



**”Yhdessä kohti jotain hyvää”  
Dialogiset vuorovaikutustaidot  
opettajan pedagogisena lähtökohtana**

Nina Lahtinen

Ammatillisen opettajankoulutuksen  
kehittämishanke  
Huhtikuu 2013  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Tampereen ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Lahtinen, Nina:

Yhdessä kohti jotain hyvää. Dialogiset vuorovaikutustaidot opettajan pedagogisena lähtökohtana.

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 26 sivua

Huhtikuu 2013

---

Substanssiosaamisen lisäksi opettajalta vaaditaan yhä enemmän vuorovaikutus- ja itsetuntemustaitoja. Tässä selvityksessä tarkastellaan omaa opettajuutta vuorovaikutuksen näkökulmasta. Selvityksessä haluttiin selvittää opettajan ihmiskäsitystä, oppimiskäsitystä sekä dialogipedagogista teoreettista suuntausta tutkimalla, millaisia dialogisia elementtejä oma opetustyö sisältää vuorovaikutuksen tasolla. Haluttiin myös kuvata niitä psyykkisiä prosesseja, joita dialogisuus edellyttää ja synnyttää. Hankkeessa syntyi kuvausta sekä opettajan omasta sisäisestä dialogisuuden prosessista, että dialogisen opettamisen prosesseista.

Selvityksessä tärkeänä nousi esiin opettajan oman autenttisuuden yhteys opettajan dialogitaitoihin. Samalla selventyi dialogisuuden näkyviä ominaispiirteitä ja sovelluksia opettajalle. Dialogisuus on laaja vuorovaikutuksellinen viitekehys, joka on hyvä pohja vastata opettajuuden haasteisiin yhä moniarvoisemmassa yhteiskunnassa, jossa myös oppilailla on yhä enemmän haasteita elämässään.

## SISÄLLYS

1	KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET .....	4
2	DIALOGIPEDAGOGIIKAN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA .....	7
	2.1 Dialogipedagogiikan tausta on antiikin filosofiassa .....	7
	2.2 Sosiaalinen konstruktionismi metateoriana opettajan työhön .....	8
	2.3 Onko ihmis- ja oppimiskäsitykseni dialoginen? .....	8
3	KATSAUS DIALOGIPEDAGOGISEEN TUTKIMUKSEEN .....	13
	3.1 Opettajan ja opiskelijan tunnetaidot .....	13
	3.2 Omaa työtä tutkiva työote ja erilaisuuden estetiikalle altistuminen... 13	
	3.3 Opettajasuhteen dialogisuus vaikuttamisena .....	14
	3.4 Hyvän pedagogisen dialogin tunnusmerkkejä.....	15
	3.5 Mikä ei ole dialogissa olemista?.....	16
4	TEKEMÄLLÄ OPPIMINEN JA AUTENTTINEN DIALOGISUUS.....	17
5	YHTEENVETOA.....	22
	LÄHTEET .....	25

## 1 KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET

Tämän hankkeen tavoitteena on kirjoittaa auki oman opettajuuteni ihmis- ja oppimiskäsitystä ja kuvata minun mielestäni hyvää ja oppimista edistävää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden kesken. Samalla haluan selkeyttää, onko oma pedagogiikkani dialogista pedagogiikkaa. Kuvaan dialogisen pedagogiikan periaatteita yleisesti, ja joitain mahdollisia sovelluksia.

Opettaja ei koskaan ole valmis opettajana eikä onneksi ihmisenäkään. Jos tämän tiedostaa, voi hyvästä teoreettisesta viitekehuksesta olla tukea ponnisteiluissa kohti jotain hyvää. Mutta millaista olisi se teoreettinen ymmärrys, jota opettaja voi työssään hyödyntää sekä omien ohjaustaitojensa kehittämiseksi, että jakaa oppilaalle vuorovaikutustilanteissa? **Haluan tutkia, onko dialoginen lähestymistapa sellainen, joka mahdollistaisi sekä opettajan omien, että oppilaan sosiaalisten taitojen parantumisen?** Onko ylipäätään mahdollista käyttää jotain teoreettista viitekehystä näin demokraattisesti? Millaisia vallankäytön vaaroja tai muita harhapoluille vieviä elementtejä dialogiseenkin lähestymistapaan voi kätkeytyä, so. millaisia hankaluuksia opettaja kohtaa sosiaalisia taitoja opettaessaan ja opetellessaan? Millaisia käytännön sovelluksia oma opetusarki dialogiselle lähestymistavalle tarjoaa?

Tässä opettamisen filosofiaani pohtivassa työssä tulen esittämään varmaan enemmän kysymyksiä kuin antamaan vastauksia. **Helpottaakseni vastausten löytämistä, olen koonnut jokaisen aihealueen loppuun kysymyksiä, joita opettajana voi itselleen esittää. Kysymysten kautta myös lukija voi tällä tavalla kehitellä omaa dialogipedagogiikkaansa.**

Olen aiemmalta koulutukseltani sosiaalipsykologi, ja vuorovaikutuksen tutkiminen asiakastyössä on ollut myös aiempien töideni lähtökohta. Tutkin aiemmin kriisityön vastuupuhetta perheväkivaltatyössä. Se oli äkkiä ajateltuna hyvin erilainen maailma, missä nyt työskentelen. Ammatillisen oppilaitoksen opettajan työssä erityisoppilaiden ryhmänohjaajana olen kuitenkin huomannut, että samat oppilaan voimaantumista, vastuunottoa ja oman ajattelun tietoista kehittymistä tukevat vuorovaikutuksen elementit ovat läsnä. Ja omalla toiminnallaan opettaja joko huomaa ne tai hukkaa ne.

Jokaisella opettajalla on sekä jonkinlainen näkemys että kokemusta siitä, millainen vuorovaikutus on hyvää, tavoiteltavaa ja toimivaa. Toiset miettivät asiaa tietoisemmin, ja pitävät sitä tärkeämpänä, kuin toiset. Toisille vuorovaikutusta tärkeämpää on se, miten hyvin omaa tietämystään ja osaamistaan omalta alaltaan osaa opettaa (ns. ”substanssi edellä sukeltaminen”). Näiden opettamistyylien ei tarvitse kuitenkaan olla toisiaan poissulkevia.

Mutta miten me erilaiset opettajat pysyisimme tietoisena ja herkkänä vuorovaikutuksen toimivuudelle erityisesti haasteellisissa tilanteissa? Jokaisen oppilaan koulussa pysyminen ja keskeyttämisen ehkäiseminen on hyvin tärkeää. Samalla pitää muistaa se, että jokainen opettaja on myös inhimillinen, oman elämänkokonaisuutensa puitteissa ihmisläheistä työtä tekevä yksilö, jolla on oikeus omiin tunteisiinsa (ns. opettajan autenttisuus).

Keskeisiä osa-alueita omassa opetustyössäni ovat elämänhallinnan taitojen, vuorovaikutustaitojen, oppimistaitojen ja tunnetaitojen opettaminen. Opetus, joka ei varsinaisesti ole tutkintoon tähtäävää eikä oppivelvollisuuteen perustuvaa, ja jonka oppilasaines on hyvin nuorta, pääsääntöisesti alle 18-vuotiaista koostuvaa, asettaa opettajalla ja ryhmänohjaajalle suuria vuorovaikutukseen liittyviä haasteita. Vuorovaikutuksen tulee olla dialogista, kunnioittavaa, vastavuoroista, ja oppilaan subjektiivista tukevaa. Samalla kuitenkin on huomioitava, että monet oppilaat tulevat suoraan peruskoulusta, ja vasta harjoittelevat dialogisuustaitoja. Myös rajojen asettaminen on tärkeää, jotta oppimisen ja vuorovaikutuksen kannalta kaikille turvallinen ilmapiiri säilyy. Mutta ei ole niinkään tärkeää, ”onko oppilaalla päässään pipo tai huppu, vaan se, että päässä ovat aivot”, eikä opettaja unohda sitä.

### **Dialogipedagogiikan tavoite on hyvien vuorovaikutustaitojen oppiminen.**

Oppilaalla ne voivat näkyä vaikkapa hyvinä sosiaalisina taitoina. Kiteytän vuorovaikutustaitojen eli sosiaalisten taitojen omaksumisen Lev Vygotskin ajatukseen siitä, miten ihmisyksilön psyykkiset prosessit kehittyvät kulttuuristen välineiden omaksumisen kautta.

Dialoginen oppiminen on passiivisen opetustilanteessa olemisen vastakohta. Oppijan omaa ajatuksenkulkua ei katkaista toisen ihmisen vieraaseen tapaan mallintaa ja selittää asioita. (Aarnio & Enqvist 2001, 22). Tällainen oppiminen on mahdollista myös omaan elämänhallintaan, omiin tunteisiin ja toimintatapoihin liittyvässä oppimisessa.

Sosiaaliset taidot ja onnistunut sosialisatio voivat näkyä konkreettisesti elämänhallinnan eri osa-alueissa, kuten omasta terveydestä huolehtimisessa, ammatinvalinnan onnistumisessa, sosiaalisten kontaktien luomisessa ja toisista huolehtimisessa. Sekä opettajalla että oppilaalla sosiaaliset taidot ovat myös jotain, missä ilmenee myös vuorovaikutukseen osallistuvien oma ihmiskäsitys, käsitys hyvästä elämästä, omaa toimintaa ohjaavat arvot, sekä itsetuntoon liittyviä tekijöitä.

Peruselementti opettajan sosiaalisten taitojen muodostumiselle on opettajan ihmiskäsitys sekä oppimiskäsitys. Ne ovat opettajan työtä ohjaavat periaatteet, jotka näkyvät opettajan tavassa luoda oppilaille psyykkistä oppimisympäristöä, olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa ja opettaa. Miten opettaja arvottaa ja painottaa vuorovaikutuksen merkitystä, kertoo paljon siitä, onko hänen opetustyyliinsä dialoginen.

Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä voi siis olla dialogia, dialogista, ja pedagogiikka voi olla dialogisuuden pedagogiikkaa. Dialogisuudella tarkoitetaan kaksinpuhelua, vuoropuhelua, keskustelua. Se on eri asia kuin dialogi, joka voi olla luonteeltaan hyvin monologimaista. Dialogisessa dialogissa aukeaa uusia perspektiivejä keskustelun aiheeseen. Tuloksena hyvästä dialogista voi olla jaettua ymmärrystä (Mönkkönen 2002, 34). Pohdiskelen sitä prosessia, miten opettaja edesauttaa dialogista kohtaamista omassa työssään ja työyhteisössään.

## 2 DIALOGIPEDAGOGIIKAN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

### 2.1 Dialogipedagogiikan tausta on antiikin filosofiassa

Tämä kehittämishanke ei sisällä empiiristä eli konkreettista käytännön kehittämistyötä tai tutkimusta, vaan on puhtaasti teoreettiseen aineistoon ja omaan kokemukseen pohjautuva. Minusta mikään ei ole niin käyttökelpoista kuin hyvä teoria. Ihmistieteissä puhutaankin instrumentaalisista teorioista. Se, onko teoria sinänsä totta, ei ole niin olennaista, kuin se, miten hyvin se toimii oivaltamisen ja oppimisenkin käynnistäjänä. Samasta ilmiöstä voi olla keskenään ristiriitaisia teorioita. Mutta silti ne avaavat ymmärrystämme ilmiöstä ja sen mahdollisuuksista. (Metsämuuronen 2006, 35).

**Opettaja voi liittää teoreettiset pohdinnat käytäntöön omakohtaisen kokemuksen, eli omien opetustilanteiden ja havainnoinnin tueksi. Näin teoriat muuttuvat ihan oikeaksi eläväksi elämäksi ja omaksi pedagogiikaksi.**

Dialogisuuden perusta on Vuorikosken ja Kiilakosken (2005) mukaan sokraattisessa metodissa. Siinä keskustelija esittää paljon kysymyksiä, jopa kyseenalaistaa, ja osoittaa keskustelukumppaninsa uskomusjärjestelmiä ristiriitaisiksi. Tärkein ajatus on ajatusrakennelmien loogisuuden vahvistaminen, oman autenttisen ajattelun vahvistaminen ja pohdinnan käynnistäminen huomioimaan kaikki näkökannat. Vastauksia ei siis tarjota valmiina, vaan pyritäänkin herättämään *niitä* ajatuksia, jotka ovat vasta iduillaan. (Mt., 313-314).

Platonin dialogeissa keskustelijan rooli voidaan nähdä ainakin kahdella eri tavalla. Toinen on keskustelija 1) Kätilönä. Tällöin keskustelija auttaa pohtimaan, onko syntynyt ajatus hyödyllinen vai harhakuva. Keskustelija auttaa synnyttämään vasta iduillaan olevia ajatuksia. Eli ajatus on ollut jo toisen päässä, kätilö ei itse ole niitä synnyttänyt, on vain apuna. Kätilö vauhdittaa keskustelukumppanin omia ajatusprosesseja.

Toinen on Sokrateen näkemys keskustelijasta, jossa tämän rooli on 2) Paarma. ”Olen paarma, joka puraisee laiskaa Ateenan hevosta”, sanoi Sokrates. ”Paarma” selkeästi jopa provosoi, kyseenalaistaa, ja nostaa esiin päivänvaloon tee-

moja, joista vaietaan. Tällöin hänen kohteenaan ovat erityisesti ihmiset, jotka väittävät tietävänsä, mutta joiden ajatusrakennelmat ovat tarkemmin katsottuna huteria. Sokrates sanoikin, ettei opeta, vain kyselee, *koska vasta uskomusten kriittinen koetteleminen tekee niistä omia mielipiteitä.* (Vuorikoski & Kiilakoski 2005 314). Tästä on saanut alkunsa ns. sokraattinen metodi asiakastyön ja ohjaustyön menetelmänä.

## 2.2 Sosiaalinen konstruktionismi metateoriana opettajan työhön

Sosiaalisen konstruktionismin ajatus on se, että maailma ja todellisuus rakentuu neuvottelussa (dialogissa) opettajan, koko kouluyhteisön ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. Samalla, kun opettaja on mukana rakentamassa oppilaan maailmaa ja oppilaan subjektiutta sekä identiteettiä, oppilas muokkaa opettajan käsityksiä itsestään opettajana. (Mönkkönen 2002). Mikä onni, että tällainen vuorovaikutuksen kehä on mahdollinen. Hurraa opettajankin keskeneräisyys, ja tervetuloa yhdessä oivaltamisen iloi!

## 2.3 Onko ihmis- ja oppimiskäsitykseni dialoginen?

Opettajana olen velvollinen pohtimaan opettajuuttani ja työtäni ohjaavia käytäntöjä käyttäen lähtökohtana itselleni tärkeitä periaatteita työssäni. Näitä periaatteita voisivat olla asiakaslähtöisyys, asiakkaan omien voimavarojen hyödyntäminen, kunnioittava ja henkilökohtaisiin kontakteihin ja jakamiseen perustuva verkostoyhteistyö, pyrkimys jakamiseen ja avoimuuteen, innovaatioiden levittämiseen sekä uteliaisuus ja rohkeus. Tavoitteena erityisesti **jakaminen** on hyvin suurella merkityksellä sekä koko työtäni ohjaavana että ihmiskäsitystäni koavana periaatteena.

Minua on aina kiehtonut suuresti eksistentiaalinen näkökulma ihmisyyteen. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen ajatus ihmisestä maailmaan heitetynä, samalla äärettömän vapaana, mutta samalla tuota vapautta käyttämään pakotettuna olentona on hyvä tasavertainen lähtökohta ihmiskäsitykseni jokaisen omaa subjektiutta jäljittävälle peruselementille. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen ydin on ihmisen tavassa olla. Siinä on samalla sen kiehtovuus; olemassaolon tapaan liittyy aina jokaisen ihmisen oma salaisuus, jokin joka on toisille näkymättömyys, ja vain dialogisesti hetkellisesti aistittavissa.



Eksistentiaalisessa lähestymistavassa ihminen nähdään omien valintojensa kautta toteutuvana yksilönä. Tekemällä valintoja ihminen jättää samalla lukuisia muita valintoja tekemättä. (Räsänen ym. 1999, 33). Opettaja on oppilaiden kanssaeläjä näiden valintojen tekemisen prosesseissa ja siinä vuorovaikutuksessa, joka ohjaa heidän valintojensa tekemisen prosessia. Opettaja ei kuitenkaan aktiivisesti pyri vaikuttamaan heidän valintoihinsa, vaan osallistuu kanssaeläjänä niihin ajatusprosesseihin, joiden seurauksena valintoja tehdään.

Opettaja pyrkii eksistentiaalista ihmiskäsitystä ilmentäessään toimimaan opettajana aidosti ja oppilaiden yksilöllisyyttä kunnioittavasti. Opettaja ymmärtää, että ihmisenä olemiseen kuuluu pahaa oloa, ahdistusta, epätoivoa ja merkityksettömyyden tunteita. Ilman niitä yksilöllisen elämän kokemus ei ole mahdollinen. Niitä ei myöskään täysin voi häivyttää oppimisympäristössä tapahtuvista elämänhetkistä (Räsänen ym. 1999, 34). **Dialogisuus ei siis väistä toisen pahaa oloa, eikä kumarrakaan, ei opettajan eikä oppilaan mukavuudenhalua.**

Oppilas on subjekti, jota ohjataan tasavertaisessa dialogissa aitoon subjektiivuuteen, eli vastuunottoon omasta elämästä sen kaikilla osa-alueilla. Käytännössä tarkoitan sitä, että oppilailla on lain suoma oikeus saada opetussuunnitelman ja ennakkoon tiedotetun materiaalin mukaista opetusta. Heillä on oikeus saada kaikki tukeni siihen, että opinnoista olisi heille mahdollisimman paljon hyötyä omissa elämänvalinnoissaan. Olen velvoitettu hyödyntämään koulun kaikkia oppilashuollon resursseja ja olemaan ajan tasalla, mitä synergiaetuja eri oppilaitoksen toimijoiden kanssa voisi hyödyntää oppilaiden parhaaksi. Oppilaslähtöisyys tarkoittaa myös sitä, että huomioin oppilaat ryhmänä, ja koetan saada kaikki ryhmädynamiikan suomat mahdollisuudet heidän oman kehittymisensä kannalta käyttöön.

Asiakkaan elämänkaari, ja senhetkinen elämäntilanne on tärkeää tuntea mahdollisimman hyvin. Erityisopetuksen, erityisesti valmentavan ja kuntouttavan opetuksen puolella hyvä yhteistyö työryhmässä, etenkin työparin kanssa on tärkeää. Ohjaaja voi jakaa ”taakkaani” ottamalla hoitaakseen asioita oppilaiden kanssa. Minun on tärkeää käytännössä luovuttaa osa roolistani ohjaajalle, vaikka kovasti pidänkin yksilöohjauksesta. Luovutan asiakkaan, so. oppilaan yksilöohjauksen ohjaajan vastuulle, että voin itse huolehtia ryhmäprosessista ja ryhmänohjaamisesta, sekä opetuksesta.

Ryhmätilanteissakin voin opetuksessa pyrkiä mahdollisimman hyvin jokaisen yksilön huomioivaan otteeseen. Olen tarkkana ja kuulostelen missä kenenkin kohdalla mennään, en sokeana ”luennoi” omassa norsunluutornissani, vaan pyrin ylläpitämään keskustelevaa dialogista ilmapiiriä. Myös erilaiset toiminnalliset menetelmät ovat osa tätä vuorovaikutusta.

Kunnioittava ja henkilökohtaisiin kontakteihin ja jakamiseen perustuva verkostoyhteistyö on dialogisuuden perustaa yhteisötasolla. Opettajayhteisössä vallitsee herkästi kyynärpäätekniikka, omien etujen ajaminen, tiedon pimittäminen, toisten ideoiden esittäminen omina, jne. yhteisöllisyyttä ja jaksamista ja muita loppujen lopuksi oppimista haittaavia ilmiöitä. Totta kai meillä kaikilla onkin oikeus omalla uralla etenemiseen ja menestymiseen työssä. Miten tehdä se omalta osaltani vastuullisesti, ja toisia kunnioittavasti? Miten luopua turhasta juoruilusta ja energiaa syövästä puuhastelusta? Miten keskittyä oppilaan asiaan ja kuitenkin tehdä sen rennolla, lämpimällä ja henkilökohtaisella tavalla?

Opettaja, ja koko koulu yhteisö, on mukana yhteiskunnallisten arvojen tuottamisen prosessissa, ja vuorovaikuttamassa yhteiskunnalliseen muutokseen. Mutta voivatko opettajat olla aktiivisemmin oppilaan apuna, tämän rakentaessa omaa ”hyvää elämäänsä”? Voiko opettaja omalla toiminnallaan olla ehkäisemässä oppilasta ajautumasta moniarvoisuuteen tai peräti arvottomaan viitekehukseen? Moniarvoisuus ja arvovapaa opettamisen viitekehys johtaa loppujen lopuksi sen arvokkaan keskustelun tyrehtymiseen, jossa erimielisyyksien läpikäymisestä kasvaa toiset huomioivaa ja käytännössä toimivaa ihmisyyttä.

Opettajan oman roolin epäselkeys tai sen tärkeyden unohtuminen voi olla oire esimerkiksi jakamisen puutteesta. Jos rohkaistumme jakamaan ajatuksiamme, se rohkaisee meitä luottamaan itseemme ja toisiimme. Tämä rohkeus taas auttaa meitä oikaisemaan selkäämme ja tekemään opetuksen käytännössä ratkaisuja, jotka ovat linjassa periaatteidemme kanssa. Meidän pitääkin koetella yhteisöllisessä tulessa itseämme ja toisiamme, ennen kuin voimme puhua laadukkaasta opetuksesta. Tässä yhteydessä substanssi edellä sukeltajan on siis pakko palata arvoihin, kurkistaa jopa antiikin hyve-etiikkaan ja sitä kautta dialogisuuteen. Sen voi aloittaa vaikkapa tekemällä itselleen seuraavanlaiset johdattelevat kysymykset:

**Kysymys opettajalle: Miten tärkeää sinulle on tietää aina enemmän kuin oppilaasi? Mitä ajattelet opettajana mokaamisesta?**

Mediassakin on käyty keskustelua, saako opettaja mokata? Mitkä ovat opettajan mokaamisen seuraukset? Melkein kaikkia mestareita on mokaaminen joskus kosketanut. Yhteisö saattaa olla armoton mokanneelle, mutta mokaaja itse on se kaikkein armottomin. Pahin moka on kuitenkin se, että ei anna itselleen mokaansa anteeksi eikä ota siitä opiksi. Moni opettaja pelkää mokaamista kuitenkin niin paljon, että unohtaa luontaisen uteliaisuutensa, rohkeutensa ja kokeilunhalunsa. Oppilaat ovat koekaniinejamme hyvässä mielessä. Jos kokeiluja ohjaa hyvä vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja luottamus heihin oman oppimisensa asiantuntijoina, voivat juuri mokat olla parhaita keinoja luoda oppimista ja kehittymistä edesauttavaa ”säröä”.

Lev Vygotskin (esim. 1978) eräs tärkein tutkimuksellinen intressi oli sen selvittäminen, miten ihmisyksilön psyykkiset prosessit kehittyvät kulttuuristen välineiden omaksumisen kautta. Lapsi tai nuori ei keksi sosiaalisia tai kielellisiä itsensä ilmaisun tai toteuttamisen välineitä itse, vaan ne omaksutaan ulkoa sisäänperiaatteen mukaisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Samalla, kun oppilas siis omaksuu jotain minulta osaksi omaa ajatteluaan, omaksun minä jotain häneltä osaksi omaa kokemusmaailmaani. Tämä prosessi pakenee arvottamista tai valta-asetelmia. Joka tapauksessa jokainen funktio tapahtuu kehittymisessä (oppimisessa) kahdesti, ensin ihmisten välisenä, sitten psyyken sisäisenä kategoriana. (Vygotsky 1978, 57.)

Kehityksen sosiaalisuutta todistaa Vygotskin ehkä tunnetuin teesi: ”Minkä lapsi osaa tehdä tänään yhdessä yhteistyössä, hän osaa tehdä huomenna yksin”. Nuoren ajattelun kehittymiseenkin tämän voisi katsoa liittyvän hyvin. Nuori **vaikuttuu** kommunikaatiossa ajatteluun vetoavista oppimisen tavoista paljon enemmän kuin kontrolloinnin ja käskyttäminen ilmapiiristä. Kun pienen lapsen oppimisessa korostuu *merkitys* (sanan pysyvä, abstrakti, yleinen jaettu tarkoitus tai sanakirjamerkitys), korostuu jo nuorella enemmän ”*mieli*”. ”Mieli” tarkoittaa sitä muuttuvaa puolta, joka määräytyy käyttöyhteydestä, ja ihmisen suhteesta tuohon sanaan, ja on eräänlainen sanan herättämien psykologisten merkitysten summa. ”Mieli” on siis subjektiivinen, tilannesidonnainen, ja tunteisiin sitoutunut. Vygotskin sisäisessä puheessa subjektiivinen mieli saa ylivallan objektiivisesta

merkityksestä. Sisäisessä puheessa ajatukset liikkuvat yksilöllisten mielen varassa. Jokaisella ihmisellä on ikään kuin oma yksilöllinen murteensa. (Hänninen 2001, 97). Dialogisuuden prosessi, tuona eksistentiaalisen kohtaamisen kokemuksena, voitaisiin selittää Vygotskin termein siis myös *jaettuna sisäisenä puheena, mielenä, tai mielen kokemuksena*. Se on oppimista mitä suurimmassa määrin. Vilma Hänninen suomentaa sen näin: ”Sisäinen puhe on kulttuuristen merkitysten ja subjektiivisten kokemusten kohtauspaikka ja uusien merkitysten synnyinsija.” (mt., 97)

**Kysymys opettajalle: Onko sinusta tärkeää jakaa oppilaan kanssa sama merkitys asioille?**

### 3 KATSAUS DIALOGIPEDAGOGISEEN TUTKIMUKSEEN

#### 3.1 Opettajan ja opiskelijan tunnetaidot

Silja Sjöberg on omassa kehittämishankkeessaan tutkinut opettajien vuorovaikutustaitoja, ja päätenyt siihen tulokseen, että ne merkitsevät usein yhteyttä muihin ihmisiin, ja niissä tärkeänä elementtinä ovat tunnetaidot (Sjöberg 2012). Omassa pro gradussani (Lahtinen 2003) tutkin ammattiauttajan ja asiakkaan välistä vuorovaikutussuhdetta vastuun ottamisen ja syvällisen oman tunnekokemuksen oivaltamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa huomionarvoisiksi elementeiksi muutoksen syntymisessä nousivat asiakkaan ja kriisityöntekijän yhdessä tuottamat asiakkaan merkitykselliset tunnekokemukset, niihin kiinnittyminen ja sitä kautta vastuun ottaminen omasta elämästä ja teoista.

Mönkkönen (2000, 87) nostaa tässä kohdin esiin Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen, joka on tärkeä vuorovaikutuksessa kehittymisenkin kannalta. Mönkkönen nimittää lähikehityksen vyöhykettä nimenomaan *sosiaalisen vaikuttumisen näkökulmaksi pedagogisessa suhteessa*. Olen aivan samaa mieltä, ja todennut näin tapahtuvan käytännön tasolla useita kertoja. Kun oppilas on ensin ilmaissut tunteitaan hyvinkin primitiivisillä tavoilla, esimerkiksi kiroilemalla, ja olen antanut hänen sitten rauhoittua sietämällä ko. kielenkäyttöä, olemme päässeet keskustelemaan tunnekokemuksesta muilla tavoin. Kiroilu on ikään kuin auttanut oppilasta siirtymään tunnekokemuksen haltuun otossa primitiivitasolta seuraavalle, tietoisemmalle tasolle. Oppilas pystyy hyvin esimerkiksi keskustelussa analysoimaan tunnetilojaan, joita käy läpi kun ”kiroiluttaa”.

**Kysymys opettajalle:** Miten toimit tilanteessa, jossa oppilas ilmaisee itseään kiroilemalla?

Saako opettaja kiroilla?

#### 3.2 Oma työtä tutkiva työote ja erilaisuuden estetiikalle altistuminen

Dialoginen ajattelutapa mahdollistaa tutkimuksen tekijän olemaan osa tutkimussuhdetta, joka antaa paljon enemmän mahdollisuuksia kuin tutkittavan ilmiön näkeminen kohteena (Mönkkönen, 2002, 68). Dialogisuuden tutkimus on am-

mattityössä väistämättä myös osallistuvaa tutkimusta. Dialogisen suhteen syntymisen edellytys onkin, että tutkija tarkastelee omaa osuuttaan siinä kriittisesti. (mt., 70). Näin ollen jo tutkimusprosessi on samalla uutta käytäntöä synnyttävää. Osa havainnoista johtaa muutokseen opetustyössäni jo ennen kuin itsekään ehdin tajuta sitä. *Eli tapahtuu sitä sosiaalista vaikuttamista ennen kuin tapahtuu sosiaalista vaikuttamista* (mt., 85). Kummasta opetustyötä tekevät yleensä sitten ovat kiinnostuneita? Ainakin omaa jaksamistani tukevat työssäni mahdollisuudet vaikuttamiseen, eli erilaisuuden estetiikalle altistumiseen.

**Kysymys opettajalle:** Milloin viimeksi oppilaasi sai sinut henkääsemään ihastuksesta?

Bodil Haagensen (2007) tutki keskusteluryhmissä dialogipedagogiikan vaikutuksia oppilaiden motivaatioon. Dialogipedagogiikalla oli huomattavia positiivisia vaikutuksia oppilaiden nonverbaalia viestintää ja kehonkieltä havainnoitaessa.

Pirkko Nurmen (2009) osallistuvassa tutkimuksessa sovellettiin hyviä ja käyttökelpoisia kyselyjä oppilaille dialogipedagogiikan tuloksellisuudesta. Mm. kyselylomake oppilaalle, jossa selvitettiin oppilaan kokeman kannustuksen määrää ja laatua, olisi hyvä ottaa käyttöön toisen asteen oppilaitoksissa laajemmaltikin. Näin dialogisuuden tasoa voidaan konkreettisesti todeta juuri esimerkiksi kannustamisen määrästä.

### 3.3 Opettajasuhteen dialogisuus vaikuttumisena

Jaatisen (2000) tutkimuksessa opettaja-oppilassuhde kuvataan oppilaiden kuvauksissa usein hyvin negatiivisena valtasuhteenä. Merkityksellisen aikuisen roolissa opettajan asemasta ovat usein muut aikuiset, kaverit ym. Huomasin tämän itsekkin kun lukukauden alussa pyysin oppilaita kirjoittamaan aineen aiheesta ”Mikä minulle on elämässä tärkeää”. Oppilaat kuvasivat hyvin tarkkaan ihmissuhteitaan ja niiden merkitystä. Mutta pari viikkoa sitten, nyt kun lukukausi on jo pidemmällä, pyysin oppilaita piirtämään sosiaalisten kartan ihmissuhteistaan. Usean oppilaan kohdalla yhtenä pompulana kartassa olen jo minäkin, opettaja. Myös esimerkiksi facebook-kaveripyynnöt voivat kertoa, niin kiusallisia kuin ne ovatkin, sinun olevan merkityksellinen oppilaalle.

Myös Jaatinen näkee opettajat potentiaalisina vaikuttajina (vaikuttujina myös tietenkin!) oppilaiden elämässä. Siitäkin huolimatta, että usein vuorovaikutuksen tasolla Jaatinen kuvaa oppilaiden valitsevan irtioton vuorovaikutuksesta, ja tätä kautta ”vallattomuuden”. Nuoret ”puhuvat itsensä ulos vuorovaikutussuhteesta opettajan kanssa”. (Jaatinen 2000).

*Kysymys opettajalle: Mistä huomaat olevasi merkityksellinen oppilaallesi? Osaatko lukea oppilaitasi rivien välistä? Tunnistatko, milloin oppilaat vuorovaikuttavat itsensä ulos vuorovaikutuksesta? Mitä sinä silloin teet?*

### 3.4 Hyvän pedagogisen dialogin tunnusmerkkejä

Anneli Sarja väitöskirjassaan (2000) toteaa, että dialogi tarvitsee oppimisympäristössä hyvät edellytykset syntyäkseen. Sarja tiivistää dialogiin tarvittavat elementit seuraavasti:

- 1) Pedagoginen dialogi vaatii mukanaolevien aktiivista vapaaehtoista osallistumista. Heillä on koko ajan oikeus esittää erilaisia näkökulmia ja kysymyksiä. Luonnollisesti osallistujien on ymmärrettävä puheena olevan asian perusidea.
- 2) Molemminpuolinen sitoutuminen. Opettaja ei voi tukeutua omaan auktoriteettiasemaansa sen enempää, kuin myötäillä liikaa oppilaidenkaan näkemyksiä. Osapuolilla tulisi lähtökohtaisesti olla halua ymmärtää toista osapuolta ja sen näkökulmia, ajatuksia ja tunteita.
- 3) Tulisi vallita vastavuoroisuuden ilmapiiri, mikä merkitsisi toisen huomioimista, keskinäistä kunnioitusta sekä vilpittömyyttä, rehellisyyttä ja refleksiivisyyttä.

Erityisesti käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöistä kärsivien erityisoppilaiden kohdalla, tai kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla, voitaisiin aiheellisesti kysyä, miten opettaja oppimistilannetta muokatessaan mahdollistaa dialogin tällaisten oppilaiden kanssa.

### Kysymys opettajalle: Osaatko tunnistaa oppilaissa olevat esteet dialogisuudelle?

On sanottu, että oppilas (tai lapsi ja nuori yleensäkin) huomaa aina aidon kiinnostuksen, joka aikuisella on tätä kohtaan. *Niin myös dialogi on mahdollista vain aidossa kiinnostuksen ilmapiirissä toisen kokemismaailmaa kohtaan.* Joskus opettaja voi sortua yliyrittämiseen ja siinä taas käy juuri päinvastoin, siitä muodostuu suurin este dialogin syntymiselle. Tämä voidaan yleistää muihinkin ihmissuhteisiin. Opettaja koettaa kovasti yrittää ymmärtää, mitä oppilaat toimintoillaan ja puheillaan oikein tarkoittavat. (Vrt. Räsänen ym. 1999 47). Dialogi on siis tilanne, jossa osapuolet kokevat aidosti ymmärtävänsä toisiaan. Toisen ymmärtäminen on silloin halua tavoittaa toisen ihmisen kokemus maailmasta ja itsestään. (mt, 47). Opettajan kompastuskivi voi olla se, että hän olettaa ymmärtävänsä.

Opettajan tulee tehdä kaksi perusoivallusta. 1) Ihmisten kokemistodellisuudet ovat erillisiä ja erilaisia. 2) Opettaja voi ymmärtää toisia ihmisiä vain omassa kokemuksessaan. Opettaja voi ymmärtää toisen siis vain sellaisena, millaisena tämä on opettajan kokemuksessa. Eli avain on se, miten hyvin opettaja kykenee olemaan avoimena tavoille, joilla oppilaat ovat taas avoimia hänen kokemusmaailmalleen. Tämä kaikki tapahtuu vain ilman yliyrittämistä. Tämä kaikki tapahtuu vain, **jos uskaltaa olla pyrkimättä hallitsemaan ihan kaikkea.** Suorittamisen ja kontrolloinnin paine tuhoaa tälle otolliset tilanteet. Dialogisuus, sen ilmaantuminen on hyvä indikaattori myös tätä kautta kertomaan opettajan työssä jaksamisesta.

Kysymys opettajalle: Koetko voitavasi olla opettajan roolissa täysin oma itsesi? Millaisissa tilanteissa sinun on helppo olla oma itsesi?

### 3.5 Mikä ei ole dialogissa olemista?



Mönkkönen (2002) erittelee vuorovaikutuksen perustasoja, jotka eivät vielä siinä ole kaikki dialogisia. Osapuolet ovat siis kuitenkin mukana tilanteessa omista lähtökohdistaan käsin, joko vastaamisellaan tai vastaamattomuudellaan. Voiko näiden tilanteiden tavoitteena silti olla dialogi, vai päästäänkö tyydyttäviin oppimistuloksiin ilman dialogiakin?

Mönkkönen käyttää symbolisen interaktionismin edustajan Carl J. Couchin ajatuksia näitä vuorovaikutuksen perustasoja kuvatessaan. Ensimmäinen taso on nimeltään *tilanteessa olo*. Siinä molemmat osapuolet jotakuinkin tietävät olevansa tietyssä institutionaalisessa suhteessa, mutta kumpikaan ei oikein asetu tuohon suhteeseen vakavissaan. Aitoa kiinnostusta vuorovaikutussuhteeseen ei ole oikein kummallakaan osapuolella. Tilannetta voi myös leimata osapuolten pessimistiset odotukset. Toinen taso, *sosiaalisen vaikuttamisen taso*, on tilanne, jossa jompikumpi osapuolista käyttää valtaa toisen osapuolen kustannuksella. Valta voi olla asiantuntijavaltaa tai asiakasvaltaa. Vallankäyttöä voi tässä olla sekin, että jättää vastaamatta toisen vuorovaikutukseen. Tätä tilannetta tapaa usein opetustilanteessa, niin että valta on oletetusti vain opettajalla. *Pelisuhte* taas on tilanne, jossa kumpikin osapuoli pelaa tietynlaista legitiimiä roolia, niiden odotusten mukaisesti mitä tilanteeseen liittyy. *Yhteistyösuhde* taas on vuorovaikutussuhde jossa osapuolet etenevät yhteistä tavoitetta kohti. Korkeimmalla tasolla on sitten *yhteistoiminnallisuus*, jossa osapuolet kokevat kohtaamisen (tai jakamisen) lyhyitä mutta intensiivisiä hetkiä. Molemmat osapuolet vaikuttavat toisistaan tällaisessa suhteessa aidosti.

**Kysymys opettajalle:** Tunnistatko omien oppilaidesi (ja itsesi) tilanteessa olemisen tasot?

#### 4 TEKEMÄLLÄ OPPIMINEN JA AUTENTTINEN DIALOGISUUS

Haasteellisinta nykyisessä opettajan työssä on oppilaiden motivaation, innostuksen, ymmärryksen ja ongelmanratkaisun halun synnyttäminen. Opettajan työn keskiössä ei voi olla jatkuvasti tuo motivoiminen ja innostaminen. Miten se tulisi oppilaille sisäsyntyisemmäksi?

Ammatillisessa koulutuksessa autenttiset työelämään läheisesti liittyvät tilanteet muodostavat oppilaalle mahdollisuuden omaehtoisen ongelmanratkaisun, ja innostumisen sekä oppimisen. Oppimisprosessi etenee kysymysten kautta, vastauksia etsien. Ongelmien ratketessa syntyy uusia kysymyksiä. Oppijat voivat hyödyntää toisiaan ja opettajaa oppimisessa. Täten oppimisen perustana on dialogisuus. Oppimisesta tulee autenttista dialogista oppimista. (Kts. Aarnio & Enqvist 2001, 24).

Esimerkiksi posterien tekeminen, ryhmätöiden tekeminen, learning cafe-tyyppiset ryhmätyöt, oppilaiden itse vetämät projektit, toiminnalliset harjoitteet kuten draama, ja oppilaiden suorittama opettajien opettaminen ovat hyviä esimerkkejä autenttisesta dialogisesta oppimisesta. Autenttinen dialoginen oppiminen voi toteutua myös moodle-ympäristössä, kun tehtävät ja keskustelut mietitään dialogisuutta tukeviksi.

**Kysymys opettajalle:** Millaisia opetusmenetelmiä käytät mieluiten? Ovatko ne mielestäsi dialogisia? Miten?

Aikuis- tai kasvattajakeskeisessä näkökulmassa ajatellaan, että toimintaa ohjaavat aikuisten ja ammattilaisten asiantuntijoiden tai järjestelmän tavoitteet. Tässä korostuu se, että aikuinen on tilanteiden asiantuntija ja toimija, mistä seuraa, että nuoren oma toiminta ohitetaan. Toisaalta puhtaan nuorisokeskeisessä näkökulmassa vallan on ajateltu siirtyvän lapselle tai nuorelle sellaisenaan. Sen sijaan dialogisen näkökulman yksi myönteinen ulottuvuus on se, että opettajan-kin voidaan nähdä olevan erehtyväinen, tietämätön, epävarma, tunteva ja sosi-aalisiin suhteisiin kietoutuva olento (Mönkkönen, 2000). Tällöin tehtävät eivät perustu ainoastaan opettajan valmiiksi määrittelemien lopputulosten todentamiseen, vaan *sekä* oppilaiden omaan tiedon kokoamiseen ja jäsentämiseen *että* opettajan tarjoamaan näkemykseen. Tällöin oppiminen on syvällisempää ja tavoittaa myös hyvin herkät alitajuiset moraalisiset emotionaaliset tasot.

Dialogisuudessa opetustilanteen vuorovaikutusta tarkastellaan subjekti-subjekti-suhteena. Se rakentuu vastavuoroisessa kommunikaatiossa. Siinä on läsnä kaksi tai useampia toimijoita (jos kyseessä on ryhmätilanne). Toimijat pyrkivät aktiivisesti yhteisesti koetun ymmärryksen syntymiseen. Toisen henkilön todellisuutta ei pyritäkään ottamaan tiedollisesti haltuun tulkitsemalla, analysoimalla, omien käsitejärjestelmien kautta. *Auttaja (jos opettajaa halutaan nimetä siten) kohtaa autettavansa vierauden kasvot, vaikuttivat ne miten järjettömiltä tahansa. Ymmärrys ei tässä ole toisen toiminnan ymmärtämistä sinänsä, vaan yhteistä ymmärtämistä, joka ei siis edellytäkään toisen toiminnan ymmärtämistä.* (Mt.)

Muistan kun kouluavustajamme esitteli itsensä jossain tilaisuudessa oppilaille niin, että ”yritän ymmärtää, vaikka ihan kaikkea en ymmärräkään”. Tässä ymmärtämisen yrittämisen kokemus kuvautui hienosti tekona, joka jo ilmaistuna näin saattaa luoda hyvin maaperää oppilaan itsensäkin itsensä ymmärtämiselle. Aikuisen tehtävä on siis koota nuoren ja aikuisen välissä olevaa todellisuutta, väliin kerääntyvää materiaalia, niin että kykenee omalla tavallaan aktiivisesti vastaamaan siihen.

**Kysymys opettajalle:** Millaiset asiat ovat kaikkein vaikeimpia ymmärtää toisissa ihmisissä?  
Entä omissa oppilaissa?

Vastuu on hyvin avoimesti läsnä dialogisessa aikuisuudessa. Vuorovaikutus on edelleen silti vastavuoroista ja avointa. Aikuinen antaa siinä lähikehityksen vyöhykkeen periaatteen mukaisesti nuoren tutkia asioita, mutta kantaa myös oman vastuunsa prosessissa. **Dialoginen aikuisuus** voi olla yksi keino auttaa nuorta osallistumaan osaksi sosiaalista toimijuutta ja yhteisöllisyyttä. (Mönkkönen 2002, 35). Dialoginen aikuisuus ei tarkoita eri näkemysten törmäämisen välttämistä.

Opettajalla on erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa dialogisuutta oppilaiden kanssa opintojen eri vaiheissa. Sari Huhtala (133, 2005) käyttää nimitystä ennakkoinnin kehys, kun puhutaan erilaisista tavoista selvittää oppilaiden tilannetta ja ohjauksen, tuen ja lisäopetuksen tarvetta ennaltaehkäisevästi. Kun ryhmä on uusi lukukauden alussa, ja samalla yleensä suoritetaan erilaisia tasotestejä ynnä

muita ennakointiin perustuvia selvityksiä, olisi myös opettajalla suuri tarve saada nopeasti lyhyessä ajassa mahdollisimman paljon tietoa oppilaasta, jotta myöhemmiltä yllätyksiltä ja takaiskuilta vältyttäisiin. Valitettavasti aidon dialogin syntyminen opintojen varhaisessa vaiheessa on usein onnekas sattuma, ja myöhemminkin se vaatii tietoisia ponnisteluja erityisesti opettajalta.

Dialogitaidot kehittyvät yhtä aikaa oman itseymmärryksen kehittymisen kanssa. Ja oma itseymmärrys on jatkuvaa kosketusta omaan kokemismaailmaan. Ilman tätä kosketusta ei voi olla kosketusta toisen ihmisen kokemismaailmaan. *Vain itseymmärryksen kautta syntyy autenttinen yksilö, ja vain autenttinen yksilö voi olla autenttinen opettajana, ja auttaa oppilaitaankin kohti autenttisuutta.*

Sissi Huhtala (2005, 133) kirjoittaa kehittämisen kehyksestä. Kehittämisen kehys pitää sisällään idean, että oppilaiden auttamiseksi tuleekin kehittää oppilashuollon sijaan kaikkien opettajien osaamista oppilaiden ongelmien kohtaamisessa, ja tämä toiminta on samanaikaista työn ohessa tapahtuvaa, esim. koulutautumista. Tämä kehittämisen kehys voisi olla hyvä kohta miettiä omia esim. dialogisuustaitoja. Olen ollut joskus koulutuksessa mukana, joista ihmiset ovat poistuneet pettyneenä kommentoiden: ”En oppinut mitään uutta”. Useinhan näin onkin. Mutta eikö **kehittämisen kehys** ole tarkoitettukin oman jo olemassa olevan tiedon tietoiseksi tekemiseksi itselle? Erityisesti dialogitaidot ovat sellaisia, jotka kehittyvät tällä tavalla. *Koska ne ovat jo olemassa valmiina, odottaen esiin houkuttelua.*

Opettajat ovat monesti tottuneet työssään olemaan aktiivisesti aktiivisia. Eli työtämme leimaa äärimmäisen tarkan läsnäolon ja ohjaamisen paine. Mutta jotta dialogia tai dialogisen ymmärryksen olotilaa voisi syntyä, joudummekin suostumaan olemaan aktiivisesti passiivisia. Läsnä olevia siis kyllä, hyvinkin aktiivisesti, mutta ei hallitsevassa roolissa. Räsänen (1999, 48) vertaa tätä olotilaa ihmisen avoimuudeksi toisen ihmisen salaisuudelle. Toisen ihmisen kokemismaailma on tuntematon salaisuus, jonka annamme avautua meille. Salaisuudelle avoimeksi jättäytyminen on haastaa perinteisen tiedollisen osaamisen korostamisen. Se on sukua hiljaisen tiedon (tacit knowledge) käyttämiselle. Se kutsuu opettajan tutustumaan myös omaan ei-tiedolliseen puoleensa. Se kutsuu opettajan avoimeksi intuitiiviselle, tunneperäiselle kokemukselleen. Pirkko Nurmi

(2009) luokitteli opettajien puhetapoja lukuvuoden kuluessa. Lukuvuoden alussa opettajilla oli usein hänen mukaansa käytössä toivoon ja luottamukseen liittyvää lukuvuodenalku-puhetta. Syyslomaa kohti mentäessä alkoi ilmetä enenevässä määrin huoli-puhetta yhtä aikaa välittämispuheen kanssa. Joululomaan mennessä opettajien käytössä alkoi olla yhä enemmän uupumus-puhetta, ahdistus-puhetta ja sekavuus-puhetta. Myös rajanveto-puhetta alkoi esiintyä paljon hiihtolomaan mennessä kevätlukukauden alussa. Myös erilaisia puolustautumispuheita löytyi: ”Minä olen ainakin yrittänyt”. Myös työnjako-puhetta ja riitapuhetta (”kukaan muu ei tee mitään”) alkoi esiintyä hiihtoloman alla yhä enemmän. Kevätjuhlan lähestyessä jälleen kannustuspuhe ja toivo-puhe alkoi lisääntyä. Nurmen analyysi todensi sitä, että opettajan dialogisuustaidot ovat käsi kädessä opettajan henkilökohtaisen jaksamisen kanssa.

**Onko dialoginen ote opettajalle kevyempi tai helpompi tapa tehdä työtään?** Ei varmastikaan ole. Itse asiassa se saattaa olla hyvinkin paljon raskaampi tapa kuin tietopuolisuutta ja kontrollia korostava ote. Moni saattaa sitä yrittää mutta huomaa, että ikään kuin pääsee helpommalla, kun pitäytyy kovissa faktoissa. Oppilaan ongelmien muuttuessa yhä monimutkaisemmiksi ja tilanteiden yhä haasteellisimmiksi, opettaja ikään kuin suojautuu tältä kaikelta jättäytymällä *ulkopuoliseksi* oppilaan kokemusmaailmasta.

Miksi dialogisuuteen silti kuitenkin kannattaa pyrkiä ja miksi se saattaa auttaa opettajaa pitkällä tähtäimellä jaksamaan paremmin? Räsänen ja kumppanit (1999) tarjoavat vastaukseksi dialogisuuden opettajalle antamat rikkaat jakamisen kokemukset. **Tilanteet, joissa ihminen pääsee toisen ihmisen kokemusten kielellisen ilmaisun taakse, tuntuvat hätkähdyttäviltä ja ajattomilta.** Toisen ihmisen ikään kuin pääsemätön kokemusmaailma voikin esiintyä minulle hyvinkin tuttuna, ja tapahtuu jakamista. Eksistentiaalinen irrallisuuden, erillisyyden ja yksinäisyyden tunne voi väistyä molemmilta hetkiseksi, vaikka dialogisuus ei tarkoitaakaan kokemusten täydellistä yhteensulautumista. Tällaiset kokemukset voivat olla avainkokemuksia opetustyössä sekä opettajalle että oppilaalle. Ja ne jäävät mieleen hyvin pitkäksi aikaa. Ja mitä todennäköisemmin asioina, joita opettaja kaipaa lisää. (mt.)

## 5 YHTEENVETOA

”Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita.”

(Opettajan ammattietiikka, OAJ)

Dialogisesti suuntautuneet pedagogit pitävät olennaisena autenttisessa dialogisessa oppimisessa sitä, että oppimisen ja osaamisen tavoitteeksi asetetut ongelmat ovat oppijalle sekä autenttisia että lähtöisin autenttisesta arkielämästä. Kuten esimerkiksi eri ammattialojen aidoista työtehtävistä. Oppilasta motivoi tieto siitä, että tätä osaamista tarvitaan tulevaisuudessa ammatissa menestyksekkäästi toimimiseen. (Aarnio & Enqvist 2001, 23). Aidot tiedonlähteet, työelämän työtehtävät ja oppijan ideat ja arkikäsitteet kohtaavat tällöin. Verkko-ympäristössä (esim. Moodle) tulee hyvin mahdolliseksi tällainen autenttinen dialoginen oppiminen. Oppijoiden ajatuksenkulku, ongelmanratkaisu ja asioiden jakaminen tulevat näkyväksi oppimisprosessin eri vaiheissa. Oppijat myös hyödyntävät sosiaalista jakamista eli toisiaan yhteisöllisesti ja dialogisesti. Toisaalta, jos dialogi verkossakaan ei tuo mitään merkittävää oppilaalle, siihen ei käytetä aikaakaan. (mt., 24-25).

Aarnio ja Enqvist (2001, 59) nostavat tärkeiksi avoimeen tiedusteluun autenttisessa dialogisessa oppimisessa tietynlaiset kysymykset. Toisen ajatuksenkulua voi avata seuraavanlaisilla kysymyksillä valmiiden toimintaohjeiden tai ajatusmallien esittämisen sijaan. Nämä ovat mielestäni hyviä kysymyksiä, käyttipä niitä dialogisessa ohjaamisessa Moodlessa tai luokkatilanteessa. Olen koonnut nämä hyvät kysymykset seuraavasti.

Miten ajattelet ...?

Mihin perustuu ...?

Mitä tarkoittaa ...?

Mitä siitä seuraa ...?  
 Miten ymmärrät ...?  
 Mistä johtuu ...?  
 Mitä merkitystä ...?  
 Mitä sitten, jos ...?  
 Mihin tämä ... liittyy?  
 Miltä sinusta tuntuu ...?  
 Miten ajattelet tehdä tai toimia...?  
 Millä tavalla selität...?  
 Miten sinun mielestäsi...?  
 Mikä tai millainen toiminta...?

Tiedustelukohteita dialogissa voivat siis olla faktat, arvot, toimintatavat, käsitykset, tunteet, ilmiöt ja periaatteet, syy-seuraussuhteet, analogiat ja vertailut sekä analyysit ja synteetit. Seuraavaksi ote opettajan oppilaan kanssa käymästä keskustelusta. Opiskelijalla on ollut paljon poissaoloja ja hän on aikeissa jättää opinnot kesken. Opettaja on käynyt hänen kanssaan useita keskusteluja aiheesta. Seuraavassa kuvaus yhdestä tilanteesta.

*Opettaja: Sanoit, että kolmas asia, joka vaikuttaa koulunkäyntiin, on että häpeät itseäsi. Moni sinun ikäisesi häpeää jotain piirrettä itsessään, mutta mihin nämä tuntemukset sinulla liittyvät?*

*Oppilas: Ala-asteella olin laihempi, epäiltiin anoreksiaa. Sitten rupesin syömään ja yläasteella terkkari sanoi, että pitää tiputtaa painoa. Rupesin kävelemään koulusta kotiin. Yläasteella haukuttiin rumaksi.*

*Opettaja: Millainen tyyli sinulla on?*

*Oppilas: Inhoan emoja, tunteellisia tummiin pukeutujia, jotka on masentuneita. Itse olen scene, iloisempi ja kuuntelen iloisempaa musiikkia.*

*Opettaja: Millainen olisi sinun ihannetulevaisuutesi?*

*Oppilas: Minulla olisi rahaa, paljon kavereita, samanhenkisiä... olisin näyttelijä, tuskin uskaltaisin....asuisin Aasiassa (ihmiset on mukavia, ei ei tuomitse toisia) olisin koiranhoitaja*

Miten paljon arvelet käyttäväsi ylipäättään laatikossa edellä kuvatun kaltaisia kysymyksiä? Voisiko tämä kertoa jotain sinun dialogisuudestasi? Voisiko sinulla olla oma dialogisuuden pedagogiikkasi? Uskon itse, että me opettajat käytämme erityisesti ohjaavissa koulutuksissa, sekä valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa paljon dialogista pedagogiikkaa, mutta olemme sille itse sokeita.

Mistä sitten voin tietää, että minun pedagogiikkani on ollut dialogista onnistuneesti? Lehtovaara (1996, 52) esittää ainakin seuraavia näkemyksiä, miten avoimen dialogin onnistumisen voi havaita:

- Sen tunnistaa uteliaisuudesta ja ihmettelystä. Olisiko minun mahdollista nähdä toisin kuin nyt näen?
- Sen tunnistaa rohkeudesta tai ”silleenjäntämisestä”: Pystyn liikaa ahdistumatta toimimaan ilman lukkoon lyötyä näkemystä siitä, mitä todellisuus on tai sen tulisi olla.
- Sen tunnistaa luottamuksesta omaan kokonaisuuteen ihmisenä. Vain tätä kautta voi syntyä aito luottamus ja kunnioitus toiseen.
- Sen tunnistaa kriittisyydestä, tai oikeastaan luovuudesta toisin näkemisessä. Dialogin taidon kutsuma kriittisyys on nimenomaan rakentavaa ja mahdollisuuksia etsivää.

Aarnion ja Enqvistin (2001) kehittämän autenttisen dialogisen oppimisen prosessi lähti siis liikkeelle dialogisen autenttisen oppimisen ideasta. Tässä opettajan rooli oli a) käynnistäjä eli opiskelijan omien ideoiden, arkikäsitusten ja ajatuskytkentöjen esiin kutumisesta opittavasta substanssista. Seuraavaksi b) opettaja huomaa, mihin suuntaan oppija haluaa suunnata toimintansa etenemistä ja auttaa tässä häntä oikeaan aikaan, oikeassa tilanteessa ja oikealla tavalla. Sitten c) opettaja alkaa tarjota ja synnyttää käytännön tilanteita, joissa oppilaat pääsevät tekemään valintoja etenemisessään. Lopuksi d) opettaja toimii oppilaan arvioijana muiden kanssa-arvioijien joukossa.

Lopuksi Paolo Freiren (2005) hiukan idealistisia mutta kuitenkin pysäyttäviä ajatuksia dialogipedagogiikasta:



***”...dialogi ei voi olla vihamielistä, poleemista väittelyä sellaisten ihmisten välillä, jotka eivät ole sitoutuneet maailman nimeämiseen ja totuuden etsintään vaan pikemminkin julistamassa omaa totuuttaan...dialogi ei voi olla tilanne, jossa joku nimeää maailman toisen puolesta...se on luovaa toimintaa eikä väline, jolla joku hankkii salakavalasti valtaa toisen yli...”***

Ja matka jatkuu.

## LÄHTEET

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa. Opetushallituksen julkaisuja: Jyväskylä.

Buber, M.1999. Minä ja sinä. WSOY:Juva.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Vastapaino: Tampere.

Haagensen, B. 2007. Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie i svenska på universitetsnivå. Universitas Wasaensis.

Hänninen, V.2009: Lev Vygotski. Teoksessa Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjii. Toim. Jukka Partanen, Vilma Hänninen, Oili-Helena Ylijoki. Vastapaino: Tampere.

Opettajan ammattietiikka. OAJ:n moniste.

Jaatinen, J. 2000: Nuoret päihdekulttuurinsa kuvaajina. Gummerus: Saarijärvi.

Lahtinen, N. 2004: ”Oot sinä ihan hyvä vaikka paha ootkin”. Pro gradu-tutkimus perheväkivaltaa käyttäneiden miesten auttamiskeskusteluista. Kuopion yliopisto: Kuopio.

Lehtovaara, J. 1996: Dialogissa, osa 2. Ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopisto: Tampere.

Metsämuuronen, J.2006: Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus:Jyväskylä.

Mönkkönen, K. 2000: Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja:Kuopio.

Nurmi, P. 2009: Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja: Kuopio.

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005: Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino: Tampere.

Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J.1999: Opettajuuden psykologia. Julkishallinnon koulutuskeskus Oy: Jyväskylä.

Vygotsky, L.1982: Ajattelu ja kieli. WSOY:Espoo.