

**DIALOGISUUS AIKUISTEN OPPIMISESSA
–DIALOGISEN OPPIMISTILANTEEN ULOTTUVUUKSIA
Sini Alusniemi**

Pro gradu -tutkielma
Kevät 2008
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

SISÄLTÖ

1 DIALOGISUUS OLEMASSAOLON PERUSTANA.....	5
2 DIALOGISUUDEN KLASSIKOT.....	7
3 MONOLOGINEN JA DIALOGINEN MAAILMA.....	9
3.1 Monologi	9
3.2 Dialogi	11
4 DIALOGISUUS MAAILMASUHTEENA	13
4.1 Dialogi ihmisen sisäisenä yhteytenä.....	14
4.2 Dialogi ihmisten välisenä yhteytenä.....	16
4.2.1 Buberin Minä-Sinä-suhde.....	16
4.2.2 Burbulesin pedagoginen kommunikatiivinen suhde	17
5 DIALOGISUUS MAAILMAN YMMÄRTÄMISENÄ	19
5.1 Gadamerin hermeneuttinen kehä.....	19
5.1.1 Traditio.....	20
5.1.2 Ennakkoluulot ja temporaalinen distanssi.....	21
5.1.3 Vaikutushistoriallinen tietoisuus.....	22
5.2 Freiren dialoginen toiminta	23
6 KIELEN DIALOGISUUS	26
6.1 Dialogisen kielen ainutkertaisuus.....	28
6.2 Kielen merkitysten synty.....	30
6.3 Dialogin ja tavallisen keskustelun erot.....	31

7 DIALOGISUUDEN RAKENNUSAIINEKSET	33
7.1 Positiivinen yhteisöllisyys ja myötätunto.....	33
7.2 Kiireetön läsnäolo.....	35
7.3 Itseä koskeva tietoisuus	36
7.4 Kokemuksellisuus	37
7.5 Kokonaisvaltainen viestintä	40
7.6 Tasavertaisuus	42
7.7 Kunnioitus ja luottamus.....	43
7.8 Avoimuus	44
7.8.1 Kuuntelemisen ja kysymisen taito	45
7.8.2 Kriittinen ajattelu	47
8 DIALOGI OPPIMISTAPAHTUMANA	49
8.1 Dialoginen oppimisprosessi	50
8.2 Sivistys ja moraalinen kasvu	52
8.3 Vapautuminen ja ”hyvä elämä”	54
9 DIALOGIN KESKEISIMMÄT ULOTTUVUUDET.....	56
10 TUTKIMUSLÄHTÖKOHDAT JA -KYSYMYKSET	59
10.1 Hermeneuttinen lähestymistapa	59
10.2 Diskursiivisanalyttinen näkökulma	60
10.3 Tutkimuskysymykset.....	61
11 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	62
11.1 Tutkimuksen kohde ja aineistonkeruu.....	62
11.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat	63

12 TULOKSET	68
12.1 Opiskelijoiden luonnollinen oleminen	68
12.1.1 Kiireetön läsnäolo	69
12.1.2 Aitous, roolivapaus ja kriittinen ajattelu	70
12.1.3 Kokemuksellisuus	73
12.2 Yhteisymmärrys	78
12.3 Sivistys ja suvaitsevaisuus.....	81
12.4 Avoimuus	83
12.5 Luottamus	86
12.6 Kunnioitus	88
12.7 Dialoginen ilmapiiri	89
13 POHDINTA: DIALOGIN PEDAGOGINEN IDEA JA MERKITYS AIKUISTEN OPPIMISESSA	93
13.1 Dialogisuuden käsitteiden muotoutuminen	93
13.2 Dialogisuus aidossa oppimistilanteessa.....	94
13.3 Dialogin pedagoginen merkitys.....	97
13.4 Tutkimuksen tavoitteiden täyttyminen	99
LÄHTEET.....	102
LIITE 1: KYSYMYSLOMAKE.....	113

1 DIALOGISUUS OLEMASSAOLON PERUSTANA

Postmodernina aikakautena korostuu ajatus ihmisestä oman elämänsä rakentajana, kun perinteiden heikkeneminen ja jatkuva muutos lisäävät yksilön vastuuta omasta elämästään. Tulevaisuuden tutkija Anita Rubinin (2008) mukaan postmodernissa todellisuudessa elämää eivät ohjaa enää valmiit perinteet ja moraaliset normistot, vaan tarjolla on monia vaihtoehtoisia elämänmalleja, joista ihmiset voivat valita omia arvojaan lähimpänä olevat (Rubin 2008; Bauman 1993, 82–85). Tietoa tulvivassa maailmassa korostuvat siten luova ajattelu sekä uudistavan oppimisen ja itseohjautuvuuden vaatimukset, jotka auttavat ihmisiä toimimaan muutoksen keskellä. Persoonallinen kasvu ja identiteetin rakentaminen edellyttävät dialogista ja kohtaavaa vuorovaikutusta, jossa omille kokemuksille annetaan merkitys (Mezirow 1995, 5.) Tasapainoisen identiteetin luomiseen liittyy omien arvojen selkeytyminen ja vahva käsitys omasta itsestä (Rubin 2008). Tässä suhteessa dialoginen, toisten ihmisten kohtaamista ja yhteisöllisyyttä painottava arvopohja, on tällä hetkellä erityisen ajankohtainen kasvatuksen ja koulutuksen alueilla. (Bahtin 1984b, 293; Hellsten 2000, 209; Keltikangas-Järvinen 2000, 16, 28).

Dialogisuuden teema on noussut keskustelun kohteeksi tämän hetkisen koulutuksen kuin työelämänkin aloilla, sillä kansainvälisestä ja kulttuurien rajat ylittävästä kohtaamisesta on tullut nykyisyyttä (Kauppinen 2007; Uusikylä & Atjonen 2000, 195). Koulutusmaailmassa, jossa kohdataan jatkuvasti eritavoin ajattelevia ja eri lähtökohdista tulevia ihmisiä, dialoginen keskusteluyhteys on välttämätön toimivan kasvatussuhteen aikaansaamiseksi. Dialogisuus tuo koulutukseen tasavertaisuutta ja avoimuutta korostavia toimintamalleja, joissa tunnustetaan elinikäisen oppimisen ja kriittiseen reflektion merkitys. (Mezirow 1995, 374; Gadotti 1996, 17, 209). Työelämässä dialoginen ajattelu on noussut uudella tavalla esille, kun globaalien muutosten kautta on alettu paremmin ymmärtää inhimillisen pääoman arvo (Len & Lik 2004, 78; Julkunen 2007). Samalla dialogin edistämä positiivinen yhteisöllisyys on vastine työelämän liialliselle kilpailulle (Perkka-Jortikka 2007, 16).

Dialoginen näkökulma kasvuun ja oppimiseen synnyttää positiivista yhteisöllisyyttä, kun kohtaamalla toisia ihmisiä voidaan hahmottaa paremmin omat arvot, joiden takana seisoa. Dialogisessa toiminnassa korostuvat myös luonnollinen oleminen ja välitön kommunikaatio, jotka mahdollistavat vapaan ilmaisun, aitouden ja kriittisen ajatte-

lun. Näiden lisäksi dialogissa kehittyvät yhteisymmärrys, sivistys ja avoimuuteen perustuva suvaitsevaisuus, joissa toisten kunnioittamisella on keskeinen merkitys.

Dialogisuus on tärkeätä nähdä osana ympäröivää todellisuutta, jolloin tarkasteluun sisältyvät kaikki ihmissuhteiden ja kommunikaation kannalta merkitykselliset ulottuvuudet. Laajojen vuorovaikutuksellisten tekijöiden tarkastelu edellyttää siten ympäröivän yhteiskunnallisen todellisuuden ja diskurssin huomioimista (Perkka-Jortikka 2007, 12–13). Tämä tutkimus kohdentuu erityisesti aikuisten oppimiseen, jossa korostuvat aiemman tiedon ja kokemusten merkitys (Mezirow 1995; Marsick 1995, 42). Varsinaisena tutkimustehtävänä on tarkastella dialogisuuden ulottuvuuksia aikuisten oppimistilanteissa ja pohtia dialogin ideaa ja merkitystä aikuispedagogiikalle.

2 DIALOGISUUDEN KLASSIKOT

Tämä tutkimus pohjautuu tunnettujen dialogifilosofien ja kasvatustieteiden Bahtinin, Vygotskyn, Freiren, Buberin, Gadamerin ja uudempaa aikaa edustavien Burbulesin ja Mezirowin ajatuksiin, joita täydennän muilla käytännön filosofisilla ja ihmiselämää koskevilla näkemyksillä.

Mihail Bahtin (1895–1975) oli venäläinen dialogifilosofi ja kirjallisuuden tutkija, joka keskittyi erityisesti kirjallisuuden polyfonian eli moniäänisyyden tutkimiseen. Bahtinin synnyinmaa ja sen totalitaarinen valtion hallinto edustivat monologista totuutta, jotka eivät sallineet dialogisten periaatteiden toteutumista: kyseenalaistamista, mielipiteiden vaihtoa ja uusien ajatusten kehittelyä. Siksi Bahtinille kehittyi intohimo ihmisen vapaan toiminnan ja ilmaisun tutkimukseen (Lakka 2006, 48; Lin & Luk 2004, 78). Bahtinia kiehtoivat monet humanistisen ihmiskäsityksen ja hermeneutiikan kysymykset sekä ontologiset ja episteemiset näkökulmat (Lin & Luk 2004, 78; Villa & Välimäki 1997, 11).

Bahtin oli nerokas ajattelija, jonka ilmaisua korosti rikkaan metaforinen terminologia. Hän pohti kirjoituksissaan muun muassa kielen polyfonian ja äänten, kulttuurin karnevalismin ja genren dialogisia merkityksiä. Varsin kuvauksellisesta ilmaisustaan johtuen Bahtinin kirjoitukset herättävät usein yhtä paljon kysymyksiä kuin antavat suoria vastauksia. (Ongstad 2005, 68; Lachmann 2005, 46.) Bahtinin kirjoittamisen tavassa heijastuvat dialogisen ilmaisun periaatteet, kuten ajattelun vapaus ja itsenäisyys sekä täysiarvoiset ja toisiinsa sulautumattomat ”äänet” (Lakka 2006, 48; Hitchcock 1992, 5). Länsimaiseen tietoisuuteen Bahtinin dialogisuutta käsittelevät kirjoitukset tulivat 1960-luvulla, joista tunnetuin on Dostojevskin poetiikan ongelmia.

Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934) oli Bahtinin tavoin venäläinen kasvatustieteen filosofi, joka tutki erityisesti kielen ja ajattelun yhteyttä ja kulttuurin vaikutusta ihmisen kehitykseen. Vastaavasti hän painotti kielen dialogista luonnetta ja ajattelun sosiaalista alkuperää (Chayne & Tarulli 1999). Parhaiten Vygotsky tunnetaan sosiokulttuurisen toiminnan teoriastaan, jonka mukaan lapsen ajattelu kehittyy asteittain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sisäisen puheen muotoutumisen ja lähikehityksen vyöhykkeen (zone of proximal development) kautta. Niinpä hänen tunnetuimmat teoriansa koskevat lapsen tietoisuuden kehittymisen sosiaalista alkuperää sekä oppimisen ja kognitiivisen kehityksen kielellistä perustaa. (Gallagher 1999.)

Paulo Freire (1921–1997) oli brasilialainen kasvatustieteilijä, joka tuli tunnetuksi erityisesti kasvatuskäytäntöjä koskevista kannanotoistaan. Hän pohti paljon koulutuksen informaalia puolta ja siihen liittyvää yhteiskunnallisen sarron mekanismia. Freiren ajattelussa nousivat esiin muun muassa dialogisen kasvatuskäytännön, tiedostamisen ja kokemuksellisuuden teemat. Freiren mukaan dialogi johtaa yksilön vapautteen avoimen vuoropuhelun kautta, jossa ihmisellä on mahdollisuus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Samalla dialogi on hänen mukaansa yhteiskunnallisen osallistumisen ennakkoehto, sillä osallistuminen tulee merkitykselliseksi vasta tasavertaisen aseman ja keskusteluyhteyden kautta. (Smith 1997.)

Saksalainen Martin Buber (1878–1965) oli vuosisatamme tunnetuimpia filosofejia. Hän pohti muun muassa ihmisen identiteetin rakentumista henkisyiden ja uskonnollisuuden kautta ilman poliittisia päämääriä. Siten hän pohtii teoksissaan paljon uskonnollis-dialogista maailmasuhdetta, joka perustuu vastavuoroiseen yhteyteen toisten ihmisten, Jumalan ja luomakunnan kanssa. (Kupiainen 1994.) Buberin filosofiassa kaikki inhimillinen ja olemassa oleva syntyy Minä–Sinä-suhteessa, joka merkitsee yhteenkuuluvuutta toisten ihmisten ja maailman kanssa. Sen sijaan Buberin Minä–Se-suhde edustaa monologista maailmasuhdetta, jossa vastavuoroisuus ei toteudu. (Buber 1993, 33.) Buberin Minä–Sinä-suhde eroaa perinteisestä länsimaisesta filosofiasta tavassaan kuvata ihmisen maailmasuhdetta kokonaisvaltaisesti (Laine & Kuhmonen, 1995, 63; Huttunen 1995).

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) oli Buberin tapaan saksalainen filosofi. Hänet tunnetaan hermeneuttisesta ymmärtämisen teoriastaan, joka kuvaa kaikkeen inhimilliseen kokemiseen sisältyvää historiallisuutta. Hänen ajattelunsa keskeisiä teemoja ovat ihmisten ajattelussa ja toiminnassa vaikuttavat traditio, temporaalinen distanssi ja vaikutushistoriallinen tietoisuus. Niinpä Gadamerin filosofian keskeinen teesi on, että kaikki nykyisyydessä tapahtuva ajattelu rakentuu menneestä mutta samalla mennyt saa merkityksensä nykyisyydessä, jolloin ymmärtämisestä muotoutuu historiallinen tapahtuma. Toisaalta hän pohtii kehittyvää inhimillistä tietoisuutta enimmäkseen subjektiivisen merkityshorisontin ja hajottavien kokemusten kautta. (Gadamer 1979; 2004; Koski 1995.)

3 MONOLOGINEN JA DIALOGINEN MAAILMA

3.1 Monologi

Käsite monologi tulee Kreikan sanasta *mono*, joka merkitsee ”yhtä”, ”yksin” tai ”yksi-nään”. Termi kuvaa maailmaa, jossa on olemassa vain yksi todellisuuden ulottuvuus. Se merkitsee filosofista monologismia eli tietoisuuksien ykseyttä. Volosinov (1990, 104) pitää monologia puhtaasti yksilöllisenä toimintana, joka tähtää yksilön tietoisuuden, intentioiden, ideoiden ja aikomusten ilmaisuun (Villa & Välimäki 1997, 5). Monologiassa yksi mielipide edustaa kaikkien näkemyksiä, jolloin ei ole erilaisia todellisuuden hahmottamistapoja. Sankey (2000,1) kuvaa monologia yhden ihmisen verbaaliseksi, ideoita esittäväksi tuotannoksi, johon kuuluvat olennaisesti myös nonverbaaliset tekijät. Bahtinin (1991, 121–123) mukaan monologi sulkee pois aidosti tietoisesta toiminnan, koska täysi tietoisuus muodostuu vain kohdatessa toisia tietoisuuksia.

Vygotskyn (1978; 1981) mukaan monologi käsittää lähinnä kirjallisen ilmaisun ja ihmisen sisäisen puheen, jolloin kaikki muunlainen puhe on dialogia (Marchenkova 2004, 174). Bahtinin mukaan monologinen maailma ei edusta inhimillistä todellisuutta kaikissa ulottuvuuksissaan, koska monologinen sana on esineellinen sana, joka rajautuu vain ilmentämäänsä kohteeseen eikä kehity ihmisten välisessä kohtaamisessa (Bahtin 1979, 98–99). Siksi Bahtin (1986, 73) erottelee toisistaan lauseen ja ilmauksen. Lause kuvaa monologia, joka on muodoltaan valmis ja kykenemätön vastavuoroisuuteen ja ilmaus puheen kommunikatiivista luonnetta, joka huomioi vastaanottajansa ja täydentyy hänen merkityksistään. (Ongstad 2005, 75.)

Monologisen sanan yksisuuntainen luonne merkitsee siis yhden ihmisen puhetta, jossa toisen olemassaolo ei vaikuta puheen muotoutumiseen. Monologiassa ei huomioida toista ihmistä vaan sen tavoitteena on toisiin ja heidän ajatuksiinsa vaikuttaminen. (Sarja 2000, 13.) Siksi monologista todellisuutta ilmentää kaikki sellainen, mikä rajoittaa ja heikentää ihmisen omaa ajattelua. Tällaista on kaikki valmiina annettu ja totena pidetty, kuten sosiaaliset normit, auktoriteettien ajatukset ja erilaiset traditiot. Niinpä monologi edustaa sellaista puhetta, jossa ihmiset eivät ajattele itse vaan toistavat ulkopuolelta saatuja valmiita vastauksia, jotka eivät edusta ihmisen omaa luovaa ajattelua. (Freire 1972; 2005.) Tässä mielessä monologia kuvaa Buberin (1993) Minä–Se-maailmasuhde, jossa korostuu Minän erillisyys Sinästä. Myös teoreettiset määritelmät käyvät esimerkeiksi

monologisesta todellisuudesta, mikäli ne vievät ihmiseltä mahdollisuuden ajatella itse ja muodostaa oma suhteensa maailmaan (Hitchcock 1992, 2).

Tarkastellessaan idean merkitystä Dostojevskin taiteellisessa maailmassa Bahtin arvioi monologisen ja dialogisen maailman eroja. Hänen mukaansa idealistinen filosofia kuvaa parhaiten monologista maailmaa, jossa todellisuus käsitetään yhdeksi tietoisuudeksi. Tällaisessa todellisuudessa ei ole mitään yksilöllistä vaan kaiken perustana on joko/tai -ajattelu. Joko/tai -ajattelu merkitsee, että ajatus kokonaisuudessaan joko hyväksytään tai kielletään eikä vaihtoehtoista ratkaisua tunneta. Vahva usko yhteen totuuteen johtaa yksilöllisen ja ainutkertaisen ajattelun häviöön, kun kaikki merkityksellinen mahtuu yhteen totuuteen. (Bahtin 1991, 121–123.)

Monologista maailmaa kuvaavat erityisesti totalitaristiset valtiot, joissa ilmaisunvapaus on rajattu olemattomiin. Tällaisissa valtioissa elävät ihmiset eivät voi rakentaa todellisuudesta omaa tulkintaansa, koska se annetaan heille valmiina. Siksi monologisessa yhteiskunnassa ei toteudu henkilökohtainen moraalikäsitys. (Matilainen 1993, 11–12.) Sen sijaan vahvat auktoriteetit latistavat alleen yksilöllisen luovuuden ja oman ajattelun.

Yhteisöllisyys on asia, jossa monologisuus ja dialogisuus ovat jatkuvassa kosketuksessa toisiinsa. Monologisuus ilmenee yhteisössä perinteitä edustavina kulttuurisina traditioina, jotka ohjaavat ihmisten elämää tiettyjen arvojen ja normien kautta. Dialogisuus taas edustaa traditioiden vasta- ja muutosvoimaa, joka pyrkii uuden synnyttämiseen. Mönkkönen kuvailee monologisuutta yhteisöllisyyden varjopuolena, jossa liika samanlaisuus synnyttää yhteisöllistä monologia ja ”kuppikuntaisuutta”, mikä johtaa erilaisuuden hyljeksimiseen. Toisaalta monologisuus voi verhoutua dialogisuuteen tapauksissa, joissa ihmiset puhuvat näennäisesti samaa kieltä, mutta tarkoittavat eri asioita. Tällöin ihmiset luulevat puhuvansa samasta asiasta, koska käyttävät samoja käsitteitä, mutta todellisuudessa ovatkin eri mieltä, jolloin merkitysten avautuminen johtaa todennäköisimmin konfliktiin. (Mönkkönen 2002, 293.)

Bahtin tarkastelee monologisuutta ”uuden ajan” ideologisena piirteenä, jota ruokkivat eurooppalainen rationalismi ja valistuksen aika levittäessään uskoa yhtenäisestä ja yhdestä ainoasta järjestä (Bahtin 1991, 123). Gadamerin (1979) mukaan monologia luo historiallinen traditio, joka määrittää ennalta ihmisten toimintaa (Koski 1995, 104). Tradition varassa elämistä voidaan psykologisessa mielessä pitää ihmisille kuitenkin hyvin luonnollisena ja evoluutiossa kauaskantoisena asiana, sillä voidakseen toimia yhdessä järkevällä tavalla, ihmisillä on oltava yhteinen näkemys todellisuudesta. Yhteisen tradi-

tion puutteesta aiheutuu maailmankatsomuksellisia ongelmia, joista esimerkkinä ovat pitkään jatkuneet itämaisen islaminuskaisen ja länsimaisen kristillisen kulttuurin väliset ristiriidat. Vaikka tietynasteinen erilaisuus tuo rikkautta ihmisten kanssakäymiseen, voivat radikaalit maailmankatsomukselliset erot johtaa myös ylitse pääsemättömiin ristiriitoihin.

Freiren mukaan monologinen todellisuus merkitsee yhteiskunnallista sortoa, jossa on kyse yksipuolisesta vaikuttamisesta ja kansalaisten vapauden riistosta. Sitä edustaa antidialoginen toiminta, johon kuuluvat valloittaminen, hajota ja hallitse -periaate, manipulaatio ja kulttuurinen valtaaminen. Antidialoginen toiminta pyrkii estämään yhteiskunnallisen muutoksen pakottamalla ihmiset toimimaan tietyllä tavalla. (Freire 2005.) Tällainen ylhäältä poliittiselta ja virkamiestasolta ohjautuva yhteiskunta kieltää ihmisiltä vapauden määrittää oma todellisuutensa, mikä johtaa sosioekonomiseen ja poliittiseen eriarvoisuuteen. Yksi merkittävä eriarvoisuuden synnyttäjä on koulutusinstituutio, joka toisinaan opettaa ihmisille asioita, jotka eivät vastaa heidän todellisuuttaan. (Freire 1972; Koski 1995, 45.) Puolimatkan (1999, 201) mukaan myös opetussuunnitelmat edustavat kulttuuri-imperialismia, jos ne tuovat vaihtoehtoja esiin valtakulttuurin maailmankatsomusta.

3.2 Dialogi

Sana dialogi muodostuu Kreikan kielen sanoista *dia* ja *logos*. Sana *dia* viittaa useampaan henkilöön merkityksessään ”välillä”, ”läpi tai ”kautta” ja termi *logos* merkityksiin ”sana” ja ”puhe”, mutta myös ”ajattelu”, ”pohtiminen” ja ”päättely”. Niiden pohjalta dialogin voi ajatella merkityksen etsimiseksi ja yhteydeksi ihmisten välillä. (Burbules 1993, 15; Lakka 2006, 43.) Arkikäsitteissä dialogi ymmärretään väljästi ja sen oletetaan tarkoittavan lähes kaikkea ihmisten välistä vuorovaikusta, jossa on vähintään kaksi tai useampia osapuolia. Niinpä dialogiksi mielletään usein kaikki keskusteleva kommunikaatio, vaikka tarkasti ottaen dialogi ja keskustelu eroavat puheenmuotoina toisistaan (Sarja 2000, 14; Villa & Välimäki 1997, 7). Joskus dialogina saatetaan pitää monologisia mielipiteen ilmauksia sillä perusteella, että ne ovat suunnattuja jollekin toiselle. Pelkkä toiselle puhuminen ei tee monologista kuitenkaan dialogia, jos se jättää huomiotta toisen ajatusmaailman (Sarja 2000, 14).

Kielellisessä määritelmässä dialogi merkitsee puheen vuorovaikutteisuutta ja kaksiaanisuuksia piirteitä (Bahtin 1981, 259; Bostad 2005, 13; Linell 2005, 115; Ongstad 2005,

66.). Lisäksi dialogia voi kuvata laajasti dialogisen prinssiin, perspektiivin ja lähestymistavan kautta (Ongstad 2005, 66). Hitchcock (1992, 5) muistuttaa dialogin käsitteellisen rajaamisen vaikeudesta, sillä se kuvaa yhtäaikaaisesti tekstejä, ideologiaa ja kieltä. Myös Linell (2005, 115) katsoo, että dialogisen kommunikaation rajaaminen ei ole absoluuttista, sillä dialogisuus on tilannekohtaista ja sen hetkessä todellisuudessa rakentuvaa. Myös Bahtinin (1986, 170) mukaan dialogisuus merkitsee tulevaisuuteen suuntautuvaa ja päättymätöntä tapahtumaa, jossa mennyt ja tuleva saavat merkityksensä (Bostad 2005, 2). Lisäksi Burbulesin (1993, 13) mukaan dialogissa on tärkeintä itse tapahtuma lopputulosten sijaan.

Elämnläheisesti miellettyinä dialogi merkitsee ihmisten kokonaisvaltaista maailmassa olemisen tapaa ja persoonallista kasvua, johon yhdistyvät monenlaiset emotionaaliset ja kognitiiviset tekijät (Aaltola 1996, 47–49; Burbules 1993; Salminen 2001, 8). Siten dialogia kuvaavat ehkä parhaiten vastavuoroisuus ja toisille suunnatut ilmaukset. Koska dialogi syntyy aina todellisuudesta käsin, se ei rajoitu vain ihmisten välille vaan dialogia voi olla esimerkiksi kirjan kasvatuksellinen vaikutus lukijaan. (Bahtin 1981, 273; 1986, 75–76, 99; Ongstad 2005, 72; Faber 2005, 186.)

Mezirow (1995, 374) tarkastelee dialogia yksilön kriittisen reflektion muotona, jossa tavoitetaan uudenlainen todellisuutta koskeva näkökulma. Gadamer (1979, 269) ja Bohm (1996, 3–4) katsovat, että dialogissa ihmisten erilaiset tietoisuudet yhdistyvät ja johtavat uuteen ymmärrykseen erilaisten ajatusten ja ideoiden kautta. Toisaalta Hankamäen (2003, 224) mukaan dialogi merkitsee ennen kaikkea mahdollisuutta puhua ja tulla ymmärretyksi omista lähtökohdistaan, jolloin se edellyttää tasavertaisuuteen perustuvaa ilmaisun vapautta.

Eroistaan huolimatta monologia ja dialogia on tarpeetonta asettaa ideologisesti vastakkain ja tuomita dialogi ”hyvänä ja monologi ”pahana”. Sen sijaan niitä tulisi tarkastella omilla ehdoilla ja tilannekohtaisin perustein. Muutoin päädytään monologiseen dialogismiin, jossa myös dialogisuus tekee itsestään yhden ainoan vaihtoehdon ja muuttuu monologiksi (Ongstad 2004, 77–78). Sankey (2000, 6) ajattelee, että monologi ja dialogi täydentävät parhaimmillaan toisiaan, koska myös monologilla voi olla dialogisia piirteitä, joiden kautta syntyy yhteisiä tunnetiloja ja kokemuksia.

4 DIALOGISUUS MAAILMASUHTEENA

Dialogisuus merkitsee ihmismielen ja maailman välistä elävää suhdetta, joka ilmentää laajasti ihmisen kokonaisvaltaista maailmassa olemista ja vuorovaikutussuhteissa tapahtuvaa ihmisyyteen kasvamista (Bahtin 1984b, 293; Marchenkova 2004, 174; Morson & Emerson 1990, 49). Dialogisen näkemyksen mukaan ihminen pääsee täyteen ihmisyyteensä vain maailmasuhteessa, johon sisältyy ihmisen sisäisen todellisuuden lisäksi ympäröivä todellisuus (Lehtovaara 1995, 12; Laine & Kuhmonen 1995, 67; Hellsten 2000; Bauman 1993, 82–85). Myös Bahtin (1981, 185) korostaa dialogisen kohtaamisen välttämättömyyttä todellisuuden ymmärtämiseksi, sillä totuus syntyy tapahtumissa, jossa erilaiset tietoisuudet kohtaavat. Filosofin Rosseaun mukaan kaikki ihmiset syntyvät alkuun vapaina ja yhteiskunta määrittää heidän tulevaisuutensa. Siksi vain demokraattinen ja dialogisille arvoille rakentuva yhteiskunta mahdollistaa täysimääräisen ihmisyyden. (Gadotti 1996, 22.)

Bahtin (1991, 132) kuvaa dialogia elävänä tapahtumana, jonka merkitys syntyy kussakin hetkessä siinä vallitsevien erityispiirteiden mukaan. Freire (2005; 1972) puhuu samassa yhteydessä dialogissa rakentuvasta todellisuudesta, johon liittyy moraalinen ulottuvuus, koska ihmisten teot saavat merkityksensä toisten kautta. Siten dialogissa tapahtuva inhimillinen kasvu perustuu ihmisen subjektiivisessa tietoisuudessa risteileviin erilaisiin ”ääniin”, jotka edustavat ulkopuolista todellisuutta ja tekevät ihmisestä moraalisen olennon (Bahtin 1981, 185; 1991, 121–123.) Bauman (1993, 82–85) lisää, että yhteisöllinen moraalinen kehittyminen peilaussuhteissa toisiin ihmisiin, koska ihmiset tarvitsevat toisiaan rakentaessaan identiteettiään. Samoin Heidegger (1986, 125) toteaa, että ”minä” tulee havaittavaksi ainoastaan toisten kautta (Laine & Kuhmonen 1995, 66). Kasvatustieteessä dialogista näkökulmaa edustaa lähinnä sosiokonstruktivistinen oppimisen näkemys, jonka mukaan yksilö rakentaa maailmankuvaansa jatkuvasti kehittyvässä sosiaalisessa kontekstissa (Evenson 2005, 156; Tynjälä 1999, 148).

Elämän mieli, merkitys ja onnellisuuden kokemus näyttävät monessa suhteessa kietyvän yhteiseen olemiseen (Ojanen 2002, 102–107), sillä ihminen on luotu elämään yhteydessä toisiin. Tässä mielessä ihmiset tarvitsevat yhteisöjä, joissa etsiä minuitaan ja kasvaa täyteen ihmisyyteensä (Hellsten 2000, 210). Freire lisää, että ihmiset rakentavat maailmaa yhteisessä kommunikaatiossa ja saavat siinä merkityksensä ajattelevina ja tuntevina olentoina (Freire 1972, 60–61; 2005, 81). Näin ollen dialogi ja dialogisuus

rakentuvat toistensa kautta, sillä dialogisuudelle rakentuva elämysuhde johtaa onnistuneeseen dialogiin toisten ihmisten kanssa.

Dialogiseen ajatteluun liittyy neljä ehtoa, jotka kuvaavat ihmisen tietoisuuden ja ulkopuolisen todellisuuden suhdetta. Ensimmäisen ehdon mukaan ymmärrettävä todellisuus muodostuu kokonaisuudessa, jossa kaikki todellisuutta kuvaava on yhteydessä keskenään. Toisen ehdon mukaan todellisuus koostuu tässä kokonaisuudessa alati muuttuvista tapahtumista. Kolmanneksi kaikki todellinen muutos on laadullista muutosta, joka rakentuu määrällisen muutoksen pohjalta. Neljännen ehdon mukaan muutos kehittyy vastakohtaisuuksien liikkeelle panevasta voimasta. Näistä periaatteista muodostuu yhdessä dialogisuuden etenevä voima, jota Freire (1972) kutsuu praksikseksi eli muutuskäytännöksi. Samalla ne kyseenalaistavat puhtaan järkipärisen logiikan, jossa todellisuus nähdään muuttumattomana tilana (Buber 1993, 90–91; Gadotti 1996, 18–21).

4.1 Dialogi ihmisen sisäisenä yhteytenä

Nyky-yhteiskunnassa vallalla oleva individualismi ja perinteiden heikkeneminen korostavat yksilön vastuuta omasta elämästään. Samalla yhteiskunnasta puuttuvat valmiit moraaliset normistot, minkä vuoksi yksilöiden on määritettävä itse omat arvonsa (Bauman 1993, 82–85). Lisäksi globaali kehitys ja kansainvälistyminen kasvattavat markkinatalouden kilpailua, joka ulottuu yhä enemmän myös koulutukseen ja työelämään. Uusikylä (2006) ja Möttönen (2006) ilmaisevatkin huolensa kovia arvoja ilmentävän tehokkuusajattelun tunkeutumisesta koulumaailmaan, koska se johtaa korostuneeseen ”osajien ja menestyjien” yhteiskuntaan, jossa ihmiset väsyvät turvattomuuden tunteeseen.

Hellsten tarkastelee nykyisyyttä suorituskeskeisenä todellisuutena, jossa painottuu tehokkuusajattelu. Jatkuvaan talouskasvuun perustuvassa yhteiskunnassa huomio keskittyy ihmisen sisäisen hyvinvoinnin ja itsensä toteuttamisen sijasta kilpailuun ja ulkoihin suorituksiin. Tehokkuusajattelun vaarana on, että ihmiset kadottavat yhteyden työn ja tekemisen taustalla vaikuttaviin arvoihinsa, mikä haittaa työn luovaa toteuttamista. (Hellsten 2000, 26–28, 195.) Lisäksi työelämän virheettömyyden vaatimus johtaa helposti yksilöiden väliseen kilpailuun, jossa toinen nähdään vain välineenä omien päämäärien saavuttamiseksi (Puolimatka 2008; Keltikangas-Järvinen 2000, 29; Mezirow 1995, 6).

Ulkoisen menestyksen vaarana lisäksi on, että ihminen menettää yhteyden itseensä, jolloin olennaista ei ole enää se, mitä ihminen on vaan mitä hän saa aikaiseksi. Ka-

dottaessaan yhteyden itseensä, ihminen ei lopulta enää tiedä, mitä elämältään haluaa. Siksi elämän merkityksen ja päämäärien saavuttamiseksi on tunnettava oma arvopohjansa, jonka kautta rakentuu aito yhteys toisiin ihmisiin. (Hellsten 2000, 193–195, 206; Freire 2005, 191–192.) Lisäksi Gadamerin mukaan ihmisten ajattelu on rajoittunut monesti tiettyyn näköalatorisonttiin, jonka ulkopuolelle jää paljon havaitsematonta todellisuutta. Rajallinen näköala aiheuttaa kyvyttömyyttä katsoa todellisuutta laajasta perspektiivistä, mikä johtaa tulkintaa koskeviin virheisiin (Gadamer 1979, 270).

Mezirow (1995, 17–25) pohtii maailman havaitsemista merkitysperspektiivin kautta, joka edustaa yksilölle ominaista tapaa tulkita todellisuutta. Oma merkitysperspektiivi tulee havaittavaksi kriittisen reflektion kautta, mikä on uudistavan oppimisen ehto. Myös Freiren (2005, 92) mukaan toisten ymmärtäminen edellyttää vastuun ottamista omasta elämästään, sillä vain itsensä läpikotaisin tunteva ja teoistaan vastuullinen ihminen sallii toisille heidän keskeneräisyytensä. Silloin ihmisen ja todellisuuden välille muodostuu dialektinen suhde, jossa kumpikin tulee eläväksi vain toisen kautta. Tässä suhteessa itsensä ymmärtäminen johtaa samalla todellisuutta koskevaan tietoon.

Dialoginen yhteys toisiin ihmisiin merkitsee siis erilaisuuden kohtaamista. Erilaisien näkökulmien havaitseminen johtaa kriittiseen reflektioon ja kehittyvään itsetuntemukseen, kun oma identiteetti ja persoona vahvistuvat. Kun ihminen oppii tuntemaan omat arvonsa ja elämää koskevat tavoitteensa, hän hyväksyy itsensä sellaisena kuin on ja kykenee aitoon läsnäoloon toisten kanssa. Kasvaminen omaksi persoonakseen toisten rinnalla edellyttää siten itsestä lähtevää tietoisuutta, jossa ymmärretään itsen ja toisten erillisyyttä. Erillisyyteen kasvaminen ei merkitse itsekeskeisyyttä vaan kykyä nähdä aidoisti toisten tunteet ja tarpeet eikä vain oman toiminnan päämäärät. (Hellsten 2000, 209, 124.)

Dominicén mukaan itsen havaitseminen ja kokeminen korostuvat aikuisten oppimisessa erityisenä tavoitteena, koska aikuisilla oppiminen lähtee liikkeelle aiempien kokemusten pohjalta. Erityisesti nykyisessä muutosyhteiskunnassa aikuiset etsivät omaa identiteettiään ja arvojaan kouluttautumisen kautta, johon dialoginen kommunikaatio tuo sisältöä itseä koskevien kysymysten ja itsetietoisuuden kautta. (Dominicé 1995, 217, 227.) Tässä mielessä dialogista elämänasennetta voi kuvata eräänlaisena itsen suuntautuvana ja koko elämän kestävästä tutkimusmatkana, mikä edellyttää itseohjautuvuutta toteutuakseen (Peters 1995, 333). Dialogisen asenteen kautta ihminen tulee tietoiseksi oman toimintansa seurauksista ja ottaa ne huomioon suhteissa toisiin.

4.2 Dialogi ihmisten välisenä yhteytenä

Ihmiseksi kasvu tapahtuu sosiokulttuurisessa viitekehyksessä, minkä vuoksi ihmisen yksilöllinen tietoisuus on aina yhteisöllisesti rakentunut (Purcell 1998, 171; Bahtin 1991, 265–266; Vygotsky 1973, 251; Freire 1972, 61). Platt (2004, 122) ajattelee dialogisuuden perustuvan intersubjektiiviselle minä–toinen-asetelmalle, joka merkitsee yksilön ja sosiaalisen todellisuuden välistä suhdetta. Samalla dialogisuudessa täyttyy inhimillisen elämän tarkoitus, kun se ymmärretään matkana kohti omaa sisintä ja identiteettiä (Hellsten 2000, 212; Freire 1972, 62–65). Toisaalta dialogissa kehittyy myös suhteellisuudentajua, arvostelukykä ja ymmärtämystä maailmaa ja toisia ihmisiä kohtaan, joiden kautta saavutetaan todenmukainen käsitys omasta itsestä.

Volosinovin (1990, 27–29) mukaan dialogisuus on kaksisuuntaista toimintaa, jossa ihmisen sisäinen puhe saa merkityksen täydentyessään toisten kautta. Tässä mielessä puhutut sanat edustavat eräänlaista merkkipotentialia, joka saa lopullisen merkityksensä vasta kuulijan mielessä (Villa & Välimäki 1997, 16). Vastaavasti Isaacs (2001) hahmottaa dialogisuutta ihmisten välisenä vuoropuheluna, jossa on yhteinen ydin ja merkitys mutta ei osallistujien välistä puolen valintaa.

Perkka-Jortikka tarkastelee yhteisöllisyyttä positiivisten ja negatiivisten piirteiden kautta. Positiivista yhteisöllisyyttä kuvaa mahdollisuus liittyä joukkoon luontevasti omana itsenään ja tuntea yhteenkuuluvuutta toisten kanssa. Positiivisessa yhteisöllisyydessä korostuu yhteinen identiteetti sekä avoimuutta ja suvaitsevaisuutta esille tuovat arvot. Negatiivista yhteisöllisyyttä kuvaavat sen sijaan tarkkarajainen hierarkia, sääntely ja kontrolli, ristiriidat ja henkinen väkivalta. Myös erilaisuutta välttelevä ja sisäänpäin kääntynyt kulttuuri ilmentää kielteistä kommunikaatiotapaa. (Perkka-Jortikka 2007, 12–13.) Dialogisuuden kannalta on tärkeää tunnistaa erilaiset yhteisöllisyyden muodot, koska niiden tunteminen on peruslähtökohta dialogisen keskusteluyhteyden aikaansaamisessa (Baxter & Montgomery 1996).

4.2.1 Buberin Minä-Sinä-suhde

Buberin mukaan aito ja inhimillinen maailmasuhde ei rajoitu yksilöön vaan tapahtuu kahden ihmisen välisessä Minä–Sinä-suhteessa. Siten Buber hahmottaa dialogista ja monologista maailmaa kahden erilaisen perussanan kautta, joista hän käyttää nimityksiä Minä–Sinä- ja Minä–Se-maailmansuhteet. Minä–Sinä-suhteessa Minän ja Sinän välillä vallitsee yhteys, kun taas Minä–Se-suhteessa korostuvat subjektin ja objektin erillisyydet

(Buber 1993, 33). Laine ja Kuhmonen tulkitsevat Buberin ajatusta siten, että vastavuoroinen Minä–Sinä-suhde perustuu ihmisten väliseen molemminpuoliseen kohtaamiseen, kun taas yksisuuntaisessa Minä–Se-suhteessa kaikki lähtee yksilöstä itsestään. Dialoginen Minä–Sinä-suhde voi rakentua vain kahden erillisen persoonan välille, kun he kohtaavat kokonaisvaltaisina ja läsnä olevina ihmisinä. Monologisesta Minä–Se-suhteesta kahden ihmisen välinen yhteys puuttuu, sillä se perustuu vain yksipuoliseen tekemiseen ja ajatteluun. (Laine & Kuhmonen 1995, 72.)

Dialogisuutta kuvaa parhaiten vastavuoroinen Minä–Sinä-suhde, joka merkitsee jatkuvasti elävää ja kehittyvää todellisuutta. Minä–Sinä-suhde ilmentää nykyisyyttä, joka sallii ihmisille oman ajattelun ja muutoksen. (Laine & Kuhmonen 1995, 72.) Buber ajattelee, että todelliseen yhteyteen olevan kanssa pääsee vain dialogisessa ja läsnäoloon perustuvassa kohtaamisessa. Se ei useinkaan toteudu nykymaailmassa, jossa elävät ihmiset ovat kadottaneet yhteyden luontoon ja toisiin ihmisiin. Aito todellisuuden havaitseminen perustuu henkisyteen, mikä ei toteudu vain järkipärisen logiikan kautta, vaan kehittyy ainoastaan Minän ja Sinän välisessä dialektisessä suhteessa. (Buber 1993, 68–69.) Siksi yhteiskunnan teknistyminen ja puhdas suorituskeskeinen individualismi johtavat ennen pitkää luonnollisen maailmasuhteen katoamiseen (Lakka 2006, 46–47).

Niinpä Buber kritisoi nykytodellisuutta suorituskeskeisyydestä, jossa olemassaolon ja elämän itseisarvo unohtuvat. Hänen mukaansa vain dialogisessa Minä–Sinä-suhteessa toteutuvat todelliset elämän arvot, kuten olemisen ainutkertaisuus, uuden syntyminen ja luova yhteiselo. Siksi nykymaailmassa herää erityinen tarve dialogiselle vastavuoroisuudelle, johon kuuluvat ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen, läheisyys, ystävyys ja rakkaus. (Buber 1993, 55; Laine & Kuhmonen 1995, 72; Tella & Mononen-Aaltonen 1998, 6.)

4.2.2 Burbulesin pedagoginen kommunikatiivinen suhde

Burbules (1993, 1–2) kuvailee dialogisuutta pedagogisena kommunikatiivisena suhteena, joka asettuu länsimaisen filosofian ja kasvatusteorian välimaastoon. Dialogisuuden pedagoginen puoli ilmenee intersubjektillisena diskurssina, jossa etsitään ja rakennetaan yhdessä uutta ymmärrystä. Siksi sitä kuvaa parhaiten dialogin teleologinen muoto, joka perustuu Platonilaiseen ajatukseen siitä, että totuus, hyvyys ja kauneus ovat ihmisissä sisäsyntyisinä ja muuttumattomina ihanteina. Teleologisen näkemyksen mukaan ihmiset löytävät sisäsyntyiset moraalikäsitteensä ja tietoon perustuvan totuuden dialo-

gissa, jossa erilaiset näkökulmat johtavat yhteiseen näkemykseen. Sen myötä syntyy uutta osallistujia lähentävää ja tietoa tuottavaa pedagogista kommunikaatiota. (Burbules 1993, 4–5.)

Lisäksi Burbules erottelee dialogissa keskustelevan, kyselevän, ohjaavan ja väittelevän dialogimuodon. Keskustelevässä dialogissa korostuu empaattisuus ja suvaitsevaisuus, mutta ongelmana on usein kyseenalaistamisen puute. Kyselevää dialogia kuvaa uuden tiedon etsiminen, mutta sitä voi rajata osallistujien välinen liika yksimielisyys ja lopullisiin vastauksiin pyrkiminen. Ohjaavaa dialogia kuvaa tilanne, jossa opettaja osallistuu keskusteluun, minkä vaarana on auktoriteetin vaikutus näkökulmien muodostumiseen. Väittelevä dialogi taas merkitsee akateemiselle diskurssille tyypillistä osin aggressiivista ja argumentoivaa keskustelutapaa, jossa on vahvuutena kysyminen ja haastaminen mutta heikkoutena suvaitsemattomuus, väittelyyn ajautuminen ja kilpailu. (Burbules 1993, 125–127; Villa & Välimäki 1997, 16–17.)

Kaiken kaikkiaan Burbules (1993, 4–5) korostaa dialogissa näkökulmien moninaisuutta sekä ymmärtämään pyrkivää ja kriittistä ajattelua, joiden tavoitteena on johtaa sivistykseen yksituumaisen totuuden sijaan. Sarjan (2000, 140) mukaan pedagoginen dialogi johtaa syvälliseen oppimiseen juuri reflektiivisen ja kriittisen ajattelun kautta, jolloin siitä muodostuu itseisarvoinen tapahtuma.

5 DIALOGISUUS MAAILMAN YMMÄRTÄMISENÄ

Dialogisuus tavoittelee totuutta pyrkimällä ymmärtämään maailmaa entistä paremmin. Gadamerin (2004, 11, 16) mukaan totuus syntyy ymmärtämisestä, joka pyrkii peittelemättömyyteen. Bahtinin (1984a, 110) mukaan dialogisuus merkitsee totuutta, joka luodaan ihmisten välisessä yhteistoiminnassa. Totuutta lähestytään dialogissa, kun tietoisuus itseä, toisia ja maailmaa kohtaan syvenee. Tietoisuutta laajentavat myös dialogissa esille tulevat erilaiset kulttuurin merkitykset ja traditiot (Marchenkova 2004, 175). Yleisesti ymmärtäminen merkitsee itsetietoisuuden kehittymistä, sillä hahmotamme maailmaa itsemme kautta.

Bahtinin (1986, 78) mukaan ihminen tuo dialogiin koko persoonansa, ajatustensa ja tunteidensa kautta, minkä vuoksi dialogissa on aina läsnä inhimillinen ulottuvuus. Niinpä dialogissa ilmenevä totuus merkitsee inhimillistä läsnäoloa, jossa heijastuu ihmisten tapa katsoa maailmaa. Osallistujien erilaisuuden vuoksi dialogi ei saavuta koskaan täydellistä totuutta vaan ainoastaan totuutta lähestyviä tulkintoja (Lanchmann 2005, 51). Dialogissa painottuvaa välitöntä ilmaisua ja spontaania olemisen tapaa kuvaa kielen genre, joka ilmentää tiedostamatonta ja kulttuurista toimintaa (Ongstad 2005, 74). Myös historialla on dialogissa merkittävä rooli, sillä kaikki nykyisyyttä ja itseä koskeva ymmärrys on siitä lähtöisin. (Bahtin 1991, 119; Gadamer 2004, 8.)

Gadamerin (2004, 18–19) mukaan ymmärtäminen vaatii subjektiivisen näkökulman ylittämistä maailmaa koskevalla objektiivisella tiedolla, minkä vuoksi dialogissa syntyvä ymmärtäminen lähtee liikkeelle halusta kohdata joitain uutta ja erilaista. Tätä maailman ymmärtämiseen pyrkivää oppimisprosessia Gadamer kuvaa hermeneuttiseksi kehäksi, jota tarkastelen seuraavaksi.

5.1 Gadamerin hermeneuttinen kehä

Gadamer hahmottaa dialogisuutta maailman ymmärtämiseen pyrkivänä ja totuutta etsivänä hermeneuttisena prosessina. Dialogissa totuus syntyy yhteisymmärryksestä, kun kokonaisuutta tarkastellaan yksittäisten ihmisten kokemuksista käsin, joita peilataan ympäröivään todellisuuteen. Hermeneutiikassa osien ja kokonaisuuksien dialektiikka onkin kaiken ymmärtämisen perusta. Keskeisellä sijalla ovat myös yksilöiden merkitys-

horisontit ja niitä muokkaavat historialliset traditiot, minkä vuoksi perinne nähdään ajattelun ja toiminnan luonnollisena lähtökohtana. (Gadamer 1979, 269.)

Dialogissa tulee esille lisäksi toiseutta edustava ei-tuttuuden kokemus, joka syntyy kohdatessa itselle vieraita asioita ja huomattaessa, että asiat eivät olekaan niin kuin voisi olettaa. Ei-tuttuuden kokemukseen liittyy yleensä tietämättömyydestä johtuvia ennakkoluuloja, minkä vuoksi dialogin yksi olennaisimmista tehtävistä on tutun ja vieraan yhdistäminen. Niinpä dialogi toimii erilaisuuden kohtaamispahtana, jossa yhdistyvät monet aiemmin kohtaamattomat näkökulmat. (Gadamer 1979, 319; 2004, Tontti 2005, 60.)

5.1.1 Traditio

Historiallisella traditiolla on inhimillisessä ymmärtämistapahtumassa kaksoisrooli, kun se merkitsee samalla historiallista mennyttä ja kulttuuriperintöä, mutta myös kaiken ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttavaa viitekehystä (Koski 1995, 104). Siten dialogissa tapahtuva todellisuuden tulkinta on vuoropuhelua tulkinnan kohteen ja tulkintaa ohjaavan tradition välillä. Sosiaalisesti omaksuttu merkitysperspektiivi edustaa vallalla olevaa kulttuurista ideologiaa, minkä kautta yksilö sopeutuu valtaryhmän arvoihin, oletuksiin ja odotuksiin. Tämä kulttuurin tuottama merkitysperspektiivi alkaa vähitellen ohjata kaikkea yksilön ajattelua ja toimintaa, kun havainnot suodattuvat sen läpi. Siksi omista ennakkoluuloistaan voi tulla tietoiseksi vain tunnistamalla valtaideologian vaikutuksen ajattelussaan. (Gadamer 2004, 29, 37.)

Gadamerin tavoin Puolimatka (1995, 62) toteaa, että kaikki oppiminen tapahtuu tradition ja aiemman tiedon pohjalta, jolloin kulttuuritraditio on lähtökohta, josta ihmisen esiymmärrys ja ennakkoluulot ovat peräisin. Samalla traditio edustaa ihmisten elämismailmaa, johon sisältyy kaikki aiemmin syntyneet ajattelua ja toimintaa ohjaavat ennakkokäsitykset. Niinpä dialogissa traditiot tulevat esille ihmisten elämänhistorian kautta. Bahtin (1986, 126) kuvaa dialogia ohjaavaa traditiota ”kolmanneksi osapuoleksi” (superaddressee), joka edustaa ihmisten ajatteluun ulottuvaa universaalia todellisuutta. Dialogisten ilmausten tasolla se merkitsee käsitteisiin sisältyvää laajaa ja kauaskantoista merkityshistoriaa (Lanchman 2005, 49).

Koska kulttuuri ilmentää ihmisten maailmassa olemisen tapaa vuorovaikutteisuu- den ja yhteisesti jaettujen merkitysten kautta, on se samalla merkitysten verkosto, jossa risteilevät menneet ja tulevat pyrkimykset, erilaiset traditiot, asenteet ja ideat. Lisäksi siinä ilmenevät inhimillisen elämän eettinen, moraalinen, esteettinen ja episteeminen

ulottuvuus. Dialogisen filosofian mukaan kulttuurin arvot muodostavatkin rajattoman kosketuspinnan elämään, jolloin ihmisten välinen dialogi on avoimuutta jollekin, mikä ei koskaan pääty. (Bostad 2005, 2–3.) Myös Tella ja Mononen-Aaltonen (1998, 298) tarkastelevat kulttuuria historiallisesti kerrostuneena merkitysten verkostona, joka on menneisyyden, tulevaisuuden ja nykyisyyden ilmentäjä. Oman merkityksensä siihen tuovat ihmisen elämänhistoriat ja kokemukset.

Freire (2005, 90–91) kuvaa traditioiden merkitystä toteamalla, että ihmiset suuntautuvat eteenpäin mutta katsovat samalla taakseen ymmärtääkseen itseään. Kennedy (1995, 117–118) lisää, että itsen ja toisten tiedostaminen on koko elämän kestävä prosessi, jota elämäkokemukset vievät eteenpäin. Siksi kaikki kulttuuriperinteet ja uskomukset vaikuttavat siihen, miten todellisuutta tulkitaan. Toisaalta menneet merkitykset tulkitaan nykyisyydessä uudelleen, mikä luo uusia kulttuurisia arvoja ja toimintatapoja (Bahtin 1986, 170; Bostad 2005, 2; Freire 2005).

5.1.2 Ennakkoluulot ja temporaalinen distanssi

Kulttuuria edustavat ja sukupolvilta toisille periytyvät auktoriteetit ovat keskeinen ennakkoluulojen lähde Gadamer (1979, 249). Yhteiskuntaan syvälle juurtuneet kulttuuriperinteet ohjaavat kaikkea kommunikaatiota ja vuorovaikutusta, sillä ne vaikuttavat arvojen kautta ihmisten tapaan ajatella, tuntea ja käyttäytyä (Heikkilä & Heikkilä 2001). Nämä tiedostamattomat toiminnantavat edustavat ”syväopittua” viitekehystä, johon ihmiset ovat perinpohjaisesti sosiaalistuneet. Siksi he eivät useinkaan huomaa toimivansa tiettyjen normien mukaisesti, ennen kuin kohtaavat jotain täysin uutta ja erilaista, mikä johtaa ”hajottavan kokemuksen” syntyyn ja oman ajattelun kyseenalaistamiseen (Gadamer 2004). Ennakkoluulojen vaikutus ajatteluun on tiedostamatonta niin kauan, kun niitä ei kyetä ottamaan arvostelun kohteeksi. Usein ne ovat ihmisissä niin syvään rakentuneita, että niiden vaikutusta ei tiedosteta. (Ongstad 2004, 78.)

Perityt ennakkokäsitykset synnyttävät monesti myös dialogiin valtakulttuurin edustaman arvolatauksen, minkä vuoksi yksilön kriittisen reflektion taidot nousevat esille (Mezirow 1995; Gadamer 2004, 37). Siksi ennakkoluulojen tiedostaminen edellyttää aitoa ihmettelyä ja kysymistä, joiden kautta toisenlainen näkökulma voidaan lopulta havaita (Gadamer 2004, 39). Niinpä kulttuuriperinne voi toimia myös ajattelua uudistavana tekijänä, jos ihmiset uskaltavat toimia yleisten odotusten vastaisesti. Toisaalta perinteen edustama auktoriteetti ei ole välttämättä autoritaarinen vaan voi toimia myös

tekijänä, joka saa ihmisen ylittämään sen hetkisen tietämyksensä. (Gadamer 2004, 6–8; Habermas 2005, 204.) Esimerkiksi karnevalismi on yhdenlainen pyrkimys uudistaa kulttuurin kautta (Bahtin 1986; Bostad 2005, 3).

Dialogissa auktoriteettiin ja ennakkoluuloihin liittyy myös temporaalisen distanssin käsite, joka merkitsee menneen ja nykyhetken välistä ajallista etäisyyttä. Tässä mielessä se on eräänlainen kulttuurinen muisti, joka vaikuttaa nykyisyydessä tapahtuvaan tulkintaan yhdistämällä menneen tulevaan. Gadamerin mukaan temporaalinen distanssi lisää tulkinnan haasteellisuutta, mutta aikaansaa samalla uudenlaista ymmärrystä, joka johdattaa ihmiset havaitsemaan ennakkoluulonsa, jolloin todellisuutta koskevat toisenlaiset näkemykset pääsevät esille (Gadamer 2004, 37; Lanchman 2005, 51). Esimerkiksi Dostojevskin dialogia voi tarkastella temporaalisen distanssin kautta, koska se sisältää samanaikaisesti menneen, lähiajan ja kaukaisempien ”äänien” yhdistelmiä. Juuri tämä ajallinen etäisyys mahdollistaa historian, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhdistymisen samassa hetkessä. (Bahtin 1991, 135.)

Ennakkoluulot muodostuvat tärkeiksi oppimisen alullepanijoiksi erityisesti tilanteissa, joissa esiintyy ristiriitoja uuden ja vanhan tiedon välillä. Lin ja Luk (2004, 94) kuvaavat uuden ja vanhan tiedon yhdistymistä autoritatiivisen ja ihmisen sisäisen diskurssin kautta. Autoritatiivinen diskurssi kuvaa valmiita merkityksiä ja sisäinen diskurssi merkitysten muotoutumista ihmisen omassa mielessä. Autoritatiivinen diskurssi tulee ymmärretyksi suhteutuessaan ihmiseen omaan maailmaan. (Bahtin 1981, 342; Lin & Luk 2004, 94.)

5.1.3 Vaikutushistoriallinen tietoisuus

Gadamerin (1979) mukaan vaikutushistoriallinen tietoisuus kuvaa todellisuuden tulkinnassa osallista historiaa. Dialogissa se ilmenee ymmärtämisenä, joka ulottuu monien merkitysten kautta pitkälle historiaan. Historia on aina osallisena sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa, koska kaikilla tapahtumilla on historiansa. Toisaalta historia muuntuu tullessaan tarkastelluksi nykyisyydessä, sillä asiat saavat jatkuvasti uusia merkityksiä. Koska vaikutushistoria kuvaa tapahtumien kulttuuris-historiallista jatkumoa, merkitsee se samalla sitä, että historia on osana kaikissa nykyhetken tapahtumissa. (Koski 1995, 107–108.) Siksi kulttuuria tulee aina tarkastella historiasta käsin muotoutuvana todellisuuden tilana (Bostad 2004, 2).

Niinpä historia vaikuttaa ihmisten käsityksiin nykyisyydessä ja määrittää ne ehdot, joiden valossa menneisyyttä tulkitaan. Freire (1972, 70–73) korostaa, että ihminen syntyy historiansa kautta, jolloin menneisyyden ymmärtäminen on itsensä tuntemisen keino. Gadamer (1979) kuvaa horisonttien sulautumiseksi tapahtumaa, jossa historia yhdistyy nykyhetkeen ja synnyttää tulevaa (Koski 1995, 85). Dialogissa ihmisten elämänhistoriat ja niihin sisältyvät traditiot tuodaan kriittisen tarkastelun kohteeksi ja muotoillaan uudelleen, kun mennyt tavoitetaan nykyisyyden representaationa (Gadamer 2004). Horisonttien sulautumista rajoittavat kielen käsitteet, sillä todellisuus ulottuu vain sinne, missä on ymmärrettäviä käsitteitä. Niinpä Linell (2005, 127–129) toteaa, että kielen merkitysten oikea käyttö edellyttää niiden alkuperäismerkityksen tuntemista, sillä muutoin sanojen merkitys vääristyy.

Kaikki yllä esitetyt kulttuuriin liittyvät traditiot, ennakkoluulot, temporaalinen distanssi ja vaikutushistoria ovat osa dialogisuutta, sillä dialogi syntyy ja kehittyy osana kulttuurin vaikutteita ja samalla välittää niitä eteenpäin. Toisaalta kuuntelemiseen ja ymmärtämiseen perustuvassa dialogissa voidaan etsiä myös uudenlaisia todellisuuden tulkinnan tapoja ja tuottaa sitä kautta uutta perinnettä. (Koski 1995, 85; Gadamer 1979; 2004, 7.)

5.2 Freiren dialoginen toiminta

Freiren mukaan dialogisuus muotoutuu ihmisten välisessä reflektiossa ja toiminnassa, jolloin se on osa muuttuvaa todellisuutta. Tietoon ja ymmärtämiseen perustuva reflektio edellyttää osakseen toimintaa, sillä reflektio ilman toimintaa on idealismia ja toiminta ilman reflektiota aktivismia. Niiden yhteistyötä kuvaa dialogissa toteutuva elämän käytäntö eli ”praksis”. (Freire 2005, 95–97.) Mezirow (1995, 375) katsoo ”praksiksen” syntyvän emansipatoristen oivallusten kautta ja edellyttävän tahtoa toimia uusien ajatusten mukaisesti. Koska todellisuus muuttuu, tekee se myös tietämisestä epätäydellistä ja johtaa kysymisen tarpeeseen. Freiren mukaan dialogiin osallistuminen on jokaisen oikeus, koska ihmiseksi kasvaminen on yhteistoiminnallinen prosessi, jota kukaan ei voi tehdä toisen puolesta. (Freire 2005, 95–97; Roberts 2000, 38.)

Niinpä dialoginen toiminta on aina todelliseen muutokseen johtavaa ja aktiivista toimintaa, joka edellyttää kulttuurin rajat ylittävää yhteistyötä (Freire 2005, 96; 1972; 186–204). Dialoginen yhteistyö on inhimillisen elämän perusedellytys, sillä todellinen oleminen on aina yhteistä olemista. Mezirow (1995, 377–378) pitää ihmisten välistä yh-

teistyötä sosiaalisena toimintana, jossa uudistamisen kohteina ovat ihmisten maailmaa koskevat merkitykset ja odotustottumukset. Marsick (1995, 61) ajattelee, että yhteistoinnin kautta ihmiset kohtaavat omien uskomustensa seuraamukset, mikä johtaa uudistavaan transformatiiviseen oppimiseen (ks. myös Mezirow 1995). Aitoon dialogiseen yhteistyöhön sisältyy aina ihmistä itseään koskeva valinnan mahdollisuus, joka merkitsee vapautta kaikesta pakottamisesta, manipulaatiosta ja sopeuttamisesta (Freire 2005, 187–188; Roberts 2000, 43).

Toinen dialogiseen yhteistyöhön liittyvä merkitys kuvaa ihmisten yhdistymistä vapauden puolesta (Freire 2005, 191–192). Vapautumiseen liittyy kulttuurin rajoitteista irtaantuminen, sillä tietyssä kulttuurissa ja kielessä eläminen sitoo ihmiset tiettyihin ilmaisun mahdollisuuksiin (Puolimatka 1995, 60). Koska oma toimijuus syntyy osana kulttuuria, luo ihmiskunta itse itseään aktiivisessa elämäntavassaan ja maailmasuhteissaan (Gadotti 1996, 23). Niinpä todellinen muutostoiminta edellyttää, että ihmiset ymmärtävät elävänsä yhteisessä todellisuudessa ja olevansa riippuvaisia toisistaan. (Freire 2005, 191–192).

Kolmas dialogisen toiminnan ulottuvuus merkitsee järjestäytymistä, jonka kautta ihmiset vapautuvat määräävistä auktoriteeteista ja rakentavat itse vapautta edustavan auktoriteetin. Tällainen auktoriteetti johtaa hallitsijoiden ja kansan yhteensulautumiseen, kun yhteisinä arvoina ovat tasavertaisuus ja myötätunto. Yhteiskunnallinen kehitys ja järjestäytyminen lähtevät liikkeelle ymmärtävistä ja molemminpuolisista kasvatussuhteista, joissa toteutuvat aktualisoiva ja vapauttava kasvatus. (Freire 2005, 197–199.) Näin ajattelevat myös Huttunen ja Muona (1995, 16), jotka painottavat dialogin merkitystä indoktrinaation vastaisessa työssä.

Neljäs dialogisen toiminnan ulottuvuus merkitsee kulttuurista synteisiä ja vapautteen perustuvaa, yli kulttuurirajojen syntyvää yhteistyötä. Kulttuurinen synteesi johtaa siihen, että kaikki toimijat hahmottavat todellisuutta yhdessä, jolloin maailmassa ei ole hallitsijoita ja hallittavia vaan ihmisten yhteinen pyrkimys todellisuuden rakentamiseksi. Kulttuurisen synteessin kautta kohdataan uutta ja ennen näkemätöntä, mikä johtaa ajattelun uudistumiseen ja ennakkoluulojen kriittiseen tarkasteluun. Sen kautta ihmiset voivat yhdessä vaikuttaa tulevaisuuteen ja kulttuurinsa muotoutumiseen. (Freire 2005, 75, 202–203).

Freire liittyy dialogiseen ajatteluun myös humanin näkemyksen hyvästä elämästä, jossa tavoitellaan yhä parempaa ihmisyyttä. Tähän tavoitteeseen liittyy elämän sisällön ja merkityksen etsiminen ja sitoutuminen kriittiseen dialogiin maailman muuttami-

seksi. Täyteen ihmisyyteen kasvaminen edellyttää siksi vapauttavaa ja autenttista kasvatusta, jossa yksilö on oman elämänsä aktiivinen rakentaja. Vapauttava kasvatusta perustuu ongelmalähtöiseen oppimiseen, jossa ei ole hierarkkisia opettaja-oppilas valtarakenteita, vaan yhteinen pyrkimys dialogiseen tiedon rakentamiseen. (Freire 1972, 52; Roberts 2000, 41.)

6 KIELEN DIALOGISUUS

Dialogisuus perustuu näkökulmaan, jonka mukaan kieli on osa todellisuutta ja muotoutuu sen hetkisessä sosiaalisessa kontekstissa. Kielen sosiaalista luonnetta korostavat erityisesti kielifilosofiastaan tunnetut Bahtin ja Volosinov, jotka määrittelevät sosiaalisen kielen tietyn ryhmän käyttämäksi ja sille ominaiseksi ilmaisuntavaksi. (Holquist 1981, 426; Lähteenmäki 1994, 346; 2005, 92; Villa & Välimäki 1997, 6). Bahtinille dialoginen kieli merkitsee elävää kieltä, jonka kautta inhimillinen tietoisuus yhdistyy maailmaan (Bahtin 1984, 252; 1991, 132). Niinpä hän korostaa esimerkiksi Dostojevskin maailmassa kielen yhteyttä ulkopuoliseen todellisuuteen (Bostad 2005, 168; Hitchcock 1992, 3; Lakka 2006, 49). Vygotskyn (1978) mukaan kieli on merkki- ja symbolijärjestelmä, joka muodostaa ihmisen tietoisuuden ja persoonan osana kulttuuria (Marchenkova 2004, 190). Yleisesti kielen perusmerkitys on aina dialoginen, sillä se on kaiken ihmisten välisen kommunikaation ja olemisen perusta. Siten dialogissa tapahtuva maailman ymmärtäminen perustuu kieleen, joka kuvaa todellisuutta kulttuuriperinteen ja historian kautta. (Gadamer 1979, 408; 1970, 439; Habermas 2005, 206).

Dialogisia sanoja ei voi erottaa alkuperästään, vaan niiden filosofiset, kulttuuriset ja ideologiset ulottuvuudet on tunnustettava. Kielen rakenteesta johtuen todellinen ilmaisu perustuu siis useisiin rinnakkaisiin ”ääniin”, sillä yksi ääni ei synnytä todellisuutta. Kielen moniäänisyys kiteytyy Bahtinilla käsitteeseen *heteroglossia*, joka kuvaa kielen ”soraäänisyyttä” eli useita eri merkityksiä ilmentäviä ääniä. Moniäänisessä dialogissa ilmaukset syntyvät puhujan ja vastaanottajan sekä universaalien todellisuuden välisessä kolmiulotteisessa suhteessa, jolloin ilmaisun muotoutumisessa ovat samanaikaisesti läsnä ilmaisijan intentiot, sanojen merkitys ja puheen genre. Tässä suhteessa dialogi edustaa sosiaalista diskurssia, jossa yhdistyvät eri lähteistä tulevat ja vapaasti virtaavat merkitykset. (Bahtin 1991, 265; 1984, 181; 1981, 321; Lanchmann 2005, 48, 53; Hitchcock 1992, 18; Talvitie 1996.)

Tietoisuuksien polyfonia on siis dialogista vuoropuhelua, johon sisältyy kolme erilaista osapuolta tai ”persoonaa”. Ensimmäinen ”persoonaa” merkitsee ilmaisevaa miinaa, toinen vastaanottajaa ja kolmas keskustelussa äänettömästi vaikuttavaa universaalista auktoriteettia, joka voi olla esimerkiksi jumala, absoluuttinen totuus, moraalintunto, historian vaikutus tai tiede (Bahtin 1986, 126 Ongstadin 2005, 79 mukaan). Tällaisessa kielen tilassa erilaiset ”äänet” pääsevät tasavertaisesti esille. Dialogin moniäänisyydessä

korostuu kokemusten jakaminen ja merkitysten suhteellisuus, koska ilmaisu muuttuu sitä dialogisemmaksi, mitä enemmän merkityksiä se sisältää. Vastaavasti yksimielinen ääni on monologinen harvojen ja valittujen ääni, joka kuvaa pysähtyneitä merkityksiä. (Hitchcock 1992, 5–6.)

Ihmisten välisessä dialogissa kielen merkitykset uudistuvat tullessaan käytetyksi ja ymmärretyksi eri tavoin. Useinkaan kielen alkuperäinen merkitys ei ole sen lopullinen merkitys, joka saavutetaan kussakin sosiaalisessa tilanteessa, ajassa ja paikassa. Toisin sanoen kielen merkitykset eivät ole absoluuttisia, vaikka niillä on tietty pysyvyys, mikä mahdollistaa yhteisen ajattelun. Voidakseen toimia merkitysten välittäjänä, kielen tulee olla samanaikaisesti avointa uusille merkityksille mutta symbolisesti tietyissä rajoissa pysyvää. (Volosinov 1990; 1973, 100; Lähtenmäki 2005, 95, 110.) Tässä mielessä kielen oppiminen on koko elämän kestävä prosessi, sillä sen potentiaaliset merkitykset uudistuvat jatkuvasti sosiaalisen todellisuuden myötä. (Leiwo 1980, 21; Lähtenmäki 2005, 92).

Perkka-Jortikka tarkastelee puhuttua kieltä erilaisten tarinoiden kautta, jotka tuovat esille elämäkokemuksia ja jäsentävät maailmaa. Ne vaikuttavat henkilökohtaisten kokemusten tulkintaan ja siihen miten todellisuutta havaitaan. Hänen mukaansa puheessa kehittyä ihmisen identiteetin lisäksi taidot ja tunteet, sillä kieli syntyy ja ilmenee ihmisten välisessä dialogissa, jossa tulkintaan ja havaitaan todellisuutta. Näin dialogi on kielen yhteisöllinen esiintymispaikka, jossa puhe muuntuu toiminnaksi. (Perkka-Jortikka 2007, 11.) Ihmisille yhteinen ilmaisuntapa tulee esille puheen *genressä*, joka kuvaa laajasti ilmaisun luonnetta ja kulttuurisesti kerrostuneita piirteitä. Genressä kuvastuvat samanaikaisesti perinteet ja nykyisyys, joista ohjautuen sanojen lopullinen muoto ja merkitys määrittyvät. (Lanchmann 2005, 60–61; Braxley 2004, 15; Hall ym. 2004, 3.) Siten puheen genre on diskurssin takana vaikuttava laajempi kulttuurinen määre, jossa näkyy myös yhteiskunnan muutos (Holquist 1981, 427–428.)

Bahtilla termi *dialogismi* kuvaa kielen merkitysrikkautta, ja käsite *refraktio* kuvaa kielen rakentumista vastaanottajansa tietoisuudesta käsin. Käsite *ääni* taas merkitsee puhuvaa persoonaa ja tietoisuutta, jonka luomana kielen merkitykset syntyvät. (Holquist 1981, 432–434.)

6.1 Dialogisen kielen ainutkertaisuus

Dialogissa tapahtuvaa kommunikaatiota kuvaa kielen kontekstuaalinen luonne. Kielen merkitykset ovat aina kontekstisidonnaisia, koska kieli rakentuu vain elävässä elämässä ja ympäröivän todellisuuden kautta (Volosinov 1973, 95). Herman (1998, 14) määrittelee dialogisen tapahtumakontekstin kielen synty-ympäristöksi ja tila-aikaluottuvuudeksi, joka tuo esiin osallistujien erilaisia statusrooleja, kognitiivisia tekijöitä sekä asenteita, oletuksia ja ennakkokäsityksiä, joihin puheen viittaukset perustuvat. Lakka (2006, 11) toteaa, että dialogissa korostuvat lauselogiikan tiukkojen vaatimusten sijaan tilannekohtaiset merkitykset ja aidossa elämässä syntyvä puhe.

Bahtinilla kielen kontekstisidonnaisuuteen liittyvät puheen ilmauksellisuus ja ulottuvuus. Puheen ilmauksellisuus tarkoittaa sen laajentumista kuvaamaan koko ympäröivää todellisuutta, kuten historiallista, sosiaalista, käytännöllistä ja dialogista ulottuvuutta. Puheen ulottuvuus taas kuvaa kielen vastaanottavaa vaikutusaluetta, josta riippuu, miten laajalle puheen sanoma leviää. (Holquist 1981, 432–434.) Bahtinin (1991, 266) mukaan sanojen pitää ”ruumiillistua” ennen kuin ne voivat kuvata aitoa todellisuutta, sillä kieli saa merkityksensä suorassa suhteessa todellisuuteen. Silloin kielen ilmauksiin yhdistyy ihmisen sisäinen ja ulkopuolinen todellisuus (Niemi 2008).

Kieli on monikäyttöistä ja sisältää avoimen merkityspotentialin, joka saa lopullisen muotonsa sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa (Lähteenmäki 2005, 92; Braxley 2004, 13; Hall, Vitanova & Marchenkova 2004, 2). Emersonilla (2000, 29) kieli on merkittävä kulttuuriin sosiaalistaja sekä yksittäisen persoonan ilmentäjä, koska ihmisen identiteetti muotoutuu itsen ja toisten välisessä vuoropuhelussa. Samoin Marchenkovan (2004, 175) ja Hermanin (1998, 14) mielestä kielessä tulevat esille ”syväopitut” kulttuurin vaikutteet sekä käyttäytymisnormit, jotka ilmentävät samanaikaisesti kulttuurin henkeä ja yksittäisten ihmisten tietoisuuksia.

Kieli tarvitsee ympärilleen toiminnallisen kontekstin voidakseen luoda ymmärrettäviä merkityksiä (Gadamer 1974, 43; Herman 1998, 22). Tässä korostuu kielen ja kontekstin vastavuoroinen suhde, sillä sanoman merkitys täydentyy ympäristöstä tulevien viestien kautta. Kieleen perustuva kommunikaatio tarvitsee aina tuekseen nonverbaaleja viestejä, jotka helpottavat puheen ymmärtämistä. Perkkä-Jortikan (2007, 19) mukaan puheeseen yhdistyy inhimillinen olemisen tapa, mikä näkyy ryhmässä esimerkiksi äänen, äänettömyyden, liikkeiden, eleiden, välittämisen tai välinpitämättömyyden kautta. Jokaisella ilmauksella on myös oma historiansa, joka on syntynyt tiettyssä ympäristössä

ja tietyllä hetkellä, minkä vuoksi dialoginen kieli ilmentää samalla historiaa (Bahtin 1981, 276–277; 1991, 132).

Bahtinin näkemystä sanan historiallisuudesta voi verrata Gadamerin (2004, 1979) vaikutushistoriallisen tietoisuuden käsitteeseen, mutta myös Vygotskyn (1982, 18) ajatuksiin sanaan sisältyvistä todellisuutta koskevista yleistyksistä. Hermanin (1998, 18) mukaan puhetahtumassa ilmausten syntyyn vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä ovat muun muassa tapahtumapaikka ja asetelma, osallistujat, päämäärät ja tavoitteet, puheen viestit ja sisällöt, keskustelun ydinmerkitys, puheen muodot ja kanavat sekä vuorovaihtuksen normit ja genret. Koska kieli edustaa sosiaalista todellisuutta kokonaisuudessaan, tuo se esille myös kulttuurin arvoja merkittävässä määrin. Maltillisen hermeneutiikan piirissä ajatellaankin, että kieleen perustuva sanallinen ilmaisu välittää traditiota sukupolvelta toiselle, jolloin sanan merkitys syntyy aiemmassa kontekstissa luodun merkityksen pohjalta (Puolimatka 1995, 60). Siksi kielessä kohtaavat yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset käytänteet sekä osallistujien tavoitteet ja päämäärät.

Kieli on aina toiminnallista ja tilanteen mukaan muotoutuvaa, jolloin kielen ilmatukset eivät vastaa todellisuutta yksi yhteen, vaan niiden lopullisen merkityksen tuottavat ilmaisijansa pyrkimykset. Siksi kielen alkuperäinen merkitys on alisteinen sen sosiaaliselle ulottuvuudelle (Lähteenmäki 2005, 91, 95). Gadamerin (1979, 389) mukaan puheen kontekstuaalisuus ilmenee kielen spekulatiivisena luonteena, mikä merkitsee sen metaforista potentiaalia ja kykyä laajentua yksittäisen sanan ulkopuolelle. Dialogisen kielen kautta ihmisten erilaiset ”äänet” yhdistyvät ja tuottavat todellisuutta koskevia uusia merkityksiä.

Kielellä on kaksipuolinen tehtävä mitä tulee sosiaalisen todellisuuden ja kielen itsensä rakentumiseen, sillä ihmiset ymmärtävät todellisuutta vain sen verran, kuin kielen käsitteet antavat myöten. Siksi ilmausten merkitys rajautuu ihmisten väliseen kommunikaatioon, jossa ne syntyvät, elävät ja kuolevat (Platt 2004, 123). Vasta kielen merkitysten laajentuminen avaa mahdollisuuksia todellisuuden laajemmalle ymmärtämiselle. Tässä suhteessa kielellä on symbolinen välittäjän rooli rakentaessaan merkityksiä ihmisten ja ympäristön välillä. (Volosinov 1990, 107; 1973, 95; Platt 2004, 123; Ochs 1993, 416)

6.2 Kielen merkitysten synty

Bahtinin mukaan dialogissa syntyy ainutkertaisia merkityksiä puheen ilmaisijan ja vastaanottajan välillä, koska kaksiaäniset sanat huomioivat samanaikaisesti puhujan persoonan, ilmaisun kohteen ja vastaanottajan tietoisuuden. Siksi dialogissa kuuntelijan roolissa oleva toinen ei ole ainoastaan passiivinen puheen vastaanottaja vaan aktiivinen merkityksen rakentaja. (Bahtin 1986, 94.) Saari (1980, 25) puhuu kielellisestä käyttäytymisestä, mikä tarkoittaa kielen syntymistä käyttäjiensä kautta. Samoin Evensen (2005, 158) ja Linell (2005, 115) osoittavat kielen olevan joustava työväline, joka muotoutuu käyttäjiensä tarpeista osana sosiaalista todellisuutta ja kulttuuria. Dialogissa sanan sisäiset merkitykset uudistuvat siirtyessään ihmiseltä toiselle ja luodessaan yhteisen meta-lingvistisen tietoisuuden, johon liittyy aina jokin fyysinen ja olemassa oleva kohde (Bahtin 1981, 345).

Vastaanottajan lisäksi ilmaisun syntyyn vaikuttavat sanan historia ja aiempien sukupolvien sille muodostamat merkitykset (Bahtin 1991, 263–267; Lachmann 1995, 47; Linell 2005, 116). Lähteenmäen (2005, 91–95) mukaan puheen laajentumista ilmaisijansa ulkopuolelle kuvaa kielen intertekstuaalisuus. Evensenin (2005, 155) mukaan intertekstuaalisuus tuo esiin erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia, arvoja ja käytänteitä, joissa useat ajallisesti ja merkityksellisesti kerrostuneet diskurssit kytkeytyvät toisiinsa. Dialogissa ne voivat olla ajan ja aikakausien, syntyvän, elävän ja kuolevan keskinäistä ja lakkaamatonta vuoropuhelua. Vastaavasti Bahtin (1986, 94) kuvaa ihmisten välisten kokemusten yhteisöllisyyttä kielen intersubjektiivisena luonteena, koska ilmausten syntyyn vaikuttaa pitkälti se, kenelle ne ovat suunnattuja (Iddings ym. 2004, 35). Tällä perusteella Bahtin ei ollut dialogin suhteen kiinnostunut yksinomaan kielestä, vaan kaikkien siinä rakentuvien ilmausten välisestä vuorovaikutuksesta (Lachmann 2005, 47; Bahtin 1990, 10; 1986, 63, 89).

Volosonovin (1973, 9; 1976, 105) mukaan kielellisten merkitysten synty vaatii aina kohteen, sillä ilmaisulla ei ole merkitystä ilman kohdetta. Linellin (1995, 115) mukaan kielen olemus on situationaalinen määrittäessään dialogisessa kontekstissa, jossa tapahtuu erilaisten diskurssien, kielellisten ilmausten, käsitteiden, tarinoiden, arvojen, ideologioiden, tiedon ja teoreettisten käsitteiden uudelleen muotoutumista. Siten puheen täsmällinen merkitys luodaan puheyhteisössä, jolla on yhteisesti jaetut toimintaperiaatteet ja säännöt. Puheyhteisöön sisältyvät kielellinen alue, puheen alue ja puheen verkosto. Näistä kielellinen alue muodostuu tieto- ja taitoperusteisista tekijöistä, jotka mahdol-

listavat ymmärrettävän kommunikaation. Puheen alue taas syntyy yhteisesti jaettujen merkitysten ja puheen sääntöjen kautta, jotka muodostavat puheen verkoston. Lisäksi aito puhetapahtuma eroaa rajoittuneemmasta puhetilanteesta, jossa puheella on lähinnä toissijainen merkitys muun toiminnan ohessa. (Herman 1998, 21–22.)

6.3 Dialogin ja tavallisen keskustelun erot

Arkiajattelussa dialogi rinnastetaan usein tavalliseen keskusteluun, kun sen ajatellaan tarkoittavan lähes kaikkea ihmisten välistä vuorovaikutusta. Dialogilla on kuitenkin erityispiirteitä, joiden kautta siitä löytyy eroja tavalliseen keskusteluun. Isaacsin mukaan yksi ero on se, että tavanomaisen keskustelun tarkoituksena on päästä kompromissin kautta tiettyyn lopputulokseen, jolloin näkökulma on valittava valmiiden vaihtoehtojen joukosta. Tällöin keskustelijoiden välinen dialoginen tasavertaisuus ei toteudu, kun toisten mielipiteet vaikuttavat enemmän ja toisten vähemmän. (Isaacs 2001, 63.)

Dialogissa sen sijaan pyritään kehittämään uusia ratkaisuja ja keskustelemaan useista vaihtoehdoista (Villa & Välimäki 1997, 6). Mezirow puhuu tässä suhteessa kommunikatiivisesta kompetenssista, joka merkitsee tietoisuutta oman toiminnan taustalla vaikuttavista ennakkoluuloista. Kommunikatiivinen kompetenssi näkyy yksilön merkitysperspektiivin joustavuutena, mikä sallii uudenlaisen ymmärryksen kehittymisen. (Mezirow 1995, 378.) Isaacs (2001, 63) osoittaa dialogin olevan tavallista keskustelua kypsempää kommunikaatiota, jossa osallistujat hyödyntävät tunneälyään ja ovat läsnä koko persoonallaan. Hellstenin mukaan ymmärtäminen edellyttää dialogista asennetta, jossa toisen ajatuksille annetaan arvo sinänsä. Tällainen asenne syntyy tiedostettaessa omien ajatusten ero suhteessa toisiin. Kun ihminen hyväksyy itsensä ja oman rajallisuutensa, hän kykenee hyväksymään myös muut sellaisina, kuin he ovat ja sallimaan heille omat näkökulmansa. (Hellsten 2000, 193.)

Lisäksi perinteiseen keskusteluun usein kuuluu, että ihmiset ovat varmoja oman näkemyksensä paremmuudesta ja haluavat saada muut ajattelemaan samalla tavalla. Tämä johtaa yleensä kilpailuun oman näkökannan paremmuudesta, jota puolustetaan torjumalla toisten ajatuksia. Silloin keskustelu yltyy lopulta väittelyksi, jossa voittaa voimakkaimmin näkökantaansa perusteleva henkilö. (Isaacs 2001, 63.) Oman näkökannan puolustaminen ja toisten ajatusten torjuminen merkitsevät usein kyvyttömyyttä nähdä omien ajatustensa subjektiivisuus, jolloin toisesta tulee vain vaikuttamisen kohde ja oman toiminnan päämäärä.

Dialogi eroaa perinteisestä keskustelusta myös tapahtumana, jolla on omat sääntönsä mutta ei ennakoitua lopputulosta. Salminen kuvaa tätä esimerkillä, että dialogissa ei ”pelata” toisia vastaan ja tavoitella voittoa vaan pelataan yhdessä ja toisten kanssa. Jos joku voittaa, niin kaikki voittavat. Näin dialogissa pelaajat ovat itse peli, jonka logiikka syntyy osallistujien yhteisessä tekemisessä. Siksi dialogisuus merkitsee usein enemmän, kuin siinä olevien ihmisten yhteen summatut ajatukset. (Salminen ym. 2002, 265; Bohm 1996, 7; Gadamer 1994, 102; Huttunen 1995.)

Myös Burbules vertaa dialogia peliin, jolle ominaisia sääntöjä ovat osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, vilpittömyys, rehellisyys ja reflektiivisyys. *Osallistumisen sääntö* perustuu vapaaehtoiseen ja aktiiviseen osallisuuteen, jonka myötä jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa keskustelun etenemiseen. *Sitoutumisen sääntö* merkitsee pitkäjänteistä pyrkimystä yhteiseen ymmärrykseen myös ristiriitoja kohdattaessa. *Vastavuoroisuus* merkitsee sitä, että osallistujien välillä vallitsee keskinäinen kunnioitus, kyky kuunnella ja ymmärtää toisten ajatuksia. *Vilpittömyys ja rehellisyys* taas merkitsevät sitä, että dialogiin ei kuulu valehtelu eikä harhauttaminen vaan sitoutuminen merkitsee myös rehellisyyttä. Viimeinen eli *reflektiivisyyden sääntö* merkitsee osallistujien pyrkimystä ymmärtää entistä paremmin omaa ja samalla toisten näkökulmaa. (Alexy 1990, 163–169; Benhabib 1986, 285; Burbules 1993, 80–82; Salminen ym. 2002, 265; Huttunen 1995.)

Ehkä yksi olennaisimmista dialogin ja tavallisen keskustelun eroista on dialogissa toteutuva osallistujien persoonallinen läsnäolo, jossa korostuvat kognitiivisten tekijöiden ohella emotionaaliset tekijät. Linellin (2005, 115) mukaan dialogi on myös vapaampaa ja fyysisesti rajattomampaa kuin tavallinen keskustelu. Tästä kertoo esimerkiksi se, että monet dialogissa esitettävistä kommentteista pyrkivät luomaan ja vahvistamaan osallistujien välistä yhteenkuuluvuutta. (Burbules 1993; Bohm 1996, 7; Perkkajortikka 2007, 12.) Usein aito läsnäolo ja yhteenkuuluvuus perustuvatkin ulkoisista asemista ja arvovallasta irtaantumiseen, joiden tuloksena on tasavertainen asetelma sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Tähän liittyen Mezirow (1995, 379–380) puhuu dialogisesta konsensuksesta, joka saavutetaan avoimen kuuntelemisen ja kohtaamisen kautta.

7 DIALOGISUUDEN RAKENNUSAINEKSET

Pohdittaessa dialogisuuden olemusta on muistettava, että dialogi on kunkin tilanteen ja siinä olevien ihmisten kautta rakentuva ainutkertainen kokemus (Bahtin 1991, 132). Isaacs (2001, 31) kuvaa dialogia eläväksi tiedonhankintakokemukseksi, jonka luomiseksi ei ole olemassa valmiita reseptejä vaan se tapahtuu ihmisten välisessä avoimessa vuorovaikutuksessa. Siksi dialogiin kuuluu aina tietynlainen ennakoimattomuus ja päämäärättömyys. Ongstadin (2005, 78) mukaan kielellisen ilmaisun ohella dialogiin sisältyvät ihmisten elämänhistoriat ja emotiorakenteet sekä ympäröivä todellisuus ja kulttuurihistoria. Tässä mielessä dialogia kuvaa laaja todellisuus, johon sisältyy monenlaisia tietoisuuden, historian, maailmakuvan, kielen ja kommunikaation käsitteitä. (Marchenkova 2004, 175; Villa & Välimäki 1997, 6; Bahtin, 1991; Vygotsky 1972.)

Olellisinta dialogisuudessa on ihmisten välinen positiivinen yhteys ja yhteisöllisyys, joka riippuu ympäröivästä tapahtumakontekstista ja toisensa kohtaavista ihmisistä. Siksi dialogiin sisältyvät aina henkilökohtaiset elämänsuhteet ja kokemukset, joista käsin se saa lopullisen muotonsa. (Bahtin 1991; Gadamer 1979; 2004; Freire 2005.)

Seuraavaksi tarkastelen sellaisia laajoja dialogisuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä, jotka edistävät ihmisten välistä dialogista yhteyttä. Koska dialogi on hyvin kontekstisidonnainen, jatkuvasti muuttuva ja luova kokonaisuus, on sen tarkka teoreettinen määrittely vaikeaa. Siksi kuvaan sitä laajoin ja avoimin käsittein, jotka mahdollistavat dialogille ominaisen tilannekohtaisen spesifisyyden.

7.1 Positiivinen yhteisöllisyys ja myötätunto

Dialogisuus syntyy dialogisen suhtautumistavan ja elämänasenteen kautta, jotka merkitsevät positiivista yhteisöllisyyttä, myötätuntoa ja välittämistä. Positiivinen yhteisöllisyys syntyy myönteisessä ilmapiirissä, jossa on helppo kuulua joukkoon ja tulla mukaan ryhmään. Positiivinen yhteisö sietää erilaisuutta ja sallii luonnollisen ja erehtyvän ihmissyyden, minkä kautta mahdollistuu yksilön luova toiminta. (Perkka-Jortikka 2007, 12, 19). Suonperä (2008) luottaa pienten myötätunnon eleiden ja positiivisen palautteen edistävän vahvasti yhteenkuuluvuutta. Vaikka kyseessä ei ole kuin silmiin katsomista, hymyä ja kauniita sanoja, on niillä usein suuri positiivinen vaikutus.

Hellsten kuvaa positiivista yhteisöllisyyttä ihmisten välisenä rakkautena ja hyväksytyksi tulemisena. Ihmisillä on hänen mukaansa luontainen pyrkimys liittyä toisiin ja kuulua yhteisöön. Positiivinen yhteisöllisyys merkitsee turvaa, jossa ihminen uskaltaa tulla ”näkyväksi” todellisine ajatuksineen ja tunteineen. Jokainen ihminen tarvitsee vastavuoroisuutta, jossa tulee nähdyksi ja kuulluksi. Siksi se, miten ihmiset toisiinsa suhtautuvat merkitsee elämän kannalta eniten. Kun ihmiset voivat olla läsnä omana itsenään, saavat he helpommin yhteyden myös toisiin. Rakkaudesta kasvaa ihmisten välinen turvallisuus, sillä se ei tuomitse persoonaa vaan pahat teot, jolloin ihmiset voivat kasvaa vapaasti ajatteleviksi ja tunteviksi olennoiksi. (Hellsten 2000, 70; 2006, 218–219; 2008, 181; Freire 2005, 97–98.) Ihmisten luontaisesta rakkauden ja yhteisöllisyyden tarpeesta huolimatta nyky-yhteiskuntaa leimaa pikemminkin yltiöyksilöllisyys ja välinpitämättömyys, jossa toisten aito kohtaaminen on yhä harvinaisempaa (Hellsten 2008, 23; Suonperä 2008).

Hellstenin mukaan media on synnyttänyt eräänlaisen metatodellisuuden, joka ei viihdeotsikoiden lisäksi muutoin kosketa tavallisen ihmisen elämää. Silti se synnyttää arvoja, jotka ohjaavat ihmisten elämää erilaisten mielikuvien kautta (Hellsten 2008, 30–32). Sen sijaan dialogi on ihmisten elämää oikeasti koskettavaa totta ja todellista, kun siinä jaetaan kokemuksia, jotka perustuvat aitoihin elämäkokemuksiin. Dialogissa esille tulevat kokemukset edustavat oikeata elämää, eivätkä vain median luomaa viihteellistä ja keinotekoisia todellisuutta. Samalla jaetut kokemukset johtavat ihmisten väliseen aitoon yhteyteen ja yhteisöllisyyteen, kun toisten kokemuksista löytyy yhteyksiä omaan elämään. Samalla dialogisuus auttaa myös yksilöllisen identiteetin löytymistä, kun keskusteltavat asiat näyttävät oman elämän kannalta merkityksellisinä.

Sinkkonen (2008) muistuttaa, että dialogisen yhteyden syntymisessä on erityistä merkitystä tunnekysymyksillä, koska ne säätelevät kaikkea vuorovaikutusta. Oppimistilanteen ilmapiirillä on aina vaikutusta lahjakkuuden, älykkyyden ja muiden taitojen esilletuloon. Perkkä-Jortikka täsmentää, että tunteiden myöntäminen merkittävänä osana ihmisten välisiä suhteita on tärkeää, sillä niillä on huomattava yhteisöllisyyttä vahvistava tai heikentävä vaikutus. Yleisesti ottaen myönteiset tunteet ovat yhteydessä onnelliseen, tasapainoiseen ja tulevaisuuteen suuntautuvaan elämään, siinä missä kielteiset tunteet johtavat helposti epäluottamukseen, kateuteen ja erilaisiin pelkoihin. (Perkkä-Jortikka 2007, 16–19.)

Freiren (2005, 97–98) mukaan yhteisöllisessä dialogissa ei tarvitse piiloutua auktoriteettien taakse ja vältellä omana itsenään olemista, koska kaikki ovat tasavertaisia

keskenään. Siksi vastavuoroinen toisen kohtaaminen edellyttää myötätuntoa ja nöyryyttä, mikä näkyy esimerkiksi omasta puheenvuorosta luopumisena ja tilan antamisena toiselle (Isaacs 2001). Tiibetin hengellinen johtaja Dalailama pitää myötätuntoa välttämättömänä ihmisten välisissä suhteissa, sillä vain sen kautta voi lähestyä toisen erilaista tietoisuutta. Myötätunnon kautta saavutetaan positiivisuuden voima, mikä johtaa avoimeen yhteistyöhön ja merkityksellisiin keskusteluihin. (Cutler 2005, 90.)

Myös Burbules (1993) painottaa dialogissa ihmisten välisiä miellyttäviä ja positiivisia tunteita, joiden kautta mahdollistuu keskustelijoiden molemminpuolinen kunnioitus. Gadamer (1979) puhuu nöyrästä asenteesta, jonka kautta on mahdollista kohdata toisen erilaisuus (Koski 1995, 185). Lisäksi Freiren (2005, 95–97) mukaan yhteisymmärrys on tasavertaisuuteen perustuvaa avointa kommunikaatiota, joka on vapaa pakottamisesta, manipulaatiosta ja sopeuttamisesta. Tasavertaiseen dialogiin ei kuulu keskenään kilpailevat ajatukset vaan osallistujien yhteinen pyrkimys todellisuuden ymmärtämiseksi (Freire 1972, 62–63). Braxley (2005, 170) jatkaa, että dialogista yhteistyötä kuvaa osallistuminen, molemminpuolisuus, läsnäolo ja jakaminen, mutta siihen sisältyy myös ihmistä itseään koskeva valinnan mahdollisuus.

7.2 Kiireetön läsnäolo

Yksi dialogille tunnusomainen piirre on kiireetön läsnäolo, jota on alettu kaivata vastapainoksi jatkuvalla kiireelle. Tällä hetkellä kiireetön läsnäolo on harvinaista, kun yleistä ajatusmaailmaa hallitsee tehokkuutta ja maksimaalista tuotantoa painottava näkemys, jossa inhimilliset päämäärät ovat toissijaisia. Myös järkipäisen logiikan korostuminen luovan inhimillisyyden kustannuksella vähentää ihmiseen itseensä kohdistuvaa huomiota. (von Wright 1999, 27; Lakka 2006, 47; Repo 2008.) Buber (1993, 68–69) kuvaa tällaista yhteiskuntaa Minä–Se-maailmasuhteena, jossa Se-maailma tarkoittaa ihmisen pyrkimystä hallita todellisuutta tieteen ja teknologian kautta, mikä sivuuttaa aidon elämässä läsnäolon.

Todellinen inhimilliset tavoitteet täyttävä elämä vaatii läsnäoloa, joka on kohtavaa, odottavaa ja kestävä, sillä ihminen voi kasvaa ”näkyväksi” vain kiireettömyydessä, jossa on tilaa ja aikaa kohdata toinen (Buber 1993, 34–35). Hellstenin (1999, 135) mukaan aitoon läsnäoloon liittyy kiireettömyys, jossa ehditään kuunnella toista ja ymmärtää, mitä toinen ilmaisee, tuntee ja tarvitsee. Myös Sinkkonen (2008) toteaa, että luovuus vaatii kasvaakseen lepoa ja ajatusten harhailua, mitä ei tulisi tukahduttaa kii-

reellä ja aikatauluilla. Niinpä suoritusyhteiskunta johtaa ennen pitkää tilanteeseen, jossa ihminen ei kykene enää aitoon läsnäoloon vaan hänestä tulee ”human doing” sen sijaan, että hän olisi ”human being”. Kun maksimaalinen tehokkuus syrjäyttää inhimillisen pääoman, tulee tuotannosta tärkeämpi kuin ihminen itse. (Hellsten 1998, 162; 1999, 142; 2000, 127–153.) Revon (2008) mukaan ihmiset uskovat hallitsevansa työtä mutta tosiasiasa työ on alkanut hallita ihmisiä, sillä kiireessä ei ole enää aikaa elämiseen ja toisten kohtaamiseen. Hellsten kuitenkin huomauttaa, että jatkuvasti tehostuva markkinatalous kohtaa lopulta paradoksin, kun kiire alkaa haitata luovuutta. (Hellsten 1998, 162; 1999, 142; 2000, 127–153.)

Todellinen luovuus toteutuu silloin, kun ihminen ohjautuu sisäisistä arvoistaan käsin. Silloin tehdään ehkä kokonaisuudessaan vähemmän, mutta saadaan enemmän aikaa. Niinpä kiireettömyydessä on pohjimmitaan kyse oikeista ja arvojen mukaisista valinnoista, sillä kiire syntyy kyvyttömyydestä päättää, mikä on arvokasta ja mikä ei. (Hellsten 2000, 127–153; Lakka 2006, 47.) Tässä suhteessa dialogin ”tehokkuus” punnitaan siinä, miten luovaksi se kehittyy ja miten hyvin se vastaa osallistujien todellista elämää, sillä todelliset merkitykset syntyvät aidon elämävastaavuuden kautta. Samalla merkityksensä menettää sellainen ulkopuolista todellisuutta edustava tieto, mikä ei suhteudu ihmisen omaan elämään.

7.3 Itseä koskeva tietoisuus

Dialogissa persoonallinen oleminen edellyttää itsetietoisuutta, mikä merkitsee kykyä nähdä oma subjektiivisuus ja erillisyytensä muista. Hellsten pohtii ihmisen itsetietoisuutta eräänlaisena sisäisenä puheenmuotona, jossa tullaan tietoiseksi itsestä ja omista arvoistaan. Sisäinen puhe on puhetta, jossa omaan ”ääneen” yhdistyy erilaisia ulkomaailmaa edustavia ”ääniä” ja kulttuurin vaikutteita, joista tulee osa henkilökohtaista ajatusmaailmaa. (Hellsten 2000, 209; 2004, 53–54; ks. myös Bahtin 1986; 1991.) Perkka-Jortikka (2007, 14) ajattelee, että yhteiskunnan muuttuessa moniarvoisemmaksi, erilaiset arvot, aatteet, uskonnot ja kulttuurit edellyttävät uusia yhteisöllisiä taitoja, joita voi oppia ainoastaan dialogissa.

Oman identiteetin hahmottaminen ei ole itsestään selvää moniarvoisessa median hallitsemassa todellisuudessa. Hellstenin (2008, 35) mukaan viihdeteollisuus haittaa ihmisen itsetietoisuuden kehittymistä tarjoamalla loputtomasti vaihtoehtoisia identiteettejä ja tavoiteltuja elämänmalleja, jolloin omien arvojen pohtiminen ja tiedostaminen

jäävät vähemmälle. Itsetietoisuus on kuitenkin tärkeää dialogisten suhteiden kannalta, sillä vain itsensä tunteva ihminen kykenee liittymään tasavertaisesti toisiin ja hyväksymään heidän epätäydellisyytensä. Toisaalta itsetietoisuus merkitsee valintoja, jotka perustuvat ihmisen omiin arvoihin ja vievät siten elämää haluttuun suuntaan (Hellsten 2000, 209; 2004, 53–54; 2008, 35).

Niinpä yksilöiden tunteiden ja taitojen kokonaisuus määrittää pitkälti sen, miten he selviävät monenlaisten sosiaalisten rakenteiden ja ilmiöiden keskellä. (Perkka-Jortikka 2007, 12, 15.) Rooleista vapaa aito oleminen mahdollistaa tasavertaisen aseman, kun ihmisiä ei arvoteta statuksien ja meriittien kautta vaan kohdataan ennakkolulottomasti. Luovan ja persoonallisen olemisen kautta lähestytäänkin hyvän elämän ideaalia, jossa on olennaista itsensä toteuttaminen ja pyrkimys sen kautta parempaan ihmisyteen.

Itsensä tiedostaminen merkitsee lisäksi jatkuvaa elinikäistä kasvua ja oppimista, sillä ihmisen valmius dialogiin kehittyy koko elämän ajan. Dialogissa toisten kanssa ihmisen subjektiivinen tietoisuus laajenee, kun hän ei ilmaise itseään ainoastaan toisille, vaan syntyy omaksi persoonakseen ja siksi mitä on. (Hall ym. 2004, 4; Bahtin 1991, 358–359). Erityisesti dialogiseen yhteisöllisyyteen kasvaminen edellyttää itsetietoisuuden kehittymistä, koska toisten ymmärtäminen on lähtöisin aina omasta tietoisuudesta. Siksi dialogisuuteen kasvaminen on vuorovaikutuksen ohella myös subjektiivinen tapahtuma, joka tarjoaa muutokseen johtavia havaintoja ja kokemuksia (Gadamer 1979, 11–12; Sarja 2000, 14).

Dalailaman mukaan toisten ymmärtäminen edellyttää kykyä tarkastella omaa merkitysperspektiiviä etäämmältä ja uudesta näkökulmasta, sillä kyky vaihtaa perspektiiviä auttaa havaitsemaan todellisuuden kannalta ensiarvoiset asiat. Taito siihen kehittyy ”ajattelun notkeuden” kautta, mikä merkitsee tietoisuutta yhtä aikaa ”isoa maailmaa” koskevasta yleiskuvasta sekä omaa ”pikku maailmaa” koskevista henkilökohtaisista olosuhteista. (Dalailama, Cutlerin 2005, 233–234 mukaan.)

7.4 Kokemuksellisuus

Todellisuuden tulkinta perustuu lähtökohtaisesti ihmisen omiin elämäkokemuksiin, joista käsin asiat saavat merkityksensä. Kokemusten kautta rakentuu ihmisen henkilökohtainen merkitysperspektiivi, minkä vuoksi ne ovat merkittäviä toiminnan selittäjiä. (Mezirow 1995, 374–397.) Aikuisilla elämäkokemus ilmenee omaan elämään sisälty-

vänä henkilökohtaisena tietona, joka on monesti piilevää ja hiljaista. Lisäksi se on usein uskomusperustaista, epätäydellistä ja vääristynyttä, mutta totta ihmiselle itselleen. Ihmisen mielessä kokemuksellinen tieto on aina holistinen kokonaisuus, koska elämäkokemukset ovat ihmisen identiteetin pohja sekä kaiken vuorovaikutuksen ja maailman havaitsemisen perusta. (Laine & Malinen 2004.) Identiteetin osana ne toimivat. Evinsonin (2005, 160) mukaan subjektiivisten kokemusten merkitys muotoutuu, kun ne tulevat yhteisössä jaetuiksi.

Omista kokemuksista käynnistyvä dialogi johtaa aitoon olemiseen ja suoraan ilmaisuun, jossa ihmisen persoona tulee esille. Isaacsin (2001, 239–244) mukaan tämä vaatii dialogissa psykologisesti turvallisen olotilan, jossa on vapauduttu auktoriteetteja esille tuovista toimintamalleista. Myös Buber (1993) ja Bohm (1996, 3) ajattelevat, että ihmisten välinen luonnollinen toiminta syntyy tilanteessa, joka on auktoriteeteista vapaa, koska silloin ihmiset eivät ole toiminnan kohteita vaan itse toimijoita. Siten todellinen dialogi perustuu auktoriteettien vähäiseen valtaan, jossa toteutuu ihmisten oma kriittinen ajattelu. (Freire 1972, 20–44; Puolimatka 1999, 202; Hellsten 2000, 152–155.)

Dominicè (1995, 220) tarkastelee aikuisten oppimista elämäkerrallisten kokemusten kautta, jotka muokkaavat henkilökohtaisia merkitysperspektiivejä. Hänen mukaansa aikuiset oppivat silloin, kun he pystyvät täydentämään ja jäsentämään tietämystään uudelleen. Siksi aikuisten oppimista ei ole tarkoituksenmukaista irrottaa laajasta elämiskontekstista vaan sen haasteena on riittävä henkilökohtaisen elämänhistorian huomioiminen. Filosofisessa mielessä juuri kokemukset muodostavat ihmisen identiteetin pysyvän rakenteen, jonka kautta ihminen näyttäytyy itselleen ja toisille sellaisena kuin on. Sen vuoksi kokemuksista lähtevä ja reflektioon perustuva fenomenologinen dialogi vastaa aikuisten oppimistarpeita parhaiten (Laine & Malinen 2004).

Psykologi George Kelly (1955) tarkastelee elämäkokemuksia henkilökohtaisina ”konstrukteina” ja ”elämänoppaina”, joiden kautta olennaiset arvot ja asenteet, toimintatavat, intressit ja mielenkiinnon kohteet määräytyvät (Candy 1995, 301). Kahden ihmisen konstruktijärjestelmät eivät ole koskaan samanlaiset, koska identtisiä kokemuksia ei ole olemassa. Siksi elämäkokemukset muodostavat henkilökohtaisen tavan tulkita maailmaa ja toimivat samalla kriittisen reflektion ja uudistavan oppimisen alulle panijoina. Ihmisten olisikin hyvä oppia luottamaan kokemuksiinsa, sillä ne ovat todellisia emansipaation virikkeitä ja muutosvoimia. (Brookfield 1995, 262; Mezirow 1995, 17–37.)

Gadamer (1979) ajattelee kokemusten syntyvän ihmisten ja kulttuuritradition välisessä dialogissa, johon yhdistyy erilaisia ”ääniä” nykyisyydestä ja menneeltä ajalta (Koski 1995, 114). Niinpä dialogin kautta historiallinen mennyt tulee osaksi ihmistä, vaikka se ei edustaisi hänen välitöntä kokemusmaailmaansa (Lanchmann 2005, 50). Rogoff (1990, 27) jatkaa, että ihmisen elämiskonteksti on aina erottamaton osa dialogia, koska kognitiivista toimintaa ohjaavat tulkitsijan käsitteet ja elämismaailma. Siksi todellinen oppimisenhalu syntyy epätietoisuudesta, joka syntyy, kun aiemmat elämäkokemukset ja uudet havainnot kohtaavat. Tämä johtaa eräänlaisen jännitteen ja tiedollisen ”särön” syntymiseen, mikä vaatii ajattelun kehittymistä korjaantuakseen (Laine & Malinen 2004). Niinpä elämä itsessään tuottaa paljon kokemuksia, jotka johtavat luovaan etsimisen prosessiin ja todellisuuden uudelleen arvioimiseen (Bahtin 1986, 7; Lanchmann 2005, 50, 62).

Gadamerin mukaan kokemukset voivat olla ihmiselle vahvistavia tai hajottavia. Vahvistava kokemus edustaa tieteellistä kokemusta, joka nimensä mukaisesti vahvistaa subjektin ennakkokäsityksiä ja johtaa vallalla olevan tieteellisen näkökulman voimistumiseen. Vahvistava kokemus ei erityisemmin edistä dialogisuutta, koska se tarjoaa valmiita vastauksia, jotka eivät synnytä uusia kysymyksiä tai ihmettelyä. Hajottava kokemus taas johtaa usein aiempien näkemysten kyseenalaistamiseen, sillä se tuo ihmisen eteen jotain uutta ja erilaista sekä ennen näkemätöntä ja kokematonta, mikä aiheuttaa epävarmuutta ja kysymisen tarpeen. (Gadamer 1979; 2004; Koski 1995, 115.)

Samoin Dewey (1976, 13) ja Törmä (1995, 113, 115) näkevät ihmisen kasvun ja kehityksen dialektisena prosessina, joka kehittyy ristiriitojen ratkaisusta. Konflikteja tuottava tiedollinen ”särö” voi olla tuskallinen, mutta uusi ymmärrys johtaa lopulta emotionaaliseen mielihyvään (Malinen 2004). Bahtin (1986) taas kuvaa elämässä kehittyvää kokemuksellisuutta käsitteellä *fantastic*, joka kuvaa mielikuvituksen ja suuntautumista kohti tuntematonta. Mielikuvitusta vastaa dialogin kokemuksellisuus ja oppimisen ennakoimattomuus, mikä poikkeaa tieteen omaksumasta loogisrationaalisesta oppimisnäkemyksestä (Gallagher 1992, 49–50; Koski 1995, 117; Gadamer 2004, 6-8). Niinpä dialogisuus edustaa aidosti ihmisläheistä pedagogiikkaa, koska se perustuu ihmisten omassa elämässä syntyneille kokemuksille (Hellsten 2000; 2004; Laine 2004).

7.5 Kokonaisvaltainen viestintä

Dialoginen filosofia suhtautuu ymmärrykseen tietona, joka ei synny pelkästään kogniti-
on vaan ihmisen koko olemuksen kautta (Roberts 2000, 38–39; Hankamäki 2003, 108–
109, 228). Kehon kokonaisvaltainen viestintä ilmenee dialogissa emootioiden ja fyysis-
ten eleiden kautta, jotka yhdistävät puheen toiminnalliseen kontekstiin (Perkka-Jortikka
2007, 12). Kehon nonverbaalit viestit tekevät puheesta paremmin ymmärrettävää pien-
ten ilmeiden, eleiden ja muun fyysisen toiminnan kautta. Wiemann ja Randall (1983, 9–
11) kuvaavat nonverbaalia kommunikaatiota puheen sisällöllisiä tarkoituseriä selven-
täväksi merkkikieleksi, joka tuo esiin erilaisia vaikutuspyrkimyksiä ja tavoitteita. Myös
Agryle (1972, 268) katsoo nonverbaalisen viestinnän liittyvän asenteisiin ja emootioi-
hin, jotka tukevat ja täydentävät sekä osittain korvaavat puhetta merkkikielen kautta.
Siten nonverbaali viestintä kuvaa eräänlaisia semioottisia työkaluja ja merkkejä, jotka
havainnollistavat puhetta.

Kendon (1972, 17) korostaa ihmisen mielen ja kehon kokonaisvaltaista yhteistyö-
tä, jonka tuloksena syntyy ymmärrettävää ilmaisua. Hermanin (1998, 22) mukaan ihmi-
set ovat taitavia nonverbaaleiden vihjeiden tulkitsijoita, sillä ne auttavat tekemään pu-
heesta oikeita johtopäätöksiä. Niinpä fyysisellä keholla on tärkeä merkitys puheen tuot-
tamisessa ja merkityksen täsmentämisessä. Myös Keltikangas-Järvinen (2000, 179–182)
painottaa ihmisen fyysistä ja psyykkistä yhteistoimintaa. Agryle (1972, 246) nimeää
tyypillisimmiksi nonverbaaleiksi viesteiksi erilaiset kehon toiminnot, kuten fyysiset
suunnat ja asennot, pään nyökkäykset, kasvojen ilmeet ja eleet sekä puheen volyymin ja
frekvenssin. Keltikangas-Järvinen (2000, 176–177) lisää, että motorisista tunneilmauk-
sista kuvaavimpia ovat kasvojen ilmeet, sillä niillä on ihmislajin kehityksessä vahva
biologinen perusta.

Tietyistä rajoitteista huolimatta kieli soveltuu hyvin moniulotteisen kommunikaat-
ion välineeksi, sillä se omaa kehittyvän ja muuntumiskykyisen symboliikan. Hankamä-
en (2003, 228) mukaan toiselle suunnatuissa viesteissä näkyy ihmisen luontainen pyr-
kimys ulottua äänen avulla kehollisten rajojen ulkopuolelle. Niinpä kielellinen ilmaisu
toimii hyvin osana kokonaisvaltaista kinesteettistä ketjua ja abstraktia ajattelua. (Leiwo
1980, 16.) Perkka-Jortikka osoittaa, että puhe jättää tilaa nonverbaaliselle ilmaisulle ja
tulkinnalle, koska se sisältää paljon avoimia viestejä ja viittauksia. Siksi yhteisössä syn-
tyy lähes yhtä paljon sanomattomia kuin sanottuja viestejä. (Perkka-Jortikka 2007, 12.)

Myös Bahtin pohtii kommunikaatiota ”sanotun” ja ”sanomisen” kautta. ”Sanottu” rajautuu jo tiedettyyn totuuteen, kuten puhuttuun ja painettuun sanaan, kun taas ”sanomisessa” kuvastuu elämän luonnollinen ulottuvuus ja ihmisen koko olemus. Siksi ”sanomiseen” perustuvassa dialogissa puhujan asenne ilmenee monien kontekstisidonnaisien, sosiaalisten ja henkilökohtaisten tekijöiden kautta. (Bahtin 1990, 32–33.) Myös ulkopuolinen todellisuus välittyy dialogissa puhujan henkilökohtaisessa ilmaisun tavassa, esimerkiksi äänensävyssä, kasvojen ilmeissä ja emootioissa. Hankamäen mukaan (2003, 228) nimenomaan ääni ilmentää ihmisen persoonaa kokonaisuudessaan ja sillä on kielen merkitysten rakentajana huomattava painoarvo. Ilmaisun tyyliin ja tapaan vaikuttavat lisäksi erilaiset kulttuuriperinteet, jotka edustavat näkymätöntä tietoisuutta. Näin Holquist (1990, 93) lisää, että kieli ulottuu aina laajemmalle kuin puhuttuun tilanteeseen, koska diskurssiin kietoutuu vahvasti ulkopuolinen todellisuus (Iddings ym. 2004, 51).

Hankamäki pohtii ihmisten yhteisöllisyyttä myös fyysisen kosketuksen kautta, joka on yksi voimakkaimmista nonverbaaleista viesteistä. Kehoon ulottuva fyysinen kosketus on merkityksellinen ja syvälinen ilmaus, sillä keho on ihmiselle kontaktipinta, jonka kautta toisiin voi muodostaa yhteyden. Näin kosketus sisältää merkin ihmisten välisestä yhteisöllisyydestä. (Hankamäki 2003, 108–109, 228.) Kehollisen ulottuvuuden kautta hahmottuu myös moraalinen ulottuvuus, kun kehon ääriviivat ovat raja itsen ja toisten välillä. Niinpä ruumiillisen erillisyyden kokemus on ensimmäinen lähtökohta toisen erillisyyden ymmärtämiselle. (Hankamäki 2003, 108–109, 228.)

Kohtaamistilanteisiin sisältyy sekä tietoisia että tiedostamattomia toiminnan muotoja. Tietoisia toiminnan muotoja edustavat kognitiiviset tekijät ja tiedostamattomia kaikki kulttuurista, ihmisten elämänhistoriasta, arvoista ja tunteista käsin syntyvät tekijät, jotka ovat ihmisten olemuksessa läsnä hiljaisen tiedon ja spontaanin toiminnan kautta (Perkka-Jortikka 2007, 12). Tiedostamatonta ja tietoisia toiminnan muotoa ei voi kuitenkaan erottaa toisistaan, sillä molemmat ovat kiinteä osa ihmisen ajattelua. Gadamerin (2004, 29) mukaan esimerkiksi kulttuurishistoriallinen traditio kuvaa yhtä tiedostamatonta toiminnan aluetta, joka on ihmisen ajattelussa ja toiminnassa silti jatkuvasti läsnä.

Bohmin (1996, 14, 52–53) mukaan ”hiljainen tieto” (tacit knowledge) tarkoittaa kokemuksen kautta syntyvää taitoa ja osaamista, jossa yhdistyvät sekä fyysis-motorinen että kognitiivinen toiminnan taso. Se kuvaa eräänlaista käytännöllistä viisautta, joka jää verbaalisen ilmaisun ulkopuolelle, mutta vaikuttaa silti ihmisten ajatteluun ja toimintaan. Näin hiljainen tieto edustaa oikeastaan kaikkea sitä, mitä ihminen sanoo tai tekee. Merkitessään kaikkea elämässä opittua ja koettua, on hiljainen tieto samalla historiallis-

ta tietoa. Bahtinin kuvaus dialogin ”kolmannesta” osapuolesta muistuttaa tässä suhteessa hiljaista tietoa, sillä molempiin liittyy yksilön tietoisuuden ulkopuolella vaikuttava laajempi tekijä, esimerkiksi kulttuurin auktoriteetti (Bahtin 1991, 120; 1986, 126). Freire pohtii hiljaista tietoa siten, että tietäminen ei ole pelkästään rationaalista toimintaa vaan kokonaisvaltaista olemista ja tuntemista, johon yhdistyvät reflektio, toiminta, tunteet ja järki. Niin myös tunteet ovat osa hiljaista tietoa, sillä jos ne sivuutetaan vuorovaikutuksesta, alkaa myös järkipöyryä. (Perkka-Jortikka 2007, 15.)

7.6 Tasavertaisuus

Dialogi perustuu tasavertaisuuteen, jossa on olennaista toisen ihmisen kunnioittaminen itsenäisenä, omat tunteet ja tarpeet omaavana henkilönä. Ymmärtäminen edellyttää toisen ihmisyyden näkemistä ja arvostamista, mikä vaatii toisinaan omista tarpeista luopumista. Tässä mielessä tasavertaisuus on vapautumista vaikuttamispyrkimyksistä, joiden ensisijaisena tavoitteena on toisen ajattelun muuttaminen. Niinpä Hellsten pohtii tasavertaisuutta kypsyytenä, joka ulottuu ihmiseen, kenen henkilökohtaiset tarpeet ovat tyydyttyneet. Inhimilliset tarpeet tyydyttyvät dialogissa, jossa ihminen tulee kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään sekä saa osakseen arvostusta ja kunnioitusta. Onnistunut dialogi vahvistaa positiivista elämänasennetta, jonka kautta ihminen kykenee katsomaan asioita myös toisen perspektiivistä. (Isaacs 2001, 132; Hellsten 2000, 124; 2001, 216.)

Bahtinille ihmisten tasavertaisuus merkitsee tietoisuuksien polyfoniaa, jossa erilaiset ja toisiinsa sulautumattomat ilmaukset pääsevät vapaasti esille. Hänen mukaansa dialoginen ilmaisu elää ainoastaan monikielisessä ympäristössä, jossa lausuman sallitaan vapaasti kehittyä ja muovautua. (Bahtin 1979, 92–93; 1981; 1991, 20.) Samoin Bohm (1996, 3) ajattelee, että ihmisten välinen luonnollinen toiminta syntyy tilanteessa, jossa ihmiset eivät ole toiminnan kohteita vaan itse toimijoita. Niinpä toisen arvostaminen ja tasavertainen kohtelu syntyvät yksilöllisyyden huomioimisesta ja toisen ominaispiirteiden sallimisesta (Tella & Mononen-Aaltonen 1998, 3; Villa & Välimäki 1997, 6). Myös Laineen (1992) mukaan dialogi mahdollistuu asetelmassa, jossa toinen ihminen nähdään täysiarvoisena subjektina.

Tasavertaisuus voidaan yleisesti ymmärtää ihmisten yhtäläisinä perusoikeuksina ja vapautena päättää omasta elämästään. Siksi siihen liittyvät keskeisesti oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus, jotka syntyvät kriittisen keskustelun ja vapaan tiedon saatavuuden kautta. Lakka (2006, 57) kuvaa Buberin (1993) pohjalta dialogisia suhteita tasa-

arvoisina ja ainutkertaisina kohtaamisina, joissa toisen arvo nähdään sellaisena, kuin hän on. Burbulesin mukaan (1993) tasavertaisuus merkitsee dialogissa sitä, että jokaisella on oikeus osallistua keskusteluun, muokata keskustelun kulkua tai irtaantua keskustelusta. Siksi tasavertaisuutta voi tarkastella myös dialogiryhmän symmetrisyyden kautta, jonka toteutumisesta kertoo, että jokaisella osallistujalla on oikeus päättää aktiivisuudestaan ja osallisuudestaan (Benhabib 1986, 285).

Lisäksi dialoginen opetustilanne asettaa tasavertaisuudelle erityisiä haasteita, koska opettajan asema suhteessa oppilaisiin on aina korostunut. Hart (1995, 83) kuitenkin toteaa, että motivaation tasolla opettajan ja opiskelijoiden välinen tasavertainen tilanne on mahdollinen, mikäli opettaja samastuu ryhmän kokemuksiin ja ansaitsee sen luottamuksen.

7.7 Kunnioitus ja luottamus

Dialoginen yhteys toisiin edellyttää kunnioitusta, jonka kautta voidaan ymmärtää heidän erilaisia kokemuksiaan. Kunnioitus merkitsee tilan antamista ja pyrkimystä olla riittävän, muttei liian lähellä toista. (Isaacs 2001, 122–132.) Hellstenin (2000, 200) mukaan toisiin suuntautuva kunnioitus näkyy siinä, että ihminen ymmärtää, mikä on hänen omaansa ja mikä toisen elämää, jolloin hän ei pyri vastaamaan toiselle kuuluvista asioista. Samalla Isaacs (emts. 122–132) huomauttaa, että toista ei voi koskaan ymmärtää täydellisesti, minkä vuoksi on tärkeää tunnustaa myös oman ymmärtämisen rajallisuus.

Burbulesin (1993, 38) mukaan kunnioittaminen ilmenee pyrkimyksenä rakentaa toiseen ihmiseen vastavuoroinen suhde. Tätä kuvaa Baxterin ja Montgomeryn (1996, 223) ajatus toisen perspektiiviin asettumisesta, mikä sallii useiden vaihtoehtojen yhtäaikaisuuden ja elinvoimaisuuden. Vaikka ihminen ei voi nähdä maailmaa toisen silmin, voi sitä koittaa ymmärtää hänen merkityksistään käsin. Siksi kunnioitus on tekijä, joka ylläpitää ihmisten välisiä suhteita, vaikka he eroaisivat toisistaan tietämykseltään, näkemyksiltään ja arvoiltaan (Benhabib 1989; Burbules 1993, 38). Tässä mielessä kunnioitus liittyy myös toisten arvostukseen, sillä jos toista ei arvosta, ei kunnioitusta käytännöllisesti katsoen ole.

Burbules (1993, 39) pitää kunnioituksen puutetta dialogissa ongelmallisena, sillä se johtaa helposti tilanteeseen, jossa auktoriteetin näkemykset saavat muita suuremman painoarvon. Baxter ja Montgomery (1996, 222) jatkavat, että erilaiset näkemykset pääsevät parhaiten esille ”moniäänisessä” dialogissa, jossa näkemysten kirjavuus ei estä

yhteisen näkemyksen syntymistä (ks. myös Bahtin 1991). Isaacsin mukaan (2001, 139) dialoginen ryhmä kunnioittaa erilaisia mielipiteitä, pyrkimättä muuttamaan niitä. Myös Pakkanen (2002, 250) näkee toisen kunnioituksen asiana, jonka on perustuttava aitou-teen ja todelliseen tasavertaisuuteen, sillä pyrkimys muuttaa toista ei kuulu dialogisuu-teen. Yhtäältä Hellsten (2000, 216) toteaa, että kunnioitus maailmaa ja toisia ihmisiä kohtaan syntyy tiedostavan elämänasenteen kautta, johon liittyy kyky olla läsnä tässä ja nyt. Se kehittyy, kun ihminen tutustuu syvimpiin arvoihinsa ja saa kyvyn kunnioittaa toisia. Dialogisen yhteyden kautta ihminen oppii havaitsemaan jokaisen hetken ainutlaa-tuisuuden ja toisten ihmisten merkityksen omassa elämässään. (Hellsten 2000, 178, 195.)

Kunnioituksen ohella dialogissa korostuu luottamus, jonka varassa uskalletaan ol-la läsnä omana itsenään. Luottamus rakentuu turvallisessa ilmapiirissä ja olosuhteissa, jotka kannustavat luovuuteen (Sinkkonen 2008; Hankamäki 2003, 227). Luottamus on yhteistoiminnan perusedellytys, sillä sen kautta edetään todelliseen avoimuuteen ja mie-lipiteen ilmaisuun. Burbulesin mukaan luottamuksen tasoa voi arvioida tilanteessa, joka sisältää riskin, sillä luottamus on suurta silloin, kun siihen ei tarvitse kiinnittää erityistä huomiota. Vähäisintä se on tilanteessa, jossa sitä joudutaan tietoisesti synnyttämään. Siksi luottamusta voi ajatella olevan dialogissa silloin, kun sitä ei tarvitse varta vasten rakentaa. Yleensä luottamus rakentuu ihmisten välille silloin, kun he voivat luottaa toistensa kykyyn toimia tahdikkaasti ja kunnioittavalla tavalla. (Burbules 1993, 37.)

Freire ajattelee luottamuksen edistävän ihmisten välistä yhteenkuuluvuutta ja yh-teistoimintaa, koska se syntyy rakkauden, nöyryyden ja uskon seuraamuksena. (Freire 1972, 64; 2005, 188–190). Hartin (1995, 83) mukaan luottamuksellisen ilmapiirin ra-kentuminen vaatii mahdollisimman vähäistä kilpailua ja mahdollisimman suurta turval-lisuutta. Myös Almonkari (2007) painottaa luottamuksen merkitystä viestinnässä, sillä se vapauttaa energiaa itse toimintaan virheiden välttämisen sijasta. Siksi esimerkiksi Dalailama toteaa, että todellinen maailmanrauha kasvaa vain molemminpuolisessa luot-tamuksessa, jossa omat edut eivät mene kaiken edelle (Cutler 2005, 237).

7.8 Avoimuus

Avoimuus liittyy dialogiin perustavalla tavalla, sillä sen kautta toteutuvat monet muut dialogisuuden ulottuvuudet. Laajasti ymmärrettynä avoimuus merkitsee elämänasennet-ta, jossa korostuu suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Sitä voi kuvailla myös

laajana maailmaan ja toisiin ihmisiin suuntautuvana asenteena, joka tunnustaa samanlaisesti useita eri vaihtoehtoja. Salmisen (2001, 17) mukaan dialogisuus edellyttää tässä mielessä eräänlaista ”mukavuuskynnyksen” ylittämistä, sillä omasta näkökulmasta tulee joustaa antaakseen tilaa erilaisille ajatuksille. Niinpä avoimuus lähtee kehittymään oman itsensä kohtaamisesta, kun omien rajoitteiden havaitseminen auttaa vähitellen ymmärtämään toisia. (Huttunen 1999, 14–15; Hellsten 2000, 233.) Burbules (1993) ajatteleekin avoimuuden merkitsevän sallivuutta, mikä kehittyy omien ennakkoluulojen tiedostamisesta ja näkyy pyrkimyksenä ymmärtää toista hänen maailmastaan käsin.

Mezirowin (1995) mukaan dialoginen asenne merkitsee valmiutta kyseenalaistaa omat ennakkoluulot ja muokata omaa merkitysperspektiiviä uusien kokemusten pohjalta. Tässä riittää, että keskustelukumppanin näkemys kohdataan ja suhteutetaan omaan näkemykseen. Silloin ei tarvitse hylätä omia mielipiteitä vaan suhteuttaa ne toisiin. Niinpä avoimuus on sitä, että pyritään ymmärtämään toista antamalla hänelle tilaa ja mahdollisuus ilmaista itseään (Gadamer 2004, 33).

Lopulta toisten ajatuksille avautuminen johtaa dialogissa tietoisuuksien divergenssiin, kun eri näkökulmista katsottaessa syntyy totutusta poikkeavia ideoita. Niinpä Morson ja Emerson (1990, 55) osoittavat dialogissa tarvittavan myös enemmistön ulkopuolista näkökulmaa, jonka kautta avoimuudessa toteutuvat uteliaisuus ja uudet näköalat (Baxter & Montgomery 1996, 224; Marchenkova 2004, 177). Tästä muodostuu dialogiin pedagoginen ulottuvuus, joka tuo haasteita sen varaan rakentuville oppimistilanteille mutta samalla avaa uusia pedagogisia mahdollisuuksia vapauttamalla osallistujat turhista ilmaisun rajoitteista (Burbules 1993, 37).

Niinpä dialogi edellyttää ilmapiiriä, joka sallii poikkeamisen perinteisen toiminnan normeista, sillä vain erilaisten kokemusten kautta dialogista syntyy avoin ja ainutkertainen prosessi, jossa erilaiset tietoisuudet kohtaavat, jakautuvat ja yhdistyvät (Rogoff 1990, 71; Mezirow 1995, 390; Sinkkonen 2008).

7.8.1 Kuuntelemisen ja kysymisen taito

Avoimuuden kautta dialogissa kehittyvät kuuntelemisen ja kysymisen taito. Toisen kuunteleminen ei tarkoita ainoastaan hänen sanojensa fyysistä kuulemistä, vaan kykyä ottaa niiden sanoma vastaan. Kuunteleminen on yksi dialogin tärkeimmistä periaatteista, sillä vain sen kautta ihminen tulee osaksi maailmaa, ympäristöään ja itseään (Salminen 2001, 12). Isaacin (2001, 98) mukaan kuuntelemisen taito merkitsee toisen puheelle

avautumista itsensä hiljentämisen kautta. Samalla kuuntelija itse on dialogissa aktiivinen osapuoli, sillä puhe on suunnattu kohti kuulijoita (Bahtinin 1986, 94). Gadamerin (2004, 21) mukaan kuunteleminen johtaa totuuden lähteille, sillä usein totuuden ja ymmärryksen rajana on oma näköalamme. Siksi dialoginen vastavuoroisuus ja osallistuminen perustuvat toisten kuuntelemiseen ja ymmärtämiseen, jotka edellyttävät kärsivällisyyttä, kykyä odottaa ja ottaa etäisyyttä keskusteluun. (Benhabib 1986, 285; Salminen, Laurinen & Marttunen 2002, 265).

Salminen ym. (2002, 268) puhuvat samassa yhteydessä dialogisesta hiljaisuudesta, mikä merkitsee ryhmän pääsyä yhteisesti hyväksytyyn näkemykseen. Isaacin (2001) mukaan odottamista auttaa oman tietämättömyyden hyväksyminen ja pidättäytyminen ehdottomista mielipiteistä. Samoin Gadamer (2004, 23) ja Hellsten (2000, 176) toteavat kuuntelemisen taidon kehittyvän silloin, kun ihminen oppii kuuntelemaan itseään omista arvoistaan käsin. Itsensä hiljentäminen vaatiikin taitoa kuunnella omaa sisintään. Siksi todellinen luovuus toteutuu vain hitauden kautta, kun ihmiset pysähtyvät kuhunkin hetkeen (Burbules 1993; Bohm 1996, 3; Hellsten 1999, 148; Gadamer 2004, 95). Niinpä kuunteleminen vaatii dialogissa riittävästi vapaata tilaa ja aikaa, sillä kiire ja nopea mielipiteiden muodostaminen haittaavat kuuntelemista ja kysymysten syntymistä.

Gadamerin mukaan aito kuunteleminen merkitsee sanoman suhteuttamista laajempaan kokonaisuuteen. Tässä hän viittaa Nietzscheen, jonka mukaan varmassa tiedossa pysytteleminen johtaa suvaitsemattomuuteen ja ylevään itsevarmuuteen. Niinpä vain toisten kuuntelemisen kautta tavoitetaan vieraita näkökulmia ja uusia kysymyksiä, jotka avaavat tietä muutokseen. (Gadamer 2004, 13, 33–34, 95.)

Kysymisen taitoon liittyen Hellsten (2000, 15) jatkaa, että viisaus koostuu enemmän kysymyksistä kuin vastauksista, sillä kysyvä ihminen on avoin muutokselle. Toisaalta kysyminen saa merkityksensä vasta kuuntelemisen kautta, sillä kysyjä, joka ei kuuntele, ei opi mitään uutta. Niinpä Isaacin (2001, 144–6, 159) mukaan dialogia tulisi kuvata kysyvä ja etsivä henki, jossa ihmisillä ei ole varmoja vastauksia ennen keskustelua. Myös Burbules (1993, 7-8) kuvaa dialogia ilmapiirinä, jossa toteutuvat etsiminen ja löytäminen sekä tutkimuksellinen ja kysyvä asenne. Kysymysten arvo rakentuu siitä, että niillä on tapana synnyttää yhä uusia kysymyksiä, mutta samalla kysymiseen sisältyy epävarmuus ja tietynlainen tyhjentyttävyys, sillä aito kysymys on vaille lopullisia vastauksia (Freire 1976, 117).

Niinpä kysyminen kertoo uudistumisen halusta ja pyrkimyksestä ymmärtää todellisuutta entistä paremmin, vaikka totuus jäisi vaille lopullista muotoa. Roberts (2000,

38) ajattelee olemassaolon perustuvan jatkuvaan etsimiseen ja kysymiseen, mihin Purcell (1998, 129) lisää, että tärkein kysymisen muoto on kysymys itsessään. Kysymisen itseisarvoinen merkitys pohjautuu osaltaan ihmisiä luonnostaan kiehtovaan olemassaolon arvoitukseen, mihin liittyvä vastauksettomuus luo jatkuvan kysymisen tarpeen. Samoin Roberts (2000, 40) pohtii ihmisillä olevan luontainen pyrkimys tutkiskella todellisuuden perimmäistä luonnetta, minkä kautta muodostuu itseä, toisia ja maailmaa koskevaa ”meta-tietoisuutta”. Kysymysten kautta dialogi suuntaa ihmisiä totuuden lähteille, sillä vaikka lopullista totuutta ei voi saavuttaa, voidaan sitä lähestyä esittämällä yhä pohtivampia kysymyksiä (Dufva 2005, 145).

7.8.2 Kriittinen ajattelu

Kriittinen ajattelu näkyy dialogiin osallistujien kykynä tunnistaa ajattelunsa rajoitteita, kuten kulttuurin synnyttämiä ennakkoluuloja, odotuksia ja normeja. Siksi kriittisyyteen liittyy emansipaation käsite, joka merkitsee vapautumista ajattelua rajoittavista riippuvuuksista. Emansipaatio toteutuu reflektion kautta, kun se edistää käsitystä todellisuuden subjektiivisesta luonteesta ja johtaa vaihtoehtoihin näkemisen, ymmärtämisen ja tuntemisen tapoihin. (Habermas 1971; Greene 1995, 283.) Freiren (1972, 64) ja Robertsin (2000, 38) mukaan kriittinen ajattelu merkitsee avoimuutta uusille kysymyksille ja mahdollisuuksille, mikä on välttämätöntä dynaamisessa nykytodellisuudessa, jota kuvaa lopullisen tietämisen vaikeus. Candy (1995, 305) korostaa lisäksi emansipatorisen koulutuksen tärkeyttä, sillä se opettaa ihmisiä arvostamaan omia kokemuksiaan oppimisen lähteenä ja vähentää riippuvuutta toisten näkemyksistä.

Kriittinen reflektio käynnistyy, kun ihminen havahtuu ajattelua ohjaavien ennakkoluulojensa tiedostamiseen. Ennakkoluulot ovat tavallisesti pysyvä osa ihmisten oletamusmaailmaa, koska ne luovat perustan maailman ja ihmisluonnon ymmärtämiselle. Vasta kohdattaessa ennakkokäsityksistä poikkeavia asioita, tulee eteen aiempien oletuksien uudelleen muotoilu, jotta niiden selitysvoima säilyisi. Aikuisilla ennakkoluulot muodostuvat rajoitteiksi uuden oppimiselle erityisesti tilanteissa, joissa uudet havainnot eivät sovi vanhaan näkemykseen. Sen vuoksi kriittiseen tutkimiseen ja arviointiin kasvattaminen on emansipatorisen koulutuksen ja dialogin keskeinen tehtävä. (Brookfield 1995, 198–199; Mezirow 1995, 376–377).

Ennakkoluulot ohjaavat maailmaa koskevia tulkintoja, jotka syntyvät arvojen pohjalta. Kaikki nähty ja koettu on arvolatautunutta ja tulkintojen suodattamaa, minkä

vuoksi vasta merkitysten uudelleen arviointi mahdollistaa etäisyyden saamisen omiin tulkintoihinsa. (Mezirow 1995, 17.) Tässä mielessä ”astumalla etäämmälle” itsestään, ihminen pääsee lähemmäksi totuutta (Freire 1997, 92, Roberts 2000, 37). Siksi Huttusen (1996, 73–74) mukaan omat mielipiteet tulee asettaa kyseenalaisiksi, jotta niitä voi arvioida suhteessa toisten näkemyksiin (Salminen ym. 2002, 266).

Yksi kriittisen ajattelun esiintymistä haittaava harhaluulo on, että ihmisten tulisi olla asioista aina samaa mieltä ja päätyä yhteiseen lopputulokseen (Brookfield 1995, 207). Tosiasiassa yhteisöllisestä toiminnasta ja dialogista kertoo pikemminkin uskallus olla asioista erimieltä, sillä kriittisyys ja uudistuva ajattelu eivät elä jatkuvassa samanmielisyydessä. Itse asiassa erimielisyys herättää monesti samanmielisyyttä enemmän uusia kysymyksiä, jotka auttavat ennakkoluulojen purkamisessa ja avoimuuden kehitymisessä (Freire 1972, 65). Niinpä Marsick (1995, 61) painottaa kriittisyyden merkitystä käytännöllisen ajattelun rakentamisessa, joka kuvaa implisiittistä ja ei-muodollista ajattelun osa-aluetta. Hänen mukaansa käytännöllinen ajattelu edustaa ihmisen itse rakentamaa epämuodollista teoriaa, joka koostuu henkilökohtaisista kokemuksista, arvoista ja aiemmin omaksutusta tiedosta.

Hellstenin (2000, 62) mukaan kriittistä ajattelua estää myös liiallinen turvallisuushakuisuus, joka johtaa rutiineihin ja muutoksen välttelyyn. Freiren (1972, 64) mukaan ihmisiltä puuttuu uskallusta sietää todellisuuden hetkittäisyyttä, minkä vuoksi he usein etsivät vain varmuutta elämäänsä. Baxter ja Montgomery (1996, 224) pitävät siksi yhtenä dialogin tunnusmerkkinä toimintaa, joka johtaa uusiin todellisuuden havaitsemisen tapoihin ja syvenevään ymmärrykseen. Puolimatkan (1999) mukaan kriittinen ajattelu johtaa kehittyneeseen henkiseen ja älylliseen asenteeseen, jossa on olennaista totuuden etsiminen järjen ja tunteiden yhteistyössä. Kriittisyyden myötä kehittyvä sivistys synnyttää lopulta tiedollisen asenteen, joka ulottuu ihmisen koko persoonaan ja mahdollistaa yhteistyössä toisten kanssa tapahtuvan kulttuurin luomisen, välittämisen ja säilyttämisen. Niinpä koulutuksen ajankohtaisena tehtävänä korostuu opiskelijoiden kriittisten ajatteluvälineiden kehittäminen, minkä kautta voidaan edetä aidosti demokraattiseen dialogiin. (Puolimatka 1999, 199, 202–203; Lakka 2006, 65, Heikkinen 1998, 52–3.)

8 DIALOGI OPPIMISTAPAHTUMANA

Dialogi edustaa pedagogista tapahtumaa osallistujien välille kehittyvän yhteisen ymmärryksen kautta. Siinä oppiminen lähtee liikkeelle ihmisen omasta maailmasta, mutta laajenee ulkopuoliseen todellisuuteen vastavuoroisissa ihmissuhteissa. Dialogisessa oppimistapahtumassa painottuvat kokemuksellisuus ja elämäkerrallinen konteksti, joihin erityisesti aikuisten oppiminen pohjautuu. Mezirow (1995) puhuu uudistavasta oppimisesta, jossa toteutuu oman merkitysperspektiivin uudelleen järjestäminen vanhojen käsitysten ja ennakko-oletusten tiedostamisen kautta (ks. myös Dominicé 1995, 222). Freiren (2005, 86, 89) mukaan ihmisten suhde maailmaan muuttuu, kun dialogissa sanat saavat uusia merkityksiä. Dialogisella oppimisella on yhtymäkohtia myös humanistiseen ihmiskäsitykseen ihmisen kokonaisvaltaisuuden, ainutkertaisuuden, tietoisuuden, moraalisuuden ja intentionaalisuuden kautta. Humanismi kannattaa siten behaviorismille vastakkaista näkemystä, jonka mukaan ihmistä ei voi opettaa vaan ainoastaan tukea oppimaan. (Aho 1994, 74–82; Vainio 2007, 33.)

Burbules kuvaa dialogista oppimista opettajan ja oppilaan välisenä kommunikatiotilanteena, jossa korostuvat avoimuus, kysyminen ja uuden tiedon etsiminen. Näiden kautta dialogi edustaa hajautettua ja ei-autoritaarista oppimisnäkemystä, jossa painottuu yhteinen opettajan ja oppilaan tutkiva työote. (Burbules 1993, 5–9.) Niinpä dialoginen oppimisprosessi muistuttaa avoimeen kysymiseen perustuvaa Sokrateen-menetelmää, jossa vuorovaikutus rakentuu kaksisuuntaiseksi ja dynaamiseksi (Kyyrönen 1999, 50). Menetelmä perustuu Antiikin filosofi Sokratesin oppeihin, joka käytti apuna ihmetteilyä ja epäilykseen perustuvaa kysymistä (Gadotti 1996, 10).

Gadamer (2004, 23) osoittaa, että ajattelijan kyky muodostaa kysymyksiä luo mahdollisuuden murtaa vakiintuneita mielipiteitä ja ennakkoluuloja. Siksi esimerkiksi väitelauseen arvo perustuu siihen kysymykseen, johon se vastaa, eikä vastaukseen sisäänsä. Niinpä kysymiseen kiteytyy dialogin perusajatus, jonka mukaan tärkein osa oppimista on toisilta oppiminen, sillä monet elämän perusasiat opitaan vain toisten ihmisten kautta. Dialogitilanteessa toisten kautta kehittyvät myös osallistujien moraalintunto, tilanneherkkyys ja maailmaa koskeva tietämys. Toisaalta oppimisen kokonaisvaltaisuuden tunnustaminen ei ole vain aikamme ilmiö, sillä sitä painotti ajattelussaan jo antiikin Platon, joka suhtautui kaikkiin ihmiselämän ja filosofian perusongelmiin laajasti kasvatuksen ja oppimisen ongelmina (Sillman 1998).

Yleisesti oppimistilanteen kommunikaatiota voi tarkastella hallintakeskeisestä ja oppimisympäristökeskeisestä näkökulmasta, joista jälkimmäinen kuvaa dialogista oppimisprosessia. Siinä korostuvat opiskelijalähtöinen ja dialoginen ongelmanratkaisu (Sarja 2000, 31), joissa oppijan omat elämäkerralliset kokemukset ja luokkahuoneen ulkopuoliset tekijät tulevat huomioiduksi (Dominicé 1995, 222). Myös Freire (1972, 52) kuvaa oppimisympäristökeskeistä näkökulmaa ongelmaperustaiseksi, autenttiseksi ja vapauttavaksi kasvatukseksi, jossa opettajan ja oppilaan vastakkainasettelu purkautuu ja korvautuu vastavuoroisella oppimisella. Niinpä Salmisen (2001, 12) mukaan dialogin voi mieltää oppimisvälineen sijasta paremminkin oppimisympäristöksi, jossa korostuvat vuorovaikutteisuus ja oman ajattelun havainnointi. Tässä mielessä dialogioppimisen arvo ei perustu ulosmitattuihin oppimistuloksiin vaan pikemminkin ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja siinä syntyvään uuden oppimiseen, sivistykseen ja tahdikkuuteen (Gadamer 1979; Koski, 1995, 191).

8.1 Dialoginen oppimisprosessi

Mononen-Aaltosen mukaan dialogisen oppimisympäristön peruselementit koostuvat oppimisyhteisöstä ja sen jäsenten välisestä Me-suhteesta, dialogikentästä ja lähikehityksen vyöhykkeestä. Ne muodostavat yhdessä dialogikokonaisuuden, jonka osallistujilla on yhteinen pyrkimys oppimiseen. Yhteisön jäsenten keskinäiset suhteet ovat Minä–Sinä-suhteita, joista muodostuu dialoginen Me-suhde. Dialogisessa Me-suhteessa kehittyy avoin keskustelu- ja kokemusten jakamisen malli eli dialogikenttä ja sen pohjalta rakentuva lähikehityksen vyöhyke. (Mononen-Aaltonen 1999, 227–228.) Myös Salmisen mukaan dialogioppimisessa korostuu yhteisöllisyys, jossa yksilön toiminnot niveltävät kokonaisuuteen (Salminen 2001, 14). Hieman samaa merkitsee Isaacsin dialoginen säiliö, jota voi verrata dialogikenttään. Isaacsin mukaan pedagogiselle dialogille on tyypillistä, että sen vaatima oppimisilmapiiri täytyy rakentaa uudelleen jokaisessa tilanteessa. (Isaacs 2001, 239–244.)

Sarjan mukaan dialoginen oppimisprosessi lähtee liikkeelle yhteisestä *kohteen rajaamisesta*, mikä merkitsee vaihetta, jossa ryhmän jäsenet päätyvät yhteisymmärryksen keskustelun kohteesta. Yhteisen kohteen löytymisessä on olennaista rajatun asiassällön muodostaminen ja siihen liittyvien erilaisten näkökulmien esittäminen, jolloin keskustelijat ymmärtävät keskustelewansa samasta ilmiöstä ja samoin käsittein. (Sarja 2000, 74.)

Vastaavasti Isaacsilla dialogi alkaa kehittyä *kohteliaisuuden kentästä*, jossa ilma-
piiri ei ole vielä tarpeeksi vakaa ja luottamuksellinen. Tässä vaiheessa turvaututaan nor-
misidonnaisiin ja hyviin käytöstapoihin, joiden alla piilotellaan todellisia ajatuksia ja
tunteita. Ryhmä pidättäytyy ulkoisesti kohteliaassa toiminnassa, koska osallistujat tur-
vautuvat rooleihin ja välttelevät oman persoonansa paljastamista. Niinpä rajoittuneen
ilmaisun vuoksi tässä vaiheessa saavutettava yksimielisyys on lähinnä näennäistä sa-
manmielisyyttä. (Isaacs 2001, 255–256.)

Sarjalla dialogisen oppimistapahtuman toinen vaihe merkitsee *moniäänisyyden
kehittymistä*. Ryhmän kommunikaatiossa se näkyy erilaisten äänten esille tulona ja jae-
tun tietämyksen syntymisenä keskusteltavasta aiheesta. Moniäänisessä keskustelussa
yksittäiset äänet muodostavat käsitteiden verkoston, jonka kautta ilmiölle muodostuu
yksimielinen merkitys ja sitä koskeva jaettu tietämys. Yhteisen käsityksen avulla osal-
listujat ylittävät fyysistä puhetilannetta edustavan kontekstin ja suuntautuvat ajattelus-
saan abstraktimmalle tasolle. (Sarja 2000, 74–77.) Bahtin (1991; 1986) kuvaa tällaista
keskustelun vaihetta moniäänisenä tietoisuutena, jossa erilaiset ”äänet” risteilevät ja
muodostavat yhteisen merkityksen.

Isaacs tarkastelee dialogiprosessin toista vaihetta hieman eri käsittein. Hän puhuu
dialogin *kriisivaiheesta*, jossa ryhmäläiset alkavat tuoda esille todellisia ajatuksiaan.
Silti ryhmäläisiltä puuttuu vielä dialogissa tarvittava itseen kohdistuva kriittinen reflek-
tio ja kyky arvioida omaa toimintaa, jolloin syntyy kiistelyä näkökulmien paremmuu-
desta. Ryhmässä esiintyvä kriisi voi ratketa joko onnistuneesti ja viedä keskustelijat uu-
delle tasolle tai taannuttaa keskustelun lähtöpisteeseen. Niinpä kriisin onnistunut ratkai-
su vie ryhmän pohtivaan vaiheeseen ja keskustelua eteenpäin, kun epäonnistunut ratkai-
su palauttaa ryhmän takaisin pidättäytyneeseen mielipiteen ilmaisuun. (Isaacs 2001,
260–262.)

Isaacsin mukaan dialogiprosessin kolmas vaihe kuvaa *pohtivaa dialogia*, jossa
osallistujat alkavat puhua minämuodossa sekä pohtia ajatuksiaan ja tekemisiään. Li-
sääntyvä itsetietoisuus johtaa näkökulmien laajentumiseen, jolloin keskustelu alkaa
muuttua vuoropuheluksi ja ideat virrata vapaasti. Tuodessaan enemmän esille omaa per-
soonaansa ryhmäläiset myös lähestyvät toisiaan ja näkevät itsensä toisten ”silmin”. Sa-
malla toisten kuunteleminen ja ymmärtäminen luovat osallistujien välille dialogisen yh-
teyden (Isaacs 2001, 265–268). Tällaiseen vaiheeseen edennyt dialogi muistuttaa jo in-
tersubjektiivista kommunikaatiota, jossa osallistujat muodostavat yhteisesti jaetun todel-
lisuuden (Platt 2004, 122; Tynjälä 2000, 153; Lähteenmäki 2005, 95).

Sarjalla dialogisen oppimisen kolmatta vaihetta kuvaa yksilön *sisäisen dialogin* käynnistyminen. Tässä vaiheessa ulkoinen dialogi laajenee yksilön sisäiseksi reflektioksi, jonka kautta yhteistä kohdetta tarkastellaan uudeltaisesta ja toiset huomioivasta perspektiivistä. Tämä johtaa siihen, että omat ja muiden tulkinnat ymmärretään osana yhteistä merkitystä, mitä osallistuja kykenee hyödyntämään myös henkilökohtaisessa oppimisessaan. (Sarja 2000, 77–79.) Siksi Lakka (2006, 77) huomauttaa, että tiedon etsiminen on ihmisen sisäisessä dialogissa alkunsa saava kriittinen tapahtuma.

Isaacsilla dialogissa esiintyy vielä dialogin neljäs vaihe, jotka kuvaa *luova dialogi*. Siinä tapahtuu merkitysten avointa virtausta ryhmäläisten kesken, kun he ymmärtävät olevansa osa kehittyvää todellisuutta ja rakentavansa sitä itse. Osallistujien aidon ja persoonallisen läsnäolon kautta dialogista muodostuu luova ja psykologisesti turvallinen olotila, jossa kyetään vapautumaan ulkoisista normeista, rooleista ja auktoriteeteista. Niinpä sitä kuvaa kokemuksellinen ja ihmisille yhteinen puhe, jossa toteutuu elämänläheinen viisaus, syvällisyys ja ajatusten virta. (Isaacs 2001, 273.)

Edellä esitetyt dialogisen oppimisprosessin vaiheet kertovat siitä, että dialoginen oppiminen merkitsee yhtä paljon ihmisen henkilökohtaista kasvua, kuin yhteistä ajattelua ja toimintaa. Toisaalta yhteistoiminta kehittää merkittävästi myös yksilöllistä näkemyskykyä ja avarakatseisuutta. (Mezirow 1995; Isaacs 2001, 239–244.)

8.2 Sivistys ja moraalinen kasvu

Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen on sivistymistapahtuma, jossa kehittyä maailmaa ja toisia ihmisiä koskevaa laajaa ymmärrystä. Tässä prosessissa kulttuuriperinne ja traditiot tulevat esille, kun kasvattajat välittävät niitä tuleville sukupolville. Samalla he siirtävät lapsille omia ennakkoluulojaan, sillä kasvava lapsi on avoin kaikille ympäristön vaikutuksille. (Koski 1995, 196–197.) Aikuisilla kulttuurin välittämät ennakkoluulot ovat jo kiinteä omaa merkitysperspektiiviä, sillä ne ovat osa kaikkea elämän varrella nähtyä, koettua ja kuultua. Kulttuuriperinteen auktoriteetti luo ennakkoehtoja ajatteluun ja toimintaan, koska merkitysperspektiivistä käsin ne ohjaavat kaikkea tulkintaa ja siten tulevien merkitysten muodostumista. (Mezirow 1995.) Siksi niiltä eivät säästy myöskään opettajat ja kouluttajat, mikä synnyttää heille erityisen vastuun kriittisen reflektion kehittämisen suhteen (Bahtin 1986, 88; Uusikylä & Atjonen 2000, 190–193).

Koska auktoriteetit syntyvät aiempien auktoriteettien pohjalta, ei kulttuurikaan synny tyhjiössä. Chaynen ja Tarullin (1999, 5–8) mukaan auktoriteetteja kuvaa niin sa-

nottu määräävä dialogi, jossa korostuvat hierarkkiset mestari–kisälli, opettaja–oppilas ja harjoittelija–ohjaaja asemat. Toisaalta Gadamer (1970, 246) ja Habermas (2005, 204) lisäävät, että auktoriteetti johdattaa ihmisiä myös tiedostavaan ajatteluun, kun se sisältää kosketuspintoja myös käytännön elämään. Samoin Foucault (1978) katsoo, että dialogi on vapauttavaa silloin, kun auktoriteetit nostetaan tietoisesti tarkastelun ja yhteisen arvioinnin kohteeksi. Kitchener ja King (1995, 180) ehdottavat vielä, että auktoriteetit eivät korostu liikaa, kun ajattelija on tietoinen ongelman moniulotteisuudesta ja kohdistaa siihen kriittistä arviointia.

Kosken (1995, 196) mukaan tiedostava ihminen suhtautuu sivistyneesti erilaisuutta kohtaan, sillä hän on kiinnostunut erilaisista kulttuureista ja historiasta ymmärtääkseen paremmin itseään ja ympäröivää todellisuutta. Näin sivistyneisyys muotoutuu kokemuksissa, joissa ihmiset kohtaavat erilaisuutta ja näkevät omasta merkitysperspektiivistään poikkeavia asioita. Tässä mielessä sivistyneisyys merkitsee suvaitsevaa ja avointa asennetta, joka kehittyy myönteisen itsetunnon, hyvän kulttuurituntemuksen ja demokratian kautta. Niinpä suvaitsevaisuus merkitsee eettisyyttä, joka on edellytys hyvälle ja täysipainoiselle elämälle, sillä vain perimmäiset arvot: totuus, rakkaus ja kauneus turvaavat ”hyvän elämän” ja ihmiskunnan tulevaisuuden. (Peltonen 2007; Mäkivirta 2008.) Samaa ajatusta kannattaa Gadamer (1979, 11–12), jonka mukaan vain erilaisuutta sietävä sivistynyt ihminen on avoin tulevaisuudelle.

Lopulta sivistyksestä kehittyy tahdikas toiminnan tapa, jota kuvaa yleinen arvostelukyky ja ”hyvä maku” (Koski 1995, 194). Tahdikkuus merkitsee rakentavaa maailmassa toimimisen tapaa, joka synnyttää ja ylläpitää ihmisten välistä yhteenkuuluvuutta eräänlaisten kirjoittamattomien sääntöjen kautta. Ne ovat usein tiedostamattomia toiminnantapoja, joissa kuvastuu praktinen tieto ja käytännöllinen järki, joiden avulla osaamme erottaa oikean väärästä ja hyvän pahasta (Gadamer 1979, 16; Koski 1995, 195). Niinpä tahdikkuus ei ole välttämättä tietoista tai harkittua toimintaa, vaan se voi perustua myös elämäkokemuksessa kertyneeseen ”hiljaiseen tietoon”, johon yhdistyvät monet käytännössä opitut toiminnantavat ja asenteet (Koski 1995, 195). Niinpä tahdikkuus kehittyy elämällä mukana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa havaitaan oman toiminnan seuraukset (Lähteenmäki 2005, 103). Koska tahdikkuus merkitsee eräänlaista välitöntä ja eksplisiittisistä määreistä poikkeavaa tietoa (Koski 1995, 195), kuvaa Burbules (1993, 14) tahdikasta ihmistä taitavana ”pelaajana”, jolla on kyky lukea peliä ja tehdä oikeita siirtoja oikeaan aikaan.

Dialogissa tapahtuva oppiminen kehittää myös moraalitajua, sillä käsitys oikeasta ja väärästä muotoutuu toisten ihmisten kautta. Moraalilla onkin vahvasti yhteisöllinen perusta, koska se koostuu historiallisesti muotoutuneista arvoista ja normeista, kulttuurisista toimintatavoista ja säännöistä, joiden kautta muotoutuu näkökulma hyvään ja pahaan, oikeaan ja väärään (Laine 2005). Hankamäki pohtii, että moraalin perusta rakentuu yhteisössä kehon esitietoisien ymmärryksen kautta, jota kuvaavat monet fyysisen kehon ilmentämät viestit. Niinpä esimerkiksi lapsi kasvaa moraaliseksi olennoiksi tarkkailemalla toisten toimintaa ja näkemällä toiset ”sielunsa peileinä”. (Hankamäki 2003, 94–95, ks. myös Hellsten 2006, 105.)

Liukko-Hollmériuksen (2008) mukaan koululla on merkittävä rooli lapsissa orastavan moraalitajun ja sivistyksen kehittäjänä, minkä vuoksi koulun tulee toimia ennen kaikkea kasvuympäristönä, joka edesauttaa ihmiseksi kasvamista. Parhaiten kokonaisvaltainen kasvu toteutuu dialogissa suhteissa, joissa opitaan toiset huomioivaa olemista, myötätuntoa ja anteeksiantamista, toisaalta myös viisautta ja suhteellisuudentajua. Näiden ohella dialogissa kehittyy kyky itsenäiseen ajatteluun, mihin perustuu mahdollisuus tehdä omaa elämäänsä koskevia valintoja. (Hellsten 2005, 125; 2008, 96, 102; Laine 2005; Matilainen 1993, 17–18.)

8.3 Vapautuminen ja ”hyvä elämä”

Dialogissa ihmiset kohtaavat vapaasti tuntevina ja ajattelevina yksilöinä, joilla on mahdollisuus kokemustensa ilmaisuun. Kriittisen reflektion kautta dialogiin sisältyy samanaikaisesti sekä yksilöllinen että yhteisöllinen vapauden elementti. Yksilötasolla dialogi auttaa havaitsemaan ja oikaisemaan subjektiivisia merkityspektiivejä, kun yhteisön tasolla se johtaa sosiaalisten toimintatapojen uudistumiseen. (Candy 1995, 305; Mezirow 1995, 374.) Näiden kautta dialogi parantaa ihmisten ”kommunikatiivista kompetenssia”, mikä auttaa heitä toimimaan rakentavasti toisten kanssa.

Dialogisten taitojen kehittymisessä koulutuksella on merkittävä rooli. Freire (1972, 69) painottaa koulutuksen merkitystä myös vapauden lähteenä, sillä se auttaa ihmisiä ymmärtämään paremmin itseään ja ympäröivää todellisuutta. Pedagogisessa dialogissa yhdistyvät oppiminen ja henkilökohtaiseen kasvuun liittyvä vapaus. Dialogi vapauttaa yhteiskunnallisesta sorrosta kehittämällä ihmisten omaa ajattelua ja lisäämällä heidän tietoisuutta valtaa pitävän eliitin ja koulutusinstituutioiden ylläpitämistä sosialisatorakenteista. Bahtinin (1991, 68–69, 359) mukaan dialogi merkitseekin vapaasti

syntyvää ja tietoista ajattelua, jonka myötä ihminen kasvaa omaksi persoonakseen. Freire liittyy dialogiin myös paremman ihmisyyden tavoitteen, jonka kautta toteutuu ”hyvän elämän” merkitys. Hän perustelee tätä ajatuksella, että kaikki henkinen ja inhimillinen syntyy ihmisten vapaassa kommunikaatiossa. (Freire 1972, 20–44, 57–69; 2005, 96, ks. myös Laine & Kuhmonen 1995, 68.)

Myös filosofi Rosseau ajattelee, että ihmiset syntyvät aina alkujaan vapaina, mutta kadottavat vapauden sorron mekanismeihin, sillä todellinen ihmiseksi kasvaminen mahdollistuu vain demokraattisessa yhteisössä, joka sallii inhimillisen potentiaalin toteuttamisen. Ihmisten kasvu edellyttää vapautta, sillä heillä on luontainen pyrkimys itsensä toteuttamiseen (Gadotti 1996, 12). Vapauden lisäksi dialogissa toteutuvat Aristoteleen etiikan mukaiset ihmiselämän perimmäiset tavoitteet onnellisesta ja hyvästä elämästä, mitä Bahtin (1991) perustelee dialogisissa kehittyvien oikeudenmukaisuuden, viattomuuden, kauneuden ja totuuden kautta (Freire 1972, 28, 61).

Lopuksi dialogisuuteen liittyy myös yksilön autonomia vapauden ja vastuun kautta. Autonominen ihminen luottaa omiin kykyihinsä, ainutlaatuisuuteensa ja ihmisarvoonsa ja pystyy arvioimaan, mitä yhteiskunnalliset ratkaisut merkitsevät hänen kannaltaan. Siksi myös yksilön autonomia edellyttää demokraattista yhteiskuntaa, jossa vapaus, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus ovat tavoiteltuja arvoja. (Puolimatka 1999, 217–218, 267.)

Edellä kuvattujen tahdikkisuuden, sivistyneisyyden ja moraalisuuden kautta dialogissa toteutuu humaani olemassaolo. Ilmentämänsä inhimillisyyden ja aitouden perusteella sen voi ajatella johtavan totuuteen vapaasti ilmaistun sanan välityksellä. Samalla sillä on sijansa ihmisten arvotietoisuuden ja henkilökohtaisen etiikan määrittäjänä, joista käsin yhteiskunnan kehittäminen tapahtuu. Niinpä dialogiset periaatteet ovat vastakkaisia modernin yhteiskunnan pyrkimyksille haudata ihmisen persoona tieteellisten, teknisten ja taloudellisten päämäärien alle (Buber 1993; Freire 1972, 20–44).

9 DIALOGIN KESKEISIMMÄT ULOTTUVUUDET

Teoretikoiden ajattelusta nousi tärkeimpänä esiin dialogisuuden yhteisöllinen luonne, jonka kautta se hahmottui laajasti *vastavuoroisina ihmissuhteina*. Esimerkiksi Bahtin (1991, 68–9) ajattelee, että tietoisuus ja maailma ovat olemassa vain ihmisten välisissä suhteissa, jolloin kaikki todellinen ajattelu ja toiminta edellyttää dialogia tapahtuakseen. Samoin Hellstenin (2000, 210) mukaan ihminen on luotu elämään yhteydessä toisiin ihmisiin, jolloin täyteen ihmisyyteen voi kasvaa vain yhteisössä muiden kanssa. Buber (1993, 30–33) pitää dialogia molemminpuolisena Minä–Sinä-suhteena, jossa osapuolet kohtaavat tasavertaisina yksilöinä. Freire (1972, 60–61; 2005, 81) lisää, että todellisuus rakentuu yhteisessä olemassaolossa ja ihmisten luomien käsitteiden kautta. Gadamer (2004, 37) sen sijaan painottaa sosiaalisen todellisuuden muotoutumisessa ennen kaikkea kulttuurin merkitystä, sillä ihmisten yhteiselo toteutuu kulttuurin ehdoilla ja sen luomin käsittein, jolloin kulttuuri vaikuttaa siihen, millaiseksi maailma tulevaisuudessa muotoutuu.

Toiseksi dialogi hahmottui teoretikoiden ajattelussa *uuden oppimiseen* johtavana pedagogisena tapahtumana, joka lähtee liikkeelle yksilön kriittisen reflektion kautta ja johtaa todellisuuden parempaan ymmärtämiseen (Mezirow 1995). Gadamerin (2004, 29–37) mukaan dialoginen oppiminen merkitsee yksilöllisten merkityshorisonttien laajentumista ”hajottavien” kokemusten kautta, jotka lisäävät ihmisten kykyä kohdata erilaisuutta. Yleisesti kaikki dialogissa tapahtuva oppiminen on kiinteässä suhteessa maailmaan ja siksi myös laajaa ja erittelemätöntä, koska se edustaa lähes kaikkea, mitä inhimilliseen elämään voi kuulua (Tontti 2005, 65). Toisaalta dialogiin sisältyy myös moraalinen ulottuvuus, sillä käsitys oikeasta ja väärästä syntyy suhteessa toisiin ihmisiin (Hellsten 2005, 125; Hankamäki 2003, 94–95; Matilainen, 1993, 17–18).

Niinpä puhuttaessa dialogisesta oppimisesta on syytä muistaa, että dialogi ei ole oppimismetodi vaan tietynlainen oppimisympäristö, joka luo sisällölliselle oppimiselle puitteet. Siksi dialogissa tapahtuva oppiminen on avointa ja ennakoimatonta, eikä sille voi asettaa ennakkoehtoja tai tulostavoitteita ulkoapäin. (Bahtin 1991, 132; Isaacs 2001; Salminen 2001.) Myös Burbulesin (1993) ajatus dialogista pedagogisen kommunikaation erityisenä muotona tukee tätä.

Kolmas dialogisuutta kuvannut näkökulma teoretikoilla oli ajatus ihmisten *persoonallisesta läsnäolosta*. Hellstenin (2000, 152–155) mukaan persoonallinen läsnäolo

merkitsee aitoa olemista ja kykyä olla sitä, mitä on. Vastaavasti Buber (1993, 68–9) ja Freire (2005, 187–8) korostavat dialogissa ihmisten välistä yhteistoimintaa, jossa toteutuu aito ja inhimillinen maailmasuhde. Buberilla (1993) sitä kuvaa molemminpuolinen Minä–Sinä-suhde, jossa ihmiset kohtaavat kokonaisvaltaisina ja läsnä olevina. Hellstenin mukaan aitoon läsnäoloon liittyy rauhallisuus ja kyky pysähtyä ihmettelemään ympäröivää todellisuutta. Samoin siinä korostuu odottamisen taito, jonka kautta saadaan etäisyyttä keskusteluun ja voidaan lykätä oman mielipiteen muodostamista. Osallistujien persoonallisen läsnäolon kautta todellisuus tulee dialogissa esiin suoraan ja aidosti, mikä mahdollistaa itsensä toteuttamisen ja luovan ajattelun, kun jokainen ohjautuu sisäisestä todellisuudestaan ja arvoistaan käsin. (Hellsten 1999, 143.)

Bohmin (1996, 52–53) mukaan persoonallisen läsnäoloon liittyy niin sanottu hiljainen tieto, johon kiteytyy kaikki elämän varrella opittu ja koettu. Siksi persoonallinen läsnäolo syntyy todellisen ja arkisen elämän kautta ja siinä painottuu kyky elää nykyisyydessä (Gadamer 1979; Bahtin 1991, 132). Freire (2005, 90–91; 1972) tarkastelee inhimillistä läsnäoloa yhteisen ajattelun ja toiminnan kautta, jonka tavoitteena on hyvä ja onnellinen elämä. Burbules (1993, 13–15) lisää, että juuri läsnäolon kautta dialogissa toteutuu ihmisten välinen erityinen yhteenkuuluvuuden tunne ja positiivinen yhteisöllisyys (Perkka-Jortikka 2007).

Neljäs teoreetikoiden ajattelussa esiin noussut dialogin ulottuvuus koskee todellisuuden *tiedostavaa ymmärtämistä*, mikä merkitsee ympäröivän todellisuuden laajaa havaitsemista (Freire 2005; Gadamer 2004; Mezirow 1995; Bahtin 1991). Mezirow (1995, 374) kuvaa sitä emansipatorisena oppimisena, joka johtaa yksilön valinnan vapauden kasvuun ja vastuuseen kehittyneen tietoisuuden kautta. Myös Gadamerin (2004, 29, 37) mukaan avartunut tietoisuus johtaa todellisuuden uudenlaiseen tarkastelutapaan. Bahtinille (1991, 121–123; 1986) tiedostava ymmärtäminen merkitsee dialogissa erilaisien ”äänten” kohtaamista ja siitä syntyvää moniarvoista todellisuutta. Samoin Freire (2005, 90–91; 1972) ajattelee ihmisten maailmatietoisuuden kehittyvän yhteisen ajattelun ja muutossuuntautuneen toiminnan kautta.

Lisäksi kaikilla teoreetikoilla painottui näkökulma, jonka mukaan dialogi edellyttää *demokraattista yhteiskuntaa* ja *ilmaisun vapautta* toteutuakseen, sillä vain ilmaisun vapaudessa ihmiset voivat kasvaa vastuuntuntoisiksi ja itsenäisesti ajatteleviksi yksilöiksi. Demokraattisessa yhteiskunnassa mahdollistuu dialogin vaatima vapaus, jonka turvin uskalletaan olla läsnä omalla persoonallisella tavallaan ja jakaa kokemuksia yhteisöllisesti. Yhteisen jakamisen kautta muodostuu muutokseen johtavaa ajattelua ja

toimintaa, joiden tavoitteena on parempi tulevaisuus. Samalla dialogissa toteutuu elämä itsessään, kun ihmisten kokemukset saavat merkityksensä suhteutuessaan toisten vastaaviin. Näin todellisuus syntyy ihmisten välisessä yhteisymmärryksessä ja muutokseen johtavassa toiminnassa, joka on aina todellista ja käytännössä näkyvää toimintaa. (Freire 1972, 96; 2005, 20–44; Puolimatka 1999, 217–218; Hellsten 2000.)

10 TUTKIMUSLÄHTÖKOHDAT JA -KYSYMYKSET

10.1 Hermeneuttinen lähestymistapa

Tämä tutkimus on filosofisesti painottunut katsaus dialogin olemukseen ja dialogiseen oppimiseen, jolloin siinä korostuvat merkitysten etsiminen ja rakentaminen. Siten tutkimuksen tavoitteena on tiedon tuottamisen ohella tutkijan oman ajattelun dialoginen kehittäminen. Tässä suhteessa tutkimuksen lähtökohtana painottuu hermeneuttinen asenne ja ilmiölähtöinen tutkimustapa, jossa korostuvat todellisuuden tulkinta ja prosessinomainen ymmärryksen syveneminen. Näin tutkittavaan ilmiöön liittyvät käsitteet avautuvat ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä. (Koski 1995, 115.) Koska hermeneutiikkaan kuuluu ajatus tutkijan oman ymmärryksen syvenemisestä, merkitsee se tässä tapauksessa oman ajatteluni kehittymistä tutkimusprosessin edetessä dialogisempaan suuntaan. Gadamerin (2004, 20) mukaan dialogisessa tutkimusasenteessa on olennaista pyrkimys elämää kohtaan suuntautuvan näkökyvyn avautumiseen. Niinpä hermeneuttinen tutkimusprosessi on merkitysten rakentamista oivallusten kautta, kun ymmärrystä syntyy vähitellen kohteen osien ja kokonaisuuden välillä (Mezirow 1995, 25).

Freiren (2005, 119) mukaan tutkimuksen kasvatuksellisuus toteutuu parhaiten, kun todellisuutta tarkastellaan kokonaisuudesta käsin. Samoin Bahtinin ajattelussa korostuvat hermeneuttinen ja humanistisen filosofia (Villa & Välimäki, 1997, 10). Niinpä tutkimusongelmien laajan ymmärtämisen kannalta on tärkeää huomioida tutkimuksen kulttuuris-historiallinen konteksti, joka hahmottuu vähitellen tutkijan ja tutkittavan ilmiön välisen ”keskustelun” kautta.

Tutkimuksen ilmiölähtöisestä ja tapauskohtaisesta luonteesta johtuen, tavoitteena ei ole päätyä tutkittavan ilmiön tiukkaan rajaamiseen, vaan muodostaa siitä teoreetikoiden ajattelun ja todellisen oppimistilanteen pohjalta rakennettu mahdollisimman syvälinen näkemys. Tutkimusprosessin voi katsoa onnistuneen silloin, kun tutkittavaan ilmiöön perehtyminen ja tutkimuksen eteneminen johtavat tutkijan oman ymmärryksen syvenemiseen. Samalla tutkimus tavoittelee ymmärrystä, johon yhdistyvät dialogin luonteen mukaiset useat yhtäaikaiset ulottuvuudet. Prosessin tulkinnallisuuden vuoksi tutkimuksessa korostuu tutkijan oman ajattelun kriittisyys, reflektiivisyys ja ennakkoluulojen työstäminen (Mezirow 1995). Vain niiden kautta tutkimus voi edetä tasolle, jossa syntyy uutta todellisuutta koskevaa ymmärrystä.

10.2 Diskursiivisanalyyttinen näkökulma

Hermeneuttisen filosofian lisäksi tutkimus perustuu diskursiivisanalyyttiseen näkökulmaan, jossa kieli on erityisenä mielenkiinnon kohteena. Kielen asema korostuu tutkimuksessa, koska dialogi ilmenee nimenomaan kielen erityispiirteiden kautta. Diskursiivianalyysi pyrkii kielen ja sen merkkijärjestelmien ymmärtämiseen erilaisissa sosiaalisissa käytänteitä ilmaisevissa puheentavoissa (Sarja 2000, 57–58.) Yleisesti määriteltynä diskurssi tarkoittaa puhuttua kieltä ja kirjoitettua tekstiä, joka rakentuu dialektisessa suhteessa ympäröivään todellisuuteen (Linell 1995, 112).

Dialogiin on suhtauduttava kokonaisvaltaisesti ja osana ympäröivää todellisuutta, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden verbaalisen ilmaisun lisäksi oppimistilanteen laajaa kontekstia, jossa tulee esille dialogille tunnusomaiset piirteet. Dialogisuutta ilmentävät esimerkiksi nonverbaalinen viestintä eri muotoineen ja yleinen olemisen tapa, joiden kautta tutkimus pyrkii jäljittämään dialogin laajaa ja kontekstisidonnaista luonnetta siinä todellisuudessa, jossa puhe tuotetaan. Tässä suhteessa voidaan puhua interaktionaalisesta ja konstruktiiivisesta näkökulmasta, joissa korostuvat kielen sosiaaliset ja toiminnalliset piirteet (Luukka 1980, 48).

Näin tutkimus on kiinnostunut opiskelijoiden ilmaisusta ympäristönsä tuotteena, jossa kuvastuu kielen kokonaisvaltainen luonne. Kielellisanalyyttinen tarkastelu perustuu Bahtinin (1987) dialogiseen äänianalyysiin, jossa korostuvat yksilöllisten äänten välille kehittyvät erilaiset suhteet ja dialogisen kommunikaation moniäänisyys (Sarja 2000, 63). Kielellisissä suhteissa ilmenee myös ei-kielellinen, kulttuuris-historiallinen konteksti, jota Bahtin nimittää sosiaaliseksi kieleksi. Näin kielen dialoginen ulottuvuus merkitsee sitä, että se kuvaa puheen spesifin sisällön lisäksi aina myös ympäröivää todellisuutta ja kulttuuria, jossa puhe tuotetaan (Bahtin 1991; Gadamer 1979; 2004).

Bahtinilla (1987; 1991) sosiaalisessa kielessä yksittäisen puhujan ilmaisu kytkeytyy osaksi laajempaa kontekstia, koska puhe viittaa aina aiemmin sanottuun. Tutkimus tarkastelee opiskelijoiden puheen merkityksiä ennen kaikkea puheen tavan ja siitä välittyvien opiskelijoiden asenneteiden ja maailmankuvan kautta, jolloin analyysissä painotuu yksityiskohtaisen sanatason analyysin sijaan laajemmat merkitykset. Niinpä sosiaalisen kielen tutkimisessa olennaisia ovat lausumat, jotka ovat alun ja lopun omaavia, itsenäisiä puheenvuoroja. Niihin on mahdollista vastata, koska ne ovat aina suunnattuja jollekin ja yhteydessä muihin lausumiin. Niiden merkitykset rakentuvat aiemmin sanotun pohjalta ja tuovat esille myös vastaanottajansa merkityksiä, jolloin niissä tulee esille

aina myös puhujansa persoona, emootiot ja motiivit. (Sarja 2000, 62–63.) Siten tässä tutkimuksessa huomio on opiskelijoiden kokonaisten lauseiden ja ilmauksien tarkastelussa, joista dialogisuus on pikemminkin tavoitettavissa.

Kielellisanalyyttistä lähestymistapaa puoltavat muun muassa Eskola ja Suoranta (1998, 141–142), joiden mukaan aineiston tarkastelussa tulee huomioida sen sosiaalinen luonne ja yhtymäkohdat ilmentämäänsä kulttuuriin.

Tarkastelen lukupiirin dialogisuutta valitsemalla opiskelijoiden puheesta lainauksia, joissa jokin dialogin ulottuvuus tulee vuoroin esille. On huomioitava, että puheen lainaukset eivät kuvaa dialogisuutta täydellisesti, koska opiskelijoiden puhe on osa ympäröivää todellisuutta ja oppimiskontekstia, jota ei voi sisällyttää tekstiin. Näin sanat jättävät ulkopuolelleen aina jonkin verran havaitsematonta todellisuutta. Siksi tutkimus perustuu pitkälti tutkijan oman tulkinnan ja havaintojen varaan, varsinkin kun ensisijaisena huomion kohteena on opiskelijoiden ilmaisun tapa ja nonverbaalit viestit, joita lukija ei voi havaita.

10.3 Tutkimuskysymykset

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan dialogisuutta aikuisten oppimistilanteessa sen ulottuvuuksien ja ominaispiirteiden kautta. Toinen tutkimuskysymys painottuu tutkimuksen pohdintavaiheeseen, jossa hahmotetaan dialogin pedagogista ideaa ja merkitystä aikuisten oppimisessa. Siten tutkimus etenee prosessina dialogisuuden teoreettisesta hahmottamisesta kohti dialogisen oppimistilanteen yksityiskohtaisempaa ja käytäntöön suuntautuvaa tarkastelua, jolloin teoria jatkuvasti täydentyy käytännön havaintojen kautta.

1. *Miten dialogisuus ilmenee aidossa oppimistilanteessa ja aikuisopiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa?*

2. *Mikä on dialogin pedagoginen idea ja merkitys aikuisten oppimisessa?*

11 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

11.1 Tutkimuksen kohde ja aineistonkeruu

Tutkimuksen kohteena oli viiden aikuiskouluttajan pedagogisia (APO) -opintoja suorittavan opiskelijan lukupiiritapaaminen. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (35 ov) ovat laaja-alaisen opettajakelpoisuuden antava opintokokonaisuus, joka koostuu kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen perusopinnoista (15 ov) ja aikuiskouluttajan pedagogisista aineopinnoista (20 ov). Koulutuksessa painottuivat opiskelijoiden omat pedagogiset kehittymistarpeet ja niiden pohjalta tehdyt henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat. Opintojen ensisijaisena tavoitteena ovat näin opiskelijoiden pedagogisen ajattelu- ja toimintatavan kehittäminen ja siihen liittyvä henkilökohtaiseen opettajuuteen kasvaminen. Lisäksi opinnoissa tavoiteltiin ”itsensä näköisen” opettajuuden ja henkilökohtaisen pedagogisen näkemyksen kehittymistä ja dialogisten periaatteiden soveltamista omassa oppimisessa (Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, opinto-opas, 2004–2005).

Tutkimani lukupiiri oli opiskelijoiden keskinäinen tapaaminen, joissa he esittelivät kirjallistalta valitsemiaan ja lukemiansa kirjoja ja keskustelivat niiden esiinnoisseista teemoista. Lukupiirin tavoitteeksi oli ohjeissa määritelty kirjan sisällön kriittinen tarkastelu useista näkökulmista. Lukupiiri muodostui vapaa-muotoiseksi tapaamiseksi, koska ne olivat yleisesti opiskelijoiden keskenään toteuttamia oppimistilanteita, jossa ei ollut ulkopuolista ohjaajaa. Opiskelijat valitsivat itse kullekin kerralle joukostaan puheenjohtajan ja sihteerin, jotka eivät tässä lukupiirissä suuremmin erottuneet joukosta ylitse muiden. Puheenjohtaja lähinnä huolehti keskustelun etenemisestä ja kirjojen esittelyvuorojen jakamisesta. Sihteeri osallistui keskusteluun samaan tapaan muiden kanssa, vaikka kirjasi lukupiiristä myöhemmin koostettavaan pöytäkirjaan tulevia muistiinpanoja. Se, että lukupiirille ei ollut ennakolta määritelty kestoja, antoi myös vapauksia opiskelijoiden omalle suunnittelulle.

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot ja erityisesti lukupiiri soveltuivat tutkimuksen kohteeksi, koska niissä painottuivat dialoginen oppimisen näkökulma ja omaan opettajuuteen kasvaminen (Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, opinto-opas, 2004–2005). Tutkimuksen kohteena ollut lukupiiri rakentui APO-opintojen pedagogiselle näkemykselle, jonka mukaan opettajaksi kasvaminen on aina henkilökohtainen ja omille kokemuksille perustuva prosessi. Näkökulmaa kannattavat muun muassa Uusikylä ja

Atjonen (2000, 198), jotka uskovat opettajan vaikuttavan enemmän sillä, mitä hän on, kuin mitä hän sanoo. Lukupiiri kannusti opiskelijoita itseohjautuvaan toimintaan ja oman ajattelun kehittämiseen, sillä siinä ei ollut ohjaavaa opettajaa, vaan se perustui opiskelijoiden keskinäiseen työnjakoon. Opettajan puuttuminen tilanteesta siirsi siten vastuun oppimisesta opiskelijoille itselleen. Opettajan läsnäolo saattaa heikentää opiskelijoiden omaa ajattelua siinä tapauksessa, että opettajan ajatuksiin suhtaudutaan totuutena, jota ei ole pohdita, vaan se omaksutaan valmiina tietona.

Opiskelijoiden itsenäisesti toteuttama lukupiiri oli edullinen tilanne dialogin synnylle oman ajattelun ja kokemuksellisen puheen kautta. Dialogia edisti myös se, että opiskelijat ovat toisilleen entuudestaan tuttuja työskenneltyään syksystä lähtien eli reilun kolmen kuukauden ajan yhdessä. Oletin opinnoissaan suhteellisen pitkällä olevilla opiskelijoilla olevan myös dialogiin vaadittavat kriittisen ajattelun valmiudet.

Tutkimusaineisto koostui kyseisen lukupiiritapaamisen videoinnista, minkä lisäksi pyysin opiskelijoita täyttämään oppimistilannetta koskeneen, avoimista kysymyksistä koostuvan lomakkeen (Liite 1), jonka tavoitteena oli kerätä opiskelijoiden subjektiivisia tuntemuksia tilanteen kulusta. Tutkimuksessa arvioitiin niiden kautta dialogin toteutusta osana kokonaisuutta. Videonauhoitus mahdollisti tutkimuksen tavoitteen mukaisen oppimistilanteen analyysin, jossa huomio oli opiskelijoiden kokonaisvaltaisessa vuorovaikutuksessa. Tässä tapauksessa oppimistilanteen videoanalyysi merkitsi paitsi kielen diskurssin, ilmausten ja rakenteen, niin myös nonverbaalisten ja kehollisten ilmausten tutkimista. Ilmapiiirin kannalta tarkastelin erityisesti opiskelijoiden kokonaisvaltaista olemista ja siihen yhdistyviä tekijöitä, kuten äänenpainoja, puheenvuorojen jakautumista, toisten kuuntelemista ja muita tilanteeseen liittyneitä nonverbaalisia tekijöitä. Videoinnin etuna oli yleisesti se, että tilannetta saattoi tarkastella riittävän moneen kertaan useista näkökulmista.

11.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat

Dialogisuus kuvaa jatkuvasti kehittyvää ja muuttuvaa todellisuutta, minkä vuoksi myös sitä kuvaava tutkimus on osa lakkaamatonta ymmärtämisen prosessia. Vaikka dialogisuus elää ja muuttuu jatkuvasti, voi sen ottaa havainnoinnin kohteeksi jonkin todellisuutta kuvaavan hetken tai tapahtuman osana. Tässä tutkimuksessa dialogista todellisuutta kuvaa APO-opiskelijoiden lukupiiri. Tutkimus on siten ilmiölähtöinen tutkimus, joka pyrkii luotettavuuteen tunnustamalla tutkimuksen tapauskohtaisen ja tulkinnallisen

luonteen. Tämä tutkimuksellinen näkökulma on dialogisuutta koskevan teorian mukainen tunnistaessaan todellisuuden muuttuvan luonteen. Tutkimuksen tapauskohtaisuus ei johda väärin tulkintoihin, kun tavoitteena ei ole yleistettävä totuus. Mezirowin (1995) mukaan tulkitsija on aina oman merkitysperspektiivinsä vanki ja siksi kykenemätön puolueettomaan tarkasteluun, minkä vuoksi johtopäätökset tulisi luoda aina rationaalisen ja reflektiivisen keskustelun kautta.

Törmän (1995, 112) mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen syntyy tutkijan ja tutkittavaa ilmiötä koskevien tekstien välisessä vuoropuhelussa, joka etenee tutkijan antaessa merkityksiä ilmiötä koskeville käsitteille. Gadamer (1979, 17) luonnehtii tätä dialogis-kommunikatiivisena yhteytenä muihin tulkitsijoihin, joiden ajatukset huomioidaan oman tulkinnan taustalla. Samassa yhteydessä Mezirow (1995, 25–29) puhuu kommunikatiivisesta oppimisesta, joka tähtää toisten ihmisten ja maailmaa koskevien käsitteiden laajaan ymmärtämiseen tutkijan kriittisen reflektion kautta. Lakan (2006) mukaan reflektiivinen keskustelu merkitsee tutkijan synnyttämää tutkittavan ilmiön ja teorian välistä vuoropuhelua, joka lähtee liikkeelle dialogisuuden historiasta ja klassikkoteksteihin perehtymisestä. Gallacher (1992, 9) osoittaa tulkinnalliseen tutkimustapaan liittyvän aina lukijan ja tekstin välille kehittyvän luovan keskustelun (Koski 1995, 35).

Tutkimuksen tuottaman tiedon lisäksi hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on tutkijan henkilökohtaisen näkemyksen ja ymmärryksen kehittäminen, jolloin tutkimusprosessin luotettavuus perustuu tutkijan omaan reflektioon ja tulkintaan. Tässä tutkimuksessa tutkijan oman ajattelun kehittymistä mittaa kyky muodostaa dialogisen oppimistilanteen kokonaisuudesta ja implisiittisistä piirteistä eksplisiittinen kuvaus. Petersin (1995, 336) mukaan tämä näkyy siinä, että tutkija purkaa reflektion kautta esireflektiivisen ymmärryksensä paremmin ymmärrettävään muotoon.

Mezirowin (1995, 26) mukaan ymmärtämisen ja reflektion tasosta kertoo merkityksen pätevä konsensus, joka tässä tapauksessa merkitsee tutkimustiedon perusteltavuutta, tulosten johdonmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä. Niinpä tutkimuksessa, jossa ilmiön kuvaaminen perustuu tutkijan omiin havaintoihin ja tulkintaan, korostuu erityisesti ilmaisun ymmärrettävyys ja perusteltavuus. Siten laadullisessa tutkimuksessa tutkijan avoimuus ja tekstiä kohtaan suuntaamansa laaja perspektiivi parantavat tulkinnan luotettavuutta. Tämän tutkimuksen yhtenä luotettavuuden mittana onkin tutkijan tietoisuuden taso, joka määrittää kyvyn tarkastella tutkittavaa ongelmaa laajempaa taustaa vasten. Gadamerin (1979) mukaan ilmiön historian ja taustan tunteminen on tärkeää, koska tutkija kykenee asettamaan omat ennakkoluulonsa kyseenalaisiksi vain ilmiön

perinpohjaisen tuntemisen kautta (Koski 1995, 119). Deweyn filosofiassa hyvä tutkimus on sellainen, joka johtaa tutkijan henkilökohtaiseen kasvuprosessiin. Siinä ei ole tärkeintä pyrkiä ehdottomaan objektiivisuuteen, vaan sallia tulkinnallisuus tutkijan henkilökohtaisena kasvuprosessina, jossa hän tulee tietoiseksi omista ennakkoluuloistaan. (Törmä 1995, 111.)

Hermeneuttisten periaatteiden mukaisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu todellisuuden aitoon kuvaamiseen. Koska tutkimus syntyy tulkitsijansa kautta, liittyy tutkimuksen luotettavuuteen tutkijan itseään, toisia ja maailmaa koskeva tietoisuus. Siksi on erityisen tärkeää, että olen tutkijana liikkeellä avoimella ja tiedostavalla asenteella, mikä sallii myös alkuperäisestä teoriasta poikkeamisen. Tässä tutkimuksessa tämä merkitsee omien ennakkokäsitysteni tarkastelua jatkuvan kysymisen ja etsimisen kautta. Pyrin avartamaan tietoisuuttani perehtymällä monipuolisesti dialogisuutta koskeviin teorioihin aikajatkumolla historiasta nykypäivään. Toisaalta pyrin pitämään mielessä teorian mahdollisen havaitsemista rajoittavan ja ennalta määrittävän vaikutuksen erityisesti tutkimukseni empiirisen osan suhteen, jossa tarkastelen dialogisuutta käytännön oppimistilanteessa. Ratkaisuna tähän on teorian kehittäminen koko tutkimusprosessin ajan, jolloin käytännön poikkeavat havainnot muokkaavat teoriaa uudelleen.

Hartin (1995, 86) mukaan tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan henkilökohtaisista kokemuksista ja ennakko-oletuksista, joista se laajenee ulkopuolista todellisuutta kuvaavaksi teoriaksi. Siten henkilökohtaiset kokemukset toimivat lähtökohtana ympäröivää todellisuutta koskevan tiedon hankkimissa. Gadamer ja Mezirow pitävät tulkinnan subjektiivisuutta luovuuden alkuna silloin, kun se johtaa ennakkoluulojen kyseenalaistamiseen ja sitä kautta perspektiiviin muuttumiseen (Gadamer 1979; 2004, 37; Mezirow 1995, 30). Luotettavassa tutkimuksessa tutkija ei jätä huomiotta teoriaan sopimattomia havaintoja omien ennakko-oletustensa vuoksi, vaan tarkastelee todellisuutta mahdollisimman avoimesti ja tapauskohtaisesti.

Hermeneuttinen asenne, joka painottaa todellisuuden kehittyvää luonnetta, sopii tutkimukseni lähtökohdaksi, sillä dialogisuuden muuttuva ja kokonaisvaltainen olemus ei avaudu pelkällä instrumentaalisella todentamisella. Mezirowin (1995, 24) mukaan instrumentaalinen oppiminen on suorittamiseen perustuva prosessi, jonka tavoitteena johtaa oppija ennalta määrättyyn totuuteen. Samoin Isaacs (2001, 91) ajattelee, että metodiperustainen asenne ei riitä tavoittamaan dialogisuuteen kuuluvaa kokemuksellisuutta ja elämää itsessään. Dialogisuutta ei voi hahmottaa metodiperustaisesti, mutta tiettyjen periaatteiden ja piirteiden tasolla kyllä. Niinpä Gadamer tarjoaa dialogisuuden metodi-

sen tarkastelun vaihtoehdoksi tulkinnallisuutta, jossa tutkijan oman elämän ja tapahtumien historiallisuus tunnustetaan tutkimukseen sisältyvinä tosiasioina.

Edellä mainittuun viitaten tutkimuksessani korostuvat Mezirowin (1995, 382) emansipatorisen koulutuksen tavoitteet, joihin sisältyvät muun muassa uskomusten taustalla olevien ennako-oletuksien kyseenalaistaminen, vaihtoehtoisten perspektiivien etsiminen, aiempien toimintatapojen muuttaminen ja uusien kehittäminen, sekä Törmän (1995, 115) ajatus, jonka mukaan hermeneuttisesti suuntautunut tutkimus on tulkinnallinen tapahtuma ja sidoksissa sen hetkiseen kasvatustodellisuuteen. Tältä pohjalta tutkimukseni perustuu osin avoimeksi jäävään tulkintaan, jossa ei pyritä lopulliseen totuuteen tieteellisen pätevyyden saavuttamiseksi, vaan dialogisten periaatteiden tunnustamiseen avoimessa kysymisen prosessissa, jossa korostuvat ilmaisen sisäinen johdonmukaisuus, perusteltavuus ja tutkijan ajattelun kehittyminen tutkimuksen edetessä. Siksi lopullisten vastausten antaminen ja tutkittavan ilmiön tiukka kategorisointi eivät toteudu.

Eskola ja Suoranta (1998, 52–53) tarkastelevat tutkimuksen eettisyyttä käytännöllisten seikkojen, kuten tutkimuslupan, tutkimuskohteen hyväksikäytön, osallistumiseen liittyvien ongelmien ja tutkimuksesta tiedottamisen suhteen. Omassa tutkimuksessani nostan pohdittavaksi eettiset kysymykset, jotka koskevat tutkimuslupaa, tutkittavien anonyymiyden turvaa sekä tutkittaville tutkimustuloksista mahdollisesti aiheutuvaa haittaa, tutkimustulosten ja johtopäätösten luotettavuutta, lähdeviittauskäytänteitä sekä tutkimuksen tarkoitusperiä ja hyödynnettävyyttä.

Ensimmäisen eettisen näkökohdan eli tutkimuslupan suhteen toimin niin, että kysyin hyvissä ajoin ennen APO-opiskelijoiden lukupiiriä opiskelijoiden suostumusta videokuvaamiseen, josta yksikään opiskelija ei kieltäytynyt. Lukupiiritapaamisen alussa selvitin opiskelijoille tutkimukseni aiheen ja keräämäni aineiston osuuden siinä. Samalla pyysin opiskelijoilta suostumusta lukupiirin päätteeksi jaettavan kysymyslomakkeen täyttämiseen, johon kaikki suostuivat. Ilmoitin opiskelijoille tutkimuksen anonymiteetistä, mikä takaa heille täyden tunnistamattomuuden. Sen turvaamiseksi käytän tutkimuksessani esitetyistä henkilöistä peitenimiä, enkä tuo esille ryhmän tunnistamiseen johtavia seikkoja, kuten ryhmänohjaajan nimeä, tapaamisen ajankohtaa ja paikkaa. Yhden opiskelijan kohdalla tuon esille hänen erimaalaisen kulttuuritaustansa, koska se on tutkittavan ilmiön kuvaamisen kannalta tarpeellista. En kuitenkaan paljasta hänestä varsinaisia tunnistamiseen johtavia seikkoja, kuten kotimaata tai uskontoa, joten myös hä-

nen anonyymiytensä on turvattu. Niinpä tutkittavien anonyymiuden vuoksi tutkimuksesta ei voi katsoa olevan haittaa tai erityistä hyötyä tutkittaville.

Toisena eettisenä näkökulmana käsittelen tutkimustulosten ja johtopäätösten luotettavuutta, jonka pyrin turvaamaan mahdollisimman hyvällä tutkimuksen sisäisellä johdonmukaisuudella. Tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus syntyy ymmärrettävyydestä ja käytetyn teorian relevanttiudesta suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä sen hyödynnettävyydestä tulosten ja johtopäätösten tekemisessä. Ymmärrettävässä tutkimuksessa teoria integroituu tutkimuskysymysten kautta tuloksiin ja edelleen johtopäätöksiin. Tässä tutkimuksessa korostuva hermeneuttinen tutkimustapa ja ymmärtämään pyrkivä asenne edellyttävät teorian ja tulosten välistä erityistä vuoropuhelua, jonka tarkoituksena on perustella käytännöstä nousseita havaintoja teorian kautta ja toisaalta tarkistaa teorian pätevyyttä käytännössä. Pohdinta edustaa tutkimuksen päättävää ja samalla kokoavaa osuutta, jossa tutkimuksen eheys ja onnistuneisuus tulevat arvioituksi. Tällainen läpi tutkimuksen toteutuva tutkijan oman toiminnan arviointi on ymmärtämään pyrkivän tutkimuksen tärkein laadun mittari. Tutkimuksen ymmärrettävyyden suhteen kiinnitän huomiota lisäksi selkeään ilmaisuun, käsitteiden käyttöön ja lähdeviittaustapaan.

Kolmantena eettisenä seikkana arvioin tutkimuksen lähdeviittauksia, joissa pyrin huolelliseen, täsmälliseen ja rehelliseen käytäntöön. Internet-lähteistä ilmoitan tekstin yhteydessä ainoastaan tekijän ja vuosiluvun, jolloin varsinainen verkkoviittaus tulee esille lähdeluettelossa, jossa on täsmällinen www-osoite. Pyrin säilyttämään johdonmukaisen ja samanlaisen viittaustavan läpi tutkimuksen, mikä helpottaa tutkimuksen luotettavuutta ja ymmärrettävyyttä.

Viimeisenä eettisenä kysymyksenä tarkastelen tutkimukseni yleistä hyödynnettävyyttä ja tarkoituspäätä, joilla molemmilla on merkitystä lähinnä tutkijan itsensä kannalta. Tämä perustuu siihen, että tutkimus palvelee parhaiten tutkijan oman ajattelun ja ymmärryksen syvenemistä, joista on suurin hyöty tutkijalle itselleen (Gadamer 2004).

Edellä esitettyjen näkökulmien perusteella tämän tutkimuksen voi todeta läpäisevän sille asettamani eettiset vaatimukset.

12 TULOKSET

Dialogisuus ilmeni tutkimuksen kohteena olleessa aikuisopiskelijoiden lukupiirissä kuuden ulottuvuuden kautta. Ensimmäiseksi muodostui *opiskelijoiden luonnollinen oleminen*, joka piti sisällään kiireettömyyden, aitouden, roolivapauden, kriittisen ajattelun ja kokemuksellisuuden. Muita esille tulleita dialogisuuden ulottuvuuksia olivat *yhteisymmärrys, sivistys ja suvaitsevaisuus, avoimuus, luottamus ja kunnioitus, sekä dialoginen ilmapiiri*.

12.1 Opiskelijoiden luonnollinen oleminen

Tässä lukupiirissä opiskelijat veivät oppimistaan itse aktiivisesti eteenpäin. Opettajan puuttuminen korosti osallistujien keskinäistä tasavertaisuutta, kun kaikki olivat asiantuntijuudessaan likipitään samalla tasolla (ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 193). Samantasoinen tietämys tuntui helpottavan opiskelijoiden välistä kommunikaatiota ja antoi dialogille hyvän kasvualustan. Opiskelijoiden tasavertaisuus rohkaisi heitä olemaan tilanteessa läsnä omana itsenään ja omine mielipiteineen. Tätä kuvasi se, että kommunikaatio oli avointa, sillä opiskelijat rakensivat keskustelunsa pitkälti omille kokemuksilleen. Ilmapiirin avoimuudesta kertoivat muun muassa kiireettömyys, pyrkimys kuunnella ja ymmärtää toisia sekä halu oppia toisilta. Niin kuin Hellsten (2004, 53–54; 2000, 209) toteaa, aito läsnäolo syntyy kiireettömyydestä ja kyvystä pysähtyä kuhunkin hetkeen.

Lukupiirissä mahdollistui opiskelijoiden itsenäinen ja luova ajattelu, sillä heillä oli vapaus ja vastuu muokata oppimistilanne itsensä näköiseksi. Uusikylä ja Atjonen (2000, 198) painottavatkin, että opetuksen tulee olla vuorovaikutusta, jossa tekninen osaaminen ei ylitä inhimillistä ja persoonallista olemista, sillä eettisesti pätevä pedagogiikka perustuu luovalle ja inhimilliselle kommunikaatiolle (ks. myös Lakka 2006; Buber 1993; Bahtin 1991; Freire 1972). Niinpä tässä lukupiirissä opiskelijoista lähtenyt, vapaasti syntynyt ja luova kommunikaatio johti uusiin ajatuksiin ja tuotti todellisuutta koskevaa parempaa ymmärrystä.

Dialogisuus rakentui opiskelijoiden välille heidän persoonallisen olemisen kautta, mikä vaati henkilökohtaisten kokemusten esilletuloa. Samalla persoonallinen oleminen synnytti opiskelijoiden välille yhteisöllisyyttä, joka syntyi juuri yhteisten kokemusten

kautta. Niinpä opiskelijat olivat lukupiirissä läsnä ihmisinä, joilla oli erilaiset kokemustaustat ja elämänhistoriat, joista käsin heidän kaikki ajatuksensa muotoutuivat. Siksi henkilökohtaiset kokemukset ovat usein paras kosketuspinta todellisuuteen (ks. yllä s. 41). Dialogin rakentumisessa kaikki persoonalliset tekijät ovat usein yhtäaikaaisesti ja rajattomasti läsnä, eikä niitä voi erottaa toisistaan yksittäiseen tarkasteluun. Sen vuoksi kuvaan opiskelijoiden persoonallista olemista enemmän alla esitettävien dialogisuuden ulottuvuuksien: kiireettömyyden, aitouden, roolivapauden, kriittisen ajattelun ja kokemuksellisuuden kautta.

12.1.1 Kiireetön läsnäolo

Opiskelijoiden uppoutuminen keskusteluun ja innostuksen säilyminen koko lukupiirin ajan (kesto reilut kaksi tuntia) viestivät lukupiirissä kiireettömyydestä. Opiskelijoilla ei ollut kiirettä seuraavaan paikkaan vaan he pysähtyivät lukupiirissä keskustelemaan rauhassa toistensa kanssa ja jakamaan ajatuksiaan. Myös opiskelijoiden fyysinen keho ja olemus viestivät tilanteeseen pysähtymisestä ja keskittymisestä, sillä he eivät liioin vilkuilleet kelloa tai heiluneet paikallaan levottomasti. Leiwon (1980, 16) mukaan kielellinen ilmaisu on osa kehon kokonaisvaltaista kinesteettistä ketjua, mikä näkyi lukupiirissä siten, että opiskelijat antoivat lisämerkitystä puheelleen pienten nonverbaalisten eleiden kautta. Tällaisia olivat muun muassa äänensävyt, kasvojen ilmeet, pään, käsien ja vartalon liikkeet sekä puheen ajoitus, rytmitys ja volyyymi. Siten opiskelijat tuottivat dialogia ja lisäsivät puheen merkitystä kehollaan (ks. yllä s. 40). Lisäksi keskittyminen näkyi pienissä fyysisissä eleissä, kuten puhujaa kohti suuntautumisessa, hymyssä katseiden kohdatessa ja käsillä havainnollistamisessa.

Niinpä opiskelijoiden välisestä yhteisöllisestä dialogista kertoi enemmänkin se, miten he asiat ilmaisivat, kuin mitä he sanoivat. Tätä tukee esimerkiksi Hankamäen (2003, 228) ajatus, jonka mukaan dialogisuudesta kertoo erityisesti kommunikaatio, jossa ihmiset käyttävät tunneälyään ja ovat koko olemuksellaan läsnä (ks. myös Isaacs 2001, 63). Samoin Buber (1993, 34–35) ajattelee elämän kannalta kaiken olennaisen perustuvan inhimilliseen läsnäoloon, joka on kohtaavaa, odottavaa ja kestäväää. Tämä toteutui lukupiirissä, sillä opiskelijat malttoivat hiljentyä kuuntelemaan toisiaan ja odottivat puheenvuoroaan puhumatta toistensa päälle. Hiljentyemisestä ja keskittymisestä toistensa puheeseen kertoi se, että opiskelijat eläytyivät aktiivisesti kuuntelijan rooliin. Kuuntelemista todistivat puhujan suunnatut katseet sekä ymmärryksestä kertovat il-

meet ja eleet, kuten pään nyökkäykset, puistelut, hymähdykset, raskaat henkäykset, huokaukset ja naurahdukset. Tähän liittyen Bahtin (1986, 68) lisää, että kuuntelija on keskustelussa aina aktiivinen osapuoli, sillä vastaanottaessaan ja ymmärtäessään puhetta, hän tuottaa sille uusia merkityksiä.

12.1.2 Aitous, roolivapaus ja kriittinen ajattelu

Buberin (1993, 68–69) mukaan persoonallinen läsnäolo ilmenee olemisen aitoutena, joka merkitsee kykyä olla läsnä tässä ja nyt omana itsenään ja vapaana pyrkimyksestä olla jotain muuta. Hellstenin (2004, 124) mukaan aidon ja persoonallisen olemisen mahdollistaa tunne siitä, että riittää omana itsenään.

Lukupiirissä opiskelijoiden aitous ja kriittisyys näkyivät siinä, että keskustelu lähti monesti liikkeelle auktoriteeteista, mutta kehittyi pian heidän omaksi ajatteluksi ja mielipiteiden vaihdoksi. Tässä mielessä kulttuurihistoriaa ja auktoriteetteja ei ole tarpeen sulkea inhimillisen kasvun ulkopuolelle, vaan niillä on oma merkityksensä tiedostamisen alkulähteenä (Gadamer 2004, 6–8, 37). Esimerkiksi alla kuvattu Maaritin vastaus Saaran kysymykseen lähti liikkeelle auktoriteetin (Bordieu) tulkinnasta:

– *Eikö huippulahjakkuuskin tavallaan ole poikkeus, onks se poikkeavuus?*(Saara)
 – *Mut Bordieu sanoo, että lahjakkuutta ei ole, että kaikki tällainen on saatu sieltä sosialisatian kautta ja tää on sitä pääoman käyttöä sillä omalla sosialisatian kentällä, et ei ole mitään lahjakkuutta. Mä uskon, et eroja on niinku lähtökohdissa ja sillai, et jos on vaikka syvästi kehitysvammainen, niin ei oo niin hyviä mahdollisuuksia, kun jos ois sellainen et ÄÖ ois vaikka sata.* (Maarit)

Vaikka auktoriteetit edustavat usein lähtökohtaisesti yhtä totuutta ja näkökulmaa, voivat ne herättää ihmisiä myös omaan ajatteluun, niin kuin edellä oleva Maaritin pohdinta osoittaa. Gadamer (2004) ja Freire (2005) muistuttavatkin, että auktoriteettien tehtävänä on henkilökohtaisen ajattelun alulle saattaminen, eikä päämääränä oleminen.

Dialogi lisää tietoisuutta omista kulttuurillisista ennakkoluuloista vähentämällä auktoriteettien vaikutusta ajatteluun (Mezirow 1995). Auktoriteettien ulkopuolelle ”astuminen” ja oma ajattelu edellyttävät kuitenkin rohkeutta sekä avointa ja kriittistä suhtautumistapaa.

Tässä lukupiirissä opiskelijoiden kriittistä ajattelua kuvasi lähinnä se, että he esitivät rohkeasti erilaisia näkemyksiä eivätkä pyrkineet liiaksi samanmielisyyteen. Tämä kertoi lukupiirin turvallisesta ilmapiiristä, jossa uskallettiin irrottautua liiallisesta kohte-

liaisuudesta ja normisidonnaisista käytöstavoista (ks. yllä s. 52). Isaacsin (2001) mukaan kriittisyys edellyttää turvallista ilmapiiriä, sillä epäluottamuksessa pitäydytään rutiineissa, rooleissa ja käyttäytymisnormeissa. Luottamusta kuvasi erään opiskelijan kommentti kysymyslomakkeessa: ”*Välillä oli erimielisyyttä ja se oli kivaa*”. Opiskelijat siis etenivät kommunikaatiossaan dialogin kriisivaiheesta pohtivaan dialogiin, jossa aletaan puhua omalla persoonallisella tavalla (ks. yllä s. 52). Luottivat omaan ajatteluunsa ja sen lähtökohtana oleviin kokemuksiinsa, joiden varassa he asiaa tarkastelivat. Myös alla oleva keskustelu kuvaa sitä, kuinka opiskelijat pohtivat kriittisesti ja erilaisista näkökulmista opetuksen dialogisuutta. Keskustelu lähti liikkeelle Katin lukeman kirjan *Dialogue in teaching* -pohjalta, kun Saara alkoi pohtia, mitä käsite aito dialogi tarkoittaa:

- *Onks epäaito dialogi just sitä että siellä [opetustilanteessa] on se opettaja ja oppilaat? (Saara)*
- *Silloin kun mä luin sitä ohjaus vuorovaikutuksena –kirjaa, mitä me käsiteltiin viimeksi, niin siinähan ne ohjaajat koki tavallaan sen ongelmalliseksi, että kun heiltä ikään kuin riisutaan se kaikki tiedollinen valta, tai ei ehkä tiedollinen mutta ylipäänsä valta, että pitää mennä niin samalle tasolle, että ei saa antaa neuvoja eikä mitään, vaan sieltä ikään kuin vain hienovaraisesti ohjaillaan. Niin sit myöskään heidän ohjeitaan ja neuvojan ei oteta vastaan, kun ne [oppilaat] ajattelee, että ethän sä tiedä tästä mitään, etkä oo yhtään sen parempi kuin minä puuttumaan näihin asioihin... Että tästä tulee tavallaan se ongelma, että kun opettaja asettuu niin samalle tasolle, niin sitten häntä ei enää kuunnellakaan. (Saara)*
- *Mutta dialogihan perustuukin just siihen, että miks opettajan pitäisikään tietää, et periaatteessahan tässä niinku nyt otetaan tää koko idea uuteen käsitteelyyn, että miksi siellä pitäisi olla joku opettaja, joka tulee sanomaan ylipäättään? Et dialogi perustuukin just siihen keskusteluun, et siinä he ite [oppilaat] sitten ikään kuin oivaltaa. Mut sitte niin eihän se käy niinku joka paikkaan, et jos sää opiskelet vaikka lääkäriksi, lentokonemekaanikoksi tai sairaanhoitajiksi, että jossa ihmishenkiä voi oikeesti olla vaarassa, niin eihän se koko opetus voi perustua siihen, vai voiko...? (Eeva)*
- *No sitä mä just mietin, kun oon käyny kattoo sen gradun ohjaustilanteen, et siinä se ohjaaja just sano, että se tiedosti sen, että sen alku ja loppu oli oppijakeskeisempää, mut se sano, et ei hän niinku tavallaan kun aikaa on vähän niin, jos näyttää että, se opiskelija menee ihan mettään sen jutun kanssa, niin ei voi loputtomiin olla neuvomatta, et sitten on kyllä vaan sanottava, et ei voi loputtomiin vaan pyöritellä. Et sit on ehkä sanottava että voit sää näinkin tehdä mutta mietipä kuitenkin. Et sieltä on jossain vaiheessa kuitenkin pakko tulla se tiedollinen auktoriteetti. Et kyllähän se opettaja vois jättää sen oppilaan oman onnensa nojaan, mut ei se... (Saara)*

– *Mut se ei oo eettisesti oikein.* (Maarit)

– *Niin ja miks opettaja ei vois sanoa, jos hän kokemuksestaan tietää, että näin se ehkä kannattaa tehdä?* (Saara)

– *Niin ja dialogissahan on just se, että siinä ohjataan niinku tiettyyn suuntaan.* (Kati)

Yllä oleva keskustelu osoittaa opiskelijoiden puheen olleen aitoa, rooleista vapaata ja kriittistä dialogia, jossa he puhuivat peittelemättä omalla äänellään ja omasta maailmastaan käsin. Laineen (2004) mukaan persoonallinen oleminen ja aitous näkyvät dialogissa juuri tällaisena osallistujan omaa todellisuutta heijastavana puheena. Opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta läsnäolosta kertoivat tässä tilanteessa myös erilaiset nonverbaalit viestit, jotka kertoivat positiivisesta yhteisöllisyydestä huumorin ja naurunpyrähdyksen kautta (ks. yllä s. 33). Samalla ne kertoivat rennosti ja vapautuneesta ilmapiiristä.

Näkökulmien yksilöllisyydestä ja omaleimaisuudesta huolimatta keskustelussa säilyi avoimuus, jossa jokaisen mielipide rakensi yhteistä näkemystä. Bahtinin (1991, 42) mukaan aito todellisuutta kuvaava moniäänisyys syntyykin tilanteessa, jossa itsenäiset äänet yhdistyvät ja muodostavat yhteisen äänen. Tässä lukupiirissä erilaiset äänet pääsivät yksilöllisesti esiin ja ilmensivät puhujansa merkityksiä. Toiset opiskelijat olivat äänessä enemmän kuin toiset, mutta kenenkään puhe ei haudannut alleen muita vaan jokainen, joka halusi sanoa jotain, sai puheenvuoron. Dialogin tasosta ei voi tehdä johtopäätöksiä ainoastaan puheenvuorojen määrän tai keston perusteella, koska toiset ihmiset ovat luonnostaan hiljaisempia kuin toiset. Myös mielipiteen ilmaisun tavassa ja nopeudessa on yksilöllisiä eroja. Niinpä olennaisinta dialogin kannalta on tasavertainen mahdollisuus sanoa mielipiteensä julki ja tulla kuulluksi. (Bahtin 1991, 65.)

Aidon olemisen ja inhimillisyyden tunnistamisen kautta lukupiirissä pääsi esille opiskelijoiden oma, luova ajattelu. Oman itsensä avoin ilmaiseminen vaati oppimistilanteelta turvallisuutta, tasavertaisuutta, luottamusta ja kunnioitusta. Laineen (2004) mukaan läsnäoloon perustuvassa dialogissa puhutaan ei-tieteellisellä ihmisläheisellä tavalla. Tässä lukupiirissä opiskelijat eivät liioin turvautuneet tieteelliseen kielenkäyttöön vaan he yhdistivät muodollisiin teorioihin omasta elämästä tulevaa tietämystä. Marsickin (1995, 61) mukaan muodollisten teorioiden uudelleen arviointi ja kritiikki toteutuvatkin parhaiten, kun ne yhdistyvät ihmisten henkilökohtaisiin ja omaa elämää koskeviin epämuodollisiin teorioihin.

Lukupiirissä opiskelijoiden ajatusmaailmassa ja toiminnassa näkyi inhimillisen ja erehtyvällisen ihmisyyden arvostaminen teorioiden ohella. Tämä tuli esille muun muassa Saaran kommentissa, jossa hän viittasi lukemaansa kirjaan ja siinä esitettyyn raporttiin. Raportissa kuvattiin opettajien opetuskokeiluita ja kerrottiin niiden onnistumisista ja epäonnistumisista rehellisesti.

– Oli huojentavaa lukea siitä, että kaikki ei mennytkään [kirjan opetuskokeiluissa] ihan niin hyvin, eikä kaikki ollut ihan täydellistä. Raporteista huokui se, että joissain tapauksissa, joissa on epäonnistuttu, on ehkä otettu pelkkä opetusmenetelmä suoraan käyttöön, ilman että sen todellista ajatusta ja ideologiaa on sisäistetty. Et jotenkin huomaa sen, että se metodi ei voi olla irrallaan siitä opetusfilosofiasta, että kaikki mitä ihminen tekee on tavallaan sitä opetusfilosofiaa ja metodologiaa jollakin lailla. (Saara)

Niinpä roolivapaaseen olemiseen liittyy vahvasti inhimillisuus, jossa erehtyminen on hyväksyttyä. Luovuttaessa täydellisyyden tavoittelusta kyetään aitoon olemiseen, jossa epäonnistumisen pelko vähenee, kun virheet ovat sallittuja. (Hellsten, 2004, 124.) Myös tässä lukupiirissä aitous, roolivapaus ja kriittisyys mahdollistivat ajatusten vaihdon, jossa vapauduttiin asiantuntijuutta korostavasta puhetavasta ja siirryttiin yhteiseen henkilökohtaisista kokemuksista rakentuvaan puheeseen. Isaacsin (2001) mukaan tällainen puhe edustaa dialogin korkeinta eli luovaa vaihetta (ks. yllä s. 53).

12.1.3 Kokemuksellisuus

Opiskelijoiden välille syntyi lukupiirissä yhteenkuuluvuutta erityisesti yhteisten kokemusten ja arkipuheen kautta. Pyrkimys yhteenkuuluvuuden synnyttämiseen oli nähtävissä erityisesti lukupiirin alussa, jolloin opiskelijat vaihtoivat ajankohtaisia kuulumisia ja opintoihin liittyviä kokemuksia toistensa kanssa. Lukupiirin alussa he esittivät sillä hetkellä mielessä olleita ajatuksia, jotka koskivat esimerkiksi säätä ja edellispäivän tapahtumia. Niiden kautta opiskelijat etsivät yhteistä ”aaltopituutta” ja orientoituivat edessä olevaan keskusteluun. Dialogin kehittymisen kannalta korostuvatkin monesti juuri ensimmäiset hetket, jolloin tunnustellaan ilmapiiriä ja arvioidaan tilanteen turvallisuutta. Siksi jokainen dialogitilanne rakentuu alusta pitäen uudelleen kyseisessä kontekstissa, vaikka osallistujat olisivat toisilleen tuttuja (Bahtin 1991, 132). Evinson (2005, 160) toteaa, että yhteiset kokemukset saavat merkityksensä hetkestä riippuen tullessaan jae-
tuiksi toisten kanssa, jolloin ne liittyvät sosiokulttuuriseen kontekstiin.

Dominicé (1995, 220) osoittaa, että kokemusten jakaminen aikuisopiskelijoiden välillä riippuu pitkälti oppimistilanteesta ja siinä toteutuvasta vuorovaikutuksesta. Siksi Rogers (1983) pitää hyvän opetusvuorovaikutuksen ehtoina aitoutta ja realistisuutta, pyyteetöntä lämpöä ja empaattista ymmärtämistä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 12.) Näiden kautta kehkeytyy buberilainen Minä–Sinä-suhde, jossa ihminen kohdataan ainutkertaisena persoonana (ks. yllä s. 16–17).

Kokemusten esittäminen dialogissa edellyttää luottamusta omiin ajatuksiin ja kykyä nähdä niiden merkitys. Monesti se vaatii myös rohkeutta kyseenalaistaa pedagogisia perinteitä, joissa auktoriteettien merkitys on suuri. Tähän perinteinen opettaja–oppilas-hierarkia ja koulutusmalli ei useinkaan anna riittäviä valmiuksia. Niinpä myös tässä lukupiirissä opiskelijat varoivat puhumasta ”liikaa” omista kokemuksistaan ja ajoittain pahoittelivat siitä aiheutuvaa haittaa ”asiapitoiselle” keskustelulle.

– Tuli muuten mieleen, et jos ihan nopeesti saan kommentoida, kun mä kirjoitin just muuten pitkästi oppimispäiväkirjaan tästä ongelmatapauksesta, mikä mulla on tuolla omassa opetusryhmässä... (Saara)

Saaran kokemuksia käsiteltiin jonkin aikaa, minkä jälkeen hän totesi:

– Mut anteeks, mennään vaan eteenpäin. Kyl tää varmaan jotenkin tähän asiaan liittyy, ainakin jonkinlaisella sidoksella. (Saara)

Yhtenä syynä omien kokemusten vähättelyyn voi olla perinteisen kouluopetuksen tuottama käsitys siitä, että merkityksellisen oppimisen tulee perustua auktoriteetteihin. Kitchener ja King (1995, 195) osoittavat, että aikuisopiskelijoiden keskuudessa pätee usein käsitys, jonka mukaan ”oikea” oppiminen on totuuden paljastamista auktoriteettien pohjalta. Käsitteellä on vankat juurensa perinteisessä behavioristisessä oppimisnäkemyksessä, jossa auktoriteetteihin perustuvaa faktatietoa pidetään kokemuksellista tietoa arvokkaampana (Uusikylä & Atjonen 2000, 125).

Silti reflektiivinen oppiminen kehittyy parhaiten oppimisympäristössä, jossa opiskelijat osallistuvat itse tiedon rakentamiseen ja keskittyvät niin sanottujen huonosti jäsenneltyjen ongelmien ratkaisuun (Kitchener & King 1995, 195). Niinpä myös Marsick (1995, 63) peräänkuuluttaa dialogisessa opetuksessa opiskelijoiden omiin kokemuksiin peilautuvaa ongelmanratkaisua, missä oikeanlainen, tasavertaisuuteen ja avoimuuteen perustuva ilmapiiri on tärkeä.

Dialogi rakentuu suoraan ihmisten välille ja siinä korostuvat erityisesti inhimilliset kokemukset, jotka liittävät ihmisiä toisiinsa. Sen vuoksi todellisen elämän kokemukset synnyttävät parhaiten pohtivaa dialogia, jossa kysytään ja etsitään vastauksia. Siten dialogi tukee ihmisten luontaista pyrkimystä ymmärtää maailmaa vertailemalla kokemuksiaan. Tässä mielessä dialogi muistuttaa elämäkerrallista oppimista, joka perustuu kokemusten tulkintaan (Dominicé 1995, 220).

Dialogissa tapahtuu merkityksellistä ja luovaa oppimista erityisesti silloin, kun kokemuspohjaista ei-muodollista tietoa yhdistyy muodolliseen teoriaan, joka edistää oman ajattelun kehittymistä (Marsick 1995, 63; Gadamer 2004; 1970, 246).

Esimerkiksi Maarit vertaili omaa ajatustaan teoriaan ja havaitsi niiden välisen ristiriidan:

– Jotenkin mää olin ite, siis mää aattelin teiltä kysyä, mitä se poikkeavuus on, kun en mä ollu ite aatellu sitä tavallaan niinku näin [viittaa teoriaan]...en mä ollu ajatellu ehkä näin, et mitä se on. Mut mä kokosin näitä tällaisia, et miten nää hienot tyypit on ajatellu, et mitä se poikkeavuus on...?(Maarit)

Usein ihmiset etsivät selittävää teoriaa ymmärtääkseen henkilökohtaisia kokemuksiaan. Näissä tapauksissa muodollinen teoria yhdistyy epämuodolliseen teoriaan spontaanisti, jolloin yksilöllisiä kokemuksia ei alisteta valmiisiin näkemyksiin, vaan annetaan niiden muotoutua omaksi näkökulmakseen. (Hart 1995, 74–76.) Totuudellisen näkökulman saavuttamiseksi myös muodollisen teorian, kuten perinteen ja auktoriteettien tunteminen on tärkeää (Bahtin 1991; Sarja 2004, 77–79; Habermas 2005, 204; Gadamer 2004).

Marsick (1995, 62–63) tarkastelee dialogista kokemustenvaihtoa toimintaoppimisen kautta. Siinä henkilökohtaiset kokemukset ja merkitykset yhdistyvät laajempaan perspektiiviin, kun sosiaalisesta ympäristöstä nousee palautetta, joka auttaa osallistujia reflektoimaan merkitystensä pätevyyttä. Niinpä lukupiiri, joka rakentui opiskelijoiden omista tarpeista ja päämääristä, tuki opiskelijoiden kokemuspohjaista teorianmuodostusta.

Myös Eevan pohdinnasta kuvastui, kuinka teoria yhdistyi hänen omaan ajattelunsa luetun kirjan pohjalta:

– Mä mietin just tän kirjan innoittamana tietyllä tavalla just tota, että mitä kouluissa opetetaan, et niinku periaatteessahan kun ajattelee kouluopetusta niin harvoihan siellä ikään kuin keskustellaan mistään oikeista asioista. Et siellä käydään niitä asiasisältöjä, jotka joku toinen on määrittänyt, tai on joku oppimäärä, joka

sun pitää suorittaa. Mutta milloin esimerkiksi jossain yläasteella joku opettaja on oikeesti keskusteltu, kun eihän siellä oo siis oikein ees sellaista tilaa tai aikaa, milloin voitais oppilailta kysyä oikeesti, jutella niiden kanssa jostain tavallisesta, vaikka arvoista. (Eeva)

Lukupiirissä toteutuivat dialogille tunnusomaiset yhteinen tiedon rakentaminen ja vuoropuhelu, kun opiskelijat täydensivät ja jatkoivat toistensa ajatuksia. Esimerkiksi tässä keskustelun kohdassa Saara alkoi pohtia omaa opiskeluaan APO:ssa, mihin Eeva liitti oman, hieman erilaisen näkökulmansa:

– Kun mää oon kuitenkin ajatellu et täällä kehittyi ite. Niinku jos ajattelee tätä meidän APO:a, jossa käsitellään tällaisia asioita, ehkä hieman eri akselilla mutta kuitenkin. Onkohan tää meilläkin just tätä et opitaan uusia asioita, menetelmiä ja muuta semmoista sirpalemaista, mutta me ei niinku omassa ajattelussa sillein kehitytä. (Saara)

– Mun mielestä APO on just se tapa, mikä on olemassa siinä, mitä sä tarkoittit, kun sanoit että pitäis olla ehkä enemmän jotain. Et tän ydin onkin just siinä, että täällä ei oo sitä sirpaletietoa, ei oo niitä faktajuttuja niin paljoa. Et tää on musta just se tapa, millä yritetään et me oikeasti ikään kuin mentäis eteenpäin, kun ei oo niitä pieniä nippelijuttuja. Mä koen sen hirveen rasittavaks sen nippelin, koska mä tiedän, mitä mä haluan, et mä en halua niitä teorioita enkä muuta sellaista vaan sitä et mää kasvan ihmisenä. Ongelma on just siinä, että opetellaan niinkun opetusmenetelmiä ja keskustelaan ehkä niistä, mutta ei päästä ihmisenä ikään kuin eteenpäin. (Eeva)

Kuuntelemalla toisiaan ryhmäläiset alkoivat myös ymmärtää toisiaan, jolloin heidän välille muodostui dialoginen yhteys. Kuuntelemisen kautta tavoitetaan vieraita näkökulmia ja uusia kysymyksiä, jotka avaavat tietä muutokseen (Isaacs 2001, 265–268; Gadamer 2004). Samoin dialogin vastavuoroisuus ja tasavertainen osallistuminen toteutuvat toisten kuuntelemisen ja ymmärtämisen kautta (Benhabib 1986, 285; Salminen, Laurinen & Marttunen, 2002, 265).

Niin kuin Eevan ja Saaran ajatuksista ilmeni, kaipasivat opiskelijat teorian rinnalle joitain syvällisempiä ja todelliseen elämään liittyviä teemoja. Opiskelijoiden kritiikki opintojen sisältöjä ja toteutusta kohtaan osoitti heidän kykynsä reflektioon ja uudistavaan ajatteluun. Puolimatkan (1999, 199) mukaan tällainen ihmisen persoonasta käsin toteutuva tiedostava asenne luo sivistyneen toimintatavan, jossa totuutta etsitään järjen ja tunteiden yhteistyössä. Sivistynyt ihminen kykenee tietokokonaisuuksien hallintaan ja sisäistämiseen, kun hän torjuu mustavalkoisen ajattelutavan ja tiedostaa totuuden suhteellisuuden.

Laine (2004) kuvaa ihmisen ja maailman välistä dialogista suhdetta kokemuksiä tuottavaksi tapahtumaksi, kun ulkomaailmasta tuleva vieras tieto liittyy osaksi ihmisen omaa maailmaa. Niinpä opiskelijoiden lukupiirissä toteuttama kokemuseräinen keskustelu edusti varsin aitoa ja kehittyvää todellisuutta. Tähän Mezirow (1995, 28) ja Evinson (2005, 160) toteavat ihmisillä olevan perustava tarve ymmärtää kokemuksiaan suhteessa toisten kokemuksiin, minkä vuoksi oikeus vapaaseen, kokemuspohjaiseen ja reflektiiviseen dialogiin on jokaisen perusoikeus. Samaan yhteyteen Freire (2005, 75) lisää, että todellinen ymmärrys syntyy ihmisen oman elämys- ja kokemusmaailman pohjalta, minkä vuoksi omaa elämää edustavat kokemukset synnyttävät yhteenkuuluvuutta parhaiten. (Bahtin 1986, 7; Freire 2005, 197–199; Gadamer 2004.)

Lukupiirissä kokemusten yhteisöllisyys ilmeni muun muassa tästä Maaritin ja Birgitin kokemusten vaihdosta:

– Mä kyl odottaisin vähän enemmän näiltä APO-opinnoilta just sitä, että sais niitä välineitä, et miten motivoida. Nää ois niitä taitoja, joita odottaisin ja odotan edelleen, et jos ne valinnaiset teemat tois jotain... (Maarit)

– Siis, mä yritän nyt eri paikkoihin päästä säröilemään ja olen nimenomaan kiinnostunut maahanmuuttajaopistoista, kun olen itse maahanmuuttaja. Kysyin, jos pääsisin, niin se opettaja sano, että ei voi tulla, kun on niin herkkä tilanne... (Birgit)

Toisaalta kokemukset voivat synnyttää kosketuspintaa johonkin erilaiseen ja vieraaseen, kuten tässä tapauksessa, jossa suomalaisille opiskelijoille tuttu perinne, itsenäisyyspäivän linnanjuhlat aiheuttivat erimaalaiselle Birgitille ihmettelyä:

– Et jos mä aattelen vaikka eilisiä linnanjuhlia, niin se on mun mielestä tällainen poikkeavuuden areena, jossa se, kellä on erikoisin puku, niin haluaa olla poikkeava. (Saara)

– Oletteko seurannut tätä ohjelmaa? (Birgit)

– Mmm...joo, mä katon aina... [naurua]. (Saara)

– Ai joka vuosi, ja koko Suomi katsoo sitä...? (Birgit)

Gadamer (1979; 2004) kuvaa tällaista Birgitin eteen tullutta kahden kulttuuriperinteen kohtaamista ”hajottavana kokemuksena”, jonka vaikutuksesta syntyy lopulta uutta ymmärrystä.

Monesti ”hajottava kokemus” voi olla myös ihmisille yhteinen kokemus, jos se herättää myös muut pohtimaan omaa kulttuuriaan hieman etäämmältä ja kyseenalaista-

maan itsestään selvyiksi, jolloin vieraan kulttuurin kohtaamisesta muodostuu tietoisuutta avartava tapahtuma (Lanchmann 2005, 50).

12.2 Yhteisymmärrys

Gadamerin (2004, 11–16) mukaan yhteisymmärrys syntyy dialogissa silloin, kun tulokinnan kohteena olevasta asiasta muodostuu käsitys, joka ei kuvaa ainoastaan yksittäisten ihmisten todellisuuksia vaan asettuu heidän välilleen. Tässä lukupiirissä opiskelijoiden yhteisymmärrys ilmeni myötätuntona ja välittämisenä, toisaalta kiinnostuneisuutena ja tilanteessa viihtymisenä. Yhdessä olemisen ja ajattelemisen merkityksestä kertoi se, että opiskelijoiden puheesta muodostui lähes jatkuvaa virtaa. Puheenvuorot olivat haluttuja ja ne vaihtuivat opiskelijalta toiselle ilman pitkiä taukoja. Niinpä kysymyslomakkeessa tuli esille, että tietyissä kohdin opiskelijat olivat joutuneet pikemminkin odottamaan puheenvuoroja. Toisaalta myös liika innokkuus ja puhumisen tarve voivat heikentää dialogin tasoa johtaessaan odottamattomuuteen (Burbules 1993, 125–127).

Toiseksi yhteisymmärrys tuli esille puheenvuoroissa, joiden välille muodostui teemaattinen jatkumo, kun puheen sisällöt täydensivät aiemmin sanottua ja puheeseen muodostui yhteinen ydin ja merkitys. Bahtinin (1981, 12) mukaan dialogissa tulee huomioiduksi vastaanottajan maailma, sillä puhe on aina suunnattu jollekin, jonka merkitykset muokkaavat sanottua.

Lukupiirin dialogisuutta kuvasi esimerkiksi tämä koulun kilpailullisuutta koskenut vuoropuhelu, jossa opiskelijat täydensivät aiemmin sanottua ja rakensivat yhteistä näkökulmaa toistensa ajatusten kautta:

- *Onko kilpailu osa ihmisyyttä?* (Maarit)
- *Jos koulussa ei herätetä kilpailuviettiä tai opeteta sillä lailla tuomaan omia ansioitaan esille, niin miten nää ihmiset pärjää tuolla todellisessa maailmassa, joka on kuitenkin aika kilpailuhenkinen?* (Saara)
- *Aivan, että kasvatetaanko lapsia just tähän, vai sellaiseen hyvää ihmisyyteen ja itsensä tuntemisen kautta just sellaiseksi ihmiseksi, joka kestää sen paineen just tätä kautta?* (Eeva)
- *Eihän se [koulu] voi olla pelkästään kilpailua varten, sehän ois jo hullua.* (Kati)
- *Voihan se kilpailu olla niinku motivoivanaki tekijänä.* (Maarit)
- *Niin et onks kilpailu aina pahasta?* (Saara)

Keskustelun eteneminen erilaisten näkökulmien kautta kuvaa tyypillistä dialogista kommunikaatiota, jossa keskustelulle muodostuu yhteinen ydin (Isaacs 2001, 265–268). Dialogin kehittymistä ohjaavat ensisijaisesti puhujan henkilökohtaiset kokemukset ja

elämänhistoria, minkä vuoksi yhteinen puhe edellyttää kykyä tiedostaa oma maailman havaitsemisen ja tulkitsemisen tapa (Hellsten 2004; 2000).

Lukupiirissä yhteisyys näkyi siinä, että vaikka joku puhui välillä pitkään omista kokemuksistaan, ei muista näkynyt selviä kyllästymisen merkkejä. Sen sijaan opiskelijat kuuntelivat varsin kiinnostuneesti toisiaan. Yhteisöllinen ja jaettuihin kokemuksiin perustuva ilmapiiri vahvistui erityisesti silloin, kun opiskelijat kertoivat omassa arkielämässään tapahtuneista asioista. Tällaisissa kohdissa dialogi eteni luovaan vaiheeseen, jota kuvasi osallistujien välinen kollektiivinen ajatusten virtaus ja jakamaton kokonaisuus (ks. yllä s. 52). Niinpä dialogissa rakentuvalla merkityksellä on yhteinen ydin, jonka ympärillä ei ole osallistujien välistä puolen valintaa (Isaacs 2001).

Dialogille on siis tunnusomaista, että osallistujat rakentavat yhteistä kertomusta, jota jokaisen kokemukset vievät eteenpäin. Vaikka dialogissa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä, ei tavoitteena ole täydellinen samanmielisyys tai yksimieliseen lopputulokseen päätyminen (ks. yllä s. 18). Niinpä opiskelijat ymmärsivät erimielisyyden avartavan voiman ja avoimeksi jäävän puheen merkityksen, mistä kertoivat myös seuraavat kysymyslomakkeen kommentit: *”Pääsimme monta kertaa yhteisymmärrykseen asioista, vaikka jotkin asiat jäivät avoimiksi, kun keskustelu eteni”*. *”Keskustelussa saavutettiin parempi ymmärrys käsitellyistä asioista”*. *”Eri teoksia esittelemällä pystyttiin yhdistelemään niissä ilmi tulleita tietoja”*.

Erialaisten näkökulmien esilletulo kertoo lukupiirin olleen ajoittain väittelevän dialogin tasolla, jolle on tunnusomaista argumentoiva keskustelun tapa, rakentava kritiikki ja kysymysten esiintyminen (ks. yllä s. 18). Isaacsin (2001, 273) mukaan ajatusten avoin ja luova virtaus kertoo kehittyneestä dialogista, joka on vapaa liiallisista ilmaisun rajoitteista. Freire (2005, 187–188) kuvaa tätä dialogisena yhteistyönä, joka on vapaa pakottamisesta, manipulaatiosta ja sopeuttamisesta.

Eräs opiskelija piti ymmärretyksi tulemistä erityisen tärkeänä, mitä kuvasi hänen kommenttinsa: *”Tapanani on usein varmistaa, että muut ovat ymmärtäneet ajatukseni; muiden sanallinen/sanaton palaute kertoo siitä, onko viesti mennyt perille”*. Vygotskyn (1978) mukaan ideaalinen puhetilanne onkin sellainen, jossa yhteisesti jaettu ymmärrys on mahdollisimman suuri ja väärinymmärryksen mahdollisuus pieni. Näin Cheynen ja Tarullin (1999) mukaan dialogia voi kuvata yhteisenä ”yrityksenä”, jonka tavoitteena on tuottaa yhä täydellisempää ymmärrystä.

Dialogin tiivistymistä yhteisen merkityksenannon tasolle kuvaa Saaran aloittama keskustelu, jossa hän kertoi kokemuksistaan erään hankalan opiskelijan opettajana. Saa-

ran kokemukset olivat siinä määrin puhuttelevia, että ne herättivät toisissa opiskelijoissa myötätuntoa, välittämistä ja aitoa kuuntelemista. Opiskelijat hiljenivät Saaran puheen ajaksi, antoivat tilaa hänen kokemuksilleen ja eläytyivät kertomukseen. Kokemusten henkilökohtaisuuden vuoksi näytti siltä, että niille annettiin enemmän tilaa kuin jollekin muulle teoreettisemmalle keskustelulle. Lisäksi opiskelijoiden dialogisia taitoja: sivistyneisyyttä, tahdikkuutta ja myötätuntoisuutta kuvasi se, että yksituumaisia neuvoja ja ”tuomitsemista” vältettiin. Sen sijaan kokemusten aitous ja merkitsevyys herätti toisten mielenkiinnon siinä määrin, että ongelmalle alettiin pohtia yhteistä ratkaisua:

- *Saatko sää muilta ryhmäläisiltä voimaa ja tukea, et onks ne niinku sen opiskelijan vai sun puolella?*(Eeva)
- *No ne ei ota kantaa, mää en niinku halua asettaa niitä siihen jamaan, että mää joudun ottamaan oppilaat tueksi, vai mitä muut sanoo?* (Saara)
- *Mut ilmeneeks siellä niinku sellasta, et voi ei, taas toi kiukuttelee?* (Eeva)
- *No vähän...kyllä rupeaa olemaan nytte..vois sanoo, että nyt kun on ollu kaks sellasta kokonaisuutta, että ei oo ollu mitään isompaa juttua, niin se on ollu ihan siivosti. Mutta heti kun rupee olemaan jotain vaativampia juttuja, et pitää oikeesti vähän valmistella, niin sitte alkaa se vastarinta. Ei sen oma ryhmäkään, kun ajattelee, niin kukaan ei esimerkiksi sillä hetkellä [opiskelijan kiukutellessa] katso sitä.* (Saara)
- *Kysyisitkö häneltä ihan suoraan, kun muut eivät kuule, että onko sulla kaikki kunnossa?* (Birgit)
- *Mää oon kyllä miettiny, että kahdenkeskinen keskustelu vois olla ihan paikallaan.* (Saara)
- *Mitenkä sä voisit sen niinku sanoa, että hän ymmärtäis, että sä olet hänen ystävä ja että ne ois hänen elämänsä sellainen valoisa paikka, ne sun tunnit?* (Birgit)
- *Minkä alan ihminen hän on, että kokisko hän sut niinku kilpailijana?* (Eeva)
- *Hän on aikuiskasvatuksen ammattilainen.* (Saara)
- *Ehkä se on hänen tapansa pyytää tunnustusta, just tän vaikean opiskelijan, kun täällä [viittaa lukemaansa artikkeliin] oli just siitä että sitä voi hakee laidasta laitaan erilaisilla keinoilla.* (Eeva)

Tämäntyyppinen yhteinen ongelmanratkaisu on tunnusomaista dialogiselle toiminnalle. Se, että opiskelijat pyrkivät tarkastelemaan ongelmaa Saaran perspektiivistä, edellytti hänen aitoa kohtaamistaan ja kuuntelemistaan. Isaacs (2001, 98) huomauttaa, että kuunnellussa toista on tärkeää hiljentää itsensä, jotta toisen kokemuksille voi olla aidosti avoin (ks. myös Gadamer 2004, 13, 33–34, 95). Aidon kuuntelemisen kautta lukupiiriin syntyi kunnioittava ilmapiiri, jossa toisiin suhtauduttiin itsenäisesti tuntevina ja ajattelevina yksilöinä, eikä vain oman vaikuttamisen kohteina. Hellstenin (2000, 124, 193) mu-

kaan dialogisuudesta kertoo juuri se, että toisen erillisyyttä tunnustetaan ja sitä arvostetaan.

Lukupiirissä vallinnut positiivinen yhteisöllisyys mahdollisti osallistujien luonnollisen olemisen ja liittymisen yhteisöön, mitä kuvasi tilan antaminen toisen kokemuksille ja pyrkimys jaettuun ongelmanratkaisuun. Perkka-Jortikan mukaan positiivinen yhteisöllisyys edellyttää tunteiden mukana oloa ja huomioimista osana vuorovaikutusta. Hänen mielestä dialogi on perinteisestä keskustelusta poikkeavaa kommunikaatiota juuri siksi, että siinä ihminen käyttää intuitiivista tunneälyään ja sitoutuu koko persoonallaan osaksi yhteisöä (Perkka-Jortikka 2007, 15). Näin myös Burbules (1993, 1–3) pitää yhtenä dialogin erityispiirteinä interpersoonallista diskurssia, joka poikkeaa tavallisesta keskustelusta nimenomaan osallistujien välisessä yhteenkuuluvuudessa (ks. myös Isaacs 2001, 63).

Lukupiirissä opiskelijoiden tunneäly liittyi emotionaaliin tekijöihin, mikä tuli esille Saaran kokemusten herättämän myötätunnon ja auttamishalun kautta, joita voi kuvata positiivisina tunteina. Positiivisilla tunteilla onkin dialogin kehittymisen kannalta olennainen merkitys (Perkka-Jortikka 2007, 15).

12.3 Sivistys ja suvaitsevaisuus

Opiskelijoiden yhteistyö lukupiirissä oli varsin sivistynyttä, mikä antoi dialogille tarvittavat edellytykset. Kosken (1995, 196) mukaan sivistys kuvaa yleistä ymmärrystä siitä, mikä on kussakin tilanteessa sopiva toiminnan tapa. Toisaalta sivistykseen sisältyy kykyä ymmärtää, millaiset tulkinnat ovat kussakin yhteydessä sopivia, relevantteja ja hyväksyttäviä (Gadamer 1979, 11–12). Opiskelijat suhtautuivat toisiinsa kohteliaasti ja asiaankuuluvan hienovaraisesti, mutta eivät ylenpalttisen hienotunteisesti, mikä saattaisi rajoittaa mielipiteen ilmaisua. Sivistyksestä kertoi myös opiskelijoiden valmius kohdata erilaisia kulttuureita, arvoja ja tapoja, mikä näkyi heidän suhtautumisessaan yhteen erimaalaiseen opiskelijaan. Gadamerin (2004) mukaan sivistynyt ihminen tiedostaa erillisyytensä muista ja sallii heille omat mielipiteensä. Toisaalta hän on kiinnostunut erilaisista näkemyksistä ymmärtääkseen itseään ja maailmaa uusilla tavoilla.

Tässä lukupiirissä suvaitsevaisuus merkitsi sitä, että toisten ajatuksiin suhtauduttiin avoimesti ja torjumatta. Uusia ajatuksia ja henkilökohtaisia mielipiteitä ei tyrmätty vaan niitä tarkasteltiin kertojan omaa kokemusmaailmaa vasten. Yksilölliset kokemuk-

set saivat lisäksi sijansa yhteisessä keskustelussa, kun kertomus eli ja muuttui niiden kautta.

Sivistyneisyyttä arvioitaessa on muistettava, että se ei tarkoita toisten miellyttämistä piilottelemalla omia ajatuksia ja tunteita (Isaacs 2001, 255–256). Sen sijaan todellinen sivistys sallii itseilmaisuuksiin perustuvan toiminnan, jossa vallitsee tahdikas ja intuitioon perustuva arvostelukyky (Gadamer 1979, 63). Siksi dialogi merkitsee inhimillisyyteen perustuvaa kanssakäymistä, jossa ihmiset harjoittelevat yhdessä elämisen taitoja, kuten taitoa havaita todellisuutta uudesta perspektiivistä (Gadamer 2004, 20).

Lisäksi sivistykseen liittyy monessa suhteessa moraalisuus, sillä sivistynyt ihminen on perillä oikeasta ja väärästä. Moraali kehittyy dialogisissa kohtaamisissa, joissa ihmiset toimivat toisilleen peileinä, joiden kautta omia arvojaan voi tarkastella. Siksi dialogissa tapahtuu persoonallista kasvua ja eettistä avartumista. (Buber 1993; Hellsten, 2006, 105; Gadamer 2004, 20; Hankamäki 2003, 94–95; Bahtin 1991, 68–69, 132.)

Moraalikysymykset nousivat lukupiirissä esille muun muassa opiskelijoiden keskustelussa opetustyön nykytilasta:

– Mihin kasvatus- tai opetustyö on menossa? Eli just tää, kun oppilailta on ongelmia. Missä se raja menee, mikä on oikein ja mikä on väärin, kun koskaan ei puhuta siitä, että mitkä nää arvot on ja mihin me kasvatetaan lapsia, tähän kilpailevaan yhteiskuntaan vai itsensä tuntevaan, hyvään ihmisyyteen? Että kumpi on sen kasvatuksen pääasiallinen tavoite? (Eeva)

Usein moraaliset ja eettiset kysymykset jäävät vaille lopullista totuutta, mutta kertovat silti ajattelijansa suhtautumistavasta itseän, maailmaan ja toisiin ihmisiin. Tässä lukupiirissä sivistyneisyys näkyi muutamien moraalikysymysten esille tulona ja pohtimisena, joihin yhdistyi omien ennakkoluulojen tutkailua. Gadamerin (2004, 39) mukaan moraalikysymysten pohtiminen edellyttää omien ennakkoluulojen kohtaamista, itsensä tiedostamista ja kulttuurinsa tuntemista. Siksi moraalinen yhteisöllinen ja kulttuurisidonnainen perustansa tekee siitä alttiin maailman muutoksille (Laine 2005).

Opiskelijoiden kyky tarkastella asioita vieraasta perspektiivistä näkyi Saaran puheessa, jossa hän pohti APO-opintojen dialogis-konstruktivisen oppimiskäsityksen poikkeavuutta perinteisestä opettajajohtoisesta behavioristisesta näkemyksestä:

– Mut tää on varmaan just se että, miks nää eettiset asiat koetaan ongelmiks, kun eihän niistä puhuta. Koskaan ei puhuta siitä, että mitkä on meidän arvot, että mihin me halutaan kasvattaa. Et tietyllä tavalla niinku se on justiin sitä, että toisella

on toisenlainen, että sehän se justiin on se kilpailu ja kateus niinku opettajien välillä varmaan. Et miettikää nyt joku, vaikka se miten me tässä APO:ssa, että miten me keskustellaan, eikä kukaan tuu sanomaan meille että tehkää näin ja sitte me hulluna kirjutetaan esseitä ja sit jos me mennään johonkin sellaiseen kouluun opettamaan, missä just hulluna tehdään duunia tyyliin, jota on valmisteltu kuuskymmentä tuntia ja sitte toinen opettaja tulee sinne, että keskustellaan näistä asioista, et se niinku, silloin se toinen saattaa kokee, että mitä se tulee tänne keskustelemaan, kun meikäläinen hikihatussa tekee näitä tunteja ja toinen tulee vaan juttelemaan. Et sekin tekee ongelman, jos ei puhuta siitä, että mikä se [opetuksen] päämäärä on ja että siihen voi päästä eri keinoilla. (Saara)

Sivistyneisyys on siis eräänlainen maailmaan suhtautumisen tapa, joka rakentuu ihmisen kokonaisvaltaisesta toiminnasta ja asenteesta käsin, minkä vuoksi sitä saa aikaan mikään yksittäinen teko. Oikeastaan sivistyneisyys merkitsee kaikkea ihmiselle elämän varrella karttunutta viisautta, josta tulee osa persoonaa ja identiteettiä. (Gadamer 2004, 37; 1979, 319; Koski, 1995, 115).

12.4 Avoimuus

Avoimuus on dialogisuuden yksi olennaisimpia, ja samalla vaativimpia tekijöitä, sillä se edellyttää lähes kaikkien muiden dialogin ulottuvuuksien toteutumista. Avoimuus kertoo dialogin syvällisyydestä ja turvallisuudesta, jotka syntyvät kunnioituksen ja luottamuksen kautta. Samoin sitä vasten voi tarkastella ihmiseen itseensä ja toisiin suuntautuvia asenteita. Itseen suuntautuva avoimuus merkitsee itsetietoisuutta ja rehellisyyttä, mikä tekee toisten suvaitsevan kohtaamisen mahdolliseksi. Samalla avoimuus merkitsee avautumista, jossa ihminen ”tulee näkyväksi” toisten edessä. Avautuminen ei kuitenkaan tarkoita kakkien salaisuuksien paljastamista, vaan toisia arvostavaa rehellisyyttä ja vilpittömyyttä. (Dominicé 1995, 220.)

Lukupiirissä näkyi, että opiskelijat arvostivat avoimuutta. Esimerkiksi Saara painotti avoimuuden merkitystä opetusvuorovaikutuksessa:

– Eiks oo aika mielenkiintoista, jos ajatellaan, että tää vastavuoroisuus on sellaisen toimivan tai terveen dialogisuuden ehto, niin minkä takia opettaja ei sitte kerro itsestään tai ajatuksistaan mitään vaan välttää sitoutumasta niinku kaikkeen. Siis sillä tavalla tullaan just siihen, että on hirveen vaikee tai ehkä epäeettistä, tai ehkä se ei oo epäeettistä mutta kummallista se, että odotetaan että oppilaat avautuu mutta opettaja jää itse hyvin etäiseksi. Sillonhan se dialogi ei synny, vaan tilanne on epätasa-arvoinen. Ehkä ne aattelee, että ne jotka osaa niin ei ikään kuin sekaannu, tai en tiä... (Saara)

Bahtin (1991, 263–267) toteaa aidon moniäänisen dialogin perustuvan avoimelle asenteelle, jonka kautta on mahdollista kohdata toinen erilainen ihminen. Tässä lukupiirissä opiskelijoiden avoimuudesta viesti juuri se, että he puhuivat omasta maailmastaan käsin, mutta huomioivat samalla toistensa erilaisuuden.

Opiskelijoiden itseään ja kulttuuriaan koskeva avoimuus välittyi muun muassa alla olevassa keskustelussa ihmisten poikkeavuudesta:

– *Mua kiinnostaa just se, et mitä se poikkeavuus sitten on ja mikä tekee ihmisestä poikkeavan, tai onks kaikki tietyllä tapaa poikkeavia?* (Maarit)

– *Musta tuntuu et se poikkeaminen tai poikkeavuus suhteutuu tietyllä tapaa oletettuun normaaliuteen, eli vaihtelua voi olla kyllä isolla spektrillä, mutta sitten kun ne tietyt rajat ylitetään niin ollaan poikkeavia. Varmaan se on aika kulttuurisidonnaista.* (Saara)

– *Hyvin kulttuurisidonnaista. Mää ajattelen esimerkiksi siten, että poikkeava on sellainen ihminen joka kulkee täysin hunnutettuna, kun taas toisessa kulttuurissa sellainen on täysin normaali ja me ollaan epänormaaleja. Tässä on sellainen selkee esimerkki pukeutumisen perusteella, et siis sehän on tosi paljon kulttuurisidonnainen.* (Eeva)

– *Oliko niin että esimerkiksi kotimaassasi [suuntaa kysymyksen Birgitiille] on tiettytyyppejä oppimisvaikeuksia, joita ei ikään kuin rekisteröidä?* (Saara)
Birgit jatkaa kertoen kokemuksistaan kotimaassaan...

Opiskelijat suhtautuivat erimaalaiseen Birgitiin suvaitsevasti ja ymmärtäen, mistä kertoi se, että he kyselivät kiinnostuneina hänen kulttuurinsa tavoista ja kokemuksista kotimaassaan. Kiinnostus ja kysymykset kertoivat paitsi opiskelijoiden halusta kohdata jotain uutta ja erilaista, niin myös kyvystä tarkastella omia ennakkoluulojaan. Dufvan ja Alasen (2004, 104) mukaan dialogi muotoutuu moni-ilmaukselliseksi kommunikaatioksi vasta silloin, kun siinä kohtaavat erilaiset ennakkoluulot ja asenteet. Myös Gadamer (2004, 39) painottaa niiden merkitystä aidon ihmettelyn ja kysymisen käynnistäjänä, kun toisenlainen näkökulma tulee havaittavaksi.

Isaacsin (2001, 273) mukaan avoimuus kehittyy luovan dialogin vaiheessa, jossa on vapauduttu pelkoa tuottavista ja ajattelua rajoittavista tekijöistä, kuten ulkoisista normeista, rooleista ja auktoriteeteista. Toisaalta avoimuus kehittyy, kun itselle vieraan asian kohtaaminen synnyttää ”hajottavan kokemuksen”, jossa ei ole mitään ennalta arvattavaa ja tuttua, mikä ja johtaa vallalla olevien käsitysten uudelleen arviointiin (Mezirow 1995; Gadamer 2004). Bahtin (1991, 263–267) kuvaa avoimuuden kehittymistä ilmaisun vieraan ulottuvuuden kautta.

Avoimuus merkitsee ihmisen henkilökohtaisen merkitysperspektiivin laajentumista prosessissa, jossa maailmaa opitaan havaitsemaan etäämmältä. Siksi itsereflektion on herättävä ennen kuin omat ajatukset voidaan nähdä erillisenä toisten maailmasta. Tällä perusteella vain itsensä tunteva ihminen on ajatusmaailmaltaan aidosti dialoginen, koska hän kykenee hyväksymään myös toiset sellaisina kuin he ovat. (Isaacs 2001, 132; Hellsten 2000, 124; Buber 1993.)

Opiskelijoiden välinen avoimuus ja siihen yhdistyvä erilaisuuden kunnioittaminen tuli lukupiirissä esille siinä, kuinka he suhtautuivat vieraasta kulttuurista tulevaan Birgitiin, joka kertoi kokemuksistaan uudessa kotimaassaan:

- *Siis kun mä yritän nyt eri paikkoihin päästä säröilemään ja olen nimenomaan kiinnostunut maahanmuuttajaopistoista, kun olen itse maahanmuuttaja ja jos pääsisin...niin se opettaja sano, että ei voi tulla kuin on niin herkkä tilanne. (Birgit)*
- *Sehän tossa just onkin niin jännä, kun puhuttiin tosta kateudesta ja pelosta, et just tällanen ongelma, niin voiko siellä taustalla olla jonkin näkönen pelko siitä, että joku tulee katsomaan ja arvostelemaan, kun pelätään ettei osata, tai pelätään että sieltä viedään jotain hyviksi havaittuja harjoituksia ja pidetään niin kovaa kiinni siitä omasta. (Eeva)*

Yleisesti avoimuus erilaisuutta kohtaan kertoo suvaitsevaisuudesta ja siihen liittyvästä pyrkimyksestä ymmärtää maailmaa, omia ennakkoluulojaan ja kulttuuria paremmin. Dialogissa menneisyyden ja nykyisyyden välinen suhde nousee ihmisten tietoisuuteen, kun he peilaavat omia ennakkoluulojaan kulttuurista taustaansa vasten. Tällainen tietoisuuden avartumiseen johtava oppimisprosessi on Gadamerin (2004, 37; 1979, 319) mukaan ”hermeneuttinen kehä”, joka syntyy kokemusten kautta uudistuvasta ymmärryksestä.

Opiskelijoiden keskustelu ihmisten poikkeavuudesta jatkui, kun he pohtivat muun muassa AD/HD -oireyhtymän syntyä ja olemassaoloa yhteiskunnassamme:

- *Mut entä sitten jos niitä poikkeavia tulee meidän keskuuteen enemmän ja ne tulee ikään kuin ulos kaapista, niin alkaaks siitä tulla pikkuhiljaa vähemmän poikkeavaa?(Maarit)*
- *Se ikään kuin normalisoituu, niin et niihin totutaan (Saara)*
- *Mut niitä tulee samaan aikaan myös enemmän, kun kokoajan tehdään uusia medikalisaatioita, uusia diaknooseja. Eihän AD/HD:stä kukaan tiennyt vielä viiskytluvulla eikä vielä kaheksakytluvun alussa...ennen kuin löytyy taas joku uus ja siitä tulee poikkeava...eli onko se, että lääketiede päättää sen, kuka on poikkeava ja kuka ei? (Maarit)*
- *Mut tavallaanhan poikkeavuutta voi poistaa myös se että löydetään jokin syy siihen, ja sellainen ei ole ryhmässä enää niin poikkeava. (Kati)*

– *Mut aatelkaa joku burn-out, just kun puhuttiin tästä, miten se normalisoituu. Ajatelkaa joku hermoromahdus, nehän oli melkein hulluja ne ihmiset silloin aikoinaan, ja nythän se on melkein muotia. Must tuntuu että se on niinku vähän... tiedättekö te niistä malleista, kuinka innovaatio leviää, joku uutuus...kun eka tulee se keskus ja sitte se lähtee sinne periferiaan, niin siinä tapahtuu joku samanlainen ilmiö, eka siitä hälistään paljon ja sitte se normalisoituu.* (Saara)

Tästä keskustelusta tulee esille opiskelijoiden tietoisuus itsestä suhteessa toisiin. Kyky reflektioon, jossa tunnistettiin oma kulttuurisidonnainen ajattelu ja ennakkoluulot, kertoi dialogin olleen pohtivaa. Oman ja toisen perspektiivin erottamisesta kertoivat lisäksi opiskelijoiden puheen ilmaukset, kuten minun mielestäni, minä koen, minä ajattelen, olen samaa mieltä ja en ole samaa mieltä. Isaacsin mukaan pohtivan dialogin vaiheessa osallistujat ilmaisevat ajatuksiaan ensimmäisessä persoonassa. Samalla lisääntynyt itsetietoisuus johtaa näkökulmien avautumiseen ja keskustelu muuttuu vuoropuheluksi, jossa ideat virtaavat vapaasti. (Isaacs 2001, 265–268.)

Se, että opiskelijat korostivat lukupiirissä näkemystensä henkilökohtaisuutta, esti kilpailullisen asetelman muodostumista ja korosti yhteistä ajattelua, jossa kokemukset ja näkemykset linkittyivät yhteiseen kertomukseen ja rakensivat yhteistä ”tarinaa”.

Kilpailuasetelman puuttuminen mahdollisti myös sen, että opiskelijat eivät kokee erimielisyyttä uhkana vaan näkivät sen mahdollisuutena. Tätä kuvasi erään opiskelijan kommentti kysymyslomakkeessa, jossa hän olisi kaivannut erimielisyyttä keskusteluun enemmänkin: *”Uskalsimme olla joskus erimieltä, mutta aika vähän”*. Erimielisyyksien jonkinasteinen esille tulo kertoi kuitenkin siitä, että opiskelijat rohkenivat sanoa suoraan, mitä ajattelivat. Usein dialogisuus vaatii kehittyäkseen juuri erimielisyydestä kumpuavaa uutta ajattelua (ks. yllä s. 48).

12.5 Luottamus

Tässä lukupiirissä positiivista yhteisöllisyyttä edisti opiskelijoiden välinen luottamus, joka johti avoimeen ilmaisuun. Luottamuksen tasoa osaltaan edisti se, että opiskelijat olivat toimineet yhdessä jo useamman kuukauden ajan, jolloin tietty perusluottamus oli saavutettu. Lisäksi luottamuksesta viesti turvallinen ja avoin ilmapiiri, mikä näkyi osallistujien rentoutena ja uskalluksena sanoa mielipiteensä. Ajoittain esiintyi myös julkista erimielisyyttä, mikä edellyttää aina tietyn asteista turvallisuutta. Toisaalta luottamuksen olemukseen kuuluu, että se kehittyy dialogin myötä. Tässäkin oppimistilanteessa luot-

tamus vahvistui ehkä loppua kohden, kun opiskelijat alkoivat puhua henkilökohtaisista kokemuksistaan, jotka eivät olleet pelkästään positiivisia.

Bostad (2005, 171) toteaaakin vastavuoroisen luottamuksen olevan yksi dialogisuuden perusehto, sillä jaettu valta ja yhteinen ymmärrys syntyvät sen kautta. Myös Bahtinin (1991, 123) mukaan dialogin luonne on olosuhteista ja ilmapiiristä riippuvainen, sillä dialogi on aina alisteinen ympäröivälle todellisuudelle ja sen tapahtumille.

Vaikka dialogiin vaikuttaa paljon vuorovaikutustilanne ja konteksti, voi osallistujien välillä olla pysyvämpää luottamusta, joka on muodostunut ehkä jo aiemmissa kohtaamisissa. Ihmissuhteiden kautta luottamus siirtyy uuteen kontekstiin, jos mitään erityistä luottamusta heikentävää ei tapahdu. Myös tässä tapauksessa opiskelijoiden välinen luottamus siirtyi aiemmista kohtaamisista tähän tilanteeseen, mikä näkyi siinä, että opiskelijat vaikuttivat rentoutuneilta toistensa seurassa heti alusta alkaen. Merkittävin luottamusta kuvannut tekijä oli opiskelijoiden henkilökohtainen puhe, kun he kertoivat avoimesti omista kokemuksistaan. Omien kokemusten kautta he toivat tilanteeseen oman itsensä, mikä Isaacsin (2001, 273) mukaan kertoo dialogisen tilan kehittymisestä kohti luottamusta.

Hellsten (2000, 216) lisää, että ihminen tulee ”näkyväksi” omien kokemustensa kautta, minkä vuoksi se onnistuu vain turvallisessa ilmapiirissä, sillä turvattomuus poistaa aidon läsnäolon. Jos turvallisuudesta kertoo henkilökohtainen ja kokemuksellinen puhe, voi turvattomuudesta viestiä sellainen puhe, jossa varotaan ilmaisemasta omia ajatuksia ja pitäydytään vain yleisellä tasolla. Tällaisessa ei-luotettavassa tilanteessa puhe saatetaan siirtää pois päin itsestä puhumalla omien kokemusten sijaan vain toisista ja toisten kokemuksista. Siksi tukea antavat vuorovaikutussuhteet välttämättömiä luottamuksen rakentumisessa.

Lukupiirin luottamuksellisuutta kuvaa Saaran uskallus kertoa omista kokemuksistaan opettajana:

– Tuli muuten mieleen, et jos ihan nopeesti saan kommentoida, kun mä kirjoitin just muuten pitkästi oppimispäiväkirjaan tästä ongelmatapauksesta, mikä mulla on tuolla omassa opetusryhmässä. Siellä on sellainen kolmekymppinen nainen, mieltikää, ja se kun se tulee sinne luokkahuoneeseen niin se on kuin pieni vauva. Saara matkii opiskelijaa: ”siis tää on ihan p...stä tää harjoitus, mua ei nyt kiinnostaa”. (Saara)

– Ja mua on vaivannu se et, mitä mä teen tän ihmisen kanssa, kun pari kertaa on ollu lähellä se, et nyt mulla niinku napsahtaa, mut tähän asti mää oon pystynyt pitämään itteni viileänä. Mut se että hirveitä tuntemuksia tullu ja ajatuksia siitä, et voiks opettaja olla kostonhimoinen. Mut mitenkä sä hoidat sellaisen tilanteen, kun

siellä on yks, joka koko ajan panee hanttiin, ja koko luokka on hirveen vaivautunut. Ensimmäistä kertaa menee lähelle itsesyytöksiä, kun ei oo kokemusta. Et justiin se, että apua, oonko mä näin huono ja nää harjoitukset, kun ei osaa asettua sinne yläpuolelle ja suhteuttaa sitä. (Saara)

Isaacsin (2001, 239) mukaan dialogille on tunnusomaista, että osapuolten välinen luottamus rakentuu vähitellen keskustelun syventyessä. Niin tapahtui tässäkin lukupiirissä, kun yhden opiskelijan kokemukset rohkaisivat myös toisia kertomaan omistaan. Lisäksi alussa hiljaa olleet opiskelijat alkoivat osallistua lukupiirin loppupuolella enemmän keskusteluun. Samalla puheenvuorojen määrä ja kesto tasaantuivat loppua kohti, mikä kertoi dialogisen ja myötäelävän ilmapiirin vahvistumisesta.

12.6 Kunnioitus

Kunnioittaminen merkitsee toisen olemassaolon tunnustamista ja tilan antamista hänelle, jolloin kunnioitukseen liittyy myös moraaliselta tasolta lähtevä tasavertaisuuden periaate. Dialogissa kunnioitus näkyy siinä, että toisen ajatuksia kyetään tarkastelemaan hänen kokemuksiansa vasten (Isaacs 2001).

Tässä lukupiirissä opiskelijoiden välinen kunnioitus ilmeni toisten huomioon ottamisena ja avoimuutena erilaisia ajatuksia kohtaan. Esimerkiksi Eeva antaa tilaa toisten ajatuksille, kun hän pyytää kommentteja omista ajatuksistaan:

– Mää esittelen nyt nää kaikki [teoriaan liittyvät ajatuksensa], niin voitte sitte sanoo, ootteks te samaa mieltä vai eri mieltä. (Eeva)

Lukupiirin dialogisuutta korosti myös se, että opiskelijat kykenivät kuuntelemaan toisiaan ja odottamaan omaa puheenvuoroaan ja mielipiteen muodostamista. Isaacsin (2001) mukaan juuri odottaminen kertoo toisen kunnioittamisesta, sillä se edellyttää kärsivällisyyttä, pysähtymistä ja askeleen taaksepäin ottamista.

Burbules (1993, 9) ajattelee toisen kunnioitukseen sisältyvän aidon halun oppia häneltä jotakin. Baxter ja Montgomery (1996, 223) taas pohtivat kunnioittamista suhde- ja vuorovaikutustapana ja pyrkimyksenä katsoa asiaa toisen perspektiivistä. Silloin ihminen voi pyrkiä ymmärtämään maailmaa toisen näkökulmasta, vaikka ei voisi nähdä maailmaa toisen silmin.

Tämä tuli esille opiskelijoiden kiinnostuksena Birgitin erilaista kokemuksesta ja hänelle suunnatuista kysymyksistä:

– *Oliko niin, että esimerkiksi siellä teillä [tarkoittaa Birgitin kotimaata] on tietyn-
tyyppisiä oppimisvaikeuksia, joita ei ikään kuin rekisteröidä?” (Saara)
...Birgit alkaa kertoa maansa käytänteistä esimerkiksi lukuhäiriöisten lasten suh-
teen.*

Samalla kunnioittava asenne merkitsee pyrkimystä olla riittävän, muttei liian lähellä toista (Isaacs 2001, 122–132). Opiskelijoiden kunnioitus ilmeni dialogissa siten, että he eivät ”jyränneet” toisten puheen päälle eivätkä väheksyneet toisten ajatuksia ilmein ja elein. Havaintoa tukivat kysymyslomakkeen vastaukset, joissa opiskelijat kertoivat keskittyneensä enimmäkseen kuuntelemaan toistensa puhetta. Samalla opiskelijoiden kehon kieli kertoi kunnioituksesta puhujaan kohdennettujen katseiden, hymyjen ja nyökkäysten kautta. Kunnioitusta ilmensi myös se, että kaikilla oli halutessaan mahdollisuus osallistua keskusteluun, muokata keskustelun kulkua tai irtaantua keskustelusta. Kysymyslomakkeessa suurin osa opiskelijoista (kolme viidestä) ilmoitti saaneensa puheenvuoroja haluamallaan tavalla. Sen sijaan kaksi opiskelijaa kertoi välillä odottaneen puheenvuoroa.

12.7 Dialoginen ilmapiiri

Opiskelijoiden toiminta lukupiirissä kuvasi sitä, kuinka ympäröivä todellisuus tuli osaksi dialogia. Dialogisuuteen sisältyykin aina ulkopuolinen todellisuus, joka tulee esille ihmisten kokemuksissa, tunteissa ja elämyksissä (Lähtenmäki 2003). Bahtin (1991, 265) kuvaa tätä puhuessaan sanojen ruumiillistumisesta, joka tarkoittaa sanojen ”puke-
mista” merkityksiinsä ulkopuolista todellisuutta apuna käyttäen. Sanat saavat jokaisella ihmisellä omanlaisensa merkitykset, minkä vuoksi teorian luominen kokemuksen kautta on demokraattisin opettamisen muoto (Laine 2004). Niinpä dialogi, joka on henkilökohtaisesti eletävissä ja koettavissa, on vapaa manipulaatiosta ja sorrosta (Freire 2005). Siksi se on kommunikaatiota, joka sallii osallistujilleen omat mielipiteet ja näkemykset, mutta oikaisee niitä tarvittaessa.

Isaacsin (2001, 265–268, 273) esittämien dialogitasojen perusteella tässä oppimis-tilanteessa liikuttiin pohtivan ja luovan dialogin tasoilla. Pohtivan dialogin vaiheessa opiskelijat arvioivat omaa ajatteluaan ja tekemisiään, mikä ilmeni kriittisenä reflektiona, toisten kohtaamisena ja kuuntelemisena, jolloin keskustelu muotoutui vuoropuheluksi. Luovaa dialogia kuvasi yhteinen ajattelu ja merkityksenanto jaettujen kokemusten kautta. Se, että opiskelijat jakoivat kokemuksiaan, synnytti avoimen ja luottamuksellisen

ilmapiirin, jossa mahdollistui persoonallinen ja luonnollinen läsnäolo. Sarjan (2000, 74–79) esittämän dialogisen oppimistapahtuman näkökulmasta lukupiiriä kuvasi moniäänisyys ja ajattelun dialogisuus, mikä ilmeni erilaisten äänten esille tulona ja yhteisenä näkemyksenä keskusteltavasta aiheesta. Opiskelijoiden dialogista ajatusmaailmaa kuvasi myös se, että toisten näkemykset otettiin huomioon ja liitettiin osaksi omaa ajattelua.

Kaiken kaikkiaan oppimistilanteelle oli kuvaavaa, että ilmapiiri säilyi avoimena ja dialogin edellytykset pysyivät yllä, vaikka keskustelu vaihtui hetkittäin monologiksi. Dialoginen ilmapiiri säilyi, koska kommunikaatio ei muuttunut pysyvästi monologiksi. Lukupiirin monologiset hetket liittyivät lähes aina kirjaesittelyihin, jotka rakentuivat esitelmän kaltaisiksi. Esittelymonologit eivät kuitenkaan heikentäneet dialogin jatkoedellytyksiä, sillä tämän tyyppiset esitykset ovat luonteeltaan yleensä muutoinkin monologeja.

Huomattavaa oli, että lukupiiri ei muistuttanut Isaacsin (2001, 255–262) esittämiä kohteliaisuuden ja kriisin vaiheita, vaan oli joko kokonaan monologia tai suhteellisen kehittynyttä dialogia. Tämä johtui oletettavasti siitä, että ryhmä oli jo ohittanut kyseisissä vaiheissa vallitsevan epäluottamuksen, jossa turvaudutaan erilaisiin rooleihin ja vältetään ilmaisemasta suoria mielipiteitä (ks. yllä s. 51). Ilmapiirin luottamuksesta ja turvallisuudesta kertoi se, että opiskelijat pyysivät toisiltaan palautetta omista näkemyksistään (ks. yllä s. 96). Samoin kunnioituksesta kertoi se, että opiskelijat hiljentyivät jokaisen kirjaesittelyn ajaksi ja keskustelu jatkui vasta sitten, kun esitys oli valmis. Esittelyn jälkeiseen dialogin tasoon vaikutti selkeimmin se, miten läheisesti esitellyn kirjan teemat liittyivät opiskelijoiden omiin kokemuksiin. Mitä enemmän yhtymäkohtia kirjallisuus tarjosi opiskelijoiden omaan elämään, sitä nopeammin dialogi eteni pohtivalle tasolle. Tästä Eevan puheenvuorosta näkee, miten ajatukset lähtevät nopeasti etenemään kirjan innoittamana:

– Mä mietin tän kirjan innoittamana tietyllä tavalla just tota, että mitä koulussa opetetaan, et niinku periaatteessahan, kun ajattelee kouluopetusta niin harvoihan siellä ikään kuin keskustellaan mistään oikeista asioista [tekee käsillä lainausmerkit ilmaan]. Et siellä käydään niitä asiasisältöjä, jotka joku toinen on määrittänyt, tai on joku oppimäärä, joka sun pitää suorittaa. Mutta milloin esimerkiksi jossain yläasteella joku opettaja on oikeesti keskusteltu, kun eihän siellä oo oikein es sellaista tilaa tai aikaa, milloin voitais oppilailta kysyä oikeesti, jutella niiden kanssa jostain tavallisesta, vaikka arvoista. No arvokin on sillein vähän tyhmä sana, et mennä nyt luokan eteen ja sanoa, et keskustellaan nyt vähän arvoista, mut niinku sellaisista, et mikä on oikein ja mikä on väärin. Kun monestihan ne asiat on vaan niin ennalta määrättyjä, et tää juttuhan menee niin, et opiskelijat vaan tu-

lee sinne. Ne tulee kuuntelee, mitä sä niille annat, niitä ei välttämättä kiinnosta maantieto, vaikka sä kuinka niinku oot, että jee, nyt puhutaan eri maista. Et jos jostain ei kiinnosta niin, miksi pitäis lähteä siihen juttuun. Mut aika harvoin on niinku tällaisia yleisluontoisia asioita, et joista vois puhua. Sit kuitenkin mitä täällä puhuttiin [viittaa kirjaan], miten tärkeitä se kuitenkin niinku ois. (Eeva)

Opiskelijoiden ilmaisu vaihteli auktoriteetteihin pohjautuvasta tieteellisestä ilmaisusta, käytännönläheiseen ja kokemukselliseen puheeseen. Mitä läheisempi ja arkipäiväisempi teema opiskelijoille oli, sen enemmän se innosti heitä omaan ajatteluun. Niinpä ajatuksia heräsi eniten sellaisten kirjojen pohjalta, jotka olivat heille omien kokemustensa kautta merkityksellisiä ja käsitteet ymmärrettävissä niiden pohjalta. Vastaavasti pitkälle käsitteellistetyt ja yksityiskohtaiset teoriat eivät herättäneet opiskelijoissa yhtä paljon kokemuksellista puhetta vaan johtivat pikemmin dialogin hetkelliseen hiipumiseen, kun niistä ei löydetty yhtymäkohtia omaan elämään. Oli siis havaittavissa, että toisinaan teoria etäännytti opiskelijoita todellisen elämän kokemuksista ja teki keskustelun hapa-roivaksi:

– *Keskustellaanko nyt siis niinkun näistä [kirjan teemoista]?(Saara)*
 – *Niin mää aattelin, että voisko näissä olla mitää sellaista, mistä kukaan haluais keskustella? (Eeva)*

Toisaalta, kun joku opiskelijoista löysi teoriasta tarttumapinnan omaan elämään ja siirtyi kokemukselliseen puheeseen johdatti se myös muita pohtivaan ajatteluun, jonka kautta dialogi syveni. Niin kuin aiemmin on esitetty, teorian merkitys syntyy ihmisten oman elämän kautta, jolloin sen ymmärtäminen edellyttää vahvaa sidosta todelliseen elettyyn ja koettuun elämään. Samoin kuin ihmisen identiteetti kehittyy ihmissuhteissa, niin myös ihmisen elämä ja kokemukset saavat merkityksensä tullessaan jaetuiksi toisten kanssa (Evinson 2005, 160). Yhteisöllisyyttä ei synny ilman kokemuksia, minkä vuoksi dialogisuus edellyttää aina kokemuksellista puhetta.

Pyysin opiskelijoita kysymyslomakkeessa kuvailemaan oppimistilanteessa vallinnutta ilmapiiriä adjektiivein. Esille tuli seuraavia näkemyksiä: ”*hyvä, avoin, aktiivinen, vapautunut, leppoisa, rento, ystävällinen, suvaitseva ja mielenkiintoinen*”. Näiden perusteella oppimistilanteessa voi todeta täytyneen useat teoriassa esitetyt dialogin ominaispiirteet. Lisäksi ryhmän sisäinen kommunikaatorakenne oli kehittynyt tasolle, jossa teoriassa esitetyt dialogin ominaisuudet: positiivinen yhteisöllisyys ja myötätunto, kiireetön läsnäolo, itseä koskeva tietoisuus, kokemuksellisuus, kokonaisvaltainen

viestintä, tasavertaisuus, kunnioitus ja luottamus sekä avoimuus toteutuivat. Tällöin dialogista muodostui ”säiliö”, johon kehittyi dialogin kannalta oikeanlainen ilmapiiri (ks. Isaacs 2001, 239–244). Se, että dialogi saa muotonsa osallistujien elämänsästä, ympäröivästä todellisuudesta ja tapahtumista käsin, näkyi lukupiirissä erityisesti opiskelijoiden kokemuksellisen puheen kautta.

Yleisesti voi todeta, että lukupiiri eteni dialogisempaan suuntaan alusta loppua kohden, vaikka väliin mahtui myös monologisia hetkiä. Dialogin kehittyminen näkyi keskustelun tiivistymisenä ja puheenvuorojen nopeana vaihtumisena mielenkiinnon lisääntyessä. Lähes aina tähän liittyi kokemusten merkittävä rooli, joiden kautta opiskelijat alkoivat tuoda persoonaansa enemmän esiin. Samalla kehkeytyi positiivista yhteisöllisyyttä, mikä oli havaittavissa hyväntuulisuuden ja keskittymisen lisääntymisenä. Lisäksi tilanteessa viihtymisestä ja ilmapiirin keventymisestä kertoivat huumorin lisääntyminen, positiiviset ilmeet ja naurahdukset.

13 POHDINTA: DIALOGIN PEDAGOGINEN IDEA JA MERKITYS AIKUISTEN OPPIMISESSA

13.1 Dialogisuuden käsitteiden muotoutuminen

Dialogisuus merkitsee laajaa elämänasennetta ja maailman havaitsemisen tapaa, joka synnyttää ihmisten välille dialogisen kommunikaation edellytykset. Dialoginen kommunikaatio koostuu useista inhimillisen elämän piirteistä ja ulottuu aina myös kommunikaatiotilanteen ulkopuoliseen todellisuuteen. Teoreetikoiden ajattelussa korostuikin näkemys, jonka mukaan dialogisuus ilmenee suhteina toisiin ihmisiin ja ulkopuoliseen todellisuuteen. Siksi dialogisuudessa korostui sen *kokonaisvaltainen luonne ja suhde ulkopuoliseen todellisuuteen*. Ympäröivä todellisuus tulee esille dialogiin osallistuvien ihmisten elämäkokemuksissa, joihin liittyy monenlaisia menneitä ja ajankohtaisia tapahtumia. Siten dialogisuus on kommunikaatiota, jossa mennyt on jatkuvassa kosketuksessa nykyisyyteen. Tässä prosessissa käsitteet ja asioiden merkitykset muuttuvat koko ajan yhteiskunnan myötä, jolloin dialogia voi kuvata tulevaisuuden rakentamisena, jossa käsitteet saavat uusia sen hetkistä todellisuutta paremmin kuvaavia merkityksiä. Näin dialogiin osallistujat rakentavat todellisuutta oman ymmärryksensä kautta.

Dialogi myös perustuu ihmisten *persoonalliseen ja aitoon läsnäoloon*. Aito läsnäolo on turvallista olemista, mikä on vapaa kilpailusta. Aidossa läsnäolossa ihmiset tulevat esille henkilökohtaisten kokemustensa kautta, jolloin se syntyy todellisessa elämässä saatujen kokemusten kautta. Dialoginen yhteys toisiin ihmisiin edellyttää aitoutta, sillä ohjautuessaan omasta persoonasta ja arvoista käsin, ihminen alkaa ilmaista itseään peittelemättä. Aidosti dialogisessa kommunikaatiossa ihminen ohjautuu todellisesta identiteetistään ja toimii kokemustensa johdattamana. Siksi dialogisuuden osatekijöistä juuri avoimuudella ja luottamuksella on keskeinen merkitys. Myös teoreetikot kuvasivat ihmisen persoonallista läsnäoloa luonnollisuutena, aitoutena ja rehellisyytenä. Lisäksi korostui näkemys, jonka mukaan dialogisuus ilmenee vain inhimillisen elämän aidoissa ja vastavuoroisissa suhteissa. Tällainen dialoginen läsnäolo johtaa uudistavaan oppimiseen ja kriittiseen reflektioon (Mezirow 1995, 7).

Kolmas teoreetikoiden esiintuoma dialogisuuden ulottuvuus oli *ymmärryksestä syntyvä uuden oppiminen*. Usein syvälinen oppimiseen johtava ymmärtäminen käynnistyy erilaisuuden kohtaamisen kautta ja johtaa todellisuutta koskevien aiempien käsi-

tysten kyseenalaistamiseen. Aiemmat käsitykset kyseenalaistuvat, kun tulkinnassa syntyvät ristiriidat tulevat kriittisesti tarkastelluiksi. Niinpä uuden oppiminen käynnistyy usein jonkin herättävän kokemuksen seurauksena, joka pakottaa muuttamaan aiempia käsityksiä. Dialogissa toisten kanssa omia kokemuksia arvioidaan ja erilaiset näkökulmat kohtaavat, mikä laajentaa itseä, toisia ja maailmaa koskevaa tietoisuutta. Niinpä merkityksellinen oppiminen lähtee liikkeelle parhaiten tavallisen elämän keskellä, jossa tulkitsemme itseämme ja ympäristöämme. Freiren mukaan (ks. yllä s. 23) todellista oppimista voi katsoa tapahtuneen silloin, kun se johtaa toiminnassa havaittavaan muutokseen, sillä vasta muuttunut käytäntö on osoitus merkityksellisestä oppimisesta.

Neljäs teoreetikoilla korostunut dialogisuuden ulottuvuus kuvasi ihmisen *maailmatietoisuutta*. Maailmaa koskeva tietoisuus syntyy ymmärtävän oppimisen kautta. Se merkitsee joustavaa ja kehittynyttä maailmanhavaitsemistapaa, joka johtaa ihmisten väliseen yhteistyöhön ja toimintaan. Maailmatietoisuuteen liittyy myös moraalinen vastuu, kun ihminen tulee tietoiseksi itsestään ja omista valinnoistaan, sillä henkilökohtaiset päätökset ovat samalla moraalisia valintoja. Yksilönkin valinnat ulottuvat aina koskemaan ulkopuolista todellisuutta ja toisia ihmisiä. Toisaalta vastuu liittyy myös siihen, että vain tiedostava ihminen voi rakentaa yhteistä tulevaisuutta vastuuntuntoisesti.

13.2 Dialogisuus aidossa oppimistilanteessa

Lukupiirissä opiskelijoiden välillä vallitsi pääosin dialoginen ja kokemuksiin perustuva *keskusteluyhteys*. Tilanteen dialogisuutta edisti se, että oppimistilanne oli opiskelijoiden omilla ehdoillaan rakentama. Dialogi näytti teorian mukaisesti rakentuvan sosiaalisten tekijöiden ja ympäröivän todellisuuden kautta, sillä keskustelua ohjasivat merkittävimmän viittaukset omiin kokemuksiin. Niinpä johtopäätöksenä syntyi näkemys, että dialogi on *tietyssä ajassa ja paikassa syntyvää kommunikaatiota*, joka riippuu toisensa kohtaavista ihmisistä ja keskustelussa esille tulevista mielipiteistä ja sisällöistä. Tässä lukupiirissä dialogisuutta edisti erityisesti opiskelijoiden *avoin kokemusten vaihto*, mikä rohkaisi heitä persoonalliseen läsnäoloon ja synnytti positiivisen yhteyden. Opiskelijoiden innostuminen kertomaan kokemuksistaan näkyi puheen intensiteetin, volyymin ja puheenvuorojen lisääntymisenä. Tällaisina hetkinä näytti, että jokaisella oli keskusteluun jotain annettavaa. Opiskelijat puhuivat rehellisesti toisilleen myös epäonnistuneista kokemuksista.

Lukupiirin havainnot puoltavat Evensenin (2005, 160) toteamusta, että henkilö-

kohtaiset kokemukset saavat merkityksensä vasta tullessaan jaetuksi toisten kanssa, sillä opiskelijoiden yhteinen ajattelu ja merkityksien muodostaminen tiivistyivät selvästi hetkiin, joissa he jakoivat kokemuksiaan. Kokemusten vertailun ja toisilta tulevan palautteen kautta lukupiirissä toteutui oman näkökulman kehittäminen yhteisen näkemyksen suuntaan. Siten lukupiiriin voi ajatella johtaneen totuuteen jaetun ymmärryksen kautta. Toisaalta jo kokemuksellisuus sinänsä kuvaa totuutta kertoessaan aidosta eletystä ja koetusta elämästä.

Lukupiirissä dialogia kuvasi myös opiskelijoiden *luonnollisuus*, mikä merkitsi persoonallista läsnäoloa ja puhetta, josta välittyi inhimillinen, erehtyväinen ja aito ihmissyys. Aitous viittasi kokemuspohjaiseen keskusteluun ja yhteiseen tulkintaan. Yleisesti dialogiset toimintatavat tulivat esiin kaikessa siinä, mitä opiskelijat sanoivat ja tekivät. Siten dialogisuus ei ilmennyt niinkään yksittäisinä piirteinä, vaan kokonaisuuden kautta, mihin liittyi *levollinen* ja *kiireetön ilmapiiri*. Opiskelijat kuuntelivat toisiaan rauhassa, odottivat omaa puheenvuoroaan ja antoivat puhetilaa toisille. Tästä kehittyi opiskelijoiden välille tietynlainen arvostus, jonka varassa aitous, roolivapaus, kriittinen ajattelu ja kokemuksellisuus toteutuivat.

Luonnolliseen olemiseen liittyen, mutta myös omia erityispiirteitä sisältäen dialogisuutta kuvasivat myös yhteisymmärrys, sivistys ja suvaitsevaisuus, avoimuus, luottamus ja kunnioitus. *Yhteisymmärrystä* lukupiirissä kuvasi toisen asemaan asettuminen ja myötätuntoisuus, mikä syntyy usein oman epätäydellisyyden tunnustamisesta. Maailmasuhteeltaan dialoginen ihminen pääsee yhteyteen oman itsensä kanssa, mistä kehittyi *sivistynyt ja suvaitseva elämänasenne*. Sivistynyt ihminen suvaitsee toisten erilaisuuden ja on vapaa pyrkimyksestä muuttaa toista itsensä kaltaiseksi, jolloin dialoginen yhteys toisiin toteutuu.

Aitoon olemiseen perustuvan ilmapiiriin on oltava riittävän *turvallinen*, jotta osallistujat kykenevät irrottautumaan rooleista ja paljastamaan toisille aidon ”minänsä” (ks. yllä s. 48). Tässä lukupiirissä voi todeta olleen turvallinen ilmapiiri, koska opiskelijat kertoivat avoimesti omista kokemuksistaan. Turvallisuus mahdollisti omana itsenään olemisen, mikä näkyi omaa maailmaa ja kokemuksia kuvaavana puheena, johon yhdistyi *kriittistä ajattelua*. Kriittisyys näkyi siinä, miten opiskelijat peilasivat teoreettista kirjallisuutta omiin arkikokemuksiinsa. He muun muassa pohtivat ääneen arvojen ja perinteiden kulttuurisidonnaisuutta ja toisaalta vaativat arvokeskusteluja osaksi kaikkea koulutusta. Ajoittain he kritisoiivat teoriaa, mutta muokkasivat sen pohjalta myös omia näkemyksiään. Toisinaan teoria johdatti opiskelijat reflektiiviseen ajatteluun, jonka

myötä dialogi syveni. Kriittinen ajattelu johtaakin usein omien näkemysten kyseenalaistamiseen ja uudistavaan oppimiseen (ks. yllä s. 52).

Turvallisen ilmapiirin lisäksi dialogi edellyttää osallistujien välistä *tasavertaisuutta*, jossa roolivapaa ja aito oleminen ovat mahdollisia (ks. yllä s. 46–47). Niinpä lukupiirissä vallitsi avoin ja salliva ilmapiiri, jossa toteutui myös *ilmaisunvapaus*. Tätä kuvasi se, että opiskelijat toivat dialogiin aineksia omasta elämästään ja niiden merkitys oppimisen lähteenä tuli selvästi esille. Opiskelijoiden elämäkokemukset rakensivat dialogiin sisällön ja toivat siihen ulkomaailman kosketuksen. Niinpä ilmaisunvapaus on dialogisuuden merkittävimpiä edellytyksiä, sillä vain sen kautta ihminen voi olla oma itsensä (ks. yllä s. 56). Tasavertaisuus näkyi lukupiirissä siinä, että jokaisella osallistujalla oli kuulluksi ja nähdyksi tuleminen mahdollisuus. Opiskelijoiden välistä tasavertaisuutta edisti jaettu motivaatio ja yhteinen kiinnostus aikuiskasvatuksen ja oppimisen kysymyksiin. Koska opiskelijat olivat hakeutuneet APO-opintoihin, oli heillä oletettavasti sisäinen motivaatio pedagogisen näkemyksensä kehittämiseen, sillä kyseisten opintojen keskeisenä teemana oli henkilökohtaiseen opettajuuteen kasvaminen.

Opiskelijoiden keskinäistä tasavertaisuutta, aitoa olemista ja kriittistä ajattelua edistivät osaltaan myös ohjaajan puuttuminen lukupiiristä, sillä joskus ohjaajan ajatukset voivat syrjäyttää opiskelijoiden oman ajattelun (Burbules 1993, 125–127). Toisaalta ohjaajan puuttuminen saattoi madaltaa myös opiskelijoiden kynnystä omien kokemustensa kertomiseen, kun heidän ei tarvinnut ajatella jonkun arvioivan heitä. Niinpä teorian mukaiseksi osoittautui havainto, jonka mukaan dialogi syntyy osallistujien vapaassa kommunikaatiossa ja tulkinnassa.

Dialogisuutta kuvasi lukupiirissä laajasti katsoen myös *positiivinen yhteisöllisyys*, mikä näkyi luonnollisena ja välittömänä kommunikaationa ja opiskelijoiden välisenä yhteenkuuluvuuden tunteena (ks. yllä s. 36–38). Positiivista yhteisöllisyyttä tukivat myös yllä mainitut sivistynyt olemisen tapa ja suvaitsevaisuus sekä myötätuntoisuus ja tahdikkaus. Myötätuntoisuus näkyi kuuntelemisena ja pyrkimyksenä ymmärtää toisen kokemuksia hänen maailmastaan käsin. Tahdikkaus taas ilmeni sosiaalisena kompetenssina ja eräänlaisena praktisena järkenä, joka ohjaa ihmisiä toimimaan ”hyvän maun” mukaisesti tilanteen edellyttämällä tavalla (ks. yllä s. 59).

13.3 Dialogin pedagoginen merkitys

Tämän tutkimuksen yksi tärkeimmistä havainnoista liittyy aikuisten oppimisessa korostuvaan kokemuksellisuuteen. Erityisesti aikuisilla kokemukset ovat irrottamaton osa omaa identiteettiä ja sitä kautta kaiken merkityksellisen oppimisen perusta. Oppimisen muotona dialogi sopii aikuisille, koska se mahdollistaa kokemusten vaihdon ja teorian ymmärtämisen omasta elämästä käsin. (Hankamäki 2003, 226; Mezirow 1995; Freire 1972, 76–77). Toisaalta dialogi palvelee yhteisöllisyyden kehittymistä, kun ihmiset jakavat elämänmakuisia kokemuksia keskenään. Samalla dialogissa toisten kanssa avartuu ihmisen henkilökohtainen tietoisuus. Tällä perusteella sitä voi tarkastella elinikäisen oppimisen muotona, jossa tiedon etsiminen on samalla ihmisen henkilökohtainen kasvuprosessi. Elinikäisen oppimisen kautta dialogisuuden merkitys korostuu erityisesti globaalissa maailmassa, jossa eri kansat ja kulttuurit kohtaavat. Dialoginen kanssakäyminen liittää ihmisiä yhteen ja auttaa heitä löytämään yhteisiä keskustelupintoja.

Myös aikuispedagogiikka on maailman muuttumisen ja teknologisoitumisen myötä kehittynyt suuntaan, jossa painottuu yhä enemmän kriittinen tiedonkäsittely, ongelmanratkaisutaidot ja tutkiva oppiminen. Näkökulma niiden suhteen on ollut kuitenkin pääosin yksilökeskeinen ja vuorovaikutustaitojen on ajateltu kehittyvän lähinnä sisällöllisen oppimisen sivutuotteena. Todellisuudessa yhteisöllisyys ja vuorovaikutustaidot eivät kuitenkaan kehity itsestään, vaan vaativat huomiota siinä missä varsinaiset oppisällötkin. Samalla myös yksilöllinen oppiminen vaatii onnistuakseen toisia ihmisiä, sillä oppiminen on perustaltaan yhteisöllinen prosessi.

Ympäröivästä globaalista yhteiskunnasta löytyy perusteluja sille, miksi kasvatuksen ja koulutuksen tulisi pohjautua dialogisille arvoille. Ensinnäkin ihmiset ovat alkaneet kaivata yhteisöllisyyden tuomaa turvaa nykymaailmassa korostuvan epävarmuuden, muutoksen ja juurettomuuden keskellä. Kun globaalit muutokset heijastuvat kaikkien vuorovaikutukseen, korostuu entistä enemmän toisten ihmisten ymmärtävä kohtaaminen. Niinpä dialogissa opittavat ominaisuudet: luonnollinen ja persoonallinen oleminen, yhteisymmärrys, avoimuus, sivistys ja suvaitsevaisuus, kunnioitus ja luottamus näyttävät arvostettuina taitoina.

Toiseksi dialogissa kehittyvät tiedonkäsittelytaidot ja kriittinen ajattelu. Kriittinen ajattelu merkitsee itseen ja ulkomaailmaan kohdistuvaa arvioivaa tietoisuutta, mikä korostuu tietoa tulvivassa maailmassa. Lisääntynyt ja vapaasti virtaava tieto tuo uusia

mahdollisuuksia mutta lisää samalla yksilön vastuuta omasta elämästään. Yksilön maailmankuvan rakentamiselle tuovat lisähaasteen modernisaation myötä tapahtunut perinteiden heikkeneminen sekä monet vaihtoehtoiset elämänmallit. (Rubin 2008; Kauppinen 2007; Len & Lik 2004, 78; Uusikylä & Atjonen 2000, 195) Dialogi vastaa oppimisen muotona näihin haasteisiin, koska se kehittyy osallistujiensa kautta ja seuraa maailman muutoksia. Tässä tutkimuksessa tulikin esille, kuinka opiskelijoiden oma elämä ja ulkopuolinen todellisuus olivat dialogin perusta.

Viime vuosina esille tullut nuorten pahoinvointi ja syrjäytyminen ovat lisänneet koulutuspoliittista keskustelua yhteisöllisyyden tarpeesta (Laatikainen 2007). Lisääntynyt huomio on tarpeen, koska syrjäytymiseen liittyy aina yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus, jolloin sitä ei voi rajata ainoastaan yksilöä koskevaksi ongelmaksi (Peltokoski 2007; Korpinen 2007). Pohjosen (2007) mukaan yhteisöllisyyden malleja tulisi etsiä menneisyyden sijaan tulevaisuudesta ja kasvattajasukupolvien tulisi saada kosketusta nuorten maailmaan. Siksi nykyisessä opettajan työssä vaaditaan erityisesti kriittistä reflektiota ja eettisten näkökulmien pohdintaa, mitä korostaa se, että opettaja tekee työtään persoonansa kautta. Globaalissa maailmassa opettajan ihannetta kuvaakin uusprofessionalistinen näkemys, jossa painottuu jatkuva työn kehittäminen ja oman asiantuntemuksen päivittäminen muuttuvan todellisuuden tarpeisiin, mitä tekninen osaaminen ei voi kompensoida sitä. (Uuskylä & Atjonen 2000, 192, 195–199).

Muutostarpeesta huolimatta opettajat keskittyvät kuitenkin valitettavan usein vain oppiaineen opettamiseen oppilaidensa yksilöllisen kohtaamisen sijaan (Vainio 2007, 53). Tulevien sukupolvien kasvattamisessa dialogin tarve korostuu entisestään, kun pyritään tukemaan yksilön ajattelun kehittymistä ja luomaan edellytyksiä ihmisten välisille suhteille. Niinpä tulevaisuuden kannalta on välttämätöntä haastaa dialogiin erityisesti kasvattajat, jotka omalla toiminnallaan ovat vaikuttamassa siihen, millaiseksi tulevaisuus rakentuu. Näin opettajan persoona ja näkemyksellisyys korostuvat erityisesti globaalissa yhteiskunnassa, jossa erilaisuuden kohtaamisesta on tullut uudenlainen pedagoginen haaste.

Aikuisilla dialogisiin periaatteisiin pohjautuva oppiminen on erityisen tärkeää, sillä heillä on jo huomattava elämänkokemus erilaisista asioista. Tässä suhteessa dialogi on demokraattisin oppimisen muoto, sillä siinä oppiminen lähtee liikkeelle ihmisten aiemmista kokemuksista. Dialoginen näkökulma oppimiseen on oppijälähtöinen, koska se huomioi opiskelijan oman kokemuksellisen elämäkerran. Samalla se mahdollistaa ihmisten välisen avoimen kommunikaation, kokemusten jakamisen ja luontaisen tarpeen

kuulua ja liittyä johonkin. Vainio (2007, 20) painottaa oppimismotivaation syntymisessä valinnanvapautta ja vastuuta, jotka toteutuvat vain, jos opettajat kuuntelevat oppilaita. Dialogissa toteutuu oppijalähtöisyyden idea, koska siinä osallistujat vastaavat itse keskusteltavan aihepiirin rakentamisesta kokemustensa kautta.

Koska aikuisopiskelijoilla on luonnollinen pyrkimys opittavan priorisointiin, jää heillä oman elämänsä kannalta merkitykselliset ja kiinnostavat asiat paremmin mieleen. Vaikka aikuisopiskelijoilla on vahva pyrkimys teoreettisen tiedon arkipäiväistämiseen kokemustensa kautta, behavioristinen oppimiskäsitys ulottuu vielä ajoittain koulutuksen käytänteisiin ja syrjäyttää kokemuksellisen oppimisen. Tämä luo tarpeen koulutuskäytänteiden kehittämistyön jatkamiselle suuntaan, jossa oppisisältöjen ohella korostuu henkilökohtaisen kasvun prosessi.

Tämä tutkimus osoitti, että dialogi mahdollistaa kriittisen ajattelun harjoittamisen jakamalla yhteisiä kokemuksia. Erilaiset kokemukset ovat hedelmällisen keskustelun alkuperä, sillä ne herättävät ihmisissä mielenkiintoa. Erilaiset kokemukset laajentavat ajatusmaailmaa ja johtavat metakäsitteellisen tietoisuuden heräämiseen, kun huomataan että omat ennako-oletukset eivät aina päde (Tynjälä 2000, 85). Siksi dialogin laatua ei voi mitata vain samanmielisyyden, vaan pikemmin rakentavan erimielisyyden kautta, mikä johtaa uusiin kysymyksiin ja tulkintoihin.

Näistä lähtökohdista katsoen voi esittää, että tulevaisuuteen suuntautuvan aikuispedagogiikan olisi hyödynnettävä entistä enemmän dialogista ja kokemuslähtöistä oppimista, mikä mahdollistaa yksilöllisen identiteetin rakentamisen. Aikuisten oppiminen eroaa perusopetuksesta nimenomaan siinä, että aikuisilla on laajempi elämäkokemus, jota ei voi sivuuttaa uuden tiedon ymmärtämisessä.

13.4 Tutkimuksen tavoitteiden täytyminen

Lopuksi tarkastelen tutkimuksen tavoitteiden täyttymistä ja prosessia kokonaisuudessaan. Voin todeta sen olleen itsessään dialoginen kysymisen ja etsimisen prosessi, joka tuotti uusia kysymyksiä ehkä enemmän kuin vastauksia. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkimuskysymysten ja tiedon tuottamisen ohella myös tutkijan oman ajattelun kehittäminen. Tutkimuksen hermeneuttinen luonne korosti erityisesti teorian ja tutkittavan ilmiön välistä vuoropuhelua, joka syveni vain oman ajatteluni kehittymisen kautta. Tutkijan oman ymmärryksen syvenemisen voikin katsoa olevan luonnollinen ja välttämätön tavoite todellisen oppimisen aikaansaamisessa (ks. yllä s. 66). Mezirow (1995, 25–29)

puhuu tässä yhteydessä kommunikatiivisesta oppimisesta, joka tähtää toisten ihmisten ja maailman ymmärtämiseen tutkijan kriittisen reflektion kautta. Lakka (2006) taas puhuu reflektiivisestä keskustelusta, joka merkitsee tutkijan, tutkittavan ilmiön ja teorian välistä vuoropuhelua.

Näiden kriittistä reflektiota koskeneiden tavoitteiden voi katsoa täyttyneen tutkimuksessa, sillä oma ajatteluni kehittyi tutkimusprosessin edetessä dialogiseen suuntaan. Samalla täyttyivät tutkimuksen tiedolliset päämäärät, kun oman ymmärrykseni kehittyminen johti dialogisuuden hahmottumiseen ja käsitteellistymiseen. Yleisesti tutkimus eteni siten, että tutkittavaa ilmiötä koskeva tieto rakensi tutkimuksesta dialogisen prosessin. Oli johdonmukaista, että tutkimuksen tuottama tieto, niin kuin tässä tapauksessa dialogista oppimista koskevat lainalaisuudet laajensivat myös omaa ajattelua.

Tutkijana pyrin koko tutkimusprosessin ajan olemaan liikkeellä avoimella asenteella ja tavoittamaan sen kautta dialogisuutta koskevaa ymmärtämistä. Dialogisuutta koskevan tiedon lisääntyminen johti samalla ymmärtämisen problematiikkaan, jossa dialogisuuden ulottuvuudet näyttivät laajentuvan lähes kaikkeen ja kaikkialle. Siksi tutkimuksen tiedollisiin kysymyksiin kehittyi vastaukset vain siltä osin, miltä dialogisuus tässä oppimistilanteessa näytti. Toisaalta tämä vahvistaa ilmiötä koskevaa aiempaa näkökulmaa, jonka mukaan dialogisuus onkin aina tapauskohtaista ja sen hetkisessä todellisuudessa rakentuvaa. Samalla tuli kuitenkin esille, että dialogitilanteilla on myös tiettyjä yhdistäviä tekijöitä, joiden kautta dialogia voi yleisesti tarkastella. Nämä tekijät ovat dialogin erityispiirteitä, joita ilman dialoginen ilmapiiri ei muodostu.

Tutkimus yhtyi monissa havainnoissaan dialogisuutta ja dialogia koskeviin aiempiin näkemyksiin, mutta toisaalta korosti tiettyjä dialogisuuden piirteitä eritavoin ja uudella lailla. Tutkimus vahvisti teoriaa siitä, että dialogisuus on tapauskohtaista ja saa omanlaisiaan ilmenemismuotoja osallistujista ja ympäröivästä todellisuudesta riippuen. Koska dialogisuus syntyy vasta todellisessa kohtaamistilanteessa, ei teoria voi ennustaa dialogin yksityiskohtaisia piirteitä. Siksi tutkimus ei tavoitellut yleistettävää tilastollista pätevyyttä, vaan pyrki tarkastelemaan dialogisuutta siihen kuuluvan jatkuvan muutoksen, avoimuuden ja monimerkityksisyyden kautta. Toisaalta tutkimus pyrki johdattamaan lukijaansa dialogiseen ajatteluun, johon kuuluu omien kokemusten pohjalta tapahtuva ymmärtäminen. Niinpä tutkimus täyttää yhden tavoitteensa, mikäli se synnyttää lukijassaan uusia kysymyksiä ja todellisuuden näkemisen tapoja.

Tutkittavan ilmiön laaja-alainen ja päättymätön luonne näkyi tutkimuksen pohdiskelevana ja avoimena rakenteena, jossa lopulliset totuudet eivät olleet tavoiteltuja. Toi-

saalta tutkittavan ilmiön laaja-alaisuus toi tutkimukseen myös erityisen haasteen. Tutkimus muodosti dialogisuudesta käsityksen elämänasenteena, jossa korostuu avoin suhtautumistapa ulkopuoliseen todellisuuteen ja toisiin ihmisiin. Tällainen elämänasenne mahdollistaa oman persoonan havaitsemisen ja psyykkisen kasvun, jossa myös muilla ihmisillä on tärkeä merkitys. Itseä koskeva tietoisuus kehittyy suhteissa toisiin ihmisiin ja edellyttää sen vuoksi dialogista kohtaamista, jossa vaihdetaan kokemuksia ja muodostetaan kuvaa itsestä ja muista. Dialogitilanteiden ainutkertaisuus tekee niistä todellisia ja merkityksellisiä hetkiä, joista ei puutu todellisuuden kosketusta. Opetuksen muotona dialogi on siksi korvaamaton kokemusten ja arkitiedon tuottaja, jossa teoria yhdistyy merkityksellisellä ja ymmärrettävällä tavalla ihmisten elämään.

Tämän tutkimuksen perusteella tarpeellisiksi jatkotutkimushaasteiksi voi osoittaa dialogiseen ilmapiiriin liittyvien tekijöiden tarkemman analyysin. Huomio voisi kohdistua erityisesti osallistujien subjektiivisiin tuntemuksiin dialogisesta ilmapiiristä ja keskustelun avoimuudesta. Myös dialogin oppimista edistävää vaikutusta voisi tutkia subjektiivisella tasolla.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1996. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskäsityksen jäsentäjänä. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.). Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995. Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 47–56.
- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokan-opettajankoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 46, 74–91.
- Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot: opinto-opas. 2004–2005. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Alanen, K. 2006. Uusi i-sukupolvi haluaa muokata itse tulevaisuutensa. Keski-suomalainen 19.4.2006, 6.
- Alexy, R. 1990. On the problem of justification of normative statement. Teoksessa S. Benhabib & F. Dallmayr (toim.) The Communicative Ethics Controversy. (pp. 151–190). Cambridge, MASS: MIT Press.
- Almonkari, M. 2007. Jännittäminen loppuu vain jännittämällä. Keski-suomalainen 21.12.2007, 7.
- Bahtin, M. 1979. Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia. Suom. K. Kyhälä-Juntunen ja V. Airola. Moskova: Progress.
- Bahtin, M. 1981. Discourse in the Novel. Teoksessa M. Holquist (toim.) The dialogic imagination: four essays. Käänt. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 259–422.
- Bahtin, M. 1984a. Problems of Dostoevsky's poetics. Käänt. C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bahtin, M. 1986. Towards a Methodology of Human Sciences. In Speech Genres and Other Late Essays. Austin: University of Texas Press.
- Bahtin, M. 1990. Art and answerability: Early philosophical essays. (M. Holquist & V. Liapunov, Eds., V. Liapunov & K. Brostrom, Trans.). Austin: University of Texas Press.

- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. P. Nieminen ja T. Laine. Helsinki: Orient Express.
- Bauman, Z. 1993. Postmodern Ethics. Oxford: Blackwell.
- Baxter, L.A. & Montgomery, B.M. 1996. Relating Dialogues & Dialectics. New York: The Guilford Press.
- Benhabib, S. 1986. Critique, Norm and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory. New York: Columbia University Press.
- Bohm, D. 1996. On dialogue. London: Routledge.
- Bostad, F. 2005. Dialogue in Electronic Public Space: the Semiotics of Time, Space and the Internet. In Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media. (pp. 165-182). New York: Palgrave Macmillan. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10103790&ppg=160>>.
- Brookfield, S. 1995. Tiedotusvälineiden vaikutus oppimisperspektiiveihin. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 198–213.
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Suom. J. Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Burbules, N. 1993. Dialogue in teaching. Theory and practice. New York: Teachers Collage, Columbia University Press.
- Candy, P. 1995. Valmiusrudut eli verbaalista shakkia. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 291–313.
- Cheyne, A. & Tarulli, D. 1999. Dialogue, Difference, and Voice in the Zone of Proximal Development. Theory and Psychology 9, 5–28. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://www.nateweb.info/vygotsky/bakhtin.html>>.
- Dalailama & Cutler, H. 2005. Onnellisuuden taito. Helsinki: Tammi.
- Dominicè, P. 1995. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 214–232.
- Dopp, E. 2000. A Dialogic Epistemology: Bakhtin on Truth and Meaning. Dialogism 4: (7), 33.

- Dufva, H. 2005. Language, Thinking and Embodiment: Bakhtin, Whorf and Merleau-Ponty. In *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. (pp. 133-146). USA: Palgrave Macmillan.
- Dufva, H. & Alanen, R. 2004. Metalinguistic Awareness in Dialogue: Bakhtinian Considerations. In Hall, J. K. (Editor). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10106598&ppg=7>>.
- Emerson, C. 2000. Bakhtin, Lotman, Vygotsky, and Lydia Ginzburg on types of selves: A tribute. In L. Engelstein & S. Sandier (Eds.), *Self and story in Russian history*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evensen, L. 2005. From Dialogue to Dialogism: the Confessions of a Writing Researcher. In *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. (pp. 147–159). New York: Palgrave Macmillan Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10103790&ppg=160>>.
- Faber, H. 2005. Thought Drawing: Dialogical Thinking and Dialogical Culture at the Trondheim Academy of Fine Art. In *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. (pp. 185–195). New York: Palgrave Macmillan. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10103790&ppg=160>>.
- Foucault, M. 1978. *A History of Sexuality*. New York, NY: Vintage
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Englanti: Sheed & Ward.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Kuortti, J. Toim. T. Tomperi. Johdanto ja jälkisanat T. Tomperi & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 1970. *Wahrheit und Methode. Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Gadamer, H-G. 1979. *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.

- Gadotti, M. 1996. *Pedagogy of Praxis: A Dialectical Philosophy of Education*. New York: State University Press.
- Gallagher, C. 1999. Lev Semyonovich Vygotsky. Saatavilla [www-muodossa: <http://muskingum.edu/~psych/psycweb/history/vygotsky.htm>](http://muskingum.edu/~psych/psycweb/history/vygotsky.htm). Viitattu 17.9.2007.
- Habermas, J. 2005. Gadamerin hermeneutiikasta. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen*. Tampere: Vastapaino, 202–210.
- Hall, J. K. 2004. *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated. Saatavilla [. Viitattu 1.2.2006.](http://www-muodossa: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10106598&ppg=199>.</p>
<p>Hankamäki, J. 2003. <i>Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka</i>. Helsinki: Yliopistopaino.</p>
<p>Hans-Georg Gadamer website. <i>World Press Review</i> 49 (6), 2002, 47. Saatavilla <a href=)
- Hart, M. 1995. Tiedostamisryhmät vapautumisen välineenä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66–91.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi-Avain innovatiivisuuteen*. Porvoo: WSOY.
- Hellsten, T. 1998. *Virtahepo työpaikalla – kohti hyvinvoivaa työyhteisöä*. Espoo: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 1999. *Vanhemmuus – vastuullista vallankäyttöä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 2000. *Saat sen, mistä luovut. Elämän paradoksit*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 2004. *Elämän lapsi*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Hellsten, T. 2008. *Uhanalainen ihminen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Herman, V. 1998. *Dramatic Discourse: Dialogue as Interaction in Plays*. Florence, KY, USA: Routledge. Saatavilla [.](http://www-muodossa: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10100574&ppg=31>.</p>
<p>Hitchcock, P. 1992. <i>Dialogics of the Oppressed</i>. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota Press. Saatavilla <a href=)

- Holquist, M. 1981. Introduction. In M. Holquist (Ed.)
The dialogic imagination: four essays. Käänt. C. Emerson & M. Holquist.
Austin: University of Texas Press.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.cc.jyu.fi/%7Erakahu/tiedepol.html>>. Viitattu 27.11.2006.
- Huttunen, R & Muona, S. 1995. Opetuksen dialogisuus ja indoktrinaation uhka.
Peda-Forum 1, 15–16.
- Huttunen, R. 1996. Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta. Teoksessa J.
Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät
23.–25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 69–78.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä Studies in Education,
Psychology and Social Research, 153.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.
- Joiner, R., Littleton, K., Faulkner, D. & Miell, D.(toim.) 2000. Rethinking
collaborative learning. Englanti: Free Association books.
- Julkunen, R. 2007. Kasvottomia töitä ei enää ole. Keski-suomalainen 8.12.2007,
Uutiset, 6.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Kitshener, K. & King, P. 1995. Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen.
Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-
koulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus,
179–197.
- Korpinen, E. 2007. Koulutuksesta säästäminen tiensä päässä. Keski-suomalainen
27.11.2007, Mielipiteet, 5.
- Koski, J. 1995. Horisonttien sulautumisia. Helsingin yliopisto.
- Kress, G. 1982. Learning to Write. London: Routledge and Keagan.
- Kuhnlein, P. 2003. Perspectives on dialogue in the new millennium. Philadelphia:
John Benjamins Publishing Company.
- Kupiainen, R. 1994. Dialogi maailmansuhteena. Filosofinen n&n -aikakauslehti 1.
Saatavilla www-muodossa: <http://www.netn.fi/194/netn_194_kirja5.html>.
Viitattu 31.1.2006.
- Laatikainen, E. 2007. Syrjäytymisen ongelma keskustelun keskiöön. Keski-suomalainen
5.12.2007, Artikkelit, 4.

- Lachmann, R. 1995. Rhetoric, the Dialogical Principle and the Fantastic in Bakhtin's Thought. In *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. (pp. 46–61). New York: Palgrave Macmillan. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10103790&ppg=160>>.
- Laine, T. 1992. Kieli ja dialogisuus. *Virittäjä* 96 (3), 429–431.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. *Filosofinen antropologia: ihmisen kokonaisuutta etsimässä*. Saarijärvi: Gummerrus.
- Laine, T. 1999. *Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot*. Luentomateriaali. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Laine, T. 2004. *Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot*. Luentomateriaali. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Lakka, J. 2006. Dialogiopetuksen keskeisiä lähtökohtia. Dialogi ja dialogisuus peruskoulun 1.-6. luokkien opetuksessa. Chydenius- Instituutti. Kokkolan yliopistokeskus. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <http://thesis.jyu.fi/06/URN_NBN_fi_jyu-2006450.pdf. Viitattu 17.10.2006>.
- Lehtovaara, J. 1995. Dialogisuudesta vastapainoa tekniselle asennoitumiselle. *Peda-Forum* 1, 12–13.
- Leiwo, M. 1980. *Kieli, ajattelu ja toiminta*. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lin, A. & Luk, J. 2004. Local Creativity in the Face of Global Domination: Insights of Bakhtin for Teaching English for Dialogic Communication. In *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10106598&ppg=7>>.
- Linell, P. 2005. Recontextualizing Non-Bakhtinian Theories of Language: a Bakhtinian Analysis. In *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. (pp. 114–126). New York: Palgrave Macmillan. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10103790&ppg=160>>.
- Lähteenmäki, M. 1994. Ironia, relevanssi ja kielen dialogisuus: Kaikuteoria ironian selittäjänä. *Virittäjä* 98 (3), 339–355.

- Lähteenmäki, M. 2005. Between Relativism and Absolutism: Towards an Emergentist Definition of Meaning Potential. In Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media. (pp. 89-110). New York: Palgrave Macmillan.
- Malinen, A. 2004. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot. Luentomateriaali. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Marchenkova, L. 2004. Language, Culture, and Self: The Bakhtin-Vygotsky Encounter. In J.K. Hall (Ed.) In Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 171–188). Saatavilla www-muodossa: <<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10106598&ppg=184>>.
- Marsick, V. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 39–41.
- Matilainen, K. 1993. Dialogisuuden periaatteen ongelmia: Mihail Bahtinin dialogisuuden teorian tarkastelua ja kontekstualisointia. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mezirow, J. 1995. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Mononen-Aaltonen, 1999. Verkkopohjainen oppimisympäristö ja dialogin tukema tutkimusopetus. Kasvatus 30 (3), 223–239.
- Morson, G. S. & Emerson, C. 1990. Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mäkivirta, S. 1998. Keskisuomalainen 26.2.2008, artikkelit, 4.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Psykologia 5, 392–394.
- Möttönen, S. 2006. Hyvinvointi ei mene tasan. Keskisuomalainen 3.11.2006, puheenvuorot, 4.

- Niemi, P. 2008. Mielellä ja kielellä on paikkansa maailmassa. *Keskisuomalainen* 7.1.2008, 7.
- Nieminen, J. (toim.). 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Tampereen yliopisto.
- Nuutinen, A. & Kumpula, H. 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Peda-Forum.
- Ochs, E. 1993. Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26, 287-306.
- Ojanen, M. 2002. Elämän mieli ja merkitys. Helsinki: Kirjapaja.
- Ongstad, S. 1995. Bakhtin's Triadic Epistemology and Ideologies of Dialogism. In *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. (pp. 65–88). New York: Palgrave Macmillan.
- Peltokoski, J. 2007. Luokan hiljaisimpia pidetään nyt uhkana. *Keskisuomalainen*, 5.12.2007, Uutiset, 3.
- Peltonen, T. 2007. Suvaitsevaisuus on sivistystä. *Keskisuomalainen* 1.3.2007, 4.
- Perkka-Jortikka, K. 2007. Hankalan ihmisen kohtaaminen. Helsinki: Edita.
- Peters, J. 1995. Toiminta-perustelu-tematiikka -tekniikka eli minää vakoilemassa. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 333–355.
- Platt, E. 2004. "Uh Uh No Hapana": Intersubjectivity, Meaning, and the Self. In Hall, J. K. (Editor). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated. Saatavilla [www-muodossa: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10106598&ppg=132>](http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10106598&ppg=132)
- Pohjonen, K. 2007. Virtuaalimaailmassa myönteisiäkin puolia. *Keskisuomalainen* 5.12.2007, Uutiset, 3.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2008. Ihminen on luotu jumalan kuvaksi. *Keskisuomalainen* 1.1.2008, maakunta, 8.
- Purcell, M. 1998. *Mystery & Method: The Other in Rahner & Levinas*. USA: Marquette University Press.

- Rajala, R., Ruokamo, S., Tella, S., Tissari, V., Vaattovaara, V. & Vahtivuori-Hänninen, S. 2004. Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön tutkimus ja kehittämishanke 2001–2003. HelLa-projekti: Loppuraportti. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.pdf>>.
- Repo, M. 2008. Isä Mitro varoitti sokeista harppauksista. *Keskisuomalainen* 14.3.2008, valtakunta, 14.
- Roberts, P. 2000. *Education, Literacy, & Humanization: An Introduction to the Work of Paulo Freire*. USA: Greenwood Publishing Group, Inc.
Saatavilla www-muodossa:
<<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10017980&ppg=4>>.
- Rogers, C. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press: New York.
- Rubin, A. 2008. Suvaitsemattomuus itää epävarmuudessa.
Keskisuomalainen 10.2.2008, Jyväskylän seutu, 6.
- Saari, M. 1980. *Kieli ja yhteiskunta*. Teoksessa K. Sajavaara (toim.)
Soveltava kielitiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Sallila, P., & Malinen, A. (toim.) 2002. *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43 vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salminen, T. 2001. *Kasvokkain ja sähköpostitse – Argumentoiva dialogi oppimisympäristönä yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Salminen, T., Laurinen, L. & Marttunen, M. 2002. *Dialogisuus ja argumentoinnin harjoittaminen – suullisesti vai verkossa?* Teoksessa Mauranen, A. & L. Tiittula (toim.). *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFinLAN vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60. Jyväskylä, s. 263–285. Saatavilla www-muodossa:
<<http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/2002/60/dialogis.pdf>>.
Viitattu 26.1.2007.
- Sankey, J. 2000. *Zen and the Art of the Monologue*. New York: Routledge.
- Sillman, S. 1998. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.)
Jaettu jana: ääretön raja: Pellervo Oksalan juhlaKirja. Jyväskylä: yliopistopaino.
- Sinkkonen, K. 2008. *Leikki kasvattaa luovuuteen*.
Keskisuomalainen 25.2.2008, tiede, 19.

- Smith, M. 1997. Paulo Freire. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.infed.org/thinkers/et-freir.htm>>. Viitattu 15.2.2008.
- Suonperä, K. 2008. Kiitos ja hyvää päivää! *Keskisuomalainen*, 19.3.2008, 40.
- Suosalmi, S. 2006. Kovia arvoja tungetaan yhä enemmän kouluihin. *Keskisuomalainen* 23.10.2006, 24.
- Talvitie, V. 1996. Psyhyke polyfoniana. *Filosofinen n&n -aikakauslehti* 2.
Saatavilla www-muodossa: <http://www.netn.fi/296/netn_296_talvi.html>.
Viitattu 1.2.2006.
- Tella, S. & M. Mononen-Aaltonen. 1998. *Developing Dialogic Communication Culture in Media Education. Integrating Dialogism and Technology*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publication 7. Saatavilla www-muodossa:
<<http://publications.seppotella.fi/>>. Viitattu 28.11.2006.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen*. Tampere: Vastapaino.
- Tynjälä, P. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: Werner Söderström.
- Uusikylä, K. 2006. Kovia arvoja tungetaan yhä enemmän kouluihin. *Keskisuomalainen* 23.10.2006, 24.
- Uusikylä, K. 2008. Nerous vaatii aikaa. *Keskisuomalainen, tiede*, 19.
- Vainio, H. 2007. ”Koulu on päässyt vankilasta”. Ilon pedagogiikkaa Halmeniemien vapaalla kyläkoululla. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <http://thesis.jyu.fi/07/URN_NBN_fi_jyu-2007303.pdf>.
Viitattu 26.2.2008.
- Villa, J. & Välimäki, M. 1997. *Dialogifilosofian periaatteiden toteutuminen draaman kontekstissa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Volosinov, V. N. 1973. *Marxism and the Philosophy of Language*, Harvard University Press, Cambridge, MA, London.
- Volosinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus*. Suom. T. Laine. Jyväskylä: Gummerus.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. 1981. The genesis of higher mental functions. In J. V. Wersch (Ed. and Trans.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk: M. E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Amer –yhtymä.
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and speech. In R. W. Reiber and A. S. Carton (Eds.), Trans., N. Minick. *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology*. New York: Plenum.
- Wiemann, J., & Randall, P. 1983. Introduction Non-Language Aspects of Social Interaction. In Wiemann, J. & Randall, P (Ed.) *Nonverbal Interaction*. London: Sale Publications.

LIITE 1: KYSYMYSLOMAKE

1. Millainen ilmapiiri keskustelussa oli? Luonnehdi sitä muutamilla adjektiiveilla.
2. Saitko puheenvuoroja haluamallasi tavalla?
3. Kuunneltiinko sinua?
4. Kuuntelitko sinä muita?
5. Koitko tulleeesi ymmärretyksi?
6. Mitä keskustelussa saavutettiin?