

Aino Mäenpää

# **DIALOGISUUS JA DIALOGI KASVATUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Lokakuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Aino Mäenpää: Dialogisuus ja dialogi kasvatuksessa  
Kasvatustieteiden kandidaatintutkielma, 46 sivua  
Lokakuu 2020

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää dialogisuuden ja dialogin ilmiöiden olemusta sekä ilmiöiden merkitystä kasvatukseen ja kasvatuksen avulla toteutuvan yhteiskunnallisen kehityksen kannalta. Kasvatusta ja oppimista käsittelevän teorian avulla tutkimuksessa tarkasteltiin dialogisuuden ja dialogin määritelmiä, ilmiöihin liitettyjä keskeisimpiä toteutumisehtoja sekä ilmiöiden merkittävyydelle esitettyjä kasvatuksellisia tai yhteiskunnallisia perusteluita.

Tutkimuksessa käsitellyissä teorioissa havaittiin kolmenlaista temaattista näkökulmaa. Kyseisten dialogisuutta tai dialogia käsittelevien teorioiden voidaan nähdä edustavan aihepiiriä kasvatussuhteen, yhteiskunnallisen toimijuuden sekä vuorovaikutustaitojen kehittämisen näkökulmista. Kasvatussuhteeseen liittyvää kasvatustieteellistä teoriaa tarkasteltiin tutkimuksessa Martin Buberin sekä Veli-Matti Värrin ajattelua tulkitsemalla. Paulo Freiren teoretisointi toi tutkimukseen kriittisen pedagogiikan eli kasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta käsittelevän näkökulman. David Bohmin ja Nichol Leen ajattelu edusti tutkimuksessa pragmaattista, kommunikatiivista oppimista yhteiskunnallis-taloudellisesti orientoineesta näkökulmasta.

Tutkimus toteutettiin teoreettisena, kasvatustieteellisenä tutkimuksena kasvatustieteellistä tai kommunikaatitieteellistä näkökulmaa edustavien teoreetikoiden dialogisuutta tai dialogia käsittelevää tuotantoa tulkitsemalla. Tutkimuksen aineisto koostuu teoksista Martin Buberin *Minä ja Sinä* (1993), Veli-Matti Värrin *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään* (2000), Paulo Freiren *Sorrettujen pedagogiikka* (2005) sekä David Bohmin *On Dialogue* (1996). Aineistoa tulkittiin hermeneuttiseen ajatusrakennelmaan ja hermeneutiikan periaatteisiin tukeutuen. Aineiston ymmärtämisessä sekä sisällön kuvaamisessa kiinnitettiin erityistä huomiota tekstin ainutlaatuisuuden tunnistamiseen sekä kehkeytyvän käsityksen muuttumisen prosessiin. Tutkimuksessa tavoiteltiin yleisen, näkökulmia kytkevän, moniulotteisen käsityksen muodostamista.

Tutkimuksen keskeiset tulokset liittyvät tutkimuskysymysten mukaisesti dialogisuuden ja dialogin olemuksellisiin piirteisiin, edellytyksiin sekä kasvatuksellisiin perusteluihin. Tutkimuksessa havaittiin, että dialogisuudessa ja dialogissa on tiivistäen kyse kohtaavasta ja kuuntelevasta asennoitumis- sekä toimintatavasta, jonka tarkoituksena on rakentaa ymmärrystä toisen ajattelusta, tukea toisen osallisuutta ja toimijuutta sekä muodostaa yhdessä aiemmasta käsityskyvystä poikkeavia merkityksiä. Dialogisuuden ja dialogin perustavanlaatuisina edellytyksinä näyttäytyivät vuorovaikutuksellinen herkkyys, ymmärtämisen sekä osallistavan ilmapiirin ylläpitämisen halu, vastuullinen asennoituminen toiseen, oman ajattelun ymmärtäminen sekä tavoitteellinen toiminnanohjaus. Dialogisuuden ja dialogin keskeisiksi kasvatukselliseksi perusteluiksi määrittyivät tutkimuksessa dialogisuuden mahdollistama eettisesti oikeutettu kasvatussuhde, kasvatuksellisen hyvän välittäminen, kasvatuksen kautta toteutuva yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja toimijuuden vahvistuminen, kulttuurien ylittävän ymmärryksen muodostuminen sekä näkökulmien laajentuminen. Tutkimuksen perusteella dialogisuus ja dialogi näyttäytyvät merkityksellisinä sekä kasvatuksellisen periaatteen että oppimisen kannalta.

Avainsanat: dialogisuus, dialogi, kohtaaminen, kuunteleminen, toimijuus, osallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>AINEISTO JA MENETELMÄ</b> .....	<b>8</b>
2.1	AINEISTON VALINTA .....	8
2.2	KASVATUSFILOSOFINEN HERMENEUTTINEN TUTKIMUS.....	9
2.3	ESIYMMÄRRYKSENI DIALOGIIN JA DIALOGISUUTEEN .....	11
<b>3</b>	<b>DIALOGISUUDEN JA DIALOGIN TEOREETTISET NÄKÖKULMAT</b> .....	<b>13</b>
3.1	DIALOGISUUS MINÄ–SINÄ -SUHTEENA JA HYVÄN TUOTTAMISEEN TÄHTÄÄVÄN KASVATUKSEN TUNNUSPIIRTEENÄ.....	13
3.1.1	<i>Mistä dialogisuudessa on kyse?</i> .....	13
3.1.2	<i>Mitä dialogisuuden toteutuminen edellyttää</i> .....	16
3.1.3	<i>Millaisia perusteluita dialogisuuden kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen merkityksen suhteen esitetään?</i> .....	23
3.2	DIALOGISUUS VAPAUTTAVAN KASVATUKSEN TEMATIIKASSA.....	25
3.2.1	<i>Mistä dialogissa ja dialogisuudessa on kyse?</i> .....	25
3.2.2	<i>Mitä dialogisuuden toteutuminen edellyttää?</i> .....	28
3.2.3	<i>Millaisia perusteluita dialogisuuden kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen merkityksen suhteen esitetään?</i> .....	29
3.3	DIALOGI KOKONAISVALTAISEMPANA YMMÄRTÄMISEN PROSESSINA .....	31
3.3.1	<i>Mistä dialogissa on kyse?</i> .....	31
3.3.2	<i>Mitä dialogin toteutuminen edellyttää?</i> .....	34
3.3.3	<i>Millaisia perusteluita dialogin kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen merkityksen suhteen esitetään?</i> ....	37
<b>4</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>38</b>
4.1	YMMÄRRYKSEN KEHITTÄMISESTÄ .....	38
4.2	JOHTOPÄÄTÖKSET DIALOGISUUDEN JA DIALOGIN OLEMUKSESTA .....	38
4.3	JOHTOPÄÄTÖKSET DIALOGISUUDEN JA DIALOGIN TOTEUTUMISEN EDELLYTYKSISTÄ.....	40
4.3.1	<i>Kunnioittava suhtautuminen</i> .....	40
4.3.2	<i>Tarkoituksenmukaisuus</i> .....	41
4.3.3	<i>Kriittinen, tiedostava ajattelu ja toiminnanohjaus</i> .....	41
4.3.4	<i>Luottamus ja luotettava ympäristö</i> .....	42
4.3.5	<i>Kuunteleminen</i> .....	42
4.4	JOHTOPÄÄTÖKSET DIALOGISUUDEN JA DIALOGIN KASVATUKSELLE JA YHTEISKUNNALLISELLE MERKITYKSELLE.....	43
4.5	TUTKIMUKSEN RAJOITTEET SEKÄ SUUNTAVIIVAT JATKOTUTKIMUKSELLE .....	44
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>46</b>

# 1 JOHDANTO

Yhteiskunnan jäsenten välinen kommunikaatio ja vuoropuhelu ovat yhä tärkeämpiä toimintoja globalisaation sekä sosiaalisen ja teknologisen kehityksen myötä moniarvoistuvissa yhteiskunnissa. Ihmisen elämän läpäisevän yhteiskunnallisen kasvatuksen keskeisinä tehtävinä on valmistaa kansalaisuuteen ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen sekä tukea niiden kehittymistä. Tutkimukseni aiheen valikoitumiseen vaikutti perustavanlaatuinen käsitykseni siitä, että kyky dialogiseen vuoropuheluun sekä hiotut kommunikaatiotaidot ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä toimintoja, jotka muodostavat olennaisen osan kansalaistaidoista ja yhteiskunnallisesta toimijuudesta. Tätä täydentävän käsitykseni mukaan yhteiskunnallista toimijuutta ja sen kehittymistä voidaan tukea dialogisuutta vaalivalla kasvatustyöllä. Arvioin tutkimuksessani kyseisiä käsityksiäni.

Kasvatustieteissä dialogisuudesta ja dialogista on kirjoitettu lähinnä opettajan ja oppilaan välisen dialogisuuden osalta. Kirsti Saari (2009) käsittelee dialogisuutta tutkimuksessaan *Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Tutkimuksessa dialogisuus näyttäytyy kytkeytyvän kasvatussuhteessa tapahtuvaan tai tavoiteltavaan kohtaamiseen (mt. 121). Tarkastelussa on etenkin kasvattajan ja kasvatettavan välinen dialoginen kohtaaminen, jota on tutkimuksen mukaan pyritty vahvistamaan koulun toimintakulttuuriin vaikuttamalla, esimerkiksi sallivan ja keskustelevan ilmapiirin ylläpitämisellä sekä henkilökunnan kokouksilla, joissa varta vasten käsitellään kasvatussuhdekysymyksiä (mt. 153–156).

Saaren (2009) tutkimuksessa esiintyvä dialogisuuden teoreettinen näkökulma perustuu pitkälti Martin Buberin dialogisuutta kasvatussuhteessa käsittelevään filosofiaan. Buberin kasvatustieteiden lisäksi teoriapohjaan on sisällytetty Mikhail Bahtinin teoretisointia, jossa dialogisuuden olemus voidaan määritellä vuorovaikutuksellisen moniäänisyyden huomioonottamisena. Tutkimus rakentuu Saaren tulkintaan Martin Buberin jaottelusta, jonka mukaan kasvatussuhteesta on tunnistettavissa neljä eri kohtaamisen tapaa, joiden perusteella kasvatussuhteen dialogisuuden esiintyvyyttä voidaan arvioida. Kategoriat ovat tiedostava, havainnoitseva, katseleva sekä kohtaava kohtaaminen. (Mt. 95.) Samaa jaottelua Saari on soveltanut koulujen toimintakulttuureiden tarkastelussa; toimintakulttuuri voi olla luonteeltaan

tiedostava, havainnoitseva, katseleva tai kohtaava. Toimintakulttuuria tulkittaessa tarkastelu kohdistettiin opettajien ja koulun muun henkilökunnan sekä vanhempien keskinäisiin suhteisiin. (Saari 2009, 151–156, 161.) Dialogisuuden ja kohtaamisen toteutumista tutkimuksessa mukana olleissa kouluissa tutkittiin opettajille suunnattujen haastatteluiden sekä kyselyiden keinoin. Kasvatussuhteen dialogisuutta määriteltiin pääteemoilla oppilaan kuunteleminen, oppilaan kasvun tukeminen, oppilaan kokonaistilanteen huomioonottaminen sekä erilaisten kohtaamisten toteutuminen (mt. 139).

Saaren (2009, 151–156) tutkimuksen eräänä keskeisenä tuloksena voidaan pitää huomioita, joiden mukaan koulujen yleisemmällä toimintakulttuurilla on yhteys opettajien kasvatuksellisiin toimintamalleihin. Tutkimus antaa siten osviittaa, että koulujen toimintakulttuureihin vaikuttaminen on merkityksellistä, mikäli halutaan saada aikaa tietynlaista kasvatuksellista vaikutusta. Tutkimuksessa hieman sivutaan oppilaiden keskinäisen dialogisuuden tukemisen aihepiiriä, mutta vaikka koulujen toimintakulttuurissa ylläpidettävät arvot mahdollisesti vaikuttavat myös oppilaiden välisiin suhteisiin, tutkimuksessa ei suunnattu tarkastelua kyseiseen aihealueeseen.

Arja Lundanin (2009) väitöskirja tutkimus Kutsu dialogisuuteen käsittelee kasvatuksellista vuorovaikutusta konstruktionismin ja dialogisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta päiväkodin kasvatustilanteissa. Tutkimuksessa selvitettiin myös kasvattajien mieltämiä käsityksiä vuorovaikutuksellisista toimintamahdollisuuksistaan. Tutkimus toteutettiin kasvatuksellisia vuorovaikutustilanteita havainnoimalla sekä päiväkodissa toimivia kasvattajia haastatteleamalla.

Koska Lundanin tutkimuksessa on tarkastelussa varhaiskasvatuksen osapuolten välinen dialogisuus ja siten aikuisten välisestä kommunikaatiosta eroava vuorovaikutusasetelma, hän kutsuu tutkimuksessaan käsittelemää dialogisuutta varhaisdialogisuudeksi. Lundan korostaakin dialogisuuden erityislaatuisuutta lapsen ja kasvattajan välisessä suhteessa. Martin Buberin ja Veli-Matti Värrin ajatteluun tukeutuen Lundan esittää, että kasvatustoiminnan kasvatuksellisuus, tarkoituksellinen pyrkimys vaikuttaa toiseen ihmiseen, muovaa vuorovaikutuksellista asetelmaa sellaiseksi, ettei kasvattajan ja lapsen välisessä kasvatussuhteessa toteutuva dialogisuus voi olla samanlaista kuin aikuisten välinen dialogisuus. Kasvatussuhde ei voi olla kasvatuksellinen, jos myös lapsen pyrkimyksenä on eläytyä kasvattajansa lailla tämän motiiveihin sekä kokemuksiin, jotka ohjaavat tämän kasvatustoimintaa. (Lundan 2009, 39.)

Vuorovaikutuksen dialogisuutta tulkittiin Lundanin tutkimuksessa Buberin dialogisuuden pääperiaatteiden mukaisesti. Kyseisiksi periaatteiksi Lundan määrittelee seuraavat: kasvattajan kuunteleva asenne, lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen sekä lapsen ehdoton kunnioittaminen ja

hyväksyminen. (Lundan 2009, 36.) Tutkimuksen erääksi keskeiseksi tutkimustulokseksi muodostui ilmiö, että varhaisdialogisuus näytti toteutuvan suotuisimmin kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa (mt. 148).

Kutsu dialogisuuteen on laadullinen tutkimus, jossa analyttisenä menetelmänä on käytetty diskurssianalyysiä. Lundan (2009, 56–57) on tutkinut toiminnassa ilmeneviä positioita, joita toimijat ottavat ollessaan vuorovaikutuksessa keskenään. Positioiden ottamiseen kytkeytyvät keskeisesti sekä kasvattajan asenne ja toiminta. Lundanin (2009, 127) mukaan kasvattaja voi asennoitua samalla tavalla, mutta valita toimia eri tavoilla, ja juuri valittu toiminta muovaa henkilöiden välistä kommunikointitilannetta. Tutkimuksen mukaan kasvatustilanteissa tulisi kiinnittää tarkkaavaisuutta kussakin tilanteessa ilmeneviin ehtoihin, joiden vaikutuspiirissä toimijat valikoivat ja toteuttavat toimintaansa (mt. 130). Kasvatuksellisissa vuorovaikutustilanteissa on siten dialogisuuden kannalta olennaista etenkin toiminnallisten positioiden ottaminen, ei yksinomaan dialoginen asenne.

Lundanin tutkimuksen tuloksissa korostuva dialogisuuden jaottelu toiminnalliseen sekä asenteelliseen puoleen toimii suuntaviivana tällekin tutkimukselle. Tässä tutkimuksessa on tavoiteltu kasvatuserityksellisen sekä kommunikaatioteorian yhdistämistä, tarkoituksena käsitellä teoreettisesti niin dialogisuus- ja dialoginäkökulmien asenteellista sekä toiminnallista puolta. Käsityksenäni on, että kasvatustieteelliset teoriat edustavat enemmän dialogisuustematiikan asenteellista puolta, kommunikaatioteoriat puolestaan enemmän metodista näkökulmaa dialogin toteuttamiseen.

Arnkil (2019) tarkastelee väitöskirjassaan "Mehän opimme enemmän kuin lapset" – Opettaja dialogisena auktoriteettina dialogisuutta sekä teoreettisesti että empiirisesti. Hän on analysoinut italialaisessa peruskoulussa havainnoimiaan oppituntikeskusteluja keskustelun ja kohtaamisen näkökulmasta. Arnkil on pyrkinyt tutkimuksellaan käsitteellistämään opettajan toiminnan dialogiseksi muokkaavia tekijöitä. Hän on määritellyt dialogisuuden reunaehdoiksi, joiden on dialogisten kohtaamisten mahdollistumisen vuoksi toteuduttava. Havainnoimalla hän on selvittänyt oppituntikeskustelun ohjaamisessa käytettyjä dialogia edesauttavia didaktisia valintoja.

Arnkilin tutkimuksessa dialogisuuden reunaehdoiksi määrittyivät aika, säännöt, puhetapa, elekieli, kiinnostus, äänenkäyttö ja lasten tarpeisiin vastaaminen. Tutkimuksen mukaan kyseisten reunaehtojen täyttyminen mahdollistaa osaltaan dialogin synnyn sekä moderoinnin, joka sekin näyttäytyy tutkimuksessa dialogin syntymisen kannalta ratkaisevana. (Mt. 148–150.) Tutkimuksessa käsitteellistetty dialoginen auktoriteetti muodostuu rajojen asettamisen sekä lapsen toiseuden kunnioittamisen yhdistelmästä (mt. 115, 138, 143).

Vähättelemtä opettajan ja oppilaan välisen suhteen dialogisuuden merkityksellisyyttä on huomio kohdistettava enenevämmin myös lasten keskinäisten suhteiden kehittymiseen, sillä lapsuudessa opitaan toimintamalleja, jotka vaikuttavat yksilöiden käyttäytymiseen myös aikuisina. Pohdin tutkimuksessani kasvatussuhteen dialogisuuden lisäksi dialogisuuden ja dialogin merkitystä laajemmin kasvatuksessa ja vertaisten välisen dialogisuuden ja dialogin kehittymisen kannalta. Nähdäkseni etenkin vertaissuhteissa harjoitetut ja sisäistetyt suhtautumistavat muodostavat pohjan myöhemmissä vuorovaikutussuhteissa sovelletuille suhtautumistavoille. Koska opettajan ja oppilaan välinen suhde on luonteeltaan erityislaatuisen, hierarkkinen suhde, näen merkittävänä, että yhteiskuntaelämän kannalta tärkeitä kommunikatiivisia valmiuksia harjoitellaan hierarkkiselta luonteeltaan tasavertaisemmissa suhteissa, vertaissuhteissa.

Dialogisen suhtautumistavan tai dialogin oppiminen ja soveltaminen eri konteksteihin edellyttää jonkin verran harjoittelua, jonka myötä henkilö alkaa tiedostamaan toimintaansa vaikuttavia seikkoja. David Bohmin (1996) dialogia käsittelevä teoretisointi valottaa dialogiin suuntautumiseen liittyviä kommunikatiivisia seikkoja. Hän kiinnittää erityisesti huomiota dialogin toteutumista mahdollistaviin periaatteisiin, joihin dialogisuutta käsittelevät kasvatustieteelliset tekstit eivät niinkään painotu. Tämän vuoksi Bohmin teoretisoinnin sisällyttäminen tuo tutkimukseen kasvatustieteellistä tietoa täydentävää näkökulmaa.

Tutkimuksen tarkoituksena on käsitteellistää dialogisuutta ja dialogia eli tuoda yhteen useampi aihepiiriä koskeva näkökulma sekä tulkita näiden välisiä suhteita, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Käsitteellistämisen myötä voidaan tavoitella ilmiön syvempää ymmärtämistä. Käsitteellistäminen voi toimia myös pohjana myöhemmälle, esimerkiksi empiiriselle tutkimukselle, sillä käsitteellistäminen on ilmiön olemuksen kuvaamisen ja ymmärtämisen vuoksi tähdellistä.

## 2 AINEISTO JA MENETELMÄ

### 2.1 Aineiston valinta

Tutkimuksen aineistona toimivat Martin Buberin teos *Minä ja Sinä*, Veli-Matti Värriin teos *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*, Paolo Freiren teos *Sorrettujen pedagogiikka* sekä David Bohmin teos *On Dialogue*. Käsittelemieni teoreetikoiden useampaa teosta tulkitsemalla olisi ollut mahdollista muodostaa laajempi käsitys tämän ajattelusta. Tutkimuksen suppeuden vuoksi tätä ei ollut mahdollista toteuttaa. Tutkimuksen kannalta merkityksellisempänä on nähty mahdollisuus vertailla erilaisia näkökulmia keskenään.

Tutkimuksen aineisto koostuu dialogisuutta ja dialogia käsittelevistä teoreettisista näkökulmista, joiden aiheina esiintyvät kasvatussuhde, vapauttava kasvatus sekä kommunikaatiotaitojen oppiminen. Kasvatustieteiden osalta tarkastelen Martin Buberin, Paolo Freiren sekä Veli-Matti Värriin esittämiä dialogisuuden ja dialogin näkökulmia. Kommunikaatioteorian osalta tutkin David Bohmin näkökulmaa dialogiin. Tutkimusideani lähti liikkeelle organisaation kommunikaatiota käsittelevästä dialogiteoriasta. Aihepiiriä kartoitettuani päätin sisällyttää tutkimukseeni kyseisen dialogiteorian lisäksi kasvatussuhteen dialogisuutta ja dialogia käsittelevää teoriaa. Huomasin, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa aihepiiriä käsiteltiin myös dialogisuuden käsitteellä, ja käsite-erosta huolimatta näiden välillä vaikutti olevan nähtävissä useita yhtäläisyyksiä. Dialogi ja dialogisuus näyttäytyivät toisen ihmisen huomioimiseen keskittyvinä ilmiöinä, jonka vuoksi kiinnostuin selvittämään mistä ilmiöissä on kyse, millaisia perusedellytyksiä ilmiöiden toteutumiselle esitetään sekä siitä, millaisia vaikutuksia dialogisuuden ja dialogin avulla perustellaan voitavan tavoitella tai saavuttaa.

Vaikka John Dewey käsittelee dialogia kasvatuksessa ja yhteiskunnan toiminnassa (ks. esim. Alhanen 2013) ja hänen teoretisointiaan pidetään kasvatustieteellisesti merkittävänä, kasvatustieteellisten teoreetikoiden lisäksi tutkimukseen on haluttu sisällyttää vuorovaikutustaitojen laajempaa yhteiskunnallista merkitystä käsittelevää David Bohmin näkökulmaa. Kyseisen teoreetikon ajattelu on toiminut henkilökohtaisesti merkittävinä



oppimisen sekä inspiraation lähteenä aihepiirin osalta. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on lähentää teoriaperinteitä keskenään; rakentamalla yhteyttä tieteenalojen välille. Tässä tutkimuksessa havaittava synteessin rakentamisen pyrkimys voidaan nähdä osana laajempaa kuvaa, tieteenalojen lähentämisen ja tieteellisen tiedon yhdistämisen ilmiötä.

Tutkimuksen laajuuteen liittyvien rajoitusten vuoksi myös kommunikatiivista teoriaa edustavan dialogiteoreetikon Mihail Bakhtinin tunnettu teoretisointi (ks. esim. 1981) on jouduttu rajaamaan tutkimuksen ulkopuolelle. Kyseisen teoreetikon näkökulma, jossa dialogisuus käsitetään kommunikatiivisena moniäänisyytenä, toisi laajempaan tutkimukseen kiinnostavan ja tarkastelua täydentävän näkökulman.

## *2.2 Kasvatusfilosofinen hermeneuttinen tutkimus*

Kasvatusfilosofisen tutkimuksen luonteen mukaisesti lähestyn tutkimuksessani tutkimusaiheittani teoreettis-käsitteellisesti. Puolimatkan (1997, 17) mukaan teoreettis-käsitteellisessä tutkimusstrategiassa pohdinnan keskiössä on tutkimuksen keskeisten käsitteiden määrittely, erittely sekä käsitteiden välisten merkityssuhteiden erittely. Määrittelen tutkimuksessani dialogin ja dialogisuuden määritelmiä ja näiden yhteyttä sekä erittelen teorioissa esitettyjä perusteluita dialogin ja dialogisuuden tarpeellisuudelle kasvatuksessa ja yhteiskuntaelämässä.

Tutkimukseni liittyy tieteenteorian osalta keskusteluun siitä, mitä kasvatustiede on, millaista tieteellistä sisältöä voidaan katsoa kuuluvaksi kasvatustieteeseen. Tutkimukseni edustaa ajattelua tieteenalojen synteesistä, kytkeytyneisyydestä toisiinsa - tutkimukseni onkin itse asiassa yksittäinen pyrkimys yhdistää eri tieteenaloihin kuuluviksi miellettyä teoriaa.

Tutkiessani dialogin ja dialogisuudelle esitettyjä perusteluita, tutkin perusteluiden takana olevaa normatiivista perustetta eli siten normatiivista kasvatusfilosofiaa. Puolimatka kuvailee teoreettis-käsitteellistä filosofista tutkimusta Schefflerin (1968) ajattelun kautta. Filosofisessa teoreettis-käsitteellisessä tutkimuksessa tavoitellaan yleisen käsityksen muodostamista, erityistieteiden näkökulmia ylittämällä. (Puolimatka 1999, 18). Käsitellessäni eri tieteitä edustavia näkökulmia dialogisuuteen ja dialogiin sekä pyrkiessäni muodostamaan näistä jonkinlaisen yhtenäiskäsityksen tavoittelen teoreettis-käsitteellistä yleiskäsitystä.

Tutkimuksessani vallitseva tulkitsemisen asenne on filosofisen tutkimuksen luonteen mukaisesti hermeneuttinen. Hermeneuttinen näkökulma ohjaa kiinnittämään huomioni tulkintani ja ymmärrykseni rakentumisen ja muuttumisen tiedostamiseen. Sen sijaan, että katsoisin hermeneuttisen tulkitsemistavan tiukasti noudatettavaksi metodiksi, suhtaudun tutkimuksen hermeneuttisuuteen tutkimuksellisena asenteena. Hermeneuttisesta analyysimenetelmästä

asenteena on kirjoittanut myös Kervinen (2010, 9) olemista, itseyttä ja itseksi tulemistä käsittelevässä kasvatustieteellisessä pro gradu -tutkielmassaan.

Gadamer tulkitsee hermeneutiikkaa ja määrittelee sen ihmiselle luontaiseksi luonnolliseksi tulkittamiseksi kyvyksi. Tällaiseen tulkintaan liittyy Gadamerin mukaan kuitenkin tieteenteoreettinen kysymys hermeneutiikan olemuksesta; onko hermeneutiikka nähtävä ihmiselle luontaisesti kehittyvänä ymmärtämisen taitona vai opittavana metodisena oppina. (Gadamer 2004, 129–130.) Kysymykseen ei ole olemassa yhtä vastausta ja Gadamerin esittämä näkökulma valottaa hermeneutiikan olemuksen monitulkintaisuutta.

Hermeneutiikan perustana voi pitää antiikin retoriikasta periytyvää hermeneuttista sääntöä. Säännön mukaan ymmärtäminen toteutuu vain, mikäli kokonaisuus voidaan ymmärtää yksittäisestä seikasta ja yksittäisseikka kokonaisuudesta. Yksittäisseikkojen tulee loogisesti sopia tulkinnan kokonaisuuteen ja tulkinnan kokonaisuuden tukea yksittäisseikkoja, muutoin ymmärtäminen ei ole toteutunut. (Gadamer 2004, 29.) Näin ollen kokonaisuuden ja yksittäisseikkojen keskinäinen koherenssi on todellisen ymmärtämisen kannalta välttämätöntä. Ymmärtäminen onkin nähtävä pyrkimyksenä käsittää tai kuvailla ilmiötä tai senhetkistä todellisuutta, mutta ilmiön tai senhetkisen todellisuuden tulkintaan on olemassa erilaisia teoreettisia malleja tai suhtautumistapoja, metodologioita.

Gadamer selittää kokonaisuuden ja yksittäisseikkojen välisen suhteen merkitystä sekä tekstin tulkittamiseen esittämäänsä ehtoa esimerkillä vieraskielisen lauseen oppimisesta. Jotta henkilö voisi jäsentää lauseen ja tämän jälkeen ymmärtää sen osien merkityksen, hänen tulkintaansa vaikuttaa aiemmasta yhteydestä muodostunut merkitysodotus. Jotta tekstiä voidaan kuitenkin todella ymmärtää, on pystyttävä muuttamaan merkitysodotusta ja ikään kuin seuraamaan itse tekstiä, tekstin ainutlaatuista sanomaa. (Mt. 29.)

Gadamerin tavoin Palmerin (1969) ajattelu kiinnittyy hermeneuttisen tulkinnan näkökulmaan, jonka ytimenä on tekstin ainutlaatuisuuden huomioonottava tulkintatapa. Palmer esittää, että kirjallisuuden hermeneuttinen tulkinta on kokemuksellinen ja elävä tapahtuma. Kirjallisuuden ilmaisukyky katoaa, mikäli teosta yritetään tulkita väkisin konseptuaalista eli käsitteellistä ajattelua ja tiedon kategorisointia korostavalla tulkintatavalla. Käsitteellisen tulkinnan mukaan kirjallisuutta ei tule käsittää staattisena ja ajallisuudesta riippumattomana. (Palmer 1969, 243.)

Tekstiin kokemuksellisesti suhtautuminen tarkoittaa Palmerin ajattelussa tulkintaa, jonka tarkoituksena ei ole objektisoiva analyysi, vaan ymmärryksen muodostuminen. Samalla kun tekstiä pyrkii tulkitsemaan tavoitteena saavuttaa sen alkuperäinen tarkoitus ja ymmärtää sen toiseus suhteessa muihin teksteihin, on pystyttävä välttämään tekstin alistaminen omalle subjektiivisuudelle. (Mt. 244.)

Tutkimus on luonteeltaan kasvatustieteellinen tutkimus, jossa tulkintaani ohjaa hermeneuttinen näkökulma. Tiukasti normittavan metodiopin sijaan hermeneuttinen analyysi toimii tutkimuksessani tulkintani ja ajatteluni tiedostamiseen huomion kiinnittävänä teoriana. Myös tutkimusaineiston valinnan voi nähdä toteutuneen hermeneuttisesti; dialogiin perehtyessäni muodostin käsitystäni dialogin olemuksesta, josta muodostuneen käsityksen saattelemana aloin nähdä yhteyksiä kasvatustieteellisessä teoriassa käsiteltävään dialogisuuteen. Aikaisemmin tekemäni tulkinnat siten laajensivat näkökulmaani aihepiiriin.

Tutkimukseni aikana olen kuitenkin joutunut useita kertoja palaamaan dialogin ja dialogisuuden yhteyksiin ja eroihin liittyviin pohdintoihin. Keskittyessäni käsittelemään dialogin edellytyksiä dialogi on näyttäytynyt ennemminkin vuoropuhelutekniikkana, siinä missä sen olemusta pohtiessa se on näyttäytynyt tietynlaisena asennoitumisena tulkintoihin omista oletuksista sekä toisten käyttäytymisestä, sekä siten asettautuvan lähemmäksi käsitystäni dialogisuuden olemuksesta.

### *2.3 Esiymmärrykseni dialogiin ja dialogisuuteen*

Esiymmärrykseni dialogin ja dialogisuuden ilmiöihin pohjautuvat organisaation kehittämiseen suuntautuneen johtamistieteiden professorin Edgar H. Scheinin dialogia, kulttuuria ja organisaatiossa tapahtuvaa oppimista käsittelevään artikkeliin, jota käytettiin oppimateriaalina Tampereen yliopiston dialogiteemaisella englannin kielen kurssilla *Talk at Work – On dialogue* kevätlukukautena 2015.

Tutkimukseni alkuvaiheessa huomioni kiinnittyi Scheinin (1993) artikkelissa dialogin menetelmälliseen järjestämiseen ja siinä huomioitavaksi asetettuihin periaatteisiin. Kuvattaessaan tekstissään dialogiryhmien järjestämistä hän samalla määrittelee dialogin edellyttämiä fyysisiä ja asenteellisia puitteita, kuten osallistujien järjestämisen ympyränmalliseen asetelmaan sekä tavoitteellisen pyrkimyksen tasavertaisuuden ilmapiirin luomiseen. Koska tutkimukseni aloittamisesta alkaen olen pyrkinyt hahmottamaan myös dialogin ja dialogisuuden yhteyttä, päädyin selvittämään dialogisuuden olemusta Scheinin artikkelia tulkitsemalla. Esiymmärrystäni kuvaavan tiivistyksen mukaan Scheinin (1993) ajattelussa dialogisuus näyttäytyi aatteena tai ilmiönä, jonka mukaan dialogin arvoperiaatteita tavoitteellisesti seuraten on pyrittävä kommunikaatioon, kohti dialogissa tyypillisesti tavoiteltavia päämääriä. Kyseisinä päämääriinä näyttäytyivät toisen henkilön ymmärtämisen laajentuminen, mielipiteiden rikastaminen ja joustavuuden edistyminen, jokaisen osapuolen merkittävyyden ymmärtäminen sekä toisen huomioiminen, tasavertaisen kohtelun ja yhteisöllisyyden lisääntyminen. Tutkimuksen aikana

tulin kuitenkin siihen tulokseen, että dialogin ja dialogisuuden käsitteet on pyrittävä pitämään erillään lähdekirjallisuudessa käytettävän termin mukaisesti.

Tutkimukseni laajentui dialogin käsitteestä kohti dialogisuutta etenkin Marjatta Pakkanen (2002) dialogisuutta käsittelevän artikkelin myötä. Artikkelissa dialogisuuden olemus tiivistetään toista kunnioittavaksi elämänasenteeksi (mt. 248). Pakkanen (2002) hahmottelee opetuskokeilunsa kokemuksia reflektoiden dialogisen opetuksen piirteitä sekä kasvattajan mahdollisuuksia toteuttaa dialogisuuden periaatteita tavoitteellisen kasvatustehtävän sekä dialogisuuden olemuksen ristivedossa.

Valitsin tutkimukseni aineistoksi valtaosin kasvatustieteellistä teoriaa, jossa dialoginomaista kommunikaatiota käsiteltiin kasvatussuhteen näkökulmasta. Dialogisuus -termi johdatti hahmottamaan ilmiötä ennen kaikkea asenteellisena, toisen henkilön kohtaamiseen liittyvä aatteena. Kommunikaation muotoa painottava dialogiteoria näyttäytyi mekanisempana lähestymistapana ilmiökokonaisuuteen, joiden luonteessa hahmotin kuitenkin samoja piirteitä, kuten oman suhtautumisensa hahmottamisen vahvistumisen sekä toista kunnioittavan ja kannustavan kohtaamisen sekä aidosti jaetun ymmärryksen rakentamisen. David Bohmin teoretisointi täydensi kommunikatiivisen olemuksensa vuoksi kasvatussuhteen merkitystä käsittelevää tematiikkaa, jonka myötä toivoin voivani laajentaa ymmärrystäni kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen lisäksi myös vertaisten välisen kommunikaation osalta.

# 3 DIALOGISUUDEN JA DIALOGIN TEOREETTISET NÄKÖKULMAT

## 3.1 *Dialogisuus Minä–Sinä -suhteena ja hyvän tuottamiseen tähtäävän kasvatuksen tunnuspiirteenä*

### 3.1.1 Mistä dialogisuudessa on kyse?

#### 3.1.1.1 Minä–Sinä ja Minä–Se

Filosofi Martin Buberia pidetään merkittävänä dialogiteoreetikkona. Hän käsittelee dialogisuutta kuvailemalla sitä tietyyppisenä kommunikaatiosuhteena, jota hän nimittää Minä–Sinä -suhteeksi. Buber kuvailee ihmisen kommunikointia kaksitahoiseksi. Tällä hän tarkoittaa, että ihminen voi suhtautua maailman olentoihin ja esineisiin kahdella tavalla. Toista suhtautumistapaa hän kutsuu sanaparilla Minä–Sinä, toista sanaparilla Minä–Se. Kyseisiä sanapareja hän nimittää perussanoiksi. (Buber 1993, 25.)

*”Ihmisen maailma on kaksitahoinen hänen kaksitahoisen kommunikointinsa mukaisesti. Ihmisen kommunikointi on kaksitahoista niiden perussanojen mukaisesti, jotka hän voi sanoa. Perussanat eivät ole yksittäissanoja, vaan sanapareja. Ensimmäinen perussana on sanapari Minä–Sinä. Toinen perussana on sanapari Minä–Se; jolloin perussanan muuttumatta Se-sanalla voi olla myös sana Hän. Siten myös ihmisen Minä on kaksitahoinen. Sillä perussanan Minä–Sinä Minä on toinen kuin perussanan Minä–Se Minä.”*  
(Buber 1993, 25)

Perussanan Minä–Sinä mukainen suhtautumistapa edustaa Buberin ajattelussa dialogisuutta. Minä–Sinä-suhteessa eli dialogisuudessa on Buberin mukaan kyse ennen kaikkea yhteyden luomisesta osapuolten välille. Siinä missä Minä–Sinä-tyyppinen suhtautuminen on yhteyttä, Minä–Se-tyyppinen suhtautuminen on luonteeltaan sellaista suhtautumista, jossa henkilö mieltää toisen osapuolen kokemuksena, ulkoisen tarkastelun kohteena. (Buber 1993, 28.)

*”Maailma kokemuksena kuuluu perussanaan Minä–Se. Perussana Minä–Sinä aikaansaa yhteyden maailman”* (Buber 1993, 28).

### 3.1.1.2 Kokeminen tai yhteys

Kyseinen määrittely herättää tarkentavia kysymyksiä. Mitä on tuo toisen ihmisen kokeminen? Mitä on tuo yhteys, johon Buber viittaa? Hän havainnollistaa suhtautumiseroja esimerkillä, jossa hän kuvaa suhtautumista puuhun. Minä–Se-tyyppistä suhtautumista hän kuvaa seuraavanlaisesti:

*”Tarkastelen puuta. Voin hyväksyä sen kuvana: jäykän pilarin valon virrassa, tai läikkyyvän vihreyden, jonka läpi virtaa taustan sinihopea lempeys. Voin tuntea sen liikkeenä; virtaava suonisto vakaassa ja etenevässä ytimessä, juurien imu, lehtien hengitys, loputon seurustelu maan ja ilman kanssa – ja salaperäinen kasvu itsessään. Voin lukea sen johonkin lajiin ja havainnoida sitä esimerkkinä rakenteesta ja elämäntavasta. Voin laiminlyödä sen tämänkertaisuuden ja muodon niin karkeasti, että tunnistan sen vain lakien ilmauksena – lakien, joiden mukaan muotoutuu jatkuvasti vastakkaisten voimien koostuma, tai lakien, joiden mukaan ainekset sekoittuvat toisiinsa ja erottuvat toisistaan. Voin häivyttää sen luvuksi, puhtaaksi lukujen suhteeksi ja ikuistaa sen. Kaikissa näissä tapauksissa puu pysyy objektinani ja sillä on paikkansa ja ke tonsa, lajinsa ja koostumuksensa.” (Buber 1993, 29–30.)*

Puuta käsittelevän esimerkin perusteella voi tulkita, että toisen kokemisella Buber tarkoittaa toisen ulkoista tulkitsemista, henkilön oman kokemuspohjan johdattaessa tiiviisti tulkintaa. Tällaisessa suhtautumisessa ei jää tilaa kohteena pidetyn osapuolen vaikutukselle; toinen ei voi aktiivisesti vaikuttaa tehtäviin tulkintoihin esimerkiksi sanallisesti tekemällä itseään ymmärrettäväksi. Minä–Sinä-tyyppisestä suhtautumisen mukaisesta osapuolten välisestä yhteydestä Buber kirjoittaa kuvailemalla tilannetta, jossa hän kohtaa puun todellisessa yhteydessä, kokonaisvaltaisena olentona.

*”Voi kuitenkin sattua, tahdosta ja armosta samalla kertaa, että tarkastellessani puuta tulen vedetyksi yhteyteen sen kanssa, ja nyt se ei enää ole Se. Yksinomaisuuden (Ausschliesslichkeit) mahti on vallannut minut. Tämä ei vaadi, että luopuisin mistään tarkastelutavasta. Ei ole mitään, minkä olisi jätävä näkemättä, nähdäkseen, eikä mitään tietoa, mikä minun olisi unohdettava. Ennemminkin kaikki, kuva ja liike, laji ja esimerkki, laki ja luku, on tällöin erottamatta yhtynyt siihen. Kaikki, mitä puuhun sisältyy on siinä mukana, sen muoto ja mekaniikka, sen värit ja sen kemia, sen keskustelu elementtien ja sen keskustelu tähtien kanssa, ja kaikki yhdessä kokonaisuudessa. Puu ei ole vaikutelma, ei minun mielikuvitukseni leikkiä, ei tunnearvo, vaan se on kehossaan minua vastatusten ja on tekemisissä minun kanssani niin kuin minä sen kanssa – vain toisella tavalla. Yhteyden merkitystä ei pidä heikentää: yhteys on molemminpuolisuutta. Olisiko siis sillä tietoisuus, puulla, meidän tietoisuudemme kaltainen? En koe sitä. Mutta tahdotteko te taas, koska se teille teidän itsenne kohdalla näyttää onnistuvan, hajottaa osiin sen mitä ei voi osiin hajottaa? Minua ei kohtaa puun sielu eikä haltija, vaan puu itse.” (Buber 1993, 29–30.)*

*”Sitä ihmistä, jolle sanon Sinä, en koe. Vaan olen yhteydessä häneen, pyhässä perussanassa. Vasta kun astun pois siitä, koen hänet taas. Kokemus on Sinä-kaukaisuutta.” (Buber 1993, 31.)*

Buber esittää yhteyden olemuksen moninaisuutena; tarkoituksena ei ole sulkea toisen ulkoisesti tulkittavia ominaisuuksia pois, mutta mukana on olemuksen läsnä oleva puoli eli se, joka on *tekemisissä* henkilön kanssa. Kyseisellä olemuksella on tietoisuus, jota toinen ei voi ulkoisesti tunnustella, mutta jonka sisältöä voi lähentyä yhteyden kautta. Yhteyden kautta ihminen voi ymmärtää toista. Yhteyteen kuuluu Buberin mukaan molemminpuolisuus. Kasvatussuhteessa molemminpuolisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sekä kasvattajaksi nimetty henkilö että kasvatettavaksi nimetty henkilö käytännössä kasvattavat toisiaan. (Buber 1993, 38).

*”Yhteys on molemminpuolisuutta. Minun Sinäni tehoaa minuun, niin kuin minä tehoan siihen. Meidän oppilaamme kasvattavat meitä, meidän teoksemme rakentavat meitä.--Miten meitä kasvattavatkaan lapset, miten eläimet! Tutkimattomasti mukaan tempautuneina me elämme universaalien vuorovaikutuksen virrassa.” (s.38)*

### **3.1.1.3 Kohtaaminen**

Buber määrittelee Minä–Sinä-suhdetta myös kohtaamisena. Hänen mukaansa ”[k]aikki aktuaalinen elämä on kohtaamista” (Buber 1995, 34). Kohtaamisen voi tulkita ymmärtämiseen pyrkiväksi otteeksi ja asennoitumiseksi sekä toiseen että itseensä. Kohtaamisessa ei siis ole kyse pelkästään toisen ihmisen kohtelemisesta tai hänen näkökulmansa hahmottamisesta. Kohtaaminen on Buberin mukaan olennaisen tärkeää ihmisen itsensä kannalta. Hän esittää, että ihmisen minätietoisuus rakentuu kohtaamisen kautta. Minätietoisuus on jotakin sellaista, mitä jää jäljelle kohtaamisen jälkeen. Henkilö voi tunnistaa itsensä toisen ihmisen kautta, eli oppii itsestään kohdatessaan toisen ihmisen. (Mt. 1993, 52.)

*”Ihminen tulee Minäksi Sinän kautta. Se, mikä kohtaa meidät, tulee ja katoaa, yhteystapahtumat muotoutuvat ja katoavat, ja vähitellen selkeytyy, kerta kerralta kasvaen, vakioisena pysyvän partnerin tietoisuus, minätietoisuus.” (Buber 1993, 52.)*

Kohtaamisessa on kyse sellaisesta kommunikaatiosta, jonka avulla ei ole tarkoituksena saavuttaa jotakin välineellisesti. Hänen mukaansa: ”Minän ja Sinän välillä ei ole pyrkimystä, pyydetä eikä ennakkointia--” (Buber 1993, 34). Pyyteettömyyden vaatimus vaikuttaisi olevan ristiriittekijä kasvatussuhteen ja dialogisuuden välillä. Buberin mallin mukaisessa dialogisessa suhteessa eli Minä-Sinä-suhteessa ei voida pyrkiä ennalta-asetettuihin päämääriin eli vaikuttamaan tarkoituksenmukaisesti toiseen osapuoleen. Kyseistä ehtoa noudattamalla on johdonmukaista

ajatella, ettei kasvatussuhde, jossa kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan, voi olla Minä–Sinä-mallin mukainen dialoginen suhde. Käsitellessään Minä–Sinä-suhdetta kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen kannalta Buber toteaa, että on mahdollista olla myös Minä–Sinä-suhteita, joissa täysi molemminpuolisuus ei toteudu. Kasvattajan ja oppilaan välinen suhde siis voi Buberin mukaan olla Minä–Sinä-suhde, vaikka vaikutuspyrkimyksen vuoksi ei voitaisi saavuttaa täyttä molemminpuolisuutta. (Buber 1993, 163–164.)

Kasvatustieteen professori ja filosofi Veli-Matti Värri on tulkinnut väitöskirjassaan Martin Buberin dialogifilosofiaa ja käsitellyt Minä–Sinä-suhteen merkitystä ja haasteita kasvatuksessa. Värriin (2000, 157) mukaan buberlaisittain ”aitoa” Minä–Sinä-suhteen kaltaista dialogisuutta ei ole opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa mahdollista toteuttaa, sillä opettaja on ammattinsa puolesta kietoutunut toteuttamaan sosialisatiotehtävää, joka tarkoittaa sitä, että hänen pyrittävä tietoisesti kasvattamaan oppilasta tiettyjen periaatteiden tai päämäärien mukaisesti yhteiskunnan jäsenyyteen.

*”Yksikään kasvatussuhde ei ole buberilaisessa mielessä aito, intressitön Minä–Sinä-suhde, sillä kasvatus on aina jonkin tarkoituksen mukaisesti suuntautunutta” (Värri 2000, 157).*

### 3.1.2 Mitä dialogisuuden toteutuminen edellyttää

#### 3.1.2.1 *Umfassung* — kattaminen

*”On kuitenkin myös monia Minä–Sinä suhteita, jotka laatunsa mukaan eivät kehity täydeksi molemminpuolisuudeksi, jos ne säilyvät tässä omassa laadussaan. Sellaiseksi suhteeksi olen toisaalta luonnehtinut aidon kasvattajan suhdetta oppilaaseensa. - - hänen [opettajan] ei pidä tuntea tätä vain pelkkänä ominaisuuksien, pyrkimysten ja esteiden summana: Hänen täytyy oivaltaa tämä ja myöntää tämä kokonaisuutena. Sen hän voi tehdä vain jos hän kohtaa tämän kulloinkin partnerinaan bipolaarisessa tilanteessa. Ja antaakseen vaikutukselleen yhtenäisyyden ja merkityksellisyyden hänen täytyy elää kyseisen tilanteen läpi sen kaikissa aspekteissa ei vain omasta näkökulmastaan, vaan myös partnerinsa näkökulmasta käsin. Hänen täytyy harjoittaa sellaista toteuttamista, jota minä kutsun kattamiseksi (*Umfassung*).” (Buber 1995, 163–164.)*

Minä–Sinä-suhdetta sekä kattamista (*Umfassung*) käsittelevässä tekstinäytteessä opettajan ja oppilaan välisen Minä–Sinä-suhteen kriteeriksi näyttäisi osoittautuvan henkilöiden keskinäinen yhteys ja kohtaaminen sekä opettajan osalta ”kattamistoiminta”, siis eläytyminen oppilaan näkökulmaan eli hänen elämismaailmaansa, voidakseen ohjata tätä hänen näkökulmastaan käsin. Sitä, mitä tuo kattaminen tai toisen henkilön näkökulman kokeminen voi käytännössä tarkoittaa,



Buber havainnollistaa kuvailemalla psykoterapeutin ja potilaan välistä suhdetta. Mikäli terapeutti ryhtyy ulkoisesti analysoimaan potilastaan pyrkien nostamaan esiin joitain hänelle tiedostamattomia seikkoja, kuten tunnistamattomia vahvuuksia, terapeutti saattaa ”auttaa diffuusia, rakenteetonta sielua jonkin verran kokoontumaan ja järjestäytymään” (Buber 1995, 164). Tällä tavalla terapeutti ei voi kuitenkaan saada aikaan merkittävämpää muutosta, hänen varsinaista tehtäväänsä, joka Buberin mukaan on ”riutuneen persoonallisen keskuksen uudistaminen” (mt. 164). Lääkäri voi päästä tähän ja tavoittaa henkilön sielun ykseyden suhtautumalla toiseen partnerina, astumalla ”persoonasta persoonaan toteutuvaan yhteyteen, mutta ei koskaan tarkastelemalla ja tutkimalla jotain objektia” (mt. 164). Buberin kuvaus kattamisesta jää kuitenkin suhteellisen abstraktille tasolle, jolla ei konkretisoida ilmiötä käytännön kasvatustyön kannalta.

Buber kuitenkin määrittelee opettajan roolia Minä–sinä-suhteessa kirjoittamalla oppilaan henkilökohtaisten potentiaalien sekä hänen elämänsä ajallisen perspektiivin huomioimisesta. Kasvattajan on tiedostettava, tunnustettava, kunnioitettava oppilaan erillisyyks ja toimittava niiden mukaisesti. (Mt. 164.)

*”Opettajan, joka tahtoo auttaa oppilaan olemuksen parhaimpia mahdollisuuksia toteutumaan, täytyy tarkoittaa häntä tänä tietynä persoonana tämän potentiaalisuudessa ja tämän aktuaalisuudessa” (Buber 1995, 164).*

Värri täydentää oppilaan aktuaalisuuden huomioimisen ideaa korostamalla kasvattajan ja kasvatettavan persoonien sekä heidän maailmojensa erillisyyttä. Hän kuvailee aktuaalisuuden ja persoonallisuuden eroja sekä näiden vaikutuksia kasvatuksessa merkitys- ja aikahorisonttikäsittein. (Värri 2000, 27.)

*”Kasvattajan kasvatustoimia nimittäin rajoittaa se tosiasia, että hän ja kasvatettava ovat toisilleen toisia persoonia, jotka samassakin maailmassa elävät omissa elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkitys- ja aikahorisonteissa.” (Värri 2000, 27.)*

### **3.1.2.2 Oppilaan rooli sekä molempien vastuu**

Buber esittää, että dialogiseen suhteeseen pyrkiessä opettajan tulisi herättää Minä–Sinä-suhde oppilaassa. Kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa ei tule kuitenkaan pyrkiä täyteen molemminpuolisuuteen. Oppilaan kohdalla Minä–Sinä-suhteessa oleminen ei siis merkitse kattamista, opettajan näkökulmaan astumista vaan sitä, että ymmärtää kasvattajansa toisena todellisena persoonana, jonka olemus on läsnä kasvattajan ja oppilaan välisessä suhteessa. (Buber 1993, 163–164.) Tämän voi tulkita esimerkiksi siten, että oppilas tiedostaa opettajan

toiminnan kytkeytymisen hänen luonteeseensa ihmisenä. Buber ei kuitenkaan määrittele kovin tarkasti oppilaan roolia Minä-Sinä suhteessa ja jättää tässä yhteydessä suoranaisesti tarttumatta siihen, miksi kasvattajansa tiedostaminen toisena omanlaisenaan henkilönä on olennaista.

*”On olennaista, että hänen tulisi herättää Minä-Sinä suhde oppilaassa, jonka tulisi tarkoittaa ja myöntää kasvattajansa tänä tietynä persoonana: ja kuitenkin kasvatusyhteys ei voisi kestää, jos oppilas myös harjoittaisi kattamisen taitoa, elämällä yhteisen tilanteen läpi kasvattajan näkökulmasta käsin. Päättyykö Minä-Sinä suhde nyt vai omaksuuko se ystävyuden aivan toisenlaisen luonteen, molemmissa tapauksissa tulee selväksi, että spesifisti kasvattava yhteys sellaisenaan on yhteensopimaton täyden molemminpuolisuuden kanssa.” (Värri 2000, 163–164.)*

Vastaaminen on olennaista dialogisuuden toteutumisen kannalta. Värri kirjoittaa aiheesta tulkittessaan Buberin Minä–Sinä-suhdetta. Vaikka Minä–Sinä-yhteyttä ei voida joka hetki saavuttaa ja ylläpitää, ja tilanteiden luonne ei aina tue dialogisuutta, henkilön suhtautuminen voi muodostua dialogiseksi, mikäli hän sitoutuu toiselle vastaamiseen ja avoimuuteen tätä kohtaan sekä irtautuu omistavasta asenteesta toista kohtaan (Värri 2000, 74).

*”Vaikka emme voi elää jokahetkisessä Minä–Sinä-yhteydessä, Minä–Sinä-suhde on arkielämäämme velvoittava ideaali. Jokapäiväiseen elämäämme sisäistynyt vastuullisuus (vastaamisalttiutena) ja avoimuus Toista kohtaan mahdollistavat dialogisen asenteen esille tulon myös järjestetyssä maailmassa. Kasvu jokapäiväiseen dialogisuuteen (vastuuseen) edellyttää uskoa Minä–Sinä-yhteyden perustavaan merkitykseen. Kuitenkin ihmisen on ensin luovuttava omistavasta tahdostaan, joka on esinemaailmasta ja sen omistamishalusta ja hallinnasta määrätynyt.” (Värri 2000, 74.)*

Koska Värri kirjoittaa vastaamisesta vastuullisuuden ilmentymänä, vastaamisen voi nähdä dialogisessa yhteydessä molempien osapuolien kannalta merkittävänä. Mainitun vastuullisuuden voi nähdä viittavan siihen, että vastaava vuorovaikutus tuottaa toiselle hyvää, jolloin vastaaminen asettuu hyvän kasvatustoiminnan tuottamisen ja vastaanottamisen keskeisiksi tunnusmerkeiksi.

### **3.1.2.3 Hyvän elämän edellytys, itseys ja aikaperspektiivi**

Määritellessään dialogisuuden edellytyksiä kasvatuksessa Värri tulee myös luonnehtineeksi näkökulmaa dialogisuuden olemuksesta. Dialoginen kasvatusta edellyttää hyvän elämän vaalimista, mutta tuollainen hyvää elämää vaaliva dialoginen kasvatusta on itse asiassa luonteeltaan hyvää kasvatusta (mt. 30). Näin dialogisuus on nähtävissä hyvän tuottamisen osana.

*”Hyvää elämää vaaliva kasvatusta on dialogista kasvatusta, joka on siten hyvän kasvatuksen synonyymi” (Värri 2000, 30).*

Jotta voitaisiin ymmärtää kyseinen näkökulma dialogisuuden olemuksesta, on ensin ymmärrettävä mitä on se hyvä elämä, johon Värri tekstikatkelmassa viittaa. Värri havainnollistaa kasvatuksen ideaalien ja hyvän elämän heuristisuuden ideaa kuvailemalla Menonin paradoksia, jonka hän esittää kasvatuksen pysyvänä ydinkysymyksenä. Menonin paradoksin mukaisesti kasvattajan on ohjattava kasvatettavaa hyvää elämää kohti, vaikka ei ole olemassa varmuutta siitä, mitä hyvä on. (Värri 2000, 27.)

*”Kuitenkin – jotta kasvatusta olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua – kasvattajana on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä se varsinaisesti on.” (Värri 2000, 27.)*

Kasvatuksen perustavanlaatuisen ristiriitan käsittelee sitä, kuinka kasvattaja ei voi todellisesti tietää mitä hänen tulisi opettaa kasvatettavalle, sillä hänen näkemyksensä hyvästä kiinnittyy ajallisen tilanteen mukaisiin yleisiin ja sosiaalisesti arvostettuihin käsityksiin. Muodostetut mielikuvat siitä, mikä on hyvää ja tavoiteltavaa puolestaan kumpuavat kokemuksista eli toisenlaisesta kontekstista, jonka vuoksi on mahdotonta menneen perusteella arvioida mikä on nykyisyydessä yksilölle parasta. Tuon epävarmuuden keskellä kasvattajan tehtävä onkin määrittellä se *hyvä*, johon pyrkii. Värri nostaa esille kasvatuksellisen hyvän heuristisuuden. Heuristisuudella hän tarkoittaa esimerkiksi kasvatusideaalin rajoittumista subjektiiviseen käsityskykyymme, eli sitä ettei ideaalin hyvyys ole absoluuttisesti todennettavissa. (Värri 2000, 26–27.)

Dialogisessa kasvatuksessa tulee Värriin mukaan toteutua hyvän elämän ideaali sekä kasvatettavan itseytyminen, eli itseksi tuleminen. Itseytymisen tukemisen kasvatukselliseksi vastakohtaksi Värri määrittelee päämäärän suuntaavuuden eli vallitsevaan tilanteeseen sopeuttamiseen tähtäävän toiminnan. (Mt. 24.)

*”Itseys ja hyvä elämä ovat dialogisen kasvatuksen suuntaa antavat ideaalit, jotka edellyttävät toisensa. – Itseyden ideaalia noudattavan kasvatuksen päämääränä on kasvatettavan itseksi tuleminen (itseytyminen).” (Värri 2000, 24.)*

*”–millä oikeudella ihmistä saa kasvattaa joksikin muuksi kuin itseksensä?” (Värri 2000, 24.)*

*”Itseyden ideaalin suuntaavaa luonnetta voidaan havainnollistaa sen vastakohtalla. Päämäärän suuntaavuus on ilmeinen funktionaalisessa kasvatuksessa: se heijastuu kasvatustekniikoihin, -menetelmiin ja lähitavoitteisiin. Tämä on vaivatta nähtävissä kollektiivikasvatusta harjoittavissa instituutioissa, esimerkiksi sotilaskoulutuksessa, jossa*

*pienimmätkin yksityiskohdat palvelevat sosiaalistamista ryhmäkuriin sopeutuvaksi sotilaaksi.” (Värri 2000, 24.)*

Tukeakseen itseyden kehittymistä kasvattajan on ymmärrettävä itseyden muodostumisen edellytyksiä sekä sovellettava näitä periaatteita kasvatustoiminnassa. Itseyden muodostumisen prosessissa yksilöön kuitenkin vaikuttavat myös yliyksilölliset eli yleisesti määritellyt arvot. (Värri 2000, 24–25.)

*”Itseyden ideaalin suuntaavuus mahdollistuu, mikäli kasvattaja käsittää itseksi tulemisen ehtoja ja toimii kasvatussuhteessa näiden ehtojen velvoittamana” (Värri 2000, 24).*

*”–se [itseys] on arvoteoreettinen käsite, jossa on erotettavissa kaksi toisiinsa liittyvää puolta: yksilöllinen ja yliyksilöllinen (yleinen). Molemmat puolet ovat välttämättömiä itseksi tulemisessa. Yksilöllisen ”olemuspuolensa” ansiosta ihminen on muista erottuva olento, ja yleinen puoli kytkee hänet yliyksilöllisiin arvoihin (itsearvoihin, esimerkiksi hyvyuteen, totuuteen ja kauneuteen) ja vastuun ideaan.” (Värri 2000, 25.)*

Itseys kietoutuu ihmiselämän sekä kasvatuksen ajallisuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Värri hahmottelee kyseisiä ulottuvuuksia kuvailemalla kasvatuksen projektiivisuutta ja teleologisuutta. Hän kirjoittaa kasvatuksen projektiivisuudesta; siitä kuinka nykyisyydessä toteutettavalla toiminnalla pyritään vaikuttamaan nykyhetken lisäksi myös tulevaisuuteen. Hän havainnollistaa projektiivisuuden merkitystä kasvatuksessa suhteuttamalla sen hyvän elämän ideaaliin. Hyvän elämän ideaali kasvatuksessa koskettaa sekä nykyhetkeä että tulevaisuutta; molemmat on otettava kasvatuksessa huomioon. (Mt. 23.)

*”Hyvän elämän ideaali ei ole pelkästään tulevaisuuteen kurkottuva utopia. Se on kasvatettavan hyvää kohtelua sekä parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistämistä tässä ja nyt. Kasvatuksen projektiivisuus merkitsee nykyisyydessä vaalitun hyvän ja nykyhetkessä koettujen arvojen suotuisaa heijastumista kasvatettavan tulevaisuuteen. Kasvatuspäämäärät ovat eettisiä suhteessa vain tämänhetkessä kasvatussuhteessa vallitsevaan eettisyyteen. Jos hyvän elämän nimissä laiminlyödään ja tukahdutetaan kasvatettavan nykyhetkisiä tarpeita ja oikeuksia, hyvän tulevaisuuteen heijastuva merkitys kuihtuu tyhjäksi ja epäeettiseksi abstraktioksi.” (Värri 2000, 23.)*

Teleologisuus kasvatuksessa viittaa kasvun tarkoituksen sekä kasvatuspäämääriin eli tarkoittaa tarkoituksenmukaista pyrkimistä tiettyihin tietyssä hetkessä tarpeellisiksi katsottuihin tavoitteisiin. Päämäärän saavuttaminen ylipäätään sekä valittujen tapojen keinoin on kuitenkin epävarmaa, mutta päämäärät vaikuttavat kasvun arvioimiseen sekä asetettaviin välitavoitteisiin kasvatuksessa. (Värri 2000, 23.)

Värri ottaa kantaa kasvatusta koskevaan päämäärähakuisuuteen. Hänen mukaansa autoritaarinen kasvatusasenne sekä funktionaaliset, jonkin tahon hyötyyn tähtäävät kasvatustavoitteet eivät kuulu dialogiseen kasvatukseen (Värri 2000, 22).

*”Kasvatus ei saa ahtaasti sitoutua minkään kansalais- ja ammattiroolien eikä ideologian rajattujen sisältöjen ja päämäärien toteuttajaksi.” (Värri 2000, 22.)*

Hän perustelee autoritaarisen ja funktionaalisen kasvatuksen haitallisuutta sillä, että se peittää kasvattajalta näkökyvyn hyvän suhteellisuuteen. Näin ollen autoritaarisen ja funktionaalisen kasvatuksen voi nähdä häivyttävän dialogisen yhteyden kasvatettavaan. (Mt. 37.)

*”–mitä autoritaarisempaa ja funktionalisempaa kasvatus on, sitä selvemmin kasvattaja väittää (ainakin implisiittisesti) tietävänsä maailman ja hyvän elämän olemuksen” (Värri 2000, 37).*

Kasvatustavoitteiden funktionaalisuus on haastava kysymys, sillä funktionaalisuutta on vaikeaa täysin erottaa kasvatuksesta. Laaditut kasvatustavoitteet pohjautuvat poliittisiin linjauksiin ja siten niiden noudattaminen palvelee tiettyjen tahojen päämääriä. Värri kirjoittaakin, että dialogisessa suhteessa kasvattajan on löydettävä jonkinlainen tasapainotila häneen kohdistettujen vaatimusten sekä oppilaan kohtaamisen väliltä (Värri 2000, 157).

#### **3.1.2.4 Ajallisuus läsnäolossa**

Dialogisuus edellyttää Buberin ajattelun mukaisesti läsnäoloa. Hän kuvaa kuinka esineellinen suhtautumisen nivoutuu yhteen menneisyydessä elämiseen.

*--[s]ikäli kun ihminen tyytyy nauttimaan esineistä, jotka hän kokee ja joita hän käyttää, hän elää menneisyydessä, ja hänen silmänräpäyksensä on ilman nykyhetkeä. Hänellä ei ole mitään muuta kuin esineitä; mutta esineet rakentuvat siitä, mitä on ollut. Läsnäolo ei ole jotain häipyvää ja ohimenevää, vaan jotain meitä kohtaavaa, odottavaa ja kestävä. Esine ei ole kesto, vaan hiljaiselo, pysähtyneisyyttä, keskeytyneisyyttä ja jähmettyneisyyttä, erillistyneisyyttä, yhteydettömyyttä, nykyhetkettömyyttä. Ollennainen eletään läsnäolossa, esineellinen menneisyydessä.” (Buber 1993, 35.)*

Värri tuo täydentävänä elementtinä Buberin läsnäoloa ja esineellisyyttä käsittelevän ajattelun rinnalle idean kasvatusideaalien ajallisuudesta. Buberin kuvaama menneisyyteen asettautuva esineellinen suhtautuminen voi kasvattajan toiminnan kohdalla tarkoittaa sitä, että hän ei ota oppilaan aikahorisonttiero huomioon vaan opettaa oman, menneisyyteen perustuviin ideaaleihin pohjaten. (Värri 2000, 27–28.)

*”Teleologinen hyvä asettuu kasvattajan tietoisuudessa hänen omaan aikahorisonttiinsa. Nykyisyys on kasvatustekojen lähtökohtana, ja se voi suuntautua tulevaisuuteen ainoastaan menneen kautta, koska kasvattajalla on tietoa vain siitä.” (Värri 2000, 27.)*

*”Kasvattajan kasvatustoimia nimittäin rajoittaa se tosiasia, että hän ja kasvatettava ovat toisilleen toisia persoonia, jotka samassakin maailmassa elävät omissa elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkitys- ja aikahorisonteissa.” (Värri 2000, 27.)*

*”Vaikka voimmekin eläytyä kasvatettavan asemaan, emme elä hänen elämäntilanteessaan, emmekä voi siksi elää hänen tulevaisuuttaan ja hänessä mahdollisesti toteutuvia ideaalejakaan” (Värri 2000, 28).*

Kasvatuksellisen hyvän ajallisuuden tarkastelussa on siis kyse kasvatuksellisten ideaalien suhteellisuuden huomioimisesta. Värri (2000, 27, 157) mukaan opettajan tulee kuitenkin muodostaa perustellut näkemykset hyvästä elämästä ja opetustavoitteista. Tämän lisäksi on olennaista hahmottaa tulevaisuuteen suuntaavan kasvatuksen olemuksellinen luonne, sillä sen huomioonottamisen voi nähdä olevan yhteydessä ajallisuuden huomioimiseen – ovatko kasvatustavoitteet luonteeltaan senhetkisiin realiteetteihin vastaamiseen suunnattuja vai realiteettien muokkaamiseen valmistavia.

Dialogisuuden edellytyksiä tarkastelemalla voidaan päätyä jonkinlaiseen dialogisuuden määritelmään myös Värriin ajattelun osalta. Värri (2000, 30) tiivistää, että dialogisuuden ideaalin noudattaminen edellyttää kasvatettavan kunnioittamista, arvokkaan sisällön välittämistä sekä hyväksyttävien menetelmien käyttöä kasvatuksessa.

*”Kasvatettavaa kunnioittava, arvokasta välittävä ja hyväksyttäviä menetelmiä käyttävä kasvatustapa on dialogisuuden ideaalia noudattavaa.” (Värri 2000, 30.)*

Dialogisuuden ideaalin voi kääntää myös toiselle kulmalle; dialoginen kasvatustapa koostuu kunnioituksesta, arvokkaan välittämisestä sekä hyväksyttävien menetelmien käyttämisestä. Värriin ajattelua voi tulkita siten, että kasvatuksellisen hyvän suhteellisuuden huomioiva kasvattaja pyrkii hyvän tuottamiseen ja hyvän vaalimiseen suhteellisuuden tiedostavalla tavalla, dialogisella suhtautumisella kasvatettavaa kohtaan.

### 3.1.3 Millaisia perusteluita dialogisuuden kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen merkityksen suhteen esitetään?

Värri (2000) käsittelee väitöskirjassaan kasvatusta, jossa huomio on kasvatettavan hyvän elämän muodostumisessa. Hän pyrkii määrittelemään, millainen kasvatusta on eettistä ja edistää kasvatettavan hyvää elämää. Hänen mukaansa dialogisuus on kasvatuksessa tärkeää, sillä dialogisessa suhteessa pyritään ymmärtämään toisen, eli tässä tapauksessa kasvatettavan, näkökulmaa ja hänen maailmaansa. Hänen näkökulmansa ymmärtäminen on tärkeää puolestaan siksi, koska kasvattaja ei voi todella tietää, mitkä asiat ovat tärkeitä kasvatettavan elämän ja tulevaisuuden kannalta, jonka vuoksi kasvattajan on kuuntelevan suhteen avulla yritettävä ymmärtämään, millaisten ideaalien avulla voitaisiin tukea kasvatettavan yksilöllistä ja hänen elämänsä kannalta merkityksellistä kasvua. (Värri, 27–28, 30.)

Värriin kasvatustajatteluissa dialogisuus näyttäytyy eettisen kasvatuksen edellytyksenä. Luonteeltaan eettisessä kasvatuksessa noudatetaan hyvän elämän ja itsekseen tulemisen ideaaleja, jotka voidaan saavuttaa ainoastaan dialogisessa kasvatussuhteessa. Dialogisen kasvattajan tehtävänä on auttaa kasvatettavaa hänen kasvussaan, jota voidaan kuvailla myös Värriä mukaillen ilmaisulla maailman tulkitseminen. (Värri 2000, 13–14, 156.) Värri kirjoittaa, että koska kasvatuksessa joudutaan käyttämään pakottavaa valtaa kasvatettavaa kohtaan, yksilön kasvatuksellisen hyvän tuottamiseen suunnattu dialoginen kasvatustoiminta oikeuttaa kasvatuksen eli perustelee kasvatussuhteelle välttämättömän vallankäytön merkityksellisyyttä, kasvatustuon vuoksi (mt. 29, 95, 149–150, 159). Vaikka valtaa joudutaan käyttämään, sitä ei siis tehdä aidosti dialogisessa kasvatussuhteessa vallan janoamisen vuoksi, vaan pidempikantoisten kasvun auttamiseen liittyvien syiden vuoksi.

Kasvatustuon dialogisuuden voi nähdä Värriin tulkinnassa kasvatustuon oikeuttavana rakenteena. Kasvatustoiminta sitoo kasvatettavaa toimimaan tietyllä tavalla, tiettyjen määriteltyjen rajojen puitteissa, jonka vuoksi kasvatuksessa käytetään pakkovaltaa. Kasvatusta, joka tähtää kuitenkin yksilön itsenäistymiseen ja siten vapautumiseen auttamalla yksilöä pitämään huolta itsestään ja tulevaisuudestaan, voidaan nähdä pidemmällä tähtäimellä hyvää tuottavana. Jotta yksilön voimaantumista oman elämänsä hallintaan kasvatukseen voitaisiin tukea, kasvatettavaan on suhtauduttava dialogisella, hänen tarpeitaan ja hänen elämänsä kannalta merkittäviä ideaaleja kuuntelemalla.

*”Dialoginen kasvatusta pyrkii mahdollistamaan kasvatettavan itsenäistymisen, sen, että kasvatettava kykenee ottamaan vastuun omasta tulevaisuudestaan” (Värri, 2000, 159).*

Kasvatettavan itsenäistymisen voi nähdä yksilön hyvän lisäksi kietoutuvan myös kollektiivisempaan yhteiskunnalliseen hyvään. Itsenäistymisen prosessissa lapsi sosiaalistuu yhteiskunnassa toimiseen ja selviämiseen kasvatuksellisen suhteen opastamana (Värri 2000, 159).

Niin kuin edellä kohtaamisen tematiikan yhteydessä käsiteltiin (ks. tämä tutkimus s. 15) myös Buberin ajattelussa dialoginen suhde eli Minä–Sinä-suhde ymmärretään vaikuttavan yksilön itsenäisyyden kehitykseen, etenkin minuuden kehittymisen osalta. Buberin mukaan yksilön minätietoisuus pääsee rakentumaan Minä–Sinä-kohtaamisten avulla, sillä kohtaamisen myötä lapsi kehittyy itsensä toisesta erillisenä hahmottamisessa (Buber 1993, 52).

Buber esittää dialogisen suhteen kasvatukselliseksi vaikutukseksi myös sen, että dialogisessa kohtaamisessa lapsi oppii käsittämään toisen aitona toisena ihmisenä, ei pelkkänä objektina. Toisen kohtaava kohtelemine ihmisenä tekee Buberin mukaan yksilöstä itsestäänkin ihmisen. Buberin ajattelussa dialoginen suhtautuminen toiseen näyttäytyykin ikään kuin ihmiseksi tulemisen prosessina. (Mt. 57–58.)

*”Pelkässä läsnäolossa ei voi elää; se kuluttaisi ihmisen, ellei pidettäisi huolta siitä, että se nopeasti ja perusteellisesti ohitettaisiin. - - Mutta joka elää pelkästään Sen kanssa, ei ole ihminen.” (Buber 1993, 57–58)*

Värriin (2000, 25) mukaan kasvatuksessa on tärkeää tavoitella dialogisuutta; lapsen kokema dialoginen kasvatussuhde voi synnyttää hänessä dialogisen suhtautumistavan toisiin ihmisiin, itseensä sekä maailmaan. Tämä onkin mielenkiintoinen seikka dialogisen suhtautumisen muodostumisen kannalta. Kyseinen toteamus nitoo nähdäkseni yhteen kasvatusta- ja yhteiskuntatieteellisessä piirissä käsiteltyä dialogisuutta sekä kommunikaatiokirjallisuuden alueella käsiteltyä dialogia lähemmäksi toisiaan, sillä kyseisen valossa myös dialogisuuden voi nähdä jossain määrin opeteltavana suhtautumis- ja toimintatapana dialogin harjoittamistekniikoiden lisäksi. Muutoin Värri kirjoittaa kasvattajan ja kasvatettavan välisestä dialogisuudesta, mutta väitteestä johdettuna on mahdollista nähdä mahdollisuutena myös kasvatettavien välisen dialogisuuden muodostuminen. Kyseisestä toteamuksesta on myös luettavissa kasvattajan merkittävä vastuu lapsen dialogisen asenteen omaksumisessa; kasvatussuhteen dialogisuus näyttää tässä valossa erittäin olennaiselta.

Värri peräänkuuluttaa kasvatuksen ideaalien suhteellisuuden tunnustamisen tärkeyttä. Hänen mukaansa eettisesti perusteltu kasvatusta on mahdollista ainoastaan, mikäli kasvattajalla on näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei kykenekään tietämään mitä on absoluuttisesti hyvä elämä. Kasvatusta voi tukea kasvatettavan itseytymistä ja vastuuseen kasvamista vain, jos



kasvattaja tunnustaa ideaalien suhteellisuuden eli sen, että kasvattajalla on vain rajoittunut käsityskyky siitä, millainen toiminta on parasta kasvatettavalle yksilölle. (Värri, 2000, 27, 37).

Vaikka kasvattaja pyrkisikin tulkitsemaan yksilön kykyjä, tarpeita ja potentiaaleja, hän ei voi astua kasvatettavan elämäntilanteeseen eikä ennalta nähdä miten yksilölle asetetut tavoitteet ja ideaalit tulevat vaikuttamaan yksilön elämään tulevaisuudessa. Värri täsmentää, että kasvattajan erillisen elämäntilanteen ja tulevaisuuden ennustamattomuuden vuoksi kasvattajalla ei voi olla varmuutta kasvatettavan elämän kannalta merkityksellisten sisältöjen suhteen, jonka takia kasvatettavaan on suhtauduttava dialogisesti. (Mt. 26–27). Tämän perusteella kasvattajan dialoginen suhtautuminen kasvatettavaan näyttäytyy eräänlaisena ratkaisuna kasvatukselliseen epävarmuuteen, sillä dialogisen suhteen avulla pyritään selvittämään yksilön hyvää, jota on ulkoa päin kovin vaikeaa arvioida yksilön kannalta.

Värri kuvaa maailman olemusta mysteerinä, jonka vuoksi kasvatuskäsityksiä ei tule nähdä objektiivisena tietona. Maailman mysteerisyys ei kuitenkaan vapauta kasvattajaa kasvatusvastuusta. Tämän sijaan kasvattajan kasvatuskäsitysten tulisi mukautua kasvatettavan yksilöllisyyttä tukeviksi ja edistäviksi, ja tuollainen mukautuva hyvä voi toteutua kasvatusdialogissa. (Mt. 28.) Värri määrittelee tutkimuksessaan hyvän kasvatuksen ehdot, jotka tiivistyvät dialogisuuden merkityksessä: “Kasvatettavaa kunnioittava, arvokasta välittävä ja hyväksyttäviä menetelmiä käyttävä kasvatus on dialogisuuden ideaalia noudattavaa” (Värri 2000, 29).

## 3.2 *Dialogisuus vapauttavan kasvatuksen tematiikassa*

### 3.2.1 Mistä dialogissa ja dialogisuudessa on kyse?

Paulo Freire (2005) kirjoittaa dialogista ja dialogisuudesta vapauttavan kasvatuksen näkökulmasta. Freiren mukaan kasvatus voi olla vapautuksen väline, joka auttaa ihmisiä vapautumaan sorrosta. Vapauttava kasvatustoiminta on Freiren mukaan luonteeltaan problematisoivaa ja siinä on ydinasemassa dialogi. Sorron Freire määrittelee toiminnaksi, jossa ihmistä käytetään hyväksi tai hänen toimijuutensa passivoidaan alistamalla hänet mukautumaan vallitsevaan tilanteeseen ja hänelle annettuun asemaansa.

*”Jokainen tilanne, jossa ihminen käyttää objektiivisesti toista hyväkseen tai estää tätä tavoittelemasta asemaa itsenäisenä ja vastuullisena persoonana, on sortotilanne” (Freire 2005, 57).*

Vapauttava kasvatusta perustuu ymmärryksen kehittämiseen tiedon siirtämisen sijaan. Freire kirjoittaa problematisoivan kasvatuksen puolesta; sen mahdollisuuksista ihmisten vapauttamisen tehtävässä. Problematisoiva kasvatusta korostaa oppilaiden toimijuutta ja pyrkii herättämään tietoisuutta siitä, ettei todellisuus ole stabiilissa tilassa vaan jatkuvassa muutosprosessissa ja täten vaikutettavissa. Problematisoivassa kasvatuksessa oppilasta kohdellaan tutkijana opettajansa rinnalla. Opettaja ja oppilas käyvät dialogia keskenään ja molemmat oppivat toisiltaan. (Freire 2005, 84–87.) Problematisoivan kasvatuksen tarkoitus on niin ikään kehittää sekä oppilaan kykyä kriittisen ajatteluun että vuorovaikutukselliseen tiedonmuodostukseen.

Freire kirjoittaa sanasta dialogin olennaisimpana piirteenä. Aidon sanan sanomisella hän tarkoittaa toimintaa, jolla tavoitellaan maailman muuttamista. Aito sana koostuu reflektion ja toiminnan yhteisvaikutuksesta. Kyseenalaistamiseen eli reflektioon on liityttävä sitoutuminen toimintaan, jotta vältetään sanan muuttumiselta irralliseksi sanahelinäksi, jolla ei ole vaikutuksia. Toimintaan on puolestaan liityttävä kyseenalaistaminen, jotta toiminta ei ole jää robottimaisesti noudatettavaksi menettelyksi, jota Freire kutsuu aktivismiksi. (Mt. 95–96.)

Dialogi on Freiren mukaan ”– maailman välittämä yhteys ihmisten välillä, jotta maailma voitaisiin nimetä” (Freire 2005, 96). Dialogi näyttäytyy siten kommunikaationa maailmaa nimeävien välillä eli vuoropuheluna, jossa henkilöt refleктоivat näkemyksiään. Freiren mukaan ihmiset muuttavat maailmaa määrittelemällä sitä aidoin sanoin eli antamalla sille nimen (Freire 2005, 96). Ajatus on tulkittavissa siten, että maailman määrittely vaikuttaa ihmisten tapaan hahmottaa maailma, joka johtaa maailman olemuksen pohtimiseen ja ajattelunsa tiedostamiseen sekä synnyttää uutta nimeämistä ja tavoitteellista toimintaa ongelmien ratkaisemiseksi. Dialogissa on siten kyse ihmisten välisestä yhteydestä ja tästä syntyvästä yhteisöllisestä kollektiivisesta ponnistelusta yhdessä tärkeäksi koetun asian eteen. Kansainvälisesti laaja ja medioissa huomiota herättävä ilmastoaktivistinen toiminta on nähtävissä tätä päivää kuvaavana konkreettisena esimerkkinä yhteiskunnallisen keskustelun synnyttämästä kollektiivisesta toiminnasta.

*”Koska dialogi on yhteyttä niiden välillä, jotka nimeävät maailmaa, se ei voi olla tilanne, jossa jotkut nimeävät toisten puolesta” (Freire 2005, 97).*

Freire (2005) luonnehtii dialogia totuuden etsintänä yhdessä muiden ihmisten kanssa sekä luovana toimintana, jossa tarkoituksena ei saa olla vallan hankkiminen tai omien näkemysten tallettaminen toisiin. Buberin (1993) ajattelun tavoin Freire kuvailee, että dialogissa on kyse toisen kohtaamisesta, ihmisten välisestä yhteydestä, jossa ihmiset määrittelevät ja pyrkivät muuttamaan maailmaa (Freire 2005, 97). Kyseisenlainen dialoginen kohtaaminen voidaan

ymmärtää yhteiseksi tiedonmuodostusprosessiksi, jossa on keskeistä hahmottaa, että jokaisella on jotakin tietoa eikä kenelläkään kaikkea.

Problematisoivassa kasvatuksessa pyritään dialogiseen toimintaan. Dialogisen toiminnan ydin on aito osallisuus, tasavertaisten subjektien välinen kommunikatiivinen yhteistyö, jonka päämääränä on muuttaa maailma. Maailman muuttamisen päämäärää ei dialogisessa toiminnassa toteuteta ohjailulla ja manipuloinnilla tai toisen omistavalla asenteella. (Freire 2005, 186.) Problematisoivalle kasvatukselle vastakkainen, tallettava kasvatustyyli, on luonteeltaan dialogia tukahduttava, ja sen puolesta puhujat pyrkivät säilyttämään asioiden silloisen tilan ja estämään ihmisten vapautumisen sorrosta. (Mt. 78.)

Freire kohdentaa huomion tallettavan kasvatuksen kertomuksellisuuteen. Hän analysoi tutkimiansa kontekstien kasvatussuhdetta luonteeltaan kertomukselliseksi, eli sellaiseksi, jossa oppilaat ovat kuuntelevia objekteja ja opettaja kertova subjekti. Freiren mukaan tämänlaisessa kasvatuksessa ei ole kyse oppilaiden ajattelun herättämisestä vaan ainoastaan mekaanisesta opettelusta – opettaminen on täten tietynlaisen tiedon tallettamista oppilaisiin, eikä tiedon uudelleenkonstruointiin pyrkivää ja muutosta aiheuttavaa toimintaa. Tallettavan kasvatuksen aatteen mukaisesti oppiminen nähdään toteutuvan ainoastaan oppilaassa, oppimisen sisältöjen välittyessä tietävältä opettajalta tietämättömälle oppilaalle, jolloin oppimista ja opettamista ei mielletä molempiin kasvatustoiminnan osapuoliin vaikuttavana prosessina. (Mt. 75–77.) Tallettava kasvatustoiminta voidaan nähdä siten fundamentaalisesti erottautuvan sellaisesta kasvatuksellisesta maailmankuvasta, jossa kasvatusta ja tietoa ymmärretään kyselyprosessina ja vuorovaikutuksena.

Tallettava kasvatusta on nähtävissä antialogisena toimintana. Antialogisessa toiminnassa keskiössä on tarve valloittaa; valloittajan pyrkimyksenä on alistaa toinen hänen valtansa alle (mt. 153). Freiren (2005, 84) mukaan sorrosta vapautuminen edellyttää luopumista tallettavasta kasvatuksesta. Olennaista on kasvatusta mieltäminen kommunikatiiviseksi, arvoihin kytkeytyneeksi toiminnaksi, jossa maailmaa opitaan hahmottamaan yhteydessä toisiin ihmisiin.

*”Aidosti vapautukseen sitoutuneiden on kokonaan hylättävä tallettava kasvatusta ja omaksuttava sen sijaan käsitys ihmisistä tietoisina olentoina ja tietoisuudesta maailmaan suuntautuneina. -- Problematisoiva kasvatusta ottaa huomioon intentionaalisuuden tietoisuuden olemuksena, hylkää yksisuuntaiset tiedonannot ja pyrkii niiden sijasta aitoon kommunikaatioon.” (Freire 2005, 84.)*

### 3.2.2 Mitä dialogisuuden toteutuminen edellyttää?

*”Dialogia ei kuitenkaan ole ilman syvää rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaan. Maailman nimeäminen, joka on luomista ja uudelleenluomista, ei ole mahdollista, ellei se ole rakkauden läpäisemää.” (Freire 2005, 97.)*

Freire määrittelee rakkauden dialogin perusedellytykseksi. Rakkaus omistautumisena toisille ihmisille ja heidän asialleen on Freiren näkemyksen mukaan välttämätön osa dialogia. Freire täsmentää, että dialogista rakkautta määrittävät rohkeus tekoihin sekä vapauden tavoittelu. Kyse ei ole sentimentaalisesta rakkaudesta. Jotta voitaisiin päästä todelliseen dialogiin ihmisten kanssa, on rakastettava niin elämää, maailmaa sekä ihmisiä eli tavoiteltava näiden vapauttamista sorron alta. (Freire 2005, 97–98).

Myös vankka usko ihmiseen on dialogin eräs keskeinen perusedellytys. Freiren sanoin ”--»dialoginen ihminen» uskoo ihmisiin jo ennen kuin hän kohtaa heidät kasvokkain” (mt. 99). Usko ihmiseen merkitsee uskomista hänen toiminta-, luomis- ja kehittymisedellytyksiinsä; kykyyn tulla täydemmin ihmiseksi. Tärkeää on myös uskoa siihen, että heikentynyt asioiden luomis- ja muuttamiskyky voi syntyä uudelleen olosuhteiden heikentämälle ihmiselle. Mikäli usko ihmiseen puuttuu, vuorovaikutussuhde muuttuu holhoavaksi ja ohjailevaksi. (Mt. 99–100.)

Dialogin saavuttamiseen tarvitaan myös nöyryyttä. Jotta ihmiset voivat oppia ja toimia yhdessä heidän on suhtauduttava itseensä toisiinsa nöyryydellä; nähtävä oma tietämättömyytensä sekä muut samalla tasolla itsensä kanssa. Aliarvioiva ja toisia poissulkeva elitistinen toiminta, joka pohjautuu ajatukseen, että vain tietty joukko omaa riittävät ajattelun taidot, estää dialogin. Itseriittoisuus tai oman aseman turvaamisen pyrkimykset eivät kuulu dialogiin. (Freire 2005, 98.) Freire tiivistää, että dialogi, jota läpäisee rakkaus, usko ja nöyryys, on hedelmällinen kasvualusta keskinäiselle luottamukselle. Mikäli luottamusta ei synny, tämä kertoo rakkauden, uskon ja/tai nöyryyden epäaitoudesta. (Mt. 100.)

Freiren mukaan dialogin toteutuminen edellyttää toivoa. Jotta voisi syntyä maailman muuttamiseen tähtäävää dialogista toimintaa eli totuuden etsintää muiden ihmisten kanssa, osapuolten on uskottava mahdollisuuksiinsa saavuttaa jotakin. Toivottomuuden olotilaa, joka estää toiminnan Freire kuvaa maailman kieltämiseksi; maailmasta pakenemiseksi ja vaikenemiseksi. (Mt. 100.)

Dialogi edellyttää myös kriittistä, rohkeaa ja riippumatonta ajattelua, joka analysoi käsillä olevaa tilannetta ja pyrkii uudistamaan todellisuutta (mt. 101). Freiren ajattelussa dialogi ja henkistä kasvua kehittävä kasvatus, jota hän kutsuu aidoksi kasvatukseksi, kietoutuvat toisiinsa. Aito kasvatus on sellaista, jossa osapuolten yhdessä tekeminen ja siten yhteisen maailman

jakaminen tuottaa vaikutusta; uusia mielipiteitä ja näkemyksiä (Freire 2005, 102). Aidon kasvatuksen idean mukaisesti ihmiset kehittävät mielipiteitään dialogisen vuoropuhelun kautta.

### 3.2.3 Millaisia perusteluita dialogisuuden kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen merkityksen suhteen esitetään?

Dialogi on Freiren näkemyksen mukaan välttämätöntä ihmisen kasvamisessa, koska kasvaminen vaatii toimintoja, joita hän kutsuu aidon sanan perusulottuvuuksiksi; eli kieltä, toimintaa sekä reflektointia (mt. 96). Freire esittää, että voidakseen olla todellisesti inhimillinen, ihmisellä on oltava kysyvä mieli ja käytäntö, jonka vaikutuksesta tieto muotoutuu oivaltamisen kautta. Tallettava kasvatus toteuttaa sortoa, sillä se alistaa oppilaat tiedon passiivisiksi vastaanottajiksi, helposti käsiteltäviksi ja totteleviksi olennoiksi, joiden kyky kriittiseen ja luovaan ajatteluun on pyritty tukahduttamaan. (Freire 2005, 78–79.) Sortajat täten pyrkivät muuttamaan sorrettujen tietoisuutta tallettavalla kasvatustoiminnallaan sen sijaan että pyrkisivät muuttamaan sortavia rakenteita. Freire kuitenkin täsmentää, että tallettava kasvatus ei ole aina opettajan tietoinen valinta (mt. 79).

Freiren ajattelun mukaan tallettava kasvatus on omiaan tuottamaan oppilaissa kuuliaisuutta ja sopeutumista vallitsevaan järjestelmään. Tallettava kasvatus näin turvaa optimaalisesti hallitsevan vähemmistön ajamaa yhteiskunnallista järjestystä, status quo:ta, vaikka tuo yhteiskunnallinen tila olisikin epäoikeudenmukainen. (Mt. 83–84.) Freiren ajattelua voi tulkita siten, että tallettavalla kasvatuksella voidaan ohjata kansa olosuhteita mukailevaan tilaan, jossa se on voimaton asettamaan ja toteuttamaan omia päämääriään.

Freiren mukaan on välttämätöntä, että vapautuakseen sorrosta sorrettujen on itse tavoiteltava muutosta ja vapautettava sekä itsensä että sortajansa (mt. 58). Freire kirjoittaa, että sortaja on tyypillisesti kahliutunut asemalleen ominaisiin välttämättömyyksiin, omistamiseen kietoutuvaan olemiseensa, eikä pysty todella sitoutumaan vapauttamistehtävään vaan kykenee ainoastaan tekemään holhoavia hyväntahtoisia tekoja, jotka edelleen ylläpitävät sortoasetelmaa (Mt. 45, 60–61).

*”Saadakseen jatkossakin osoittaa »anteliaisuuttaan», sortajien on pidettävällä myös epäoikeudenmukaisuutta” (Freire 2005, 45).*

Sorrosta vapautumiseen tarvitaan dialogia, sillä sen avulla sorretti voi tulla tietoisemmaksi epäoikeudenmukaisesta asemastaan elämässään todellisuudessa. Jotta sorretut lähtisivät tavoittelemaan muutosta sortotodellisuuteen, on heidän ensin ymmärrettävä asemansa yhteiskunnassa ja todellisuudessa, sekä asemaansa liittyviä yhteiskunnallisia syitä. (Mt. 92, 193.)

Heidän on siis saavutettava kriittinen ymmärrys kohtelunsa epäoikeudenmukaisuudesta sekä itsepintainen näkemys siitä, että asioiden laita voisi olla toisinkin.

*"Sorron ideologia on välttämätön sorrettujen hajottamiseksi. Heidän yhtenäisyytensä puolestaan edellyttää sellaista kulttuurista toimintaa, jossa he voivat oppia, miksi ja miten he ovat kiinnittyneet todellisuuteen - se edellyttää ideologian purkamista. -- Dialogisen toiminnan tavoite on päinvastoin se, että sorretut voivat toimia epäoikeudenmukaisen todellisuuden muuttamiseksi tajuttuaan oman kiinnittyneisyytensä." (Freire 2005, 193.)*

Freiren teoretisoinnin mukaan dialogia tarvitaan tiedostamisen ja toimijuuden heräämiseen (mt. 193). Freire kuvaa tätä yhteiskunnallisesta sorrosta vapautumisena. Tätä voi tulkita siten, että yhteiskunnallista toimijuutta vahvistava eli sorrosta vapautumista edistävä kasvatus toimii vaikuttamalla siihen, miten yksilö positioi itsensä ja asemansa suhteessa yhteiskunnalliseen todellisuuteen sekä siihen, millaisen traditiosta poikkeavan toiminnan yksilö näkee mahdollisena.

Freiren (2005) mukaan sorrosta vapautumiseen liittyy olennaisesti vaihe, jossa yksilö vasta alkaa tiedostaa oman asemansa suhteessa muihin toimijoihin yhteiskunnassa. Freire kuvaakin, että sorretut maatyöläiset saattavat nähdä köyhyytensä syyn Jumalan tahtona (mt. 65). Koska sorto, sen kokemus ja sorrosta vapautuminen ovat kompleksisia kysymyksiä, on olennaista, että yksilöille itselleen luodaan mahdollisuus hahmottaa tilanteensa kriittistä tulkintaa kehittävän kasvatuksen avulla. Myös oman tilanteensa hahmottaminen on nähtävissä toimijuuden merkittäväksi osaksi.

Siinä missä Freire (2005) määrittelee sorron tilanteeksi, jossa toista estetään kehittymästä ja painottaa sortavista rakenteista vapautumista, dialogisuuden idean mukaan myös toisen julistaminen sorreksi ilman tämän kokemuksen huomioon ottamista voidaan nähdä dialogisuuden vastaisena. Kun henkilön kokemusta hänen tilanteestaan ei kuunnella, saatetaan kallistua holhoavaan asennoitumiseen ja virheellisen, ulkokohtaisen arvion tekemiseen. Vapauttavan kasvatuksen ydinolemuksessa on siten nähtävissä yksilöiden toimijuuden ja aktiivisuuden merkitys – ja kasvatuksen rooli toimijuuden edellytysten kehittymisen tukemisessa. Myös Värriin (2000) ajattelussa ilmenevät näkökulmat tulkinnan ja toiselle suunnatun hyvän määrittämisen suhteellisuudesta perustelevat yksilöiden toimijuuden merkittävyyttä. Bohmin (1996) ajattelussa dialogi näyttäytyy vuorovaikutuksellisenä työvälineenä, jonka avulla – avoinmielisellä kuuntelemisella sekä omien oletustensa tulkitsemisella – on mahdollista rikastaa omaa näkökulmaansa ja siten kokemusta tilanteestaan. Dialogisen suhtautumisen toiseen voi siten nähdä keskeisenä osana suvaitsevaisuutta. Toisen

tilanteen ymmärtäminen edellyttää tietynlaista tulkinnallista herkkyyttä – toisen näkökulman ymmärtämiseen pyrkivää suhtautumista ja kuuntelua.

### 3.3 Dialogi kokonaisvaltaisempänä ymmärtämisen prosessina

#### 3.3.1 Mistä dialogissa on kyse?

*[Dialogue:] “-- a stream of meaning flowing among and through us and between us. This will make possible a flow of meaning in the whole group, out of which may emerge some new understanding. It’s something new, which may not have been in the starting point at all. It’s something creative. And this shared meaning is the “glue” or “cement” that holds people and societies together.” (Bohm 1996, 6.)*

Vuorovaikutusteemoista kirjoittaneen ydinfysiikan David Bohmin dialogia käsittelevä teoretisointi täydentää dialogisen suhtautumistavan oppimisen teoreettista kokonaisuutta. Hän hahmottelee aihepiiriä kommunikatiivisesta näkökulmasta. Bohmin tulkinta kreikankielisestä käsitteestä ”dialogos” käsittää ajatuksen dialogista merkityksen virtauksena. Bohm esittää, että jaettu, kollektiivisesti muodostettu merkitys on henkilöitä ja yhteiskuntia yhdessä pitävä voima. (Bohm 1996, 6.) Ajattelun ja toiminnan kollektiivisuus yksilöllisyyden korostamisen sijaan painottuu Bohmin ajattelussa. Hänen määrittelee dialogin kollektiiviseksi keinoksi, jolla voidaan vaikuttaa tulkintaan; kiinnittää huomio ajattelun taustalla oleviin olettamuksiin ja päätelmiin, sekä näiden syntymisen prosessiin. (Mt. 46.) Huomion kiinnittäminen mentaaliin prosesseihin edellyttää kuitenkin jokseenkin kehittyneitä kognitiivisia taitoja, jonka vuoksi oppijoiden ikäkauden, kehitysvaiheen tasoon ja eroavaisuuksiin tulee kiinnittää erityistä huomiota dialogikasvatuksessa ja sen tavoitteita laatiessa.

Bohmin mukaan useampi ihminen voi olla osana dialogissa, eli sen ei tarvitse olla kahdenkeskistä (mt. 7). On myös mahdollista, että vain yksi henkilö pitää yllä dialogin asennetta punnitsemalla kaikkia esitettyjä mielipiteitä tekemättä päätöstä (mt. 13). Tämän voi tulkita siten, että yksittäisenkin ihmisen on mahdollista saavuttaa dialogin taju, mikäli hän on sisäistänyt dialogin ajatusmaailman. Bohmin esittämä idea dialogin yksisuuntaisesta tajusta muistuttaa sitä, miten Värri on aiheen osalta tulkinnut Buberin ajattelua. Värri (2000, 68) esittää, että Buberin teoretisoinnin mukaan suhde voi olla dialoginen, vaikka vain toinen suhteen osapuolista suhtautuisi toiseen dialogisesti. Eroavaisuutta on kuitenkin huomattavissa siinä, että Buberin (1993) Minä–Sinä-suhteen käsittelyssä käsitellään molemminpuolisuutta kirjoittamalla kahdenkeskisestä kohtaamisesta. Toisaalta kahdenkeskisyyden voi ymmärtää myös siten, että

joukossakin henkilöt voivat suhtautua toisiin osallistujiin sillä ajatuksella, että he ovat jokaisen kanssa kahdenkeskeisessä vuorovaikutuksessa, vaikkakin ryhmän ympäröimänä.

Bohm kuvailee dialogin suhdetta kilpailulliseen asennoitumiseen. Hän painottaa, että dialogin ehdot täyttävässä vuorovaikutuksessa henkilökohtainen voittaminen ei saa olla osallistujan pyrkimyksenä. Dialogisen ajattelutavan mukaan mahdollinen voittaminen on kollektiivista; jos joku voittaa, kaikki voittavat yhdessä. Jos dialogia verrataan peliin, dialogissa pelataan samalla puolella. Tämä kysymys erottaa dialogin keskustelusta (discussion), jossa ihmiset esittävät erilaisen kilpailevan ideansa, joka asetetaan arvostelun alle. Bohm esittää, että keskustelussa ihmiset taistelevat toisiaan vastaan ideoillaan, pyrkimyksensä voittaa tai kerätä esimerkiksi sosiaalisen arvostusta. Keskusteluun liittyy myös muita kommunikaation strategisia piirteitä; tukea toisen idealle saatetaan osoittaa syystä, että pyritään vahvistamaan oman ideansa asemaa. (Bohm 1996, 7.) Bohmin näkemyksen mukaan dialogitilanne edellyttää kilpailullisen asetelman ja strategisen kommunikaation välttämistä, jonka vuoksi esimerkiksi perusopetuskontekstissa (jossa oppilaat on arvioinnilla asetettu kilpailulliseen asetelmaan) tapahtuvan opetustilanteen laatuus huomioden on olennaista pohtia, kuinka tällaiseen kasvatuskontekstiin saataisiin luotua kilpailullisesta asetelmasta vapaa tilanne.

Bohm pohtii dialogin suhdetta neuvotteluun. Hänen teoretisoinnissaan dialogi ilmenee neuvottelun esiasteena. Henkilöt voivat lähteä purkamaan eriäviä näkökulmiaan neuvottelun kautta. Neuvottelemalla ei kuitenkaan päästä eteenpäin dialogissa. Neuvottelu on ainoastaan dialogin alku. Bohmin mukaan suuri osa siitä mitä nykyään nähdään dialogina, painottaa juuri neuvottelua. Hänen mukaansa neuvottelulla kuitenkin voidaan vain saavuttaa ymmärrys siitä, miten toinen näkee asian. Hän kuvailee neuvottelua vaihtokaupaksi, jossa pyritään löytämään molempia tyydyttävä kompromissi. (Bohm 1996, 20–21.) Bohmin näkemys dialogista vaatii sen, että on luotava yhteistä ymmärrystä asiasta yhdessä (mt. 30). Se, että ymmärtää toisen näkökulman, kykenee suvaitsemaan sen olemassaolon ja arvon oman näkökulmansa rinnalla ei riitä siihen, että vuorovaikutusta voisi kutsua dialogiksi. Dialogin olemukseen kuuluu kommunikaatiossa tavoitettujen näkökulmien sisäistyminen osaksi omaa tai toisen henkilön ymmärrystä. (Mt. 40.)

*“Meaning is not static—it is flowing. And if we have the meaning being shared, then it is flowing among us; it holds the group together. Then everybody is sensitive to all the nuances going around, not merely to what is happening in his own mind. From that forms a meaning which is shared. And in that way we can talk together coherently and think together.” (Bohm 1996, 40.)*



Bohm kuvailee dialogia kollektiivisen ajattelun prosessina, jossa on pohjimmiltaan kyse tulkinnan herkkyydestä ja yhteisen merkityksen muodostamisesta. Yhteinen merkitys voi muodostua, mikäli dialogin osallistujat pystyvät tulkitsemaan käsitteillä olevaa tilannetta, omia sekä toisten reaktioita ja hienoisia tilannetta muovaavia vaikuttimia sen sijaan, että päätyisivät ainoastaan reagoimaan vaistomaisesti. (Bohm 1996, 39–40.)

*”And also, if we can all listen to each other’s opinions, and suspend them without judging them, and your opinion is on the same basis as anyone else’s, then we all have “one mind” because we have the same content—all the opinions, all the assumptions” (Bohm 1996, 32).*

Dialogin perimmäinen tarkoitus ei ole asioiden analysointi, mielipiteiden vaihtaminen tai argumentaation voittaminen. Se tarkoitus on näkemysten kokonaisvaltainen näkeminen, kuunnellen toisia, keskeyttäen oman reaktion ja tarkastellen huolella toisen näkökulmaa sekä siihen vaikuttavia oletuksia, kokemuksia tai tunnetiloja, jotta voitaisiin nähdä mitä jonkun henkilön näkökulma tarkoittaa. Jos henkilöt pystyvät näkemään toistensa mielipiteet ja näkökulmat kokonaisuutena eli näkemään mihin mielipiteet pohjautuvat, se tarkoittaa, että he jakavat silloin yhteisen sisällön ja sen merkitykset, vaikka eivät olisikaan samaa mieltä. (Bohm 1996, 32.) Tällaisen vahvistuneen käsityskyvyn myötä henkilöiden näkemykset voivat muuttua näyttäytymään loogisemmilta, jolloin uusien näkökulmien omaksuminen ja liittäminen osaksi omaa ajattelua helpottunee.

Dialogin avulla voidaan saavuttaa yhteinen tietoisuus, mutta mikäli henkilöt ainoastaan nojautuvat omiin oletuksiinsa ja yrittävät ensisijaisesti puolustaa näitä, jokaisen ymmärryksellä on erillinen sisältönsä, ja henkilöiden on vaikeaa ottaa huomioon toisen henkilön tilanteeseen tuomaa näkökulmaa. Tällöin henkilö ei suuntaudu asioiden aspekteihin herkkyydellä, ja päätyy tuomitsemaan toisen näkemykset. (Bohm 1996, 40). Dialogi on siten pyrkimistä tuomitsemisesta pois päin.

Kokonaisvaltaisen näkeminen, yhteisön sisällön ja tietoisuuden muodostuminen sekä tuomitsevasta asennoitumisesta toiseen irtautuminen kuulostavat kasvatuksellisesti ja sosiaalisesti merkittäviltä saavutuksilta, joiden toteutumista olisi hyödyllistä tavoitella. Bohmin kuvaama yhteisen tietoisuuden rakentaminen, jossa keskeistä on saavuttaa dialogin osapuolten kesken jaettu yhteinen, kokemuksista ja tunteista koostuva sisältö vaikuttaisi kuitenkin pitkäaikaista paneutumista edellyttävältä prosessilta. Voisi kuitenkin ajatella, että onnistuessaan tuollaisessa syvässä prosessissa kehittyvät niin kognitiiviset, sosiaaliset että tunnetilojen havainnointi- ja ohjaustaidot. Seuraavaksi on syytä kääntää huomio muihin Bohmin määrittelemiin dialogin edellytyksiin.

### 3.3.2 Mitä dialogin toteutuminen edellyttää?

*“Thus, in a dialogue, each person does not attempt to make common certain ideas or items of information that are already known to him. Rather, it may be said that the two people are making something in common, i.e., creating something new together. But of course such communication can lead to the creation of something new only if people are able freely to listen to each other, without prejudice, and without trying to influence each other. Each has to be interested primarily in truth and coherence, so that he is ready to drop his old ideas and intentions, and be ready to go on to something different, when this is called for.” (Bohm 1996, 2–3.)*

Bohm kirjoittaa dialogista kollektiivisena uuden luomisena. Merkitysten ja ajattelumallien yhdessä rakentaminen edellyttää kuuntelemista. Bohm kirjoittaa, että kuuntelemisen oltava ymmärtämiseen pyrkivää, vaikuttamisyrityksistä vapaata. Hänen mukaansa asianomaisten on ensisijaisesti tavoiteltava totuutta, jonka vuoksi heidän on oltava valmiita luopumaan entisistä näkemyksistään, mikäli muuttuneen merkityksen hyväksyminen edellyttää luopumista. (Bohm 1996, 2–3.) Kuunteleminen siten kietoutuu totuuden etsimiseen omistautuneen asennoitumisen kanssa yhteen. Bohm kirjoittaa totuuden tavoittelusta, mutta tämän voi nähdä myös pehmeämmin ilmaistuna yhä laajentuvan näköalan rakentamisen prosessina. Siten dialogin yhtenä keskeisenä edellytyksenä on nähtävä tietynlainen prosessiasennoituminen; mitään näkökulmaa tai mielipidettä ei tule nähdä täysin valmiina, kun pyritään suhtautumaan dialogisesti. Bohm huomauttaa, että vaikka dialogin edellytyksiä ei tule nähdä sääntöinä, tietyt periaatteet, kuten se, että jokaisen puheenvuorolle löytyy hetki, edesauttavat dialogin syntymistä (Bohm 1996, 30). Koska dialogissa on tarkoitus muodostaa yhteistä näkemyskenttää, on johdonmukaista ajatella, ettei kyseinen näkemyskenttä sekä dialogi voi olla täysin onnistunut ja eettisesti koherentti, jollei kaikkien asianomaisten osallistuminen ole mahdollistunut.

Vaikuttamispyrkimykset tulee rajata dialogin ulkopuolelle, koska pyrkimys vaikuttaa toiseen tarkoittaa pohjimmiltaan sitä, että henkilö ajattelee hänellä olevan käsissään sellainen näkökulma asiaan, joka toisen tulee omaksua syystä tai toisesta. Kyseisenlaisessa tilanteessa suhtautuminen toiseen ei olisi luonteeltaan tasavertaisesti kunnioittavaa. Tästä syystä on johdonmukaista ajatella, että dialogisessa kuuntelemisessa on irtauduttava toiseen vaikuttamisen pyrkimyksistä. Vastaava asia voitaisiin kuvata Buberin (1993) ajattelua soveltaen; Minä–Sinä-suhde edellyttää toista kuuntelevaa kohtaamista sekä Värin (2000) ajattelun luonnehdinnalla täydentäen; kasvattajalla ei voi olla varmaa tietoa kasvatuksellisesta hyvästä – siitä miten kasvatettavalle asetettavat ideaalit tulevat toteutumaan hänen elämässään.

Kuuntelemisen vaatimus linkittyy Bohmin mukaan vahvasti motivaatioon. Bohm esittää, että dialogin toteutuminen edellyttää osallistujien tietoista pyrkimystä sekä kiinnostuneisuutta dialogin saavuttamista kohtaan (Bohm 1996, 35). Motivoitunutta asennoitumista dialogiin ei voi pitää itsestään selvänä. Bohm kuvailee, ettei dialogia ei pidetä aina mielekkäänä kommunikaatiomuotona esimerkiksi sen vuoksi, että omien näkökulmien avaaminen saattaa asettaa ne haastamiselle alttiiksi, eriävien mielipiteiden näkeminen saattaa aiheuttaa suuttumusta sekä tilanteen epäselvä, tehtävämääräytymätön luonne voidaan kokea ahdistavaksi. (Bohm 1996, 35.) Muodollisen oppimisen ympäristössä, etenkin pakollisessa perusopetuskontekstissa voi olla vaikeaa saada aikaan dialogia kohtaan innostunut asennoituminen kaikkien oppilaiden osalta. Tämä ei tosin tarkoita sitä, ettei dialogin tavoittamista voisi harjoitella. Voi olla opettavaista kuulla dialogin peruserätyksiä; mahdollisesti motivaatio dialogiin pyrkimiseen vahvistuu dialogia koskevan ymmärryksen kehittyessä, mutta varsinaiset motivaatiopohdinnat on jätettävä tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Bohm kuitenkin esittää myös väljemmän dialogiin liittyvän toimintamallin, jota hän kutsuu dialogiseksi asenteeksi. Vaikka kaikki eivät sitoutuisi dialogia edistäviksi osallistujiksi, voi olla hyödyllistä, että dialogiin osallistuvat pyrkivät rakentamaan siltoja osallistumattomien ja osallistujien näkemysten välillä, yrittäen ottaa molempien ryhmien näkemyksiä huomioon. (Mt. 41.)

Bohm kirjoittaa myös periaatteisiin jumiutumista, jota hän luonnehtii yleiseksi ilmiöksi. Jumiutumista hän tarkoittaa sitä, että ihmiset huomaamattaan välttelevät tiettyjen tärkeiksi kokemiensa asioiden kohdalla dialogista, avoimeen ymmärtämiseen pyrkivää suhtautumista. Tällaisen jumiutumisen syynä on Bohmin mukaan se, ettei olla tietoisia omista periaatteista, jotka aiheuttavat kyseisenlaisen sulkeutuneen asenteen. On siis osattava kuunnella myös itseään; itselle tärkeiden periaatteellisten mielipiteiden ja ajatusten ymmärtäminen on ratkaisevaa dialogin sujumisen kannalta, jotta henkilö osaa ohjata asennoitumistaan toisen näkökulmaa aidosti kuuntelevaksi. (Mt. 5.)

Toimintamalli, jota Bohm kutsuu englanninkielisellä termillä ”suspension” on hänen mukaansa dialogin mahdollistumisen kannalta olennainen toiminnanohjauksellinen taito (em. 20). Tässä tutkimuksessa termi on käännetty suomenkieliselle vastineelle keskeyttäminen. Periaatteellisiin näkökulmiin jumiutumisen välttämiseksi sekä avoimen suhtautumisen ylläpitämiseksi henkilön on opittava keskeyttämään reaktiona muodostuva olettaus. Keskeyttämisen tulee koskea sekä olettamusta että siihen liittyvää toimintaa. Omat olettamukset tulee keskeyttää jo ajatuksen tasolla. Ei siis riitä, että keskeyttää sen olettamukseen perustuvan toiminnan, jolla voisi loukata toista henkilöä, vaan on myös keskeytettävä se ajatus, jonka sisältö voisi ilmaistuna loukata toista. Keskeyttämisessä ei ole kuitenkaan kyse olettamuksen

vaimentamisesta. Tarkoituksena on saavuttaa tila, jossa kehkeytyviä olettamuksia ei arvostella ja tuomita. (Bohm 1996, 20.)

Keskeyttämisen tarkoituksena on edesauttaa sekä itsensä että toisten havainnointia. Bohm toteaa, että olettamusten keskeyttämiseen tarvitaan sitä, että huomaamme yhteyden dialogissa mukana olevien ajatusten, tunteiden sekä kehollisten tuntemusten välillä. Tarkoituksena ei ole muuttaa toisen henkilön mielipidettä vaan ymmärtää mitä niin omat kuin muidenkin olettamukset sekä reaktiot merkitsevät ja mitkä asiat provosoivat reagoimaan erilaisilla tavoilla. Tarkoituksena on pysyä sellaisella tasolla, jolla mielipiteet tulevat esiin, mutta niitä pystyy tarkastelemaan. Bohmin mukaan dialogissa on olennaista, että ihmiset kykenevät tajuamaan mitä toisella on mielessään, ilman että tekevät asiasta johtopäätöksiä tai tuomitsevat hänet. (Bohm 1996, 20–21.) Bohm esittää, että oletuksen keskeyttäminen vaikuttaa dialogiin siten, että tuomitsemisesta vapaa ilmapiiri mahdollistaa merkitysten jakamisen, sillä osallistujat voivat saavuttaa tilan, jossa he jakavat yhteisen sisällön asiasta, vaikka eivät olisikaan kaikesta samaa mieltä (mt. 26).

Bohmin teoretisoinnissa yhteisen sisällön jakamiseen keskittyneen dialogin myötä henkilöt voivat laajentaa näköalaansa. Dialogin onnistuminen edellyttää kuitenkin sitä, että osallistujat ovat onnistuneet rakentamaan ilmapiirin, jossa näkökulmien jakaminen mahdollistuu sekä ovat vastaanottavaisia toisten esittämiä näkökulmia kohtaan. Bohmin kuvailema oletuksen tai reaktion keskeyttäminen vaatinee kuitenkin vahvoja toiminnanohjauksellisia taitoja, kuten kykyä tarkastella laajasti omaa ajatteluaan sekä analysoida toisiin vaikuttavia kommunikatiivisia tekijöitä. Kasvatuksessa onkin huomioitava, että osallistujien kognitiivinen kypsyytys ja ikävaihe vaikuttavat valmiuksien omaksumiseen sekä soveltamisen taitoihin. Taitojen tai näiden esivalmiuksien kehittymistä voidaan kuitenkin tukea harjoittelun kautta. Arja Lundanin (2009) varhaiskasvatusta käsittelevässä tutkimuksessa tarkasteltiinkin varhaisdialogisia taitoja.

Merkitysten jakaminen dialogissa edellyttää luottamusta toisiin ryhmäläisiin. Luottamus osallistua ja tuoda omaa ajattelua ja olettamuksia esille kasvaa yleensä dialogiprosessin aikana, mutta vaatii Bohmin mukaan aikaa. (Bohm 1996, 26.) Tämän vuoksi dialogin harjoittelu olisi hyödyllistä mieltää prosessinomaisesti mukana kuljetettavana pitkäjänteisenä projektina. Dialogin kehkeytymiseen ja harjoitteluun tulisi suoda tarpeeksi aikaa, joka voi toki olla kasvatuksen eri konteksteissa haastavaa toteuttaa.

Bohmin kuvaus esittää dialogin suhteellisen herkkänä ja särkyvänä, vaikeasti tavoitettava toimintatapana, joka vaatii huolellista paneutumista sekä tietynlaista asennoitumista osallistujilta. Dialogin olosuhteiden järjestäminen ja Bohmin mallin mukaisen dialogin saavuttaminen voi olla haastavaa esimerkiksi perusopetuskontekstissa, jolloin osallistujina toimivat eräänlaisen kasvatuksellisen pakon alaiset oppilaat, jotka eivät ole itse omasta halustaan hakeutuneet

harjoittelemaan dialogia (jollei dialogiin osallistumista tehdä vapaaehtoiseksi). Dialogista vaikutteiden ottaminen; eräänlainen dialogisen suhtautumistavan opettelu, voi olla hyödyllistä – keskiössä ei tarvitse olla puhtaan dialogin muodostamisessa onnistuminen vaan dialogin ja dialogisen suhtautumistavan filosofiasta oppiminen.

Myös Bohm kirjoittaa väljemmstä tavasta toteuttaa dialogin periaatteita. Hän lisää dialogin tiukka määritelmään joustovaraa; dialoginomaista kommunikaatiota voidaan toteuttaa myös rajoitetusti, jonkinlainen tavoite asetettuna. Vaikka dialogia tulisi ensisijaisesti pitää mahdollisimman avoimena, jotta oletukset eivät rajoittaisi kollektiivisen merkityksen muodostumista, on Bohmin mukaan hyödyllistä toimia dialoginomaisesti edes niissä rajoissa missä pystytään. Dialogin periaatteista voidaan ottaa vaikutteita ja pyrkiä siirtämään niitä esimerkiksi yrityksen ongelmien ratkaisemiseen suunnattuun toimintaan. (Bohm 1996, 42–43.)

### 3.3.3 Millaisia perusteluita dialogin kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen merkityksen suhteen esitetään?

Bohm (1996, 48) käsittää dialogin mahdollisuutena puuttua yhteiskunnallisesti ongelmallisiin kysymyksiin, esimerkiksi laajoihin sosiaalisiin konflikteihin, jotka aiheuttavat väkivaltaa ja sotatilaa, idän ja lännen polarisaatioon sekä ekologisen kriisin osiin, kuten saastuttamiseen. Bohm pohtii dialogin merkitystä suhteessa voimakkaasti globalisoituneeseen maailmaan. Hän kirjoittaa, että vaikka nykymailman vuorovaikutusverkko sitoo maailman osat tiiviiseen yhteyteen toisensa kanssa ja on mahdollistanut jatkuvan vuorovaikutuksen, maailmaa leimaa kommunikaation rikkoutumisesta kielivä tunnelma. Bohm kuvailee (teoksensa kirjoittamisen aikana) vallitsevaa maailmantilannetta, jossa maiden välisiä ongelmia ei saada ratkaistuksi ilman sotatoimia ja kuinka maiden sisällä kytee ymmärtämättömyys eri sosiaaliluokkien sekä taloudellisten ja poliittisten ryhmien välillä. Bohm viittaa laajaan kommunikaatio-ongelmaan, jonka ytimessä on keskinäisen ymmärryksen puute myös niiden tahojen välillä, jotka pyrkivät etsimään asiaan ratkaisua. (Bohm 1996, 1–2.)

Bohm hahmottaa dialogiin pyrkimisen ja yhteisen merkityksen jakamisen yhteiskunnallisesti tärkeänä yhteiskunnallisen koherenssin vuoksi (mt. 28). Dialogia ei kuitenkaan tulisi nähdä ainoastaan keinona ratkaista yhteiskunnallisia konflikteja. Olisi tavoiteltava laajempaa vaikutusta; yksilöllisen sekä kollektiivisen tietoisuuden muutosta. Bohm kirjoittaa, että kommunikaation ja merkityksen jakamisen puuttuessa, uhkana on rakkauden ja välittämisen katoaminen maailmasta. (Bohm 1996, 46.)

# 4 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

## 4.1 Ymmärryksen kehittämisestä

Alkuperäinen ymmärrykseni Edgar H. Scheinin (1993) kuvaamaan dialogiin poikkeaa merkittävästi koko tutkimusaineistoni tarkastelun jälkeisestä. Vaikka en sisällyttänyt esiymmärrykseeni vaikuttanutta Scheinin artikkelia tarkempaan tarkasteluun tutkimuksessani, olen tutkimukseni lopuksi palannut tulkitsemaan esiymmärrykseni rakentavaa tekstiä hahmottaakseni ymmärrykseni ja tulkintani kehittymisen. Siinä missä ymmärrykseni rakentumisen alkuvaiheessa keskityin tarkastelemaan dialogille esitettyjä edellytyksiä, nyt tutkimuksen loppumetreillä huomaan kiinnostäväni huomioni dialogin olemusta ja sen kommunikatiivista merkitystä koskeviin näkökulmiin.

Schein (1993) kirjoittaa dialogista ensisijaisesti oman kokemuksensa perusteella. Scheinin mukaan dialogi kommunikaatiomuotona keskittyy enimmäkseen ajatteluprosessiin, eli kommunikaatiota muotoileviin oletuksiin ja näiden syntyminen kokemukselliseen perustaan (mt. 30). Perustellessaan dialogin tarpeellisuutta hän esittää, että asioiden nykytilaan samaistuneena yksilö noudattaa kulttuurille tyypillistä sosiaalista säännöstöä, joka vaikuttaa käyttäytymiseen kommunikaatiota supistavasti, toisten ja omien kasvojen säilyttämisen motivoimana (mt. 28). Hän kuvaa dialogin organisaation oppimiselle välttämättömänä toimintana silloin kun tavoitellaan asioiden tilan muuttamista, kuten kulttuuristen oletusten muuttamista tai oppimista, joka voi tapahtua vain alakulttuurin rajoja ylittämällä (mt. 37).

Olen päätenyt jäsentämään dialogia ja dialogisuutta osittain käsitteellisesti erillään (kirjallisuuden mukaisesti) voidakseni hahmottaa ilmiöiden eroavaisuuksia ja luonnetta hermeneuttisen tulkinnan periaatteiden mukaisesti. Tutkimustuloksissa olen nivonut dialogin ja dialogisuuden tematiikkaa yhteen ilmiöiden päällekkäisyyttä koskevien löydösten mukaisesti.

## 4.2 Johtopäätökset dialogisuuden ja dialogin olemuksesta

Dialogisuuden keskeisenä oppina voi Buberin (1993) ja Värin (2000) ajattelun perusteella pitää arvovapauteen kytkeytyvää ajattelua siitä, ettei toisen ihmisen tehtävänä ole päättää toisen

puolesta tämän elämän ihanteita sekä niiden tavoittelemisen tapoja. Kasvattajan ja kasvatettavan välisessä kasvatussuhteessa kasvattaja kuitenkin väistämättä joutuu sellaiseen asemaan, jossa hän jossain määrin ohjaa toisen elämää. Dialogisen suhtautumisen kannalta on tärkeää, että kasvattaja osaa suhtautua kriittisesti omiin toimintoihinsa ja osittain tiedostamattomiin vaikuttimiin, jotka liittyvät toisen valloittamiseen ja tälle auktoriteetin osoittamiseen. Freiren (2005) ajattelua soveltaen tämän voi muotoilla siten, että ollakseen yhteiskunnallisesti tiedostava problematisoivaa kasvatuskäsitystä noudattava kasvattaja hänen on huolella varottava alistamasta kasvatettavaa sellaisten vallitsevien rakenteiden tai omien tavoitteidensa alaisiksi, jotka mukauttaisivat yksilön passiiviseksi vastaanottajaksi vailla kriittistä ymmärrystä ja kykyä pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi sosiaaliseen ympäristöönsä liittyviin ongelmiin.

Dialogisuudessa ja dialogissa on kyse kohtaavasta suhtautumisesta. Kohtaavassa suhtautumisessa on kyse Bohmin (1996) teoretisoinnissa painottuvasta kommunikatiivisesta pyrkimyksestä ymmärtää toisten näkökulmia niiden taustojen kuuntelemisen kautta sekä pyrkimystä tehdä itsensä ymmärrettäväksi toiselle avaamalla näkemystensä ja niihin liittyvien kokemusten taustoja. Myös Buberin (1993) Minä–Sinä-suhteen konseptissa on kyse toisen kohtaamisesta eli siitä, että henkilöä ei tarkastella ulkopuolelta objektivoiden vaan vuoropuhelussa, aidosti kuuntelevassa pyrkimyksessä ymmärtää hänen olemustaan.

Vaikka tutkimuskirjallisuudessa dialogisuus ja dialogi esitetään kasvatuksen ja yhteiskunnan kannalta merkittävinä ilmiöinä, on myös nähtävä kasvatussuhteeseen liittyvät rajoitteet. Värin (2000) teoretisoinnin perusteella dialogisuuden ja kasvatuksen välillä vallitsee ristiriita; kasvatustavoitteellinen kasvatussuhde ei voi olla täysin dialoginen. Myös Lundan (2009) on käsitellyt tutkimuksessaan kasvatuksellisen suhteen dialogisuuden erityislaatuisuutta ja määritellyt varhaiskasvatuksessa tapahtuvan dialogisuuden varhaisdialogisuudeksi. Arnkilin (2019) tutkimuksessa kasvatussuhteen erityislaatuisuutta on puolestaan korostettu dialogisen auktoriteetin käsitteellä, joka yhdistää ajatuksen kasvattajasta tavoitteellisena kasvuun saattajana sekä kuuntelevana aikuisena. Bohmin (1996) ajattelun perusteella dialogin rajoitteena on käsiteltävä se, ettei dialogi sovi olemukseltaan kaikkeen toimintaan, esimerkiksi tilanteeseen, jossa on tehtävä päätöksiä. Ajatusta täydennetään kuitenkin ehdottamalla, että dialogin olemuksen mukaista asennoitumista ja toimintaa voitaisiin ulottaa myös sellaiseen toimintaan, jota ei voida toteuttaa puhtaassa dialogissa tai puhtaasti dialogisen suhteen puitteissa.

Tutkimuksen aineiston eri teoretisointeja tulkitsemalla hahmottunutta dialogin ja dialogisuuden olemuksellista samankaltaisuutta, jossa tunnuspiirteinä näyttäytyvät tietynlainen asennoituminen sekä toiminta, voidaan kuvailla käsiteparilla *dialoginen suhtautumistapa*. *Dialoginen suhtautumistapa* voisi tarkoittaa toiseen henkilöön sekä itseän suunnattua

kuuntelevaa, tuomitsevaa asennoitumista tietoisesti välttelevää, kunnioittavaa, kannustavaa ja sosiaalisesti vastuullista suhtautumistapaa, johon sisältyy sitoutuminen omien näkemystensä kriittiseen tarkasteluun ja avaamiseen toisille.

### ***4.3 Johtopäätökset dialogisuuden ja dialogin toteutumisen edellytyksistä***

Tutkimuksessa käsitellyssä kirjallisuudessa ilmenee yhtenäinen ajatus siitä, ettei dialogisuuteen ja dialogiin tulisi suhtautua menetelmäoppina. Dialogisuuden ja dialogin toteutuminen edellyttävät inhimillisten tilanteiden lukemiseen suunnattua herkkyyttä. Tämän lisäksi etenkin Bohmin (1996), Buberin (1993) ja Värin (2000) teorioissa korostuva dialogin tai dialogisuuden toteutumisen edellytys on se, että osallistujat osaavat tulkita omaa ajatteluaan ja ohjata toimintaansa sellaiseksi, että kohtaaminen voi toteutua. Saaren (2009) tutkimuksessa kasvatuskontekstin toimintakulttuurin dialogisuutta tukevien käytäntöjen todettiin vaikuttavan opettajien dialogisuuteen kasvatussuhteessa. Kyseinen tutkimustulos rohkaisee vaikuttamaan toimintakulttuuriin yleisemmällä tasolla; luomalla käytäntöjä, joiden muodostamisen taustalla voitaisiin hyödyntää tässä tutkimuksessa määriteltyjä dialogisuuden ja dialogin edellytyksiä.

Tässä tutkimuksessa dialogisuuden ja dialogin edellytyksiksi määrittyivät kunnioittava suhtautuminen, tarkoituksenmukaisuus, kriittinen ja tiedostava ajattelu sekä toiminnanohjaus, luottamus ja luotettava ympäristö sekä kuunteleminen. Nämä osittain vastaavat ja osittain täydentävät Lundanin (2009) tutkimuksessaan hahmottelemia, Martin Buberin ajatuksiin pohjautuvia dialogisuuden pääperiaatteita: kasvattajan kuunteleva asenne, lapsen tarpeista tietoiseksi tuleminen sekä lapsen ehdoton kunnioittaminen ja hyväksyminen.

#### **4.3.1 Kunnioittava suhtautuminen**

Dialogisuuden tai dialogin toteutumisen edellytykseksi määrittyi tutkimuksen perusteella kunnioittavan suhtautumisen vaatimus. Sen lisäksi että kunnioittava suhtautuminen käsitettiin olennaisena edellytyksenä dialogisuuden tai dialogin mahdollistumisen kannalta, dialoginen suhde voi olla myös omiaan lisäämään kunnioittavaa asennoitumista Minä–Sinä-tyyppisen (Buber 1993) kohtaamisen ja kokonaisvaltaisemman ymmärtämisen (Bohm 1996) myötä. Myös Freiren (2005) kuvailema problematisoivan kasvatuksen ydinolemus, eli kasvatettavan ymmärtäminen aktiiviseksi toimijaksi ja tiedonmuodostajaksi, sisältää yksilöä kunnioittavan asenteen, jolloin kunnioittava suhtautuminen piiryy dialogin edellytykseksi problematisoivan



kasvatuksen osalta. Värriin (2000) määrittelemän hyvän kasvatuksen idea rakentuu myös kunnioittavan suhtautumisen ympärille – jotta kasvatus voi olla dialogista, eettisesti hyvää, hyvän tuottamiseen suuntautunutta, kasvatettavan itseyyttä sekä hänen omaan aikaansa sijoittuvaa elämänpolkua tulee kunnioittaa.

#### 4.3.2 Tarkoituksenmukaisuus

Dialogin on oltava tarkoituksenmukaista. Dialogia käsittelevän Bohmin (1996) ajattelun mukaan dialogitilannetta ei tule käyttää päätöksentekoon, vaikka dialogin luonteesta voidaan pyrkiä ottamaan vaikutteita myös päätöksentekotilanteisiin, tai käyttää päätöksentekoa edeltävänä vaiheena. Tilanteen reunaehtojen, kuten osallistujien asennoitumisen on mukauduttava dialogin edellytyksiin, muutoin dialogin onnistumisen suhteen ei tule ladata suurempia odotuksia. Kasvatussuhteen dialogisuutta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa dialogisuuden tavoittelua ei rajattu toisten kasvatussuhteessa toteutuvien tilanteiden ulkopuolelle, vaikka haasteeksi esitettiin dialogisuuden toteutuminen kasvatustavoitteiden ristipaineessa.

#### 4.3.3 Kriittinen, tiedostava ajattelu ja toiminnanohjaus

Kriittistä ja tiedostavaa ajattelua tukeva ympäristö on dialogiteoreetikoiden mukaan dialogisuuden tai dialogin edellytys. Freiren (2005) ajattelussa problematisoiva kasvatus, jonka tarkoitus on herättää kriittistä ajattelua ja valmentaa ongelmallisia sosiaalisia tai yhteiskunnallisia rakenteita murtamaan toimijuuteen, kytkeytyy monimutkaisesti dialogiin ja dialogisuuteen. Kriittistä ajattelua herättävä, problematisoiva kasvatus on luonteeltaan dialogista, eli opetus ei voi olla problematisoivaa ilman kasvatuksen dialogista luonnetta. Toisaalta kasvatuksen dialogisuus ei toteudu, ellei opetus ole kriittiseen ajatteluun ja toimijuuteen kasvattavaa, eli tällöin opetus jää antialogisen tallettavan kasvatuksen tasolle.

Bohm (1996) puolestaan painottaa dialogin mahdollistamiseksi saattamisen periaatteita, dialogia tukevia toimintoja. Hänen mukaansa dialogin kannalta olennaisia toimintoja ovat muun muassa henkilön kyky kriittisesti arvioida omaa ajatteluaan, säädellä keskittymistään ja suhtautumistapaansa jaettuja merkityksiä kohtaan. Hänen näkökulmaansa voi tulkita siten, että jotta merkityksiä voidaan jakaa ja jotta huomio voidaan kiinnittää oman ajattelun prosesseihin, tarvitaan ympäristö, jossa kriittisen ja tiedostavan ajattelun toiminnot määritellään merkittäviksi ja tavoittelun kohteeksi. Tietyssä kasvatuksellisessa tilanteessa määriteltävä tavoitteellinen

pyrkimys dialogikommunikaation muodostamiseen voi toimia tällaisena edellä mainittuja ihanteita asettavana ja tukevana kontekstina.

Buberin (1993) käsitys tiedostavan ajattelun sekä dialogisuuden kiinnittyneisyydestä toisiinsa kietoutuu Minä–Sinä-suhteen luonteeseen. Dialogisessa suhteessa eli Minä–Sinä-suhteessa henkilöt suhtautuvat toista kohtaan tiedostavalla pyrkimyksellä ymmärtää syvemmin toisen näkökulmaa, kohdata hänet sellaisella kuuntelevalla tavalla, joka auttaa käsittämään hänet kokonaisena persoonana, jonka myötä voi pyrkiä näkemään asian lähempänä hänen kokemustaan. Tällainen tietoinen, tavoitteellinen suuntautumistapa toista kohtaan kuitenkin edellyttää huomioivan asenteen lisäksi myönteistä tahtotilaa sekä kykyä ohjata toimintaansa haluamaansa suuntaan (Bohm 1996).

#### 4.3.4 Luottamus ja luotettava ympäristö

Dialogisuuden tai dialogin toteutumiseksi tarvitaan rohkeutta kohdata toinen tai toiset. Bohmin (1996) ajattelussa painottuvat viestinnälliset periaatteet – hänen mukaansa dialogiin pääseminen eli yhteisten merkitysten jakaminen edellyttää uskallusta avata näkökulmiaan, jonka vuoksi on merkityksellistä, että henkilöt pyrkivät estämään tietynlaista reagoitua, keskeyttämään itsessään oletuksien muodostumisen sekä epäkunnioittavan reaktion. Värri (2000) puolestaan kirjoittaa vastaamisen velvollisuudesta sekä toisista osallistavista vastuun ottamisesta. Molempien ajattelussa painottuu luottavaisen ilmapiirin rakentamisen merkitys, mutta siinä missä Värri (2000) kirjoittaa kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen hengestä, Bohm (1996) käsittelee vertaisryhmän suhteita. Teoreetikot nostavat esiin luotettavan ympäristön rakentamiseen ja ylläpitämiseen liittyvä huomion – hierarkkinen asetelma heikentää mahdollisuutta saavuttaa dialogisuutta tai dialogia, sillä aito sitoutuminen luotettavuuteen ei välttämättä toteudu pakkoa käyttävässä kontekstissa, kuten kasvatussuhteessa.

#### 4.3.5 Kuunteleminen

Kuunteleminen mahdollistaa dialogisuuden ja dialogin. Bohmin (1996) mukaan on kuunneltava niin omaa ajatteluaan ja reaktioitaan sekä toisten sanoittamaa ajattelua ja heidän reaktioitaan. Olennaista on oppia tulkitsemaan toisten reaktioita sekä oppia vaistoamaan sitä, mikä aiheuttaa heissä reaktioita. Toisaalta Bohm (1996) korostaa, että olisi tärkeää oppia irtautumaan omista olettamuksistaan ja reaktionomaisesti syntyvistä tulkinnoistaan. Koska myös toisten käyttäytymisen lukemiseen liittyy hyvin nopeastikin syntyvien reaktiivisten olettamusten

tekemistä, tässä on nähtävissä tietty ristiriita, tai ainakin kuuntelemisen ja tulkinnan kompleksisuus. Värin (2000) ja Buberin (1993) ajattelussa kuunteleminen on välttämätön tie kohtaamiseen eli tätä edellyttävään dialogiseen suhteeseen. Freiren (2005) kuvailema dialogiin perustuva problematisoiva kasvatusta edellyttää kasvatettavan kuuntelemista.

#### *4.4 Johtopäätökset dialogisuuden ja dialogin kasvatuksellisesta ja yhteiskunnallisesta merkityksestä*

Tässä tutkimuksessa kasvatusta on käsitelty laajassa merkityksessä; kasvatusta ei ole ainoastaan koulutusinstituutioissa tapahtuva muodollinen kasvatustoiminta ja vanhemman kasvatustoiminta lastansa kohtaan vaan yksilöiden ja yhteisöjen kasvuun tähtäävä toiminta myös yhteiskunnan muilla alueilla, kuten yritysorganisaatioiden työyhteisöissä ja esimerkiksi kansainvälisten suhteiden hoitamiseen keskittyvissä valtiollisissa elimissä tapahtuva yksilöitä ja yhteisöjä kehittävä toiminta. Tämän vuoksi tutkimuksessa on voitu luontevasti käyttää myös muuta kuin koulukasvatusta käsittelevää aineistoa.

Teoreetikoiden dialogisuuden tai dialogin kasvatuksellista tai yhteiskunnallista merkitystä koskevista käsityksistä on hahmotettavissa kahdenlaista aikaperspektiiviä. Dialogisuus tai dialogi voidaan käsittää merkittävänä ensinnäkin kasvatussuhteen silloiseen hetkeen liittyvien vaikutusten kannalta. Toisekseen ilmiöt voi nähdä merkittäviä niiden aiheuttamien pidemmälle tähtäävien vaikutusten kannalta. Buber (1993) perustelee dialogisuuden merkitystä inhimillisen olemisen kannalta. Hänen mukaansa ihminen toimii ihmisen lailla ainoastaan, mikäli hän osaa elää toisten kanssa myös dialogisessa Minä–Sinä-suhteessa. Siten Buberin näkökulman voi nähdä edustavan dialogisuuden merkitystä etenkin käsillä olevan kasvatushetken ja kohtaamisen kannalta.

Värin (2000) teoretisoinnissa näyttäisi korostuvan kasvatushetken liittyvä vaikutus, sillä hänen tutkimuksessaan osoitetaan, että kasvatussuhteen dialoginen luonne voi aiheuttaa kasvatuksellisesti hyvää toimintaa. Dialogisuuden katsotaan oikeuttavan kasvatussuhteen; jotta kasvatusta voisi olla eettisesti hyväksyttävää, kasvatussuhteen on oltava dialoginen. Dialogisesta kasvatuksesta hyvän tekee se, että siinä pyritään huomioimaan asetettujen kasvatustavoitteiden hyvän suhteellisuus, joka tarkoittaa sen käsittämistä, ettei hyvään elämään tarvittavista edellytyksistä ole lopulta varmuutta. Dialogisuuden avulla voidaan pyrkiä kuuntelevasti etsimään yksilön kannalta hyviä vaikutuksia tuottavaa tukea oppimiseen. Samalla dialogisen kasvatuksen vaikutus kohdistuu myös yksilöiden elämän kannalta pidemmälle tähtäimelle.

Freiren (2005) tulkitsamisen myötä dialogin merkittävyys puolestaan näyttäytyy kytkeytyvän yhteiskunnallisesti pitkäjänteisiin vaikutusperiin. Freiren teoretisoinnissa dialoginen kasvatustapa on yhteydessä yhteiskunnallisesta sorrosta vapautumiseen. Hänen mukaansa henkilön vapautuminen, jota on tässä tutkimuksessa tulkittu muun muassa toimijuuden vahvistumisena, edellyttää dialogista suhtautumista oppijaan dialogisten kasvatustapojen kautta. Dialogiset kasvatustapojet mahdollistavat toimijuuden vahvistumisen, ja sen myötä vapautumisen, jonka vuoksi yksilöt voivat tavoitella ja saavuttaa elämänsä sekä yhteiskunnallisen kehityksen kannalta merkittäviä muutoksia. Näkökulmassa dialogiin ja dialogisuuteen perustuva kasvatustapa näyttäytyy välttämättömänä sen mahdollistamien yhteiskunnallisten vaikutusten vuoksi.

Myös Bohm (1996) määrittelee dialogin välttämättömäksi sen tuottamien laajempien vaikutusten vuoksi. Vaikutukset liittyvät yhteiskunnallisen ja interkulttuurisen yhtenäisyyden sekä ihmisten välisen solidaarisuuden vahvistumiseen, joihin voidaan päästä dialogin mahdollistaman yhteisen ymmärryksen rakentamisen avulla. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen voi onnistua nimenomaan dialogissa, sillä dialogiin pääseminen edellyttää tiettyjä periaatteita, jotka auttavat yhteisen merkityksen muodostamisessa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella dialogisuus ja dialogi näyttäytyvät kasvatuksellisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävänä ilmiönä; dialogisuuden ja dialogin, tai tässä tutkimuksessa määritellyn *dialogisen suhtautumistavan* avulla voitaisiin tarttua maailman laajoihinkin ongelmiin. Dialoginen suhtautumistapa on käsitettävä omaksuttavana, harjoiteltavana ja tavoitteellisuutta edellyttävänä ilmiönä, joka on näin ollen vahvasti kasvatuksellinen.

#### **4.5 Tutkimuksen rajoitteet sekä suuntaviivat jatkotutkimukselle**

Toisen kirjoittaman tekstin tulkitseminen on polkujen seurailua, pyrkimystä ymmärtää niitä ajatuksia, jotka ovat kirjoitettujen sanojen taustalla. Teoreettisen tutkimuksen tulisi olla dialogia tutkimuksessa tulkittujen teosten kanssa. Teokset eivät luonnollisesti vastaa ihmisen lailla, jonka vuoksi tulkitsijan dialoginen toimijuus korostuu; tulkitsijan on pidettävä huolta ymmärtämiseen pyrkivän suhtautumisen ylläpitämisestä ja vuoropuhelunomaisen keskustelun kuljettamisesta läpi tulkinnan ja tutkimustekstin.

Palmerin (1969) mukaan tulkinnassa on kiinnitettävä erityistä huomiota tekstin ainutlaatuisuuden ymmärtämiseen, jonka vuoksi tässä tutkimuksessa teorioiden käsittely on pyritty pitämään erillään. Jokaisen teorianäkökulman analyysirunko on kirjoitettu ilman samankaltaisuuksien etsimistä – näitä etsittiin teorioiden hahmottumisen jälkeen. Ymmärryksen

kehittymistä koskevan havainnon perusteella (ks. tämän luvun alku) kokonaisymmärryksen muodostumisella näyttäisi kuitenkin olevan ainakin huomion kiinnittymistä ohjaava vaikutus.

Tutkimus on toteutettu prosessinomaisesti useamman vuoden aikana, jonka vuoksi tulkintaa ja sen sanoittamista on korjattu moneen otteeseen ja osat saattavat vaikuttaa keskenään tyyliltään erilaisilta. Toisaalta luonteeltaan erilaisiin teoksiin perustuvien osioiden systematisointi hyvin samanlaiseen esitystapaan (esimerkiksi esittämällä samassa suhteessa suoria lainauksia) voisi tuottaa sen, ettei tekstejä tulkita niiden ainutlaatuisuus huomioiden. Tietyllä tavalla prosessinomaisuus onkin tukenut tekstin hermeneuttista otetta sekä havainnollistanut kirjoittajalle henkilökohtaisen kasvun ja ymmärtämisen projektia.

Laajempi perehtyminen kirjoittajan ajatteluun useamman teoksen avulla syventäisi tulkintaa ja tukisi teoreetikoiden tekstin sekä kyseisen tutkimustekstin välistä vuoropuhelua. Laajemman käsittelyn myötä tutkija voisi pyrkiä saavuttamaan täsmällisemmän ymmärryksen tieteentekijän ajattelusta oppiessaan tuntemaan hänen ilmaisutapaansa sekä esimerkiksi teosten taustalla vaikuttanutta historiallista tilannetta. Tämän suppean tutkimuksen puitteissa laajempi perehtyminen ei ole ollut mahdollista, vaan tarkoituksenmukaisempaa on ollut vertailla erilaisia dialogista ja dialogisuudesta esitettyjä näkökulmia sekä tuoda esille näiden välistä kytkeytyneisyyttä.

Jatkotutkimuksessa ymmärrystä voisi laajentaa sisällyttämällä tutkimukseen useampien tutkijoiden teorioita. Tutkijoista ja heidän tuotannostaan mainitsen Mihail Bakhtinin (ks. esim. 1981) ja hänen teoriansa dialogista moniäänisyytenä, Nicholas Burbuleksen (1993) dialogista opettamista koskevan teoretisoinnin sekä John Deweyn (ks. esim. Alhanen 2013) ja Kai Alhasen (2017) ajattelua koskevat teokset, jotka käsittelevät dialogin merkitystä demokratialle.

Tässä tutkimuksessa on selvitetty dialogisuuden ja dialogin olemusta, niiden toteuttamisen edellytyksiä sekä merkityksiä kasvatuksessa. Koulutuksen kentällä tapahtuvan kasvatustyön osalta jatkotutkimusta tulisi tehdä dialogisen suhtautumistavan toteutumisesta eri ikäisten koulutusympäristöissä. Tilanteen tarkastelun lisäksi olisi kiinnostavaa toteuttaa toimintaa aktivoivaa tutkimusta, joka suuntautuisi dialogisen suhtautumistavan omaksumiseen ja vahvistamiseen. Perusopetuskontekstien toimintakulttuuria käsittelevän Kirsti Saaren (2009) tutkimuksen tulosten perusteella olisi kannattavaa tutkia koulun toimintakulttuurin vaikutusta, mutta tällä kertaa oppilaiden keskinäisen dialogisuuden sekä dialogitaitojen kehittymisen kannalta. Myös kasvatustoiminnan ohjaukseen suunnattujen dokumenttien tutkiminen olisi merkityksellistä dialogisuuden ja dialogin aihepiirin osalta; tutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi selvittää millaisen kehyksen dialogiseen kasvatukseen ja dialogisen suhtautumistavan opettamiseen eri koulutusasteiden opetussuunnitelmat tai arviointiraportit tuottavat.

# LÄHTEET

- Alhanen, Kai. 2017. Dialogi demokratiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, Kai. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Arnkil, M. 2019. "Mehän opimme enemmän kuin lapset": opettaja dialogisena auktoriteettina. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Bakhtin, M. M. 1981. The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin: University of Texas Press.
- Bohm, D., Lee N. (toim.) 1996. On Dialogue. London: Routledge.
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Porvoo: WSOY.
- Burbules, N. 1993 Dialogue in Teaching: Theory and Practice. New York: Teachers College Press.
- Freire, Paulo. et al. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G., and Nikander, I. 2004. Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Lundan, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kervinen, A. 2010. Olemisen kysyminen kasvatuksessa: itseyden ja itseksi tulemisen kasvatusideaali Heideggerin eksistenssifilosofian valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu tutkielma.
- Palmer, R. E. 1969. Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer. Evanston (IL): Northwestern University Press.
- Puolimatka, T. 1999. 3.painos. Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen: tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Värri, V-M. 2000. 3. korj. painos. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään : dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta . Tampere: Tampere University Press.