

Toisin sanoen – Dialoginen oppimisprosessi pedagogisena haasteena

Käsittelen tässä artikkelissa oppimisprosessin dialogisuutta suhteessa syksyllä 2015 toteuttamaani kotimaisen kirjallisuuden opetushankkeeseen, joka koski henkilöahmoa kirjallisuudentutkimuksessa. Tavoitteeni on tutkia dialogisen oppimisen mahdollisuuksia nimenomaan suhteessa seminaarimuotoiseen oppimistilanteeseen sekä tarkastella sitä, millaisia haasteita dialogisiin oppimistilanteisiin voi sisältyä: miten rakentaa oppimistilanne keskusteleväksi ja hyödyntää täysipainoisesti seminaarimuotoisen opetuksen tähän tarjoamia mahdollisuuksia?

Analysoin dialogista oppimisprosessia kolmella rakentamalla tasolla, joista (1) vertaisryhmän keskinäinen dialogisuus (keskustelu, toisten töiden kommentointi, kirjoitustehtävät, ryhmien koostumuksen muuntelu) nousi oleellisimmaksi toimintatavaksi kurssilla. Myös usein liian vähälle huomiolle jäävä (2) dialogisen oppimisprosessin affektiivinen, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvä taso on tärkeä tiedostaa, sillä myös tunteet, luottamuksen kokemus ja erilaiset ristiriitatilanteet vaikuttavat oppimisprosessiin. Kysymysten avulla oppiminen (3) dialogisuuden muotona jäi opetushankkeessa vielä vähälle huomiolle, mutta arvioin sen potentiaalini oppimisessa merkittäväksi, sillä kysyjän (opettajan) position tarjoaminen oppijalle voi lisätä vastuun ja asiantuntijuuden kokemusta. Vaikka dialogisen oppimisen ihanteen nimissä yliopisto-opetuksessa on enenevässä määrin siirrytty luento-opetuksesta seminaari- ja pienryhmäopetukseen, ne eivät itsessään takaa dialogista oppimista vaan opetusmuoto kaipaa pedagogista reflektiota ja sen auki kirjoittamista.

Johdanto

Pedagoginen hankkeeni liittyy syksyllä 2015 toteuttamaani kotimaisen kirjallisuuden opetushankkeeseen ”Moniäänisyyttä ja muodonmuutoksia. Henkilöahmon käsite kirjallisuudentutkimuksessa”. Opettamaani kurssia koskeva pedagoginen ongelma liittyy *dialogisen oppimisprosessin* hahmottelemiseen: miten rakentaa oppimistilanne keskusteleväksi ja hyödyntää täysipainoisesti seminaarimuotoisen opetuksen tähän tarjoamia mahdollisuuksia? Konkreettisen taustan dialogisen oppimisen tarpeelle muodosti pohdiskelu siitä, millainen opetusmuoto olisi sopivin kurssin opettamiseen.

Pedagoginen ongelma kumpuaa havainnosta, että vaikka dialogisen oppimisen ihanteen nimissä yliopisto-opetuksessa on enenevässä määrin siirrytty luento-opetuksesta seminaari- ja pienryhmäopetukseen, ne eivät itsessään takaa dialogista oppimista vaan opetusmuoto kaipaa pedagogista reflektiota ja sen auki kirjoittamista. Oleellista tässä reflektiossa on se, että dialogisuus ei sellaisenaan ole taiteellisesti kommunikatiivista vaan se käsitetään epistemologiseksi ongelmaksi, joka koskee merkityksenmuodostuksen periaatteita. (Pearce, 1994.) Juuri tämä havainto asettaa haasteen dialogisen oppimisprosessin tavoittelulle: dialogi voi edistää dialogista oppimista mutta ei itsessään takaa sitä.

Dialogisen oppimisen menetelmää voidaan perustella monista ajattelun perinteistä käsin. Tässä hankkeessa kes-

keisin taustavaikutus löytyi niin sanotun Bakhtinin piirin käsityksestä kielen lähtökohtaisesti sosiaalisesta luonteesta. Kieli nähdään aina sosiaalisena ilmiönä, jolloin otetaan huomioon kontekstuaalisuuden merkitys siinä, miten dialogisuus toteutuu konkreettisesti, ainutkertaisessa oppimistilanteessa. Yliopistopedagogiikan yhtenä keskeisimmistä oppimista edistävästä periaatteista pidetään muutosta tiedon siirtämisestä tiedon aktiiviseen muokkaamiseen, muutosta sisältölähtöisestä opetustavasta oppimislähtöiseen opetustapaan (ks. Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009). Tämä tapahtuu aina suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Nykyiset sosiokonstruktivistiset oppimisteoriat korostavat oppimista yhteisöstä osalliseksi tulemisen prosessina (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Käsitys tiedon sosiaalisesta ja kulttuurisesta rakentumisesta on yhtenevä bakhtinilaisen dialogisuuden teorian kanssa, jossa korostuu merkitysten sosiaalinen muodostuminen (puhujan ja kuuntelijan jaettuna alueena) sekä tässä prosessissa kehittyvän tiedon kulttuurinen ainutkertaisuus.

Dialogisuuden tasot oppimisprosessissa

Dialogisuus oppimisessa voi merkitä monia eri asioita ja ilmetä monilla tasoilla. Voi jopa sanoa, että dialogisuus kuuluu lähtökohtaisesti kaikkeen oppimiseen, jossa ko-

rostetaan yhteistyötä, sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta. Tässä hankkeessa tavoitteeni oli konkretisoida dialogisen oppimisen tasoja ja keinoja nimenomaan suhteessa seminaarimuotoiseen oppimistilanteeseen sekä tarkastella sitä, millaisia haasteita dialogisiin oppimistilanteisiin voi sisältyä. Pyrin tavoitteeseen kolmella tasolla, jotka näyttäytyvät osin keskenään päällekkäisinä ja joissa voi havaita sekä konkreettisia oppimisen strategioita että abstraktimman tason oletuksia, joihin strategiat perustuvat. Seuraavaksi esittelen sitä, miten nämä eri näkökulmat voivat avata oppimisprosessia dialogisuudelle.

- 1) *Vertaisryhmän keskinäinen dialogisuus.* Pyrin tavoittamaan dialogisen oppimisen ajatusta hyvin konkreettisesti asettamalla opiskelijat vuorovaikutukseen keskenään. Vuorovaikutuksellisuutta kurssilla edistävät pienryhmäkeskustelu ja se, että opiskelijat lukevat, esittelevät ja kommentoivat toistensa kirjoituksia. Opiskelijoiden keskinäiset keskustelut tuovat palautetta oppimisen prosessista, kun he joutuvat selittämään toisilleen, miten ovat ymmärtäneet käsiteltävän ilmiön.
- 2) *Kysymysten avulla oppiminen.* Minkälaisin kysymyksiin opiskelijan oppimista voisi parhaiten tukea? Dialogisen oppimisen kannalta kysyminen ja huomion kiinnittäminen oppimista edistäviin kysymyksiin on keskeistä. Kysymysten avulla oppiminen tarkoittaa kysymyksiä, jotka opitun toistamisen sijaan pakottavat ajattelemaan, analysoimaan ja päättämään (Kaakkuri-Knuutila, 2006). Opettajan esittämien kysymysten lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös opiskelijoihin kysymysten kysyjinä. Tällöin opiskelijalle annetaan mahdollisuus siihen asiantuntijan rooliin, mikä perinteisesti on kuulunut opettajalle. Kysyjän position tarjoaminen lisää vastuuta ja asiantuntijuuden kokemusta.
- 3) *Dialogisen oppimisprosessin affektiivinen, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvä taso.* Seminaarimuotoinen keskustelu lisää oppijoiden välistä kommunikaatiota ja siten mahdollisesti myös luottamusta. Toisaalta opiskelijoiden väliset ristiriidat tai muunlainen epätasapaino voivat aiheuttaa ongelmia. Dialogiseen oppimisprosessiin kuuluukin myös affektiivinen, tunteisiin liittyvä taso. Niin oppija kuin opettajakin ovat ruumiillisia subjekteja, jotka ovat oppimistilanteessa tunteiden läpäisemässä vuorovaikutuksessa (Valovirta, 2015). Luottamuksellinen ilmapiiri ja opiskelijan toimijuuden tunteen lisääminen vaativat huomion kiinnittämistä opetuksen kognitiivisten tekijöiden ohella myös affektioihin.

Hankekuvaus ja käytännön toteutus

Kurssi toteutettiin seminaarimuotoisena opetuksena syksyllä 2015. Istuntoihin osallistui 10–15 opiskelijaa. Kurssi koostui seminaari-istunnoista, osin kotona luettavasta kirjallisuudesta ja joka kerraksi kirjoitetuista 1–2 sivun mittaisista oppimistehtävistä. Aloitin kurssin opetuksen keskustelulla siitä, mitä esioletuksia opiskelijoilla aiheesta on, jotta sain tietoa lähtötasosta ja samalla sain opiskelijat huomaamaan, että asia ei ole heille täysin outo vaan mielekkäitä yhteyksiä voidaan jo lähtökohtaisesti löytää. Tällöin sain myös kiinni siitä, miten opetettaviin asioihin liit-

tyivistä arkikäsitelyksistä olisi luontevinta edetä tieteellisiin ajattelun prosesseihin.

Alun ideoinnin jälkeen opiskelijat lukivat keskeisiä teoreettisia ja kaunokirjallisia tekstejä aihepiiristä sekä kirjoittivat niistä lyhyitä tekstejä. Opiskelijoiden tuottamia tekstejä käsiteltiin istunnossa siten, että he lukivat toistensa tekstin ensin hiljaa itsekseen, minkä jälkeen he kertoivat omin sanoin muille, miten kirjoittaja oli aihetta lähestynyt. Tämän jälkeen tekstin lukenut opiskelija myös lyhyesti kertoi, mikä kyseisessä tekstissä oli hänelle itselleen uutta ja kiinnostavaa. Omin sanoin kertominen on hyödyllistä, sillä Bakhtinia (1986) mukaillen voisi sanoa, että jokainen lausuma syntyy ainutkertaisessa kontekstissa, jossa tämä lausuma artikuloidaan. Siten dialoginen oppiminen ei koskaan voi olla sisällön toistamista (vain kaiku toisen sanoista) vaan sen artikuloimista uudessa oppimistilanteessa. Tässä kuulijoiden merkitys on suuri. Toisille selittäminen myös avaa tilaa keskustelulle, sillä sanat on aina suunnattu kohti mahdollista vastaanottajaa ja hänen reaktiotaan. Dialogisuus koostuu osittain oletuksesta, että lausumaan vastataan (Vice, 1997). Vaikeiksi koettujen tekstien lukeminen ja niistä kirjoittaminen on yritystä sulauttaa ”vieras sana” osaksi ”omaa sanaa”.

Tulkitsemalla toistensa tekstejä opiskelijat vahvistivat kunkin kirjoittajan luottamusta oman näkemyksensä relevanssista. Koska jokainen opiskelija teksteineen on tulkinnan (ei niinkään arvioinnin) kohteena, myös ryhmän keskinäinen koheesio lisääntyy: jokainen pyrkii löytämään toisen tekstistä vahvoja puolia. Ryhmädynamiikan kannalta on keskeistä, että opiskelija tuntee itsensä arvostetuksi ja omat näkemyksensä olennaisiksi. Opettajana pyrin saavuttamaan oppimista edistävän ympäristön, johon kuuluivat lähtökohtaisesti perusvuorovaikutustaidot, kuten tervehtiminen, puhuttelu, katsekontakti, kiinnostuksen osoittaminen, kuuntelu, kysely ja havainnointi (ks. Repo-Kaarento, Levander & Nevgi, 2009). Nämä keinot lisäsivät osaltaan interaktiivisuutta ja kaikkien opiskelijoiden saamista mukaan keskusteluun ja toimivat siten dialogisuuden lähtötasona.

Hankkeen arviointia ja tuloksia

Pohdin kehittämishankkeessani sitä, mitkä lukuisista vuorovaikutuksellisen oppimisen muodoista sopisivat parhaiten juuri tälle kurssille ja miksi. Opiskelijoiden ideointiin perustuva alkukeskustelu oli opiskelijoita motivoiva ja yhteishenkeä lisäävä: lähtökohtaisena haasteena oli saada opetus nivellettyä niihin oletuksiin, joita heillä ennestään oli. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan keskeistä on sitoa vanha ja uusi tieto yhteen. Tällöin opiskelija konstruoi uusia tietorakenteita opettajan opetuksen pohjalta ja on tiedon aktiivinen käsitelijä, mutta ei vielä aktiivinen tiedon tuottaja. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 224.) Jos opettaja suunnittelee alkamassa olevan kurssin sa opiskelijoiden omien kurssin alussa esittämien ideoiden ja teemojen mukaisesti (vrt. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 225, konstruktivistisen oppimisteorian mukainen menetelmäkurssi), tiedon rakenteesta tulee aidosti opiskelijalähtöinen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys liittyykin oleellisesti myös opiskelijoiden huomioon ottamiseen

oppimistavoitteiden määrittelyssä (ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 142).

Jatkossa kokeilen vastaavanlaisen kurssin ohjelman rakentamista niiden teemojen ympärille, jotka opiskelijat ovat nostaneet esiin alkukeskustelussa. Tällainen opiskelijälähtöinen opetus tukee sosiaalista ja yhteisöllistä, sosio-konstruktivistista tiedonmuodostusta, mutta toimii nähdäkseni myös *dialogisen oppimisprosessin affektiivisella, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvällä tasolla*: opettaja osoittaa jo kurssin alussa arvostavansa opiskelijoiden tietämystä, mikä voi lisätä luottamusta ja ryhmäkoheesiota.

Juuri ne strategiat opetuksessa, joilla pyrin dialogisuuden lisäämiseen, olivat myös opiskelijapalautteen mukaan oppimista edistäviä: keskustelu, toisten töiden kommentointi, kirjoitustehtävät, ryhmien koostumuksen muuntelu. Alussa esittelemistäni dialogisuuden tasoista juuri *vertaisryhmän keskinäinen dialogisuus* osoittautui keskeisimmän oppimista aktivoivaksi tekijäksi. Ne kohdat, joissa itse koin jättäytyväni niin sanotun perinteisen, tiedonsiirtoon tähtäävän oppimiskäsityksen varaan, olivat myös opiskelijoiden mielestä oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Tällaisia olivat ajoittain PowerPoint -esitykset, joissa oppimisprosessin dialogisuus uhkasi hukkaa sisältökeskeisyyteen opiskelijoiden oman tiedontuotannon ja oivaltamisen kustannuksella. Tällaisessa ”pointillismissa” tieto esineellistyy seinälle ja korvaa pohdinnat, ajattelun polveilevuuden ja esimerkkien voiman (Alastalo & Vuori 2006, 194). Kyse on siitä ristiriidasta, jota työni johdannossa kuvailin ja josta syntyi myös koko projektini olennainen motivaatio: pelkkä muodollinen siirtymä luento-opetuksesta pienryhmäopetukseen ei riitä, sillä mikään opintoryhmän koossa itsessään ei vielä takaa oppimisen dialogisuutta. Luento ja seminaarimuotoinen opetus eivät siis aktiivoinnin tasoltaan itsestään selvästi asetu vastakkain.

Dialogisen oppimisprosessin affektiivinen, tunteisiin ja ryhmäkoheesioon liittyvä taso osoittautui hankkeessa dialogisuuden tasoista samaan aikaan kaikkein konkreettisimmaksi ja abstrakteimmaksi. Yhtäältä se sisältää hyvin konkreettisia keinoja dialogisuuden lisäämiseksi, kuten tervehtiminen, nimeltä puhuttelu, me-sanana käyttö sekä huomion kiinnittäminen pienryhmien koostumukseen. Toisaalta tämä taso myös pakottaa opettajan pohtimaan omaa oppimis- ja opetusnäkökulmaansa, sillä dialogisuuden lähtötasona se vaatii opettajalta tietoisuutta niistä periaatteista, joihin hän opetuksensa perustaa. Dialogisten tilanteiden muodostuminen purkaa subjektien (opettaja-opiskelija, opiskelija-opiskelija) välistä hierarkiaa ja samalla jäsentää näitä suhteita uudelleen. Hanke vahvisti käsityksiäni seminaarimuotoisen työskentelyn kannattavuudesta oppimisen kannalta, mutta samalla kävi selväksi, että seminaari- ja pienryhmäopetus eivät itsessään takaa dialogista oppimista vaan opetusmuoto kaipaa pedagogista reflektiota ja sen auki kirjoittamista.

Riitta Jyttilä työskentelee tutkijana Turun yliopiston kotimaisen kirjallisuuden oppiaineessa.

LÄHTEET

- Alastalo, M. & Vuori, J. (2006). Pointteja Power Pointeista. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 191–194.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Kääntänyt V. W. McGee. Toim. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Kaakkuri-Knuutti, M. (2006). Kysymysten avulla oppiminen. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 128–135.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 138–155.
- Pearce, L. (1994). *Reading dialogics*. London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 46–67.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009) Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 100–122.
- Valovirta, E. (2015). Mörkö pannassa. Affektiivinen feministinen pedagogiikka graduohjauksessa. *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 28 (3), 32–43.
- Vice, S. (1997). *Introducing Bakhtin*. Manchester and New York: Manchester University Press.