



sa. Monet yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja kasvatustieteelliset kehityskulut ovat johtaneet siihen, että dialogisuuden periaatteet ja sovellukset ovat nyt entistä ajankohtaisempia. Pedagogista filosofointia voi pitää edustavana esimerkkinä dialogiopetuksesta.

## **Buber, Bahtin, Gadamer & Freire**

Otsikossa mainitut dialogisuuden teorian neljä suurta nimeä 1900-luvulta olivat keskenään varsin erilainen joukko ajattelijoita. Kaikki eivät myöskään suinkaan viitanneet dialogisuudella täysin samanlaisiin ilmiöihin, joten ei ole syytä olettaa käsitteelle kovin yhtenäistä merkitystä. Varhaisten teoreettisten näkökulmien yhteyttä on osuvampaa kutsua perheyhtäläisyydeksi, jossa jotkin piirteet limittyvät vaikka erotkin ovat havaittavissa. Kaikilla on ollut osansa myös siinä, miten dialogisuus käsitteellistettiin ja käytännöllistettiin kasvatuksen kentällä.

Näitä neljää ajattelijaa yhdisti dialogisuuden idealle olennainen käsitys kielen keskeisestä merkityksestä ihmisellisessä kokemuksesta ja vuorovaikutuksesta. Kieli ja kirjallisuus näyttelivät osaansa myös kunkin käytännön työssä. Ennen emigroitumistaan Saksasta Israeliin, missä hän toimi myöhemmät ikävuotensa professorina, Martin Buber (1878–1965) työskenteli pitkään toimittajana lehdisissä ja kustantamoissa, ja toimitti muun muassa Kalevalan saksankielisen käännöksen. Venäläissyntyinen Mihail Bahtin (1895–1975) kehittäi kulttuurifilosofista ajatteluaan kirjallisuuden tutkijana. Saksalaisfilosofi Hans-Georg Gadamer (1900–2002) muotoili tekstintulkinnan teorioista ja Raamatun tutkimuksesta alkunsa saanutta hermeneutiikkaa laajaksi filosofiseksi näkemykseksi. Radikaali pedagogi Paulo Freire (1921–1997) aloitti työnsä ja kehitti varhaiset ajatuksensa Brasiliassa opettaessaan aikuisille lukutaitoa, joka oli hänen aikanaan politisoitunut hanke jo siksi, että lukutaito toimi äänioikeuden edellytyksenä.

Eri näkökulmista kaikki päätyivät pohtimaan kielen merkitystä ihmisyyden, yhteiskunnan, kulttuurin ja historian muutosvoimana. Bahtin ja hänen kollegansa Valentin Vološinov kutsuivat kieltä

ja kielellisiä merkityksiä dialogisiksi ilmiöiksi, koska niiden ainoa varsinainen todellisuus on jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa toteutuva ”kielellisen vuorovaikutuksen sosiaalinen tapahtuma” (Vološinov 1990, 116). Tällaisena sosio-kulttuuris-historiallisena puhuntana elävän kielen ”sana on kaksipuolinen akti”, joka aina sekä itsessään ilmaisee suhteita että on ”puhujan ja kuulijan välisen suhteen tuote” (Vološinov 1990, 106–107). ”Kaikki ymmärtäminen on dialogista”, kirjoitti Vološinov (1990, 125), ja Bahtin omistautui tutkimaan sitä, miten kirjallisuus paljastaa sosiaal-ideologisten murteiden ja perinteiden kerrostuneisuuden ja kamppailun ja valaisee samalla kielellisen ymmärtämisen dialogia (Bahtin 1991; Bahtin 2002). Vastaavasti Gadamer (2004b, 74) esitti, että ymmärtäminen on dialogista peliä merkityshorisonttien kohtaamisessa, tapahtuipa se elävien ihmisten tai tulkitsijan ja tekstin välillä: ”Kaiken keskinäisen ymmärtämisen perusmalli on vuoropuhelu, keskustelu.”<sup>2</sup>

Buberin ja Freiren käytössä dialogisuus viittasi tietyyntyyppiseen läsnäolevaan suhteeseen ja yhteyteen, joka ei toteudu itsestään vaan edellyttää erityistä asennetta ja huomiota. Heidän ajattelussaan dialogisuus on nimitys eettisesti vaativalle kohtaamiselle. Buber (1995) kuvaa ”Minä–Sinä-perussanaksi” maailmallista yhteyttä, jossa toiseuden ainutkertaisuutta ja saavuttamattomuutta kunnioitetaan, kun taas objektiivoina ”Minä–Se-suhde” johtaa hallintapyrkimyksiin tai heitteillejättöön. Freire (2016, 84) puolestaan kirjoittaa, miten dialoginen kohtaaminen on edellytys vapautumiselle ja tietoiselle käytännölle, joka on ”ihmisten maailmaan kohdistamaa toimintaa ja reflektiota maailman muuttamiseksi”. Dialogisessa kasvatustilanteessa kaikilla on yhteinen vastuu kasvun prosessista: ”Dialogisessa oppilaiden opettaja ja opettajan oppilaat lakkaavat olemasta, ja tilalle tulee uusi käsite: opettaja–oppilas yhdessä oppilas–opettajien kanssa.” (Freire 2016, 85.)

Myös Bahtin ja Gadamer johtivat dialogisuuden ideasta normatiivisia näkemyksiä. Bahtin arvosti kulttuurisesti rikkaimpana

2 Ks. myös Huttunen (2008) Bahtinin, Gadamerin ja Buberin dialogisuusfilosofioista dialogiopetuksen taustalla.

dialogisuuden ilmentymänä romaanikirjallisuuden perinnettä, jossa sosiaalis-ideologisten puhetapojen moninaisuus ja kerrostuneisuus eli heteroglossia pääsi kukoistamaan. Elämän hahmottamisen polyfonia eli moniäänisyys tai monisubjektius huipentui Bahtinin mielestä Dostojevskin romaaneissa. (Bahtin 1991, 19–77.) Gadamer puolestaan ajatteli, että horisonttien sulautuminen paljastaa maailmaa totuudellisesti ja synnyttää uusia jaettuina merkityksiä tavalla, joka ylittää dialogin osapuolten ennalta annetut lähtökohdat. Käsittämällä paremmin hermeneuttisen kysymisen, tulkinnan ja ymmärtämisen dialogisen rakenteen voimme samaan aikaan sekä vaalia että uudistaa inhimillisen kulttuurin arvokkaimpia perinteitä. (Esim. Gadamer 2004a; Gadamer 2004c.)

Kolmesta muusta Buber erottuu siten, että hän ulotti Minä–Sinä-yhteyden ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta laajemmaksi pohtien luonnonolioiden (kuten puun) ja Jumalan kohtaamista (esim. Buber 1995, 28–30, 156–169). Buberin ajattelussa näyttäytyykin yhtäältä eksistentialistishenkisen maailmassaolemisen filosofia ja toisaalta teologinen mystiikka hasidilaisen juutalaisuuden vaikutuksesta. Värrin kasvatusfilosofisen pioneeritutkimuksen oivalluksena oli sovittaa Buberin dialogisuuskäsitys nykyaikaisen kasvatustieteen tueksi käyttämällä lähtökohdaksi Merleau-Pontyn fenomenologiaa. Merleau-Pontyn ajattelussa esikäsittellinen kokemuksellisuus antaa filosofiselle tarkastelulle perustan, kehyksen ja kohteen. Siinä missä Buber käytti paljon uskonnollis-mystistä sanastoa (armosta pyhyyteen) ja kuvasi kohtaamisen olemusta inhimillisen kielen ja kommunikaation tuolla puolen olevana henkisenä ”yhteystapahtumana”, Merleau-Ponty palautti ihmisen maailmassaolemisen ja ihmisten kanssa-olemisen kielellisyyttä edeltävään ja perustavaan tämänpuoliseen ruumiilliseen kokemuksellisuuteen ja esiymmärrykseen. Kääntämällä Buberin dialogisuusajattelun näin ruumiillisille jaloille Värrin tutkimus loi yhä mielekkään perustan nykyaikaisille kasvatusfilosofisille tarkasteluille.<sup>3</sup>

3 Värrin on myös innoittanut myöhempiä tutkijoita kasvatustieteen dialogisuuden tarkasteluihin, mistä esimerkkeinä mm. Arja Lundánin (2009) ja Marikki Arnkilin (2019) väitöskirjat.

Värri korostaa tutkimuksessaan, että rooliperustaisten kasvatussuhteiden dialogisuusehdot eivät koskaan mahdollista täydellistä avoimuutta – Buberin Minä–Sinä-yhteyden mielessä – kasvatettavan elämänilmauksia, maailmasuhdetta ja itseytymistä kohtaan. Kasvatuksen päämääristä kouluinstituution realiteetteihin ja opetussuunnitelmista ammattietiikkaan monet tekijät ovat jo rajanneet kasvatuksellisen kohtaamistilanteen: ”Kasvatussituaatiossa on ennalta annettuja rajaehdoja ja perustavia rakennetekijöitä, jotka tarjoavat kasvattajalle hänen tietoisuudestaan riippumattoman ymmärtämysyhteyden... johon suhteutuneena kasvatuksellinen merkityskokonaisuus kehkeytyy.” (Värri 2000, 148.) Kasvatuksessa dialogisuus voikin toteutua vain kohtaamisena ”kapealla rajalla”, jossa kuljetaan täysin suljetun sosialisointin ja täysin avoimen itseytymisen välissä. Palaan tähän Värriin teoksen tähdentämään muistutukseen lopussa.

Mainittujen neljän perustaja valaneen ajattelijan perintö näkyy yhä kasvatuksellisissa tulkinnoissa, joissa dialogisuuden erilaiset painotukset vaihtelevat: dialogisuutta kuvataan kirjallisuudessa kasvatussuhteen ja -etiikan perustaksi, sosiaalisesti ja kommunikatiivisesti rikkaaksi opetusvuorovaikutukseksi, tiedon ja totuuden tavoitteluksi sekä itseämme ja maailmaamme muuttavaksi reflektioksi. (Ks. Tomperi ym. 2022.)

## Dialoginen opetus

Dialogisuuden varhaiset teoreetikot olivat kaikki monipuolisia filosofejia ja laajasti sivistyneitä humanisteja. Toki he myös sovelsivat dialogisuuden ideoita käytäntöihin omissa toimintakonteksteissaan, mutta ennen kaikkea heidät muistetaan kirjoituksistaan, joissa he hahmottelivat dialogisuutta kielen, vuorovaikutuksen, etiikan, kirjallisuuden ja kulttuurin perustavanlaatuisena muotona ja mahdollisuutena.

Tämän filosofisemman ja perustavamman tarkastelutason päälle rakentui 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa lukuisia pyrkimyksiä käytännöllistää dialogisuuden ideoita opetusvuorovaiku-

tuksena ja -kommunikaationa, pedagogisena lähestymistapana ja keskustelevana opetusmenetelmänä. Samoin esimerkiksi psykologian, sosiaalityön, organisaatioteorian ja työnohjauksen piirissä dialogisuudesta alettiin hahmotella käytäntöön soveltuvia lähestymistapoja muun muassa asiakastyössä, johtamisessa, konsultoinnissa ja ohjauskäytännöissä.<sup>4</sup>

Dialogisuuden terminologia on levinnyt myös koulutuspoliittisiin dokumentteihin. Raporteissa ja suosituksissa YK:sta Maailmanpankkiin ja OECD:n koulutuslinjauksiin korostetaan taitavan ongelmanratkaisun, luovan ajattelun sekä metakognitiivisten taitojen yhteyttä keskustelemaan ja dialogiseen oppimiseen ja toimintakulttuuriin (Wegerif ym. 2015). Tämä on yhteiskunnallisen muutoksen ajankuvaa. Kun talouden, työelämän ja esimerkiksi mediaympäristön muutos kiihtyy, huomio suuntautuu siihen, miten koulutusta voitaisiin uudistaa painottamalla kontekstista toiseen siirrettäviksi oletettuja perustaitoja, samalla kun tietosisällöt ja konteksteihin sidotut tietämyksen ja taidon muodot saattavat näyttäytyä hidasteina ja muutoksen esteinä.

Dialogisuus on kuitenkin filosofisten perusteidensa valossa syytä mieltää tätä välineellistä ajattelutapaa vastustavaksi ilmiöksi. Kasvatuksen ja koulutuksen ammattimaisissa instituutioissa on perusteltua lähestyä dialogisuutta *käytäntönä*, jonka toteuttaminen edellyttää yhteisöä ja kontekstuaalista kollektiivista harjaantumista. Tällöin sitä ei pidetä suoraviivaisena menetelmänä tai taitona, jonka opettaja tai opiskelija voisi helposti siirtää muiden tilanteesta toiseen.

Opetuksen ja koulutusjärjestelmän piirissä dialogisuuden ideat ovat tulleet tärkeiksi etenkin kolmessa asiayhteydessä. Ensimmäinen niistä on luonnollisesti kielenopetus niin äidinkielen kuin kulttuurienvälisen monikielisen kommunikaation piirissä. Toi-

4 Suomessa hyvin tunnettuja dialogisuuden sovelluksia ovat muun muassa Jaakko Seikkulan kollegoineen kehittälemä avoimen dialogin malli hoito- ja kriisityössä ja Tom Arnkilin kollegoineen kehittälemä ennakointidialogien ”huoli puheeksi” lähestymistapa sosiaali- ja ohjaustyössä. Ks. esim. Seikkula & Arnkil 2009.

nen on katsomus- ja uskonnonopetus, jossa dialogisuudesta on jo pitkään puhuttu niin kulttuuri- ja katsomusdialogin kuin moraalikasvatuksenkin kannalta.<sup>5</sup> Kolmas, osin uudempi mutta hyvin nopeasti viime vuosikymmeninä kasvanut tutkimus- ja teoriakenttä on suuntautunut ajattelun taitojen opettamiseen.<sup>6</sup>

Ajattelutaitojen ja metakognitiivisten valmiuksien korostaminen opetuksessa tuli tyypilliseksi jo aiempina vuosikymmeninä behaviorismia haastaneiden oppimiskäsitysten noustessa esiin. 1970-luvulta alkanut ja 1980-luvulla laajalle levinnyt kiinnostus ajattelutaitojen opettamista kohtaan keskittyi kuitenkin pitkälti yksilöpsykologiseen näkökulmaan ja esimerkiksi määrättyihin ongelmanratkaisutaitoihin. Siihen nähden nykytutkimuksen ero on juuri ajattelun taitojen yhdistäminen keskustelemaan yhteisölliseen oppimiseen, jolloin kommunikaation ja ajattelun yhteys korostuu.<sup>7</sup> Sinänsä ei tosin ole mitään uutta siinä, että ajattelun oppimista lähestytään kielellisen dialogin muodossa, sillä yhteys on tuttu jo kreikkalaisesta dialektiikan taidosta (kr. *dialektikē tekhnē*) eurooppalaisen ajattelun juurena. Dialogipedagogiikan esi-isien Sokrateen ja Platonin kuvaama kreikkalainen käsitys ajattelusta oli suorastaan vygotskilainen:

”Sokrates: Määritteletkö ajattelemisen samalla tavoin kuin minä?

Theaitetos: Miten siis?

Sokrates: Keskusteluksi, jota sielu käy tarkasteltavanaan olevasta asiasta oman itsensä kanssa. ...Minusta tuntuu, että ajattellessaan sielu nimenomaan keskustelee, kyselee itseltään ja antaa vastauksia, myönteisiä ja kielteisiä. ...käsityksen muodostaminen on keskustelua ja käsitys on toteamus, joka on

5 Ks. esim. Rautionmaa 2020 ja verkkosivut Dialogikasvatus (dialogikasvatus.fi) ja Dialogitaitajat (dialogikasvatus.fi/dialogitaitajat).

6 Esim. laajana katsauksena dialogisen opettamisen suuntauksiin Kim & Wilkinson 2019.

7 Vrt. esim. aiemmasta vaiheesta Resnick 1987 ja nykytilanteesta Resnick ym. 2015.

lausuttu, ei kuitenkaan ääneen kenellekään toiselle vaan äänettömästi omalle itselle.” (Platon, *Theaitetos*, 189e–190a.)

Uuden huomion kohteeksi ajattelun dialogisuus tuli kuitenkin 2000-luvulla yhdisteltäessä vaikutteita sosiokonstruktivisesta oppimisteoriasta, metakognitioiden tutkimuksesta, kulttuuripsykologiasta ja dialogifilosofiasta.<sup>8</sup>

Esimerkiksi brittiläiset Rupert Wegerif, Neil Mercer ja Lyn Dawes ovat 1990-luvulta lähtien kehittäneet dialogisen oppimisen teoriaa ja siihen pohjautuvaa sovellusta tutkailevasta ja dialogisesta puheesta (*exploratory talk, dialogic talk*; esim. Wegerif & Mercer 1997; Dawes ym. 2004; Wegerif 2013). Lähtökohtana on sosiaalipsykologinen, kommunikaatioteoreettinen ja kielifilosofinen näkemys kielestä ajattelun sosiaalisena käytäntönä ja ajattelun kehittymisestä kieltä käytettäessä. Puhuttu kieli on sosiaalisen ajattelun muotona selvästi enemmän kuin vain väline yksilöllisen ajattelun palveluksessa. Opetuskontekstissa dialoginen puhe tarkoittaa keskustelutilannetta, joka noudattaa hyvän keskustelun pelisääntöjä ja jossa osallistujat ovat valmiita ylittämään oman rajatun näkökulmansa dialogin yhteisen pyynnön edistämiseksi. Näkemyksensä pohjalta tutkijat ovat kehittäneet *thinking together* -ohjelmaa, joka on levinnyt sovelluksina käyttöön muissakin maissa.<sup>9</sup>

Viime vuosikymmenten johtaviin yhdysvaltalaisiin kasvatuspsykologeihin kuuluvan Lauren Resnickin tutkimusryhmät ovat

8 Edellä mainitun katsauksen (Kim & Wilkinson 2019) lisäksi ks. myös esim. Burbules 1993 sekä monia tutkijoita, lähestymistapoja ja suuntauksia yhteen kokoavat teokset Preiss & Sternberg (toim.) 2010; Resnick, Asterhan & Clarke (toim.) 2015; Wegerif, Li & Kaufman (toim.) 2015. Siirtymää ovat taustoittaneet sosiokonstruktivistiset ja sosiokulttuuriset oppimisteoriat Vygotskista Bruneriin. Esimerkiksi Brunerin teos *The Culture of Education* (1996, esim. 56–65) toimii hyvänä taustoitukseksi näille pedagogisille ideoille.

9 *Thinking together* -ohjelman verkkosivut: [thinkingtogether.educ.cam.ac.uk](http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk). Näiden tutkimusten edeltäjänä ”tutkailevan puheen” (*exploratory talk*) käsitettä käytti kieli- ja kommunikaatio-opetuksen brittiläinen pioneeri Douglas Barnes jo 1970-luvulla (ks. esim. Barnes 2008). *Thinking together* -ohjelmaa käytännössä ovat Suomessa tutkineet Kumpulainen & Lipponen (2010) sekä Hannula (2012); ks. myös Kovalainen 2013.



puolestaan kehittelleet ja tutkineet ajattelun ja keskustelun yhteyttä opetuksessa tiivistäen havaintonsa ja suosituksensa ”vastuullisen puheen” (*accountable talk*) ideaan (esim. Resnick, Michaels & O’Connor 2010; Resnick, Asterhan & Clarke 2015). Taitavaa ajattelua edistävä laadukas opetuskeskustelu voi toteutua pedagogisessa käytäntöyhteisössä (*community of practice*), jonka osallistujilla on vastuullisuutensa kolmessa ulottuvuudessa: *vastuullisuus (keskustelu)yhteisöä* kohtaan, *vastuullisuus tietämystä* kohtaan ja *vastuullisuus järkeilyn kriteerejä* kohtaan. Ensimmäinen tarkoittaa halukkuutta rakentamaan keskusteluun, toisten kuuntelemista ja kunnioittamista, toisten esittämien ajatusten huomioon ottamista ja niihin reagoimista sekä yhteisen ymmärryksen rakentamista – hyvän tutkivan ja argumentatiivisen keskustelun peruspiirteitä. Tiedollinen vastuullisuus sisältää sitoutumisen parhaisiin saatavilla oleviin tiedon lähteisiin, tiedon kritiikkiin sekä pyrkimykseen tavoitella tietämystä. Vastuullisuus järkeilyn kriteerejä kohtaan merkitsee loogisuutta ja johdonmukaisuutta päättelyssä, väitteiden perustelemista sekä valmiutta korjata omia käsityksiä. Vastuullisen puheen ulottuvuudet ovat toisistaan riippuvaisia ja niiden toteuttaminen keskusteleavassa oppimisessä on vaativaa, mutta siinä onnistuminen on ryhmän tutkimusten mukaan avain osallistujien ajattelun kehittymiseen.<sup>10</sup>

Vastaavanlaista pedagogista näkemystä on edistänyt myös englantilainen kasvatustieteilijä Robin Alexander, joka tunnetaan paitsi vertailevasta koulutustutkimuksesta myös dialogiopetuksen teoriasta. Alexander (2008; 2015) on tiivistänyt dialogisen opetuksen kriteereitä seuraavasti: dialogi on *kollektiivista* ja *vastavuoroista*, *toisia tukevaa* (turvallista, kunnioittavaa ja keskinäisesti auttavaa),

<sup>10</sup> Käytännön pedagogisena käsikirjana Michaels, O’Connor, Hall & Resnick 2010. Resnickin tutkimusryhmien edeltäjänä on etenkin yhdysvaltalaisen opetusvuorovaikutuksen ja -kommunikaation tutkijan Courtney Cazdenin pioneeri työ (Cazden 2001). ”Vastuullinen” ei täysin tavoita käsitettä *accountability*, joka viittaa myös tili- ja selontekovelvollisuuteen, siis tässä tapauksessa keskustelemisen yhteydessä velvollisuuteen vastata keskustelun periaatteiden asettamiin odotuksiin ja mm. tuoda esiin omien puheenvuorojen ja väitteiden perustelut.

*kumuloituvaa* (ajatukset kytkeytyvät toisiinsa ja rakentuvat toistensa varaan) sekä *tarkoituksellista* (opettaja ohjaa keskustelua pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla). Myöhemmin näitä on täydennetty *kriittisyydellä* (kyseenalaistaminen ja erimielisyys ovat tutkivan keskustelun olennaisia piirteitä) ja *merkityksellisyydellä* (keskustelun aiheen on suhteuduttava osallistujien omaan kokemus-, kieli- ja ymmärryshorisonttiin). (Alexander 2008; Lefstein 2006; Wolfe & Alexander 2008.) Alexander on kokeillut ja tutkinut opetusdialogin muotoja yhdistellen elementtejä muista lähestymistavoista, kuten edellä mainituista *thinking together*- ja *accountable talk*-ohjelmista.<sup>11</sup>

Vastaavia vilkkaan kehittelyn kohteina olevia ajattelun ja kielenkäytön kognitiivisten ja kommunikatiivisten taitojen keskinäiseen konstitutiivisuuteen perustuvia pedagogisia lähestymistapoja on runsaasti, joten edeltävät poiminnat ovat vain edustavia esimerkkejä laajasta kentästä. (Ks. esim. Preiss & Sternberg (toim.) 2010; Resnick, Asterhan & Clarke (toim.) 2015; Wegerif, Li & Kaufman (toim.) 2015.) Joissakin painottuu enemmän teoreettinen, toisissa vuorovaikutustutkimuksellinen ja kolmansissa käytännönläheinen näkökulma. Taustatekijöinä monia näistä yhdistää kiinnittyminen yhtäältä johonkin dialogisuuden teoriaan ja toisaalta sosiokonstruktiiviseen psykologiaan.<sup>12</sup>

11 Alexander (2015) on pyrkinyt myös vaikuttamaan kansalliseen koulutuspolitiikkaan Isossa-Britanniassa ja levittämään pedagogisia ideoita käytäntöön. Hän on johtanut mm. Education Endowment Foundationin rahoittamaa hanketta *Improving Talk for Teaching and Learning* ([educationendowmentfoundation.org.uk/evaluation/projects/improving-talk-for-teaching-and-learning](http://educationendowmentfoundation.org.uk/evaluation/projects/improving-talk-for-teaching-and-learning)). Vastaavia pyrkimyksiä on ollut Resnickillä Yhdysvalloissa (Resnick 2010; Resnick ym. 2015).

12 Yleisimmin viitattuja teoreetikoita näissä kehittämissä ja keskusteluissa ovat olleet filosofisemmalta suunnalta mm. Buber, Dewey, Nelson, Bahtin, Freire, Gadamer, Habermas sekä psykologisemmin orientoituneesti etenkin Mead, Vygotsky, Davydov ja Bruner. Yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa olisi tietysti tarpeen suhtautua myös kriittisesti näinkin erilaisten teorialähtökohtien yhdistelyyn. Yksi esimerkki tämänkaltaisista kriittisistä eronteista on keskustelu, jota on käyty Vygotskin *dialektisen* ajattelun näkemysten ja Bahtinin *dialogisen* kielikäsitteen mahdollisesta yhteensopimattomuudesta (ks. mm. Wegerif 2008; Matusov 2011).

Käytäntöjen uudistamisessa yhteistä on pyrkimys irtautua opetusvuorovaikutusta hallitsevasta IRF/IRE-sekvenssistä: opettajan aloite (*initiation*) – opiskelijan vastaus (*response*) – opettajan palaute (*feedback/evaluation*). Jo vuosikymmenten tutkimusten perusteella tiedetään hyvin, että kommunikaattiorakenteen muuttaminen on vaikeaa ja vaihtoehdoksi syntyy usein vain vapaamuotoista ajatustenvaihtoa, strukturoimattoman opetuskeskustelun mielipiteenilmaisua, josta puuttuu etenevä jäsentely ja syveneminen. Tämän vuoksi on tavoiteltu tarkempaa käsitystä siitä, millaiset toiminnalliset piirteet määrittävät ajattelua kehittävää kielellistä vuorovaikutusta, sekä tuotettu tutkimustietoa dialogiopetuksen mahdollisuuksista. Huomio on kiinnittynyt kommunikaation ja oppimiskeskustelujen laatuun: avainkysymyksenä on, miten yhteistä keskustelua voidaan puitteistaa, rakenteistaa ja ohjata, jotta se mallintaisi taitavaa ajattelua ja siten tukisi opiskelijoiden yksilöllisen ajattelun kehittymistä.

Samalla dialogisen opetuksen kiinnostavimmissa muodoissa on säilynyt kasvatusellinen ulottuvuus. Esimerkiksi *thinking together* -ohjelmassa korostetaan, ettei dialoginen oppiminen ole vain oppimista dialogin muodossa tai avulla, vaan oppimista dialogia ja dialogisuutta *varten*.<sup>13</sup> Ohjelman teoreettisissa lähtökohdissa esitetään osallistuminen yhteisölliseen dialogiseen kielelliseen käytäntöön paitsi kognitiiviseksi myös moraaliseksi ilmiöksi, jolla on yhteys identiteetin muodostumiseen. Sulkeutuneen ja lukitun identiteetin kokemuksesta voidaan avautua ensin keskustelevaan opiskeluryhmään ja siitä edelleen identifioitua dialogiin itseensä rajattomana ja päättymättömänä prosessina. Wegerif (2013, 14–58) yhdistää tämän ajatukseen dialogisesta etiikasta suhteena toisuiden äärettömyyteen. Tästä näkökulmasta dialoginen työskentely on siis aina ajattelun ja keskustelun taitojen oppimisen ohella eettistä kasvua – dialogisuuden kokemista ja dialogisen asenteen omaksumista ihmisen itseyyteen vaikuttavalla tavalla.

Myös Resnick on korostanut vastuullisen puheen moraalista

13 Etenkin Wegerif (2011; 2013; 2016) on kytkenyt opetuskäytännön teemoja dialogisuuden filosofiseen teoriaan.

ulottuvuutta ja opetuskäytännön linkittymistä julkista keskustelua ja harkintaa arvostavaan deliberatiiviseen demokratiaan (Michaels ym. 2007; Resnick ym. 2010). Deliberatiivisessa demokratianäkemyksessä avointa kansalaiskeskustelua ja perusteellista julkista harkintaa pidetään edustuksellisen järjestelmän oikeutuksena ja vankimpana tukena. Kansalaisharkinnan valmiuksien tukeminen on silloin paitsi yleinen tehtävä poliittiselle järjestelmälle ja kulttuurille, myös erityisen painava kasvatuksellinen pyrintö. (Esim. Helkala & Tomperi 2021; Setälä 2003, 131–167.) Dialoginen etiikka ja deliberatiivinen demokratia liittyvätkin läheisesti toisiinsa, sillä molempia kannattelevat samankaltaiset arvostukset, ihanteet ja käytännöt.<sup>14</sup>

## Dialogisuus pedagogisessa filosofoinnissa

Dialogisuuden varhaiset teoretikot olivat edelläkävijöitä ajatuksineen, jotka yhtäältä uudempi oppimispsykologia ja toisaalta myöhäismodernit sosiokulttuuriset kehityskulut ovat tehneet ajankohtaisiksi kasvatuksen arjessa. 2000-luvun edetessä on vaikuttanut siltä, että edustukselliset järjestelmät taantuvat eri puolilla maailmaa, demokratiavastaiset asenteet voimistuvat ja sosiaalinen media paljastaa niin keskustelukulttuurimme synkimät piirteet kuin ihmislajin kognitiivisen rajallisuuden. Niinpä yhä enemmän toiveita ladataan deliberatiivisen ja dialogisen demokratian kasvatuksellisiin lupauksiin. Koulun mahdollisuuksiin nähden odotukset ovat usein suhteettoman suuria, mutta on ymmärrettävää, että dialogiset opetusmuodot herättävät enemmän kiinnostusta kuin koskaan aiemmin.

Dialoginen etiikka ja deliberatiivinen demokratia ovat eittämättä avainasemassa monikulttuurisen ja moniarvoisen yhteiskunnan haasteissa, kuten tietopohjaisen rationaalisen

14 Esim. Alhanen 2016. Dialogietiikan ja deliberatiivisen demokratian yhteyttä on rakentanut muun muassa Jürgen Habermas diskurssietiikan ja kommunikatiivisten käytäntöjen teorioissaan; esim. Habermas 1987; 2004, esim. 380–397.

argumentaation tukemisessa, erilaisuuden ymmärtämisessä, intressien sovittelussa, kulttuurierot ylittävässä vuoropuhelussa ja yhteisten eettisten periaatteiden etsimisessä. Kouluopetuksessa dialogisuuden tarve näyttäytyy etenkin kolmessa muodossa: ajattelun ja kommunikaation perusvalmiuksien harjoittelussa, demokraattisten käytäntöjen ja asenteiden tukemisessa ja nyky-yhteiskuntaan sopivan etiikan opetuksen ja moraalikasvatuksen toteuttamisessa. Omalla kohdallani oli olennainen oivallus hahmottaa, miten nämä aiheet yhdistyvät niin sanotussa pedagogisessa filosofoinnissa eli miten filosofointi voi mallintaa samanaikaisesti kriittistä ajattelua, demokraattista keskustelua ja eettistä harkintaa.

Pedagoginen filosofointi tarkoittaa kasvatuskäytäntöä varten rekonstruoitua ja sovellettua filosofiaa – *filosofian harjoittamista kasvatuksellisesti* eli tutkivaa filosofista keskustelua opetusryhmän kesken (Tomperi 2017; Tomperi & Juuso 2014). Pedagogisen filosofoinnin muotoja on lukuisia, niistä pitkäikäisimpänä ja tunnetuimpana filosofi Matthew Lipmanin kollegoineen jo 1970-luvulta lähtien kehittänyt filosofia lapsille ja nuorille (*philosophy for children*, P4C) -pedagogiikka ja -opetussuunnitelma (Lipman 2019). Etenkin 2000-luvulla sen rinnalle on tullut monia muita vastaavia pedagogisia malleja, joiden ydinpiirteitä voi kuvata seuraavasti (Tomperi 2017, 107):

- Filosofiset kysymykset viritetään esiin ajattelun aiheista ja kohteista, jotka ovat lapsille ja nuorille itselleen kokemuksellisesti mielekkäitä (ei siis aloiteta filosofian instituutionaalisista aihealueista ja prioriteeteista);
- Kysymykset ja niiden herättämä keskustelu edeltävät vastaus- ja ratkaisuehdotuksia sekä temaattisia jäsenyyksiä (ei siis ensin edetä ”käymällä läpi” filosofiaa instituutiona tai filosofian historiaa);
- Opetustilanne muodostetaan yhdessä tutkivaksi käytännöksi, jossa pyritään toteuttamaan ja tiedostamaan hyvin ajattelevan ja keskustelelevan yhteisön piirteitä;
- Tuetaan sosioemotionaalista kiinteyttä ja ryhmäytymis-

tä, jotta keskusteleminen ja ajatusten jakaminen koetaan turvalliseksi;

- Filosofisten kysymysten reflektion ohella harjoitetaan metareflektiota, jossa pohditaan hyvän ajattelun ja keskustelun edellytyksiä ja ryhmän omaa toimintaa sekä opetustilannetta.

Filosofointiin pätee edellä dialogiopetuksesta todettu: koska se edellyttää opetusryhmän yhteisöllistä osallistumista ja pitkäjänteistä harjoittelua, se ei ole niinkään menetelmä kuin kollektiivista oppimista edellyttävä käytäntö.

Filosofoivan dialogin voi muutenkin väittää jo lähtökohdisaan vastustavan instrumentalismia. Edellä mainittujen piirteiden lisäksi on nimittäin olennaista huomata, miten pedagogisen filosofian mahdollisuudet ja oikeutus rakentuvat siinä käsiteltyjen kysymysten varaan (Tomperi 2017, 234–238). Niiden ansiosta se voi erottua muista ajattelutaitojen kehittämisen ohjelmista ja myöskin useimmista dialogiopetuksen pedagogiikoista. Ongelmanratkaisu, luovuus, metakognitiiviset taidot ja kommunikaation valmiudet voivat sinänsä kaikki toimia välineinä, joita sovelletaan mihin tahansa tarkoituksiin. Filosofinen tutkailu ja filosofisesti ladatut kysymykset tuovat kuitenkin aina mukanaan kriittis-reflektiivisen pyrkimyksen asettaa päämäärät ja välineet arvostuksineen ja perusteineen tarkastelun kohteiksi. Filosofisimmat ongelmat palaavat usein ”miksi?” ja ”mitä varten?” -kysymyksiin, jolloin päädytään peräämään niin lähtökohtia, perusteita kuin päämääriäkin.

Kuten Värri (2000, 138) kirjoittaa pienille lapsille ominaisesta jokapäiväisten ilmiöiden ihmettelystä, perusteiden ja päämäärien kyseleminen voi koskea ”minkä tahansa asian, olennon tai tapahtuman syytä, tarkoitusta ja toimintaperiaatetta”. Syvemmälle edetessään kyseleminen johtaa usein ”eksistentiaalisiin ja filosofisiin kysymyksiin, joihin vanhemmillakaan ei ole antaa oikeita vastauksia” (Värri 2000, 139). Tällaisten kysymysten erityislaatu ilmenee siinä, että ne ovat samalla sekä ”perimmäisiä filosofisia, uskonnollisia ja maailmankatsomuksellisia” ongelmia että ”syvästi hen-

kilökohtaisia kysymyksiä, joilla ihminen yrittää ymmärtää myös *oman* elämänsä tarkoitusta” (Värri 2000, 138).

Pedagogisen filosofoinnin teoriaperustaa ja kasvatuksellista oikeutusta tarkastellessani olen vastaavalla tavalla korostanut sitä, etteivät tämänkaltaiset kysymykset ole ainoastaan filosofian perinteessä teoreettis-käsitteellisesti pohdittuja ongelmia vaan samalla ”eksistentiaalisesti *kasvun ja kasvatuksen kannalta omakohtaisesti koskettavia kysymyksiä.*” Näiden mietteiden kohtaamisessa ”mikään ulkopuolelta tietona annettu vastaus ei voi vaikuttaa samoin kuin niiden ajattelemisen itse”. (Tomperi 2017, 237.) Koska ne ovat yhtä aikaa yhteisiä ja yksityisiä, jaettuja ja omakohtaisia, ne luovat dialogisen keskusteluyhteyden sekä läsnä oleviin toisiin että ihmisyyden pohtimisen pitkiin filosofisiin perinteisiin, jolloin ”yksilö voi käsittää missä määrin hänen merkitykselliseksi kokemansa kysymykset yhdistävät hänet toisiin ihmisiin ja heidän maailmassa olemiseensa itseymmärryksen pyrkimyksineen.” (Tomperi 2017, 237.)

Pedagoginen filosofointi palauttaa filosofisen ja eettisen sisällön dialogiopetukseen tavalla, joka muistuttaa dialogisuusajattelun juurista. Mutta filosofoivan käytännön itsereflektiivisyys mahdollistaa kasvatuksellisen dialogin merkityksellisyyden toisellakin tasolla. Alussa mainittuun tapaan Värri muistuttaa tutkimuksessaan, ettei dialogisuus voi kasvatuksessa toteutua tyhjiössä ja täysin avoimesti vaan ”kapealla rajalla”, joka on kasvatustutkimuksen puitteiden ja ennakkoehtojen määrittämä. Edellytyksenä rajankäynnille on kasvattajan kyky tilanteensa ja esiyymmärryksensä reflektioon: ”Jotta dialoginen suhde olisi periaatteessa mahdollinen, kasvattajalla on oltava valmiutta oman odotushorisonttinsa ehtojen – siis edustamansa kasvatuksellisen hyvän lähtökohtien – kysymiseen.” (Värri 2000, 148.)<sup>15</sup>

Pedagogisen filosofoinnin käytäntö täydentää tätä olennaisista muistutusta sillä, että kysyminen on ajattelevan kasvuyhteisön jaettu tehtävä. Kun pyrkimyksenä on yhteinen metareflektio, joka

15 Ks. myös Vuorikoski & Kiilakoski (2005) dialogisuuden lupausten ja mahdollisuuksien rajallisuudesta koulun rakenteiden, käytäntöjen ja valtasuhteiden todellisuudessa.

kohdistuu kokemukselliseen tilanteeseen, jossa osallistujat parhaillaan ovat, ja kun filosofoitaessa kysytään ehtojen, oikeutusten, lähtökohtien ja päämäärien perään, avautuu harvinaislaatuinen (ja aivan liian harvoin käytetty) mahdollisuus kasvatussuhteiden ja koulukontekstin itsensä pohtimiseen *in situ*.

Teoksensa uudistetun laitoksen esipuheessa Värri toteaaakin: ”Olen vuosien kuluessa tullut yhä vakuuttuneemmaksi, että kasvatuksen perusteita on pohdittava siinä yhteydessä, missä kasvatuksen edellytyksiä ja lähtökohtia luodaan.” (Värri 2000, xi.) Tämä tarkoittaa, että kasvatuksen filosofisia peruskysymyksiä on osattava tarkastella kautta kasvatuksen ja koulutuksen todellisuuden: koulutuspolitiikan ylätasolta yksittäisen koululuokan arkeen. Juuri tässä mielessä ajattelen, että pedagogisen filosofoinnin mahdollistama kasvatustilanteen jaettu itsereflektio kasvuyhteisössä tuo yhteen dialogisuuden opetusvuorovaikutuksena, kasvatuksena ja filosofiana – ja oikeuttaa siten kutsumaan tätä käytäntöä vahvasa merkityksessä dialogiseksi.

Dialogisuuden teoriaa voi pitää yhtenä vaiheena tai ilmentymänä 1900-luvun filosofisessa ja teoreettisessa ajattelussa tapahtuneesta kielellisestä käänteestä. Teoriahistorialliseen kronologiaan sen voi sijoittaa analyttisen filosofian ja fenomenologian varhaisvaiheiden jälkeen, ennen myöhäismodernin ja poststruktuurilistisen filosofian vuosikymmeniä. Jälkimmäisten pohjustamaan kulttuuriteoriaan ja posthumanismiin nähden perinteinen dialogisuusfilosofia on vaikuttanut humanistisuudessaan välillä epäajanmukaiselta teoriapositionilta. Toisaalta nyt voi ehkä todeta, että kun sosiaalisen median informaatiohälyn, salaliittoteorioiden ja häpeämättömien poliittisten valheiden aika on tehnyt selväksi eettisen ja episteemisen relativismin vaarallisuuden, ”vanhanaikaiset” humanistiset ajatukset ihmisten, kulttuurien, nykypäivän ja perinteen välisestä dialogista sekä totuuden tavoittelemisesta ovat alkaneet tuntua taas paitsi virkistäviltä myös välttämättömiltä.



## Kirjallisuus

- ALEXANDER, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. 4th ed. London: Routledge.
- (2015). *Dialogic Pedagogy at Scale: Oblique Perspectives*. Teoksessa L. Resnick, C. Asterhan & S. Clarke (toim.), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington (DC): AERA, 2015, 429–440.
- ALHANEN, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- ARNKIL, M. (2019). ”Mehän opimme enemmän kuin lapset”. *Opettaja dialogisena auktoriteettina*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- BAHTIN, M. (1991 [1963]) *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. (Problemy poetiki Dostojevskogo, 1963.) Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Orient Express.
- (1995 [1965]), *François Rabelais: Keskiajan ja renessanssin nauru*. (Tvorčestvo Fransua Rable i narodnaja kultura srednevekovja i renessansa, 1965.) Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Taifuuni.
- BARNES, D. (2008). *Exploratory Talk for Learning*. Teoksessa N. Mercers & S. Hodgkinson (toim.), *Exploring Talk in School*. London: Sage, 1–12.
- BOHM, D. & PEAT, D. (1992 [1987]). *Tiede, järjestys ja luovuus*. (Science, Order, and Creativity, 1987.) Helsinki: Gaudeamus.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- BUBER, M. (1993 [1923]). *Minä ja Sinä*. (Ich und Du, 1923.) Suom. Jukka Pietilä. Helsinki: WSOY.
- BURBULES, N. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- CAZDEN, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2nd ed. Portsmouth: Heinemann.
- DAWES, L., MERCER, N. & WEGERIE, R. (2004). *Thinking Together: A Programme of Activities for Developing Speaking, Listening and Thinking Skills for Children Aged 8–11*. 2nd ed. Birmingham: Imaginative Minds.
- FREIRE, P. (2005 [1968]). *Sorrettujen pedagogiikka*. (Pedagogia do

- oprimido, 1968.) Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- GADAMER, H.-G. (2004a [1966]). Hermeneuttisen ongelman universaalisuus. (Die Universalität des hermeneutischen Problems, 1966.) Teoksessa *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. ja toim. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino, 110–125.
- (2004b [1968]). Klassinen ja filosofinen hermeneutiikka. (Klassische und philosophische Hermeneutik, 1968.) Teoksessa *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. ja toim. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino, 40–76.
- (2004c [1959]). Ymmärtämisen kehästä. (Vom Zirkel des Verstehens, 1959.) Teoksessa *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. ja toim. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino, 29–39.
- HABERMAS, J. (1987). Diskurssietiikka – huomioita perustelevaan ohjelmaan. Suom. Jussi Kotkavirta. Teoksessa Jürgen Habermas, *Järki ja kommunikaatio*. Toim. J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus, 98–164.
- (2014). *Julkisuuden rakennemuutos*. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- HANNULA, M. (2012). *Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HELKALA, S. & TOMPERI, T. (2021). Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopin oppikirjat deliberatiivisen demokratiateorian kritiikin valossa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 172–191.
- HUTTUNEN, R. (2008). Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- ISAACS, W. (2001 [1999]). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. (Dialogue and the Art of Thinking Together, 1999.) Suom. Maarit Tillman. Helsinki: Kauppakaari.

- KIM, M.-Y. & WILKINSON, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 70–86.
- KOVALAINEN, M. (2013). *The Social Construction of Learning and Teaching in a Classroom Community of Inquiry*. Oulu: Oulun yliopisto.
- KUMPULAINEN, K. & LIPPONEN, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic inquiry. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.), *Educational Dialogues. Understanding and Promoting Productive Interaction*. London: Routledge, 48–63.
- LEFSTEIN, A. (2006). *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*. Working Papers in Urban Language and Literacies 33. London: King's College.
- LIPMAN, M. (2019 [2003]). *Ajattelu kasvatuksessa*. (Thinking in Education, 2nd ed., 2003.) Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin.
- LUNDÁN, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- MICHAELS, S., O'CONNOR, C., HALLE, M. & RESNICK, L. (2010). *Accountable Talk® Sourcebook: For Classroom Conversation that Works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Institute for Learning.
- PLATON, *Theaitetos*. Suom. Marja Itkonen-Kaila. *Teokset III*. Helsinki: Otava.
- PREIS, D. & STERNBERG, R. (toim.) (2010). *Innovations in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer.
- RAUTIONMAA, H. (2020). Uskonto- ja katsomusdialogi. Katsomukset.fi 7.2.2020 (katsomukset.fi/2020/02/07/uskonto-ja-katsomusdialogi/)
- RESNICK, L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington: National Academy Press.

- RESNICK, L., ASTERHAN, C. & CLARKE, S. (2015). Introduction: Talk, Learning, and Teaching. Teoksessa L. Resnick, C. Asterhan & S. Clarke (toim.), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. Washington (DC): AERA, 1–12.
- RESNICK, L., MICHAELS, S. & O'CONNOR, C. (2010). How (Well-Structured) Talk Builds the Mind. Teoksessa D. Preiss & R. Sternberg (toim.), *Innovations in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer, 163–194.
- SEIKKULA, J. & ARNKIL, T. E. (2009). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: THL.
- SETÄLÄ, M. (2003). *Demokratian arvo: teorit, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- TOMPERI, T. (2017). *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia. Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- TOMPERI, T., HANKI, K., HÄMEENNIEMI, K., HÄMÄRI, S., ISOPAHKALA, S., RISSANEN, I. & SAURAMA, A. (2022). *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2022:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Tomperi, T. & Juuso, H. (2014)
- TOMPERI, T. & JUUSO, H. (2014). (Lasten) pedagoginen filosofia. Kasvatuksen historiallinen mahdollisuus. *niin & näin* 1/2014, 95–105.
- VOLOŠINOV, V. (1990 [1929]). *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. (Marxizm i filosofija jazyka, 1929.) Suom. Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.
- VUORIKOSKI, M. & KIILAKOSKI, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- VÄRRI, V.-M. (2000). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. (3. korjattu painos, 1. painos 1997.) Tampere: Tampere University Press.
- WEGERIF, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361.

- (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. London: Routledge.
- WEGERIF, R. & MERCER, N. (1997). A Dialogical Framework for Researching Peer Talk. Teoksessa R. Wegerif & P. Scrimshaw (toim.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, 49–65.
- WEGERIF, R., LI, L. & KAUFMAN, J. (2015). Introduction. Teoksessa R. Wegerif, L. Li & J. Kaufman (toim.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. Oxon: Routledge, 1–7.
- WOLFE, S. & ALEXANDER, R. (2008). Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world. *Beyond Current Horizons*, December 2008.