

APO-ohjaajien kokemuksia dialogisuudesta ohjauksessa

Marjukka Hänninen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hänninen, Marjukka. 2016. APO-ohjaajien kokemuksia dialogisuudesta ohjauksessa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 126 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) ohjaajien kokemuksia dialogisuudesta ohjauksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin ohjaajien ajatuksia dialogisuudesta ilmiönä ja käsitteenä sekä APO-opintojen toimintaperiaatteena, kokemuksia dialogisuudesta erilaisissa ohjaustilanteissa sekä dialogisuuden haasteiden ja mahdollisuuksien arviointia. Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän APO-ohjaajan teemahaastatteluista, jotka analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan ohjaajat pitivät dialogisuuden ilmiössä tärkeinä lähtökohtina toisen kohtaamisen sellaisenaan ja pyrkimyksen ymmärtää toista. Dialogissa tärkeänä pidettiin yhteistä tiedon rakentamista, joiden avulla mahdollistuu yksilöllinen kasvu ja oppiminen. Dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena kuvattiin valtasuhteiden kautta. Yksilöohjauksen dialogisuudessa korostuivat opiskelijan päätösvalta sekä ohjaaja tilan antajana ja kuuntelijana. Ryhmäohjauksessa tärkeänä pidettiin ryhmän ehdoilla etenemistä, opettamisesta ja asiantuntijatiedosta luopumista, turvallisen ilmapiirin luomista ja tiedon rakentamista yhdessä. Luentotilanteen dialogisuuteen vaikuttavina tekijöinä olivat ohjaajan dialoginen asenne ja kyvyt, opiskelijälähtöisyys sekä opiskelijoiden valmiudet. Ohjaajat kokivat dialogisuuden haasteiksi ohjaajan tehtävät ja jaksamisen sekä opiskelijan oletuksen institutionaalisista rooleista. Dialogisuuden onnistuminen edellytti opiskelijalta vastuun ottoa ja perinteisestä tiedon siirtämisen kulttuurista luopumista. Ohjaajalta dialogisuus edellytti onnistuakseen opiskelijälähtöisyyttä, aitoa kiinnostusta, keskittymistä, läsnäoloa ja omista suunnitelmista luopumista. Dialogisuus arvioitiin APO-opintoihin sopivaksi ja muuten tilanteesta riippuen mahdolliseksi, kun taustalla on dialogisuus lähtökohtana valta- ja kohtaamiskysymyksissä. Dialogisuus mahdollistaa tiedon siirtämisestä luopumisen sekä oppimisen tukemisen ja seuraamisen.

Tutkimustulokset osoittavat, että APO-ohjaajat ovat aidosti dialogisia ohjaajia. Dialogisuus mahdollistaa tiedon siirtämisen kulttuurin väistymisen ohjaajan valtapohdintojen avulla. Dialogisuus osoittautui ohjaajien ajattelussa pääosin lähtökohdaksi toisten kohtaamisessa. Tutkimus osoitti myös, että dialogisessa keskustelussa voidaan oppia ajattelun taitoja. Dialogisuus sopii lähtökohtana lähes kaikkialle, mutta muuttuvissa tilanteissa ja olosuhteissa sekä eri ihmisten osallistuessa se saa eri muotoja.

Hakusanat: Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, dialogi, dialogisuus opetuksessa

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	DIALOGI JA AIKUISEN OPPIMINEN	9
2.1	Aikuinen oppija ja andragogiikka	9
2.2	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	12
2.3	Kokemusten ja reflektion merkitys aikuisen oppimisessa.....	14
3	DIALOGI JA AIKUISEN OHJAUS	20
3.1	Ohjaus- ja opetusdialogin teoreettisia lähtökohtia	20
3.1.1	Dialoginen keskustelu ja yhdessä ajattelemisen taito	23
3.1.2	Monologinen ja dialoginen suhde.....	27
3.2	Dialogisuus erilaisissa ohjaustilanteissa.....	30
3.2.1	Dialoginen ohjaussuhde	32
3.2.2	Avoimilla kysymyksillä dialogiin.....	36
3.2.3	Ohjattu dialogi ja dialogiopetus	38
4	AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT	40
4.1	Koulutuksen taustat, tavoitteet ja pedagogiset ratkaisut.....	40
4.2	Tavoitteena autonominen aikuispedagogi.....	41
4.3	Toimintaperiaatteet.....	42
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	46
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
6.1	Tutkittavien kuvailu	47
6.2	Aineistonkeruu.....	48
6.3	Aineiston käsittely ja analysointi.....	51
7	TULOKSET	58
7.1	APO-ohjaajien ajatuksia dialogisuudesta.....	58

7.1.1	Dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä.....	59
7.1.2	Dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena	63
7.2	Dialogisuus käytännön ohjaustilanteissa	68
7.2.1	Yksilöohjauksen dialogisuus	70
7.2.2	Ryhmäohjauksen dialogisuus	73
7.2.3	Luentotilanteen dialogisuus.....	78
7.3	Dialogisuuden arviointia	83
7.3.1	Ohjaajien kokemia haasteita dialogisuudessa	84
7.3.2	Dialogisuuden rajoitteita ja mahdollisuuksia.....	88
7.3.3	Onnistumisia	95
8	POHDINTA.....	98
8.1	Tulosten tarkastelua	98
8.1.1	Dialogiset APO-ohjaajat.....	100
8.1.2	Valtasuhteiden perinteitä rikkomassa	101
8.1.3	Dialogisuus lähtökohtana ja menetelmiä hyödyntäen.....	104
8.1.4	Ajattelun taitojen oppiminen dialogisessa keskustelussa	107
8.1.5	Dialogi haastaa ja mahdollistaa	109
8.2	Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimushaasteet	111
	LÄHTEET	121
	LIITTEET.....	126

1 JOHDANTO

”Tarkoitus on kannustaa ihmisiä arvostamaan omia ja toisten aivoja. Niistä on syytä pitää hyvää huolta, sillä ajattelevissa aivoissa on yliopistojen tulevaisuus” (Müller 2012, 165).

Müller (2012) kuvaa yliopiston ajattelevien, tiedonjanoisten ja ideoivien ihmisten yhteisöksi, jossa keskitytään tutkimukseen ja opetukseen. Tällainen yhteisö edellyttää toimintakulttuuria, jossa tietoisesti panostetaan inhimilliseen vuorovaikutukseen ja keskustelun edistämiseen ihmisten välillä. Ajattelun taidot ja yhteinen tekeminen nähdään panostamisen arvoisena koulutuksessa, jossa teoreettista faktaa ja näin ollen ajattelua vaativaa tietoa opetetaan paljon. Jotta opiskelija voisi ymmärtää syvällisesti omaa tieteenalaansa, tarvitaan yhteistyötä opettajien ja opiskelijoiden välillä. Müllerin (2012) mukaan opiskelijoiden älyllinen uteliaisuus voi hiipua jo opintojen alkuvaiheessa, koska massaluennot koetaan puuduttavina, opiskelu kauttaaltaan liian teoreettisena ja omat opiskelutaidot puutteellisina. Viimeisimmän kuvataan vaikuttavan negatiivisesti opiskelumotivaatioon, jaksamiseen, opiskelutuloksiin ja valmistumiseen. Müllerin (2012) mukaan ongelmaa voidaan ratkaista panostamalla enemmän opiskelutaitojen käytännön opettamiseen. Opettajina toimisivat seniori-opettajat, joiden ensisijaisina tehtävinä olisi olla mukana opiskelijoiden arjessa, johtaa opiskelua, keskustella ja opettaa ajattelun taitoja. Tässä tutkimuksessa tulee kuitenkin selville, että myös yliopiston opettajat voivat olla tällaisia henkilöitä opiskelijoiden elämässä, mutta se edellyttää dialogia ja dialogista suhtautumista opiskelijoihin. (Müller 2012, 165–182.)

Ajattelun taitojen kehittäminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa on yksi yliopiston tärkeimmistä tehtävistä. Kuten jo Müllerkin (2012) totesi, yksin ajattelemalla ei kuitenkaan vielä päästä tavoitteisiin vaan tarvitaan vuorovaikutusta muiden kanssa eli yhdessä ajattelemisen taitoa (Laine 2009; Isaacs 2001). Vuorovaikutuksessa muiden kanssa opittavat asiat saavat tukea ja rakentuvat yhteydessä toisiin, jolloin voidaan saavuttaa yhdessä jotain sellaista, mitä ei ole yksin mahdollista saavuttaa. Tällainen yhdessä ajattelemisen

onnistuu parhaiten dialogissa muiden kanssa. Dialogisuus on paljon esillä oleva aihe koulutusmaailmassa, mutta kuten Huttunen (2008) toteaa, monestikaan käsillä oleva dialogisuuden lupaus ei perustu järjestelmälliseen ja asianmukaisesti selvitettyyn käsitteen taustaan, josta kuitenkin dialogisuuden tärkeimmät rakennusaineokset ovat peräisin. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään näitä dialogisuuden tärkeimpiä asioita dialogisuuteen työssään sitoutuneiden ohjaajien kokemusten kautta. (Müller 2012, 165–182; Laine 2009, 57; Isaacs 2001, 28; Huttunen 2008, 123.)

Kun koulutuksen tavoitteena on ajattelun taitojen kehittäminen dialogisuuden avulla, perinteinen tiedon siirtäminen tulee haasteeksi tavoitteeseen pääsemiselle. Tiedon siirtäminen viestii sellaisesta kulttuurista, jossa opettajat tietävät, mitä opiskelijan tulee oppia ja olettavat oppimisen tapahtuvan tiedon välittämisen kautta. Se tuo siis esille myös institutionaalisii valtaroleihin liittyviä kysymyksiä. Huttusen (2003) mukaan keskeisiä modernin yliopiston elementtejä ovat dialogisuus ja kriittisen reflektion mahdollisuus. Korkeakouluopetuksen painopiste on Sarjan (2003) mukaan muuttunut yhä enemmän tiedon siirtämisestä oppimisprosessien ohjaamisen suuntaan, mutta monologiset massa- tai muut luennot ovat edelleen mukana yliopistojen opetuksessa. Tässä on myös tutkijan henkilökohtainen lähtökohta ja motivaatio tämän tutkimuksen tekemiselle, josta kerrotaan seuraavaksi. (Sarja 2003, 73; Huttunen 2003, 151.)

Mikä minusta tulee isona? Tämä kysymys on ollut mielessäni koko yliopistossa opiskelun ajan ja löysin siihen vastauksen APO-opinnoista. Opintojen aikana tuotiin ohjaajien toimesta pohdittavaksi paljon sellaisia aikuisen oppimiseen ja ammattitaitoon liittyviä aiheita, jotka puhuttivat minua erityisesti siksi, että olin kamppaillut niiden kanssa opintojeni aikana. Monologisilla luennoilla istuminen passiivisen kuuntelijan roolissa on yksi tällaisista tilanteista, jonka tarkoitusta en koskaan täysin ymmärtänyt. Tämä johti kohdallani usein siihen, että luennolla esitettyjä tietoja en kokenut tärkeiksi tai merkityksellisiksi vaan ne tuli suorittaa, jotta pääsee opinnoissa eteenpäin. Suoriuduin opinnoistani hyvin, mutta oma ammatillinen suuntani

oli kadoksissa. Teoreettisen tiedon olen aina kokenut ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden lähtökohdaksi, mutta tämänhetkisen ymmärrykseni valossan monologisella siirtämisellä ei voida tavoittaa aikuista oppijaa eikä ainakaan saada aikaan syvällistä oppimista. Luentojakin yliopistossa tarvitaan, mutta tiedon siirtämistä ei. APO-opintojen aikana opin ja kehityin ammatillisesti yhden vuoden aikana todella paljon ja löysin kadoksissa olleen suunnan. Pohdin syitä opintojen merkityksellisyydelle oppimisessani jo opintojen aikana, mutta eritoten jälkeen ymmärsin, kuinka suuri merkitys dialogisuudella oli ollut. Koin dialogisuuden merkittävänä ja tärkeänä asiana, joten tahdoin tutkia sitä myös ohjaajien kokemuksina, jotta osaisin itse olla jonain päivänä dialoginen ohjaaja. Kokemusteni kanssa en ole yksin, sillä Pakkasen (2006) tutkimuksen mukaan APO-opinnot on koettu yleisesti myönteisiksi ja antoisiksi sekä arvioitu oman opettajuuden kehittymisen kannalta merkityksellisiksi. Opinnoissa on paljon muitakin aikuisen oppimista tukevia periaatteita ja toimintatapoja, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään dialogisuuteen yhtenä niistä. (Pakkanen 2006, 67.)

Edellisistä lähtökohdista käsin on tässä tutkimuksessa lähdetty tutkimaan dialogisuutta hyvänä yliopistollisena käytänteenäkin palkitun Jyväskylän yliopiston Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen ohjaajien kokemina. Millaisia ajatuksia ohjaajilla on dialogisuudesta ilmiönä ja käsitteenä? Mitä APO-opintojen dialoginen toimintaperiaate heille tarkoittaa? Millaisia kokemuksia heillä on dialogisuudesta erilaisissa ohjaustilanteissa, kuten yksilö- ja ryhmäohjauksessa tai luennolla? Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia dialogisuuteen ohjaajien mielestä liittyy? Näiden kysymysten avulla pyritään ymmärtämään dialogisuuden tärkeimpiä lähtökohtia ohjaajien ajattelussa ja muuttuvien ohjaustilanteiden dialogisuuden muotoja. Tutkimusaineisto kerättiin temahaastatteluina.

Ohjauksen ja opetuksen dialogisuutta on tutkittu monesta näkökulmasta, usein osana muuta ohjausta tai ohjausajattelua, mutta ei aiemmin ohjaajien kokemuksina. Tämä asettaa tutkimukselle uuden näkökulman, jonka kautta voidaan lisätä ymmärrystä siitä, miten ihanteena teorioissa ja tavoitteena

monissa koulutuksissa olevaa dialogisuutta voidaan aidosti hyödyntää koulutuksen lähtökohtana ja erilaisien ohjaustilanteiden yhtenä kulmakivenä. Dialogisuuteen sitoutuneiden ohjaajien kokemuksia tutkimalla voidaan saada selville ohjauksen dialogisuuteen liittyviä elementtejä kattavasti ja monipuolisesti.

Tutkimuksen teorialuvuissa pyritään selvittämään ensiksi niitä aikuisen oppimisen lähtökohtia, joita varten dialogisuus on paljon puhuttu ja tutkittu aihe aikuisen ohjauksessa. Toiseksi selvitetään dialogin käsitettä ja sen teoreettisia lähtökohtia ohjauksen ja opetuksen valossa. Seuraavaksi kuvataan dialogisuutta erilaisissa ohjaus- ja opetuskonteksteissa sekä niitä yhdistäviä, tärkeimpiä seikkoja. Taustaluvussa kuvataan Aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja; sen lähtökohtia ja periaatteita.

2 DIALOGI JA AIKUISEN OPPIMINEN

Tässä luvussa on tarkoituksena tuoda esille aikuisen oppimisen niitä teemoja, joiden pohjalta dialogisuus on paljon puhuttu ja tutkittu aihe aikuiskoulutuksessa. Teoriat aikuisen oppimisprosessista ja aikuisen oppijan erityispiirteistä luovat pohjan dialogin ja dialogisuuden merkitykselle aikuisten ohjauksessa. Dialogin, ohjauksen ja opetuksen käsitteet saavat eri tilanteissa hieman eri tarkoituksia. Tässä tutkimuksessa dialogisuuteen liittyviä ohjaus- ja opetuskäsitteitä käytetään sen mukaan, mitä käsitettä aikaisemmat tutkijat käyttivät ja eroa niiden välille tehdään lukukohtaisesti, jos se on tarpeen. APO-kontekstissa puhutaan ohjauksesta, koska heistä puhutaan ohjaajina opintoja koskevassa kirjallisuudessa (Laine 2009, 30). Tämän lisäksi APO-ohjaajat itse ovat Turusen (2009) mukaan määritelleet ohjauksen ja opetuksen käsitteiden olevan toissijaisia. Opettamisessa ja ohjauksessa tähdätään samaan päämäärään eli oppimisen tukemiseen. Dialogin käsitettä määritellään tarkemmin luvussa 2.2. (Turunen 2009, 97–98.)

2.1 Aikuinen oppija ja andragogiikka

Aikuisuuteen ja aikuisen oppimiseen liittyy omia erityispiirteitään, joiden pohjalta aikuisten ohjaus ja opetus rakentuu. Aikuiseksi määritellään Knowlesin, Holtonin ja Swansonin (2012) mukaan ihminen, joka on aikuinen biologisesti (ikä, jolloin lisääntyminen on mahdollista), laillisesti (lain mukaan aikuinen), sosiaalisesti (aikuisten roolit) ja psykologisesti (minäkuva omasta elämästään vastuussa olevasta, itseohjautuvasta aikuisesta). Psykologinen aikuisuus nähdään oppimisen kannalta olennaisimpana. Merriam ja Bierema (2013) vertaavat aikuisen ja lapsen oppimista, ja toteavat ensimmäisen eron tulevan elämänkaaren vaiheessa, mistä johtuen aikuisella on usein monta roolia, kuten vanhempi, työntekijä tai kansalainen, joissa he toimivat päivittäin. Erilaisissa rooleissa toimiminen vaatii aikuiselta pohdintaa ja sopeutumista eri tavalla kuin lapsen roolissa. Toinen lapsen ja aikuisen erottava tekijä

oppimisessa on elämäkokemukset, joita aikuisella on välttämättä enemmän kuin lapsella. Aikuisten elämäkokemukset ovat moninaisia ja mahdollisesti eri näkökulmista koettuja ja pohdittuja, mitä lasten maailmassa ei vielä ole ehtinyt tapahtumaan. Knowlesin ym. (2012) mukaan kokemusten määrän ja laadun vuoksi aikuisista koostuvassa ryhmässä on monia erilaisia taustoja, tarpeita ja tavoitteita. Aikuinen oppija eroaa lapsesta myös sen perusteella, missä kehityksellisessä vaiheessa aikuinen elää verrattuna lapseen. Merriamin ja Biereman (2013) mukaan lasten oppiminen on joko fyysistä, kuten kävelemään opettelu tai kognitiivista, kuten kommunikoidaan opettelu, kun taas aikuisten kehittyminen liittyy enemmän sosiaalisiin rooleihin. (Knowles, Holton & Swanson 2012, 63; Merriam & Bierema 2013, 11-12; Knowles ym. 2012, 64.)

Aikuisen oppimisella on omat erityispiirteensä, jolloin myös aikuisten opettamisesta puhuttaessa on tuotu esille käsite andragogiikka pedagogiikan sijaan. Andragogiikan käsitteen on esitellyt alun perin Malcolm S. Knowles. Hannulan (2000) mukaan andragogiikka on vaikuttanut aikuisten oppimisen teorioihin ja ajatteluun aikuiskasvatuksesta merkittävästi. Andragogiikan ytimessä ovat opiskelijakeskeinen ajattelu sekä aikuisten riippumattomuus ja itseohjautuvuus. Knowles ym. (2012) esittelevät vertailukohdaksi pedagogiikan lähtökohtia. Käsitteenä pedagogiikalla tarkoitetaan lasten oppimisen taidetta tai tiedettä. Pedagogiikka sisältää ajatuksen siitä, että opettaja tekee kaikki päätökset oppimistilanteissa, kuten mitä opitaan, miten ja missä. Pedagogiikan lähtökohdat ovat oletuksissa oppijasta, jolla ei ole tarvetta tietää, miten opetettava asia vaikuttaa heidän elämäänsä eli heidän tavoitteenaan on oppia asioita, joita opettaja on päättänyt hyväksi oppia. Pedagogiikassa oppija nähdään myös minäkuvaltaan riippuvaisena opettajasta, eikä oppijan henkilökohtaisia kokemuksia nähdä olennaisena oppimisen kannalta vaan oppiminen perustuu kirjoihin, opettajaan ja muuhun materiaaliin. Oppijan valmius oppia muodostuu niin, että opettaja kertoo, mitä tulee oppia, jotta opinnoissa päästään eteenpäin. Oppija nähdään oppimisorientaatioltaan aihekeskeiseksi ja oppijan motivaatio on ulkoista. (Knowles ym. 2012, 59-62; Hannula 2000, 175.)

Edelliset lähtökohdat eivät sovellu aikuiseen oppijaan, jonka aikaisemmat kokemukset ja oppimisen lähtökohdat ovat lähes päinvastaisia. Andragogiikan lähtökohdat ja oletukset oppijasta poikkeavat pedagogiikan lähtökohdista olennaisesti. Knowles ym. (2012) esittelevät aikuisten oppimista paremmin tukevan andragogisen mallin, joka perustuu seuraaviin olettamuksiin aikuisesta oppijasta:

1. Aikuisilla on tarve tietää, miksi heidän täytyy oppia jotain ennen kuin sitoutuvat oppimaan sen.
2. Aikuisten minäkuva sisältää ajatuksen siitä, että he ovat vastuussa omista päätöksistään omassa elämässään.
3. Aikuisen oppijan kokemusten rooli oppimisessa on suuri ja monipuolinen.
4. Aikuisen valmius oppia tarvitsemiaan asioita liittyy tosielämän tilanteisiin ja niissä selviytymiseen.
5. Aikuisten oppimisorientaatio on elämäkeskeinen (tai tehtävä-/ongelmakeskeinen). Aikuiset motivoituvat oppimaan asioita ja selvittämään sellaisia ongelmia, joita kohtaavat elämässään.
6. Aikuisten motivaatiossa tehokkaimpia ovat sisäisen motivaation tekijät, kuten itsetunto, elämänlaatu tai parempi työtyytyväisyys. Joskin myös ulkoisilla motivaattoreilla on vaikutusta, esim. parempi palkka. (Knowles ym. 2012, 62–67.)

Knowlesin ym. (2012) mukaan useimmat perinteiset oppimisen mallit ovat sisältökeskeisiä eli opettaja päättää etukäteen, mitä tietoja tai taitoja tulisi oppia ja miten. Opettaja suunnittelee aiheen opettamiseksi tehokkaimmat keinot ja luo suunnitelman sille, miten nämä sisällölliset aiheet opetetaan järkevässä järjestyksessä. Perinteisistä sisältökeskeisistä malleista poiketen, andragoginen prosessimalli ottaa oppijan mukaan suunnitteluihin jo ennen opetuksen alkamista. Andragoginen ohjaaja valmistelee etukäteen joukon erilaisia menettelyjä, joiden avulla oppija saadaan osallistettua oppimiseen, kuten oppijan valmistelu, oppimista edistävän ilmapiirin luominen, yhteisen

suunnittelun mekanismin luominen tai oppimistarpeiden diagnosointi. Tavoitteet, suunnitelmat, aktiviteetit, arviointi ja muu oppimistilanteeseen liittyvä suunnitellaan yhdessä oppijan kanssa sen sijaan, että opettaja suunnittelisi ne etukäteen. Tällaisten ohjaustilanteen elementtien kautta muodostuu prosessimalli, jonka erona sisältömalleihin on se, että tiedon siirtämisen sijaan sen avulla pyritään tarjoamaan menettelytapoja ja lähteitä, jotka helpottavat oppijaa hankkimaan tietoa ja taitoa. (Knowles ym. 2012, 114–115.)

Hermanin ja Mandellin (2004) mukaan opettajan (tai heidän tutkimuksessaan mentorin) tehtävänä on saada kysymyksillä aikaan itse-reflektiota, joka johtaa merkitykselliseen elinikäiseen oppimiseen sekä avoimuuteen muutoksille ja odottamattomille löydöille. Dialogin lähtökohdaksi mentorin ja opiskelijan välillä he ehdottavat seuraavien kysymyksien kysymistä opiskelijalta: mitä haluat oppia? Miksi haluat oppia nämä asiat? Miten haluat oppia ne? Mitä uskot jo oppineesi? Miten päätät, että olet jo tehnyt niin? Myös tässä mallissa lähtökohtana ovat aikuisen omat tavoitteet, lähtökohdat ja oppija otetaan mukaan suunnitteluun heti alussa. (Herman & Mandell 2004, 44).

2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Yhteiskunnalliset muutokset edellyttävät myös opetuksen nopeaa kehittämistä ja reagointia oppimis- ja tietokäsitysten kautta. Ojasen (2006) mukaan perinteinen tiedon siirtäminen ja ajatus opettajan asiantuntijavallasta tarvittavan tiedon suhteen sopivat hyvin teollisuusyhteiskunnan ja massateollisuuden tarpeisiin. Tänä päivänä tarvitaan sen sijaan itsenäisiä ja oma-aloitteisia tekijöitä uudenlaisen kulttuurin ja tietoyhteiskunnan toimijoiksi alamaisten sijaan. Yksilöllisen ajattelun taidon kehittäminen yhdessä muiden kanssa nähdään yhdeksi johtavaksi ajatukseksi tämän ajan tutkimuksissa. Huttusen (2003) mukaan tiedon siirtämisen ympäristössä ei edesauteta modernin, itsetietoisin persoonan kehittymistä. Ojasen (2006) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka tavoitteena on autonomiset, työtään

kehittävät yksilöt, on yhteiskunnallisen kehityksen kanssa samalla linjalla. Myös Patrikainen (2005) kuvaa konstruktivistispainotteisuuden nykyisessä vuorovaikutusyhteiskunnassa olevan oppimisen ja opiskelun lähtökohtina. Conolen (2013) mukaan oppimisen teorioissa on siirrytty behavioristisista kognitiivisten kautta konstruktivistisiin ajatuksiin. Konstruktivismi sisältää Ojasen (2006) mukaan kognitiivisia sekä yksilön tunnepuolen ja tiedon sosiaalisen rakentumisen elementtejä. Ydinajatuksina nähdään se, että ajatteluun liittyvät toiminnot tulkitaan tiedon rakentumisena sekä se, että ihminen rakentaa merkityksiä kokemuksilleen, jolloin tieto on elävää ja muuttuvaa. Tällöin tieto ei myöskään siirry oppijaan vaan hän rakentaa eli konstruoi sen itse ja omien tavoitteidensa mukaisesti. Konstruktivistinen oppimiskäsitys nähdään siis vastakohtaisena perinteiselle, tekniselle opetukselle, jossa opettaja siirtää eli välittää tietoa auktoriteetin roolissa. Konstruktivistisen ajatuksen lisäksi mm. Soinisen (2005), Patrikaisen (2005) ja Ojasen (2005) mukaan humanistinen, yksilöllisyyttä, itsensä toteuttamista ja kasvua painottava suuntaus vallitsee myös aikuisen oppimisen teorioissa. (Ojanen 2006, 38–42; Huttunen 2003, 123; Patrikainen 2005, 45; Conole 2013, 4; Soininen 2005, 132.)

Malisen ja Laineen (2009) mukaan monet konstruktivistiset näkemykset ovat tärkeitä myös APO-opinnoissa, mutta puhtaat konstruktivistiset teoriat kuvataan kuitenkin turhan kapea-alaisiksi. Erityisesti opiskelijan omakohtaisen aktiivisuuden korostaminen oppimisessa sekä oppimisen perustuminen oppijan aikaisemmille kokemuksille ovat konstruktivistisista näkökulmista sellaisia, joita pidetään tärkeinä. Myös oppimisen rakentuminen sosiaalisesti liittyy sekä konstruktivismiin että APO-opintoihin. Malisen ja Laineen (2009) mukaan koulutuksen lähtökohta on kokemuksellisessa oppimisessa, joka nojaa konstruktivistisiin ajatuksiin. (Malinen & Laine 2009b, 133–134.)

2.3 Kokemusten ja reflektion merkitys aikuisen oppimisessa

Ojasen (2006) mukaan tiedon konstruointi merkitsee kykyä tulkita annettua ja saatua tietoa sekä aikaisemmin opitun että kokemusten ja odotusten pohjalta. Tällaiseen tulkintaan tarvitaan reflektiota ja siihen ohjaamista. Mezirowin (1990) mukaan aikuisiän merkittävät oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota. Hänen mukaansa sosiaalisten normien muuttuminen, kuten asiantuntijavallan kyseenalaistaminen, lisää jokaisen tarvetta pohtia kriittisesti itse sitä, miten kulttuurimme on vaikuttanut ajatuksiimme ja millaisia merkityksiä olemme antaneet kokemuksillemme. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan aikaisemman oppimisen ennakko-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. Kriittisessä reflektiossa olennaista on niiden premissien eli ennakko-oletusten pätevyys, joilla ongelma alun perin määritellään, ja kun nämä ennakko-oletukset asetetaan kyseenalaiseksi, on mahdollisuus tulla kriittisesti reflektiiviseksi. Kitchener ja King (1990) ovat tutkineet reflektiivistä pohdintaa ja kutsuvat reflektiiviseksi ajattelijaksi sellaista henkilöä, joka on tietoinen ongelman olemassaolosta ja kykenee arvioimaan sitä kriittisesti. He uskovat reflektiivisen pohdinnan kyvyn olevan tulosta kehitysluonteisesta prosessista, joka sekä rajoittaa että johon oppiminen myös voi vaikuttaa. Kitchenerin ja Kingin (1990) reflektiivisen oppimisen mallissa keskitytään kuvaamaan episteemisten olettamusten kehitystä eli ”muutoksia olettamuksissa, jotka koskevat tiedon lähteitä ja varmuutta sekä sitä miten päätöksiä niiden valossa perustellaan.” (Ojanen 2006, 41; Mezirow 1990, xiii-xiv; Kitchener & King 1990, 159-160.)

Kriittisen reflektiivisen arvioinnin tulisi kohdistua erityisesti niihin vääristyneisiin perspektiiveihin, jotka ovat muodostuneet muiden ihmisten arvojen kritiikittömän omaksumisen kautta. Vääristymiä voi Mezirowin (1990) mukaan olla sosiokulttuurisia, psyykkisiä tai episteemisiä. Sosiokulttuurisilla vääristymillä tarkoitetaan valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvien uskomusjärjestelmien pitämistä itsestänselvyytenä. Erityisesti instituutiot ja muut valtaapitävät oikeuttavat ja pitävät voimassa tällaisia uskomuksia, kuten ajatusta jonkin ryhmän pitämisestä laiskana tai tyhmänä, jolloin heistä voi

tullakin sellaisia. Psykologisilla vääristymillä tarkoitetaan sellaisia ennakkoletuksia, jotka synnyttävät aiheetonta pelkoa, johtuen toiminnan ehkäisemiseen. Erilaiset, esimerkiksi lapsuudessa koetut traumat voivat luoda estoja, ajatuksia siitä, että toimintaan ei voida ryhtyä, joista yli pääsemällä voi vasta olla täysin toimiva aikuinen. Episteemisillä tarkoitetaan tiedon luonteeseen ja käyttämiseen liittyviä vääristymiä, kuten sellaista ajattelua, että jokaisella ongelmalla on ratkaisunsa, jos löydämme oikean ihmisen kertomaan meille siitä. (Mezirow 1990, 14–17.)

Näitä vääristymiä kriittisesti refleктоimalla ja toimintaa muuttamalla saadaan aikaan Mezirowin (1990) mukaan uudistavaa oppimista (engl. transformative learning), jossa kriittisen reflektion prosessi voi muuttaa syvästikin sitä tapaa, jolla olemme antaneet merkityksiä kokemuksille ympärillä olevasta maailmasta, ihmisistä ja itsestä. Brookfield (1990) kuvaa kriittisen reflektion kolmivaiheiseksi prosessiksi, joista ensimmäinen on ajatusten ja toiminnan perustana olevien oletusten tunnistaminen, toinen näiden paikkaansa pitävyyden ja pätevyyden tutkiminen suhteessa siihen, miten ne liittyvät todellisuuskokemuksiimme tai poikkeavat niistä. Kolmas on kyseisten olettamusten uudelleenmuotoilu niiden kattavuuden ja yhtenäisyyden lisäämiseksi. Uudistava oppiminen on kriittisen reflektion kautta toteutuva oppimisprosessi, jossa tähdätään merkitysperspektiivien muuttamiseen niin, että yksilön on mahdollista luoda kattavampi ja johdonmukaisempi käsitys omasta kokemuksestaan. (Mezirow 1990, xiii-xiv; Mezirow 1990, 1-18; Brookfield 1990, 177.)

Ojasen (2003) mukaan ohjauksen tärkeimmät tavoitteet ja muutokset sekä ohjaajassa että ohjattavassa ovat syvemmän ymmärryksen tason löytäminen, kaavamaisuuksien ja sokeiden pisteiden oivaltaminen ja purkaminen sekä ajattelun kriittisyyden lisääntyminen. Tärkeimpänä oppimistavoitteena kuvataan olevan tutkivan työotteen oppiminen, jossa omista ajattelu- ja toimintatavoista opitaan uutta. Ojasen (2003) mukaan reflektiivinen työote ja tutkiminen tarkoittavat ihmettelyä, pysähtymistä ja orientoitumista uudelleen, jolloin ohjaaja tukee oppijaa tunnistamaan itsensä, omat ajatuksensa ja

tunteensa. Myös Ojanen (2003) kuvaa yksilön henkisen kasvun ja siitä johtuvan toimintatavan muuttumisen tapahtuvan muutosprosessin kautta, joka edellyttää sekä reflektiota että tiedostamista ymmärtämisen kehittyneemmän tason saavuttamiseksi. (Ojanen 2003, 12–13.)

Mezirowin (1990) aikuisten oppimisen teoriassa merkitysten antaminen on olennaisinta, sillä se tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä ja siitä tietynlaisen tulkinnan muodostamista. Merkitysten antaminen nähdään oppimisena silloin, kun tietty tulkinta vaikuttaa yksilön päätöksentekoon tai on ohjenuorana toiminnalle. Oppimisprosessissa kokemuksen merkityksiä tulkitaan yhä uudelleen ja pyritään muodostamaan uusia tulkintoja, joiden mukaan myöhempi ymmärrys ja toiminta muodostuvat. Uudistava oppiminen nähdään johtavan toimintaan, joka vaikuttaa merkittävästi ihmisten välisiin suhteisiin niin työelämässä kuin koulutuksessakin. (Mezirow 1990, xiii; Mezirow 1990, 1–13).

Ojanen (2003; 2006) on tutkinut aikuisten ohjausta kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta ja hänen mukaansa inhimillinen kokemus ja kyky käyttää kokemusta oppimisessa ovat edistyksellisen kasvatuksen ja ohjauksen pääajatuksia. Ojanen (2003) mukaan merkitysten antaminen kokemuksille mahdollistaa kokemuksen ymmärtämisen, jolloin oppijan omat rajat avartuvat ja maailmankuva rikastuu. Ojanen (2003) mukaan yksilön persoonallisuus on tuloksena siihenastisen elämänsä kokemushistoriasta, jolloin aikaisemmat kokemukset myös määrittävät seuraavan kokemuksen sisällön. Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on Ojanen (2003) mukaan usein jokin henkilön omasta elämästään lähtevä omakohtainen ongelma, jota ei voida ratkaista tavallisin menetelmin. Myös Knowles ym. (2012) kuvaavat aikuisen oppimisen valmiuden ja orientaation perustuvan aikuisen omasta elämästä lähtöisin olevalle ongelmalle. Oppimisen toisen vaiheen muodostaa kokemuksen tutkiminen eli reflektointi, jossa Mezirowinkin (1990) kuvaama kriittinen reflektio jäsentää ja selkiyttää aiemmin annettuja merkityksiä. (Ojanen 2003, 14; Knowles ym. 2012, 62–67; Mezirow 1990, 1–13.)

Baker, Jensen ja Kolb (2002) kuvaavat kokemuksellisen oppimisen prosessin ilmenemistä keskustelussa, jossa kokemuksille rakennetaan merkityksiä. Heidän mukaansa oppijat liikkuvat kokien, reflektoiden, abstrahoiden ja toimien läpi keskustelun. Ojanen (2003) kuvaa ohjausprosessin pedagogisen etenemisen mukaillen David Kolbin teoreettista mallia, jossa ensimmäisenä vaiheena on kokemuksen muisteluakti, jossa ohjaaja rohkaisee kokemuksen tavoittamista ja välttää arvostelua. Vaiheen tarkoituksena on tuottaa aineistoa, jota prosessoidaan myöhemmässä vaiheessa. Ojanen (2003) mukaan merkittävän kokemuksen kertominen vuorovaikutuksessa toisten kanssa tuottaa uudenlaista prosessia, jossa löydetään ja keksitään uutta. Toinen vaihe kuvataan pohtimisvaiheeksi, joka on reflektiivinen ja tarkoituksena palata kokemuksen herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin. Uudelleenarvioinnin vaiheessa uutta tietoa liitetään tunnettuun ja tutkitaan, mikä tieto on merkityksellistä. Viimeisessä vaiheessa tietoa kokeillaan käytännössä. Tällöin uusien ideoiden on mahdollista integroitua osaksi oppijan omaa maailmaa ja tällöin käyttäytymisen tasolla tapahtuu merkitysperspektiivin muutos. Mezirowin (1990) uudistavan oppimisprosessin toiminnasta käytetään nimitystä praksis. (Baker, Jensen & Kolb 2002, 4; Ojanen 2003, 14; Knowles ym. 2012, 62-67; Mezirow 1990, 1-13.)

Nummenmaan (2003) mukaan yksilöohjauksen rakenne jäsentyy tavoitteiltaan ja tehtäviltään erilaisiin vaiheisiin, jotka ovat avausvaihe, selvitysvaihe, jäsentämisen vaihe ja kokoava vaihe. Avausvaiheessa motivoidaan opiskelijaa ja selvitetään yhteisiä tavoitteita ja toimintaperiaatteita. Selvitysvaiheessa kuvataan tilanne ja eritellään siihen liittyviä kokemuksia. Jäsentämisen vaiheessa analysoidaan tilannetta ja prosessoidaan kokemuksia, jotta kokoavassa vaiheessa voidaan yleistää ja siirtyä toimintaan. Tämä vaihemalli on hyvin samankaltainen kuin Mezirowin (1990) uudistavan oppimisen malli sekä Ojanen (2003) kuvaama Kolbin malli ohjausprosessin pedagogisesta etenemisestä. Tärkeintä näissä kaikissa on kokemusten (kriittinen) reflektio ja sen kautta uudistunut toiminta. (Nummenmaa 2003, 49; Mezirow 1990, 1-13; Ojanen 2003, 14.)

Dialogin rooli uudistavassa oppimisprosessissa on Mezirowin (1990) mukaan keskeinen, sillä dialogin avulla voidaan ymmärtää ja oppia toisten ajatuksista ja peilata niitä omiin ajatuksiin. Rationaalinen keskustelu ei tosin vielä yksin riitä vaan uudistavan oppimisen toteutumiseksi tarvitaan myös keskusteluissa heränneisiin oivalluksiin nojaavaa toimintaa, praksista. Praksiksella tarkoitetaan toimintaa, joka seuraa sellaisten ennakko-oletusten kriittisestä reflektiosta, jotka ovat vääristäneet tapaa tulkita kokemuksiamme. Sellaisten tilanteiden mahdollistaminen, joissa toisten kanssa rationaalisen keskustelun käyminen on mahdollista, on aikuiskoulutuksen järjestäjien tehtävänä. Mezirowin (1990) mukaan ohjaajien tulee kannustaa lukemaan tekstejä uusilla tavoilla, antaa käyttöön laajempia symbolijärjestelmiä ja merkitysperspektiivejä sekä luoda sellaisia reflektiivisiä dialogiyhteisöjä, joissa saa ja kuuluu kyseenalaistaa. (Mezirow 1990, 354–361.)

Malinen ja Laine (2009) ovat pohtineet ja luokitelleet aikuisen oppimisen eri muotoja APO-opinnoissa. Luokittelussa on yhdistelty eri oppimisteorioita, koska yhdenkään teorian ei oleteta kattavan kaikkea. Taulukon 1 asiat on koottu sillä ajatuksella, että ne muuttuvat eikä näin tarkoituksena ole kuvata lopullista APO-opintojen teoriaa oppimisesta.

TAULUKKO 1. Oppimisen eri muodot (Malinen & Laine 2009b, 136).

Ehdollistuminen	Mielihyvä tai palkinto vahvistaa, mielihäiriö tai rangaistus sammuttaa, ei edellytä tietoista ajattelua
Mallista oppiminen	Sosiaalista havaitsemista sekä kehollisen ja sanattoman tiedon rakentumista; ei välttämättä edellytä tietoista ajattelua
Kokeilemalla/tekemällä oppiminen	Oman toiminnan kokemuksista oppiminen: tavan vahvistuminen toistamalla ilman reflektiota, uuden tavan syntyminen reflektiivisen ajattelun avustuksella
Yhdessä oppiminen	Uuden ymmärryksen rakentuminen yhdessä keskustelemalla ja ajattelemalla, kokemusten ja ajatusten jakaminen
Ajattelemalla oppiminen	Uuden ymmärtäminen edellyttää uuden aktiivista ajattelua <ul style="list-style-type: none"> - vieraan perspektiivin ymmärtäminen vaatii asettumista dialogiin sen kanssa - itsen ja oman toiminnan ymmärtäminen vaatii reflektiivistä ajattelua - kriittinen ajattelu vapauttaa vanhoista toiminta- ja ajattelutavoista

Tämän tutkimuksen kannalta erityisesti yhdessä oppiminen ja ajattelemalla oppiminen ovat olennaisia. (Malinen & Laine 2009b, 135–137.)

3 DIALOGI JA AIKUISEN OHJAUS

Vella (2002) uskoo, että aikuisten oppimisen voi parhaiten saavuttaa dialogin kautta, sisältäen sen oletuksen, että oppijalla on tarpeeksi elämäkokemusta aloittaakseen dialogin ja oppiakseen sen kautta uutta kenen kanssa ja mistä aiheesta tahansa. Uudet tiedot, taidot tai asenteet suhteutuvat oppijan omiin kokemuksiin elämästä. Tässä luvussa tuodaan esille dialogin käsitettä, lähtökohtia ja muotoja ohjauksessa ja opetuksessa.

3.1 Ohjaus- ja opetusdialogin teoreettisia lähtökohtia

Dialogi sanana muodostuu Isaacsin (2001) mukaan kreikan kielen sanoista "dia" ja "logos". Dia tarkoittaa "läpi", "kautta" ja logos "sana", "merkitys". Tämän mukaan dialogilla tarkoitetaan siis merkitysten virtausta tai kuten Mönkkönen (2002) sen kuvaa, väliin kerättyä. Sana logos tarkoittaa kuitenkin vanhimman merkityksen mukaan "koota yhteen" tarkoittaen sen syvällistä tiedostamista, että luonnon eri osat kuuluvat yhteen. Tämän merkityksen vuoksi Isaacs (2001) suomentaa sanan logos "suhteeksi". Jyrhämä ja Syrjäläinen (2013) tuovat esille logos-sanan merkityksiksi "merkityksen", "tulkinnan", "ymmärryksen" ja "tarkoituksen", jolloin merkitysten rakentuminen ihmisten kautta ja välillä olisi käsitteen täyteläisin muoto. Dialogin määritelmät ja muodot vaihtelevat kulttuurien välillä, mutta kaikkialla sitä on olemassa, missä ihmiset ovat tekemisissä toistensa kanssa. (Isaacs 2001, 40; Mönkkönen 2002, 33; Jyrhämä & Syrjäläinen 2013, 419.)

Dialogi on ollut pitkään keskeisenä aiheena länsimaisessa filosofiassa ja kasvatustieteen teorioissa. Burbules (1993) kuvaa jo Platonin uskoneen dialogin olevan sekä rationaalinen tie tietoon että opetuksen korkein muoto. Laineen (1995) ja Fisherin (2012) mukaan Platonin teokset antavat kuvan sokraattisen dialogin erityispiirteistä filosofian opetusmenetelmänä parin tuhannen vuoden takaa. Fisher (2012) uskoo kiinnostuksen Sokrateeseen perustuvan sille, että hän on jäänyt arvoitukseksi eikä jättänyt jälkeensä kirjoituksia. Laineen (1995)

mukaan Sokrates aloittaa dialogin ryhtymällä keskusteluun kadulla tapaamansa henkilön kanssa, jolle esittää kysymyksen pohdittavaksi. Keskustelukumppani vastaa joko teoreettisemmin tai arkisemmin, josta alkaa varsinainen dialogi. Laineen (1995) mukaan Sokrateen ensimmäisenä tavoitteena on osoittaa toisen esittämä käsitys kyseenalaiseksi ja johdattaa toinen ajattelemaan omien käsitystensä ja mielipiteidensä perusteita sekä muiden käsitysten tarjoamia mahdollisuuksia. Sokrateen opetus perustuikin paljon kysymyksille luennoinnin sijaan. Tiedolliseen kehittymiseen tähdittäessä Sokrates uskoi vaikeimmaksi tilanteeksi sen, että joku luulee tietävänsä, jolloin opettajan tehtävänä on vapauttaa toinen perusteettomista luuloista. Kun keskustelukumppani on näin saatettu neuvottomuuden tilaan ja vakuuttuneeksi tietämättömyydestään eli aikaisempien mielipiteittensä perusteettomuudesta, voidaan alkaa etsimään uutta. Dialogi jatkuu niin, että molemmat esittävät teorioita ja pohtivat niiden alkuperiä ja periaatteita, tuodakseen esille teorioiden heikkouksia. Dialogin tulos ei välttämättä ole ongelman ratkaisu eikä selkeä totuus tai samanmielisyys, jolloin Laine (1995) kuvaa Platonin olleen joko tietämätön omasta filosofiastaan tai Platonin filosofiaan sisältyi ajatus itsensä tuntemisen ja kehittymisen tärkeydestä. Jälkimmäisessä painotetaan jokaisen omaa tiedollista kehittymistä, jossa tarkoituksena ei ole saada oppija uskomaan opettajan teoriaan vaan tuoda esille mahdollisia muita vaihtoehtoja. Loppuratkaisun pois jättämisellä siis kehitetään oppijan ajattelun taitoa. Laine (1995) kuitenkin uskoo sokraattiseen dialogiin sisältyvän myös tekijöitä, jotka rajoittavat oppijan vapautta synnyttää uutta ajattelua, kuten Sokrateen vahva ohjailevuus, tavoitteellisuus ja joskus myös kuulustelu. (Burbules 1993, 4-5; Laine 1995, 73-75; Fisher 2012, 162.)

Erilaiset dialogiopetuksen muodot ovat vilkkaan keskustelun kohteena. Huttusen (2008) mukaan dialogiopetuksen termiä käytetään kuitenkin huolimattomasti ja turhankin runsaasti siihen nähden, kuinka tietoisia opettajat todellisuudessa ovat dialogiopetuksen filosofisista lähtökohdista tai dialogista opetuksen periaatteena. Monesti esimerkiksi keskustelun käyttämistä opetusmenetelmänä kutsutaan dialogiseksi opetukseksi, mutta sen ei nähdä

vielä olevan riittävä peruste dialogiopetuksen käsitteen käyttämiselle. Arvajan ja Malisen (2013) mukaan nykyinen yhteisöllisen oppimisen tavoite kaikkialla voi aiheuttaa painetta järjestää kaikki oppimistilanteet jollain lailla keskusteleviksi. Ongelmana voi tällöin olla se, että keskustelusta tulee itseisarvo sen sijaan, että muistettaisiin keskustelun dialogisuuteen perustuva syvällisempi pedagoginen arvo. Dialogi voi näennäisesti esiintyä opetuksen välineenä, mutta tällöin Huttunen (2008) uskoo sen olevan ”tietävän ja totuuden tuntevan opettajan” sekä ”erehtyväisen ja tietämättömän oppilaan” välinen menetelmä. Huttusen (2008) mukaan keskustelu dialogista opetuksen periaatteena alkoi 1950-luvulla Saksassa Martin Buberin (1878–1965) dialogifilosofian innoittamana. Toinen dialogikeskustelun pääosassa esiintyvä henkilö, kirjallisuudentutkija ja kielitieteilijä Mihail Bahtin (1895–1975), ja hänen ajatuksensa luovat perustaa dialogiopetukselle. Huttunen (2008) tarkastelee dialogiopetusta lähinnä akateemisessa opetuksessa ja hänen oma opetusaiheensa on filosofia. Myös esimerkiksi Sidorkin (1999) käsittelee teoksessaan juuri Buberin ja Bahtinin dialogifilosofiaa. (Huttunen 2008, 246–247; Arvaja & Malinen 2013, 61–62; Sidorkin 1999, 7.)

Martin Buberin dialogifilosofian perusteet on esitetty hänen kirjassaan *Minä ja Sinä* (1923, suomennettu 1993). Huttusen (2008) mukaan Buberin kirjoituksissa on kaksi perussanaa sanapareina, jotka ovat Minä - Sinä ja Minä - Se. Sanaparien Minä ja Sinä ovat olemassa vain suhteessa toisiinsa, samoin kuin Minä ja Se. Vuorovaikutussuhde on siis rakentunut tietyllä tavalla kummassakin sanaparissa. Huttusen (2008) mukaan Minä - Se suhteessa Se on asettunut Minän kohteeksi ja kohteena voi olla sekä ihmiset tai asiat. Minä - Se-suhteen Minä havainnoi maailmaa ja päättelee sen perusteella olevansa erillinen subjekti, jolloin suhde viittaa monologiseen subjektin ja objektin väliseen suhteeseen. Minä - Sinä - suhteessa ei ole subjektin ja objektin välistä asettelua vaan siinä kaksi erillistä persoonaa kohtaavat toisensa, jolloin Minän ja Sinän on mahdollista kohdata toisensa todellisina ihmisinä dialogissa. Huttusen (2008) mukaan ihminen voi Buberin filosofiassa valita, asettuuko monologiseen vai dialogiseen suhteeseen ihmisten kanssa eli ”tunnistaako hän

toisten "toiseuden" " (Huttunen 2008, 249.) Buberin kritiikki länsimaista filosofiaa kohtaan perustuu sille, että hänen lähtökohtanaan vahvan subjektin sijaan on Minän ja Sinän välissä oleva sfääri ja suhde, joka syntyy kun Minä ja Sinä kohtaavat. (Huttunen 2008, 248–249.)

Toinen Huttusen (2008) mukaan merkittävä dialogiopetuksen taustalla vaikuttava henkilö on Mihail Bahtin ja hänen teoksensa Dostojevskin poetiikan ongelmia (1929, suom. 1991). Bahtinin dialogifilosofiaa on tutkinut myös esimerkiksi Sarja (2003) ja Seikkula ja Arnkil (2009). Bahtinin dialogifilosofia perustuu Huttusen (2008) mukaan Bahtinin ajatuksille Dostojevskista "polyfonisen romaanin luojana, jossa tasa-arvoiset tietoisuudet ja heidän erilaiset maailmansa kohtaavat". Bahtin uskoi, että dialoginen kanssakäyminen on Dostojevskin romaanien ydin. Romaanissa sankarit käyvät dialogia keskenään ja "dialogisuus etenee sankareiden sisäisen elämän ja tietoisuuden dialogisuudeksi." Romaanissa ihmisten väliset suhteet, tietoisuudet ja verbaalinen sana ovat dialogisia. Sarjan (2003) mukaan Bahtinilaisen dialogin tärkeänä ominaisuutena on keskustelun jääminen avoimeksi, päättymättömäksi. Avoimessa dialogissa ihmisten välisten erilaisuuksien kautta mahdollistuu uuden ymmärtäminen ja uuden tiedon synnyttäminen. Huttusen (2008) mukaan Bahtinia kiinnosti Dostojevskissa se, että ihmiset, joita hän kirjassaan kuvaa, ovat ehtymättömiä, jota tavallinen monologinen kirjallisuus ei kykene paljastamaan. Toinen kiinnostava seikka on henkilöhahmojen taistelu ihmisten heihin kohdistamia määrittelyjä vastaan, jotka ovat juuri sitä mitä myös Buber Minä - Se - suhteen suhtautumisella toiseen objektina tarkoittaa. Bahtin pitää muun muassa sokraattisia dialogeja merkityksellisinä modernille dialogiselle romaanille. (Huttunen 2008, 249–251; Sarja 2003, 74.)

3.1.1 Dialoginen keskustelu ja yhdessä ajattelemisen taito

Isaacs (2001) määrittelee dialogin keskusteluksi, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. Tällä dialogin määritelmällä halutaan tehdä eroa tavalliseen keskusteluun, jossa osapuolet jakautuvat eri puolille puolustamaan omaa

kantaansa ja jossa voidaan helposti ajautua tunteelliseen taisteluun. Bohm (2013) kuvaa tavanomaista keskustelua kuin pingispeliksi, jossa ideoita syötetään edestakaisin ja jokaisella on tavoitteena voittaa tai kerätä pisteitä itselleen. Tällainen keskustelu myönnetään joissain tilanteissa tarpeelliseksi ja järkeväksi, joskin myös usein pettymyksiä aiheuttavaksi. Isaacsin (2001) mukaan tavanomaisessa keskustelussa on myös usein tarkoituksena tehdä päätöksiä ja päästä lopputulokseen, jotta asia saataisi pois päiväjärjestyksestä. Dialogin tarkoitus on toinen; siinä ei taistella oman kannan puolesta vaan pyritään puhumaan yhdessä niin, että keskustelun osapuolten ajatukset ja energia siirretään johonkin sellaiseen, mitä ei vielä ole olemassa. Laineen (2009) mukaan Buberin ajatuksissa dialogi tapahtuu ennen kaikkea tilassa, joka rakentuu persoonien välille. Näin ollen dialogiin osallistuvien henkilöiden on mahdollista hyödyntää älykkyytensä johonkin yhteiseen, jolloin siirrytään puolten valinnasta ylemmälle tasolle ja tapahtuu sellaista ajattelun kehittymistä, mitä kukaan ei olisi pystynyt yksin tuottamaan. Tavoitteena ei siis ole voittaa vaan jos joku voittaa, kaikki muutkin voittavat. Dialogin tarkoituksena on selvittää yhdessä käsiteltävänä olevaa asiaa ja sen luonnetta, jolloin voidaan saada aikaan uutta ymmärrystä. (Isaacs 2001, 38–40, 63.; Bohm 2013; Burbules 1993, 8.; Laine 2009, 56–57.)

Monia neuvotteluita, keskusteluja ja muita vuorovaikutustilanteita kutsutaan usein dialogisiksi tai dialogeiksi. Näistä tilanteista voi löytyä dialogin ominaisuuksia, kuten vastavuoroisuutta tai yhteisiä tavoitteita, mutta kaikki keskustelu tai vuorovaikutus ei kuitenkaan ole dialogia. Seikkula ja Arnkil (2009) tekevät eroa monologisen ja dialogisen keskustelun välille. Monologisessa keskustelussa osallistujat ajattelevat ja arvioivat omassa mielessään sen, mitä aikovat seuraavaksi sanoa, jolloin sen voidaan sanoa olevan itselle puhumista. Dialogisessa keskustelussa puhutaan niin, että puhuja odottaa toisen vastausta ennen kuin voidaan edetä yhdessä. Isaacsin (2001) mukaan keskustelussa voidaan ajatella yksin tai yhdessä. Yhdessä ajatteleminen nähdään taitona, jota voidaan harjoitella. Monella on tapana ajatella yksin, mutta sillä ei päästä dialogin tavoitteisiin, sillä kuten todettua, yksittäiset

puheenvuorot eivät vielä välttämättä saa aikaan mitään uutta. Dialogi ohjaa siis kuuntelemaan ja näkemään keskustelussa enemmän kuin yksittäisten mielipiteiden summan. Laineen (2009) kuvaus yhdessä ajattelemisesta on yhteyttä jokaisen oman ajattelun ja toisten ajattelun välillä. Tällöin jokaisen oma suhde opettavaan asiaan sekä omaan oppimiseen saa toisilta apua ja rakentuu yhteydessä toisiin. (Seikkula & Arnkil 2009, 130; Isaacs 2001, 38–41; Laine 2009, 57.)

Laine (2009) vertaa dialogista ja monologista keskustelua, jossa monologinen, yksisuuntainen keskustelu kuvataan koostuvan erillisistä puheenvuoroista, jotka eivät kierry muiden puheenvuorojen ympärille. Puheenvuorot voivat siis jäädä irrallisiksi ja toisiinsa kytkeytymättömiksi. Dialoginen, vastavuoroinen keskustelu taas kuvataan rakentuvan ketjumaisesti niin, että jokainen keskusteluun osallistuva kehittää ja jatkaa edellisiä ajatuksia, jolloin osallistuja ajattelee yksin, mutta on mukana myös yhteisessä prosessissa. Laineen (2009) mukaan yhdessä ajattelemalla luodaan yhteys jokaisen oman ajattelun ja toisten ajattelun välille. Hänen mukaansa Buber nimittää persoonien välille rakentuvaksi tilan, jossa toteutuu vastavuoroinen uuden luominen sekä tutkiva ajattelu. Tämä tila on siitä erityislaatuinen, että kukaan yksilöistä ei olisi voinut yksin tuottaa sellaista ajattelun kehittymistä vaan yhdessä ajattelemalla luodaan jotain sellaista, mitä kaikki voivat tarkastella. Tällainen keskustelu edellyttää dialogisia suhteita keskustelijoiden välille, sillä toisten kunnioittava kuunteleminen nähdään olennaisena asiana ketjuuntuvalle keskustelulle. (Laine 2009, 56–58.)

Burbules (1993) määrittelee pedagogisen dialogin jatkuvaksi ja kehittyväksi kommunikoinniksi, jossa tähdätään yhteiseen ymmärrykseen, oivalluksiin ja löytöihin. Dialogi on erityisesti pedagogis-kommunikatiivinen suhde, jossa keskustelu suuntautuu tarkoituksenmukaisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, toisistamme ja itsestämme. (Burbules 1993, 8–9.)

Ymmärtäminen, kuunteleminen ja kysyminen

Kysyminen, kuunteleminen ja halu ymmärtää toista ihmistä kuuluvat vastavuoroisiin suhteisiin. Kysyminen nähdään liittyvän kriittiseen ajatteluun. Kuuntelemisen Silkelä ja Väisänen (2005) kuvaavat ohjauskeskustelun näkökulmasta tärkeimmäksi tekijäksi. Kokonaisvaltainen kuunteleminen edellyttää heidän mukaansa keskittynyttä ajattelua ja kaikkien aistien käyttöä. Kuuntelemisella Laine (2009) tarkoittaa sitä, että pyritään kuuntelemaan toista ihmistä mahdollisimman avoimesti, mutta haastavaksi sen tekee luontainen taipumus tulkita toisten sanomia asioita omista lähtökohdista käsin. Myös Heikkilä ja Heikkilä (2001) korostavat kuuntelemisen tärkeyttä tekijänä, joka vaikuttaa ihmisten kommunikaation tehokkuuteen. Ymmärtäminen on Laineen (2009) mukaan aina vastavuoroinen tapahtuma, joka edellyttää vastaanottavaa asennetta ja myös osittaista vapautumista omista etukäteisuskomuksista, joilla olemme tavanneet kohdata ihmisiä ja asioita. (Sikkelä & Väisänen 2005, 124; Malinen & Laine 2009, 59–60; Heikkilä & Heikkilä 2001, 105–106.)

Laineen (2014) mukaan avoimuus toisen ymmärtämiselle koostuu seuraavista asioista:

- Halu ymmärtää toisen erilaista arvomaailmaa, käsityskantoja ja toimintatapoja
- Kiinnostus toista kohtaan
- Tilanteen avoimuus, ennakoimattomuus; tilaa toiselle
- Halu tulkita toisen puhetta siten kuin toinen itse sen tarkoittaa
- Kuuntelemisen ja kysymisen halu
- Oman puheen dialogisoiminen toisen puheeseen
- On valmis muuttamaan kuvaansa toisesta ja/tai puheena olevasta asiasta (Laine 2014.)

Avoimuus uuden ymmärtämiselle mahdollistaa toisen äänen kuulemisen, vaikkemme voisikaan ymmärtää sitä täydellisesti. Yhteisen ajattelun tapahtumassa osapuolet pyrkivät kuuntelemaan ja ymmärtämään toista, jolloin vastavuoroisuuden on mahdollista toteutua. (Laine 2009, 59–60; Laine 2014.)

Sikkelä ja Väisänen (2005) kuvaavat ohjaajan näkökulmasta kuuntelemisen osatekijöiksi keskittyneen kuuntelemisen taidon, joka sisältää aidon kiinnostuksen osoittamisen toista osapuolta kohtaan. Usein ohjaaja puhuu liian paljon, mutta he toteavat hiljaisuuden olevan tärkeää tilan antamista ajattelulle. Kuullun ymmärtämisen vaikeudeksi myös Sikkelä ja Väisänen (2005) kuvaavat ohjaajan selkeän etukäteissuunnitelman siitä, miten ohjauskeskustelu hoidetaan ja millaisia tavoitteita sille asetetaan. Tällöin kuulemiselle ja kuuntelemiselle ei ole aikaa eikä tilaa. (Sikkelä & Väisänen 2005, 124.)

3.1.2 Monologinen ja dialoginen suhde

Monologisuuden ja dialogisuuden käsitteillä tarkoitetaan tietyillä rakentunutta vuorovaikutussuhdetta. Dialogisuus käsitteenä nähdään vastavuoroisuutena (Laine 2009) tai molemminpuolisuutena (Laine & Kuhmonen 1998, 136) kun taas monologisuudella viitataan yksisuuntaisiin suhteisiin. Ihmisten välisten suhteiden kaksijakoisuus perustuu tässä tutkimuksessa muiden tutkimuksille Martin Buberin ajatuksista. Usein ajatellaan dialogisuuden olevan vuorovaikutuksellisuutta tai keskustelua, mutta Laineen (2009) mukaan sillä tarkoitetaan ihmisten välistä suhdetta, joka on rakentunut tietyllä tavalla ja näihin suhteisiin nähdään sisältyvän oppimista tukevia ulottuvuuksia. Kuten Huttunenkin (2008) Buberin ajatuksia kuvaa, Laineen (1995) mukaan monologisissa, yksisuuntaisissa suhteissa kuulijaan asennoidutaan kohteena tai välineenä, mikä tämän tutkimuksen kontekstissa voi tarkoittaa opettajan suhtautumista oppijaan opetuksen kohteena. Huttusen (2008) mukaan opiskelijat asettuvat opetustilanteessa objekteiksi, jos opetustilanne koostuu vain opettajan pedagogisista toimista. (Laine, 2009; Laine & Kuhmonen 1998; Laine 1995, 75–78; Buber 1993; Huttunen 2003, 123.)

Monologisen suhteen tuntomerkkejä ovat esittäneet Laine ja Kuhmonen (1998):

MINÄ	—————>	TOINEN
Vaikuttaminen		Objektina
Hyväksikäyttäminen		Välineenä
Vallankäyttäminen		Roolissa
Omiin tavoitteisiin pyrkiminen		
Toisen "sulauttaminen" itseensä		
Toisen "toiseus" ei kiinnosta		
(Laine & Kuhmonen 1998, 137).		

Monologissa subjekti puhuu ja objekti kuuntelee. Tällä tavoin ruokitaan Laineen ja Kuhmosen (1998) mukaan klassista tiedon siirtämistä, jossa puhuja ajattelee puhuvansa kaikille tärkeää asiaa, jota kaikkien olisi hyvä kuunnella. Laine (1995) kuvaa monologiseksi puheeksi kaiken sellaisen, jossa kuulijan ajatustaustaa ei ennakoita tai se huomioidaan vain välineenä saavuttaa jotain. Silloin minä en ole kiinnostunut toisen yksilöllisestä persoonallisuudesta, siitä, mitä toinen on ihmisenä eli kokonaisuutena (Laine & Kuhmonen 1998, 137). Tällaista puhetta kuulee erilaisissa yhteiskunnan instituutioissa, työelämässä ja erilaisissa rooleissa, joissa tiedon siirtäminen, ohjeiden ja käskyjen antaminen sekä myös noudattaminen ohjaavat toimintaa. Freiren (2005) mukaan tällöin on kyse antidialogisesta toiminnasta, jota hän vertaa dialogisen toiminnan teoriaan, johon ei kuulu subjektiä, joka alistamalla hallitsee eikä siten myöskään hallittua objektiä. (Laine 1995, 75–78; Laine & Kuhmonen 1998, 137; Freire 2005, 186.)

Laineen (1995) mukaan Buberin teoria dialogisuudesta ihmisten välisenä suhteena edellyttää kahta erilaista yksilöä ja persoonaa, jotka kohtaavat toisensa kokonaisvaltaisina ihmisinä. Monologiset suhteet rajoittavat dialogista suhdetta. Dialogisen suhteen erityispiirteitä Laineen ja Kuhmosen (1998) mukaan:

MINÄ	—————>	TOINEN
Yhteyden etsiminen		Kokonaisuus
Avoimuus toiselle		Subjekti
Halu ymmärtää		Erilainen yksilö
Toisen kunnioittaminen		Persoona
Vastuullisuus		

(Laine & Kuhmonen 1998, 139).

Dialogisessa suhteessa ihminen kohdataan Laine ja Kuhmosen (1998) mukaan kokonaisuutena tai kuten Silkelä (2003) sitä kuvaa: ”toisen ihmisen aito, ainutkertainen kohtaaminen tarkoittaa sellaista yhteyttä kohdattavaan, jossa olemme kohtaamisen virrassa koko olemuksellamme”. Laineen ja Kuhmosen (1998) mukaan dialogisessa suhteessa ollaan kiinnostuneita toisesta sellaisena kuin toinen on. Kuten Huttunenkin (2008) kuvaa Buberin ajatusta: tavoitteena on olla avoin toisen ”toiseudelle”, mikä vaatii avointa asennetta ja ymmärrystä siitä, että toinen on erilainen persoona kuin minä olen, vaikka toinen voi aluksi vaikuttaa vieraalta. Kohtaamisen lähtökohdat ovat toiseuden tunnustaminen ja arvostaminen, jolloin ”toinen on siinä minusta ja minun perspektiivistäni eroava persoona” (Laine 1995, 78). Dialogi kasvaa ihmisten välille siinä hetkessä, kun osapuolet kohtaavat ja saavat aikaan yhdessä jotain uutta ja yhteistä. Dialogisessa suhteessa molemmat osapuolet ovat Sarjan (2003) mukaan subjekteja, jotka pyrkivät selvittämään yhdessä sitä, mitä ovat oppimassa. Minun ja toisen persoonat kietoutuvat yhteen, jolloin kasvaa keskustelijoiden välissä tai edessä uusi käsitys, joka ei ollut alun perin kummankaan oma vaan ei-kenenkään käsitys, jota keskustelijat ovat olleet luomassa yhdessä. (Laine 1995, 78; Laine ja Kuhmonen 1998; Silkelä 2003, 79; 139; Sarja 2003, 76; Huttunen 2008, 248; Buber 1993;.)

Tunteet liittyvät olennaisesti dialogisiin suhteisiin, koska tavoitteenahan on rakentaa suhde tuntevien ihmisten välille. Toisen dialoginen kohtaaminen,

omien ajatusten jakaminen toisille ja syvälinen keskustelu vaatii suhteelta tiettyjä tunneulottuvuuksia, joita ovat Laineen (2014) mukaan toisen kunnioittaminen, toisen hyväksyminen sellaisenaan, keskinäinen luottamus, turvallisuus ja persoonallinen läsnäolo. Dialoginen suhde edellyttää ilmapiiriä, jossa toisia kunnioitetaan, toiset hyväksytään ja tilanne koetaan turvalliseksi. Dialogi vaatii toteutuakseen tietynlaisen ilmapiirin, jossa ihmiset pystyvät jakamaan omia ajatuksiaan ja keskustelemaan syvällisesti. Ojanen (2003) kuvaa dialogin yhdessä kasvamisen ympäristöksi, jonka on oltava turvallinen, jotta osallistujien ajattelu voidaan tuoda näkyville ja vastaanottaa haasteita. (Laine 2014, Ojanen 2003)

Burbulesin (1993) mukaan dialogiseen suhteeseen kuuluvia tunnetekijöitä ovat osallisuus ja välittäminen (concern), luottamus (trust), kunnioitus (respect), arvostus (appreciation), kiintymys (affection) ja toivo (hope) (suom. Huttunen 2008). Dialoginen suhde on ”osalliseksi tulemista”, jolloin dialogiin osallistuminen tarkoittaa sitoutumista ja toisen huomioonottamista. Luottamus liittyy sitoutumiseen siten, että sitoutuessaan ihminen antaa itsestään jotain ja näin ollen luottaa toisiin. Toisen näkökulmien kuuntelu edellyttää toisen kunnioittamista ja omien ajatusten esittäminen itsekunnioitusta, jolloin kunnioitus on hyvinkin merkittävä tunnetekijä dialogisuudessa. Kunnioittaminen ja arvostus liittyvät toisiinsa, koska ihmisen kyky arvostaa toista ihmistä auttaa kunnioittamaan toista, vaikka toinen on erilainen ja mielipiteet eroavat omista mielipiteistä. Kiintymys keskustelijoiden välillä nähdään tärkeäksi tunne-elementiksi liittyen myös sitoutumiseen. Viimeiseksi dialogissa tarvitaan toivoa, koska dialogissa voidaan kohdata monia vastoinkäymisiä. Toivo antaa dialogille aikaa onnistua. (Laine 2014; Burbules 1993, 36–41; Huttunen 2008, 256–257.)

3.2 Dialogisuus erilaisissa ohjaustilanteissa

Dialogisuuden merkitys ohjaustyössä on keskeinen, sillä se mahdollistaa syvälinen oppimisprosessin, jossa keskustelujen kautta jaetaan merkityksiä

dialogiin osallistujien välillä ja luodaan uutta ymmärrystä. (Laine 2009, Jyrhämä & Syrjäläinen 2013.) Dialogipedagogiikkaa koskevassa kirjallisuudessa dialogi saa Sarjan (2003) mukaan erilaisia muotoja pohjautuen erilaisiin opetus- ja oppimiskäsityksiin. Opetusharjoitteluiden ohjauksessa eli yksilöohjauksessa käytetään vastavuoroisen opettamisen metodia, joka perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin. Metodien perusajatuksena on Sarjan (2003) mukaan se, että ohjaaja ja oppija pyrkivät yhdessä saavuttamaan refleктоivan dialogin avulla yhteisen päämäärän, jota ei ole ennalta määritelty. Tarkoituksena on ohjausdialogissa tällöin tukea pääasiassa oppijan ratkaisuja. Vastavuoroisen opettamisen malli nähdään noudattavan sokraattista dialogia, jossa ohjaaja kysyy ja yrittää saada esille oppijassa itsessään olevaa viisautta ja tietoa. Sarjan (2003) mukaan kyseessä ei ole kuitenkaan tasavertainen lähtöasetelma vaan piilevä valtasuhde näkyy ohjaajan ja oppijan välillä. Burbulesin (1993) mukaan dialogiteorioiden suhteen erottavana piirteenä on käsitys yksilön tietoisuuden kehityksestä, joka voi olla teleologinen tai ei-teleologinen. Teleologisissa lähtökohdissa dialogilla voi ja pitäisikin olla ennalta määrätty päätepiste. Sarjan (2003) mukaan vastavuoroisen opettamisen metodin taustalla vaikuttaa teleologisia piirteitä. Ei-teleologisissa käsityksissä dialogi jää lopputulokseltaan avoimeksi, kuten Bahtinilaisessa dialogissa. Dialogia voi Sarjan (2003) mukaan luonnehtia yksilöiden väliseksi kommunikatiiviseksi suhteeksi, jossa tarkoituksena on uuden luominen ja yhteisen ymmärryksen löytäminen. (Sarja 2003, 73–76; Burbules 1993, 4–7.)

Isaacsin (2001) mallissa tähdätään yhteisen ajattelun taitoon dialogin avulla. Heikkilä ja Heikkilä (2001) tutkivat dialogia ryhmäprosessina, jossa ihmiset ihmettelevät yhdessä kohtaamiaan asioita. Silkelä (2003) käsittelee opetusharjoittelun dialogia kohtaamisen näkökulmasta, jossa kaiken aktuaalisen elämän kuvataan olevan kohtaamista. Ojasen (2003) mukaan ihmisen kasvu ja oppiminen mahdollistuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, jolloin vastavuoroiset suhteet mahdollistavat toinen toisensa ymmärtämiseen tähtäävän maailman. Wihersaari (2010) pohtii väitöskirjassaan eri dialogimuotojen käyttämistä kasvatustehtävissä ja uskoo Buberilaiseen

kohtaamisen ideaan kasvatuksen lähtökohtana. (Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001, 9; Silkelä 2003, 79–80; Ojanen 2003; Wihersaari 2010, 165–171.)

Tämän tutkimuksen kannalta ei kuitenkaan ole tarpeellista selvittää niitä kaikkia dialogisuuden muotoja, joita eri ohjaus- ja opetustilanteissa esiintyy vaan tarkoituksena on ollut luoda kokonaisvaltaisempi kuva siitä, millaisista lähtökohdista ohjauksen dialogisuus rakentuu. Edellisissä luvuissa on kuvattu aikuisen oppijan erityispiirteitä ja oppimisen lähtökohtia sekä dialogisuuden suhteen yleisimmin esiintyviä teoreettisia lähtökohtia ja klassikoita. Dialoginen ohjaussuhde kuvataan aiemman tutkimuksen perusteella dialogisuuden yhdeksi merkittävimmäksi tekijäksi, jonka pohjalta kaikkien ohjaustilanteiden on mahdollista olla dialogisia.

3.2.1 Dialoginen ohjaussuhde

Dialoginen ohjaussuhde on Ojasen (2003) mukaan kasvatussuhde, jossa ohjaajan vastuu on tehdä kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi. Ohjaaja käyttää ohjauksessaan tietojään ja taitojaan, mutta myös omaa persoonallisuuttaan, jolloin dialogissa oleminen sisältää kaksi ehtoa: 1. olemisen avoimessa yhteydessä toiseen ja 2. olemisen kokonaisena ihmisenä, omana itsenään (Ojanen 2003, 17). Ojanen (2003) kuvaa avoimeksi dialogiksi sellaisen, jossa ihmisen äly tai tahto ei ohjaa sitä, miten toiseen suhtaudutaan vaan toinen saa olla sellainen kuin on. Toisen hyväksyminen, kunnioittaminen ja arvostaminen edellyttävät toisen kuuntelua ja toisen tunnistamista ”toisena” (myös Laine & Kuhmonen 1998, 137; Laine 1995, 78; Huttunen 2008, 249). Avoin dialogi mahdollistaa rakentavan ja luovan toiminnan, jossa ohjattava oppii tuntemaan itsensä paremmin ja omien kasvutarpeidensa havaitseminen on mahdollista. Ohjaajan tehtävänä on hyväksyä ohjattava ehdoitta, jolloin ohjattava hyväksyy itsensä ja alkaa myös kuulla omaa sisäistä ääntään. Avoimessa dialogissa oleminen merkitsee Ojasen (2003) mukaan ihmiseksi kasvamista ja dialogisessa kanssakäymisessä löydetään uutta. Sarjan (2003) mukaan dialogin avulla ohjaajan systemaattinen tieto voidaan dialogin avulla yhdistää ohjattavan ei-systemaattiseen tietoon. Sarjan (2003) mukaan ohjaajan

ja oppijan vuorovaikutusta voidaan nimittää dialogiseksi silloin, kun suhteen päämääränä ei ole lopullisen vastauksen löytäminen vaan erilaisten näkemysten yhdistäminen. Dialogisessa suhteessa molemmat vuorovaikutuksen osapuolet ovat tällöin subjekteja, jotka selvittävät yhdessä opittavaa asiaa. (Ojanen 2003, 18; Sarja 2003, 76.)

Väisänen (2003) mukaan kaikki menestyvät ja kehittyvät ohjaussuhteet ovat dialogisia. Nummenmaa (2003) on tutkinut ohjaussuhdetta harjoittelunohjauksessa, jossa ohjaajan tehtävänä on kiinnittää huomiota ohjattavan persoonaan ja aktivoita refleksiivisiä prosesseja. Hänen mukaansa ohjaajan ja ohjattavan välille muodostuva suhde on ratkaiseva sen kannalta, mitä ohjauksella voidaan saada aikaan. Dialoginen suhde oppijan kanssa tarkoittaa käytännöllisemmällä tasolla Laineen ja Kuhmosen (1998) mukaan ensiksi sitä, että opettaja ei tavoittele vain omaa suunnitelmaansa ohjaustilanteen etenemisestä vaan oppija otetaan huomioon opetuksessa. Opettaja on tällöin kiinnostunut oppijoista ja heidän erilaisuudestaan, joten opettajalla on pyrkimys päästä dialogiseen suhteeseen heidän kanssaan. Tämä idea sisältää oletuksen siitä, että oppija on aktiivinen subjekti, ei siis tiedon siirtämisen kohde, jolloin ajattelemaan oppiminen on mahdollista. Dialogiseen suhteeseen pyrkiminen avaa opettajalle tavoitteen katsoa asioita oppijan näkökulmasta ja oppijan omien lähtökohtien mukaisesti. Tällöin voidaan Laineen ja Kuhmosen (1998) mukaan puhua dialogisesta oppimisesta. (Väisänen 2003, 60; Nummenmaa 2003, 51; Laine & Kuhmonen 1998, 139.)

Dialogisen suhteen syntymistä tukeva ohjaaja pyrkii Laineen (2009) mukaan luopumaan suorasta opettamisesta eli suorien vakuuttavien vastausten antamisesta ja luomaan sellaisen ilmapiirin, jossa yhteinen tekeminen on mahdollista. Dialogisen suhteen ja keskustelun kannalta hyvien kysymysten esittäminen nähdään parempana vaihtoehtona kuin suora opettaminen. Vastavuoroisen ihmissuhteen perusominaisuuksien uskotaan olevan hyvä kasvualusta tutkivalle keskustelulle, joita ovat: läsnäolo, avoimuus, pyrkimys ymmärtää toista, aito kuunteleminen ja kysyminen. (Laine 2014; Laine 2009, 59–62.)

Laineen (2009) mukaan ryhmänohjaustilanteessa vastavuoroisuuteen pyrkivän opettajan tehtävänä on vetäytyä taka-alalle ja antaa näin tilaa opiskelijoille ja heidän välilleen syntyvän yhteyden tapahtumiselle. Tällainen epäsuora opettaminen sisältää oletuksen siitä, että opiskelijat ovat kykeneviä ja halukkaita ajatteluun. Monesti opettajat toivovat opiskelijoilta keskustelualttiutta ja -aktiivisuutta, mutta monestikaan ei ole otettu huomioon opettajan roolia keskusteluun rohkaisevan ilmapiirin luojana. Laine (2014) kuvaa vetäytymisen ja ohjaajan aseman nostoa seuraavasti:

ASEMAN NOSTO	←→	VETÄYTYMINEN
(monologinen)		(dialoginen)
Suora opettaminen		Ryhmän oppimisen ohjaaminen
Asiantuntijana esiintyminen		Ryhmän prosessin tukija
Kontrollointi		Luottamus itseohjautuvuuteen
Roolin mukainen toiminta		Persoonallinen läsnäolo
Valta-aseman näkyvyys		Tasavertainen ryhmän jäsen
Ohjaajan tavoitteet		Ryhmän jäsenten tavoitteet
Arvioiva ymmärtäminen		Empaattinen ymmärtäminen
Ohjaajalla vastuu oppimisesta		Vastuun siirto oppimisesta opiskelijoille

(Laine 2014).

Laineen (2014) mallista tulee esille sekä tämän tutkimuksen lähtökohtaisia ajatuksia että teorioita yhdistäviä teemoja, kuten dialogisen suhteen erilaisia piirteitä. Väisänen (2003) on tutkimuksessaan tuonut esille opiskelijoiden käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Tutkimuksessa kriittinen ja reflektiivinen ohjaaja nähtiin opiskelijoiden näkökulmasta hyvänä. Opiskelijat toivoivat myös suoraa ohjausta, mutta ohjaajan tehtävänä on arvioida, ettei suora ohjaus ole liian yleistävää ja ratkaisevaa ohjauksen kannalta. (Laine 2014; Väisänen 2003, 60.)

Huttusen (2003) mukaan dialogisuudella tarkoitetaan yliopistossa opettajan valmiutta aitoon keskusteluun joka tilanteessa eli myös monologin omaisella luennolla. Opetuksen dialogisointi ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikista tilanteista pitäisi tehdä ryhmäkeskusteluja vaan kyseessä on laajempi prosessi, jossa luennot tai kirjallisuus toimivat hermeneuttisen kehän avaajana. Jos opettaja tai luennoitsija ei myönnä vastavuoroisuutta tai pyri aitoon dialogiin, opetustilanteesta muodostuu subjektin ja objektin välinen. Tällöin opiskelijan itsenäisyyteen ja arvostelukykyyneen ei luoteta. Huttunen (2003, 123.)

Valta dialogisessa ohjaussuhteessa

Dialogisesta suhteesta ja ilmapiiristä puuttuu opettajan näkökulmasta yksisuuntaiset teot, kuten vallankäyttö, joka voi ilmetä Laineen (2014) mukaan asiantuntijan roolin korostamisena, kontrolloimisena sekä tilan hallitsemisena. Ohjaajan institutionaalinen rooli ehkäisee suhteen syntyä, sillä tällöin ohjaaja lähestyy ihmistä annetun roolin tai tehtävän kautta eikä kokonaisuutena persoonana. Yksisuuntaistavana tekona dialogisen suhteen ehkäisemisessä on myös ohjaajan tapa toimia omien suunnitelmiansa mukaan ohjaustilanteessa. Toisen ihmisen muuttaminen omien tavoitteiden mukaisesti ja omista tavoitteista ohjaustilanteen suhteen kiinni pitäminen yksisuuntaistavat ohjaajan ja opiskelijan välistä suhdetta. Huttunen (2008) toteaa, että opettaja ei välttämättä ole valmis muuttamaan omia näkemyksiään dialogin kuluessa, koska voi pelätä auktoriteettiasemansa menetystä. Auktoriteetin nähdään olevan ainakin opetuksen alkuvaiheessa läsnä kulttuurisista syistä, eivätkä opettaja ja opiskelija ole tasavertaisia esimerkiksi opetettavan asian tai kielellisten kompetenssien vuoksi. Opettajan tehtäväksi tässä vaiheessa kuvataan opiskelijan valmiuksien nostaminen sille tasolle, että opettaja ja opiskelija voisivat olla tasavertaisia opetustilanteessa. Dialogisuuden toteutumiseksi opettajan tulisi siis häivyttää oma auktoriteettiasemansa opetuksen aikana. Myös Freiren (2005) mukaan dialogisen toiminnan ominaispiirteenä on kommunikaation kautta tapahtuva yhteistyö, jossa ollaan tasavertaisten subjektien kesken. Subjekteilla voi kuitenkin olla myös omia

tavoitteita ja he voivat toimia eri tasoilla, jolloin heillä on myös erilainen vastuu toiminnasta. (Laine 2014; Huttunen 2008, 260–261; Freire 2005, 187.)

Huttusen (2008) mukaan dialogisuuden vastakohtana on indoktrinaatio epädialogisena suhteena eli ”ajatusten, uskomusten, teorioiden, käsitysten ja muiden vastaavien ujuttamista ohi oppilaan tietoisien eli diskursiivisen harkinnan”. Tällöin opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin, eikä oppijalla ole mahdollisuuttakaan päästä tasavertaiseksi opettajan kanssa. Dialogisuus opetuksen periaatteena on päinvastainen; valmiuksien antaminen oppijalle, jotta on mahdollista päästä tasavertaiseen keskusteluun, jossa päämääränä on yhteisen merkityksen löytäminen. (Huttunen 2008, 260–261)

Nummenmaa (2003) pohtii tutkimuksessaan yksilöohjauksen valtasuhteita ja hänen mukaansa tietynlaiset roolit vaikuttavat aina ohjaussuhteeseen. Parhaimmillaan ohjaaja ja ohjattava ovat tasavertaisia, mutta koska ohjaaja edustaa työssään tiettyä ammattia ja organisaatiota ja toisaalta ohjattavan työtä ja ammattitaitoa (opetusharjoittelun ohjaus) yhdessä analysoidaan, ovat roolit erilaisia. Roolit tiedostamalla ja niitä pohtimalla voidaan kuitenkin vaikuttaa siihen, miten ne vaikuttavat ohjaustilanteeseen, jolloin vallankäyttöä voidaan hallita. (Nummenmaa 2003, 48.)

3.2.2 Avoimilla kysymyksillä dialogiin

Keskustelutilanteen aloituksella ohjaajan toimesta on vaikutusta siihen, kehittykö tilanteesta dialoginen vai ei. Vellan (2008) mukaan avoimet kysymykset ovat tehokkain keino kannustaa autenttiseen, rakennettuun tietoon ja oppimiseen. Avoimilla kysymyksillä osoitetaan kunnioitusta oppijaa ja hänen kokemuksiaan sekä tämänhetkistä tietoaan kohtaan. Myös esimerkiksi Hermanin ja Mandellin (2004, 44) mentoroinnin lähtökohdat nojaavat samankaltaisille ajatuksille. Kun opettaja esittää ryhmälle avoimen kysymyksen, tulee hänen istua sen jälkeen hiljaa (vetäytyä) ja kiinnittää huomiota siihen, mitä ryhmän toiminnassa tapahtuu sen sijaan että vastaisi itse kysymykseen, jonka vastauksen tietää. Jos opettaja vastaisi itse kysymykseen, Vella (2008) uskoo, että oppijoilta näin vietäisiin mahdollisuus oppia.

”Hiljaisuus, joka ilmenee ennen dialogia merkityksellisen avoimen kysymyksen ympärillä, on pyhä ja olennainen oppimiselle” (Vella 2008, 111.)

Avoimien kysymysten vastakohtana ovat suljetut kysymykset ja niihin vastaaminen, joihin moni on tottunut elämässään ja koulu-pohjaisessa oppimisessa. Vella (2008) kuvaa tällaisen ”oppimisen” kysymykseksi ja vastaukseksi, jota seuraa kysymyksen toistaminen ja vastauksen kirjoittaminen paperille. Opettajalla on opettajan kirjassaan oikeat vastaukset, minkä tietää jokainen, jolta kysymys on kysytty. Tällaisen oppimistilanteen nähdään olevan hyvin kaukana dialogisuudesta. Myös Laine (1995) toteaa, että koulussa on totuttu kyselemiseen, jossa oppilailta kysytään sellaisia asioita, jotka oletetaan tiedetyiksi. Lähtökohta, jossa pyritään saamaan oppijoilta oikea vastus kysymykseen, todetaan olevan kaukana sellaisesta kyseenalaistamisesta, jossa oikeaa vastausta ei tavoitella. Dialogisen keskustelun perusluonteeseen ei myöskään kuulu tietyn vastauksen etsiminen vaan yhdessä uuden rakentaminen. (Isaacs 2001, 38–40; Laine 2009 56–57; Burbules 1993, 8.) Dialogin ohjaaminen kysymyksillä ei onnistu niin, että opettaja kertoo ensin, mitä aiheesta tietää ja pistää sitten opiskelijat keskustelemaan eikä myöskään toisinpäin, että opiskelijat saavat alkuun keskustella, minkä jälkeen opettaja kertoo asian todellisen laidan. Dialogin kannalta on olennaista ohjata ensimmäisillä kysymyksillä opiskelijoiden omien ajatusten rakentamiseen, jolloin opettaja niin ikään vetäytyy syrjään ja tulee avuksi vain, jos tarve vaatii. Ohjaaja on miettinyt etukäteen sopivia kysymyksiä, joita voi ottaa avuksi keskusteluun luovasti ja oikean hetken tullessa. Myös kysymysten suhteen on olemassa avoimempia ja suljetumpia kysymyksiä, joten myös ne vaikuttavat dialogisuuden toteutumiseen. Laineen (1995) mukaan ”filosofinen ja dialoginen kysymys on sellainen, johon kukaan ei tiedä yhtä oikeaa vastausta”. Tällöin avoin ajattelu voi tuoda esille uutta myös opettajalle, vaikka asiasta tiedetäänkin jo yhtä ja toista. Tällainen aito kysymys kasvattaa motivaatiota keskustella aiheesta, josta on mielekästä opiskelijan mielestä keskustella, koska aidolla kysymyksellä haetaan etäisyyttä teorioihin ja tuodaan esille keskustelijoiden omaa ajattelua. Keskustelumotivaation kannalta tämä nähdään

tärkeänä, sillä jos opiskelijat kokevat, että heidän täytyy keskustella jostain olemassa olevasta tiedosta, minkä helpommin löytäisi muutenkin, keskusteluun motivoiminen on haasteellista. (Vella 2008, 111–113; Laine 1995, 87–88.)

3.2.3 Ohjattu dialogi ja dialogiopetus

Ohjaamisen tavat vaikuttavat olennaisesti dialogin toteutumiseen. Laineen (1995) mukaan dialogisuuden toteutumisen muotoja on avoimia ja suljetumpia sekä vapaampia ja autoritaarisempia. Se, millaiseksi tilanne kokonaisuudessaan muodostuu, riippuu niin ohjaajan kuin oppijankin valmiuksista ja persoonasta. Näiden lisäksi voi olla myös muita tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Avoimella dialogilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista keskustelua, jota ohjaaja ei ohjaa ollenkaan. Opettaja voi esittää minkä tahansa kysymyksen, josta opiskelijat alkavat keskustelemaan keskenään eikä ohjaaja puutu keskusteluun, vaikka se lähtisi sivuraiteille eikä ohjaajan mielestä näin ole saavutettavissa mitään hedelmällistä. Avoimessa dialogissa painottuvat luova ajattelu ja yllättävät keksinnöt, mikä on merkityksellistä sinänsä, mutta usein se on liian aikaa vievää. Koulumaailmassa on usein jokin sisältö, mitä keskustelun kautta olisi tarkoitus käydä läpi ja siihen ei välttämättä päästä käsiksi täysin avoimella keskustelulla. Avoimen dialogin vastakohtana on suljettu dialogi, jossa opettaja on johtava vallanpitäjä ja keskeyttää keskustelun heti, kun se poikkeaa hänen mielestään oikealta tieltä. Sisällöllinen tavoite on asetettu ennalta ja oppilaat johdatetaan keskustelemaan siitä tietyntylaisilla kysymyksillä. Äärimmäisessä tapauksessa ei voida enää puhua dialogista, jolloin ohjaajan olisi hyvä miettiä, kannattaako dialogista menetelmää käyttää ollenkaan, jos luennoinnilla päästäisiin haluttuun tulokseen nopeammin. (Laine 1995, 84–85.)

Laine (1995) kuvaa näiden ääripäiden välille jääväksi ohjaustavaksi ohjatun dialogin, jossa on asetettu tavoitteita esimerkiksi juuri sisällön suhteen, mikä koulumaailmassa on tarkoituksenmukaista. Pelkkä sisällöllinen tavoite ei kuitenkaan tee tilanteesta autoritaarista vaan edelleen dialogisuuden periaatteiden on mahdollista toteutua, joskin se vaatii ohjaajalta suunnittelua.

Ohjaajan tehtävänä on suunnitella opetuksen keskeiset sisällöt ja olennaisimmat käsiteltävät asiat, joihin dialogissa perehdytään. Ohjaaja sitten pohtii keskeisten sisältöjen alkuperäisiä kysymyksiä ajatuksissaan, kuten sitä, mihin kysymyksiin teorit ovat vastauksia ja tuntuvatko ne myös opiskelijoiden mielestä aidoilta ja todellisen tuntuilta. Jos ne eivät tunnu, ohjaaja voi pohtia, voiko kysymyksiä tehdä vielä yksinkertaisemmiksi ja lähemmäs jokapäiväistä elämää. (Laine 1995, 85-86.)

Opetuksen tai ohjauksen voi näin ollen suunnitella muodoltaan kysymysketjuksi, jossa oppilaat keskustelevat olennaisista asioista. Aloituskysymyksen tulisi olla mahdollisimman lähellä luonnollista puhekieltä, joka on oppijalle arkista ymmärtämisen ja kokemisen tapaa. Kaiken kaikkiaan opetuksella on siis tavoite, kuten jonkin käsitteen ymmärtäminen, mutta keskeistä dialogin kannalta on se, että opiskelijat tuottavat sisällöt itse. Kysymyksillä ohjataan tiettyyn kenttään, mutta sisältöjen osalta dialogi saa mennä omalla painollaan. Dialogin ei siis tarvitse olla samaa mieltä jonkin teorian tai opettajan ajatusten kanssa eikä opiskelijoiden tarvitse olla yksimielisiä tuloksista.

Dialogiopetus (dialogue education) perustuu Vellan (2008) mukaan seitsemän askeleen mallille, jonka askelmat muodostuvat kysymyksistä Kuka? Miksi? Milloin? Missä? Mitä? Mitä varten? Miten? Opetuksessa ei uskota opetuksen suunnitteluun (planning), koska termillä viitataan opetussuunnitelman kontrolloimaan opetukseen, jossa oppijat eivät ole olemassa. Sen sijaan puhutaan kokonaisvaltaisemmasta suunnittelusta (design), millä tarkoitetaan sellaisen joustavan rakenteen suunnittelua, jolla tehostetaan oppimista selkeästi nimeämällä ketkä ovat paikalla, missä, millainen tilanne ja aikataulu ovat, mikä on opetuksen sisältökokonaisuus ja oppimisen tavoitteet sekä oppimistehtävät ja tarvittavat materiaalit. Näillä rakenteen suunnittelun työkaluilla vastataan kysymyksiin, joista seitsemän askeleen malli muodostuu. (Vella 2008, 31.)

4 AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT

4.1 Koulutuksen taustat, tavoitteet ja pedagogiset ratkaisut

APO-opinnot on käynnistetty Jyväskylän yliopistossa 2001 vapaan sivistystyön opettajien päteväntekemiseksi. Aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön parissa työskenteleville ensisijaisesti tarkoitettu koulutus mahdollistaa päteväntekemisen myös yliopiston opettajille ja opiskelijoille. Koulutuksen kehittäjät ovat rakentaneet koulutusta alusta alkaen teoreettisten perusteiden pohjalta, mutta koulutus on saanut kasvaa ja kehittyä varsin vapaana, jolloin kokemuksen kautta on saatu koulutukseen uusia näkökulmia. Malinen ja Laine (2009) kuvaavat koulutuksen kasvua eteenpäin vieviksi tekijöiksi jatkuvan uteliaisuuden aikuisten oppimisen salojen selvittämiseen sekä koulutuksessa omaksutun tavan harjoittaa kriittistä ja tutkivaa itsearviointia. Opintokokonaisuus on palkittu hyvänä yliopistollisena käytänteenä. (Malinen & Laine 2009, 7-8.)

Monet koulutukseen hakeutuvista ovat jo tehneet pedagogista työtä, joten opiskelijoiden kokemusten ja taustojen huomioon ottaminen on ollut koulutuksen suunnittelussa tärkeää. Malinen ja Laine (2009) kuvaavat tällaiseen asetelmaan sopiviksi teorioita, joissa oppimisen runkona on toiminta, kokemus ja sen reflektio. Sellaisia teorioita ovat esittäneet John Dewey, David Kolb ja Jack Mezirow, joiden myötä näkökulmia on otettu myös fenomenologisesta ja hermeneuttisesta filosofiasta. Opiskelussa yhdistetään pedagoginen toiminta koulutuksen lähijaksoihin sekä oppimistehtäviin, joita tehdään lähijaksojen välillä. Jotta tämä malli onnistuisi, koulutuksen tarjoamat tiedot ja taidot liittyvät opiskelijan omaan toimintaan ”hermeneuttisella kehällä”. Tavoitteena on oman toiminnan tutkimisesta syntyvä uusi ymmärrys, joka tuottaisi opiskelijoissa myös uudenlaisia toimintatapoja työssään. Koulutus kestää yhden lukuvuoden eli noin yhdeksän kuukautta. Kuukausittain järjestetty

lähijakso kestää kaksi tai useamman päivän, jolloin opiskelijat työskentelevät luennoilla sekä erilaisissa oppimisryhmissä, kuten lukupiireissä, omassa ryhmässä ja kevään ajan valinnaisessa teemaryhmässä. Lähijaksojen välissä opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjaa, keskustelevat mahdollisen mentorin kanssa sekä käyvät havainnoimassa erilaisia pedagogisia käytänteitä ja tilanteita. Kaikilla opiskelijoilla ei ole kokemusta pedagogisesta työstä, joten nämä opiskelijat tekevät lisäksi opetuskokeiluja samalla kun pedagogista työtä jo tekevät harjoittelevat samoja asioita omassa työssään. Nämä toteutukset perustuvat Malisen ja Laineen (2009) mukaan ajatukselle, jossa ”oppiminen alkaa siis oman toiminnan ja siitä nousseiden kokemusten reflektiosta ja päättyy parhaimmillaan takaisin omaan uudistuneeseen toimintaan”. (Malinen & Laine 2009a, 11–14.)

4.2 Tavoitteena autonominen aikuispedagogi

APO-koulutuksen tavoitteena on valmistaa opiskelijat toimimaan pedagogisessa työssään autonomisesti. Malinen ja Laine (2009) asettavat vastakkain sopeutumisen ja autonomisuuden käsitteet, jolloin sopeutumisella tarkoitetaan työelämän jatkuvasti muuttuvien vaatimusten ja trendien mukaan toimivaa pedagogia, joka ei aseta työelämän tavoitteita kyseenalaiseksi vaan toimii sopeutuvasti tilanteissa, koska ”näin on aina tehty”. Autonomiseksi toimijaksi he näkevät kriittisen pedagogin, joka osaa toimia tilanteissa ottaen huomioon muutkin asiat kuin ulkoiset paineet. Autonominen pedagogi osaa arvioida pedagogisia tilanteita ja toimia oman identiteetin, arvojen ja pedagogisten ajatustensa mukaan. (Malinen & Laine 2009a, 17–18.)

Perusteluna autonomisuuden painottamiselle aikuiskoulutuksessa Malinen ja Laine (2009) esittävät ajatuksen hyvästä aikuispedagogiikasta, jossa keskeisenä on tilan antaminen oppimistilanteessa opiskelijoiden henkilökohtaisille kokemuksille ja ajatuksille, sillä se edistää oppimista. Jos opettaja antaa tällaisen tilan ja antaa opiskelijoiden tarpeiden vaikuttaa omaan työhönsä, opettaja joutuu epävarmuuden tilaan. Erilaiset oppimistarpeet, äänet

ja kokemukset vaativat opettajalta omista suunnitelmistaan luopumista, jolloin valmiit mallit ja tuntisuunnitelmat eivät enää pädekään. Tämän vuoksi APO-opinnoissa halutaan painottaa autonomisuuteen kasvamista ja sopeuttavan koulutuksen sijaan. (Malinen & Laine 2009a, 17–19.)

4.3 Toimintaperiaatteet

”Omat kokemuksemme, aikuisen oppimiseen liittyvät teoriat sekä lukuisat kasvatustilafilosofiset pohdinnat ovat vaikuttaneet näkemyksemme kolmesta toimintaperiaatteesta, joiden uskomme johtavan hyvän pedagogin ideaan” (Laine 2009, 39). Laineen (2009) mukaan APO-koulutuksen toiminnalliset rakenteet pyritään toteuttamaan kolmen periaatteen mukaisesti, jotka ovat oppimisen omakohtaistuminen, tutkiva asenne ja dialogisuus. Näitä toimintaperiaatteita ei voi erottaa kokonaan toisistaan vaan ne ovat monella tapaa päällekkäisiä ja toisiaan tukevia. Toimintaperiaatteiden mukaan toimimisella tähdätään mahdollisimman toimintakykyiseen aikuispedagogiin, joka pystyy toimimaan erilaisissa muuttuvissa tilanteissa. (Laine 2009, 39.)

Oppimisen omakohtaistuminen

Laineen (2009) mukaan omakohtaisuudella tarkoitetaan oppimisessa sitä, että opittava asia otetaan omakohtaiseen käsittelyyn. Siihen ohjataan niin, että opiskelija kokisi opiskeltavan asian itselle merkityksellisenä. Jotta opiskelija voisi kasvaa autonomiseksi opettajaksi, tulee opiskelun omakohtaisuuden olla opiskelun lähtökohtana. Laine (2009) kuvaa hyvän opettajan perustan luomista niin, että opiskeltavien asioiden olisi konkretisoiduttava niiden muuttamalla jokaisen opiskelijan omaksi toimintakykyisyydeksi. Omakohtaisuudella tähdätään mahdollisimman monipuoliseen ajatteluun ympärillä olevasta maailmasta, oppimisesta ja itsestä olematta kuitenkaan ristiriidassa opiskelijan oman maailmankuvan tai arvojen kanssa. (Laine 2009, 40–47.)

Suorituskeskeisyys sekä elämässä että opinnoissa nähdään oppimisen ulkokohtaisuutena APO:ssa, joka on taustana oppimisen omakohtaistumisen

periaatteelle ja josta pyritään opinnoissa oppimaan pois. Keskinäinen kilpaileminen nähdään suorittamista tuottavaksi tekijäksi, mitä lähtökohtaa pyritään näissä opinnoissa rikkomaan. Opintojen suorittaminen ja muodollisen pätevyyden saavuttaminen voi olla opiskelijan tavoitteena, mutta koulutuksen järjestäjien näkökulmasta todellinen oppiminen nähdään tärkeänä.

Käytännön ratkaisuja tavoitteiden saavuttamiseksi koulutuksessa olisi ensiksi muutettava käytäntöjä niin, ettei suorittamista palkita ja luovutaan perinteisistä tavoista ohjata siihen. Koulutuksessa ei ole tenttejä eikä numeerista arviointia vaan arviointi perustuu oppimisen laadun tarkkailuun. Lisäksi opinnoissa on hyvin vähän suoritusten kontrollointia, mutta tiettyjä asioita opiskelijoilta edellytetään opintojen aikana. Malinen ja Laine kuvaavat tehtävien pakollisuutta näin: "Parhaimmillaan perustellut ja ymmärretyt pakot näyttävät opiskelijalle ulkoisen pakon sijasta vastuina ja velvollisuuksina. Silloin he eivät enää opiskele koulutuksen järjestäjiä vaan itseään varten". Käytännön rakenteellisena ratkaisuna on myös tehty se, että opinnot sidotaan koko vuoden ajan omaan työhön tai opetusharjoitteluun, jolloin luennoilta ja lähijaksoilta saatu teoreettinen tieto voidaan sisällyttää mielekkäällä tavalla omaan kokemusmaailmaan eikä näin jää ulkokohtaiseksi. (Laine 2009, 40–47.)

Tutkivan asenteen kasvu

Koulutuksessa pidetään tärkeänä halua ja pyrkimystä ymmärtää ympärillä olevaa maailmaa ja itseään siinä paremmin kuin aiemmin. Tätä Laine (2009) kutsuu tutkivaksi asenteeksi käsitteen laajimmassa merkityksessä. Käytännössä kokemuksia ja tietoja jäsenetään ja pyritään hahmottamaan kokonaisuuksia paremmin. Tutkivan ajattelun tärkeys tulee esille pedagogin työn luonteessa, joka tekee jokaisesta kasvatustilanteesta ainutlaatuisen ja täten myös epävarman. Jotta pedagogi osaisi toimia näissä tilanteissa, tulee hänen osata ajatella itsenäisesti. APO-opinnoissa pyritään tukemaan tutkivan asenteen kasvua oppijan oman pedagogisen toiminnan ja siitä saatavien kokemusten avulla, joita tutkimalla pyritään saada oppija tietoiseksi omista toimintatavoistaan. Koulutuksessa pyritään omista kokemuksista lähtevään

tutkimiseen, jossa liikutaan kohti yleisempää. Omaa työtä tutkitaan esimerkiksi oppimispäiväkirjojen ja videoitujen opetuskokeilujen avulla. Laine (2009) kuvaa kokemuksen, toiminnan ja tutkimisen mallin, jonka ensimmäisessä vaiheessa tuodaan esille omia kokemuksia omasta työstään, minkä jälkeen voidaan irrottautua tavaksi muodostuneesta toimintatavasta ottamalla siihen etäisyyttä. Etäisyyttä otetaan käytännössä niin, että omat kokemukset otetaan ikään kuin kohteeksi, jota voidaan reflektoida kuvailun, kertomisen tai abstraktin käsitteellistämisen avulla. Reflektoinnin ja kriittisen ajattelun avulla pyritään kyseenalaistamaan totuttua toimintaa, jolloin voidaan saada aikaan uutta ymmärrystä ja uusia toimintatapoja pedagogin työhön. (Laine 2009, 48-55.)

Oppiminen dialogisissa suhteissa

Dialoginen toimintaperiaate perustuu koulutuksessa siihen, että oppiminen ymmärretään olevan kytköksissä sosiaalisiin suhteisiin, jolloin oppimista ei ymmärretä vain suhteen tietoon tai omiin kokemuksiin vaan opiskeltava hahmottuu sen mukaan, millaisissa sosiaalisissa suhteissa opiskelu tapahtuu. Vastavuoroisia, dialogisia suhteita vaalitaan, koska tällä tavoin rakentuneet suhteet tukevat Laineen (2009) mukaan oppimista. Vastavuoroisuus, yhdessä ajattelevinen, dialoginen keskustelu, kuuntelevinen, kysyminen ja ymmärtäminen painottuvat toimintaperiaatteen rakennusaineiksina.

Vastavuoroisuuden taitoja harjoitellaan APO-opinnoissa erilaisissa ryhmissä, joista koko opintojen ajan kestävä oma oppimisryhmä on keskeisin. Oppimisryhmän lisäksi opiskelijat osallistuvat kevään ajan valinnaiseen teemaryhmään, jossa on myös ohjaaja paikalla. Lukupiireissä opiskelijat tutustuvat teoksiin opiskelijaryhmissä ilman ohjaajaa, ja nämä lukupiirit ovat osoittaneet, että vastavuoroisuus ei vaadi aina ohjaajaa paikalle vaan opiskelijat osaavat toimia niin myös muiden opiskelijoiden kesken. Ohjaajat ovat suurimmassa osassa vastuussa sellaisen tilan antamisesta, jossa vastavuoroisuutta on mahdollista harjoitella, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että ohjaajat eivät ota tilaa liikaa itselleen. Pienryhmätoiminnan lisäksi

vastavuoroisuutta harjoitellaan luentotapahtumissa, joissa dialogisen tilan luominen voi tosin olla haasteellista suuren ihmismäärän ja vierailevien asiasta tietämättömien luennoitsijoiden vuoksi. (Laine 2009.)

APO- ohjaajien ohjausajattelua on tutkinut Turunen (2009), tavoitteenaan saada ulkopuolinen kuva ohjaajien ajatuksista koskien ohjausta, opettamista ja oppimista. Dialogisuus kuvattiin ryhmätoiminnan yhdeksi ydintekijäksi luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin lisäksi. Ryhmänohjaus kuvattiin suunnitelluksi tilanteeksi, joka eteni tietyn "skriptin" mukaisesti. Ohjausajattelussa keskeistä oli esimerkiksi pedagogiset rakenteet, joiden merkitys oppimisprosessissa on suuri. (Turunen 2009, 97-108.)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä dialoginen ohjaaja ajattelee dialogista, mitä asioita pidetään tärkeinä ohjauksessa. Tämän lisäksi tutkimuksessa pyritään pääsemään selville siitä, miten dialogisuus näyttäytyy APO-opinnoissa ja millaista dialoginen ohjaus on käytännön ohjaustilanteissa. Lisäksi on tavoitteena selvittää, miten ohjaajat arvioivat dialogisuutta ohjausmenetelmänä ja mitkä voivat olla dialogisuuden haasteita.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä APO-ohjaajat ajattelevat dialogista ja dialogisuudesta?
 - a. Mitä dialogisuus tarkoittaa ilmiönä ja käsitteenä?
 - b. Mitä dialogisuus tarkoittaa APO-opintojen toimintaperiaatteena?
2. Millaisena dialogisuus näyttäytyy käytännön ohjaustilanteissa APO-ohjaajien kokemana?
 - a. Millaisena dialogisuus näyttäytyy yksilöohjaustilanteessa?
 - b. Millaisena dialogisuus näyttäytyy ryhmänohjaustilanteessa?
 - c. Millaisena dialogisuus näyttäytyy luentotilanteessa?
3. Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia dialogisuuteen liittyy APO-ohjaajien kokemana?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuskysymyksiin pyrittiin löytämään vastauksia teemahaastatteluiden avulla, jotka analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Tutkimuksen lähestymistapa on ymmärtämiseen pyrkivä. Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamista vaiheittain aloittaen tutkittavien kuvailusta, jonka jälkeen tuodaan esille aineistonkeruun menetelmät sekä toteuttaminen. Viimeisessä luvussa kuvataan aineiston käsittelyä ja analyysia.

6.1 Tutkittavien kuvailu

Tutkimuksen kohteena ovat Jyväskylän Yliopiston aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen ohjaajat, joista valitsin ne, joilla on tällä hetkellä oma oppimisryhmä eli tekevät tällä hetkellä aktiivisesti työtä aiheen parissa. Tämän valinnan tein siksi, että koulutusta kehitetään jatkuvasti, jolloin tämän hetken ohjaajilla on mahdollisimman yhtenäinen ja tuore ajatus APO-opintojen sisällöistä, tavoitteista ja ohjaukseen liittyvistä teemoista. Ohjaajat pohtivat yhdessä kuukausittain palavereissa koulutukseen liittyviä asioita. Tiesin myös tämän vuoden ohjaajien olevan suhteellisen helposti tavoitettavissa ja aikataulut sovittavissa niin, että haastattelut voidaan toteuttaa kaikille mielekkäässä ajassa ja paikassa. Näin ollen tutkimukseni tutkittavia on seitsemän. Kaikki tämän vuoden ohjaajat lähtivät mukaan tutkimukseeni.

Tutkittavista viisi on naisia ja kaksi miehiä. Kaikki tutkittavat ovat suorittaneet APO-opinnot omien vähintään maisterin tasoisten tutkintojensa lisäksi. Tutkittavat ovat eri tieteenalojen asiantuntijoita ja tehneet opetus- ja ohjaustyötä 2,5 vuodesta 32 vuoteen, suurin osa yli 10 vuotta. APO-opinnoissa osa on ollut mukana alusta asti, osa muutamia vuosia ja yksi mukana vasta tänä vuonna ensimmäistä kertaa. Tutkittavat työskentelevät APO-opintojen ohella hyvin erityyppisissä ohjaus- ja opetustöissä. Taulukkoon 2 on kerätty tutkittavien taustatietoja harkitusti.

TAULUKKO 2. Tutkittavien taustatiedot.

Sukupuoli	Oma ala	Opetus- ja ohjaustyö (n. vuosia)	Ryhmänohjaajana APO-opinnoissa (vuosia, tämä vuosi mukaan luettuna)
Nainen	Sosiologia	32	12
Nainen	Kasvatustiede	2,5 (aiemmin satunnaisia, vuosien määrä ei tiedossa)	1
Mies	Liikuntatieteet	21	2
Nainen	Puheviestintä	11	5
Nainen	Kasvatustiede	32	15
Mies	Biologia	16	15
Nainen	Kasvatustiede	yli 10	11

Tiedonantajina APO-ohjaajat ovat joukko kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntijoita, joiden tiedän pohtineen dialogisuuden teemoja. Lähtökohtaisesti tämä vastaa tutkimukseni tarkoituksiin etsiä tietoa dialogisuutta työssään käyttävien asiantuntijoiden kuvaamina. Tutkittavien yksilöllistä dialogisuuteen sitoutumisen astetta tai ajatuksia dialogisuudesta ohjauksen periaatteena en kuitenkaan etukäteen tiedä muutoin kuin APO-opintojen toimintaperiaatteen kautta.

6.2 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu tehtiin temahaastatteluina. Haastattelu tuntui luontevalta ja ainoalta aineistonkeruumenetelmältä alusta asti, sillä tutkittava aihe on hyvin monipuolinen ja tutkittavat tietävät aiheesta oletettavasti melko paljon, jolloin kaikkien niiden ulottuvuuksien esiintuominen onnistui mielestäni vain haastatteluilla. Kirjoitelmaa pohdin vaihtoehdoksi, mutta kokemukseni mukaan kirjoitelmiin voi olla haastavaa saada vastaajia eikä se olisi ollut aiheeni kannalta paras vaihtoehto lisäkysymysten esittämisen mahdollisuuden

puuttumisen vuoksi. Teemahaastattelu on Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan eräänlainen keskustelu, jossa tutkija pyrkii saamaan tutkittavilta selville aiheeseen liittyviä teemoja vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Heidän mukaansa teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymyksiä ei ole muotoiltu tarkkaan eikä tiettyyn järjestykseen, mikä sopii aiheeni tutkimiseen erityisen hyvin. Teemahaastattelu sopii tutkimukseeni hyvin myös joustavuutensa vuoksi eli voimme edetä tilanteen edellyttämällä tavalla haastattelutilanteessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997). Tutkimuksessani tarkastellaan ohjaajien kokemuksia ja ajatuksia ohjaamisesta valittujen teemojen kautta, mutta niiden sisällä aineisto voi olla hyvinkin vaihtelevaa. Aiheeni tutkimiseen tämä lähtökohta on tärkeä, sillä tiesin jo etukäteen haastateltavani pohtineen tutkimukseni aiheita jopa vuosia, joten tiesin jo etukäteen aavistaa haastattelujen olevan hyvin informatiivisia, mutta toisaalta myös eri asioita painottavia. Hirsjärven ym. (2010) mukaan haastattelu menetelmänä sopii hyvin juuri tällaiseen tilanteeseen, jossa tiedetään, että tutkimuksen aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin. (Hirsjärvi ym. 1997, 204–208; Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.)

APO-opintojen yhteyshenkilöni Anita Malinen otti aluksi yhteyttä haastateltaviin sähköpostitse ja liitti ketjuun myös minut mukaan. Tämän jälkeen lähdin itse johtamaan keskustelua ja sopimaan haastatteluihin liittyviä asioita. Haastattelut sovittiin sähköpostitse osallistujien kanssa tammikuussa 2016, jolloin heille kerrottiin alustavasti aiheen koskevan dialogisuutta ohjauksessa. Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2016. Haastattelutilanteissa olimme haastateltavan kanssa kahden ja paikkoina hyödynsimme Jyväskylän Yliopiston tiloja (yksi haastattelu juhlasalissa Seminaarinmäellä ja kuusi haastattelua Ruusupuistossa hiljaisissa huoneissa). Haastattelut nauhoitettiin sekä kännykällä että nauhurilla tallenteen säilymistä varmistamiseksi. Tutkittavia informoitiin haastattelun alussa aineiston käsittelyyn, anonymiteettiin ja tutkimukseeni tarkoituksiin liittyen. Haastattelut kestivät 40 minuutista puoleentoista tuntiin.

Haastattelurunko muodostettiin osittain teoriaan pohjautuen ja osittain avoimesti, jotta tutkimuksen perimmäinen tarkoitus saataisiin mahdollisimman hyvin esiin. Dialogisuuden teoriaa ei tarkoituksenmukaisesti kirjoitettu loppuun etukäteen, koska haastatteluilla pyrittiin tuomaan esille dialogisuuden tutkittaville tärkeimpiä asioita, joita tutkijan tietojen ei haluttu ohjaavan. Haastatteluissa pyrittiin selvittämään vastauksia tutkimuskysymyksiin neljän teeman kautta: 1. mitä dialogisuus on ilmiönä ja ajatteluun vaikuttavat tekijät 2., mitä dialogisuus tarkoittaa APO-opintojen toimintaperiaatteena ja miten dialogisuutta toteutetaan käytännössä sekä 4. dialogisuuden ja oman onnistumisen arviointia. Haastattelurungossa (Liite 1) on jokaisen teeman alla lisäkysymyksiä tutkijan avuksi. Kaikkia kysymyksiä ei kysytty kaikilta, mikä on myös teemahaastattelun joustavuuden tarkoitus. Haastatteluissa varmistettiin, että kaikista teemoista keskusteltiin jokaisessa haastattelussa jotain.

Haastattelurunko ja sen painotukset muuttuivat ja tarkentuivat ensimmäisen haastattelun aikana. Olin tehnyt itselleni muistilistan asioista, joita voisin kysyä teemoihin liittyen, mutta pyrin pysymään teemahaastattelun periaatteissa ja annoin tilanteen edetä haastateltavan ehdoilla jokaiseen teemaan liittyvissä kysymyksissä. Ensimmäisen teeman osalta tutkittavia pyydettiin kertomaan, miten he ovat itse tulkinneet dialogisuuden ilmiönä ja käsitteenä. Tämän lisäksi kysyttiin myös ajatuksiin vaikuttavia henkilöitä, teoreetikoita sekä APO:n vaikutusta ajatteluun dialogisuudesta. Ensimmäisen teeman suhteen haastattelut etenivät pääosin omien etukäteen määriteltyjen kysymysteni mukaan, luultavasti siksi, että kysymykset olivat luonteeltaan tarkkaan rajattuja ja yksityiskohtaisia. Haastattelutilanteen alkuvaiheessa tilanne ei myöskään ollut vielä niin rento, ainakaan tutkijan puolelta, jolloin ennalta pohdituissa kysymyksissä pysyttiin tarkemmin. Toisen teeman kohdalla kysyttiin tulkintoja APO-opintojen dialogisesta toimintaperiaatteesta sekä sen käytännönsovelluksista. Kuten yllä mainitsin, tämän teeman osalta haastattelut etenivät sen perusteella, lähtivätkö haastateltavat kuvaamaan ilmiötä teoreettisemmin vai käytännöllisemmin. Kaiken kaikkiaan alkuperäiset kysymykseni johdattivat tutkittavia vastaamaan yleisemmin, joten kysyin

paljon tarkennuksia. Kolmanteen teemaan haettiin vastauksia kysymällä dialogiseen ohjaustilanteeseen vaikuttavia, sekä edesauttavia että estäviä, tekijöitä ja dialogisuuden vaatimuksia opiskelijalle ja ohjaajalle. Tämän teeman kohdalla pyydettiin myös arvioimaan dialogisuutta menetelmänä ja ohjaajana koettuja haasteita. Osa näistä asioista tuli esille jo toisen teeman kohdalla, joten niitä ei luonnollisesti kysytty enää uudestaan.

6.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Aineisto litteroitiin tammi-maaliskuussa. Litteroinnin osalta valitsin tarkkuutena peruslitteroinnin, jossa jätetään täytesanat, välit, äänenpainot ym. pois. Tämä siksi, että haastatteluilla on vain sisällöllinen merkitys, mikä vastaa tutkimusasetelmani tavoitteita. Haastatteluilla pyrittiin saamaan tietoa, ei keskittymään esimerkiksi vuorovaikutukseen haastattelutilanteessa, jolloin tauoilla ja täytesanoilla olisi ollut merkitystä tutkimuksen kannalta. Täytesanoja jätettiin kuitenkin pois harkiten, tilanne kerrallaan arvioiden sanan semanttista merkityksellisyyttä tai merkityksettömyyttä. Litteroitua aineistoa tuli haastatteluista yhteensä 85 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Analyysin aineistolähtöisyys oli tutkimuksen kannalta luonteva valinta ja tällöin myös päättelyn logiikka on induktiivinen eli liikutaan yksittäisestä yleiseen. Analyysin lähtökohtana on ymmärtävä eli Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan hermeneuttisuuteen liittyvä laadullisen tutkimuksen perinne, joka on hyvin yleinen ihmistieteissä. Kokemusten tutkiminen tuo tämän tutkimuksen lähtökohtaan myös fenomenologisia piirteitä, sillä tutkimuksessa tarkastellaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa, jolloin voidaan Laineen (2001) mukaan puhua fenomenologisesta tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen ei voida kuitenkaan sanoa olevan täysin fenomenologinen, sillä se asettaa myös haastatteluille ja analyysille vaatimuksia, joiden perusteella ei tässä tutkimuksessa toimittu. Tutkimusprosessissa on kokonaisuutena pyritty hyödyntämään fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen

lähtökohtia, joilla on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja ymmärtämään tutkimuskohdetta niin kuin kokemusten tutkimuksessa tarkoituksena on. Näitä ovat Laineen (2001) mukaan tutkijan kriittinen asennoituminen omiin tulkintoihin tutkittavien puheista sekä hermeneuttisella kehällä tapahtuva tutkijan kriittisen itsereflektion prosessi, jossa pyritään käymään tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. (Laine 2001, 26–35.)

Analyysi toteutettiin Tuomen ja Sarajärven (2009) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Analyysin tarkoituksena on luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jota taas tutkimusaineisto kuvaa. Analyysin tarkoituksena on tiivistää ja karsia aineistoa jättämättä kuitenkaan mitään olennaista pois ja kadottamatta informaatiota. Aineiston informaatioarvo lisääntyy, kun pyritään luomaan mielekästä ja selkeää kuvaa analyysin avulla, jonka jälkeen aineistosta on myös mahdollista tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston laadullisen käsittelyn prosessissa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan jälleen uudeksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Aloitin analyysin *tarkistamalla* litteroinnit kuuntelemalla nauhoituksia uudelleen ja lukemalla litteroitua tekstiä samalla. Luin aineistoa muutamaan otteeseen läpi, jotta saisin mahdollisimman kattavan yleiskuvan siitä, mitä haastatteluissa todella puhuttiin, sillä huomasin litterointivaiheessa sisällön pohtimisen haastavaksi. Tässä vaiheessa tein jo alustavia muistiinpanoja hetkissä mieleeni tulleista asioista. Sen jälkeen, kun aineistoon ja sen sisältöön oli *perehdytty*, seurasi aineiston *pelkistäminen*. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009) pelkistämällä pyritään karsimaan tutkimukselle epäolennainen pois. Tutkimustehtävät ohjaavat pelkistämistä niin, että olennaiset asiat nostetaan esiin aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.)

Pelkistämisen aloitin luomalla kolme Word-tiedostoa, oma jokaiselle teemalle ja siirsin jokaisesta litteraatista teemaa koskevat kysymykset ja haastateltavien vastaukset omiin tiedostoihinsa. Tässä vaiheessa en vielä karsinut aineistosta pois kuin hyvin selvästi epäolennaiset asiat. Kun aineisto

oli näin jaettu kolmeen osaan, aloitin varsinaisen pelkistämisen eli alleviivasin ja koodasin väreillä tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia asioita. Tässä vaiheessa huomasin olevan vielä helpompaa edetä haastattelukysymysten mukaan tutkimuskysymysten sijaan, sillä sitaatteja oli niin paljon, joten tarkempi jaottelu oli tarpeen hallitakseni aineistomäärää. Pidin kuitenkin mielessäni sen, että tarkoituksena on löytää vastaukset tutkimuskysymyksiin eikä näin ollen ole olennaista se, mitä olen haastatteluissa kysynyt vaan miten saan poimittua aineistosta ilmauksia liittyen tutkimuskysymyksiini. Haastattelukysymykseni olivat tosin melkein vastaavia tutkimuskysymysteni kanssa, joten oli helppoa pitää ajatukset oikeissa tavoitteissa. Seuraavaksi annoin alkuperäisilmauksille *pelkistetyt ilmaukset*, jotka tulostin paperille, leikkasin irti toisistaan ja levitin pöydälle. Tulostin asiayhteyksien muistutukseksi vierelle myös alkuperäisilmaukset. Antamani pelkistetyt ilmaukset olivat välillä vain alkuperäisen ilmauksen tiivistettyjä versioita, nekin melko pitkiä, koska yhtä asiaa koskeva aineistositaatti saattoi olla jopa puolen sivun mittainen. Pelkistettyjen ilmauksien laajuus auttoi pitämään ilmaukset asiayhteyksissään. Tämän työvaiheen olisi varmasti voinut tehdä tietokoneellakin, mutta koin selkeämmäksi sen, että saan jokaisen teeman kaikki ilmaukset samaan aikaan näkyville. Taulukossa 3 on esimerkki aineiston pelkistämisestä.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Aineistoesimerkki	Pelkistetty/tiivistetty ilmaus
"Mulle se oikeestaan itelleni kulminoituu siihen, että pitää olla kuuntelemisen taito, halu ja taito, maltti kuunnella ja lähtee siitä liikkeelle, mitä kuulee, jos aikoo toisen mielipiteitä ottaa huomioon, niin pitäis pystyä kuuntelemaan se asia sellaisena kuin se on eikä lähtee tulkitsemaan sitä"	Halu, taito ja maltti kuunnella ilman tulkintaa
"että siihen hetkeen keskittyy ja kuuntelee siinä hetkessä mitä toinen puhuu. Mitkä asiat hänelle on tärkeitä"	Hetkeen keskittyminen, toiselle tärkeät asiat
"se keskeinen asia on ehkä siin on se ymmärrys. Pyrkii ymmärtämään, ei sun tarvi olla samaa mieltä toisen kanssa mut sä voit pyrkiä ymmärtämään, miksi hän on tuota mieltä. Se olis ehkä se ydin siellä."	Pyrkimys ymmärtää, miksi toinen on jotain mieltä
"Kirkekaardin ohje ohjaajalle, ajatus siitä, että ei voi, jos nyt puhutaan ohjaamisesta, joka kuitenkin dialogissa etenee varmasti parhaiten, niin vaatii ensin tietämään missä se ohjattava on. Musta se kertoo hirveen hyvin sen idean. Se on tullu muuallakin vastaan sama ajatus, että ihan turha ohjata ketään, jos ei tiedä missä hän henkisesti sijaitsee"	Ohjattavan henkisen sijainnin huomioiminen
"Ja sehän johtaa siihen, että jos sä oikeesti lähet sillä liikkeelle, ni sä oot oikeesti kiinnostunu siitä toisesta aidosti, oikeesti haluat ymmärtää toista, oikeesti haluat kuunnella toista ja oikeesti haluat päästä perille siitä, että kuka se toinen on, mitä hän haluaa elämältään ylipäätään, siltä mitä ootte yhdessä tekemässä."	Aito kiinnostus, halu ymmärtää, päästä perille toisesta

Aineiston pelkistämistä seurasi aineiston *klusterointi* eli ryhmittely. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan klusteroinnissa alkuperäisilmaukset käydään tarkkaan läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Ryhmittelyssä kerätään samaa asiaa tarkoittavia asioita yhteen ja nimetään luokan sisältöä kuvaava käsite. Luokittelun avulla aineistoa saadaan

tiivistettyä, koska yksittäisille tekijöille on nyt olemassa yleisempi yhdistävä käsite. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Ryhmittely toteutettiin ohjeiden mukaisesti tarkastelemalla aineistoa ja etsimällä samaa asiaa tarkoittavia käsitteitä. Käytännössä siirtelin pöydällä pelkistettyjä ilmauksia. Tässä vaiheessa huomioin sen, että kaikki asiaan liittyvät ilmaukset eivät löydy sen kysymyksen tai teeman alta, jossa niitä on kysytty, joten siirtelin myös teemojen välillä pelkistettyjä ilmauksia omille paikoilleen. Päivitin samanaikaisesti pelkistettyjen ilmausten paikkoja ja karsimista myös tietokoneen tiedostoissa, jotta analyysi pysyy yhtenäisenä myös tietokoneella, johon se loppujen lopuksi kuitenkin päättyy. Ryhmittelyn aikana tapahtui varsinainen karsiminen ja siirtyminen täysin tutkimuskysymysten ohjaavaan analyysiin. Kun aineistoa oli karsittu ja ryhmitelty selkeämpään muotoon, siirryin enenevässä määrin tietokoneelle kirjaamaan pelkistettyjen ilmausten alaluokkia tutkimuskysymys kerrallaan. Ryhmittelyn tuloksena sain alaluokat kaikille tutkimuksen kannalta olennaisille pelkistetyille ilmauksille. Taulukossa 4 on kuvattu esimerkki aineiston klusteroinnista.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Pelkistetyt/ tiivistetyt ilmaukset	Alaluokka
Halu, taito ja maltti kuunnella ilman tulkintaa	Kuunteleminen ilman tulkintaa
Hetkeen keskittyminen, toiselle tärkeät asiat	
Oikeaa dialogia vaikea käydä tunteella, tulkitsemattomuus	
Aito kiinnostus, halu ymmärtää, päästä perille toisesta	Pyrkimys ymmärtää toisen lähtökohtia ja kokemuksia
Pyrkimys ymmärtää, miksi toinen on jotain mieltä	
Ohjattavan henkisen sijainnin huomioiminen	

Ryhmittelyä seuraa aineiston *abstrahointi* eli käsitteellistäminen, joka Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tarkoittaa prosessia, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja sen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi nähdään osaksi abstrahointia. Abstrahoinnin tarkoituksena on siirtyä alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja edelleen johtopäätöksiin, mikä käytännössä tehdään yhdistelemällä luokkia niin pitkälle kuin se on mahdollista. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 111.)

Abstrahoinnin toteutin tutkimuskysymys kerrallaan. Yhdistelin alaluokat yläluokiksi, yläluokat pääluokiksi ja pääluokat yhdistäviksi luokiksi. Aina kun yksi yhdistävä luokka oli valmis, tein ikään kuin tarkistukseksi käsitekartan, jossa edettiin luonnollisesti yhdistävästä luokasta alaspäin pääluokkiin ja niin edelleen. Tein jokaisen kysymyksen kohdalla myös niin, että listasin alaluokat uudestaan tyhjäan tiedostoon ja tein analyysin parin päivän päästä uudelleen, testatakseni mahdollisen vaihtelevuutta ajatuksissani ja näkökulmissani analysoida aihetta. Yhdestä kysymyksestä taisin tehdä lähes 10 analyysia eri päivinä ja muun analyysin eri vaiheissa, koska luokat muuttuivat päivä päivältä erilaisiksi. Taulukossa 5 on esimerkki aineiston abstrahoinnista.

TAULUKKO 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Alaluokat	Yläluokka	Pääluokka
Kuunteleminen ilman tulkintaa	Pyrkimys toisen ymmärtämiseen	Dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä
Pyrkimys ymmärtää toisen lähtökohtia ja kokemuksia		

Analysoinnin tuloksena sain vastaukset jokaiseen tutkimuskysymykseeni. Tässä vaiheessa en vielä kirjoittanut tuloksia ylös, joten moni asia jäi vielä kesken ja mielestäni muokkausta vaativaksi, mutta uskoin käsitteiden ja

luokitteluiden muuttumisen mahdollisuuteen vielä kirjoitusvaiheessa, joten jätin analyysin tarkoituksenmukaisesti keskeneräiseksi.

Aineistolähtöisyyden säilyttämisessä huomasin haasteellisenä sen, että haastateltavani käyttivät paljon teoreettisia käsitteitä. Minun oli siis tietoisesti pyrittävä pysymään aineistolähtöisyydessä vaikka haastateltavien käyttämät teoreettiset käsitteet meinasivat välillä johtaa ajatteluani luisumaan teorialähtöisempään analyysiin. Huomioin myös sen, että koska teoreettiset käsitteet nousevat aineistostani, niiden käyttö luokittelun aikaisemmissakin vaiheissa on aineistolähtöistä, mutta huomasin jääneeni välillä teorian tielle, kunnes tarkistin, vastaako luokkaa kuvaava käsite todella sitä, mitä haastateltavat ovat sanoneet vai olenko antanut itse teoreettisemman käsitteen. Nämä tarkistukset osoittautuivat perustelluiksi tehdä. Tuomelta ja Sarajärveltä (2009) sain johtavan ohjeen ajattelulleni: ”Tutkija pyrkii siis ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa.”

7 TULOKSET

7.1 APO-ohjaajien ajatuksia dialogisuudesta

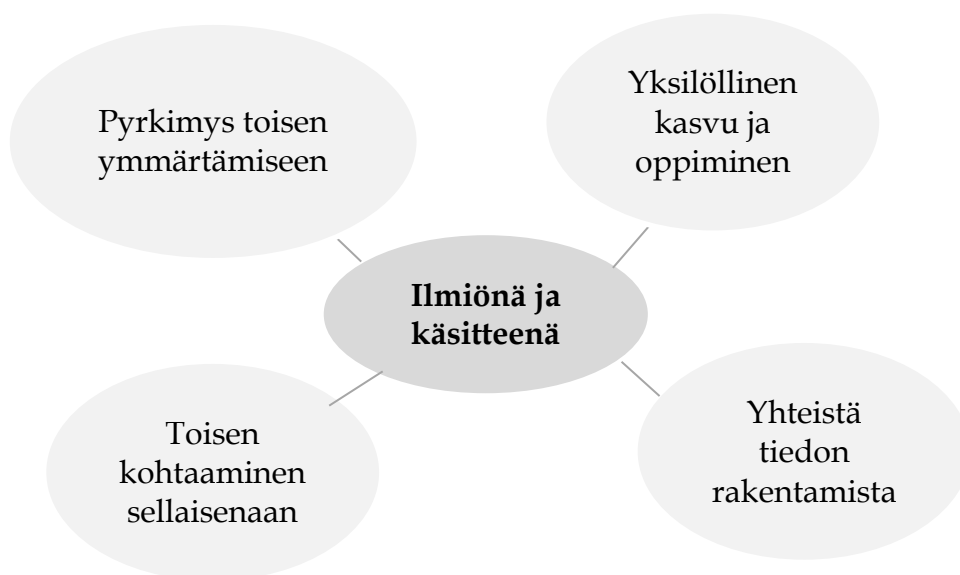
Tulosten ensimmäisessä luvussa tuodaan esille vastauksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli tutkittavien ajatuksia dialogista ja dialogisuudesta ilmiönä sekä APO-opintojen toimintaperiaatteena. Kysymyksistä muodostettiin pääluokat dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä sekä dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena, jotka on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Ajatuksia dialogisuudesta pää- ja yläluokat.

7.1.1 Dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä

Tässä alaluvussa käsitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen ensimmäisen osan tuloksia eli pyritään vastaamaan kysymykseen, mitä dialoginen ohjaaja ajattelee dialogisuudesta. Muodostin tutkimuskysymyksen ensimmäisestä osasta pääluokan dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä, jonka yläluokkia ovat: toisen kohtaaminen sellaisenaan, pyrkimyksenä toisen ymmärtäminen, yksilöllinen kasvu ja oppiminen ja yhteistä tiedon rakentamista. Yläluokat on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä – yläluokat.

Toisen kohtaaminen sellaisenaan

Toisen kohtaaminen sellaisenaan koettiin monella muotoa tärkeäksi seikaksi dialogisuuden ilmiössä. Tällä tarkoitettiin yhtäältä toisen tasavertaista ja ennakkoluulotonta kohtaamista, jota mikään ristiriita tai jännite ei ole estämässä.

”Et se on varmaan varmaan sitä kohtaamista, tasavertasta, ennakkoluulotonta, et ei oo mitään sellasta etukäteisoletusta siitä, että minkälainen toinen on tai mitä toinen ajattelee” (H1)

Toisen kohtaamiseen sellaisenaan liittyi myös dialogisen suhteen muodostumisen tavoite, jonka lähtökohdaksi eräs tutkittava kertoi toisesta ihmisestä hyvää uskovan ihmiskäsityksen, joka määrittää suhteen muodostumista tietyllä tavalla.

”Dialogisuuden lähtökohta on mulle ihmiskäsityksessä: ihminen on lähtökohtaisesti hyvä. Se on positiivinen suhtautuminen ihmiseen. Nähdään mahdollisuuksia, ihmisellä on omia yksilöllisiä haluja ja tarpeita. Perimästä, kun elämästä alkumetreistä lähtien syntyneitä tämmöstä omaa osaamista, ymmärrystä, sen arvostamista - - Ja sit olla sellasessa suhteessa, mut se on sen suhteen perusta ja se määrittelee sitä sun suhdetta siihen toiseen.” (H5)

Toisen sellaisenaan kohtaaminen sisälsi myös ajatuksen siitä, että toiseen ei pyritä vaikuttamaan millään tavalla. Tällä tavoin toista kuunnellaan ja annetaan olla oma itsensä, jolloin esimerkiksi opiskelijan itselleen asettamiin tavoitteisiin ohjaaja ei pyri vaikuttamaan.

”tämä vaikuttamisen näkökulma on yks mistä vois tarkastella - - tää Buberilainen näkökulma, että kohdataan toinen sellaisenaan, niin se tavallaan tulee siinä autonomisuusnäkökulmassa elikkä opiskelijoilla on oma tavoite, jota kohti he pyrkii.” (H7)

Pyrkimys toisen ymmärtämiseen

Toisen ymmärtämiseen pyrkiminen koettiin tärkeäksi dialogisuuden elementiksi. Useimpien tutkittavien mukaan ihmiset pyrkivät ymmärtämään sitä, miksi toinen on jotain mieltä; ymmärtämään hänen lähtökohtiaan ja kokemuksiaan, jotta dialogisuus ihmisten välillä voisi toteutua. Dialogissa pyritään tutkittavien mukaan kuuntelemaan aidosti toista ja ymmärtämään sitä, millaisista lähtökohdista kukin osallistuja puhuu.

”se keskeinen asia on ehkä siin on se ymmärrys. Pyrkii ymmärtämään, ei sun tarvi olla samaa mieltä toisen kanssa mut sä voit pyrkiä ymmärtämään, miksi hän on tuota mieltä” (H4)

”se on sitte omana itsenään olemista ja sen toisen omana itsenensä olemisen sallimista kaikilla muotoa - - Ja sehän johtaa siihen, että jos sä oikeesti lähet sillä liikkeelle, ni sä oot oikeesti kiinnostunu siitä toisesta aidosti, oikeesti haluat ymmärtää toista, oikeesti haluat kuunnella toista ja

oikeesti haluat päästä perille siitä, että kuka se toinen on, mitä hän haluaa elämältään ylipäättään, siltä mitä ootte yhdessä tekemässä” (H5)

Toisen ymmärtäminen ohjaajan näkökulmasta kuvattiin kahden tutkittavan mukaan tilanteen tunneälyksi tai toisen henkisen sijainnin tiedostamiseksi. Tutkittavien mukaan ohjaustilanteessa tulee huomioida opiskelijan sekä sen hetkinen tunnetila että yleisempi henkinen sijainti, mikä voi olla esimerkiksi sen huomioon ottamista, mitä opiskelija jo opetettavasta aiheesta tietää tai missä vaiheessa jokin annettu tehtävä ohjaushetkellä on.

”jos nyt puhutaan ohjaamisesta, joka kuitenkin dialogissa etenee varmasti parhaiten, niin vaatii ensin tietämään missä se ohjattava on. Musta se kertoo hirveen hyvin sen idean. Se on tullu muuallakin vastaan sama ajatus, että ihan turha ohjata ketään, jos ei tiedä missä hän henkisesti sijaitsee” (H2)

Toisen ymmärtämiseen pyrkimisessä tärkeää on halu, taito ja maltti kuunnella toista. Aidon kuuntelemisen edellytyksenä tuotiin esille hetkeen keskittyminen ja sen kuunteleminen, mikä toiselle on tärkeää. Aidossa kuuntelemisessa tärkeää on tulkitsemattomuus eli pyritään ymmärtämään kuuntelun kautta sitä, mitä toinen on puhumassa eikä aleta tulkitsemaan toisen sanoja omista näkökulmista käsin. Tulkitsemisessa ongelmana nähtiin joidenkin tutkittavien puheessa tunteelliseen keskusteluun ajautuminen, jota ei todennäköisesti tapahdu, jos toisen sanoja ei tulkita ollenkaan.

”pitää olla kuuntelemisen taito, halu ja taito, maltti kuunnella ja lähtee siitä liikkeelle, mitä kuulee, jos aikoo toisen mielipiteitä ottaa huomioon, niin pitäis pystyä kuuntelemaan se asia sellaisena kuin se on eikä lähtee tulkitsemaan sitä” (H2)

Tosin esille tuotiin myös se välttämättömyys, että jokaisella on omat näkökulmansa sekä kokemuksensa, jolloin sen täysi sivuuttaminen on mahdotonta, mutta tiedostaminen tärkeää. Silloin todettiin mahdollisuus käyttää muita peilinä itselleen ymmärtämiseen pyrkimisen kautta:

”Et vaik mä kuinka yrittäisin olla objektiivinen, ni kyllähän mä nyt katson sitä sieltä omasta näkökulmastani - - mutta sit se on vähän niinkun

APO:ssa, oikeestaan se nimi sille APO-kirjalle, Elävä peilisali, kuvaa mun mielestä hirveen hyvin, että miten toiset ihmiset voi olla peileinä sulle itselles, et ikään kuin niitä vasten sä pystyt heijastamaan sitä, mitä sinä itse olet, et sä ehkä löydät itsesiki paremmin siitä, kun sä pystyt olla dialogissa muitten kanssa” (H4)

Yksilöllinen kasvu ja oppiminen

Toisen ymmärtämiseen pyrkimisen yhteydessä, kuten edellisessä peiliesimerkissä tuli tutkittavien puheessa esille yksilöllisen kasvun mahdollisuus dialogissa eli se, että jokainen dialogiin osallistuja pystyy toisen ymmärtämiseen pyrkimällä laajentamaan omaa näkökulmaansa ja oppia uutta. Toisen kuunteleminen ilman tulkitsemista ja pyrkiminen toisen lähtökohtien ja kokemusten ymmärtämiseen johtaa usein siihen, että omat ajatukset sekä monipuolistuvat että kyseenalaistuvat.

” - - mutta sä voit pyrkiä ymmärtämään toisen lähtökohtia, miksi hän ajattelee noin, mitä taustoja hänellä mahdollisesti, mitä kokemuksia hänellä on. Ja toisaalta sehän laajentaa usein myös sitä omaa maailmankuvaa” (H4)

Yksilöllisen kasvun mahdollisuus toisen ymmärtämisen kautta voi tapahtua silloin, kun jokainen arvioi ja punnitsee omia ajatuksiaan suhteessa muiden ajatuksiin. Yksilö arvioi ja argumentoi omia käsityksiään ja mielipiteitään tarkoituksena sekä sen esille tuominen, mitä itse ajattelee että muiden argumentointien kuunteleminen.

”Ja tietysti myös omien mielipiteiden ja niiden punnitsemista suhteessa toiseen, että onko tää minun käsitys asiasta mahdollisesti oikee vai voisko sitä himmata” (H3)

Yhteistä tiedon rakentamista

Tutkittavat kuvasivat käytännön tason dialogin olevan yhteistä tiedon rakentamista, missä saadaan yhdessä aikaan jotain suurempaa kuin yksin olisi mahdollista ja jaetaan ymmärrystä tasa-arvoisessa, kunnioittavassa keskustelussa.

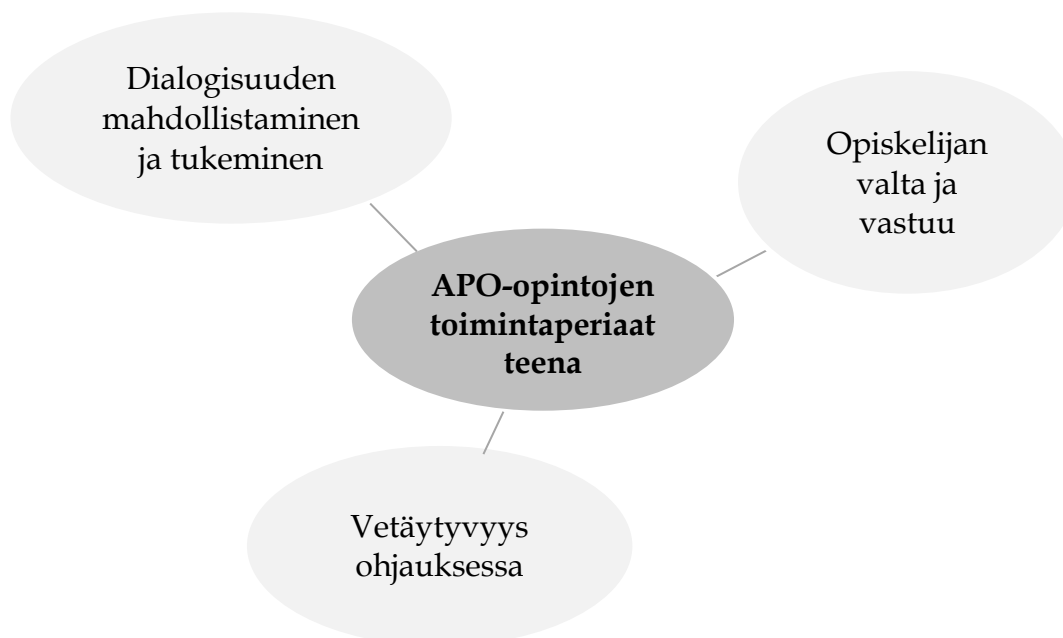
”Tehdä isommaksi asioita, kun mitä sä itse pystyisit tekemään. Paljon enemmän saada irti asioista ja viedä eteenpäin asioita, kun pelkästään ittekseen tekemällä.” (H2)

Dialogi kuvattiin tasa-arvoiseksi ja kunnioittavaksi keskusteluksi, jossa annetaan tilaa muiden mielipiteille.

”Itse ajattelen, näin yleisesti vuorovaikutuksen kannalta myös, että dialogisuus tuo esiin sen sellasen tasa-arvoisemman lähtökohdan siihen keskusteluun - - että voidaan aidosti kuunnella toista, antaa tilaa sille vuorovaikutukselle niin, että molemmat kuuntelee toisiaan eikä vaan odota sitä omaa vuoroaan, että saa kertoa sen syvimmän totuuden.” (H6)

7.1.2 Dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena

Dialogisuudesta APO-opintojen toimintaperiaatteena muodostettiin yläluokat opiskelijan valta, vastuu ja oppiminen, vetäytyvyys ohjauksessa sekä dialogisuuden mahdollistaminen ja tukeminen. Tämän teeman yläluokat on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3. Dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena – yläluokat.

Opiskelijan valta ja vastuu

Oppijan näkökulmasta tutkittavat kuvasivat APO-opintojen dialogisen toimintaperiaatteen sisältävän ensiksi ajatuksen siitä, että oppijalla itsellään on *valta* asettaa omat tavoitteensa. Opiskelijan oman tavoitteenasettelun tarkoituksena on löytää itselle merkityksellisiä asioita, joita ei voida kertoa ulkoapäin asetettuina tavoitteina.

”Ettei ne kirjatut sinne osaamistavoitteet, tiedot ja taidot, jota kirjataan hyvinki tarkkaan nykyään niihin OPSeihin, ettei ne sotkis liikaa sitä yksilön juttua luomalla jotain semmosia keinotekosia ulkopuolelta tulevia, eikä yksilöstä lähteviä, tavoitteita tai jotain osaamisen suuntia, mihin hänen pitäis mennä, jotka hän sit viime kädessä pahimmillaan vaan suorittaa” (H5)

Omien tavoitteiden kautta pyritään kasvattamaan opiskelijan luottamusta siihen, että hän pystyy tuottamaan tarvittavan tiedon dialogissa, eikä siihen tarvita ulkoisia osaamistavoitteita. Ulkokohtaisen tiedon sijaan tärkeäksi tutkittavien kuvauksissa olivat itselle tärkeiden ja koskettavien asioiden löytyminen dialogissa.

”Mut jotenki se, että jos pyrkii siihen dialogisuuteen ja siihen, että se keskustelu kantaa ja siinä löydetään itelle tärkeitä juttuja, että jokainen opiskelija löytää sen, mikä itelle on tärkeä, miten mä sanoisin, että ei sitä voi ohjaajana mennä sanomaan, tavallaan tuottaa sitä.” (H7)

Opiskelijalla on vastuu omasta opiskelustaan, mitä pyritään saamaan esille esimerkiksi vähentämällä opintojen rakenteisiin liittyviä kontrollitoimia. Asioista pyritään keskustelemaan yhdessä ja kysymään esimerkiksi toimintatapojen suhteen opiskelijoiden mielipiteitä ja asenteita niitä kohtaan. Eräs tutkittava kuvaa kontrollitoimien ja opiskelijan vastuun suhdetta näin:

”APOssahan on hyvin vähän ulkoista kontrollia, et siellä on paljon enemmän yksilön sisäistä ja sosiaalista kontrollia, mihin se järjestelmä perustuu ja joka vuosi siitä käydään keskustelua siitä kontrolloinnista, kun opettamiseenhan kuuluu kontrolli aika oleellisella tasolla. Mut mun mielestä se dialogisuus nimenomaan mahdollistaa sen vähentymisen, et ei tarvii niin paljoo sitä kontrollia, koska kuitenkin opiskelijoillakin on mahdollisuus sanoa mielipiteensä ja osallistua ja tulla kuulluksi” (H3)

Opiskelijoiden valtaa ja vastuuta sekä oppimisesta että dialogisuudesta lisää myös erään tutkittavan mielestä ryhmän kehittyminen, millä tarkoitettiin sitä, että alkuvaiheessa ryhmällä saattaa olla paljonkin käytänteisiin liittyviä kysymyksiä, joissa opettaja ohjaa, mutta ryhmän toiminnan edetessä ohjaajalla ei enää ole oikeita vastauksia, jolloin on mahdollisuus dialogisuuden lisääntymiseen ryhmän toiminnassa.

”mutta se – – on mun mielestä suurin piirtein tämmönen, et alussa ehkä tarvitaan vähän enemmän semmosta voisko sanoo sillä lailla turvallista, semmosta luottamusta herättävää ohjausta, että he tietää että olen siellä tukena, et jos on jotain kysyttävää, multa uskaltaa kysyä. Et sillä lailla se dialogisuuskanava on ehdottomasti auki. Mutta tota et sitten kun pääsee itte kokeilemaan, niin mullahan ei ole suinkaan mitään oikeita vastauksia enää myöhemmässä vaiheessa, et sit on vaan enemmän niitä kysymyksiä ja mahdollisuuksien pelikenttä, minkä APO tarjoaa niille keskusteluille” (H4)

Oppimisen näkökulmasta dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena kuvattiin mahdollisuutena siirtyä kokemuksista metatasolle keskustelun kautta, mikä opettaa analysoimaan tapahtuneita asioita. Analysoinnin ja keskustelun kautta pyritään saamaan oppija havaitsemaan muiden näkökulmien merkityksellisyyden, joka myös auttaa luopumaan omasta varmuudesta asiaa kohtaan.

”Ja siinä on seki hyvä puoli, että kun itse siitä omasta varmuudestaan uskaltaa luopua ja antaa toisille tilaa, niin voi hyvinkin huomata, että ei olis alun alkaenkaan kannattanut olla niin varma siitä asiasta, koska (naurua) siinä keskustelussa löytyy myös muita näkökulmia ja hyviä sellasia pointteja, joita ei vaan itse oo tullu havainneeks tai ei oo silleen havainnu niiden merkityksellisyyttä. Sieltä tulee sitte löytöjä.” (H2)

Vetäytyvyys ohjauksessa

Ohjaajan näkökulmasta ohjaajan vetäytyminen ohjaustilanteessa tuli esille muutaman tutkittavan puheessa ensiksi suoran opettamisen puuttumisena tai minimoiminen tilanteessa. Opettamisen ei nähty kuuluvan dialogisuuteen,

joskin sitä hieman ohjaustilanteisiin sisältyy joko ryhmän alkuvaiheessa, jolloin käsitellään käytännönasioita tai keskustelun aikana teorian tms. muodossa.

”Että ei hirveesti ohjaaja opeta, että siellä saattaa olla semmosia pätkiä, mutta enemmän semmosta, että jos keskustelu alkaa, nii seki vielä, että jos keskustelu alkaa rönsytä, ni toisaalta ne rönsyt - - niin kyllä ne aina on vedettävissä siihen pääteemaan, että jos aatellaan, että opettajuudesta keskustellaan, ni se voi hyvinki kaukaa lähtee lapsuudenmuistoista tai mistä tahansa ja kuitenkin käsitellään sitä itse juttua jollakin tasolla. Ei ne rönsytkään aina oo ollenkaan pahasta. Ne tuo vaan uutta väriä siihen. Sitten taas ajanpuute voi tehdä sen, että joutuu leikkaamaan niitä rönsyjä. Et sanomaan, että nyt kello on niin ja niin paljon ja nyt pitää tehdä sitä ja tätä. Mut ohjaajuudessa se semmonen vetäytyvyys.” (H7)

Vetäytyvyydeksi voitaisiin kutsua myös tutkittavien esille tuoma ohjaajan tehtävä; antaa tilaa opiskelijoiden keskusteluille. Liittyen edelliseen teemaan siten, että merkityksellisten asioiden löytyminen on mahdollista, kun ohjaaja antaa tilaa keskustella. Niin ikään edelliseen liittyen, ryhmän toiminnan edetessä ja dialogisuuden vastuun siirtyessä enemmän opiskelijoille, ohjaajan on mahdollista vetäytyä.

”Niin tota sen ohjaajan tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi elikkä saada se ryhmä toimimaan siten, että sun täytyy tehdä mahdollisimman vähän tämmösiä väliintuloja, elikkä että ne opiskelijat pääsee eteenpäin ja keskustelemaan.” (H3)

”Oma rooli ehkä asettautuu aika paljon sen kautta, että on enemmän siinä tarkkailemassa ja antaa tilan opiskelijoille puhua heille merkityksellisistä asioita ja sitte oon enemmän siinä sitte pitämässä keskustelua, että se pysyy siinä aiheessa.” (H6)

Kuten edellisestä sitaatista tulee ilmi, keskustelu ei kuitenkaan etene täysin opiskelijoiden ehdoilla vaan vetäytyvän ohjaamisen suhteen ohjaaja nähtiin kuitenkin rooliltaan sellaisena, joka pitää langat kädessä ja ohjaa keskustelun etenemistä. Eräs tutkittava kuvasi ohjaajan roolia peilinä olemiseksi:

”Mut et tietysti ohjaaja on se, joka pitää niitä punasia lankoja kädessä ja sitten nostaa esille niitä kysymyksiä ja niitä ajatuksia ja peilaa niitä takasin päin. Että ehkä semmonen peilinä oleminen erilaisten näkökulmien

mahdollistaminen ja katselu ja tavallaan siihen sen ryhmän toiminnan kehittäminen”. (H3)

Ohjaajan näkökulmasta tuotiin esille myös se, että keskustelun joutuminen sivuraiteille nähtiin joskin aikataulullisesti hieman haastavaksi, mutta puheen sisällön vuoksi merkitykselliseksi.

Dialogisuuden mahdollistaminen ja tukeminen

Ohjaajan tehtäväksi tutkittavat toivat esille erilaisia keinoja, joilla dialogisuus toisaalta mahdollistetaan ja kuinka sitä tuetaan. Eräälle tutkittavalle dialogisuuden mahdollistaminen oli kohtaamisten sallimista eri muodoin ja eri tilanteissa. Ohjaajien tehtävänä on laittaa ihmiset kohtaamaan, koska suhteessa ja keskustelussa uskotaan tapahtuvan sekä itsensä löytymistä että oman identiteettinsä rakentumista.

”Niin tää tämmönen kohtaamisten salliminen tässä tän periaatteen kautta, eri muodoin, eri tilanteissa. Me luodaan niitä olosuhteita ja mahdollistetaan sitä kohtaamista. Sitä tilaa luodaan semmoseks, sitä aikaa luodaan semmoseks, jotta se oikeesti se dialogisuus sais mahdollisuuden siinä koulutuksessa.” (H5)

Tärkeäksi dialogisuuden tukemisessa monet tutkittavista toivat esille asiantuntijatiedon välttämisen, jolla tarkoitettiin oikeiden vastausten ja tiedon antamisen välttämistä opiskelijoille keskustelutilanteessa. Tärkeintä keskustelussa on se, mitä opiskelijat puhuvat, ei se, mitä ohjaaja tietää. Ohjaajan antama tieto nähtiin yhtäältä olevan tilan viemistä opiskelijoiden keskustelusta ja toisaalta myös opiskelijan valtaa ja vastuuta rajoittavaa ohjaajan vastuunottoa, jos opiskelijalle kerrotaan kuinka hänen tulisi toimia.

”- - se on haastavaa ja sitä joutuu aina itselleen muistuttamaan, että ei innostu liikaa ja toisaalta siinä on kuitenkin se, että opiskelijoilla on totta kai myös joskus selkeitä toiveita sellasesta siis tosi kulunu sana, mut tämmösestä asiantuntijatiedosta tai jostaki ni sitten millä tavalla se sitten tulee siihen dialogiin mukaan. Ettei se tuu liian vahvana eikä sillä tavalla, että mä sanelisin tai rupeisin neuvomaan, että tee näin tai tee näin vaan, että niitä haettais niitä vaihtoehtoja silleen, että opiskelija on kuitenkin se, joka sitte päättää, että mitä viimekädessä tehdään.” (H1)

Ohjaajan tietojen tuomisen sijaan, parempana keinona kuvattiin olevan kysymysten esittäminen:

”Sen verran oon huomannu, - - että jos ohjaaja sanoo, siis opiskelijat puhuu täällä sitä juttua ja ohjaaja, jos se heittää siihen kysymyksen, niin se on ihan ok, mutta jos se heittää jonku tiedon siihen, niin tulee hiljaisuus. Ja se siis leikkaa siivet siltä puheelta. Ja koskaan se tieto ei oo se tärkein juttu siinä vaan se, miten asioista puhutaan ja mitä siinä tehdään siinä puheessa.” (H7)

Oikeanlaisten kysymysten esittäminen kuvattiin dialogisuuden tukemisena laajemmaltikin.

”Aivan ihanteellinen tapa on heittää kysymyksiä vaan siihen, jotka vie ajatusta siihen ongelman ratkasemiseen. Että ne ei oo mitään semmosia retorisia kysymyksiä vaan semmosia, että ihmiset siihen vastatessaan löytää myös perusteluja siihen, mikä se todellinen vastaus vois olla.” (H2)

Dialogisuuden tukemisen kannalta ohjaajan läsnäolo ja keskittyminen tilanteessa tuotiin esille tärkeänä dialogisuuden konkreettisena toimintana:

”Tietenki sit se, että silloin kun on siinä tilanteessa, ni vaikka olis kuinka kauheen kiire ennen tai jälkeen sen tilanteen, ni et keskitty siihen eikä sitte niinku mieti muita asioita. Niin tuota. En tiiä onks se sitten läsnäoloo vai mitä se on, mut pyrkimystä kuitenkin keskittyä siihen toiseen ihmiseen siinä hetkessä. Se on... Mun mielestä dialogisuuden konkretiaa.” (H1)

Keskustelun kannalta ohjaajan rooli nähtiin myös dialogin tasa-arvoisuuden ja vuorovaikutuksen tukijana, joka huolehtii keskustelun säilymisestä ja siitä, että kaikilla on mahdollisuus tuoda oma näkemyksensä esille.

7.2 Dialogisuus käytännön ohjaustilanteissa

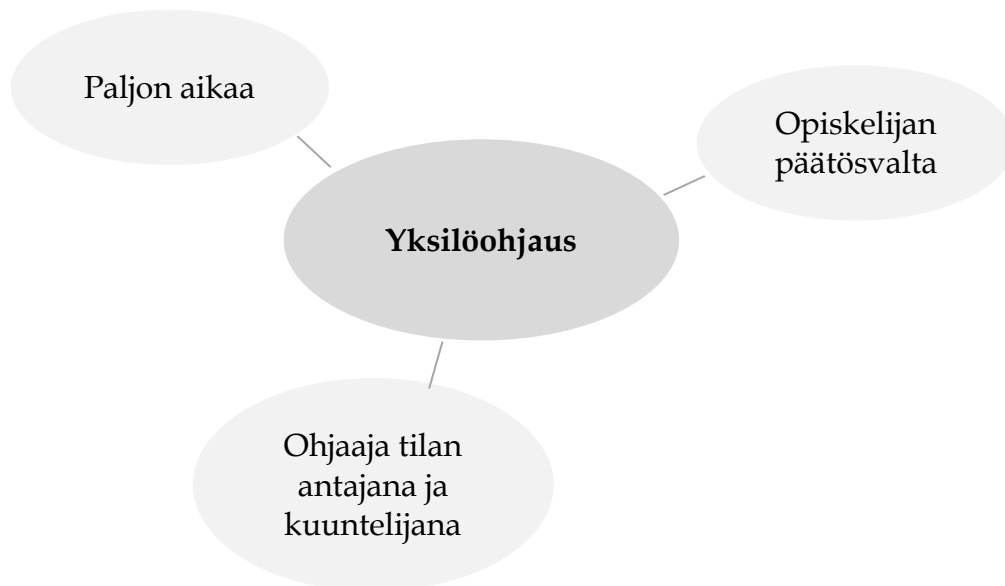
Tulosten toisessa luvussa pyritään vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, mitä dialogisuus on käytännön ohjaustilanteissa. Dialogisuudesta eri ohjaustilanteissa muodostettiin kolme pääluokkaa: yksilöohjaustilanteen dialogisuus, ryhmäohjaustilanteen dialogisuus ja luentotilanteen dialogisuus. Kuviossa 4 on esitetty toisen tulososion tulokset.



KUVIO 4. Dialogisuus käytännön ohjaustilanteissa. Pää- ja yläluokat.

7.2.1 Yksilöohjaustilanteen dialogisuus

Yksilöohjauksen dialogisuuden erityispiirteistä muodostettiin yläluokat paljon aikaa, ohjaaja kuuntelijana ja tilan antajana sekä opiskelijan päätösvalta.



KUVIO 5. Yksilöohjaustilanteen dialogisuus - yläluokat.

Paljon aikaa

Osallistujien määrä kuvattiin sekä yksilö- ja ryhmänohjauksessa lähes kaikkien tutkittavien kertomana tilanteeseen vaikuttavana tekijänä. Yksilöohjauksessa todettiin olevan eniten aikaa, koska voidaan keskittyä vain yhteen opiskelijaan kerrallaan.

”Että siinähan on omat tietyt erot. Ehkä yksilöohjauksessa päästään parhaiten siihen dialogisuuteen, että siinä on kaikista eniten aikaa, ihan noin yksinkertaisesti ajateltuna, jos taas karrikoi sitä, että mitä enemmän ihmisiä on, niin sehän aina moninkertaistuu neliössä se vuorovaikutussuhteiden määrä niin tota totta kai sulla on enemmän aikaa ihan siinä kahenkeskisessä.” (H4)

Erään tutkittavan mukaan vahva opiskelijälähtöinen ohjaus ja dialogisuuden noudattaminen on yksilöohjauksessa helpompaa, kun voi keskittyä vain yhteen henkilöön kerrallaan.

”No ryhmätilanteessahan se on, että sä luet koko ajan kaikkia niitä osallistujia siinä elikkä se on totta kai, jos ajattelee ihan puhtaasti matemaattisesti, ni yhden suhde yhteen ja sitten montako siinä tulee ryhmätilanteessa niitä vuorovaikutussuhteita ja sit justiin se, että se sun huomio suuntautuu sit paljon laajemmalle, kun jos siinä olis vaan yks ihminen siinä sun kanssa. Semmonen havainnointiherkkyys huomata, mitä ryhmässä tapahtuu.” (H1)

Ohjaaja kuuntelijana ja tilan antajana

Yksilö- ja ryhmänohjaustilanteiden ohjauksessa on omat erityispiirteensä, joita tutkittavat toivat esille. Yksilötilanteessa ohjaajan tehtävinä dialogisuuden suhteen on olla läsnä, luoda suhdetta, kuunnella ja antaa tilaa opiskelijan ajattelulle. Läsnäolo liittyi läheisesti edelliseen teemaan, jossa keskittyminen vaatii myös läsnäoloa. Suhteen luomisen eräs tutkittava kuvasi yksilötilanteen erityispiirteeksi:

” - - ja ohjaustilanteissa ei tietenkään ensimmäisenä mennä, varsinkaan jos on jostain haasteellisesta asiasta kysymys vaan katotaan ensin niitä hyviä juttuja ja luodaan sitä suhdetta. Jokaiseen opiskelijaanhan täytyy, jos on kahden kesken, niin täytyy luoda tietysti ensin suhde. Jonkunnäkön vuorovaikutussuhde. Minkälainen siitä sitte syntyykin, ni sen mukaan. Mut eihän kaikkien ihmisten kanssa pääse koskaan dialogisuuden tilaan. Mut sen jälkeen ku pääsee, ni sitte sen huomaa siitä, että se opiskelija alkaa ite kiinnostuun niistä omista asioistaan ja vaikuttamisesta ja osallistumisesta ja tekemisestä” (H3)

Yksilötilanteessa opiskelijan kuunteleminen kuvattiin erään tutkittavan puheessa tärkeänä elementtinä, jonka ohjaajan tulee myös osoittaa.

”Niin siinä ehkä on just se, että kuuntelee sitä opiskelijaa, että mitä se kertoo. Mikä se on se opiskelijan näkökulma siihen asiaan, mistä ollaan puhumassa ja jos aatellaan noita HOPS keskusteluja esimerkiksi, ni ohjaajana sä vaan kuuntelet ja osoitat sen, että kuuntelet. Ja tietysti se osottaminen voi olla joskus ihan vaan että nyökkäät, joskus taas että kysyt lisää tarkennusta tai muuta.” (H7)

Kuunteleminen tuli toisen tutkittavan puheessa esille osoittamaan ohjaajan opiskelijälähtöisyyttä.

”Että millä mielellä tänään ollaan siinä tilanteessa ja sitten siitä lähdetään niitä, että mitä kysymyksiä opiskelijalla on vaikkapa siihen gradun tekoon liittyen tai HOPS:iin liittyen ja sitten totta kai mä kerron myös, että mitä mä sieltä tekstistä oon luku, mut kuitenkin, että yritän pitää käytännön tilanteessa tasapainossa sen kuuntelemisen ja oman puheen, että ne ei liiaksi sitten en ole äänessä. Sitä se käytännössä tarkoittaa.” (H1)

Kuten edellisestäkin sitaatista voidaan päätellä, kuunteleminen liittyi myös tilan antamiseen opiskelijalle, tässä tarkoittaen erityisesti puhetilän antamista. Eräs haastateltava kuvasi tilan antamisen erityisesti opiskelijan ajattelulle:

”No yksilön kanssa se on sikäli varmaan helpompaa, että siinä kun maltaa antaa tilaa toisen ajattelulle ja sietää sitä hiljaisuutta, mikä väistämättä tulee kun kysymys mitä käsitellään ei oo mitenkään itsestään selvää ja kumpikin keskustelija, osapuoli joutuu pohtimaan niitä, omaa argumentaatiotaan asian suhteen, niin se ei välttämättä kovin vuolasta se keskustelu, tapahtuu silleen vähän verkalleen tai siltä mahdollisesti tuntuu.” (H2)

Varsinaisia dialogisia menetelmiä ei yksilöohjauksessa tutkittavien mukaan ole vaan dialogisuus rakentuu tilanteeseen edellä mainittujen lähtökohtien avulla. Eräs tutkittava tarkensi asiaa niin, että ohjaaja etenee oman intuition ja tunteen mukaan, soveltaa jatkuvasti kuten ryhmätilanteessakin.

Opiskelijan päätösvalta

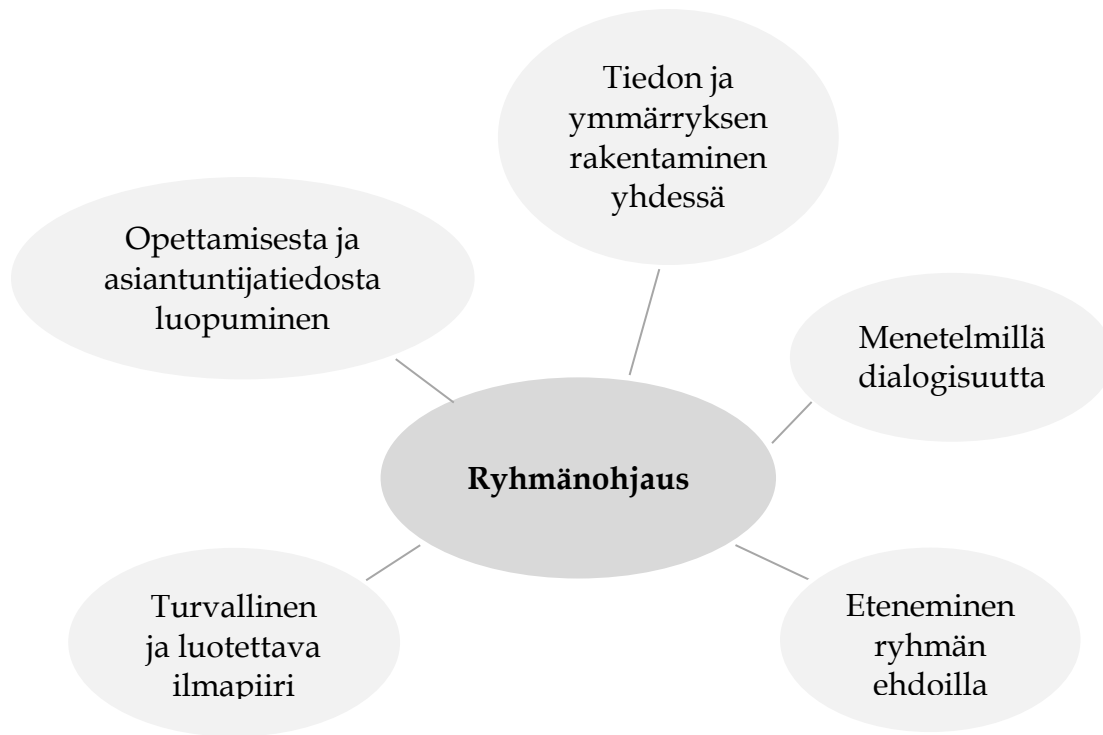
Yksilöohjauksen dialogisuutta kysyttäessä otettiin esille opiskelijan päätösvalta, mikä esiintyi erityispiirteineen tämän aiheen osalta tutkittavien puheessa opiskelijan omana tavoitteena, tilanteen etenemisestä päättämisenä sekä ohjaajan joustavuutena. Lähtökohtaisesti ohjaajan tehtäväksi kuvattiin muistaa se, että tilanne on opiskelijaa varten eikä ohjaajaa. Opiskelijan oma tavoitteenasettelu liittyi erään tutkittavan puheessa Buberilaiseen toisen kohtaamiseen:

”Tää HOPS ajattelu on aika pitkälle semmonen, että me ei pyritä vaikuttamaan siihen muuta kun tukemalla silleen, että me ei syötetä opiskelijoille sitä tavoitetta vaan se on heijän. Ni se lähtee mun mielestä semmosesta Buberilaisesta dialogisuuden ideasta kohdata toinen semmosenaan.” (H7)

Yksilöohjaukselle erityistä oli myös se, että tärkeimmäksi eräs tutkittava kuvasi asian loppuunsaattamisen, ei siihen käytetyn ajan. Ryhmän kanssa ei välttämättä ole tavoitetta, johon tulisi pyrkiä tai mitään mitä pitäisi ”saattaa loppuun”, toisin kuin esimerkiksi gradu- tai HOPS- ohjauksessa voi olla. Asian loppuunsaattamiseen liittyi tutkittavan mukaan myös sen kysyminen, että jäikö jotain epäselvää tai muuta, mistä vielä haluaisi puhua. Ohjaajan joustavuus liittyy opiskelijan päätösvaltaan sen suhteen, että opiskelijalle annetaan mahdollisuus päättää itse asioistaan, vaikka ohjaaja saattaisikin olla eri mieltä. Sen myötä erään tutkittavan mukaan voidaan synnyttää kiinnostusta omiin asioihin, kun on saanut päättää itse.

7.2.2 Ryhmänohjaustilanteen dialogisuus

Tässä luvussa on suunnattu katsetta tarkemmin ryhmänohjaukseen ja mahdollisiin käytännönmenetelmiin dialogisen ohjauksen puitteissa. Ryhmällä ei välttämättä tässäkin yhteydessä tarkoitettu pelkästään APO-opintojen oppimisryhmiä vaan myös muita ryhmiä, joiden kanssa tutkittavat työskentelevät dialogisen ohjauksen periaattein. Ryhmänohjauksen dialogisuudesta muodostettiin yläluokat eteneminen ryhmän ehdoilla, opettamisesta ja asiantuntijatiedosta luopuminen, turvallinen ja luotettava ilmapiiri, menetelmillä dialogisuutta ryhmään sekä tiedon rakentaminen yhdessä, jotka on esitetty kuviossa 6.



KUVIO 6. Ryhmänohjaustilanteen dialogisuus - yläluokat.

Eteneminen ryhmän ehdoilla

Kuten aiemminkin on tullut esille, ryhmän kanssa toimiessa on tärkeää antaa vastuuta ja valtaa opiskelijoille. Käytännön ryhmänohjaustilanteessa siihen viittasivat tutkittavien puheista esimerkiksi se, että keskustelu etenee ryhmän ehdoilla. Eräs tutkittava kertoi, että ryhmän mukaan eteneminen ei ollut aluksi itsestäänselvyys:

”Että mä (vasta myöhemmin) luotin siihen, että ryhmästä tulee sekä se keskustelunaiheet, niinkun päiväkirjoista, mut sit myös videoista, elikkä alko luottaa siihen, et me voidaan edetä niin sanotusti opiskelijan ehdoilla, et se mitkä asiat opiskelijoille on tärkeitä, niin niistä puhutaan ja mun mielestä ryhmätilanteessa se on dialogia” (H1)

Vallan ja vastuun suhteen opiskelijoiden oma tavoitteidenasettelu myös ryhmässä tuli esille, vaikka ryhmätilanteessa jotkut saattavat ottaa liikaakin vastuuta siitä, että ryhmä etenee jotain tiettyä tavoitetta kohti.

”Ehkä se tavoitteenasettelu opiskelijanki ehkä haastava ymmärtää, että hän itse asettaa ne tavoitteet, että mitä haluaa oppia. - - Ehkä me tarjotaan

kuitenki jotakin, että minkälaisia näkökulmia olis hyvä tiedostaa, mut että kuitenkin opiskelija joutuu sen ite tekemään, sen tavoitteen. Eikä se ryhmäkaveri tee sitä sun puolesta. Kyllä opiskelijat joskus sanoo, että olisivat kaivanneet vahvempaa johtajaa, semmosta joka sanoo mitä tehdään ja miten - - Mutta sekin vaan pitää ottaa vastaan, että okei kyllä voi haluta vahvempaa johtajaa, mutta se ei oo tarkoitus, että minä määritän, mihin sinun pitää kulkee.” (H7)

Opettamisesta ja asiantuntijatiedosta luopuminen

Jotta ryhmässä voidaan edetä opiskelijoiden ehdoilla, on ohjaajilla tehtävinä vetäytyvyys, opettamisen ja asiantuntijatiedon välttäminen. Käytännöntasolla opettamisen ja asiantuntijatiedon välttämisen kuvattiin tarkoittavan esimerkiksi tilan antamista tasavertaiselle kommentoinnille:

”siinä ehkä se just ohjaajaroolissa on, että siinä annetaan tilaa taas sille vertaiselle kommentoinnille, kun ohjaajan kommentti helposti vaikka se olis tarkoitettu tämmösenä vertaisena palautteena, niin sitte se helposti ajatellaan, että ohjaajalla on enemmän tietoa. Että se sanoo nyt sen viimeisen totuuden, niin sitten ehkä koen, että ohjaajan roolissa pitää välttää vähän sitä, miettiä missä tilanteessa itelläkin herää niitä ajatuksia ja sitten kun on opiskelijoilla kysymyksiä, että toiminko nyt oikein tässä tilanteessa tai miltä tämä näytti tämä tilanne, että se olis kuitenkin saman arvoinen kuitenkin ku niiden vertaisten mielipiteet.” (H6)

Tasavertaisuuden lisäksi myös kuuntelemisen ja oman puhumisen tasapainon pohtiminen, tilan luominen keskustelulle, vetäytyvyys ja keskustelun tukeminen kuvattiin asioiksi, joilla tuodaan käytännöntasolla esille vetäytyvyyttä ja asiantuntijuudesta luopumista.

Turvallinen ja luotettava keskusteluilmapiiri

Ohjaajan tehtäväksi kuvattiin myös luoda sellainen ilmapiiri, jossa dialogisuuden on mahdollista toteutua. Ryhmän alkuvaiheessa koettiin tärkeäksi luottamuksen rakentaminen ryhmään, jota voidaan tukea esimerkiksi pienemmissä ryhmissä keskustelemalla, koska monet opiskelijat ovat toisilleen tuntemattomia, eivätkä näin välttämättä koe omien ajatusten jakamista suuremman ryhmän edessä turvallisiksi. Tutustuminen ja yhteisten sääntöjen

sopiminen kuvattiin luottamusta lisääviksi tekijöiksi ryhmän välillä, jolloin myös lisääntyi erään tutkittavan mukaan uskallus ilmaista omia mielipiteitään:

”No alkuun tietysti kun kaikki on toisilleen tuntemattomia tai ainakin suurin osa, ja vähän erilaisista lähtökohdista, ni mä ajattelen, että se tutustuminen on tärkeää, että voidaan synnyttää sitte sellasta luottamusta ja tietynlaisia sääntöjä käydä läpi, vaitiolovelvollisuudesta ja muusta, että on semmonen turvallinen olo puhua niitä asioita. Sitte kun tutummaksi käy, niin tietysti on helpompi ilmaista erilaisia mielipiteitä. Sen mä ajattelen, ja nyt kun on ryhmänkin kanssa keskusteltu, niin on koettu tärkeäksi se, että tunnetaan ja tulee ehkä sitte ne roolit myös selkeämmäksi.” (H6)

Opiskelijoiden uskallusta lisäsi myös ohjaajan puhetapa, jossa ohjaaja voi pohtia asioita ääneen, jolloin opiskelijatkin uskaltavat paremmin tuoda omia ajatuksiaan esille ryhmässä. Kynnystä osallistumiseen pyritään yhden tutkittavan mukaan laskemaan esimerkiksi esittelemällä itsensä jonkin esineen kautta ja vaikka toisen ryhmäläisen toimesta.

Turvallisuutta voidaan rakentaa myös avoimuuden avulla, mikä tarkoitti yhtäältä ikävienkin asioiden esille ottamista ryhmässä ja toisaalta APO-opintojen periaatteiden ja filosofian avaamista ryhmälle, jolloin jokainen tietää, minkä vuoksi toimitaan niin kuin toimitaan. Kyseisen tutkittavan mukaan avoimuus on reilua muita ihmisiä kohtaan.

Menetelmillä dialogisuutta ryhmään

Ryhmäohjauksen osalta kuvattiin monia menetelmiä, joilla dialogisuutta voidaan tukea ryhmässä. Yhden tutkittavan mukaan myöskään ryhmätilanne ei vaadi menetelmiä vaan oma lähtökohtainen asenne muihin antaa parhaat mahdollisuudet dialogisuuden toteutumiselle. Menetelmien osalta monet tutkittavat toivat esille kierrosmenettelyn, joka tarkoittaa joko fiilis- tai asiakierrosta, jossa jokaisella opiskelijalla on tietty aika puhua joko omista tuntemuksistaan tai aiheesta, mikä on käsiteltävänä. Kierroksella aloitetaan monesti ryhmähetki, joten yhdelle tutkittavalle se tarkoitti lähtemistä opiskelijan näkökulmasta liikkeelle. Toinen tutkittava toi esille kierroksen

aikana puhumisen luonnetta, jossa juuri oman näkökulman tuominen on tärkeää.

”Nimenomaan siitä omasta näkökulmastaan pitää puhua eikä siitä, että kommentois toisten puhumisia ja sillä tavalla on mahdollista saada niitten hiljaistenkin ajattelua esiin ja se rytmi siinä vuoropuheluissa rauhoittuu sitten sillä tavalla että kaikilla on myös aikaa ajatella ja kuunnella, mitä sillä ihmisellä on asiaa ja se selkeästi vaikuttaa laadullisesti siihen keskustelun etenemiseen, että se helpostikki syvenee keskustelu.” (H2)

Kuten edellisessäkin sitaatissa tulee esille, kierros nähtiin sopivan menetelmäksi kesken keskustelun hyvin silloin, kun puhutila ei ole tasainen. Monet tutkittavista kuitenkin sanoivat, ettei heillä ole kovinkaan montaa kertaa ollut tarvetta puhutilan tasoittamiselle, koska ryhmän puhe on ollut tasaista eikä kukaan ole ottanut liikaa tilaa itselleen ja toisaalta myös hiljaiset ovat osallistuneet keskusteluun. Muutama tutkittava toi hiljaisempien opiskelijoiden osalta esille sen, että erilaiset temperamentit tulee huomioida, joten hiljaakin saa olla. Vaikka ei puhutilaa veisi paljoa, on yhden tutkittavan mukaan helppoa huomata, että opiskelija on kuitenkin läsnä tilanteessa, mikä on tärkeintä.

Pari- ja pienryhmäkeskustelut tuotiin esille monesti menetelmänä alussa kuvatun turvallisemman keskusteluilmapiirin ja tutustumisen apuna. Keskusteluja käytettiin myös erään tutkittavan kuvaaman pyramidimallin apuna, jossa lähdetään omista kokemuksista keskustelemalla niistä parin tai muutaman ihmisen kanssa, jonka jälkeen edetään abstraktimpaan ja julkisempaan ajatusten jakamiseen. Tällöin omia kokemuksia ei tarvitse jakaa koko ryhmän kanssa vaan silloin kokemuksista on tehty abstraktimpia päätelmiä.

Edellisten lisäksi menetelminä mainittiin myös kuvakortit, joilla kuunnellaan opiskelijan ajatus- ja kokemusmaailmaa sekä sen, että tilanteen mukaan voi keksiä mitä tahansa. Ryhmän kanssa voi esimerkiksi lähteä kokeilemaan opettamista isommassa salissa. Yhden tutkittavan mukaan tilanteessa intuition ja tunteen kautta toimiminen on paras ratkaisu, jolloin ei myöskään tarvita etukäteen mietittyjä menetelmiä.

Tiedon ja ymmärryksen rakentaminen yhdessä

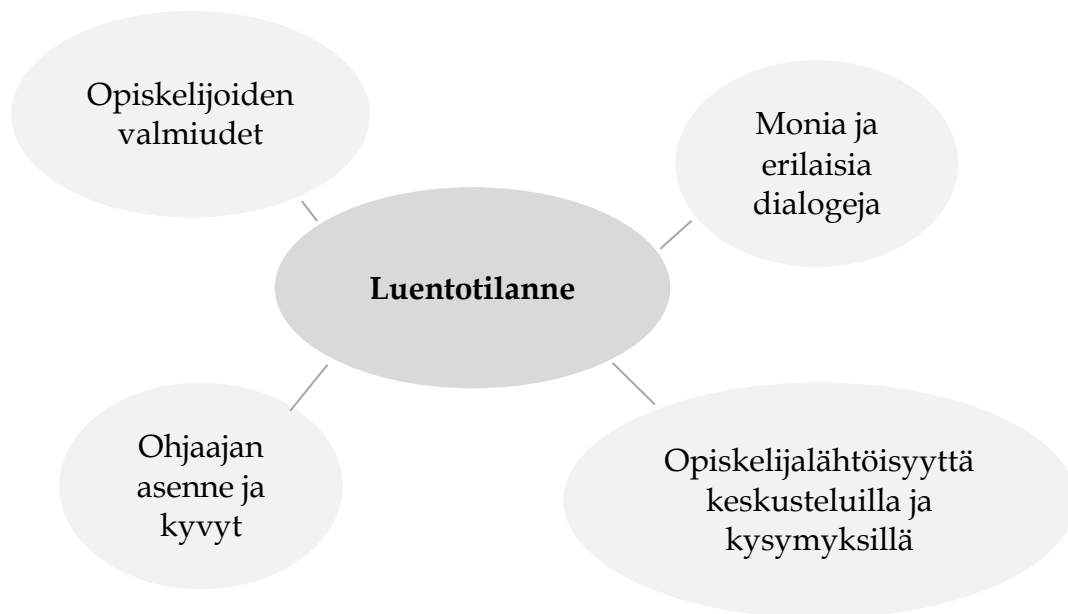
Tutkittavat kuvasivat ryhmätilanteen tavoitteen niin, että tarkoituksena ei ole löytää oikeaa vastausta vaan tähdätä yhteiseen ymmärrykseen käsiteltävästä asiasta. Tämä teema liittyi myös aiemmin esille tuotuun ajatukseen siitä, että kukaan, edes ohjaaja, ei määritä sitä, mistä on tärkeintä puhua tai mihin lopputulokseen päädytään vaan tietoa rakennetaan yhdessä pohtimalla asiaa mahdollisimman monesta näkökulmasta. Ohjaaja nostaa esimerkiksi perusteluja kysymällä asiaa yhteiseen pohdintaan.

”Eli tota semmonen kysymällä.. perusteluja kysymällä - - se idea olis tää, että nostetaan sitä juttua yhteiseen pohdintaan ja silloin se ei oo sun ongelmas, eikä hänen ongelmansa vaan se on ilmiö, joka on hyvinkin mielenkiintoinen ja pohdittavissa ja nostetaan se tohon esiin ja kaikki me katellaan sitä vähän eri vinkkeleistä ja päästään pyörittelemään ja näkemään toisenkin näkökulmasta, että miltä se sieltä näyttää ja ahaa, tosiaan. Niin se on semmonen ideaali ainakin.” (H2)

Toisen tutkittavan mukaan perustelujen kysyminen on pehmeämpi keino tuoda esille omaa erimielisyyttään opiskelijan sanomia asioita kohtaan. Hänen mielestään tilanne on parempi jättää mieluummin auki opiskelijan omaan pohdintaan. Yhteisen tiedon rakentamisen kautta myös omat näkökulmat voivat laajentua ja ryhmätilanteessa esitetyt yksinkertaistetut väitteet huomataan puutteellisiksi, kun jokainen on saanut uutta näkökulmaa pohdintaan.

7.2.3 Luentotilanteen dialogisuus

Luentotilanne kuvattiin haasteelliseksi dialogisuuden suhteen, mutta hyvinkin mahdolliseksi. Samanlaista dialogisuutta kuin yksilön tai pienemmän ryhmän kanssa ei ole välttämättä mahdollista saavuttaa, mutta myös luentotilanteeseen voidaan tuoda dialogisia piirteitä. Luentotilanteen dialogisuuden pääluokasta muodostettiin neljä yläluokkaa: ohjaajan asenne ja kyvyt, opiskelijalähtöisyyttä kysymyksillä ja keskusteluilla, opiskelijoiden valmiudet ja monia ja erilaisia dialogeja.



KUVIO 7. Luentotilanteen dialogisuus – yläluokat.

Ohjaajan asenne ja kyvyt

”Mä oon niinku todennu sen, että jos haluaa käydä dialogia, niin se ei oo siitä kiinni, miten ne ihmiset on siellä vaan se on siitä miten sä suhtaudut niihin ihmisiin, että haluaksä kuulla niitten mielipiteitä vai haluaksä olla vaan puhuva pää” (H3)

Tutkittavien mukaan ensiksi ohjaajan lähtökohtainen suhtautuminen ja asenne muita kohtaan ratkaisevat paljon sitä, minkälaiset mahdollisuudet dialogisuudelle luentotilanteessa on. Kaikkiin ei luentotilanteessa voi saada kontaktia, mutta ratkaisevaa on se, tiedostaako luennoitsija lähtökohtaisesti dialogisuuden mahdollisuuden. Erään tutkittavan mukaan jotkut henkilöt osaavat luoda yhteyden kuulijoihin ja toiset eivät. Myös luentotilanteessa kuvattiin tärkeäksi keskittyminen toisiin ihmisiin ja heidän kanssaan olemiseen ja yhden tutkittavan mukaan luennon dialogisuus on samaa dialogisuuden laatua kuin kymmenen tai kahdenkymmenen ihmisen kanssa. Ohjaajan asenteeseen liittyen kiinnostus kuulijoita kohtaan kuvattiin erään tutkittavan näkökulmasta verrattuna auktoriteettina esiintymiseen ja toiselle muiden huomioon ottaminen tarkoitti luennoitsijan puhetapaa muita kohtaan perustuen ohjaajan luontaiseen lähtökohtaan suhtautua ihmisiin tietyllä tavalla.

”Aina voi olla dialoginen asenteeltaan, että mun mielestä 300kin ihmistä, että meetkö sä sinne auktoriteettina ja semmosen asiantuntijana paikalle vai meetkö sä silleen, että.. No voi olla siltikin asiantuntijakin, mutta silti kuitenkin on dialogisella asenteella liikkeellä ja haluaa tietää, mitä asioita näillä toisilla, kuulijoilla, jos on vaikka iso luento, ni on mielessä ” (H1)

”Onhan se sitä puhetta, et miten sä otat ne kaikki huomioon. Se on hyvinki pienissä jutuissa. Ja se tulee luonnostaan, jos se on tullakseen. Se mahdollistuu sen peruslähtökohdan kautta, että miten sä niitä arvostat niitä ihmisiä, minkälainen suhde lähtökohtaisesti sulla on niihin ihmisiin. Sehän sen määrittää sen perusvireen ja se sit mahdollistaa sen mitä mahdollistaa” (H5)

Luennoitsijan asenteeseen liittyen eräs tutkittava kertoi luennoitsijoiden erilaisten aloitusten vaikutuksesta opiskelijoiden innokkuuteen ja aktiivisuuteen luennolla. Jos luennoitsija aloittaa ”diojen pyrittelyn” heti alussa, opiskelijat eivät enää osaa aktivoitua, vaikka luennoitsija kysyisikin myöhemmin jotain opiskelijoilta. Luennoitsija voi olla hyvä ja arvostettu, mutta opiskelijoita passivoiva.

Luennon dialogisuuden hengen luomisella tarkoitettiin ensiksi sen selvittämistä opiskelijoille, että luentotilanteessa on tarkoituksena keskustella. Suomalainen kulttuuri, jossa ei helposti lähdetä keskeyttämään luennoitsijaa, mainittiin lähtökohtaiseksi ajattelutavaksi luennolla, jolloin ohjaajan tehtävänä on luoda sellainen tilanne ja suhde muihin, että tarkoituksena on keskustella. Keskustelevaa kulttuuria kuvattiin myös sen esille tuomisena, että luennonpitäjä ei ole ainoa tiedontuoja vaan tietoa rakennetaan yhdessä myös luentotilanteessa. Tämän lisäksi dialogista henkeä luo luennoitsijan kysyvä ote luennon aiheiden suhteen.

”Mut sitten kun saa sen pään auki, että ihmiset uskaltaa kysyä ja ymmärtää, että tää on oikeasti tarkoitettu, että tässä keskustellaan, niin kyllähän sitä eläväisyyttä sieltä sitten löytyy ja kysymyksiä tulee ihan. Siihen on luotava semmonen suhde siihen porukan henkeen, siihen ajattelutapaan, millä ne toimii, niin sitten se homma kyllä tapahtuu hyvinkin” (H2)

” – – jos se kouluttaja, ohjaaja esittää kysymyksiä siihen aiheeseen liittyen eikä puhu sitä semmosena ehdottomana totena, niin siihen dialogisuuteen on parempi mahdollisuus ja jonkinlainen mahdollisuus. Ja sitä kautta siihen luentoön kehittyi semmonen dialogisuuden henki” (H3)

Luennolla ohjaajan kykyinä tutkittavat mainitsivat tunneällyn ja tilanteen lukemisen, jolla eräs tutkittava tarkoitti sen huomioimista, että myös luentotilanteessa ohjaajan vastaaminen ja tapa vastata opiskelijan kysymyksiin on yhtä tärkeää kuin pienemmissäkin ryhmissä. Tyrmävillä vastauksilla ohjaaja pystyy sulkemaan mahdollisuuden dialogisuudelle koko luennon ajalta, koska todennäköisesti tällöin luennoitsija on antanut ymmärtää, että hän etsii jotakin tiettyä vastausta sen sijaan, että voitaisiin pohtia vaihtoehtoja. Muut opiskelijat ovat myös todennäköisesti pelästyneet, eivätkä uskalla enää kommentoida luennoitsijan ajatuksia tai kysymyksiä. Ohjaajan kyvyksi luentotilanteen dialogisuudessa yksi tutkittava kuvasi tarttumapinnan saamisen:

”Mut sitte monesti opiskelijat on sanonu näin, että seki, että jos sillä luennoitsijalla on semmonen ajatus tai idea tai joku juttu, jonka se kertoo, joka jää oman pään sisälle tuottamaan sisäistä dialogia, että seki on, että pystyykö esimerkeillä tai konkretisoineilla saamaan opiskelijalle tarttumapintaan siihen aihealueeseen, niin ehkä seki on jonkunlaista dialogisuutta. Semmosta opiskelijan kohtaamista, vaikkei se oikeesti oookkaan.” (H7)

Opiskelijälähtöisyyttä keskusteluilla ja kysymyksillä

Joidenkin tutkittavien mukaan erilaisilla tehtävillä ja menetelmillä voidaan lisätä dialogisuutta luentotilanteeseen. Menetelmien tarkoituksena oli tuoda opiskelijoiden näkökulma ja lähtökohta luennon aiheisiin. Keskusteluiden tai kuten eräs tutkittava kuvasi; ”keskusteluttamisen” tarkoituksena on saada selville opiskelijoiden lähtökohta, jotta luennoitsija tietää, millä tasolla luennon aiheista kannattaa puhua niin, että siitä olisi hyötyä opiskelijoille.

” - - ni oon käyttäny tämmöstä keskusteluttamista, jossa pienet ryhmät, 3-5 hengen ryhmät, keskustelee joistain kysymyksistä, jotka tiedän, että niillä on merkitystä tässä asiassa. Semmosen porinatuokion jälkeen sitten

haastatellu näitä ryhmiä, niin minkälaisia ajatuksia heillä on ja mitä kysymyksiä sieltä on mahdollisesti noussu, niin ne auttaa pitämään omaa ajatustaan sillä tasolla ja sen näkökulman semmosena, että ihmiset pystyy ymmärtämään, mitä minä olen puhumassa, jos asiantuntijaksi on pyydetty johonki tilanteeseen. ” (H2)

Tutkittava jatkaa kertoen omaa kokemustaan siitä, jos ei ole lähtenyt liikkeelle opiskelijan näkökulmasta:

”Joskus se on kyllä unohtunu todella autuaasti, että on kuvitellut, että miten ne ihmiset ajattelee ja mitä ne tietää tästä asiasta, suunnilleen, että no kaikkihan tämän tuntee. Ja sitten lähtee puhumaan ikään kuin siihen jotain lisää ja sitte se on mennä täysin harakoille se koko homma, koska ei kukaan oikeen ymmärtäny, että mistä ihmeestä se puhuu. Näitä kokemuksia ei oo onneks kauheen monta, mut ne on hyvin opettavaisia, koska se palaute on aikalailla karu.” (H2)

Myös luennolla, kuten pienryhmässäkin, keskustelujen avulla voidaan erään tutkittavan mukaan myös rakentaa luottamusta helpolla aloituksella ja tutustua muihin ihmisiin. Opiskelijälähtöisyyttä voi lisätä myös esimerkiksi niin, että luennoitsija voi pyytää opiskelijoita lähettämään etukäteen kysymyksiä tai aiheita, joista he haluaisivat kuulla. Toisena esimerkkinä opiskelijat tuovat omia kokemuksiaan luennolle mukaan ja niitä kuullaan pyramidimallin avulla.

Opiskelijoiden valmiudet

Luentotilanteen dialogisuus ei ole tutkittavien mielestä ainoastaan luennoitsijasta kiinni vaan myös opiskelijoilla on vaikutusta toteutumiseen. Erään tutkittavan mukaan voidaan puhua kunkin dialogivalmiudesta, jota kaikilla on eri määrin.

”Sitä on meillä jokaisella voisko sanoo eri määrin, niitä valmiuksia olla siinä. Ja tavallaan se dialogisuus se käsite, mitä se onkaan, ni sen suunnassa on erilaisia valmiuksia olla siinä vuorovaikutuksessa siin tilantees, että - - ja sit ihan selkeesti, mitä isompi se porukka on, ni silloin sinne mahtuu erilaisia valmiustasoja olla siinä yhteisesti.” (H5)

Kuten ryhmätilanteessakin tuli esille, opiskelijat eivät välttämättä tiedä, että tarkoituksena on rakentaa yhdessä tietoa, joten lähtökohtaisesti he tulevat

istumaan ja kuuntelemaan. Tällaisesta passiivisuudesta pois oppiminen, osallistuminen ja keskusteluun ryhtyminen lisää opiskelijan toimina luennon dialogisuuden mahdollisuutta onnistua.

Monia ja erilaisia dialogeja

Luentotilanteessa kuvattiin muodostuvan jo monia dialogeja eivätkä kaikki pääse samaan dialogiin yhtä aikaa.

”Mä luulen, että 300 ihmisen luennolla on jo monia dialogeja. Siellä ei oo pelkästään se dialogi mitä se kouluttaja, opettaja, ohjaaja siellä edessä johtaa, koska se on niin iso määrä ihmisiä. Dialogisuuden raja menee ehkä jossakin.. tässä APO:ssa 10 on jo aika iso ryhmä ja 15 on jo ihan maksimi. Että se pysyy jollakin tapaa hallinnassa eikä synny sitten sinne sivuun niitä muita dialogeja.” (H3)

Dialogi voi muodostua luennolla esimerkiksi opiskelijoiden kesken keskustelussa tai sisäisesti itsensä kanssa kuuntelun kautta:

”mutta siinä se koko ryhmä ei tietenkään pääse silloin vuorovaikutukseen yhdessä yhtä aikaa. Mutta tietysti ajattelen kyllä sillain laajemmin dialogisuuden, että sitä voi myös siinä käydä vähän sisäisesti niiden muiden kanssa, että kuunnella aidosti vaikka luennoitsijan ja toisen opiskelijan välistä keskustelua ja miettiä sitä omaa näkökulmaa.” (H6)

7.3 Dialogisuuden arviointia

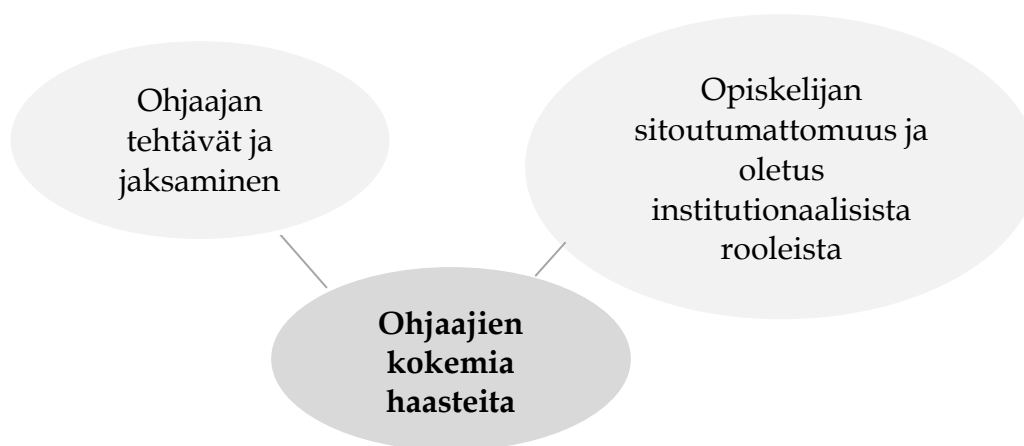
Tulosten viimeisessä luvussa esitellään tuloksia vastaamaan tutkimuskysymykseen miten dialogisuutta arvioidaan ohjausmenetelmä, jolle muodostettiin aineiston perusteella pääluokat ohjaajien kokemia haasteita dialogisuudessa, dialogisuuden rajoitteita ja mahdollisuuksia sekä onnistumisia.



KUVIO 8. Dialogisuuden arviointia – pää- ja yläluokat.

7.3.1 Ohjaajien kokemia haasteita dialogisuudessa

Tutkittavilta kysyttiin haastattelussa heidän kokemiaan haasteita dialogisuuden ilmiössä ja/tai käytännötilanteissa. Haasteista muodostettiin yläluokat ohjaajan tehtävät ja jaksaminen ja opiskelijan sitoutumattomuus ja oletus institutionaalisista rooleista.



KUVIO 9. Ohjaajien kokemia haasteita – yläluokat.

Ohjaajan tehtävät ja jaksaminen

Monet aikaisempien lukujen ohjauksen tehtävistä ja ohjaajan rooleista, kuten vetäytyvä ohjaaminen, tilanteen suunnittelemattomuus, joustaminen, tilan antaminen, keskittyminen, läsnäolo ja jaksaminen koettiin samalla myös haasteiksi. Tutkittavat kokivat haasteelliseksi hyvin erilaisia asioita ja vain muutama teema oli sellainen, minkä moni oli kokenut haasteeksi. Vetäytyvässä ohjaamisessa haasteelliseksi oli eräs tutkittava kokenut vetäytyvyyden perusluonteen; puuttumatta olemisen. Toiselle ohjaustilanteessa haastavaa oli tilanteen suunnittelemattomuus, jonka kautta ohjaajan tulee joustaa:

”Se ehkä on myös sellanen haaste siinä ohjauksessa, siinä dialogisessa ohjauksessa, että pystyy joustamaan ja kuuntelemaan, että mihin se ryhmä nyt on menossa ja mikä tänään on tärkeää ja pystyy antamaan sille tilaa, kun ei pysty suunnittelemaan sitä ohjaustilannetta täysin, että mitä tänään tehdään.” (H6)

Tutkittavista kolme oli kokenut keskittymisen haastavana ja energiaa vievänä. Yksi heistä kertoi 1-2 intensiivisen keskustelun olevan tarpeeksi yhdelle päivälle, jotta jaksaa keskittyä molempiin tilanteen vaatimalla tavalla. APO:jen 6 tuntia kestävä ryhmäpäivän kuvattiin menevän todella nopeasti, mutta jälkikäteen ohjaaja huomasi, että energiaa ei ajattelutyöhön enää riitä sille päivälle. Eräs toinen tutkittava kuvasi energian kulumista ja sen syitä näin:

”Mutta kyl jälkikäteen huomaa, et sitä on väsyny, et totta kai se on niin mielenkiintosta, jännittävää, se on kaikkee semmosta, et se on luonnostaan siinä mukana, mut sit jälkikäteen sen vasta huomaa, kun se on ohi, et energia on niin sanotusti menny.” (H5)

Ohjaajan tehtävistä haastavana eräs tutkittava koki myös sen, jos ei ohjaajana saa tarttumapintaa opiskelijaan. Tällöin dialogisuuden on vaikea toteutua. Eräs koki haasteellisena saada toisen innostumaan, näkemään ja ymmärtämään dialogisuuden mahdollisuuksia, jos opiskelijalla itsellään ei ole lähtökohtaista kiinnostusta dialogisuuteen. Eräs taas koki vaikeaksi oikeiden kysymysten kysyminen pohtimisen aikaansaamiseksi, jonka kuvasi kuitenkin äärimmäisen tärkeäksi ohjaajan työssä:

”Kysyminen on, se on hankalaa. Jos aatellaan, että meidän pitäis täällä yliopistossa oppiaineesta riippumatta opettaa, tavoitteena on pääkäytön taito kaikille eli ajattelemisen taito, niin silloin ei ehkä niin pitäskään katella, että me löydetään niitä ongelmien ratkaisijoita, koulutetaan niinkun tiedollisesti sisällöltä, että ihmiset tuntee ja tietää asiasta paljon faktoja ja olisivat sillä tavalla sen faktatiedon varassa kykeneviä ratkasemaan ongelmia, että meillä on vielä tärkeämpää se, että kun meillä on paljon asiaa, paljon sekalaista faktaa, jonka perusteella meidän pitäis ensinäänki ymmärtää, mikä on se kysymys, mihin me haetaan vastausta ja se kysymyksen löytäminen on taas se vaikein juttu. Ja siihen tarvitaan oikeasti sitä asiantuntijuutta. Ja sille tasolle meidän pitäis kyllä pyrkiä. Se nyt vaan on vaikeeta.” (H2)

Eräs tutkittava kuvasi dialogisuudelle haasteeksi opettamisen vaatimuksen, joka silloin tällöin on olemassa, esimerkiksi juuri opiskelunsa aloittaneilla opiskelijoilla tai uuden ryhmän kanssa. Toinen kuvasi haastavaksi sellaiseen dialogiin lähtemisen, jossa kuvitellaan tietävänsä paljon jostain asiasta. Myös opettaja sortuu ajattelemaan niin, koska onhan se ennenkin mennyt näin ja onnistunut. Hänen mukaansa on niin helppoa pistää korvat kiinni ja ajatella tietävänsä. Myös toinen tutkittava kuvasi haasteeksi oman ajattelun kapeuden ja sen oletuksen, että kaikki menee hyvin, kun on mennyt aiemminkin. Joskus olisi hänen mukaansa hyvä pysähtyä ajattelemaan omaa ajattelua ja mennä takaisin perusasioihin, jotta ei jämähdä ajatuksissaan paikalleen. Ohjaajan näkökulmasta haasteeksi kuvasi eräs tutkittava myös vastuun jakamisen

muiden kanssa, koska vaikka itse sitoutuisi opettajana hoitamaan oman osuutensa ja kantaisi vastuun siitä, muut ei välttämättä tee niin. Toisaalta vastuuta myös halutaan antaa muille eikä pitää vain itsellään. Tämän tutkittava kuvasi kuitenkin tiedostetuksi haasteeksi ja jäi pohtimaan, oliko se haaste kuitenkaan.

Opiskelijan sitoutumattomuus ja oletus institutionaalisista rooleista

Haasteeksi eräs tutkittava kuvasi opiskelijan näkökulmasta olevan sitoutumattomuus dialogisuuteen ja erityisesti reflektio-osuuteen, joka nähdään opiskelijan tehtävänä ohjaustilanteessa. Toinen kuvasi sitoutumattomuuden johtuvan siitä, että opiskelija haluaa säilyttää virkamiestyylin, jolloin dialogiin lähteminen kuvattiin vaikeaksi. Institutionaalsiin odotuksiin ja rooleihin liittyen muutama tutkittava kuvasi opiskelijoiden odotusarvon olevan usein sellainen, että opettaja jakaa tietoa ja opiskelija voi vain tulla kuuntelemaan, jolloin ei tarvitse osallistua tai tehdä itse juuri mitään. Se koettiin haasteeksi dialogisuuden kannalta, mutta toisaalta myös erään tutkittavan mukaan herkulliseksi haasteeksi.

” - Hyvinkin helposti tietyissä koulutuksissa se odotusarvo saattaa olla semmonen, että jos nyt vaan jakaisit sen tiedon tänne näin, että et sä voi meitä pistää tekemään töitä. Sit sillain on joskus aika mielenkiintonen se, mutta sit taas toisaalta mä en koe sitä mitenkään huonona haasteena, että toi on mun mielestä aivan älyttömän herkullinen haaste. – -Kun on kuitenkin aika monta kertaa nähny sen muutoksen, ja totta kai se on tullu esimerkiks APOjen myötä, kun on aluks lähetty siitä, että miten mä suoritettua nää opeopinnot, ni sit yhtäkkiä kun ruvetaanki vähän muuttamaan sitä, että hetkinen eihän näitä suoriteta vaan mähän voin saada näistä jotain. Mitä enemmän mä panostan, sitä enemmän mä voin saada.” (H4)

Samaan liittyen haastavana yksi tutkittava koki institutionaalisen vallan ja vertaisen välillä tasapainottelun, jolloin ohjaaja ei voi aina puuttua keskusteluun, vaikka ei varsinaista tietoa tai totuutta olisikaan jakamassa.

”Joskus taas ei tiiä, pitäskö vai eikö pitäs puuttua, keskusteluun esimerkiks. Toisaalta ku tietää, että jos puuttuu, niin siinä saattaa sit käydä niin, että se keskustelu lopahtaa siihen. Se, että ohjaajana et kuitenkaan ole

vertainen missään tapauksessa, vaikka kuinka yrittäisit olla, niin et ole. Se on se institutionaalinen valta – – Eikä sitä voi häivyttää, se on siellä. Ja ehkä sen pienentää just sillä, että ei aukase sitä suutaan, että ei oo koko ajan että hei mä tiän. Mut ei se oo helppoo.”(H7)

7.3.2 Dialogisuuden rajoitteita ja mahdollisuuksia

Tutkittavilta kysyttiin erilaisin kysymyksin sitä, miten he arvioisivat dialogisuutta ohjausmenetelmänä tai ohjauksen lähtökohtana. Yksikään haastateltavista ei tuonut esille kritiikkiä itse dialogisuutta kohtaan vaan kaikki näkivät dialogisuudessa ainoastaan mahdollisuuksia. Kriittisesti suhtauduttiin ajoittain kuitenkin dialogiopetuksen käyttökelpoisuuteen tilanteissa, joissa selkeää tulkinnan mahdollisuutta ei ole, mutta dialogisuuden piirteitä voi useimpien mukaan olla kaikkialla. Jotkut tutkittavista ottivat kantaa käyttämäni ”menetelmä” -sanaan ja olivat sitä mieltä, että dialogisuus on enemmän suhtautumistapa tai ytimessä oleva asia kuin menetelmä. Dialogisuus siis pysyy ohjauksen ytimessä, vaikka menetelmät vaihtuisivat. Yhden tutkittavan mielestä dialogisuudesta voidaan puhua myös menetelmänä, työtapana, tai työkaluna ja loput eivät ottaneet kantaa käyttämäni termiin. Dialogisuuden rajoitteista ja mahdollisuuksista muodostettiin yläluokat onnistumisen edellytyksiä ja muita vaikuttavia tekijöitä, dialogisuuden käyttökelpoisuus, pois tiedon siirtämisestä, oppimisen seuraaminen ja tukeminen, opiskelijoiden erilaisuuden huomioiminen.



KUVIO 10. Dialogisuuden rajoitteita ja mahdollisuuksia – yläluokat.

Onnistumisen edellytyksiä ja muita vaikuttavia tekijöitä

Ohjaustilanteen dialogisuuteen vaikuttaa tutkittavien mukaan sekä osallistujat, että koulutuksen rakenteelliset asiat. Dialogisuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä sekä kysyttiin että tuotiin tutkittavien toimesta esille osallistujien edellytyksinä dialogisuuden toteutumiselle tai yleisemmin asioina, jotka ovat vaikuttamassa dialogisuuden toteutumiseen.

Ensiksi tuodaan esille, mitä dialogisuus vaatii opiskelijoilta onnistuakseen ohjaajan kokemana. Tutkittavien mukaan sellaisia asioita ovat dialogitaidot, vastuunottaminen omasta oppimisesta sekä läsnäolo. Toiseksi esitellään vastauksia siihen, mitä dialogisuus vaatii toteutuakseen ohjaajalta. Tutkittavien mukaan ohjaajilta vaaditaan opiskelijalähtöistä asennetta, keskittymistä ja läsnäoloa, omista suunnitelmista luopumista, dialogitietoja ja - taitoja sekä eettisyyttä. Dialogisuuden onnistumisen kannalta tilanne vaatii opiskelijalta ensiksi vastuun ottamista omasta oppimisesta, joka tarkoittaa vastuunottamista omasta ajattelustaan että toiminnastaan dialogissa muiden kanssa. Dialogin kannalta vastuunottaminen käytännössä tarkoittaa sen ymmärtämistä, että perinteinen kulttuuri, jossa opettaja tarjoaa tarvittavat tiedot, ei päde. Opiskelijoilta edellytetään siis perinteisestä asenteesta luopumista ja sellaiseen

ajatukseen oppimista, jossa opiskelija ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja osallistuu dialogiin aktiivisena tiedon luoja.

”Ehkä siinä pitää ymmärtää se, että miten tärkeää on, ja ymmärtää se, että ei ole sitä tietoa, minkä opettaja vaan tulee antamaan tai että joku tässä tilassa tietää sen, että mikä on tähän ihan ainut oikea vastaus vaan ymmärretään, että sitä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Voidaan etsiä se paras mahdollinen tie tohon niiden eri näkökulmien kautta.” (H6)

”Et ehkä meidän koulutuksen kulttuuri ylipäättään on sellanen, et sä tuota oletat, että kun on opettaja ja on asiantuntija, niin se osaa aina vastata ja se haluaa aina vastata ja se haluaa aina kertoa ja tavallaan se jotenki, että se asetelma, se klassinen vanha asetelma, et opettaja kaataa sen tai siirtää sen tietonsa siihen opiskelijaan, ni kyl se on vahvasti myös opiskelijoilla usein, että koska dialogisuushan on myös sille toiselle osapuolelle haastavaa, et sillon sä et voi vaan olla passiivinen vaan se edellyttää molemmilta sitä semmosta aktiivista läsnäoloa ja.. Se dialogi, ei se mee yhen ihmisen voimin se ei mee eteenpäin.” (H1)

Dialogi edellyttää tutkittavien mukaan opiskelijalta myös vuorovaikutus- tai dialogitaitoja, kuten kuuntelemista, itsereflektiotaitoja sekä puheen tasapainottamista. Käytännössä se tarkoittaa hiljaisemmalta uskallusta puhua ja paljon puhuvalta tarkempaa harkintaa ja hiljempaa oloa.

Ohjaajalta dialogisuus edellyttää sen muistamista, että opiskelija tulee ensin ja on tilanteen päähenkilö. Ohjaajalla tulisi olla erään tutkittavan mielestä myös aito kiinnostus opiskelijaan ja hänen asioihinsa, jotta dialogi onnistuu.

”-- mutta kyllä siis vaatii valmiutta ja asennetta siihen, että pystyy, koska mun mielestä sitä ei voi feikata, että sä ajattelet, että jos sä olet sanovinasi, että opiskelijan ehdoilla mennään, ja sitten teetki jotain muuta, ni siinä menee uskottavuus, et kyl mun mielestä se vaatii semmosta rehellisyyttä kuitenkin ja kiinnostusta opiskelijoitten tekemisiin. Siis aitoo kiinnostusta; en tarkota sellasta puhtaasti, että tää gradu täytyy saada valmiiks tai sellasta vaan sellasta, että on oikeasti kiinnostunu siitä, et mitä tää ihminen ajattelee, mitkä asiat häntä kiinnostaa, mitä kohti haluaa mennä. Että kyl mun mielestä sen takia se sellanen, se on ehkä se dialogisuuden perusta, että jos et sä oo kiinnostunu opiskelijoista aidosti; heidän kehityksestään ja kasvustaan, ni se muuttuu se dialogi jotenki tyhjäksi.” (H1)

Muutamien tutkittavien mielestä ohjaajalta vaaditaan dialogissa myös keskittymistä ja läsnäoloa tilanteessa sekä omista suunnitelmista luopumista. Joidenkin tutkittavien mielestä dialogi ei vaadi ohjaajalta varsinaisia erityistaitoja tai -tietoja tai eivät tuoneet esille sellaisia, mutta eräs tutkittava toi esille tärkeinä kuuntelu-, analysointi-, havainnointi-, ja kyseenalaistamistaidot sekä kyvyn säädellä omia tunteita. Teoreettisen tiedon dialogista sekä eettisyyden ja omien vastuiden tiedostamisen hän myös koki tärkeänä.

Varsinaisten edellytysten lisäksi tutkittavat toivat esille myös muita dialogisuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä, joista negatiivisesti vaikuttavia olivat ohjaajan pitäytyminen omissa tavoitteissaan, yliopiston tietyt rakenteet, jotka eivät anna aikaa tai tilaa dialogisuudelle sekä ryhmän sisäiset konfliktit. Positiivisia vaikutuksia oli tutkittavien mukaan APO:n rakenteella ja toimintatavoilla, jotka tukevat dialogisuuden mahdollisuutta sekä yleisellä sitoutumisella dialogisuuteen.

Dialogisuuden käyttökelpoisuus

Dialogisuus menetelmänä koettiin APO-opintoihin ja muutamien tutkittavien mainitsemana omalle alalle hyvin käyttökelpoiseksi. APO-opintojen osalta dialogisuuden kuvasi yksi tutkittava sopivaksi sen vuoksi, että ihmiset ovat eri lähtökohdista. Monella opintoihin osallistuvalla on jo paljon kokemusta opettamisesta, joten opettajajohtoinen opetus koettiin asetelmana erikoiseksi. Opiskelijat tietävät jo paljon opetettavasta aiheesta, joten mahdollisuus on oppia itsestään ja toisilta. Tutkittavilta kysyttiin, onko sellaisia tilanteita, joissa dialogisuutta ei voi käyttää. Joidenkin aiheiden kanssa yksi totesi tulkinnallisuuden mahdollisuuden pienemmäksi, jolloin tiedon siirto voi olla parempi menetelmä:

”Ehkä täytyy miettiä just sitä tiedon luonnetta, että et sä voi kirurgille sanoa, että voidaan nyt neuvotella tästä asiasta, että onkohan hyvä vetää se haava tuohon vai tänne kohtaan, että on tiettyjä asioita, joissa ei ehkä oo samalla lailla semmosta tulkinnallisuuden varaa. Että on tämmösiä tiettyjä teemoja, joissa selkeemmin voi käyttää aika vahvaakin monologista ajattelua tai tiedon siirtoa joissakin kohti.” (H4)

Myös toinen tutkittava toi esille erilaiset aiheet dialogin kanssa ja ilman dialogia ja uskoi dialogisen lähestymistavan kuitenkin mahdolliseksi minkä tahansa aiheen opiskelussa. Silloin dialogisuuden kautta ei välttämättä luoda yhteistä tietoa vaan se tarkoittaa tietynlaista suhtautumista opiskelijoihin ja oppijan huomioonottamista opetuksessa:

”En tiää onko tää nyt dialogisuutta vai ylipäätään ihmisen kohtaamista, siis ensinnäkin tietää sen opiskelijan sen hetkinen tilanne, että mitä se ylipäätään tästä aiheesta tietää, mitä se kuvittelee, että tää on. - - Ja ehkä myös että se innostuis se opiskelija siitä jutusta kuitenkin sen verran ainaki. Eihän voi pakottaa, että sun pitää nyt innostua, mutta sen verran, että se siitä saa jotain. Jos ei muuta, ni sen ymmärryksen, että mitä se on ja mitä aion välttää tästä lähtien. - - ainahan niihin pystyy yrittää ainakin laittaa jotain henkilökohtasta, semmosta että opiskelija saa sitä jotain ymmärrystä siihen asiaan.” (H7)

Yksi tutkittava ei keksinyt sellaista tilannetta, johon dialogisuus ei sopisi. Dialogisuus kuvattiin tässä asenteeksi esimerkiksi oman auktoriteetin ja toisten kohtaamisen taustalla. Myös toinen tutkittava toi esille dialogisuuden suhtautumistapana muihin ihmisiin ja kiinnostuksena kuulla toisen ajatuksia. Yksi tutkittava kuvasi dialogisuuden toteutumisen mahdottomaksi silloin, jos ohjattava on voimakkaassa tunnetilassa. Myös lähtökohtainen oletus opiskelijoiden dialogisuudesta nähtiin toimimattomana, koska usein monetkaan eivät tiedä dialogisuudesta tai sen periaatteista. Myös toinen kuvasi dialogisuuteen tutustumisen tärkeäksi dialogisuuden toteutumisen kannalta:

”No kyllä mä ajattelen, että aika monissa tilanteissa sitä on haastava toteuttaa ja vähän, että se pitää kuitenkin ehkä sitten jotenki ainaki tuoda esiin se periaate ja että pitää olla mahdollisuus jotenki tuoda esiin se, että mitä siinä tavotellaan ja minkälaista se keskustelu on, että jos on tottunu tietynlaiseen opetustyyliin tai ohjaustyyliin, niin se ei oo välttämättä helppoa oppijalle avata olemaan yhtäkkiä vain dialoginen, olemaan tasa-arvoisesti mukana siinä keskustelussa.” (H6)

Myös kolmas tutkittava oli sitä mieltä, että dialogisuuden ja koulutuksen periaatteiden avaaminen opiskelijoille on tärkeää. Dialogisuuden mahdollistumisen osalta tutkittava ajatteli sen tapahtuvan esimerkin kautta ja

lähtökohtaisen ihmisiin suhtautumisen perustuen, mutta avoimuus kuvattiin osaksi ihmissuhteiden reiluutta ja opiskelun selkeyttä.

Oppimisen tukeminen ja seuraaminen

Dialogisuuden avulla oppimista voidaan tukea ja seurata tutkittavien mukaan monin tavoin. Dialogisuus kuvattiin erään tutkittavan puheessa tieteellisen ajattelun kehittymisen välineenä kysymisen ja pohdituttamisen vuoksi. Tällöin on mahdollista tuoda esille selvienkin totuuksien suhteellisuutta ja opettaa ajattelemaan. Toinen tutkittava kuvasi dialogisuuden tärkeäksi, koska sen avulla opettaja pystyy seuraamaan opiskelijan oppimista ja osaamista. Tutkittava vertasi dialogisuutta ja sen mahdollisuuksia oppimisen seuraamisessa tenttimenettelyyn:

”Sen takia mä en esimerkiksi käytä tenttiä, koska se ei mittaa mun mielestä mitään muuta kun ulkoo-oppimisen taitoo. Mut jos siinä on soveltuvuus ja jos tehtävä on vielä mielellään semmonen vähän avoin, että ne opiskelijat joutuu vähän ite miettimään, lisäilemään sinne jotakin, niin sä pystyt nähä siitä tehtävästä ja siinä ajattelussa oleen mukana, et miten se opiskelija kehittää sitä. - - ja sitten mä kommentoin hyvin useesti just kysymyksillä, että mitä ajattelit tästä ja miten päädyitte tähän ja tän tyyppisiä seikkoja. Tai annan sitten ihan joitakin vihjeitä, että vaikkapa tästä kirjasta kun katsot, niin voit saada vähän uutta näkökulmaa.” (H3)

Sen lisäksi, että opettaja pystyy seuraamaan oppimista, mukaan tulee tutkittavan mukaan myös oppilaan osallistumisen mahdollisuus omaan oppimiseensa, jolloin myös kiinnostus lisääntyy. Eräs tutkittava kuvasi dialogisuuden mahdollisuudeksi havainnoida keskustelua ja kuulla näin oppimisen konkreettisia tuloksia. Monet dialogisuuden tulokset hän mainitsi tapahtuvan myös pään sisällä, jolloin esimerkiksi oppimispäiväkirja tai muu kirjallinen tuotos omista ajatuksista ja ajatusten kehittymisestä nähtiin tärkeäksi. Niiden avulla ennen kaikkea oppija pystyy näkemään oman kehittymisensä. Yksi tutkittava dialogisuutta mahdollisuutena tukea toisen ihmisen kehitystä ja oppimista, vaikka opettamisen välineet tai menetelmät muuten olisivatkin mitä vain.

Pois tiedon siirtämisestä

Tiedon siirtämisestä pyritään pääsemään pois, jolloin valtaa ja vastuuta siirretään enemmän opiskelijoille. Opiskelijan vallan ja vastuun puuttuminen nähdään ongelmaksi ensiksi sen vuoksi, että tiedon siirtäminen sinällään on turhaa, kun tiedon välittäjänä voi olla yhtä hyvin joku toinen opettaja, kirja tai internet. Tärkeämmäksi nähdään ajattelun taitojen oppiminen ja opittavan asian omakohtaistuminen. Tiedon siirtämisen ajatuksen ongelmana nähtiin myös se, että opettajalla ei välttämättä ole oikeita vastauksia esimerkiksi oman opettajuuden kehittämisessä. Kuten APO-opintojenkin suhteen tuli aiemmin esille, monilla on opetuskokemusta jopa enemmän kuin opettajalla, jolloin opiskelijoiden omat kokemukset voidaan saada esille ja niitä punnita dialogisuuden avulla. Tällöin dialogisuus menetelmänä mahdollistaa opiskelijan oman vastuun ja vallan omasta kehittämisestään ilman, että opettaja kertoo, millaiseksi esimerkiksi tuleva opettaja kehittyy tai mihin suuntaan ohjattavan tulisi mennä ammatinvalinnan suhteen:

”Mut jos on vaikka ammatinvalintaa ja sen ohjausta, niin eihän mulla voi olla sitä oikeaa vastausta, et mikä on sulle juuri se paras vaihtoehto. Mutta mulla voi olla menetelmiä, joilla saadaan esille se, mikä sulla on se oma osaaminen ja kiinnostusalue ja mihinkä kannattas tähdätä. Siihen dialogisuus antaa aivan huikkeet mahdollisuudet.” (H4)

Erään tutkittavan mukaan oppimista tuetaan dialogisuuden avulla niin, että vastuuta siirretään opiskelijalle. Se voi olla tällaisessa kulttuurissa vaikeakin opiskelijan sisäistää, mutta tutkittava näkee sen opettajan vastuullisuutena:

”Se saattaa tuntua siltäkin, että opettaja väistää vastuunsa jotenki, mut ei se sitä oo. Ehkä jopa päinvastoin, et se on vastuullisempaa käytöstä se dialogisuuden eteen työskenteleminen siinä mielessä, että siinä se opiskelija sitte oppii sillee myös sen ajatuksia, et hänen ajatuksensa ja ymmärryksensä on arvokasta sinällään.” (H1)

Monille opiskelijoille voi tuntua vieraalta tällä tavoin opiskelu, johon liittyen tuotiin esille myös APO-opintojen rakenne ja oppimispolku, jossa oppiminen kehittyi erään tutkittavan sanoin usein seuraavasti:

”Ja sit siellä alussa APOssa se hämmennys ja semmonen, kun huomaa sen, että kaikki on erilaista kun muualla, ni ehkä alussa syys-lokakuussa niin on vielä vähän semmosta hakemista, sit on huumaa, sitte tulee kritiikki ja sitte ymmärretään, jos ymmärretään toukokuussa jotain enemmän.” (H3)

7.3.3 Onnistumisia

Tutkittavilta kysyttiin, että mistä sen tietää onko dialogisuus toteutunut. Dialogisuuden onnistumista ja toteutumista ohjaustilanteissa kuvattiin erilaisten tunteiden, tunnelmien, opiskelijoiden kommenttien, innostumisen ja voimaantumisen, näkökulmien avartumisen ja ryhmätilanteen dialogisten piirteiden havainnoinnin kautta. Tutkittavien kokemukset olivat moninaisia ja toisistaan suurimmaksi osin eriäviä. Tästä syystä onnistumisen teemaa ei pystytty analysoimaan mielekkäästi vaan tulokset esitetään luettelomaisesti peräkkäin. Dialogisuuden toteutumista kuvattiin ensiksi oman tunteen sekä erilaisten tilanteesta tai osallistujista välittyvien tunnelmien kautta.

”Musta tuntuu, että sen tietää sitten vaan. Sen vaan tietää. -- Mut se on kauheen vaikee eritellä, koska must se on vaan tunne, että tää oli hyvä tilanne. - - Että sitten ehkä siitä tilanteesta sit lähtee tyytyväisiä, jotenki semmosia rauhallisen olosia ihmisiä. Ei tyytyväisiä sillä tavalla, että nonii nyt tuli kaikki valmiiks, mut jotenki semmonen rauhallisuus, ehkä levollisuus. (H1)

Rauhallisuus ja levollisuus liittyivät tutkittavan mukaan ääripäinä nähtyihin tilanteisiin, joissa toisessa päässä on täyttymyksellinen hiljaisuus (fullfilled silence) eli tilanne, jossa intensiivisen keskustelun jälkeen kenelläkään ei ole enää mitään lisättävää. Tähän tilanteeseen liittyi myös ajatus siitä, että dialogi loppuu luonnollisesti eikä väkisin. Toisena ääripäänä on keskustelun jääminen kesken, mutta se ei häiritse ketään. Molemmissa ääripäissä tulee esille levollisuus.

Dialogisuuden toteutumisen tutkittavat olivat kokeneet sen kautta, mitä osallistujat olivat saaneet dialogista. Erään tutkittavan mukaan dialogisuuden tunnistaa juuri siitä, että kaikki ovat kokeneet saaneensa päivästä jotain. Erään toisen tutkittavan mukaan voimautuminen ja innostuminen on osoitus dialogisuuden toteutumisesta:

”Mut että ihmiset on jollain tavalla ehkä voimautuneet siitä keskustelusta. Että ei oo ollu juurikaan semmosta, että on sanonu, että on ihan puhki, että jotenki niinku lyöty olo vaan on pikemminki semmonen hirveen innostunu olo siitä keskustelusta, että se on vähän vieny mennessään ja tuonu uusia ajatuksia. Ehkä se joskus on se, kun se puhu siitä tavasta nähdä asioita, että nyt menee hyvin, että jos sitä ei oo aikasemmin ollu tällä tavalla hänellä, niin se on hirveen hyvä asia, että alkaa tarkastella asioita vähän eri tavalla kun mihin on tottunu.” (H2)

Innostuminen ja pirteys tulivat esille myös toisen tutkittavan puheessa. Kuten edellisessäkin sitaatissa, keskustelu on tutkittavan mukaan vieny mennessään, myös toinen tutkittava kuvasi dialogisuutta parhaimmillaan ”flowksi”, jossa jokin kysymys tai kommentti ruokkii toisen ajattelua ja yhdessä päästään johonkin sellaiseen, mitä kumpikaan ei pystynyt ennalta arvaamaan. Tutkittava kuvaa sen parhaaksi mahdolliseksi onnistumiseksi. Voisi ajatella, että myös kolmannen kuvauksen mukaan, jossa ”päivä on imaissut mukaan”, kokemukset liittyvät samankaltaiseen tunteeseen siitä, että dialogisuus, tilanne tai koko päivä on vieny mukanaan. Loppukierroksilla myös kommentit siitä, että päivä oli mennyt nopeasti, kuvasivat tutkittavan mielestä imua.

Edellisen sitaatin lopussa tulee esille myös näkökulmien avartuminen, joka kuvattiin merkiksi dialogisuuden toteutumisesta. Erään tutkittavan mukaan loppukierroksilla opiskelijat sanovat, että tuli paljon ajateltavaa tai että näkevät asioita uudella tavalla, jotka hänen mielestään tarkoittavat sitä, että näkökulma on avartunut. Yksi tutkittava kuvasi tarkkaan dialogitilanteessa havainnoimiaan dialogisuuden piirteitä, kuten yhdessä ajattelua, joustavaa ja intensiivistä keskustelua, ajan pysäyttämistä ja sallivaa puhetta:

Joo kyl sen tuntee, kyllä sen selkeesti huomaa siinä tilanteessa. Se on semmonen - - fiilis se, että jos oikeesti on ollu semmosessa dialogisessa suhteessa, kun mä sen määritän, ni sen huomaa siitä, että on yhteinen

ajatus. Siis tulee semmoinen tunne, että täällä yhdet aivot jotka ajattelee. Että se on semmosta todella joustavaa, todella intensiivistä, keskittyntä, tarkkaavaista se oleminenkin siinä sitte.. Se on jotenki semmosta ajan pysäyttämistä, tuntuu, että se aika pysähtyy ja havaintoja pystyy tekemään hirveen paljon. Se liittyy siihen kans. Mut semmoinen tunne, että meitä on täs aika monta, me silti tuntee, et täs on vaan yks ääni joka kuuluu. Se on semmoinen jännä fiilis, ku se oikein onnistuu, ni se.. ehkä se on semmoinen se fiilis, et tuntuu, et täs on yhet aivot, se puhe jatkuu, se ääni jatkuu, se on niinku yhtä puhetta, sallivaa semmosta puhetta, josta rakentuu, löytyy uusia mielenkiintosisia kulmia - - ja siinä ei oo minkään näköstä semmosta pakottavaa tunnetta mihinkään suuntaan, ni siitä puuttuu se semmoinen ohjauksellisuus ja opettaminen, tavoitteellisuus puuttuu täysin siitä sillon ja sen vaan nyt aistii siinä sitte (H5)

Dialogisuus kuvattiin myös ryhmän tasapainoisena olona eli kaikki kokivat saaneensa sanoa jotain tai kuunnella. He kokivat olleensa tasavertaisina ja arvokkaina ihmisinä dialogissa eikä ketään mollattu. Tulosluku päätetään erään tutkittavan moniulotteiseen ja tutkijaa puhuttelevaan sitaattiin:

”No varmaan just se, että mikä fiilis niillä opiskelijoilla on. Tuleehan itellekin se fiilis, että tässä oli tosi kivaa. Mutta tärkein se on, että opiskelijoilla on tosi kivaa. Mut ei sitä yksin voi tehdä. Yksin sen voi kyllä tuhota, näin sanosin.” (H7)

8 POHDINTA

Pohdintaluvussa tuloksia tarkastellaan ja tehdään johtopäätöksiä suhteessa aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Pohdinnassa käsitellään myös tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja jatkotutkimushaasteita.

8.1 Tulosten tarkastelua

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen päätuloksia ja niiden suhdetta aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä APO-ohjaajat ajattelevat dialogisuudesta, millaisena dialogisuus näyttäytyy käytännön ohjaustilanteissa ja millaisia haasteita ja mahdollisuuksia dialogisuuteen liittyy APO-ohjaajien kokemana. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena. Taulukkoon 6 on koottu kaikki tutkimuksen tulokset. Jo ensivilkaisulla tuloksista voitiin havaita samankaltaisia teemoja eri tutkimuskysymysten sisällä ja niiden yhdistäminen sekä päällekkäisyyksien merkitysten pohtiminen näytti sen, millaisten teemojen parissa ohjaajat työskentelevät, mitä he pitävät tärkeänä sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia niihin liittyy. Tuloksia ei näin ollen tarkastella tulosten esittämisjärjestyksessä vaan aiheittain, jolloin jokaisessa luvussa tuodaan esille myös ohjaajien dialogisuuden arviointiin liittyvät seikat.

TAULUKKO 6. Yhteenvedo tuloksista.

TUTKIMUSKYS YMYKSET	PÄÄLUOKAT	YLÄLUOKAT
Mitä APO-ohjaajat ajattelevat dialogisuudesta?	Dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä	Toisen kohtaaminen sellaisenaan Pyrkimys toisen ymmärtämiseen Yksilöllinen kasvu ja oppiminen Yhteistä tiedon rakentamista
	Dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena	Opiskelijan valta ja vastuu Vetäytyvyys ohjauksessa Dialogisuuden mahdollistaminen ja tukeminen
Millaisena dialogisuus näyttäytyy käytännön ohjaustilanteissa APO-ohjaajien mukaan?	Yksilöohjauksen dialogisuus	Paljon aikaa Opiskelijan päätösvalta Ohjaaja tilan antajana ja kuuntelijana
	Ryhmäohjauksen dialogisuus	Eteneminen ryhmän ehdoilla Opettamisesta ja asiantuntijatiedosta luopuminen Turvallinen ja luotettava ilmapiiri Menetelmillä dialogisuutta ryhmään Tiedon ja ymmärryksen rakentaminen yhdessä
	Luentotilanteen dialogisuus	Ohjaajan asenne ja kyvyt Opiskelijalähtöisyyttä keskusteluilla ja kysymyksillä Opiskelijoiden valmiudet Monia ja erilaisia dialogeja
Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia dialogisuuteen liittyy APO-ohjaajien kokemana?	Ohjaajien kokemia haasteita dialogisuudessa	Ohjaajan tehtävät ja jaksaminen Opiskelijan sitoutumattomuus ja oletus institutionaalisista rooleista
	Dialogisuuden rajoitteita ja mahdollisuuksia	Onnistumisen edellytyksiä ja muita vaikuttavia tekijöitä Dialogisuuden käyttökelpoisuus Oppimisen tukeminen ja seuraaminen Pois tiedon siirtämisestä
	Onnistumisia	

8.1.1 Dialogiset APO-ohjaajat

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa oli selvittää, mitä APO- ohjaajat ajattelevat dialogista ja dialogisuudesta ilmiönä ja käsitteenä. Tällä kysymyksellä pyrittiin saamaan selville ohjaajien dialogisuuden tulkintoja ja lähtökohtia ohjauksen taustalla. Huttunen (2008, 246–247) suhtautuu kriittisesti dialogisuuden käsitteen käyttöä kohtaan opetuksessa ilman sen filosofisten ja muiden lähtökohtien tiedostamista (myös Arvaja & Malinen 2013, 61–62). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, etteivät APO-ohjaajat kuulu tähän kritiikin kohteena olevaan joukkoon vaan ovat kiinnostuneita ja tietoisia dialogisuuden lähtökohdista ja arvioivat niitä oman ohjauksensa sekä opiskelijoiden oppimisen suhteen. Dialogin peruslähtökohdista toisen kohtaaminen sellaisenaan eli toisen dialoginen kohtaaminen koettiin ilmiötasolla tärkeäksi. Kohtaamisen osalta APO-ohjaajat ottivat esille kohtaajien välisen tasavertaisuuden, ennakkoluulottomuuden ja dialogisen suhteen muodostumisen ihmisten välille. Tämän voidaan tulkita olevan ohjaajan suhtautumista ohjattavaan subjektina mikä viittaa Buberin Minä-Sinä - suhteeseen eli dialogisiin suhteisiin. (Huttunen 2008, 248–249; Laine 1995, 75–78; Sidorkin 1999; Laine & Kuhmonen 1998, 136–137; Silkelä 2003, 79; Sarja 2003, 76.)

Toinen dialogisuuden ilmiön tärkeä tekijä oli APO-ohjaajien mielestä pyrkimys toisen ymmärtämiseen kuuntelemalla aidosti toista ihmistä. Aidon kuuntelemisen taustalla on heidän mukaansa halu, maltti ja keskittyminen, joiden avulla pyritään kuuntelemaan toista ilman tulkintaa. (ks. Burbules 1993; Seikkula & Arnkil 2009, 130; Isaacs 2001; Laine 2009, 57; Laine 2014; Silkelä & Väisänen 2005, 124.) Toisten puheiden tulkitsemisen tutkittavat kuvasivat johtavan tunteelliseen keskusteluun, joka taas ei ole heidän mukaansa dialogia. Isaacs (2001, 38–40) määrittelee dialogia tehden eroa tavanomaiseen keskusteluun, jossa voidaan ajautua tunteelliseen taisteluun sen vuoksi, että osapuolet jakautuvat eri puolille puolustamaan omaa kantaansa. Tärkeää on siis ohjaajien mukaan ohjata keskustelua niin, että opiskelijat pystyvät katsomaan tilannetta eri näkökulmista ja perustelemaan omia näkemyksiään

sen sijaan että puolustaisivat niitä. Pyrkimys ymmärtää toisen lähtökohtia ja kokemuksia liittyi ohjaajan näkökulmasta myös opiskelijan tunnetilan ja henkisen sijainnin huomioimiseen. Ymmärtämiseen pyrkiminen oli siis ohjaajien mielestä yhtäältä vuorovaikutuksen lähtökohta dialogissa ja toisaalta ohjaajan ymmärtävä suhde opiskelijaan. Laine (2014) erottaa toisistaan ohjaajan monologisen arvioivan ymmärtämisen ja dialogisen empaattisen ymmärtämisen. Toisen tunnetilan huomioiminen ja sen mukaan toimiminen viittaa empaattiseen ymmärtämiseen, koska toisen tunteisiin samaistuminen ja sen mukaan toimiminen liittyy empatiaan toista ihmistä kohtaan. Ohjaajat painottivat opiskelijan ymmärtämistä juuri dialogisuudesta puhuttaessa, joten voidaan tulkita, että pyrkimyksenä on empaattinen eikä monologinen ja arvioiva ymmärtäminen.

APO-ohjaajien voidaan siis tulkita olevan näiden perusteiden valossa aidosti dialogisia ohjaajia, jotka ajattelevat dialogin ilmiötä sen filosofisista lähtökohdista käsin. Kun dialogista ja dialogisuudesta puhuttiin ilmiötasolla, voidaan toisen kohtaaminen sellaisenaan ja pyrkimys toisen ymmärtämiseen tulkita olevan minkä tahansa dialogisen suhteen lähtökohtia, oli sitten kyseessä ohjaajan ja opiskelijan välinen suhde tai dialogissa oppivien opiskelijoiden välinen suhde.

8.1.2 Valtasuhteiden perinteitä rikkomassa

Dialogisuus APO-opintojen toimintaperiaatteena kiteytyi pitkälti ohjaajien kokemuksissa valtasuhteisiin, joissa opiskelijalle siirretään valtaa ja ohjaaja toimillaan mahdollistaa sen tapahtumisen. Huttunen (2008, 246–247) kuvaa näennäiseksi dialogisuudeksi tietävän opettajan ja tietämättömän oppilaan välistä suhdetta. Dialogisuuden filosofisten lähtökohtien lisäksi APO-ohjaajat arvioivat tutkimuksen eri kohdissa vallan ja auktoriteetin suhdetta oppimiseen ja ajattelevat vallan olevan oppijalla, joten APO-ohjaajien dialogisuuden ei voida sanoa olevan myöskään siinä mielessä näennäistä. Valtasuhteisiin koettiin ohjaajien puheessa liittyvän tiedon siirtämisen ongelmallisuus, opiskelijan valta ja vastuu omassa oppimisessaan sekä ohjaajan vallankäyttö.

Tiedon siirtämisen ongelmallisuus sekä opiskelijan vallan ja vastuun puute tulevat aikaisemmassa tutkimuksessa esille jo tiedon rakentumisen konstruktivistisessä näkemyksessä, jossa tieto ei siirry oppijaan vaan oppija rakentaa sen itse (Ojanen 2006, 38–42; Patrikainen 2005, 45; Conole 2013, 4). Tiedon siirtäminen ei tue aikuisen oppijan oppimista andragogisestakaan näkökulmasta (Knowles ym. 2012, 62–67), jonka mukaan opiskelijalla on valta osallistua omaa oppimistaan ja opetustilanteita koskevaan suunnitteluun ja tavoitteisiin (myös Herman & Mandell 2004, 44). Tiedon siirtäminen ei myöskään tue ajattelun taitojen tai kriittisen reflektion kehittymistä, koska niiden taitojen oppimiseen tarvitaan ohjausta ja vuorovaikutusta muiden kanssa. (Malinen & Laine 2009, 57; Isaacs 2001, 28; Müller 2012, 165–182; Mezirow 19000, 1-13; Ojanen 2003,14; Kitchener & King 1990, 159–160). Tiedon siirtäminen näyttäytyi ohjaajien puheessa ensiksi turhana tiedon välittämisenä, koska tarvittavat tiedot ovat monesti saatavilla muualtakin. Toiseksi ongelmana koettiin tiedon siirtämisen mahdottomuus tilanteissa, joissa ohjaajalla ei ole oikeita vastauksia. Ojasen (2006, 38–42) mukaan tietoa siirtämällä ja asiantuntijavaltaa korostamalla saadaan aikaan alamaisia, kun yhteiskunnan tarve on autonomisille, itsenäisille ja oma-aloitteisille tekijöille, joilla on ajattelun taito. Myös APO-ohjaajat kuvasivat tärkeäksi ajattelun taitojen oppimisen, jota ei voida saada aikaan tietoa siirtämällä. Huttunen (2003) korostaa vastavuoroisten suhteiden, dialogin ja kriittisen reflektion merkitystä modernin yliopiston elementteinä.

Lisäksi ohjaajat kokivat tärkeänä opiskelijan vallan ja vastuun suhteen opittavien asioiden merkityksellisyyden ja oppimisen omakohtaistumisen, joka on myös yksi APO- opintojen toimintaperiaate. Laine (2009, 40–47) kuvaa oppimisen omakohtaistumisen opiskelun lähtökohdaksi, jonka ideana on opiskelijan kokemus opiskeltavan asian merkityksellisyydestä itselleen ja sen mahdollisuutena on autonomiseksi opettajaksi kehittyminen. Omakohtaisuuden teema tuli esille myös Ojasen (2003, 14) sekä Knowlesin ym. (2012, 62–67) tutkimuksissa, joissa omakohtaisuus liittyi erityisesti aikuisen oppijan oppimisen lähtökohtaisiin valmiuksiin ja orientaatioon. Aikuisen

oppimisen lähtökohtana on siis usein jokin omakohtainen ongelma tai muu omasta elämästään nouseva teema, joka toimii oppimisen innoittajana tai lähtökohtana.

Edellisiin ongelmiin vastattiin tutkimuksessa dialogin ja dialogisen ohjaussuhteen valta-asetelmien pohtimisen kautta, jotka näyttäytyivät erilaisina keinoina vähentää ohjaajan vallankäyttöä ohjaustilanteissa ja näin nostaa tärkeämmäksi opiskelijan omat tavoitteet ja vastuun omasta oppimisesta. Laineen (2014) mukaan opettajan tai ohjaajan vallankäyttö voi näkyä ohjaustilanteessa asiantuntijaroolin korostamisena, kontrolloimisena ja tilan hallitsemisena, jotka olivat aiheina vahvasti esillä eri näkökulmista APO-ohjaajien puheessa. Asiantuntijakommentteja ja suoraa opettamista pyrittiin välttämään, jotta yhtäältä keskustelu ei keskeydy ja toisaalta jotta opiskelijoille välitettäisiin ymmärrystä siitä, että tarkoituksena on oppia itselle merkityksellisten asioiden kautta. Ohjaajan tulee myös luopua omista tuntuun suunnitelmistaan, jolloin tilanne voi edetä ryhmän ehdoilla. Yksilöohjaustilanteessa vallankäyttöä pyrittiin APO-ohjaajien toiminnassa välttämään tilaa antamalla, kuuntelemalla ja korostamalla opiskelijan päätösvaltaa koskien sitä, millaisiin tavoitteisiin tähdätään. Opiskelija on tällöin tilanteen päähenkilö, jonka tavoitteita ohjaaja tukee. Ryhmätilanteessa ohjaajan vetäytyvyys (Laine 2014), tilan antaminen opiskelijoiden keskusteluille sekä eteneminen ryhmän ehdoilla voidaan nähdä ohjaajan vallankäyttöä vähentävinä ja opiskelijoiden valtaa lisäävinä tekijöinä ryhmäohjaustilanteissa. Luentotilanteiden vallankäyttöä pohdittiin opiskelijälähtöisyyden korostamisena ja ohjaajan asenteellisena suhtautumisena opiskelijoihin aktiivisina tiedon rakentajina. (Huttunen 2003, 123) Tilan antamisen suhteen opiskelijoiden väliset keskustelut koettiin tärkeinä.

APO-ohjaajat kokivat osan edellisistä teemoista haasteellisiksi, kuten ohjaajan vetäytyvyyden ja opiskelijoiden oletukset institutionaalisista rooleista ja tiedon siirtämisen perinteestä. Vetäytyvyydessä haasteena koettiin puuttumatta oleminen. Ohjaajan tehtävänä on tuoda esille keskustelevuuden tarkoitus ja joissain tilanteissa myös dialogisuuden teoreettiset ja filosofiset

lähtökohdat, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus oppia olemaan dialogissa muiden kanssa.

Edellisiin perustuen dialogisuus mahdollistaa sekä tiedon siirtämisestä luopumisen että opiskelijan ottamisen osalliseksi, oikeastaan päätekijäksi, omaa oppimistaan koskeviin asioihin. Opiskelijoista voi kasvaa autonomisia ja itsenäisiä ammattilaisia vain silloin, kun oma oppiminen koetaan itselle merkitykselliseksi ja omakohtaistumiselle annetaan mahdollisuus ohjaajan toimesta. Dialogisuuteen tähtäävän ohjaajan on pohdittava valtasuhdetta opiskelijoihin, koska dialogisuuden lähtökohdat eivät voi toteutua ilman sitä. Luentotilanteet ovat lähtökohtaisesti haastavimpia tilanteita dialogisuuden kannalta suuren ihmismäärän vuoksi, mutta tämä tutkimus osoittaa, että myös niissä tilanteissa dialogisella asenteella toimivan opettajan tai ohjaajan on mahdollista olla siirtämättä tietoa.

8.1.3 Dialogisuus lähtökohtana ja menetelmiä hyödyntäen

Dialogisuus näyttäytyi APO-ohjaajien mukaan erilaisissa ohjaustilanteissa eri tavoin ja muodoin, mutta kokonaiskuvassa dialogisuus näyttäytyi tärkeänä taustatekijänä tai lähtökohtana, jota voi tukea tilanteissa myös erilaisiin menetelmiin. Yksilöohjauksessa ja luentotilanteessa luotettiin dialogisuuden suhteen enemmän ohjaajan intuitioon ja luonnolliseen toimimiseen toisten kanssa ja ryhmäohjauksen dialogisuuteen liittyi myös menetelmällisiä ja ennalta mietittyjä valintoja. Ryhmäohjaus ei kuitenkaan ollut strukturoitua dialogiopetusta, jossa dialogisuus ohjaa tilanteen rakennetta ja vaiheita (vrt. Laine 1995, 84–85; Vella 2008, 31) vaan menetelmillä pyrittiin lisäämään ja tukemaan ryhmän dialogisuutta, jos se ei jostain syystä muuten toteutunut. Laineen (1995, 84–85) ja Vellan (2008, 31) tutkimuksissa dialogiopetuksen suunnittelu liittyi olennaisesti dialogisen tilanteeseen, mutta sitä ei tullut esille tässä tutkimuksessa muutoin kuin ennalta tuttujen menetelmien, kuten kierrosmenettelyn, käyttönä. Myös tämä havainto tukee edellistä tulkintaani siitä, että ryhmäohjauksen dialogisuus ei perustu strukturoituun malliin.

Turunen (2009, 97–108) on tutkinut APO-ohjaajien ohjausajattelua aiemmin, jolloin ryhmätilanteen suunnittelu koettiin tärkeäksi, mutta suunnitelma jätettiin väljäksi. Ohjaajan intuitioon ja ammattitaitoon luotettiin ryhmätilanteen etenemisessä. Myös tämä tukee osiltaan edellisiä tulkintoja, sillä aiemmassa tutkimuksessa suunnittelu kohdistui ryhmätilanteessa muihin asioihin, ei dialogisuuden suunnitteluun. Turusen (2009) tutkimuksessa kierrosmenettely tuli esille suunniteltuna toimintatapana ryhmätilanteen alussa ja tässä tutkimuksessa dialogisuutta edistävänä tekijänä. Molemmissa tutkimuksissa ohjaustilanteen alun kierrosmenettely sisälsi ajatuksen opiskelijälähtöisyydestä ja lisäksi tässä tutkimuksessa tuotiin esille myös kierroksen käyttö ryhmätilanteen eri vaiheissa puhutilan tasoittamiseksi. Tässä tutkimuksessa kierrosmenettely kuvattiin dialogisuutta edistäväksi menetelmäksi, ja kun ryhmätilanne alkaa kierroksella, voidaan tulkita varauksella myös niin, että ryhmätilanteen aloitus on dialoginen.

Ryhmätilanteessa pyrittiin myös luomaan dialogista ilmapiiriä keskustelutilanteeseen. Ilmapiirin luominen liittyi APO-ohjaajien puheessa tutustumisen ja yhteisten sääntöjen kautta mahdollistettuun turvallisuuteen, joka viittaa aikaisemman tutkimuksen dialogisuuden tunnetekijöiden huomiointiin (Laine 2014; Ojanen 2003, 18; Burbules 1993, 36–41). Dialogisen ilmapiirin luominen koettiin tärkeänä, jotta opiskelijat uskaltautuisivat jakamaan muille omia kokemuksiaan ja toisaalta myös tuomaan esille omia mielipiteitään. Ilmapiiri liittyy olennaisesti myös valtasuhteisiin (Laine 2014), koska esimerkiksi opiskelijan omien mielipiteiden avoin esille tuominen on mahdollista vain silloin, kun ohjaaja ei korjaile tai keskeytä keskustelua omasta mielestään väärin tai asiaankuulumattomien mielipiteiden vuoksi.

Yksilöohjauksessa suhteen luominen ja kuunteleminen korostuivat APO-ohjaajien mukaan sen erityispiirteinä. Aikaisemmassa tutkimuksessa suhde ohjattavan kanssa todetaan tärkeäksi (Nummenmaa 2003; 51) ohjaustilanteen onnistumisen kannalta. Suhteeseen viitattiin vuorovaikutustilanteena sekä dialogisena suhteena, joista jälkimmäiseen liittyi vahvasti myös aiemmissa tutkimuksissa kuvattuja Buberilaisia piirteitä. Kuuntelemista ymmärtämiseen

pyrkimisessä korostetaan aiemmassa tutkimuksessa ohjaustilanteen tärkeimpänä tekijänä (Silkelä & Väisänen 2005, 124), avoimuutena ja tulkitsemattomuutena (Laine 2009, 59–60), haluna ymmärtää toista (Laine 2014) sekä kommunikaation tehokkuuteen vaikuttavana tekijänä (Heikkilä & Heikkilä 2001, 105–106). Dialoginen yksilöohjaus ei APO-ohjaajien kuvaamana sisältänyt suunnittelua eikä rakenteita, toisin kuin esimerkiksi Nummenmaan (2003, 49) tutkimuksessa, jossa dialogisuutta painottava ohjauskeskustelu rakentuu tietynlaisten vaiheiden mukaan. Huomioitavaa on se, että yksilöohjauksesta kysyttäessä painotettiin dialogisuutta, jolloin yksilöohjauksen yleistä rakenteellisuutta ei myöskään kysymysten asettelussa tullut esille. Kuten ryhmäohjaustilanteessa, myös tässä suunnittelun puuttuminen saattaa johtua siitä, että dialogisuus on taustalla vaikuttava tärkeä lähtökohta, jolloin rakenteet liittyvät muihin asioihin ja tavoitteisiin. Tästä voidaan siis päätellä, että lähtökohdat myös kahdenkeskisen ohjaustilanteen dialogisuuden tukemiseen ovat APO-ohjaajilla dialogisuuden filosofiassa ja lähtökohdissa eikä rakenteellisissa ratkaisuissa.

Luentotilanteessa dialogisuus on APO-ohjaajien mielestä yhtä mahdollista kuin muissakin tilanteissa, vaikka tilanne todettiin haastavammaksi kuin muut ohjaustilanteet. Dialogisuuden mahdollistaa APO-ohjaajien mukaan samat lähtökohdat kuin muidenkin ohjaustilanteiden kanssa; dialogisen suhteen luominen, jossa luennoitsija pohtii auktoriteettiasemaansa, muiden arvostaminen sekä pyrkimys toisen ymmärtämiseen, mikä tässä tilanteessa painottui opiskelijoiden tiedon, tilanteen ja aikaisempien kokemusten huomiointiin. Keskustelevan kulttuurin tuominen ja osoittaminen nähtiin tärkeänä dialogisuuden kannalta. Luentotilanteen dialogisuuteen arvioitiin vaikuttavan myös opiskelijoiden valmiudet, jota ei tullut esille yksilö- ja ryhmäohjaustilanteiden kohdalla (ks. Huttunen 2008, 123).

APO-ohjaajien dialogisuus voidaan siis päätellä olevan suuressa määrin lähtökohtainen suhtautuminen ja tapa kohdata ihmisiä kuin menetelmä tai metodi. Menetelmillä edesautetaan dialogisuuden toteutumista, mutta menetelmät eivät ole pääosassa. Kaiken taustalla vaikuttaa dialogiseen

ohjaussuhteeseen perustuva ajattelu, jossa ohjaaja tekee kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi (Ojanen 2003, 17), joka näkyy ohjaajien ajattelussa kriittisenä ja syvällisenä pohdintana niistä asioista, jotka ovat milloinkin parhaiten oppimista edistämässä. Ohjaaja myös hyväksyy, kunnioittaa ja arvostaa opiskelijaa ja osoittaa sen kuuntelemalla, valtaa siirtämällä (ks. Huttunen 2008, 122) ja kohtaamalla opiskelijan kokonaisena "toisena" subjektina, jolla on omat ajatuksensa, kokemuksensa ja tavoitteensa. Huttusen (2008, 122) mukaan opiskelijan kohtaaminen objektina viittaa siihen, että opiskelijan arvostelukykyyn ei luoteta eikä hän saa täyttä tunnustusta.

8.1.4 Ajattelun taitojen oppiminen dialogisessa keskustelussa

APO-ohjaajat kuvasivat dialogin ryhmäohjauksen erityispiirteeksi sekä ilmiön yleisempien ajatusten yhdeksi tekijäksi yhteisen tiedon ja ymmärryksen jakamisen sellaisin ilmauksin, jotka viittaavat aikaisemman tutkimusten termistöstä dialogisen keskustelun piirteisiin. Dialogisen keskustelun tavoitteena on aikaisemman tutkimuksen mukaan luoda jotain sellaista ihmisten välille, mitä ei vielä ole olemassa, jolloin on mahdollista tehdä löytyjä ja oivalluksia (Isaacs 2001, 38–40; Malinen & Laine 2009, 56–58; Sarja 2003, 73–74; Bohm 2013; Burbules 1993, 4–5). Ohjaajat kuvasivat dialogin olevan yhteistä tiedon rakentamista ja ymmärryksen jakamista, jolloin saadaan aikaan yhdessä jotain suurempaa kuin yksin olisi mahdollista. Tällöin tavoitteena ei ole löytää oikeaa vastausta vaan päästä yhteiseen ymmärrykseen (Burbules 1993, 4–5; Sarja 2003, 73–74). Tietoa rakennetaan yhdessä niin, että asiaa pohditaan mahdollisimman monesta näkökulmasta.

Ohjaajan tehtävänä on tuoda asiaa yhteiseen pohdintaan ja välttää tunteelliseen keskusteluun ajautumista oikeanlaisilla kysymyksillä, kuten perusteluja kysymällä. Aikaisemmassa tutkimuksessa on tuotu esille myös dialogisen keskustelun ketjuuntumisen idea ja yhdessä ajattelu, jolloin on tarkoituksena kuunnella toisten puheenvuoroja ja jatkaa omaa puhettaan sen perusteella. (Seikkula & Arnkil 2009, 130; Isaacs 2001; Malinen & Laine 2009, 27.) APO-ohjaajien puheessa dialogi kuvattiin tasa-arvoisena ja kunnioittavana

keskusteluna, jossa kuunnellaan muita, minkä voidaan tulkita viittaavan ketjuuntumisen ja yhdessä ajattelun ideaan.

APO-ohjaajien mukaan dialogissa pyritään ymmärtämään toista dialogisessa suhteessa, jolloin myös omat näkökulmat avartuvat, kyseenalaistuvat ja monipuolistuvat. Tällöin pystytään luopumaan varmoista mielipiteistä, jotka usein osoittautuvat puutteellisiksi tai korjattavaksi. Ohjaajat kokivat sen olevan sekä dialogin tarkoitus opiskelijoiden välillä että ohjaajan omaan ajatteluun vaikuttavaa pohdintaa. Omien näkökulmien avartuminen muiden kautta voidaan tulkita yksilölliseksi reflektiiviseksi pohdinnaksi ja oppimiseksi sen kautta. Aikaisemmassa tutkimuksessa dialogin avulla tapahtuva oppimisprosessi kuvataan mahdolliseksi kriittisen reflektion (Mezirow 1990, 1-13), reflektion tai reflektiivisen pohdinnan (Ojanen 2003,14; Kitchener & King 1990, 159-160) kautta. Mezirowin (1990, 1-13) mukaan uudistavassa oppimisprosessissa kokemuksille annettuja merkityksiä reflektoidaan kriittisesti ja tulkitaan uudelleen, jolloin uudet tulkinnat johtavat yksilön muuttuneeseen toimintaan. Tällöin yksilön on mahdollista luoda kattavampi ja johdonmukaisempi käsitys omasta kokemuksestaan. Omien näkökulmien laajentuminen ja kyseenalaistuminen viittaavat jo sokraattiseenkin dialogiin, jossa käsityksiä osoitetaan kyseenalaiseksi perustelulla kysymällä ja pohtimalla muiden käsitysten tarjoamia mahdollisuuksia (Laine 1995, 73-74). Sokraattisessa dialogissa ohjaaja toimii kysyjänä, mikä eroaa ryhmän toiminnasta, jossa käsitysten laajeneminen tapahtuu yhdessä kaikkien kanssa, ei ohjaajan johdattelemana. Reflektio voidaan tulkita siis olevan jokaisen yksilöllinen oppimisprosessi, jonka mahdollistaa ryhmän yhteinen dialogi ja asioiden tutkiminen. Dialogissa ryhmän jäsenet perustelevat omia mielipiteitään, jolloin muiden tehtävänä on kuunnella aidosti ja avoimesti. Halu ja avoimuus ymmärtää toista (Laine 2014) ohjaa dialogia ja yhdessä ajattelua.

Jälleen dialoginen ilmapiiri ja ohjaajien valtakäsitykset vaikuttavat siihen, millä tavoin dialogin on mahdollista edetä, joten se vaikuttaa myös jokaisen yksilölliseen oppimiseen. Ohjauksen kannalta keskeisintä on ohjaajien mukaan

mahdollistaa asioiden katselu monista näkökulmista ja luoda dialogista ilmapiiriä dialogiin osallistuvien kesken. Ilmapiiri sisältää valta-asetelmien (Laine 2014) pohtimisen, mikä esimerkiksi ryhmätilanteessa tarkoittaa tiedon yhdessä rakentamisen näkökulmasta sitä, että edes ohjaaja ei määritä, mistä on tärkeintä puhua vaan tietoa rakennetaan aidosti yhdessä.

Ajattelun taidot kuvattiin tämän tutkimuksen johdannossa yliopiston yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi, mikä tuli esille myös APO-ohjaajien puheessa. Tärkeää ei ole se, että aikuisista koulutetaan faktatietäjiä, jotka osaavat ratkaista ongelmia tietojen varassa vaan tärkeämpää on se, että opiskelijoita ohjataan oppimaan ajattelun taitoja riippumatta oppiaineesta (ks. Müller 2012, 165–182).

8.1.5 Dialogi haastaa ja mahdollistaa

Ohjaajien kokemia haasteita on tuotu esille edellisissä luvuissa aiheiden mukaan, joten tässä luvussa keskitytään dialogisuuden rajoitteisiin ja mahdollisuuksiin. Ohjaajien mukaan dialogisuus edellyttää onnistuakseen opiskelijalta tiedon siirtämisen kulttuurista luopumista ja aktiivista osallistumista. Nämä liittyvät läheisesti toisiinsa, sillä tiedon siirtäminen tekee myös opiskelijoista passiivisia, joten siitä luovuttaessa myös opiskelijoilla on mahdollisuus aktivoitua. Laineen ja Kuhmosen (1998, 139) mukaan dialogisen suhteen perusidea sisältää oletuksen siitä, että oppija on aktiivinen subjekti, liittyen erityisesti ohjaajan asenteeseen oppijaa kohtaan. Laineen ja Malisen (2009b, 135–137) kokoamat oppimisen eri muodot APO-opinnoissa sisältävät ajatuksen siitä, että uuden ymmärtäminen edellyttää uuden aktiivista ajattelua. Aktiivinen tiedon rakentaminen liittyy myös konstruktivistisiin lähtökohtiin. Aktiivisuus tarkoitti ohjaajien puheessa yhtäältä ajattelun aktiivisuutta ja toisaalta myös fyysistä aktiivisuutta luentotilanteessa, jossa opiskelijoiden on tarkoitus osallistua dialogiin aktiivisena tiedon luoja. Dialogissa opiskelijoilta edellytetään keskittymistä ja läsnäoloa, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien pitäisi olla jatkuvasti äänessä. Ohjaajien mukaan saa olla myös hiljaa, kunhan on läsnä. Paljon puhuvilta dialogisuus vaatii tarkempaa harkintaa, jotta

muillakin on mahdollisuus puhua. Ohjaajilta edellytetään aitoa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan. Silkelän ja Väisäsen (2005, 124) mukaan keskittyminen liittyy kuuntelemisen taitoon, jolloin kiinnostusta osoitetaan kuuntelemalla. Heidän mukaansa ohjaaja usein puhuu liikaa, kun tavoitteena olisi antaa tilaa opiskelijan ajattelulle. Myös APO-ohjaajien puheessa tuli esille tilan antaminen ja hiljaisuuden sietäminen erityisesti yksilöohjauksessa. Ohjaajalta dialogisuus edellyttää myös keskittymistä ja läsnäoloa, kuten opiskelijoidenkin kohdalla. Keskittyminen kuvattiin haastavaksi ja energiaa vieväksi, mutta paljon antavaksi.

Dialogisuus koettiin APO-opintoihin hyvin sopivaksi erityisesti sen vuoksi, että koulutuksessa opiskelijoilla on paljon kokemusta opettamisesta, jolloin ohjaajalähtöinen opetus ei ole millään muotoa järkevää. Opiskelijoiden ohjaus- ja opetuskokemukset tulee ottaa lähtökohdaksi ja kuten Mezirowinkin (1990, 1-13) uudistavan oppimisen teoriassa, niitä kriittisesti refleктоimalla voidaan päätyä uudistuneeseen toimintaan. Dialogisuus kuvattiin mahdolliseksi lähtökohdaksi lähes missä vain opetus- ja ohjaustoiminnassa. Dialogi ei kuitenkaan sovi välttämättä tilanteeseen, jossa aiheen tulkinnanvaraa ei ole, kuten erään ohjaajan antamassa esimerkissä, kirurgin työssä. Dialogisuuden muodot vaihtelevat erilaisissa tilanteissa, mutta lähtökohtainen suhtautuminen toiseen ihmiseen ei. Dialogi toteutuu ohjaajien mukaan parhaiten alle viidentoista hengen ryhmässä, jolloin kaikki voi olla vielä samassa dialogissa. Suuremmassa ryhmässä dialogisuus muuttaa muotoaan, kuten aiemmin kuvatussa luentotilanteessa. Toisen kohtaaminen, auktoriteetti- ja valtakysymykset sekä pyrkimys toisen ymmärtämiseen säilyvät kuitenkin dialogisina lähtökohtina, oli tilanne mikä vain, jolloin myös luennolla voidaan luopua tiedon siirtämisen ajatuksesta. Haasteena voi olla ohjaajien mukaan oppilaitoksen rakenteelliset tekijät, kuten esimerkiksi ulkopuolelta määritetyt tarkat osaamistavoitteet, jotka eivät sovi dialogisuuden ideaan, mutta niissäkin tilanteissa dialoginen lähtökohta on mahdollista olla mukana. APO-opintojen rakenteet kuvattiin dialogisuutta edistäväksi, koska tilaa ja aikaa on luotu niin, että dialogisuus on mahdollista.

Dialogi mahdollistaa myös oppimisen tukemisen ja seuraamisen. Dialogisuus kuvattiin tieteellisen ajattelun kehittymisen välineenä, jossa ohjaajan tehtävänä on kysyä ja pistää pohtimaan. Se mahdollistaa selvien totuuksien suhteellisuuden esille tuomisen sekä ajattelun taitojen opettamisen. Dialogisuus mahdollistaa myös sen, että ohjaaja pystyy seuraamaan opiskelijan kehittymistä dialogissa hänen kanssaan, niin ikään kysymällä ja keskustelemalla. Tällöin myös opiskelija on osallisena omassa oppimisessaan eikä kukaan mittaa sitä ulkoapäin. Myös kirjalliset tuotokset auttavat kehittymisen seuraamisessa ja opiskelijan omassa oppimisessa, mutta tenttimistä tai muuta tiedetyn tiedon testaamista ei silloinkaan pidetä tärkeänä. Olennaista on sen sijaan se, että opettajan lisäksi myös opiskelija näkee oman kehittymisensä. Ohjaajien mukaan ei voida olettaa, että opiskelijat ovat dialogisia, vaan siihen tulee myös ohjata.

Dialogin mahdollisuutena myös ohjaajien puheessa on tiedon siirtämisestä luopuminen, jota on kuvattu edellisissä luvuissa. Tiedon siirtämisestä luopumisen prosessi voidaan nähdä tapahtuvan opiskelijoissa osittain jo APO-opintojen aikana. Ohjaajat kuvasivat opiskelijan lähtökohdan opiskeluun monesti olevan suorittamispainotteinen, mutta pian heidän huomaavan, että töitä tulee tehdä oman oppimisensa eteen eikä tarkoituksena ole suorittaa. Dialogisuuden eteen työskenteleminen koettiin vastuulliseksi toiminnaksi, jossa opiskelija oppii omien ajatustensa ja ymmärryksensä olevan arvokasta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan kysymykseksi siitä, onko tutkimusprosessi luotettava. Luotettavuuden kriteerit vaihtelevat hieman niiden laatijasta riippuen ja käsitteiden sisällä on näkökulma- ja suomennuseroja. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta

tarkastellaan Eskolan ja Suorannan (2000) laatiman käsitteistön perusteella, joka kostuu seuraavista luotettavuuden kriteereistä: tutkimuksen uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vahvistuvuus (confirmability). Näiden lisäksi hyödynnetään soveltaen Tuomen ja Sarajärven (2013) käytännöllisempää listausta tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista, joka sisältää kohdat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoutumiset tutkijana, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. Tärkeintä arvioinnissa on Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan tutkimuksen arviointi kokonaisuutena, jolloin listassa olevien asioiden koherenssi eli johdonmukaisuus painottuu. (Eskola & Suoranta 2000, 210–212; Tuomi & Sarajärvi 2013, 137–141.)

Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen tarkalla tutkimusprosessin kuvaamisella ja kokonaisuuden selkeänä pitämisenä lukijalle. Tutkimusprosessin vaiheet ja niiden osalta tehtyjä pohdintoja ja päätelmiä on kuvattu jo niille tarkoitetuissa luvuissa, koska ne vaikuttivat olennaisesti tutkimusraportin etenemiseen johdonmukaisesti. Tutkittavien valinnasta ja kohderyhmästä on kerrottu luvussa 6.1. Aineistonkeruumenetelmiä, teemahaastattelua ja sen vaiheita sekä haastattelurunkoa on kuvattu luvussa 6.2. Aineiston analyysin kuvaus on tuotu esille vaiheittain luvussa 6.3., Tässä luvussa arvioidaan luotettavuutta niiden kriteerien kautta, joita ei ole tullut esille aiemmissä luvuissa.

Tutkimuksen tarkastelun kriteereistä *uskottavuus* tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan sitä, vastaavatko tutkijan tulkinnat ja käsitteellistämiset tutkittavien käsityksiä. Uskottavuudella voidaan tarkoittaa myös Tuomen ja Sarajärven (2013) kuvaamaa Tynjälän (1991) vastaavuuden käsitettä eli sitä, millä tavoin tutkijan tuottamat tulkinnat tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä tulkintoja eli aikaisempaa tutkimusta. Tutkimusprosessin aikana pyrin pitämään mielessäni muistutuksen siitä, että tarkoituksena on ymmärtää tutkittavia ja heidän maailmaansa, jossa auttoi myös tutkimuksen aihe dialogisuus, jonka yksi pääteemoista on toisen

ymmärtämiseen pyrkiminen. Sain siis muistutuksia läpi tutkimuksen siitä, että pyrin olemaan tulkitsematta tutkittavien puheita silloin kun se aika ei vielä ollut ja vain ymmärtämään sitä heidän näkökulmastaan, mitä he minulle kertoivat. Käsitteellistämistä ja tutkittavien tulkitsemista analyysin vaiheessa helpotti ja toisaalta myös haastoi tutkittavien oma teoreettisten käsitteiden käyttö, jonka pohdintaa on kuvattu luvussa 6.3 "aineiston käsittely ja analysointi". Vaikka luvussa kuvataan teoreettisten käsitteiden käytön haasteita, sen mahdollisuutena näen nyt olevan erityisesti abstrahoinnin luotettavuuden ja käsitteiden muodostamisen, jota tutkittavat tarjoilivat jo haastatteluissa. Tulosten kirjoittamisvaiheessa pyrin olemaan mahdollisimman aineistolähtöinen ja tiedostin sen, että myös teoreettisten käsitteiden osalta voi olla erilaisia tulkintoja, jolloin tutkittavien käsitteitä pyrittiin mahdollisimman huolellisesti vertaamaan myös aiempaan tutkimukseen ja käsitteistöön. Uskottavuutta lisäävänä tekijänä voidaan nähdä olevan myös tekemäni päätös siitä, että tulososiossa pyritään kuvaamaan tulokset aineistolähtöisesti ilman tulkintaa. Tämä asetelma helpotti tutkimustulosten aineistolähtöisyyden säilyttämisessä.

Tutkimustuloksia verrattiin aikaisempiin tutkimustuloksiin ja teoriaan luvussa 8.2 "tulosten tarkastelua". Luvun alussa on tehty kaikista tuloksista yhteenveto taulukkomuodossa, jolloin tulokset saatiin esille kokonaisuutena. Kokonaisuudesta huomasin helposti ja kattavasti tutkittavien puheessa toistuvat teemat ja tärkeimmät asiat. Tutkimuksen pohdintaosiossa on siis kuvattu päätulokset eli tutkijan mielestä merkittävien anti suhteessa aikaisempaan teoriaan ja tutkimuksiin. Tulkintojen tekemisessä pyrin edelleen olemaan tutkittavilleni uskollinen, eli ymmärtämään tuloksia heidän näkökulmastaan ja sellaisina kuin he ovat sen tarkoittaneet, vaikka teoriassa käytettäisiin toisenlaisia käsitteitä tai aiemmassa tutkimuksessa olisi päädytty erilaisiin tuloksiin. Koska tutkittavien omat lähtökohdat olivat teoreettisia, tutkimustulosten tarkastelussa on painotettu dialogisuuden teoriaa pyrkien kuitenkin osoittamaan myös käytännön dialogiin liittyvien löydösten suhde aikaisempaan tutkimukseen. Näissä pohdinnoissa sekä aiemmin jo analyysin

tekemisessä pyrittiin pitämään mielessä Laineen (2001) kuvaama tutkijan hermeneuttinen kehä, jossa ensiksi reflektoidaan kriittisesti omaa esiymmärrystä ja siirrytään kohti tulkintaa reflektoiden jokaista tulkintaa uudelleen ja uudelleen.

Aikaisemman tutkimuksen osalta haasteena oli aiheiden laajuus, kuten ohjaus, opettaminen, dialogi ym., jolloin aiheen ja näkökulman rajaus osoittautui tärkeäksi, mutta kokemattomalle tutkijalle sitäkin haastavammaksi. Rajauksen suhteen olisin voinut olla tarkempikin ja keskittyä vielä enemmän vain dialogisuuden teemaan. Tavoitteena oli kuitenkin kuvata dialogisen ohjauksen ilmiötä tietyissä konteksteissa ja tietyistä koulutuksellisista lähtökohdista, jolloin on myös tuotava esille lähtökohtaisia aikuisen oppimisen lähtökohtia. Aikaisempaa tutkimusta olisi voinut selvittää siten toisaalta kattavammin, dialogisuuden osalta, mutta tutkimustulosten suhteen teoriaosassa on esillä tutkijan mielestä olennaisimmat asiat. Vielä loppuvaiheessa tuli vastaan monta tutkimusta, joita olisi ehkä ollut tärkeää hyödyntää tässä tutkimuksessa. Ne olisivat voineet muuttaa tutkimuksen suuntaa, joten päätin pysyä näissä raameissa. Dialogisuus on tutkimusaiheena suhteellisen teoreettinen ja filosofinen, jolloin tutkimuksen viitekehyskin oli sellainen. Huomioitavaa on myös se, että tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ohjauksen dialogisuutta ammattilaisten näkökulmasta, jotka pohjaavat ajatuksiaan myös teoreettiselle tiedolle, jolloin teorian painotus tutkimuksen ensimmäisissä luvuissa on mielestäni perusteltua. Tutkimuksesta ja haastatteluista myös puuttuivat kysymykset koskien kokemuksia esimerkiksi oppimisesta, jolloin aikaisemmassa tutkimuksessa ei ole olennaista kuvata aikaisempia kokemuksia oppimisesta dialogissa. Uuden ymmärryksen valossa olisin voinut toteuttaa tutkimuksen myös eri menetelmin, sillä dialogisuuden teemaan tarkemmin tutustuessani esimerkiksi alusta loppuun fenomenologinen tutkimus olisi sopinut tutkimusasetelmaani.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan tutkimustulosten siirtämistä toiseen kontekstiin tietyin ehdoin. Tämän tutkimuksen suurin anti ja myös luotettavuustekijä on tulosten mahdollinen

siirtäminen muihin konteksteihin. Tutkimuksen yhtenä tavoitteenakin oli selvittää dialogisuuden näyttäytymistä erilaisissa ohjaus- ja opetustilanteissa, jolloin tutkimuksen tuloksia voidaan siirtää myös muihin konteksteihin. Dialoginen suhtautuminen on mahdollista kaikissa kasvatuksellisissa suhteissa. Ryhmäohjauksen dialogisuuden tueksi tarjottuja menetelmiä voidaan hyödyntää missä vain pienryhmässä ja yksilöohjauksen dialogisuutta kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa. Tällöin siirtämisen sovellusympäristötkin voivat olla millaisia ohjaustilanteita tahansa. Kuten tutkimuksessa on todettu, dialogisuutta voi hyödyntää myös luennoilla, joita on lähes kaikissa koulutuksissa jossain määrin. Siirrettävyyttä haittaavana tekijänä voi olla dialogisuuden harjoittajan omien tietojen puute, jota tämän tutkimuksen ohjaajilla ei ollut haittana, koska APO-ohjaajat tulkittiin teorian perusteella tietoisiksi ja tietäväisiksi dialogisuuden tärkeimmistä elementeistä ja lähtökohdista. Dialogisuus ei kuitenkaan vaadi monien vuosien tutkimista ja perehtymistä, mutta vaatii jonkinlaisen ymmärryksen dialogisuuden mahdollisuudesta, jotta ohjaaja tai opettaja tietää lähteä dialogisella asenteella tai tarkemmilla tavoitteilla ohjaus- ja opetustilanteisiin. Dialogisuuden ilmiö ei näyttäytynyt kontekstisidonnaisena tulosten perustella, vaan sitä voidaan hyödyntää pedagogisissa tilanteissa laajasti. (Eskola & Suoranta 2000, 211–212.)

Toinen tutkimuksen siirrettävyyden mahdollisuuteen vaikuttava tekijä on tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen. Tämä tutkimusprosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan luvussa 5. Tarkoituksena on se, että joku toinen voi halutessaan toteuttaa saman tutkimuksen muuallakin. Pidän päiväkirjaa koko tutkimusprosessin ajan, johon pyrin pohtimaan ja kirjoittamaan ylös jokaisen valinnan perusteita ja päätelmiä.

Tutkimuksen *varmuutta* voidaan Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan lisätä ottamalla huomioon tutkijan ennakko-oletukset. Tuomen ja Sarajärven (2013) kuvaamana Tynjälän (1991) mukaan tutkimustilannetta arvioidaan laajemminkin, ottamalla huomioon ulkoisten ennakoimattomien sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvien tekijöiden vaikutukset tutkimustilanteeseen. Tutkijan ennakko-oletuksia ja niiden pohjalta tehtyjä

teemahaastattelurungon muutoksia on kuvattu osittain jo "aineistonkeruu"-luvussa 6.2. Tutkijan ennako-oletuksiksi voidaan lukea se, että olen itse suorittanut APO-opinnot, jotka koin hyvin opettavaisiksi ja opetuksen laadukkaaksi. Tämän ennako-oletuksen tiedostin koko tutkimuksen ajan ja varmistin neutraaliuteni tutkimusta kohtaan pitämällä mielessä kuvailevan otteen. Huomasin kuitenkin nousevan ilon ja ylpeyden tunteen, kun jotain positiivista ilmeni, joten täysin neutraalina en onnistunut olemaan, mutta sen tiedostaminen mahdollisti asioiden tarkastelun kattavasti ennako-oletuksistani huolimatta. Tutkimuksen kohderyhmänä myös olivat ohjaajat eli siitä minulla ei ollut kokemusta aiemmin. Tutkimustilanteen suhteen tiesin osan tutkittavista etukäteen ja tiesin myös heidän tietävän dialogisuudesta enemmänkin. Tämä kuitenkin oli tarkoituksenmukaista, sillä tutkimuksessa pyrittiin saamaan tietoa aiheen asiantuntijoilta. (Eskola & Suoranta 2000, 212; Tuomi & Sarajärvi 2013, 138-139.)

Tutkimustilanteet olivat verrattain ulkoisten tekijöiden osalta samankaltaisia ja myös niitä on kuvattu tarkemmin luvussa 6.2. Ajankäytön suhteen joillakin tutkittavista oli tarkempi aikataulu, jonka tiesin tällöin jo haastattelun alussa. Joidenkin tutkittavien osalta taas aikaa oli niin paljon kuin tarve vaati. Tämä saattoi vaikuttaa asioiden käsittelyjärjestykseen tai tarkempaan pitäytymiseen haastattelurungossa, mutta pyrin antamaan tilaa kaikille haastateltaville kertoa asioista mahdollisimman vapaasti. Haastattelurungon pääteemojen sisällä esille otettujen aiheiden suhteen oli vaihtelevuutta paljonkin, mutta tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille heille itselleen tärkeimpiä seikkoja pääteemojen suhteen. Varmistin jokaisen haastattelun loppuvaiheilla, että jokaisesta pääteemasta on tullut puhuttua. Haastattelutilanteena nämä olivat minulle ensimmäisiä, joten vaikka pyrin tutustumaan ennen haastatteluja erilaisiin ohjeisiin koskien valmistautumista ja haastattelutilannetta (Eskola & Vastamäki 2001, 26-42.), yllätyksiäkin tuli. Huomasin ensimmäisen haastattelun aikana pysyvänä suhteellisen tarkkaan haastattelurungossa, minkä koin ongelmaksi jo tuolloin. Olin aiemmin päättänyt antaa tilaa keskustelulle ja kuunnella, mutta erityisesti

kuunteleminen osoittautui haastavammaksi kuin kuvittelin. Loin itselleni myös painetta kaikkien aiheiden käsittelyn varmistamisesta, mutta haastatteluiden edetessä paine väheni ja ymmärsin paremmin teemahaastattelun avointa luonnetta.

Ensimmäinen haastattelu oli todella opettava kokemus, jonka perusteella myös haastattelurunkoa muokattiin alkuperäisestä. Ensimmäisen haastattelun jälkeen huomasi selkeän rakenteellisen virheen haastattelurungossani koskien jaottelua teoreettisen ajattelun ja käytännönsovellusten välillä. Oma aikomukseni ja oletukseni oli tehdä selkeää jakoa näiden kahden välille. Kuitenkin ensimmäisen teeman kysymys ”mitä dialogisuus tarkoittaa” ja toisen teeman kysymykset ”mitä dialoginen toimintaperiaate tarkoittaa” ja ”mitä dialoginen toimintaperiaate käytännössä tarkoittaa” ja vastaukset niihin olivat monesti päällekkäisiä. Oma oletukseni oli tässä suhteessa virheellinen, sillä en ottanut huomioon ihmisten erilaisia tapoja puhua asioista lähtökohtaisesti toinen käytännöllisemmin, toinen teoreettisemmin. Asian selviäminen ei suoranaisesti vaikuttanut haastattelukysymyksiin tai haastattelun etenemiseen, mutta avasi omaa näkökulmaani huomata haastateltavien erilaiset lähtökohdat ja haastattelusta riippuen kysymään joko käytännön tai teoreettisen ajatuksen tarkennusta. Erityisesti vasta aineistonkäsittelyn ja analyysin vaiheessa tämä tuli merkitykselliseksi.

Toisen virheellisen ennako-oletuksen huomasi myös ensimmäisen haastattelun aikana. En tiennyt, millaisissa tilanteissa haastateltavani ovat työskennelleet dialogisuuden parissa, joten olin ottanut haastattelurungossa avuksi ja esimerkkitilanteeksi haastateltavia yhdistävän ohjaustilanteen kontekstin, APO-opintojen pienryhmät. Tästä oletuksesta poiketen jo ensimmäisessä haastattelussa tuli ilmi ensisijaisesti yksilöohjaus oppimisryhmän ohjauksen sijaan. Ensimmäisessä haastattelussa toisia ohjaustilanteita kysyttiin tarkentamalla ryhmä- ja luentotilanteisiin, mutta uuden ymmärryksen valossa päätin muokata runkoani ja lisäsin haastatteluihin selkeän painotuksen kysymykseen, jossa verrataan yksilö-, pienryhmä-, ja luentotilanteissa tapahtuvaa ohjausta, minkä kysyin jatkossa kaikilta

haastateltavilta. Uuden ymmärryksen valossa poistin haastattelurungosta teeman ”dialogisuus käytännön ohjaustilanteessa: oppimisryhmä” ja muokkasinkin runkoa vastaamaan todellisuutta paremmin, mikä osoittautui merkittäväksi koko tutkimukseni kannalta.

Kolmas ennakko-oletus, jonka reflektointi vaikutti sekä dialogisuuden ilmiön että koko tutkimuksen ymmärtämiseen, huomattiin jälleen haastattelujen aikana. Ohjaus ei rajoittunut haastateltavien puheessa pelkästään APO-opintoihin vaan dialogisuuden käytännötilanteita kuvattiin monissa eri ympäristöissä ja oppimistilanteissa, joskin pyrin aina kysymään tarkennusta ja suuntaamaan vastauksia APO-kontekstiin. Tässä vaiheessa pohdin paljon dialogisuuden luonnetta ja kontekstisidonnaisuutta ja ymmärsin sen, että tutkittavien ajatukset dialogisuudesta ovat monipuolisia. Ei pelkästään sen suhteen, että he ovat APO-opintojen ohjauksessa pohtineet ilmiötä, vaan myös niiden kokemusten kasvattamina, jotka ovat tulleet muissa ohjaustilanteissa tai elämän aikana. Pohdin näiden muissa kontekstissa tapahtuvien asioiden huomiotta jättämistä, koska tutkimuksenihan koskee juuri APO-opintoja ja siinä kontekstissa tapahtuvaa ohjausta, mutta sen sijaan ymmärsin tutkimuskohdettani paremmin ja se pisti minut viimeistään tässä vaiheessa tarkentamaan tutkimukseni lähtökohtia niin, että ne koskevat nimenomaan ohjaajan dialogisuutta erilaisissa ohjaustilanteissa. Tämän ajattelun taustalla en voi olettaa olevan vain APO-opinnot vaan oppiminen ja kasvaminen on voinut tapahtua missä ja minkälaisissa tilanteissa tahansa elämän varrella.

Tutkimuksen *vahvistuvuudella* tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea muista tutkimuksista. Tulkintojen osalta on pyritty pohtimaan niiden suhdetta aikaisempaan ja olla tarkka sen suhteen, että tulkinnat voidaan todella tehdä ja millä perustein. Vahvistuvuus liitetään Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan myös Tynjälän (1991) vahvistettavuuden käsitteeseen, joka tarkoittaa tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden varmistamista erilaisin tekniikoin. Varmistajina toimivat tutkimuksen tarkastajat.

Eettisyys

Tutkimuksen eettisyyttä tarkastellaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (2012) perusteella, jossa esitetään hyvän tieteellisen käytännön periaatteet. Tämän lisäksi tuodaan esille tutkittavien oikeuksia ja niissä pitäytymistä tutkimusprosessin aikana. Olen pyrkinyt olemaan koko tutkimusprosessin ajan mahdollisimman rehellinen, huolellinen ja tarkka, jota esimerkiksi päiväkirjan pitäminen ja itsekriittinen ote ovat helpottaneet kautta prosessin. Tutkimuksen tiedonhankinta- tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat tieteellisen tutkimuksen mukaisia, joihin olen tutustunut ja saanut ohjeistusta. Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin teemahaastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74–75; Eskola & Suoranta 106–107; Hirsjärvi ym. 1997, 208–209) ja analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–109). Arviointimenetelminä käytettiin luotettavuuden osalta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä (Eskola & Suoranta; 208–212; Tuomi & Sarajärvi 2013, 134–141) ja eettisyyden osalta hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkittavien suojaan liittyviä kriteerejä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131–132). Viittauskäytänteisiin olen tutustunut huolellisesti ja noudattanut niitä antaen kunnian tutkimustuloksista ja teorioista niille henkilöille, joille se kuuluu.

Tutkittaville on Tuomen ja Sarajärven (2013) esittämiin kriteereihin perustuen selvitetty tutkimuksen tavoitteet, anonymiteetti, aineiston käsittelyyn ja käyttämiseen liittyvät asiat ja tuotu esille tutkimusaihe, johon ovat osallistumassa. Tutkittavien anonymiteetti säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan. Tutkittavien nimiä ei ole tullut esille missään vaiheessa tutkimusta ja tutkittavien kuvailussa on tuotu esille vain sellaisia tietoja, joista ei voida päätellä tutkittavien henkilöllisyyksiä. Tutkittavien henkilöllisyyksiä ei voi päätellä myöskään H1-H7 - merkinnöistä, koska niitä ei ole liitetty missään vaiheessa tutkimusta tarkempiin tietoihin haastateltavista. Toistensa tunnistaminen tällaisen joukon sisällä on mahdollista, koska he työskentelevät yhdessä ja tuntevat toisensa. Tunnistamisen mahdollisuutta pyrittiin minimoimaan sitaateissa esimerkiksi murteiden neutralisoinnilla ja

tietyntyyppisten tunnistettavien käsitteiden tai sanamuotojen poistamisella sitaateista.

Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ohjaajien dialogisuutta tarkoituksenmukaisesti eri suunnista, koska haluttiin luoda kokonaiskuva ja tuoda esille tärkeimmät asiat ohjauksen dialogisuudessa, etenkin tiedon siirtämisen lähtökohta huomioon ottaen. Jatkotutkimusta voisi tehdä tutkimalla aihetta uudelleen fenomenologisesta lähtökohdasta, joka sopisi dialogisuuden tutkimiseen hyvin. Dialogisuus on ilmiönä niin monipuolinen, että jatkotutkimusta voisi tehdä aiheen suhteen moneen suuntaan. Jokaista tutkimuskysymystä voisi tarkastella yksinään laajemmin, kuten ensimmäisen kysymyksen osalta dialogista ohjausajattelua ja sen piirteitä. Toista kysymystä voisi tutkia eri menetelmin, kuten havainnoimalla eri tilanteita, joista luentotilanne olisi tutkijalle kiinnostavin.

LÄHTEET

- Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Takala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlaulkaisu.
- Baker, A. C., Jensen, P. J., Kolb, D. A. 2002. *Conversational Learning an Experiential Approach to Knowledge Creation*. Westport, Connecticut: Quorum Books.
- Bohm, D. 2013. On dialogue. Teoksessa Nichol Lee (toim.) *On Dialogue*. London: Routledge.
- Brookfield, S. 1990. Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions. Teoksessa Jack Mezirow and associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco ja Oxford; Jossey-Bass Publishers. 177-193.
- Buber, M. 1965. *Between man and man*. New York: Macmillan publishing company.
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers Collage, Columbia university.
- Conole, G. 2013. *Designing for Learning in an Open World. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance. Vol 4*. New York ja Lontoo: Springer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fisher, R. 2008. Sokraattinen opettaminen. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry/Niin & Näin.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Jyväskylä: Vastapaino.

- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
- Hannula, M. 2012. Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 446.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Herman, L. & Mandell, A. 2004. From teaching to mentoring. Lontoo ja New York: RoutledgeFalmer.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry/Niin & näin.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. Kasvatus 49 (5), 417-431.
- Kitchener, K. S. & King, P. M. 1990. The Reflective Model: Transforming Assumptions About Knowing. Teoksessa Jack Mezirow and associates: Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco ja Oxford; Jossey-Bass Publishers.159-176.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson R. A. 2012. The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 7. painos. Lontoo ja New York: Routledge.
- Laine, T. 1995. Filosofiaa dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1998. Ajattelukirja filosofiaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö.

- Laine, T. 2009. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen. *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 129–146.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen. *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 37–65.
- Laine, T. 2014. Luentomateriaali. Jyväskylän yliopisto.
- Malinen, A. 2009. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen. *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 129–146.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009a. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 9–37.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009b. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 129–146.
- Merriam S. B & Bierema, L. L. 2013. *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1990. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Teoksessa Jack Mezirow and associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco ja Oxford; Jossey-Bass Publishers. 1-20.
- Mezirow, J. 1990. Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. Teoksessa Jack Mezirow and associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco ja Oxford; Jossey-Bass Publishers. 354-376.
- Mezirow, J. 1990. Preface. Teoksessa Jack Mezirow and associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco ja Oxford; Jossey-Bass Publishers. xiii-xxvii.
- Müller, K. 2012. Ajattelevat aivot yliopistossa. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) *Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista*. Helsinki: Gaudeamus. 165–189.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet* 94.

- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. 43–55.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen - ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pakkanen, M. 2006. Aikuiskouluttajan työ. Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden ajatuksia työstään ja koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Työpapereita 25.
- Patrikainen, R. 2005. Opetuksen teorian ja käytännön kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa P. Väisänen ja P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. 44-54.
- Sarja, A. 2003. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1.
- Seikkula, J. & Arnkil T. E. 2009. Dialoginen verkostotyö. ??
- Sikkelä, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. 79–84.
- Sikkelä, R. & Väisänen, P. 2005. Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa P. Väisänen ja P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. 111–129.
- Soininen, M. 2005. Palaute opetusharjoittelussa – dialogia vai monologia? Teoksessa P. Väisänen ja P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. 130-138.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.
- Turunen, J. 2009. Ohjaajien ohjausajattelusta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura. 97–108.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. Viitattu 2.5.2016.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vella, J. 2008. On Teaching and learning. Putting the Principles and Practices of Dialogue Education into Action. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vella, J. 2002. Learning to Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Väisänen, P. 2003. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. 79–84.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 28.4.2016.

LIITTEET

LIITE 1. Teemahaastattelurunko.

Taustakysymykset

Kuinka kauan olet tehnyt opetus- tai ohjaustyötä?

Kuinka kauan olet ollut APO-opinnoissa ohjaajana?

Mikä on pääaineesi/laitoksesi?

Dialogisuus ilmiönä ja käsitteenä ja ajatteluun vaikuttavat tekijät

1. Mitä se dialogisuus sinun mielestäsi tarkoittaa ilmiönä ja käsitteenä?
 - Mikä siinä on tärkeintä?
 - Ketkä ja mitkä ovat olleet tärkeimpiä henkilöitä ja teoksia ajatustesi taustalla? Ketkä/mitkä ovat vaikuttaneet omaan ajatteluusi dialogisuudesta?
 - Onko dialogisuus tullut tutuksi APO-opinnoissa vai jo aiemmin?

Dialogisuuden toimintaperiaate APO-opinnoissa ja omassa ohjauksessa

1. Mitä APO-opintojen dialoginen toimintaperiaate mielestäsi tarkoittaa? Miten olet kokenut dialogisen toimintaperiaatteen omassa ohjauksessasi?
 - Mitkä asiat ovat sinulle tärkeimpiä?
 - Kuinka suuri merkitys tai rooli dialogisuudella on ohjauksessasi?
2. Miten sinä toteutat tätä periaatetta käytännössä? Mitkä asiat koet tärkeimmiksi käytännön ohjaustilanteissa?
 - Haasteet, helpot asiat
3. Millaisena dialogisuus näyttäytyy yksilöohjauksessa, oppimisryhmässä ja 300 hengen luentotilanteessa?

Dialogisuuden ja oman onnistumisen arviointia

1. Mitkä asiat ohjaustilanteessa vaikuttavat dialogisuuden toteutumiseen?
 - Edesauttavat/estävät asiat
 - Olosuhteet, roolit, suunnittelu ym.
 - Mitä vaatii ohjaajalta, entä mitä opiskelijalta?
 - Onko tilanteita tai olosuhteita, joissa ei toimi? Miksi?
2. Miten koet onnistuneesi dialogisen toimintaperiaatteen toteuttamisessa?
 - Mitkä asiat olet kokenut haastaviksi?
3. Miten arvioisit dialogisuutta menetelmänä ohjauksessa?
 - Mitkä ovat mielestäsi dialogisen ohjausmenetelmän vahvuudet ja heikkoudet ohjauksessa?