodollisia vaatimuksia. Aihe voidaan määrätä ennakolta, jotta jokainen voisi pohtia ja valmistautua etukäteen, tai sitten se voidaan ilmoittaa *ex tempore* samana päivänä. Oppilaita voidaan myös vaatia kirjoittamaan luonnosmainen tai lyhyt, vaikkapa vain muutaman rivin mittainen teksti. Tästä on se hyöty, että oppilaalta heti alkuun edellytetään henkilökohtaista ponnistusta ja niin hän pääsee lähtemään liikkeelle suhteellisen jäsenytyneestä ajatuksesta.

Esimerkkejä kysymyksistä

- Onko väkivallalla aina uhreja?
- Pitääkö asioita harkita ennen kuin kokeilee niitä?
- Onko aina pakko auttaa muita?
- Voivatko sanat muuttaa elämän?
- Riittääkö näkeminen siihen, että tietää?

KESKINÄISEN KYSELYN KAAVA



Hypoteesin muotoileminen

ISTUNNON ALUKSI ENSIMMÄINEN, nimetty tai vapaaehtoinen oppilas esittää ”hypoteesin”. Sana ”hypoteesi” on tärkeä: se synnyttää tietyn välimatkan ajatuksiin, erityisesti omiin ajatuksiin, sillä nyt niistä tulee työväline, jota voidaan pohdiskelun edetessä muuttaa.

Ensimmäiseksi ei tarkastella hypoteesin pätevyyttä, vaan ensimmäinen arviointikriteeri, kuten kaikessa puheessa, on merkityksen selkeys. Jos hypoteesi ei ole selkeä, puheenjohtaja haastattelee puhujaa tai rohkaisee muita osanottajia esittämään kysymyksiä. Jos puheenvuoro on epäselvä, liitutaulua voidaan käyttää testaamiseen: kysymykseen sisältyvä ajatus voidaan kirjoittaa sille muutamalla sanalla tai tiivistää hypoteesin ydin korkeintaan yhteen lauseeseen. Lauseen muotoilee hypoteesin esittäjä. ”Yhden lauseen” rajaus on jo itsessään vaatimus ajattelulle ja puheelle. Se opettaa lyhytsanaisuuteen ja pakottaa osanottajan käsittelemään käsitteelliseen tarkkuuteen liittyviä ongelmia. Jos oppilaalla on vaikeuksia hypoteesinsa muotoilemisessa, opettaja pyytää halukkaita osanottajia auttamaan. Hänen ei kannata ryhtyä siihen itse, sillä hän saattaa vääristää harjoituksen.

Kun hypoteesi on muotoiltu, täytyy selvittää, vastaako se todella kysymykseen. Jos asia on vielä epäselvä sen jälkeen kun eri oppilaat ovat esittäneet argumentteja, luokka päättää äänestämällä, onko hypoteesi kelvollinen vai ei.

Esimerkkejä hypoteeseista

Nämä hypoteesit ovat oppilaiden muotoilemia, eikä niiden tarkoitus ole missään tapauksessa toimia ihanne-esimerkkeinä.

a) Voiko taide kuolla?

- Ei, sikäli kuin jokainen ihminen tekee omaa taidettaan omien havaintojensa mukaan.
- Voi, ei-taiteilijoiden näkökulmasta se voi kuolla.
- Kyllä, taide voi kuolla, sillä se elää meistä jokaisessa ja me olemme kuolevaisia.
- Ei: taide ei ole biologisesti elollista, joten se ei voi kuolla.

b) Onko edistys välttämätöntä?

- On, lääketieteen edistyksen ansiosta voidaan pelastaa ihmisiä.
- Ei, suurten sivilisaatioiden tuhoutuminen johtuu juuri siitä.
- On, sillä muuten olisimme yhä esihistoriallisessa vaiheessa.
- Ei, se tekee ihmisistä individualistisia ja itsekkäitä.

Hypoteesin kyseenalaistaminen

KUN HYPOTEESI ON ESITETTY ja sen kelvollisuus todettu, kaikkia kehoitetaan kyseenalaistamaan se. Kysymysten tulee olla todellisia eikä naamioituneita myöntöjä. Ne vaativat valaisemaan hypoteesin hämäriä kohtia tai kehittelemään jotakin sen piirrettä. Ne voivat myös nostaa esiin periaatteellisia tai tosiasiallisia ristiriitoja.

Väärän kysymyksen arkkityyppi on muotoa: ”Minun mielestäni.... Mitä mieltä sinä olet?” Tarvitaan Hegelin mainitsemaa sisäistä kritiikkiä, joka vaatii uppoutumaan väitteeseen ja syventymään siihen sisäpuolelta, jotta sitä ei kritisoitaisi erilaisten ennakko-oletusten pohjalta. Tämä totuttaa oppilaan ottamaan välimatkaa itseensä ja jättämään omat mielipiteensä syrjään, jotta hän voisi syventää ajatusmallia, joka ei ole hänen omansa. Yllätyksekseen hän saa havaita kyseenalaistamisen haasteellisuuden lisäksi sen, miten se eroaa myöntämisestä.

Ei ole aina helppoa erottaa ”todellista kysymystä” ”väärästä kysymyksestä” tai ”hyödyllistä kysymystä” ”hyödyttömästä kysymyksestä”, sillä niiden ero voi olla moniselitteinen tai hienoviireinen. Mutta meidän ei pidä unohtaa, ettei päätösprosessissa etusijalla ole niinkään päätös kuin muotoileminen: ilmaiseeko oppilas selvästi, mitä kysymyksestä seuraa? Voidaan keksiä monia erilaisia arviointikriteerejä, mutta viidellä niistä on mielestäni tehoa.

* Ensinnäkin: tiedetäänkö tai voidaan arvata, mitä kysymyksen esittäjä ajattelee? Näkyykö hypoteesi hänen kysymyksensä läpi? Jos näkyy, se on naamioitunut myöntö.

* Toiseksi: tarjoaako hän valmiin käsitteen? Jos alkuperäisen hypoteesin esittäjä vastausta muotoillessaan käyttää kysymyksen sanoja tuottamatta itse mitään uutta käsitettä, kysymys ei ole kysymys, sillä käsite on jo annettu valmiiksi. Ajatuksena on, että kysymykset velvoittavat kysymyksen kohteen synnyttämään käsitteitä, ei ainoastaan hyväksymään tarjotut käsitteet tai kieltäytymään niistä.

* Kolmanneksi: on vältettävä määrittelypyyntöjä. Niistä muodostuu järjestelmä, jonka avulla kysyjät voivat pyytää määrittelemään jokaisen sanan, mutta eivät tuota hypoteesille todellisia ongelmia.

* Neljänneksi: on suljettava pois kaikki kysymykset, joihin hypoteesi on jo vastannut.

* Viidenneksi: on hylättävä asiaankuulumattomat kysymykset, jotka eivät selvästi liity esitettyyn hypoteesiin.

Esimerkkejä hyödyttömistä, näennäisistä, asiaankuulumattomista ja harhaanjohtavista kysymyksistä

Hypoteesi: Pitää paikkansa, että lääketieteen edistyksen ansiosta voidaan pelastaa ihmisiä.

Kysymyksiä:

- a) Voidaanko lääketieteen edistyksen ansiosta pelastaa ihmisiä?
Hyödytön kysymys: kysymykseen on jo vastattu.
- b) Eivätkö lääkäritkin erehdy joskus?
Näennäinen kysymys: naamioitunut myöntö, tiedetään mitä kysyjä ajattelee.
- c) Eikö atomipommin avulla voida pelastaa ihmisiä?
Hyödytön kysymys: ei liity aiheeseen, suhde esitettyyn hypoteesiin ei ole selvä.
- d) Mitä edistys on?
Määrittelypyyntö: helppoutensa vuoksi vältettävä tai harvoin käytettävä keino, sillä kysyjä ei pane itseään peliin, ja näin voidaan sitä paitsi kyseenalaistaa hypoteesin kaikki sanat.
- e) Onko eutanasiasta hyötyä?
Näennäinen kysymys: kysyjä tuo mukaan ”eutanasian” käsitteen.
- f) Pitääkö ihmiset aina pelastaa?
Harhaanjohtava kysymys: se johtaa ajattelemaan ”ihmisten pelastamisen” rajoja.
- g) Pelastaako lääketiede aina ihmiset?
Harhaanjohtava kysymys: kysymyksen kohteena on lääketieteen kaikkivaltius.

Kysymykseen vastaaminen

KUN KYSYMYS ON ESITETTY, hypoteesin esittäjä määrittelee, onko kysymys hänen mielestään selkeä ja liittyykö se hänen esittämäänsä ajatukseen. Jos hän vastaa kielteisesti, hänellä on oikeus kieltäytyä vastaamasta ja hänen pitääkin tehdä niin. Hänen päätöksestään ei voi valittaa, sillä tällaisessa tilanteessa hänellä ei ole edes tarvetta vastata. On myös mahdollista tehdä luokasta