

Verkkokeskustelu asiantuntijuuden kehittämisessä

Johtamisen erikoisammattitutkintoon
valmistavan koulutusohjelman verkkokeskustelut
dialogi-teorian näkökulmasta

Matti Aarnio
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustiede
Kasvatustieteen laitos
Helsingin yliopisto
Toukokuu 2004

1	JOHDANTO	3
2	TUTKIMUSKONTEKSTIN JA -KOHTEEN ESITTELY	5
2.1	HUMAP.....	5
2.2	OPEKO	5
2.3	OPSIA RY	5
2.4	JOHTAMISEN ERIKOISAMMATTITUTKINTO	5
2.4.1	<i>Koulutusohjelmaan kuuluva verkkotyöskentely</i>	6
2.5	TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	7
3	VERKKO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	8
3.1	VERKKO OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ.....	8
3.1.1	<i>Historiaa</i>	8
3.1.2	<i>Verkossa oppimisen nykymuoto</i>	8
3.2	VUOROVAIKUTUS VERKOSSA	9
4	NÄKEMYKSIÄ ASiantuntijuudesta	11
4.1	ASiantuntijuuden muutos.....	11
4.2	ASiantuntijatiedon erottelua	12
4.3	Yhteisöllinen oppiminen asiantuntijuuden perustana	13
4.4	ASiantuntijoiden verkostoituminen.....	15
5	Keskustelumuotojen erottelua	16
5.1	ERI Keskustelumuotojen tunnuspiirteet	16
6	DIALOGIN MÄÄRITTELYÄ	18
6.1	DIALOGI Keskustelumuotona	18
6.1.1	<i>Dialogin tärkeät osa-alueet</i>	21
6.1.2	<i>Dialogin dynamiikkaa</i>	23
6.2	DIALOGIN SYNTYMISTÄ VAIKEUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	24
6.2.1	<i>Opitut vuorovaikutuskäytännöt</i>	24
6.2.2	<i>Tiedostamattomat mentaaliset mallit</i>	25
6.3	OPPIMINEN DIALOGISSA	26
7	DIALOGIN KEHITTÄMISEN VAIHEET	27
7.1	Keskustelukentät dialogin kehittämisen jäsentäjänä	27
7.1.1	<i>Dialogiprosessin pääluottavuudet</i>	28
7.2	Keskustelukenttä I: Kohtelias keskustelu	29
7.3	Keskustelukenttä II: Fragmentoitunut keskustelu	32
7.4	Keskustelukenttä III: Pohtiva dialogi	34
7.5	Keskustelukenttä IV: Luova dialogi.....	35
8	VERKOSSA KÄYTTÄVÄN DIALOGIN TUTKIMINEN	37
8.1	Aikaisempia tutkimuksia	37
8.2	Sähköpostidialogien luokitusmerkinnät	38
8.3	DIALOGISET TOIMINTATAVAT VERKOSSA.....	39
9	TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN KULKU	41
9.1	TUTKIMUSONGELMAT	41
9.2	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	41
9.3	AINEISTON ANALYSOINTI	42
9.3.1	<i>Keskustelukenttien analysointimenetelmä</i>	42
9.3.2	<i>Dialogin symmetrian mittaaminen</i>	44
9.3.3	<i>Lausumien luokitusmerkinnät</i>	44
10	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	47
10.1	KOULUTUSRYHMÄN VERKKOKESKUSTELUT	47
10.1.1	<i>Keskustelukenttien osuudet verkkokeskusteluissa</i>	47
10.1.2	<i>Siirtyminen keskustelukenttien välillä</i>	48
10.1.3	<i>Verkkokeskusteluissa esiintyneet dialogiset toimintatavat</i>	52

10.1.4	<i>Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskusteluissa</i>	53
10.2	1. TIIMIN VERKKOKESKUSTELU	54
10.2.1	<i>Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa</i>	54
10.2.2	<i>Siirtyminen keskustelukenttien välillä</i>	54
10.2.3	<i>Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat</i>	57
10.2.4	<i>Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa</i>	58
10.3	2. TIIMIN VERKKOKESKUSTELU	58
10.3.1	<i>Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa</i>	58
10.3.2	<i>Siirtyminen keskustelukenttien välillä</i>	59
10.3.3	<i>Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat</i>	61
10.3.4	<i>Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa</i>	62
10.4	3. TIIMIN VERKKOKESKUSTELU	62
10.4.1	<i>Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa</i>	62
10.4.2	<i>Siirtyminen keskustelukenttien välillä</i>	63
10.4.3	<i>Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat</i>	65
10.4.4	<i>Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa</i>	66
10.5	4. TIIMIN VERKKOKESKUSTELU	66
10.5.1	<i>Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa</i>	66
10.5.2	<i>Siirtyminen keskustelukenttien välillä</i>	67
10.5.3	<i>Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat</i>	68
10.5.4	<i>Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa</i>	69
10.6	TIIMIEN VERKKOKESKUSTELUJEN VERTAILUA	69
10.7	TULOSTEN TARKASTELUA.....	71
10.7.1	<i>Keskustelukenttien osuudet verkkokeskusteluissa</i>	71
10.7.2	<i>Siirtyminen keskustelukenttien välillä</i>	74
10.7.3	<i>Verkkokeskusteluissa esiintyneet dialogiset toimintatavat</i>	78
10.7.4	<i>Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskusteluissa</i>	80
10.7.5	<i>Verkkokeskustelujen kehittämisalueet</i>	81
11	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	82
11.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	82
11.1.1	<i>Tutkijatriangulaatio reliabiliteetin lisäajänä</i>	85
12	POHDINTAA.....	85
	LÄHTEET	89
	LIIKTEET.....	95

1 Johdanto

Tieto- ja viestintäteknikan nopean kehityksen myötä tiedonvälitys on nopeutunut ja tiedon määrä lisääntynyt räjähdysmäisesti viime vuosikymmenien aikana. Nopeasti välittyvä tieto ja kasvavat tietomäärät ovat kiihdyttäneet muutoksen tahtia monella yhteiskunnan osa-alueella. Muutoksen mukana pysyminen ja kasvavien tietomäärien hallinta ovat luoneet tarpeen muutoksen hallinnalle ja jatkuvalla oppimiselle. Joustava ja nopea reagoiminen muutoksiin sekä kyky oppia jatkuvasti ovatkin nykyään yksiä ratkaisevimmista tekijöistä organisaatioiden menestymisen kannalta (esim. Senge 1990).

Monissa organisaatioissa työntekijöiden arkipäivää on omiin työtehtäviin liittyvän, organisaatiolle relevantin uuden tiedon kartoittaminen, omaksuminen ja tuottaminen. Laaja-alaista tietoa ja nopeaa tietojen päivitystä vaativat tehtävät sekä täysin uudentyyppisten ongelmien kohtaaminen asettavat kovia vaatimuksia nykyajan asiantuntijuudelle. Koska yksittäisen ihmisen tiedonkäsittelyn kapasiteetti harvoin riittää näihin vaatimuksiin vastaamiseen, ihmisten on tehtävä entistä enemmän yhteistyötä.

Yhteistyö on ollut ihmiselle tuttu toiminnan muoto jo vuosituhansia, mutta nykyään toiminnan luonne on muuttunut aiempaa huomattavasti tietopainotteisemmaksi. Postmodernin ajan informaatiovallankumous on johtanut siihen, että entistä useammin tuotetaan tietoa tavaroiden sijaan. Tietoon liittyvien, usein abstraktien ongelmien ratkaiseminen luo uusia taitovaatimuksia yhteistyölle, koska ratkaisujen syntymiseksi tarvitaan erilaisia ideoita, tietoa ja osaamista, jotka ovat varastoituneena muilta näkymättöminä ihmisten mielissä. Taito tehdä yksilöllinen, muilta näkymättömissä oleva osaaminen näkyväksi ja koko oppimisyhteisöä hyödyttäväksi on uuden tietointensiivisen yhteistyön tärkeimpiä ominaisuuksia (esim. Nonaka & Takeuchi 1995, 8).

Tieto- ja viestintäteknikan kehitys on samanaikaisesti ollut mukana aiheuttamassa uusia vaatimuksia nykyajan asiantuntijuudelle, mutta myös tuonut uudenlaisia mahdollisuuksia asiantuntijuuden kehittämiseen. Tieto- ja viestintäteknikkaan perustuvien oppimisympäristöjen välityksellä on mahdollista koota ihmisiä virtuaalisesti yhteen jakamaan osaamistaan ja rakentamaan uutta tietoa. Monet yritykset ja organisaatiot ovatkin jo siirtäneet suuren osan henkilöstön koulutuksestaan verkkoon ja

määrä näyttäisi vain kasvavan. Vuonna 2004 on arvioitu maailmanlaajuisesti käytettävän 23 miljardia euroa verkko-oppimisen toteuttamiseen ja kehittämiseen (Repo 2003). Tämä kertoo luottamuksesta verkko-oppimisen mahdollisuuksiin. Luottamusta lisää myös nykytieteessä vallitseva oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään ennen kaikkea sosiaalisena prosessina, jossa oppiminen tapahtuu oppijoiden jokapäiväisestä elämästä heräävien ongelmien vuorovaikutteisen ratkaisemisen kautta (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999). Verkko tarjoaa tähän erinomaiset puitteet mahdollistaessaan vuorovaikutuksen eri paikoissa ja eri aikataulujen mukaan elävien ihmisten kesken.

Vaikka verkko tuo uusia mahdollisuuksia oppimiselle, se ei tee asiantuntijuuden kehittämisen vaatimia oppimisen perusprosesseja aiempaa lainkaan helpommiksi. Tehokkaan verkossa oppimisen ehtona on sen sijaan jopa uudenlaisten oppimisen taitojen omaksuminen. Oppijoiden henkilökohtaisen osaamisen näkyväksi tekemisessä ja niiden yhdistämisessä koko oppimisyhteisöä hyödyttäväksi on olennaista oppijoiden välisen vuorovaikutuksen laatu. Monet tutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, että tässä paras vuorovaikutuksen muoto on dialogi, joka voidaan yleisesti määritellä taidoksi perehtyä omaan ja toisten ajatusmaailmaan sekä ajatella yhdessä. (esim. Burbules 1993; Bohm 1996; Isaacs 2001; Aarnio & Enqvist 2002.) Tutkimuksessa käytetty näkemys dialogista poikkeaa selkeästi dialogia koskevasta arkikäsitelmästä, joten dialogin tieteellinen määrittely on keskeisessä osassa sekä tutkimuksen onnistumisen että sen ymmärtämisen kannalta. Dialogia tarkastellaan yksityiskohtaisesti siihen varatussa luvussa (luku 6.).

Nykyajan asiantuntijat kuuluvat usein asiantuntijayhteisöihin, joissa uutta tietoa ja oppimista luodaan vuorovaikutuksessa toisten asiantuntijoiden kanssa (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 459). Tieto- ja viestintätekniiikan avulla vuorovaikutus voi tapahtua myös ajan ja paikan rajoituksia vähentävissä verkko-oppimisympäristöissä. Uusiin oppimisympäristöihin liittyy suuri potentiaali asiantuntijuuden kehittämiseksi, mutta puitteista huolimatta oppimisprosessin onnistumisen kannalta ratkaisevin tekijä on osallistujien taito rakentaa tietoa yhdessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella asiantuntijuuden kehittämistä verkkokeskusteluissa, dialogi-teorian näkökulmasta. Käytännön tutkimustyö tapahtuu analysoimalla Humapin (Human Application Consulting Oy), Opekon (Opetusalan

koulutuskeskus) ja Opsia ry:n (Opetus- ja sivistystoimen asiantuntijat ry) yhteistyönä järjestämässä, johtamisen erikoisammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa käytyjä verkkokeskusteluja dialogi-teoriasta johdetulla analyysimenetelmällä.

2 Tutkimuskontekstin ja -kohteen esittely

2.1 Humap

Human Application Consulting Oy on vuonna 1987 perustettu yritys, joka järjestää koulutus-, valmennus- ja konsultaatiopalveluita yrityksille, julkiselle sektorille, kouluille sekä muille koulutusorganisaatioille. Humapin käyttämille koulutusmenetelmille on ominaista ryhmissä työskentely, toiminnallisuus ja virtuaalisuus. Ryhmissä työskentelyllä ja toiminnallisuudella pyritään yhteiseen toimintaan osallistumisen synnyttämään aitoon sitoutumiseen ja tavoitteelliseen yhteistyöhön, jossa syntyy uudenlaisia oivalluksia. Virtuaalisuus perustuu Humapin osaamiseen erilaisten verkkotyökalujen toteuttamisessa ja niiden käyttämisessä osana koulutusta, mikä mahdollistaa yhteisten prosessien jatkuvan tuen sekä yhteistoiminnan siirtämisen verkkoympäristöön.

2.2 Opeko

Opetusalan koulutuskeskus on vuonna 1998 toimintansa aloittanut, verkostoperiaatteella toimiva, Opetushallituksen alainen koulutusorganisaatio. Opeko tarjoaa täydennyskoulutusta ja konsultointi- sekä kehittämisspalveluja ensisijaisesti opetus- ja koulutusalojen tarpeisiin. Opeko toimii sekä valtakunnallisesti että kansainvälisesti.

2.3 Opsia ry

Opetus- ja sivistystoimen asiantuntijat ry on valtakunnan koulutuspolitiikkaan vaikuttamiseen ja opetus- ja koulutusalan ammattitaidon ylläpitämiseen tähtäävä, kuntien ja kuntayhtymien opetustoimen viranhaltijoiden etujärjestö. Opsia ry:n toiminnassa keskeisellä sijalla on yhteistyö valtion kouluhallinnon kanssa.

2.4 Johtamisen erikoisammattitutkinto

Johtamisen erikoisammattitutkinto on tarkoitettu henkilöille, jotka ovat oman toimialansa asiantuntijoita, toimivat organisaatiossaan johtavassa asemassa ja haluavat kehittää omaa osaamistaan ja asiantuntemustaan johtamisen alueella. Johtamisen

erikoisammattitutkinnon ammattitaitovaatimusten lähtökohtina ovat johtajana kehittyminen, toiminnan johtaminen ja kehittäminen omassa organisaatiossa ja työyhteisössä sekä näiden prosessien yhdistäminen toisiinsa. Tutkinnon perusteet määrittelee Opetushallitus, mutta tutkinnon suorittamiseen valmistavia koulutusohjelmia järjestävät eri koulutusorganisaatiot. Koulutusohjelmien opetussuunnitelman tulee vastata tutkinnolle määriteltyjä perusteita. Johtamisen erikoisammattitutkinto suoritetaan näyttötutkintona, jossa tutkinnon osa-alueet on jaettu erillisiin näyttökokeisiin, joiden läpäisy vaatii Opetushallituksen määrittelemien ammattitaitovaatimusten täyttämistä. (Opetushallitus 2002.)

Tämän tutkimuksen kontekstina oleva johtamisen erikoisammattitutkintoon valmentava koulutusohjelma alkoi syyskuussa 2002 ja päättyi marraskuussa 2003. Tutkinnon suorittamisessa lähtökohtana on yksilön kehittämistarpeiden tunnistaminen. Yksilöllisten kehittämistarpeiden pohjalta kullekin opiskelijalle luodaan oma opetussuunnitelmansa, jota kukin lähtee toteuttamaan. Yksilöllisiin opintoihin kuuluu alan kirjallisuuteen perehtymisen lisäksi erilaisia kursseja ja seminaareja, projekti- ja kehittämistehtäviä sekä etäopintoja ja työssä oppimista. Lisäksi opiskelijat keräävät omaan portfolioonsa tietoa omasta työskentelystään, edistymisestään ja saavutuksistaan. Koulutuksen aikana suoritettavat oppimis- ja sovellustehtävät liitetään opiskelijan omaan työhön ja työyhteisön todellisiin kehittämiskohteisiin. Näyttökokeiden suorittaminen tapahtuu opiskelun ohessa, osana oppimisprosessia. Koulutuksen laskennallinen kokonaislaajuus on 40 opintoviikkoa.

Koulutusohjelma rakentuu kahdeksan kahden päivän lähikoulutusjakson ympärille. Koko opiskelijaryhmän ja yksittäisten opiskelijoiden kehitysprosessi muodostuu lähikoulutusjaksojen pohjalta. Yksilöllisen opiskelun lisäksi opinnoissa työskennellään yhteisöllisesti koko opiskelijaryhmässä sekä pienryhmissä. Kolmannella lähikoulutusjaksolla opiskelijat jakautuvat 4-7 hengen tiimeihin oman organisaation kehittämishankkeen ja oman kiinnostuksen perusteella. Koulutusohjelmaan kuuluu sekä kasvokkain että verkossa tapahtuvaa työskentelyä. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu yhteisöllisesti tapahtuvaan verkkotyöskentelyyn.

2.4.1 Koulutusohjelmaan kuuluva verkkotyöskentely

Johtamisen erikoisammattitutkintoon valmistavassa koulutusohjelmassa käytetään tukena Humap Toolia, virtuaalista oppimis- ja yhteistoimintaympäristöä. Humap Tool

on yritysten ja koulutusorganisaatioiden käyttöön suunniteltu, Web-selaimella käytettävä ympäristö. Humap Tool mahdollistaa projektien hallinnan ja intranet-toimintojen lisäksi myös perinteiset virtuaalisen yhteistoiminnan muodot, kuten ryhmäkeskustelut ja oppimateriaalien sekä omien tuotosten esittämisen kouluttajille ja muille opiskelijoille.

Johtamisen erikoisammattitutkintoon valmistavan koulutusohjelman puitteissa virtuaalinen yhteistoiminta rakentuu seuraavasti. Koulutusohjelman alussa kukin opiskelija luo itsestään ja organisaatiostaan esittelyn oppimisympäristöön. Tämä tapahtuu luomalla ympäristöön oma sivu, jossa kerrotaan omasta osaamisesta ja ammatillisista vahvuuksista sekä itsestä yleensä ihmisenä. Oma organisaatio esitellään kuvaamalla sitä lyhyesti ja analysoimalla sen kehittymisen haasteet koulutusohjelman aikana. Esittelyn jälkeen opiskelijat osallistuvat oman koulutusryhmänsä alustaviin verkkokeskusteluihin, jotka koskevat koulutusohjelman alkutunnelmia sekä kouluttajalle esitettäviä toiveita. Alustusten jälkeen verkkokeskusteluja käydään koulutusohjelmaan kuuluvien tehtävien ratkaisemisessa ja yhteistä tarkastelua vaativien asioiden käsittelyssä. Keskusteluja käydään sekä koko koulutusryhmän sisällä että tiimien sisällä. Tavoitteena on, että kukin opiskelija osallistuisi kaikkiin ryhmän keskusteluihin. Opiskelijat voivat myös itse aloittaa uusia keskustelun aiheita. Koulutusohjelman vetäjä osallistuu verkkokeskusteluihin kommentoimalla keskustelujen etenemistä ja käsiteltäviä aiheita sekä tuomalla keskusteluun omia ajatuksiaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koko koulutusryhmän yhteisiä sekä yksittäisten tiimien verkkokeskusteluja. Tiimien keskusteluja vertaillaan myös keskenään.

Ennen verkkokeskustelujen aloittamista opiskelijoita ei ole varsinaisesti valmennettu verkkodialogiin, mutta tiettyjä verkkokeskusteluun kuuluvia perustaitoja on kuitenkin kerrattu koulutusohjelman etusivulla Humap Toolissa (ks. Liite 1).

2.5 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat johtamisen erikoisammattitutkintoa suorittavia sivistystoimenjohtajia, opetuspäälliköitä ja rehtoreita, jotka osallistuivat koulutukseen eri puolilta Suomea. Koulutukseen osallistuvaan ryhmään kuului 24 opiskelijaa, joista puolet oli naisia ja puolet miehiä.

3 Verkko oppimisympäristönä

3.1 Verkko oppimisen edistäjänä

3.1.1 Historiaa

Tieto- ja viestintätekniiikan kehityksen myötä myös opiskelukäyttöön tarkoitettut tekniset välineet ovat kehittyneet. Tähän mennessä suurin kehitysaskel on tapahtunut Internetin ja erityisesti World Wide Webin syntymisen myötä, joka on mahdollistanut tiedon siirron ja kommunikoinnin toisistaan erillään olevien koneiden välillä. Uusien mahdollisuuksien myötä on syntynyt erilaisia verkkopohjaisia oppimisympäristöjä, jotka ovat vähentäneet ajan ja paikan rajoituksia opiskelusta.

Verkossa tapahtuva opiskelu nykyisessä muodossaan on neljäs vaihe etäopetukseen kuuluvassa perinteessä. Etäopetuksen alkumuoto on jo 1800-luvulla syntynyt kirjeopetus. Seuraavana vaiheena etäopetuksen kehityksessä oli tiedotusvälineiden, kuten radion ja television, käyttö opetuksessa. Kolmannessa vaiheessa mukaan tuli tietoliikenteen ja uuden teletekniiikan mahdollistama kaksisuuntainen vuorovaikutus. Tällöin oppimisen tukena olivat sähköposti ja sähköiset ilmoitustaulut sekä ensimmäiset versiot puhelin- ja videoneuvotteluteknikoista. (Immonen 2001, 16-18.) Suurin ero etäopetuksen kolmannen ja nykyisen neljännen vaiheen välillä on www:n syntymisen myötä tapahtuneissa lisääntyneissä tiedonkäsittelymahdollisuuksissa.

3.1.2 Verkossa oppimisen nykymuoto

World Wide Web ja sen mukana tulleet hyperteksti sekä kuvan- ja äänenkäsittelymahdollisuudet ovat tuoneet lukuisia tapoja esittää, välittää ja tuottaa informaatiota. Oppimisympäristöjen suhteen ollaan nykyään tilanteessa, jossa tekniikan puolesta lähes kaikki on mahdollista, jolloin oppimisen kannalta ratkaisevimpia ovat ne pedagogiset ratkaisut, joilla tekniikkaa käytetään. Erinomaisten tiedonjakeluominaisuuksiensa vuoksi verkkopohjainen oppimisympäristö saatetaan nähdä informaatiovarastona, josta tieto voidaan siirtää oppijan päähän. Tämäntyyppisellä näkemyksellä verkossa oppimisessa ei kuitenkaan saavuteta sitä todellista lisäarvoa, jonka tietoverkot tuovat oppimisen edistämiseen (esim. Manninen 1995).

Passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan oppimisympäristöjä tulisi käyttää tiedon aktiiviseen rakentamiseen. Jonassen & Reeves puhuvat tieto- ja viestintäteknikasta kognitiivisena työkaluna, joka helpottaa oppijoiden ongelmanratkaisua, tiedonhakua, ajatusten kehittämistä ja oppijoiden tekemien tuotosten esittämistä toisilleen. Näin käytettynä varsinainen älyllinen toiminta jää verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä oppijoille ja tekniikka toimii pelkästään apuvälineenä oppijan korkean tason tiedon prosessoinnissa ja ymmärryksen lisäämisessä. (Jonassen & Reeves 1996, 693-694.)

Uusien verkkopohjaisten oppimisympäristöjen avulla tiedon prosessointi voidaan toteuttaa yhdessä toisten oppijoiden kanssa, jolloin uuden tekniikan hyödyt oppimisen edistämässä tulevat parhaiten esiin (esim. Johnson & Johnson 1996). Verkossa tapahtuva yhteistoiminta perustuu siihen, että oppijat voivat osallistua verkossa tapahtuviin opintoihin silloin kun on aikaa ja mistä tahansa, missä on Internet-yhteys. Ajasta ja paikasta riippumattomuus saattaa kuitenkin olla harhaanjohtavaa, sillä vaikka opiskelu on huomattavasti joustavampaa, tiedon prosessointi ja oppiminen tapahtuvat silti aina jossakin ajassa ja paikassa. On myös huomattu, että ilman selkeitä aikatauluja verkossa opiskelu on tehotonta (Nevgi 2001).

Ajan ja paikan aiheuttamien rajoitusten vähenemisen myötä verkossa työskentelyssä on etuna myös se, että verkossa käydyt keskustelut ja prosessin aikana tehdyt tuotokset tallentuvat verkkoon ja niiden perusteella voidaan seurata oppimisprosessin etenemistä ja myöhemmin arvioida koko prosessia. Lisäksi verkkoa voi käyttää tiedon hakemiseen ja löydettyt tietolähteet voidaan linkittää käytettyyn oppimisympäristöön. Tietoa voidaan hakea tallennettujen materiaalien lisäksi myös vertaisoppijoilta ja asiantuntijoilta oman ryhmän ulkopuolelta. Vuorovaikutus vertaisoppijoiden ja alan asiantuntijoiden kanssa onkin yksi verkossa oppimisen keskeisimmistä elementeistä (esim. Aarnio & Enqvist 2002).

3.2 Vuorovaikutus verkossa

Verkon välityksellä voidaan kommunikoida monin eri tavoin. Yleisimpiä kommunikointikanavia ovat sähköposti, erilaiset chatit, uutisryhmät, keskustelufoorumit sekä video- ja audio-neuvottelut. Yhtäläisenä piirteenä näille kaikille on se, että niissä vuorovaikutus tapahtuu teknisen apuvälineen välittämänä. Erottavina tekijöinä kommunikointitavoissa ovat kommunikoinnin muoto ja reaaliaikaisuus. Kommunikointi chateissa sekä video- ja audio-neuvotteluissa tapahtuu reaaliaikaisesti, josta käytetään

termiä synkroninen viestintä (Tella & Mononen-Aaltonen 1998, 83). Sähköposti, uutisryhmät ja keskustelufoorumit mahdollistavat myös synkronisen viestinnän, mutta käytännössä niille on tyypillistä, että viestien välillä on viivettä, jolloin kommunikoinnista voidaan käyttää termiä asynkroninen viestintä (emt; 85).

Kommunikoinnin muodon suhteen voidaan erotella tekstin, äänen, kuvan ja äänen välityksellä tapahtuva viestintä. Audio- ja videoneuvottelut tapahtuvat luonnollisesti äänen tai kuvan ja äänen välityksellä. Viimeksi mainittuja kommunikointikanavia lukuun ottamatta vuorovaikutus tapahtuu verkossa tekstipohjaisesti. Teksti onkin luonnollinen muoto käsitteellistä ja analyyttistä taitoa vaativien asioiden käsittelyyn ja tämän harjoitteluun, sillä oppikirjojen ynnä muiden tekstien kautta ihmiset ovat jo koulussa oppineet käsittelemään todellisuutta tekstipohjaisesti (Ikonen-Varila 2002, 13).

Tutkimuksissa on todettu, että oppimisen kannalta paras verkkovuorovaikutuksen muoto on tekstipohjainen, asynkroninen viestintä (Manninen & Nevgi 2001). Paras ympäristö asynkroniselle, tekstimuotoiselle viestinnälle on keskustelufoorumi, jossa yksittäisen henkilön lähettämä viesti tallentuu foorumille ja näkyy kaikille keskusteluun osallistuville. Ympäristölle ominaisen viiveen ansiosta keskustelijoilla on aikaa ajatella ja ymmärtää toisten viestejä (emt; 98-100). Lisäksi tallentuneisiin ajatuksiin voidaan palata myöhemmin ja siten asioita pystytään käsittelemään perusteellisemmin (Ikonen-Varila 2002, 12).

Tekstimuotoiseen viestintään tarkoitettuja keskustelufoorumeja on olemassa erilaisia. Keskustelufoorumit voivat erota ulkoasultaan ja käyttöliittymältään monin tavoin, mutta itse keskustelun kannalta merkittävin keskustelufoorumeja erottava ominaisuus on keskustelualueen muoto eli se, miten foorumille jätetyt viestit näkyvät käyttäjälle. Yleisimmin keskustelualueet ovat puurakenteisessa- tai tarinamuotoisessa muodossa. Puurakenteisuus tarkoittaa sitä, että keskustelussa jätetyt viestit muodostavat puumaisen rakenteen siten, että kukin viesti voi joko aloittaa uuden haaran keskustelupuussa tai jatkaa jotakin jo aloitettua haaraa. Tarinamuotoisuus tarkoittaa sitä, että keskustelufoorumiin tallennetut viestit tallentuvat toinen toisensa perään sitä mukaa kun niitä kirjoitetaan. Tällöin keskusteluun jätetyt viestit muodostavat lopulta ikään kuin kronologisesti etenevän tarinan. Humap Toolissa on käytössä tarinamuotoinen keskustelufoorumi.

Keskustelufoorumien ominaisuuksien perusteella voidaan arvioida myös sitä, miten hyvin ne sopivat esimerkiksi dialogisen oppimisprosessin toteuttamiseen. Dialogista oppimisprosessia helpottaviksi ominaisuuksiksi on mainittu viestiketjun selväpiirteisyys ja hahmotettavuus. Tärkeäksi on myös nähty mahdollisuus puheenvuorojen luokitteluun ja visuaaliseen kuvaamiseen erilaisilla, esimerkiksi kysymystä tai vastausta kuvaavilla symboleilla. (Helenius 2002, 280.) Dialogista oppimisprosessia tukevien ominaisuuksien määrittelyminen yleisellä tasolla, kuten viestiketjun selkeydellä on suhteellisen yksinkertaista, mutta on vaikeaa vastata esimerkiksi siihen, kumpi on dialogista oppimisprosessia rakennettaessa lopulta parempi, keskustelun alueen puurakenne vai tarinamuoto.

Riippumatta keskustelufoorumien ominaisuuksista, verkkokeskustelut ovat harvoin ongelmattomia. Ongelmia keskusteluihin syntyy muun muassa siitä, että käynnissä oleva verkkokeskustelu etenee jatkuvasti, jolloin mukana pysyminen saattaa olla vaikeaa ja viestejä joudutaan siksi jättämään lukematta (Mannisenmäki 2001, 113). Toinen ongelma on se, että verkossa käytävissä keskusteluissa puheenvuorojen riippuvuus tai sitovuus toisiinsa ei ole yhtä vahva kuin kasvokkain tapahtuvissa keskusteluissa, jolloin toisten esittämiä ajatuksia on helpompaa jättää huomioon ottamatta (Matikainen 2001, 221-223). Molemmissa tapauksissa tärkeää tietoa menee keskustelijoilta ohi. Kuten kasvokkain keskusteltaessa myös verkkokeskusteluissa on oppimisen ja keskustelun sujuvuuden kannalta tärkeää, minkälaista itse keskustelu on. Seuraavan, asiantuntijuutta käsittelevän luvun jälkeen tarkastellaan erilaisia keskustelumuotoja ja erityisesti dialogia.

4 Näkemyksiä asiantuntijuudesta

4.1 Asiantuntijuuden muutos

Ihmisen jokapäiväisen toiminnan ohjaamisessa merkittävä rooli on erilaisella tiedolla. Erityisen tärkeää ihmisen toiminnan kannalta on se tieto, jonka avulla eteen tulevia ongelmia voidaan ratkaista. Ihmisten elinolosuhteiden muuttuessa myös ongelmat ja niiden ratkaisemiseen vaadittava tieto muuttuvat. Vaikka varsinaisen asiantuntijan määritelmä luotiin kognitiivisen psykologian ja sen lähialojen tutkimuksen tuloksena vasta 1970-luvulla, on ihmisten toimintaa ohjaavasta tiedosta läpi historian vastanneet erilaiset asiantuntijat (Eräsaari 1997, 62). Traditionaalisissa yhteiskunnissa tieto perustui kollektiiviseen muistiin, rituaaleihin ja kaavamaisiin totuusmalleihin (emt; 64).

Tällöin asiantuntijat olivat runsaan tietomäärän hallitsevia valistajia kuten tietäjiä, shamaaneita ja mestareita. Tieteen kehittyessä traditionaalinen asiantuntijuus on saanut tehdä tilaa koulutuksen ja kokemuspohjaisen harjaantumisen kautta saavutetulle asiantuntijuudelle. (Pirttilä 1997, 75.)

Viime vuosikymmeninä tapahtunut informaatiovallankumous on muuttanut tiedon tuottamisen ja hallitsemisen prosesseja. Tietomäärien lisääntyessä erilaisten organisaatioiden toiminta on entistä riippuvaisempaa uudesta tiedosta, jonka vuoksi organisaatiot ovat entistä kiinnostuneempia asiantuntijatiedosta ja sen tuottamisesta. Nykyään tiedon tuottaminen on levinnyt huomattavassa määrin myös erilaisiin organisaatioihin yliopistojen ja korkeakoulujen ulkopuolelle. (Kirjonen 1997, 42.)

Nopeasti muuttuvat laajat tietomäärät ja yhä monimutkaistuvat ongelmat ovat luoneet tarpeen muuttaa käsitystä asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuden näkeminen pelkästään yksilön tietoina ja taitoina luo nimittäin mahdottomia kouluttautumisen- ja oppimisvaatimuksia yksilölle (Launis & Engeström 1999, 66). Asiantuntijuus nähdäänkin nykyään entistä enemmän yhteisöllisenä ominaisuutena ja asiantuntijuuden kehittämiseen pyrkivissä koulutusohjelmissa on ryhdytty painottamaan jatkuvaa ja yhteisöllistä oppimista (emt; 67). Asiantuntijuuden ollessa nykyään luonteeltaan pääosin yhteisöllistä ja jatkuvaan oppimiseen perustuvaa, on asiantuntijuuden kannalta olennaista, miten yhteisöllinen ja jatkuva oppimisprosessi osataan toteuttaa. Yhteisöllistä oppimista ja asiantuntijuutta käsitellään tuonnempana lisää, mutta ensin tarkastellaan asiantuntijuuteen kuuluvaa tietoa, koska se on asiantuntijuuden kehittämisessä keskeisimmällä sijalla.

4.2 Asiantuntijatiedon erottelua

Asiantuntija eroaa noviisista monessa suhteessa. Asiantuntijan ominaisuuksiksi voidaan lukea muun muassa lahjakkuus, kiinnostus, sisukkuus ja tuotteliaisuus, mutta näiden lisäksi, asiantuntijuuteen kuuluu aina riittävä määrä tietoa (Bereiter & Scardamalia 1993, 43). Yleisesti tiedon lajit voidaan erotella proseduraalisen – ja deklarativisen tiedon välillä, jossa edellinen tarkoittaa toiminnallista tietoa eli taitoa, joka näkyy asiantuntijan suorituksessa. Jälkimmäinen voidaan käsittää yleisenä tietona, jolla selitetään miten asiat ovat. Deklaratiivista tietoa voidaan nimittää myös formaaliksi tiedoksi, jota on kuvattu kirjoista opittavaksi tiedoksi. Perinteisesti erilaiset tutkinnot ovat mitanneet

juuri formaalin tietämyksen tasoa. Näille tiedon lajeille on ominaista se, että ne ovat havaittavissa sekä toimintana että selityksinä asioille. (Emt; 45-46.)

Asiantuntijuuden ymmärtämisessä on formaalia tietoa tärkeämpää niin sanottu hiljainen, näkymättömissä oleva tieto. Bereiter & Scardamalia jakavat hiljaisen tiedon informaaliin, impressioinistiseen ja itsensä ohjaamiseen liittyvään tietoon. Informaalilla tiedolla tarkoitetaan kokemuksen kautta saavutettua tietoa, jolla on tärkeä rooli asiantuntijan työskentelyä ohjaavana käytännöllisenä järkenä. Impressionistinen tieto tarkoittaa intuitioon tai vaistoon perustuvaa tietoa, joka koetaan ennemminkin tuntemuksena kuin tietona. Itsensä ohjaamiseen liittyvä tieto puolestaan on tietoa, jolla omaa toimintaa voidaan ohjata tavoitteen saavuttamiseksi. (Emt; 47-50.) Asiantuntijoilla kaikkia mainittuja tiedon lajeja on enemmän kuin noviiseilla ja he pystyvät tietojensa avulla ratkaisemaan vaikeampia ongelmia ja oppimaan tehokkaammin uusia tietoja ja taitoja kuin noviisit. (Emt.)

Bereiter & Scardamalia (1993, 66) näkevät asiantuntijuuden ennen kaikkea jatkuvana prosessina, jossa uutta tietoa luodaan ratkaisemalla eteen tulevia ongelmia. Tässä prosessissa eri tiedon lajit ovat keskeisellä sijalla. Tiedon lajit eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne toimivat asiantuntijuusprosessissa toinen toistaan tukien. Asiantuntijaksi kehittyemisessä ratkaisevaa on se, miten formaali tieto onnistutaan muuttamaan käytännön toiminnassa hyödynnettäviksi taidoiksi ja informaaliksi tiedoksi. Lisäksi tärkeää on se, miten formaalia tietoa osataan tuottaa lisää. Formaali tieto kehittyi taidoksi käyttämällä sitä käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseen. Informaaliksi tiedoksi formaali tieto puolestaan kehittyi ratkaistaessa ymmärrykseen liittyviä ongelmia formaalin tiedon avulla. Formaalin tiedon tuottamisessa ja sen muuttamisessa informaaliksi tiedoksi yksi olennainen tekijä on vuorovaikutus. (Emt; 207.) Asiantuntijuusprosessiin liittyvä vuorovaikutus vaatii toteutuakseen yhteisön, jossa on sekä riittävää tiedollista osaamista että kykyä tiedon jakamiseen ja rakentamiseen yhdessä.

4.3 Yhteisöllinen oppiminen asiantuntijuuden perustana

Asiantuntijuutta koskevan käsityksen muuttuessa oppineen yksilön ominaisuudesta useamman ihmisen käsittävään prosessiin, muuttuu myös käsitys siitä, miten asiantuntijuus syntyy ja miten sitä kehitetään. Asiantuntijayhteisössä oppiminen

tapahtuu yhteisöllisenä prosessina, jossa yksilö hyötyy ryhmästä ja ryhmä yksilöstä. Asiantuntijoiden toimimista yhdessä, yksinään puurtamisen sijaan, voidaan perustella sekä käytännöllisillä että teoreettisilla syillä. Käytännöllisenä syynä on muun muassa se, että asiantuntijoiden nykyään kohtaamat ongelmat ovat monesti niin monimutkaisia, että niitä on mahdotonta tai vaikeaa ratkaista yksin. Monet ihmiset myös työskentelevät mieluummin toisten kanssa kuin yksinään, jolloin ryhmässä työskentely on mielekkäämpää.

Asiantuntijoiden yhteistoiminnan teoreettiset perusteet liittyvät oppimisen sosiaalista luonnetta painottaviin teorioihin. Vygotskin (1978) mukaan oppimisen yksi tärkeimmistä elementeistä on psykologisten prosessien, kuten ajattelun kehittyminen interpersoonallisesta eli ihmisten välisestä intrapersoonalliseksi, eli ihmisen sisäiseksi. Tämä tapahtuu ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa, jolloin hänessä herää sisäisiä kehitysprosesseja, jotka vuorovaikutuksessa toisten kanssa vähitellen kehittyvät ihmisen sisäiseksi ominaisuuksiksi. Toisten kanssa kommunikoimalla omia ajatuksia joutuu myös tarkistamaan, jolloin uuden tiedon sisäistymisen lisäksi myös olemassa olevan tiedon pätevyyttä arvioidaan (emt; 90).

Meyersonin organisaatioiden oppimista koskevan teorian mukaan organisaation osaaminen voidaan jakaa inhimilliseen ja sosiaaliseen pääomaan. Inhimillinen pääoma tarkoittaa yksilöiden omaa ja sosiaalinen yhteisön kollektiivista tietojen ja taitojen pääomaa. Tuomalla oman panoksensa sosiaalisen pääoman kehittämiseen ja ollessa tämän kanssa vuorovaikutuksessa, myös inhimillinen pääoma kehittyy. (Meyerson 1994.)

Myös Lave & Wenger (1991) näkevät oppimisen perustuvan sosiaaliseen toimintaan osallistumiseen. Heidän mukaansa ihmisen ymmärrys ja kokemukset ympäröivästä maailmasta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Oppiminen perustuu tällöin vuorovaikutukseen ympäröivien ihmisten ja ympäröivän maailman kanssa ja tämän tuloksena syntyviin merkityksenantoihin.

Yhdessä tapahtuvasta oppimisesta on käytetty erilaisia nimityksiä kuten kollaboratiivinen-, yhteisöllinen- ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Eri nimityksiin sisältyy myös hieman toisistaan poikkeavia näkemyksiä, mutta yhteisenä piirteenä näille näkemyksille on se, että niiden mukaan ”oppiminen on jaettujen merkitysten ja yhteisen

ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa” (Häkkinen & Arvaja 1999, 209).

Häkkisen & Arvajen mukaan kollaboratiivisessa oppimisprosessissa osallistujat tulevat vuorovaikutuksessa tietoisiksi ajatteluprosesseistaan, koska huomaavat omien ja toisten näkemysten eroavuuksia, jolloin tarjoutuu mahdollisuus näkökulmien kriittiselle tarkastelulle ja omien näkemysten perustelulle ja toisten vakuuttamiselle niiden oikeellisuudesta. (Emt; 211-213). Ajatusten tekeminen näkyväksi ja niiden tarkasteleminen yhdessä sopivat myöhemmissä luvuissa esiteltävien dialogi-teorioiden näkemykseen yhdessä tapahtuvasta oppimisesta, mutta näiden teorioiden mukaan kriittinen suhtautuminen toisten esittämiin ajatuksiin ja toisten vakuuttaminen omilla ajatuksilla ovat kuitenkin juuri niitä tekijöitä, jotka estävät dialogin kehittymisen (esim. Bohm 1996; Isaacs 2001). Yhteisöllisen asiantuntijuuden saavuttamiseksi olisikin tärkeää, että juuri näistä uuden tiedon rakentamista estävistä toimintamalleista opittaisiin pois.

4.4 Asiantuntijoiden verkostoituminen

Maantieteellisesti toisistaan etäällä työskentelevien asiantuntijoiden verkostoituminen tieto- ja viestintäteknikan avulla on yksi asiantuntijuuden uusista piirteistä. Verkostoitumisen avulla paikalliset asiantuntijayhteisöt voivat aikaisempaa tehokkaammin hyödyntää toisten asiantuntijayhteisöjen tuottamaa tietoa omassa toiminnassaan. Paikallisten yhteisöjen on näin mahdollista verkostoitua globaaleiksi, samojen ongelmien parissa työskenteleviksi asiantuntijayhteisöiksi. Nykyajan asiantuntijayhteisöille ominainen piirre on se, että niiden toiminta perustuu uuden tiedon luomiseen ja sitä tukevien käytäntöjen kehittämiseen. Yhteisöjen toiminnassa tyypillistä on tuotetun tiedon etsiminen, kerääminen ja luominen uuden tiedon ja innovaatioiden synnyttämiseksi. (Hakkarainen, Paavola, Lipponen 2003, 8.) Verkostoituminen tehostaa uuden tiedon ja innovaatioiden synnyttämistä nopeuttamalla tiedon liikkumista ja mahdollistamalla tiedon rakentamisen yhdessä.

Asiantuntijoiden vastavuoroiseen vaihtoon perustuvassa yhteistyössä uuden tiedon ja innovaatioiden voidaan sanoa syntyvän asiantuntijoiden muodostamassa verkostossa. Verkostossa osapuolet hyötyvät toistensa osaamisesta, mutta toiminta vaatii onnistuakseen myös jatkuvaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämistä, jotta kukin

asiantuntija olisi kompetentti osapuoli asiantuntijaverkostossa. (Miettinen, Lehenkari, Hasu, Hyvönen 1999, 16.)

Verkostojen tehokkuus uuden tiedon ja innovaatioiden kehittämisessä perustuu pitkälti erilaisten osaamiskulttuurien yhdistämiseen ja asiantuntijuuden synergiaan (emt; 20). Erilaisten kulttuurien ja ihmisten kohtaamiseen liittyy aina erilaisten ajatusten ja käsitysten kohtaaminen. Tämä on samanaikaisesti sekä mahdollisuus että mahdollinen ongelma. Erilaisten ajatusmaailmojen kohdatessa tarvitaan erityisiä vuorovaikutustaitoja, jotka parhaiten ilmenevät ihmisten välisissä keskusteluissa. Seuraavassa tarkastellaan näitä vuorovaikutustaitoja erilaisina keskustelumuotoina.

5 Keskustelumuotojen erottelua

5.1 Eri keskustelumuotojen tunnuspiirteet

Jenlink ja Carr (1996) jakavat laadultaan erilaiset keskustelumuodot uuden luomiseen pyrkivään suunnitteluun (design), merkitysten jakamiseen ja rakentamiseen perustuvaan dialogiin (dialogue), subjektiivisten mielipiteiden vaihtoon pohjautuvaan diskussioon (discussion) sekä loogisen argumentoinnin kautta totuuden todistamiseen tähtäävään dialektiseen keskusteluun (dialectic). Tässä jaottelussa keskustelumuotojen keskeisimmät erot perustuvat siihen, onko keskustelun luonne avoin vai suljettu.

Avoimessa keskustelussa asioita tarkastellaan eri näkökulmista eikä käsityksiä asioista pyritä lyömään heti lukkoon. Keskustelijoiden kesken pyritään yhteistyöhön ja omalla mielipiteellä ei pyritä voittamaan muiden mielipiteitä, vaan ajatuksia kehitellään ja tarkastellaan siten, että tarvittaessa oma näkökulma voidaan muuttaa. Suljetuissa keskustelumuodoissa pääpaino on oman mielipiteen läpiviemisessä ja keskustelut pyritään saattamaan päätökseen, siten että oma näkökulma jää vallitsevaksi mielipiteeksi. Suljetuissa keskusteluissa suostutellaan, neuvotellaan ja väitellään, ja lähtökohtana on, että omia mielipiteitä ei muuteta (Jenlink & Carr 1996, 31-35).

Avoin	Suunnittelu	Dialogi	Diskussio	Dialektinen keskustelu	Suljettu
	Uuden järjestelmän luominen	Yhteisön rakentaminen	Henkilökohtaisen aseman puolesta puhuminen	Looginen argumentointi totuudesta	

Kuvio 1. Keskustelumuodot ulottuvuudella avoin-suljettu (Jenlink & Carr 1996).

Dialektinen keskustelu on keskustelumuodoista kaikkein suljetuin. Siinä osapuolilla on vahva käsitys oman totuuden oikeellisuudesta ja sen puolesta argumentoimalla pyritään voittamaan muut oman näkemyksen puolelle. Luonteeltaan dialektinen keskustelu on lähinnä väittelyä, jossa väitteitä perustellaan loogisella argumentoinnilla. Tämän tyyppinen keskustelu päättyy usein jonkun osapuolen voittoon ja toisen tappioon tai sitten ratkaisemattomaan eripuraan, jossa osapuolet jakautuvat tiettyä näkökulmaa kannattaviin leireihin (Jenlink & Carr 1996, 32).

Diskussio vastaa hyvin pitkälle arkikielen mukaista käsitystä keskustelusta. Myös siinä keskustelu on perusluonteeltaan suljettua, koska keskustelussa pyrkimyksenä on ensisijaisesti omien ajatusten puolesta puhuminen. Tässä ei kuitenkaan pyritä ”objektiivisen” totuuden todistamiseen, vaan keskustelussa ilmaistaan omia, selkeästi subjektiivisia mielipiteitä. Myös diskussio päättyy usein jonkin mielipiteen voittoon tai tappioon, tai osapuolten jakautumiseen kilpaileviin leireihin. (Emt.)

Ongelmana sekä dialektisessa keskustelussa että tavallisessa keskustelussa on se, että osapuolet kilpailevat ajatustensa paremmuudesta. Kilpailuun kuuluu toisten väärin ajatusten korjaaminen omien, oikeiden ajatusten pohjalta. Tämä johtaa yleensä keskustelujen hajoamiseen, koska omista käsityksistään varmat osapuolet eivät ole valmiita muuttamaan omia käsityksiään (Jenlink & Carr 1996, 32).

On tietysti mahdollista, että jokin keskustelun osapuoli tuo esiin tarkistettavissa olevaa väärää faktatietoa, mikä on todistettavissa vääräksi. Tällöin toisen ajatusten korjaaminen on perusteltua. Tähän liittyy kuitenkin yksi inhimillisen vuorovaikutuksen suurista ongelmista, sillä myös näkökulmasta ja tilanteesta riippuvaan, suhteelliseen tietoon suhtaudutaan usein faktatiedonomaaisesti. Harvasta asiasta voidaan sanoa absoluuttista totuutta, mutta ihmisillä on silti usein taipumus pitää omia ajatuksiaan ehdottoman tosina (Bohm 1996, 38). Omista ajatuksista poikkeavat näkökulmat ovat tällöin yksilön näkökulmasta vääriä ja kaipaavat korjausta. (Emt; 12.)

Dialektiselle keskustelulle ja diskussiolle on omat tilanteensa, joissa niitä tarvitaan. Esimerkiksi tehtäessä päätöstä, jossa vain yksi toimintatapa on mahdollinen ja yksimielisyyteen ei ole päästy, on ratkaisun lopullisessa syntymisessä tarvetta väitteiden loogiselle argumentoinnille eli dialektiselle keskustelulle. Pyrittäessä synnyttämään uutta ymmärrystä ja tietoa on kuitenkin haitallista omaksua näille keskustelumuodoille ominainen asennoituminen esille tuleviin ajatuksiin.

Dialektiselle keskustelulle ja diskussiolle on tyypillistä ajattelussa vallitseva epäyhtenäisyys (incoherence), mikä tarkoittaa sitä, että keskustelun osapuolet eivät ymmärrä toistensa ajatuksenkulkua, jolloin keskustelussa läpi käytävät asiat nähdään vain omasta rajallisesta näkökulmasta. Keskusteluissa tyypillinen omien uskomusten puolustaminen etäännyttää keskustelijoita entisestään ja siten vain lisää epäyhtenäisyyttä (Jenlink & Carr 1996, 32). Bohm vertaa keskusteluissa tyypillisesti esiintyvää ajattelun epäyhtenäisyyttä tavalliseen valonsäteeseen ja dialogin kautta saavutettavaa ajattelun yhtenäisyyttä (coherence) laser-säteeseen. Tavallisessa valonsäteessä yksittäiset valoallot kulkevat hajanaisesti eri suuntiin, jolloin ne eivät toimi tehokkaasti yhdessä. Laser-säteessä yksittäiset valoallot puolestaan kulkevat yhtenäisesti samaan suuntaan, jolloin ne saavuttavat täyden potentiaalinsa. (Bohm 1996, 14.) Dialogia koskevassa luvussa selvitetään, kuinka ajattelun yhtenäisyys tai yhteinen ymmärrys saavutetaan.

Suunnittelu-keskustelu on luonteeltaan hyvin avointa ja siinä ei edellisten kaltaisia ongelmia ole, mutta se puolestaan vaatii onnistuakseen yhteistoimintaan kykenevän yhteisön synnyttämisen, jonka ajattelu on yhtenäistä. Tämä on mahdollista saavuttaa dialogin kautta. Dialogissa tavoitteena on rakentaa yhteisö, joka kykenee ajattelemaan yhdessä. Seuraavassa keskitytään tarkemmin siihen, mitä dialogi on ja miten se tämän tutkimuksen näkökulmasta ymmärretään.

6 Dialogin määrittelyä

6.1 Dialogi keskustelumuotona

Dialogin määrittelyminen yksiselitteisesti on vaikeaa, koska dialogi-sana voidaan kontekstista riippuen tulkita hieman eri tavoin. Sanakirjan mukaan dialogi tarkoittaa keskustelua, kaksinpuhelua tai vuoropuhelua (esim. Valpola 2000), ja samoin se

ymmärretään myös arkikielessä. Myös taiteessa, erityisesti teatteri- ja elokuvamaailman kielessä dialogi-termi kuvaa kahden tai useamman henkilön välistä vuoropuhelua. Näissä määrittelyissä ei kuitenkaan oteta tarkemmin kantaa siihen, minkälainen tämä kahden tai useamman henkilön välinen vuorovaikutussuhde on, ja miten vuoropuhelu rakentuu ja etenee. Dialogin tieteelliset määritelmät puolestaan perustuvat juuri keskustelun laadullisiin ominaisuuksiin, kuten sen rakentumiseen ja etenemiseen.

Dialogin filosofiset juuret ovat Buberin Minä-Sinä –dialogiikassa sekä Bahtinin dialogifilosofiassa (Huttunen 1999, 48). Minä-Sinä –dialogiikan perusajatus on ihmisen kaksitahoisessa suhtautumisessa ympäröivään maailmaan, kuten luontoon ja toisiin ihmisiin. Kaksitahoisuutta kuvaa sanaparit Minä-Sinä ja Minä-Se. Minä-Se –sanapari tarkoittaa yksilön kokemuksellista suhtautumista maailmaan, jossa yksilö on subjekti ja ympäröivä maailma objekti. Yksilön ja maailman välinen suhde on tällöin monologinen, koska yksilö ei koe ympäröivän maailman olioita toisina subjekteina, vaan oman toimintansa ja merkityksenantojensa kohteina. (Värri 2002, 63-65.) Minä-Sinä –sanapari tarkoittaa yksilön dialogista suhtautumista ympäröivään maailmaan. Siinä sekä yksilö että ympäröivä maailma ovat keskenään tasavertaisia subjekteja, jotka antavat toisilleen arvon juuri sellaisena kuin ovat, eivätkä pyri muokkaamaan tai luokittelemaan toista oman merkitysmaailmansa perusteella. Dialogisen Minä-Sinä –suhtautumistavan kautta yksilö saa todellisemman kosketuksen maailmaan, koska hän kohtaa toiset ihmiset tasavertaisina, erillisinä persoonina ja tämän kaksisuuntaisen yhteyden myötä antaa myös toisten merkityksenannoille mahdollisuuden vaikuttaa käsityksiinsä maailmasta. (Emt; 66-71.)

Bahtinin dialogifilosofian lähtökohtana ovat myös erillisten persoonien erilaiset merkitysmaailmat. Dialogi perustuu ihmisten käyttämään kieleen, jossa merkitykset syntyvät polyfonisten ilmaisujen (utterances) ymmärtämisen ja vastavuoroisen reagoimisen kautta (Bahtin 1986, 82-83). Polyfonia on keskeinen termi Bahtinin dialogifilosofiassa. Se tarkoittaa keskustelussa esiintyvien itsenäisten, toisistaan erillisten tietoisuuksien ääniä. Dialogin ydin on näiden erillisten tietoisuuden äänien molemminpuolisessa ymmärtämisessä (emt; 151-152.)

Tutkimukseni dialogi-teoria perustuu pääosin Bohmin (1996), Isaacsin (1999) ja Burbulesin (1993) määritelmiin dialogista. Bohm lähtee määrittelyssään dialogi-sanasta, joka perustuu kreikan kielen sanaan 'dialogos'. Se voidaan jakaa sanoihin 'dia'

ja 'logos', joista ensimmäinen tarkoittaa 'läpi' tai 'kautta' ja jälkimmäinen 'sanaa' tai 'sanan merkitystä'. Näistä voidaan johtaa, että dialogi on keskustelua, jossa pyritään sanojen takana olevien merkitysten löytämiseen (Bohm 1996, 6). Burbulesin käsitys dialogista on samansuuntainen. Hänen mukaansa dialogi on kommunikatiivinen suhde, jossa tavoitteena on uuden tiedon löytäminen ja ymmärryksen lisääminen sanoihin liittyvien merkitysten avaamisen kautta (Burbules 1993, 8-11). Isaacsin käsitys dialogista perustuu pitkälti Bohmin näkemyksiin (Isaacs 2001, 13). Hänen määritelmänsä mukaan dialogi on keskustelua, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä (emt; 40).

Yleisemmän tason määritelmistä voidaan siirtyä tarkastelemaan dialogin kehittymiseen ja kulkuun vaikuttavia tekijöitä. Bohm kuvaa dialogia merkitysten virtauksena, jossa dialogiin osallistuvat keskenään jakavat ajatuksenkulkujaan ja siten tuovat uutta ymmärrystä synnyttävää aineistoa merkitysten virtaan (Bohm 1996, 6-7). Merkitysten virtauksen toteutumista estävät kuitenkin muutamat diskussiosta ja dialektisesta keskustelusta tutut piirteet. Bohm vertaa keskusteluissa tavallisesti esiintyvää asetelmaa pöytätennikseen, jossa pelaajat lyövät palloa edes takaisin pyrkimyksenä voittaa pisteitä toiselta. Keskusteluissa tämä tarkoittaa sitä, että ajatuksia esitetään vuoron perään yrittäen voittaa toinen omien ajatusten taakse. Dialogissa ei tällaista vastakkainasettelua ole, vaan osallistujilla on kaikilla yhteinen päämäärä (emt.).

Keskusteluissa usein vallitsevissa kilpailuasetelmissä ongelmana on se, että ajatuksilla kilpailtaessa keskustelijat etsivät viimeiseen asti perusteita omien ajatusten oikeuttamiselle ja sitä kautta mahdollisuudelle voittaa keskustelu. Tällöin toisten ajatuksista ollaan kiinnostuneita vain siinä määrin, kun niistä etsitään epäkohtia ja aukkoja. Tällainen keskustelu harvoin tuottaa uutta tietoa tai lisää keskustelijoiden ymmärrystä. Ilman dialogia keskustelun kilpailuasetelma voidaan välttää vain, jos keskustelijat ajattelevat oikeasti samalla tavalla keskusteltavasta asiasta, mikä useimmiten on epätodennäköistä. Toinen vaihtoehto kilpailuasetelman välttämiseksi on kohtelias kiistakysymysten välttely ja toistensa ajatusten myötäily, jolloin keskustelijat eivät tuo esiin todellisia ajatuksiaan.

On luonnollista, että ihmiset ajattelevat asioista eri lailla. Erilaisista ajatuksista syntyvä kilpailuasetelma on myös luonnollinen, sillä se kuuluu ihmiselle tyypilliseen tapaan

ajatella. Käsitellen tätä tarkemmin seuraavissa luvuissa, mutta tuon sitä ennen esiin dialogin tärkeitä osa-alueita.

6.1.1 Dialogin tärkeät osa-alueet

Keskustelun kehittyminen dialogiksi vaatii keskusteluryhmältä tiettyjen dialogiin kuuluvien osa-alueiden hallitsemista. Dialogin kehittämisessä yksi tärkeimmistä osa-alueista on tapa, jolla toisten esittämiin ajatuksiin suhtaudutaan. Dialogissa on tärkeää, että toisen mahdollisesti omista näkemyksistä poikkeavia ajatuksia ei pyritä välittömästi korjaamaan, vaan pyritään saamaan selville, miksi toinen on päätenyt näihin ajatuksiin. (Isaacs 2001, 139.) Toisen ilmaistessa ajatuksiaan, on osattava pidättää (suspend) käsiteltävää asiaa koskevat omat oletukset ja mielipiteet (Bohm 1996, 20). Heikkilä & Heikkilä (2001, 129) käyttävät Bohmin esittämästä oletusten pidättämisestä nimitystä 'suspensio'. Suspensiossa ajatuksena on, että käsiteltävää asiaa koskeva tilanne voidaan jättää auki, jolloin päätöstä tai tuomiota ei tarvitse tehdä heti, vaan asioita voidaan tarkastella eri näkökulmista (Bohm 1996, 20). Suspension myötä keskustelu rauhoittuu, koska keskustelijoilla ei ole kiire lyödä asioita heti lukkoon. Näin syntyy tilaa ajattelulle. Kun esitettyjä ajatuksia ei heti arvioida tai tuomita, syntyy keskusteluun psykologisesti turvallinen ilmapiiri, jossa ajatuksia uskalletaan vapaammin ilmaista (emt; 26). Keskustelijoiden ilmaistessa enemmän omia todellisia ajatuksiaan, saadaan keskusteluun myös enemmän aineksia uuden tiedon synnyttämiseen.

Keskustelijoiden lopettaessa toistensa ajatusten arvioinnin ja alkaessa kiinnittää huomiota toisten ajatteluprosesseihin nousee muutama dialogin piirre keskeiseen asemaan. Tärkeää on tällöin, minkälaisia keskusteluissa käytetyt puheenvuorot tai lausumat ovat. Erotellessaan dialogin kannalta tärkeitä puheenvuoroja ja lausumia Burbules kiinnittää huomion kysymyksiin, vastauksiin, rakentaviin-, uudelleen ohjaaviin- ja sääteleviin lausuntoihin (statement) (Burbules 1993, 87-88). Kysymykset voivat olla yksinkertaisia kuten jonkin faktan tarkistaminen; tai syvempiä, jonkin asian ymmärtämiseen pyrkiviä; johdattelevia sekä arvostelevia ja kritisoivia. Dialogin kannalta tärkeimmät kysymykset ovat syviä kysymyksiä, koska juuri niiden avulla voidaan ymmärtää omaa ja toisten ajattelua. Arvostelevat ja kritisoivat kysymykset sen sijaan ovat haitaksi dialogille, koska niihin liittyy arvioinnin ja tuomioiden tekeminen, mikä puolestaan asettaa keskustelijat puolustuskannalle. (Emt.)

Vastausten suhteen dialogin kannalta haitallista on ”totuuksien”, kliseiden ja vanhojen viisauksien esittäminen, koska ne ilmaisevat, että asia on lukkoon lyöty. Sen sijaan analyttisten ja tutkivien vastauksien esittäminen kuuluvat dialogiin, koska niiden kautta asioihin voidaan perehtyä syvemmin. (Emt, 90.) Burbulesin esittämissä lausunnoissa rakentavat lausunnot ovat sellaisia, jotka tuovat dialogiin uutta aineistoa, pysyen kuitenkin aiheessa. Uudelleen ohjaavilla lausunnoilla voidaan dialogissa rinnastaa asioita ja tehdä aloitteita keskusteltaville aiheille. Uudelleen ohjaavilla lausunnoilla voidaan kuitenkin myös muuttaa keskustelun aihetta ja vältellä jonkin asian käsittelemistä, mikä ei kuulu dialogiin. De Bonon mukaan myös asioiden rinnastamiseen liittyy riski, sillä rinnastettaessa asioita ihmiset vertaavat rinnastettavaa asiaa johonkin jo tuntemaansa asiaan, eivätkä siten koe tarvetta tutustua asiaan tarkemmin (De Bono 1991, 265). Säätelevät lausunnot kohdistuvat keskustelun substanssin sijaan keskusteluun itseensä. Näiden avulla keskustelijat voivat reflektoida ja ohjata keskustelun kulkua. (Burbules 1993, 93.)

Edellä mainittuihin lausuntoihin voidaan lisätä vielä muutama tärkeä dialogin osa-alue. Dialogissa on tärkeää, että keskustelijat eivät ilmaise pelkästään itsenäisesti valmiiksi pohdittuja näkemyksiä, vaan esittävät myös keskeneräisiä ajatuksia ja pohdintoja. Näin osapuolten ajatteluprosessit tulevat näkyviksi ja käsiteltävään aiheeseen voidaan perehtyä syvällisemmin (Aarnio 1999). Keskeneräisten ajatusten ja pohdintojen esittämistä tukevat keskustelijoiden esittämät avoimet kysymykset, jotka avaavat aihetta lisää eivätkä ohjaa toisten ajatusprosesseja kysymyksen esittäjän johdattamaan suuntaan.

Keskustelijoiden hallitessa edellä mainitut dialogin tärkeät osa-alueet, voidaan keskustelussa edetä yhteisen ymmärryksen synnyttävään dialogiin. Yhteinen ymmärrys ei tarkoita, että osapuolet olisivat samaa mieltä asioista, vaan sitä, että he ymmärtävät, miksi kukin ajattelee niin kuin ajattelee. Yhteinen ymmärrys toimii pohjana aiemmin mainitulle koherentille ajattelulle (Bohm 1996, 26-27).

Isaacsin (1999) mukaan dialogi ei voi kuitenkaan pelkästään perustua dialogin tiettyjen osa-alueiden mekaaniseen hallintaan, koska dialogi edellyttää muutosta koko vuorovaikutusta koskevassa ajattelutavassa. Dialogiseen ajattelutapaan kuuluu olennaisesti kunnioittava suhtautuminen toisiin keskustelijoihin ja sitä ei voida synnyttää laatimalla dialogia koskevia sääntöjä. Vaikka dialogia ei voidakaan synnyttää

pelkkiä mekaanisia ohjeita noudattamalla, ovat tietyt dialogia koskevat säännöt kuitenkin tarpeellisia. Sääntöjen avulla päästään helpoimmin alkuun kulttuurissamme melko tuntemattoman keskustelumuodon oppimisessa. Säännöt mahdollistavat keskustelujen näkymättömissä olevan dynamiikan ja dialogin vaatimien toimintamallien oppimisen. Lisäksi sääntöjen perusteella saadaan selville, missä kohtaa epäonnistuneessa dialogissa toimittiin virheellisesti ja miten virheet voidaan jatkossa korjata. (Burbules 1993, 83.)

6.1.2 Dialogin dynamiikkaa

Dialogi keskustelumuotona perustuu tasa-arvoisuuteen. Dialogissa kaikkien osallistujien ajatukset ovat yhtä tärkeitä ja niiden tulee saada yhtä paljon tilaa ja huomiota (Aarnio & Enqvist 2002, 40). Kasvokkain tapahtuvassa dialogissa tasa-arvoinen tilan ja huomion jakaminen tapahtuu parhaiten asettumalla ympyrään, jossa kaikki näkevät toisensa. Osallistujien välille ei näin luoda hierarkiaa fyysisellä sijoittumisella, kuten sijoittamalla joku pöydän päähän, perinteiselle johtajan paikalle (Heikkilä & Heikkilä 2001, 184-185). Tasa-arvoisuus, tasainen huomion jakautuminen ja käytännön järjestelyjen pyöreä muoto kuvastavat dialogille ominaista symmetrisyyttä. Verkossa tapahtuvassa dialogissa ei luonnollisesti voida asettua ympyrään, mutta dialogin symmetriaa kuvataankin verkossa muilla ominaisuuksilla. Dialogin symmetria käytännössä tarkoittaa sitä, että kukaan ei dominoi keskustelua ja kaikkien keskustelijoiden panos keskustelun eteenpäin viemisessä on yhtä tärkeä (Markova 1990, 140-142).

Keskustelua koskeva dominointi voidaan jakaa puheen määrään, keskustelun aiheeseen, vuorovaikutukseen ja strategiaan liikkeisiin. Puheen määrä tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, kuinka paljon aikaa ja sanoja keskustelijat käyttävät. Keskustelun aiheen suhteen dominointi tarkoittaa sitä, kuinka paljon keskustelija vaikuttaa keskusteltavien aiheiden valintaan ja niiden ylläpitoon. Vuorovaikutuksellinen dominointi tarkoittaa keskustelijoiden tekemien aloitteiden ja vastausten määrää. Dominoiva keskustelija tekee paljon aloitteita, mutta ei juuri jatka tai reagoi toisten tekemiin aloitteisiin. Strategisilla liikkeillä Linell tarkoittaa sellaisia liikkeitä keskustelussa, joilla on suuri vaikutus keskustelun kulkuun ja keskustelijoiden mielipiteisiin, vaikka siihen ei ole käytetty paljoa aikaa tai sanoja. (Linell 1990, 158.)

Keskustelun dominointia koskevan määritelmän avulla käyttämäni dialogi-teorian mukaiselle symmetrisyydelle voidaan määritellä konkreettiset kriteerit. Tasa-arvoisessa, jokaisen osallistujan huomioon ottavassa dialogissa osallistujien puheenvuorot ovat suurin piirtein yhtä pitkiä (puheen määrä), osallistujien puheenvuorot liittyvät aikaisemmin esitettyihin viesteihin (keskustelun aihe) ja osallistujat käyttävät suurin piirtein saman verran puheenvuoroja (vuorovaikutus). Puheenvuorojen pituuksien suhteen on huomattava, että vaikka puheenvuorot olisivat suurin piirtein samanmittaisia, ne eivät yleisesti saa olla liian pitkiä, sillä ylipitkät puheenvuorot vaikeuttavat dialogissa pyrkimyksenä olevaa toisten ja omaan ajatteluun perehtymistä. Sopivan pituisen ja liian pitkän puheenvuoron välistä rajaa voidaan hahmotella ihmisen työmuistia koskevilla tutkimustuloksilla (esim. Rauste & Rauste-von Wright 1994, 81-83).

6.2 Dialogin syntymistä vaikeuttavia tekijöitä

6.2.1 Opitut vuorovaikutuskäytännöt

Ihmisten tapaa keskustella ohjaa pitkälti se kulttuuri, missä ihminen elää. Myös kulttuurien sisällä, aikakaudesta riippuen, tapahtuu muutoksia vuorovaikutuskäytännöissä. Dialogilla on länsimaisessa kulttuurissa pitkät perinteet lähtien antiikin Kreikan toreilta, mutta vuosien varrella muut keskustelumuodot ovat syrjäyttäneet dialogin ja se on vähitellen päässyt unohtumaan. Monissa alkuperäisväestöissä ja heimokulttuureissa dialogi on vielä nykyäänkin luonteva osa vuorovaikutusta. (Isaacs 2001, 44-45.) Nykyistä länsimaista vuorovaikutuskulttuuria leimaa dialogille vastakkainen monologisuus (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 93).

Vuorovaikutuskulttuurin monologisuus tarkoittaa sitä, että kommunikaatio perustuu vuorotellen esitettyihin yksinpuheluihin, joissa esitetään oman ajattelun lopputuloksia. Keskusteluissa ei tällöin tuoda julki omia keskeneräisiä ajatusprosesseja. Monologiseen vuorovaikutukseen kuuluu myös se, että epäselvässä tilanteessa vaietaan kysymyksen esittämisen sijaan. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 93) näkevät monologisen vuorovaikutuksen olevan tyypillistä erityisesti suomalaiselle kulttuurille, kun taas esimerkiksi amerikkalaisessa vuorovaikutuskulttuurissa keskeneräisen ajatteluprosessin julkituominen ja kysymysten esittäminen on huomattavasti luontevampaa. Amerikkalaista näkökulmaa edustavan Isaacsin mielestä monologisuus on kuitenkin koko länsimaista vuorovaikutuskulttuuria leimaava piirre (Isaacs 2001, 44-46).

Länsimaisen vuorovaikutuskulttuurin sisällä on varmasti pieniä eroavuuksia, mutta uskon kuitenkin, että dialogia koskevissa asioissa useissa maissa haasteet ovat hyvin samantyyppisiä.

Monologisuuteen liittyvän, ajattelun lopputulosten esittämisen ongelmaa keskustelussa voidaan hahmottaa erottelemalla toisistaan käsitteet 'ajattelu' ja 'ajatus'. Ajattelu viittaa johonkin, mikä on parhaillaan käynnissä, kun taas ajatus on jotain, mikä on jo syntynyt ja tallentunut ihmisen mieleen. Ajattelu ei voi tallentua muuten kuin ajatuksina, joten ajattelu on aina tuoretta ja siihen voi siten sisältyä uusia ideoita ja oivalluksia. Ajatukset sen sijaan ovat luonteeltaan pysyviä, sillä ne viittaavat aikaisemmissa tilanteissa tapahtuneeseen ajatteluun. (Bohm 1996, 52-53.)

Dialogia on vaikea käydä jo olemassa olevilla ajatuksilla, sillä dialogissa pyritään yhdessä tapahtuvaan *ajatteluun* (Bohm 1996; Isaacs 2001). Keskusteluissa ajatusten ja ajattelun välinen ero näkyy siinä, että valmiiden ajatusten pohjalta keskustelu perustuu muistista palautettujen ajatusten esittämiseen. Valmiit ajatukset ovat luonteeltaan pysyviä ja siksi pelkästään niiden pohjalta harvoin edetään uutta tietoa tai oivalluksia tuottavaan keskusteluun. (Bohm 1996, 52-53.)

6.2.2 *Tiedostamattomat mentaaliset mallit*

Ajattelun tuloksena syntyneitä valmiita ajatuksia voidaan jossain määrin rinnastaa mentaalisiin malleihin, jotka ovat lähtöisin ihmisen tarpeesta luokitella havaitsemiaan objekteja myöhemmän havaitsemisen helpottamiseksi. Mentaaliset mallit kehittyvät ja kattuvat ihmisen elämän kokemusten myötä ja muodostuttuaan ne pysyvät varsin muuttumattomina ja tiedostamattomina. Mentaalisten mallien avulla ihminen pystyy abstrahoimaan monimutkaista maailmaa itselleen ymmärrettävään muotoon. Koska abstraktien mallien luomiseksi joudutaan tekemään yleistyksiä ja tulkintoja, ne eivät voi täysin vastata todellisuutta. (Johnson-Laird 1983.)

Dialogin syntymisen kannalta mentaaliset mallit ovat ongelmallisia erityisesti tiedostamattomuutensa vuoksi. Tiedostamattomuus aiheuttaa sen, että mentaalisen mallin tarjoamaa selitysmallia pidetään usein totuutena ja itsestäänselvyytinä. Omasta totuudesta poikkeavat selitysmallit koetaan tällöin virheellisiksi, jotka kaipaavat korjausta. Tässä tilanteessa olisi tärkeää lähteä selvittämään, minkälaisia kunkin mentaaliset mallit ovat ja miten ne ovat muodostuneet, muuten ne säilyvät itsepintaisina

käsityksinä totuudesta. Mentaalisten mallien tiedostaminen vaatii yhteistoimintaa toisten ihmisten kanssa, sillä mallit ovat niin kiinteästi yhteydessä ihmisen omiin ajatteluprosesseihin, että niitä on vaikea omin avuin huomata. Mentaalisia malleja yhteisesti tutkittaessa on tärkeää tehdä kysymyksiä ja reflektoida omia sekä toisten ajatuksia, tunteita ja toimintaa. Näitä dialogisia toimintatapoja noudattamalla voidaan päästä selville keskustelussa vastakkainasetteluja aiheuttavista mentaalisista malleista ja lähteä rakentamaan uutta yhteistä mentaalista mallia käsiteltävästä asiasta. (Roberts 1998, 235-241.)

6.3 Oppiminen dialogissa

Dialogin kautta tapahtuva oppiminen voidaan nähdä osana nykyisiä yhteisöllistä tiedon rakentamista painottavia oppimisteorioita. Dialogi-teorian avulla yhteisölliseen oppimisprosessiin kuuluvaan vuorovaikutukseen voidaan pureutua yksityiskohtaisemmin. Usein oppimista käsittelevät teoriat nimittäin painottavat vuorovaikutuksen merkitystä oppimisen kannalta, mutta eivät tarkemmin määrittele, miten tämä oppimista edistävä vuorovaikutus tapahtuu (ks. esim. Vygotsky 1978). Yhteisöllistä tiedon rakentamista painottavia oppimisteorioita on tarkasteltu asiantuntijuutta käsittelevissä luvuissa, mutta tässä keskitytään dialogin osuuteen yhteisöllisen oppimisen synnyttämisessä.

Dialogissa oppiminen tapahtuu luotaessa merkityksiä käsiteltäville asioille kielen avulla. Kieli on sekä dialogin väline että dialogin tuote, sillä sanat saavat merkityksensä niiden käyttämisestä. (Burbules 1993, 11.) Käsiteltävistä asioista syntyvien uusien merkityksien kautta saavutetaan laajempi itseä, toisia, ympäröivää maailmaa ja kohdattavia ongelmia koskeva ymmärrys. Dialogin kautta opittaessa on tärkeintä laajentaa sitä ymmärrystä, jonka avulla kohdattaviin ongelmiin voidaan tuottaa vastauksia ja toimivia ratkaisuja. (Emt; 144.)

Oppimisen edellytyksinä dialogissa on se, että dialogiin osallistujilla on entuudestaan riittävästi tietoa käsiteltävistä asioista. Ilman riittävästi tietomäärää dialogissa ei ole tarpeeksi aineistoa, jolla merkityksiä voitaisiin luoda. Dialogiin osallistuvilla täytyy myös olla riittävän erilaisia ajatuksia, jotta keskustelussa esiintyisi vastakkaisia näkemyksiä. Erilaisten ajatusten kohdatessa tarvitaan sietokykyä ja taitoa päästä mahdollisesta konfliktista eteenpäin (Burbules 1993, 64).

7 Dialogin kehittymisen vaiheet

7.1 Keskustelukentät dialogin kehittymisen jäsentäjinä

Dialogin kehittymisen vaiheita voidaan hahmottaa siten, että kutakin kehitysvaihetta kuvataan kunkin vaiheen mukaisena kenttänä. Kenttäajattelu on lähtöisin fysiikasta, jossa kenttä-käsitettä käytetään kuvaamaan järjestelmää, jonka muuttujien toiminta perustuu järjestelmässä vallitseviin lainalaisuuksiin ja muuttujien sijaintiin järjestelmässä. Kenttäajattelua on sovellettu myös sosiaalisten tilanteiden kuvaamiseen. Käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteisiin kenttäajattelu on tullut Lewinin kenttäteorian myötä (Isaacs 2001, 233-234). Kenttäteorian perusajatuksena on se, että käyttäytymistä selitettäessä lähtökohtana on oltava käyttäytymisen konteksti kokonaisuudessaan. Aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva tilanne muodostaa rajat kentälle. Tilanne yhdessä siihen kuuluvien muuttujien kanssa muodostaa kontekstin, joka toimii pohjana käyttäytymisen selittämiseksi. Kentän muuttujat ovat keskenään vuorovaikutuksessa olevia, yksilön psykologisia prosesseja, kuten ajatuksia, tunteita, muistoja, odotuksia, jotka ovat muodostuneet yksilön elämän aikana vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa. (Lewin 1951.)

Soveltaessaan kenttäajattelua dialogin kehittymiseen, Scharmer (2001, 22) on jakanut prosessin neljään eri keskustelukenttään. Kentät poikkeavat Lewinin kentistä siinä mielessä, että Lewinin kentät kuvaavat yksilön käyttäytymisen lähtökohtia, jotka karttavat koko elämän ajan. Keskustelukentät puolestaan kuvaavat keskustelutilanteen sen hetkistä, näkymätöntä arkkitehtuuria, joka perustuu osallistujien tunteisiin, käsityksiin ja ennakkoluuloihin koskien keskustelun muita osapuolia, aihetta ja tilanteeseen sopivia toimintamalleja (Isaacs 2001, 235). Scharmer on kehittänyt keskustelukenttiä koskevaa teoriaa yhdessä kollegansa William Isaacsin kanssa, joten käytän teoriataustassa molempia lähteitä. Scharmerin ja Isaacsin kehittämiä keskustelukenttiä dialogin kehittymisen hahmottamisessa ovat käyttäneet myös Heikkilä & Heikkilä (2001), joiden ajatuksia käytän tukena keskustelukenttäteorian esittelyssä. Tavoitteena on ollut muodostaa näistä eri lähteistä omaan tutkimukseeni parhaiten sopiva teoriapohja.

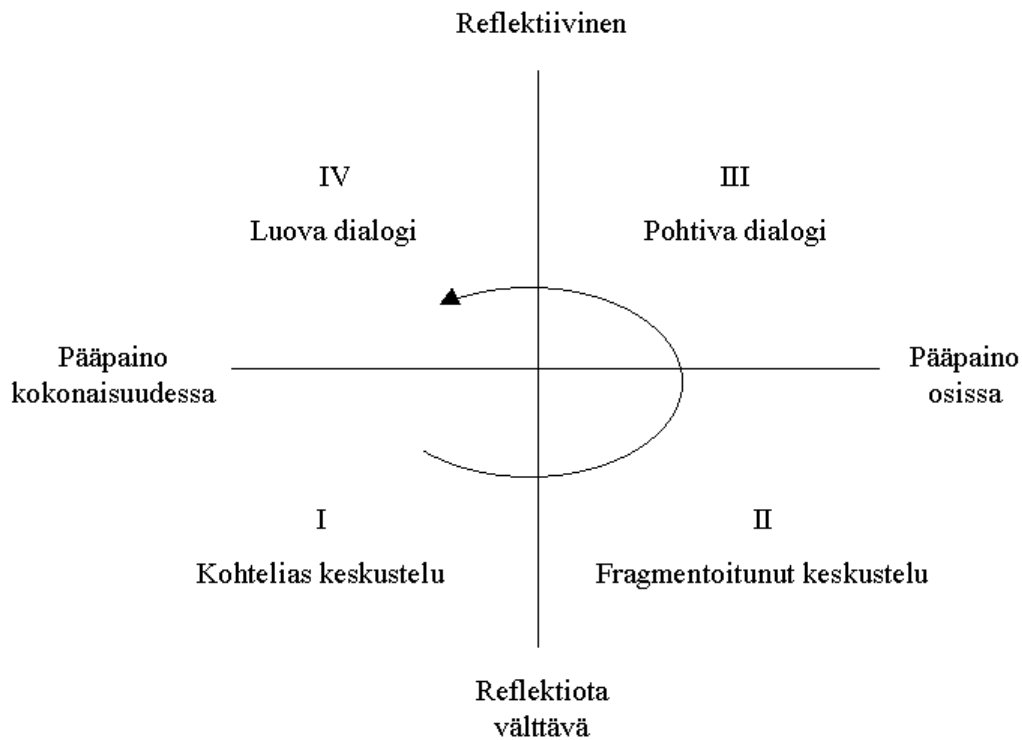
Keskustelukenttiin sisältyvät keskustelutavat sisältävät huomattavia yhtäläisyyksiä aiemmin esitettyjen keskustelumuotojen kanssa ja niitä voidaan jossain määrin myös

rinnastaa keskenään. Keskustelukenttäteoriassa on yhtymäkohtia myös tiimin muodostumisen vaiheita käsittelevän teorian kanssa (ks. Tuckman 1965). Keskustelukenttäteorian suurin merkitys tälle tutkimukselle on siinä, miten siirtyminen kentästä toiseen tapahtuu.

Keskustelukenttien perusajatuksena on se, että ihmisten keskustelujen etenemistä voidaan kuvata neljän keskustelukentän avulla. Dialogin syntyminen edellyttää keskustelukentästä toiseen siirtymistä ja etenemistä kolmanteen ja neljänteen kenttään. (Scharmer 2001, 23). Kunkin kentän väliseen siirtymään kuuluu kriisi, mikä on selvitettävä, jotta kentästä toiseen siirtyminen on mahdollista. Kriisin selvittäminen vaatii muutoksia keskustelijoiden toimintatavoissa ja asenteissa. Harjoituksen avulla voidaan oppia keskustelutaitoja, joilla kriiseistä eteenpäin siirtymistä voidaan nopeuttaa, tai joilla kriisit voidaan jopa kokonaan sivuuttaa. (Isaacs 2001.) Ennen keskustelukenttien tarkastelua yksitellen, käydään läpi keskustelukenttien jakamaa dialogiprosessia kokonaisuudessaan.

7.1.1 Dialogiprosessin pääulottuvuudet

Keskustelukenttien avulla dialogiprosessia voidaan tarkastella eri näkökulmista. Dialogiprosessi voidaan ensinnä erotella sen kehittymistä kuvaaviin vaiheisiin. Tämän lisäksi prosessia voidaan tarkastella sen perusteella, kuinka reflektiivisesti asioita käsitellään keskustelussa sekä sen perusteella, keskitytäänkö keskustelussa kokonaisnäkemykseen käsiteltävästä asiasta vai kokonaisuuden muodostaviin osiin.



Kuva 2. Keskustelukentät ja dialogiprosessin pääulottuvuudet (vrt. Isaacs 2001, 256; Scharmer 2001, 22; Heikkilä & Heikkilä 2001, 149).

Kuvassa 2. näkyy dialogin kehittymistä kuvaavat keskustelukentät sekä niiden sijoittuminen dialogiprosessin pääulottuvuuksille. Seuraavissa luvuissa on kuvaukset kunkin keskustelukentän ominaisuuksista sekä selitys kentän sijoittumiselle tiettyyn dialogiprosessin ulottuvuuteen. Jotta käyttämäni tutkimusmenetelmä olisi helpompi ymmärtää, olen tehnyt kuvausten loppuun yhteenvedon kunkin kentän keskeisimmistä ominaisuuksista.

7.2 Keskustelukenttä I: Kohtelias keskustelu

Ensimmäistä keskustelua aloitettaessa, on aluksi epäselvää, mitä keskustelulla tullaan saavuttamaan ja miten siinä edetään. Huolimatta siitä, tuntevatko keskustelijat toisiaan entuudestaan, tilanteessa on paljon uutta. Koska yhteisiä pelisääntöjä ja toimintamalleja ei ole vielä muodostunut, keskustelijat noudattavat yleisiä tilanteeseen sopivia sosiaalisia käyttäytymisnormeja. Keskustelijat tulkitsevat keskustelutilanteen ja sen teeman kuitenkin aina omasta näkökulmastaan, jolloin keskustelijoiden asennoitumista keskusteluun ja siinä käsiteltäviin asioihin ohjaavat heidän henkilökohtaiset käsityksensä ja odotuksensa. (Isaacs 2001, 252.) Omia käsityksiä ja odotuksia ei

kuitenkaan uskalleta heti tuoda julki, koska niiden esittäminen saattaisi rikkoa vallitsevia normeja ja siten ryhmän yhtenäisyyttä. Siksi keskustelussa pitäydytään kohteliaisuudessa ja omia ajatuksia ilmaistaan oletettuja ryhmän normeja mukaillen. (Emt, 254.) Ihmisillä on olemassa lukuisia keinoja, joilla sosiaalisissa tilanteissa voi toimia yleisten normien mukaisesti ja siten säilyttää omat kasvonsa (ks. Goffman 1971).

Ensimmäisessä kentässä keskustelu etenee tyypillisesti siten, että keskustelijat kertovat vuorotellen omia ajatuksiaan ja käsityksiään. Nämä saattavat olla toisistaan täysin erillisiä. Tämä johtuu siitä, että esitetyt ajatukset perustuvat kunkin henkilökohtaisiin käsityksiin ja odotuksiin, jotka saattavat poiketa paljonkin toisistaan. Keskustelussa vallitsevan kohteliaisuuden vuoksi, toisten esittämiin poikkeaviin näkemyksiin ei kuitenkaan puututa. Keskustelua, jossa esitetyt asiat eivät liity toisiinsa, voidaan kutsua vuorotellen esitettäväksi monologeiksi. (Isaacs 2001, 253-256.)

Ensimmäisen kentän keskustelutapa on ominaisuuksiltaan aiemmin esitetyistä keskustelumuodoista lähimpänä diskussiota (discussion). Molemmissa keskustelijat pitäytyvät omissa mielipiteissään eivätkä lähde tutustumaan omiin tai toisten käsityksiin tarkemmin. Keskustelussa jää tällöin vallitsemaan aiemmin kuvattu ajattelun epäyhtenäisyys. Keskusteluun kuuluvan kohteliaisuuden ja mielipiteiden kärjistymisen välttelyn myötä varsinainen ajatusten törmäys ja kilpailu jäävät toistaiseksi keskustelussa pinnan alle, keskustelijoiden omien ajatusten tasolle.

Ensimmäiseen kenttään kuuluvaa kriisiä kutsutaan tyhjiyskriisiksi. Se syntyy siitä, kun keskustelijat turhautuvat tajutessaan, että yhteisten merkitysten löytäminen onkin odotettua vaikeampaa (Isaacs 2001, 257). Säilyttämällä keskustelun kohteliaisuus ja välttelemällä keskustelun pinnan alaisten prosessien ja siellä olevien toisistaan poikkeavien näkemysten reflektointia, voidaan estää keskustelun kärjistyminen. Samalla kuitenkin viedään mahdollisuus keskustelun kehittymiseksi dialogiksi, sillä dialogi perustuu juuri erilaisten näkemysten vapauttamiseen keskustelussa (Heikkilä & Heikkilä 2001, 153.)

Dialogiprosessin ulottuvuuksista ensimmäinen kenttä sijoittuu kokonaisnäkemystä painottavaan ja reflektiota välttävään päähän. Sijoittuminen johtuu siitä, että ryhmässä vallitsee yhdenmukainen kokonaisnäkemys käsiteltävistä asioista. Se syntyy siitä, että keskustelijat ovat aluksi valmiita hyväksymään ja olemaan arvioimatta tai reflektoimatta

yhdenmukaisia ryhmäajatuksia, koska eivät halua synnyttää ristiriitoja. Tästä syystä myöskään keskustelijoiden omat ajatukset eivät vielä ole arvioinnin tai reflektoinnin kohteena. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 150.)

Kohteliaan keskustelun synnyttämä sovinnaisuuden tila aiheuttaa keskustelussa tyhjyyskriisin. Tämä johtuu siitä, että keskustelijat kokevat keskustelun turhaksi, koska heidän omat odotuksensa ja käsityksensä keskustelun sisällöstä ja kulusta eivät toteudu (emt; 153). Keskustelijoiden turhautumisen aiheuttamaan tyhjyyskriisiin vaikuttaa myös se, ettei ryhmä pysty hallitsemaan keskustelunsa etenemistä siten, että keskustelijoiden henkilökohtainen tietämys saataisiin esiin ryhmän tavoitteen edistämiseksi (Isaacs 2001, 257-258).

Tyhjyyskriisistä selviämiseksi keskustelijoiden on unohdettava keskustelua ja sen kulkua koskevat henkilökohtaiset odotuksensa ja ymmärrettävä, että ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi uusia ajatuksia on luotava yhdessä. Tällöin keskustelijoiden on ilmaistava rohkeasti todellisia ajatuksiaan ja hyväksyttävä, että useasta ihmisestä koostuvassa ryhmässä on väistämättä paljonkin omista ajatuksista poikkeavia näkemyksiä. Näin keskustelu saa mahdollisuuden kehittyä ilman keskustelua ohjaavien yleisten, kohteliaisuuteen pyrkivien toimintamallien tuomia paineita. (Isaacs 2001, 257-258; Scharmer 2001, 23-24.)

I Keskustelukentän yhteenveto:

- Keskustelijoilla on erilaisia keskustelua koskevia käsityksiä ja odotuksia, joita ei uuden tilanteen ja käyttäytymistä koskevien normien takia tuoda esiin.
- Esitetyt ajatukset ovat usein irrallisia toisistaan, koska keskustelijat orientoituvat keskusteluun omien, toisistaan poikkeavien käsitystensä ja odotustensa pohjalta.
- Keskustelun kulkuun ja keskustelijoiden erilaisiin näkemyksiin ei puututa negatiivisessa eikä reflektiivisessä mielessä. Keskustelu on siten lähinnä vuorotellen esitettyjä monologeja.

- Siirtyminen seuraavaan kenttään vaatii keskusteluprosessia, sen teemaa tai sen herättämiä tunteita koskevien todellisten ajatusten esittämistä, vaikka ne saattavatkin poiketa toisten ajatuksista ja siten aiheuttaa vastakkainasetteluja.

7.3 Keskustelukenttä II: Fragmentoitunut keskustelu

Toisessa keskustelukentässä keskustelijat tottuvat vähitellen tilanteeseen ja normien aiheuttama paine kohteliaisuuteen vähenee. Tällöin keskustelijat uskaltavat vähitellen tuoda enemmän julki todellisia ajatuksiaan, jolloin keskustelussa alkaa esiintyä toisistaan poikkeavia näkökantoja. Tästä seuraa eri näkökantojen törmäyksiä ja kilpailua siitä, kenen ajatukset ovat pätevimpiä. Erilaisten näkemysten esiin tuleminen aiheuttaa keskustelussa vallinneen kohteliaan yhteisymmärryksen hajoamisen ja fragmentoitumisen toisistaan erillisiksi näkemyksiksi. (Isaacs 2001, 259-262.) Toiselle kentälle on tyypillistä, että ajatuksia esitetään yleisinä totuuksina, jotta ne olisivat vakuuttavampia (emt; 265).

Toiselle kentälle ominainen keskustelutapa muistuttaa sekä diskussiota että dialektista (dialectic) keskustelua, joissa kummassakin keskustelijat kilpailevat ajatuksillaan. Erona diskussiossa ja dialektisessa keskustelussa on se, että diskussiossa kohteena ovat subjektiiviset mielipiteet, kun taas dialektisessa keskustelussa pyritään objektiivisen totuuden löytämiseen. Sillä, onko kyseessä subjektiivisen mielipiteen vai objektiivisen totuuden puolesta puhuminen, ei kuitenkaan ole varsinaista merkitystä toisen kentän keskustelutavan hahmottamiseksi, koska olennaista on ainoastaan se tapa, jolla keskustelua käydään.

Dialogiprosessissa toinen kenttä sijoittuu osia painottavaan ja reflektiota välttävään päähän. Selitys tälle on se, että kohteliaan yhteisymmärryksen hajotessa ryhmällä ei ole enää yhteistä kokonaisnäkemystä käsiteltävistä asioista ja keskustelu painottuu keskustelijoiden erillisten ajatusten vertailemiseen. Toinen kenttä kuuluu kuitenkin reflektiota välttävään päähän, koska ajatuksia vertaillaan kilpailumielessä, ei reflektiivisesti. (Isaacs 2001, 259-262.)

Toiseen kenttään kuuluu odottamiskriisi. Tämä aiheutuu siitä, että keskustelijat pitävät omia ajatuksiaan ehdottoman oikeina eivätkä anna muiden ajatuksille tilaa, vaikka se olisi dialogin kehittymisen kannalta tärkeää. Odottamiskriisin ratkaisu vaatii

rehellisuutta siinä, että sanoo mitä todella ajattelee, mutta myös sen ymmärtämistä, että keskustelijoiden persoona ei ole sama kuin heidän mielipiteensä (Scharmer 2001, 22-24). Toisten esittämät eriävät ajatukset eivät siis ole hyökkäys omaa persoonaa vastaan, vaan yksinkertaisesti toisen omia ajatuksia, joita voidaan tutkia, vaikka ei itse olisikaan samaa mieltä asiasta. Keskustelijoiden on myös osattava hillitä sananvaihtoa siten, että maltetaan kuunnella mitä toisilla on sanottavaa ja pidättäytyään toisten ajatusten tyrmäämisestä omilla ”varmoilla” näkökannoilla. (Isaacs 2001, 263.) Odottamiskriisin ratkaisu vaatii juuri aiemmin esitettyä suspensiota, jossa käsiteltävä asia voidaan jättää auki, tutkittavaksi eri näkökulmista.

Vastakkaisten näkökulmien kohtaamisesta fragmentoituneeseen tilaan ajautunutta keskustelua voidaan elvyttää eri tavoin. Ristiriitoja voidaan yrittää ratkaista kompromisseilla tai kiistakysymysten välttelemisellä, jolloin palataan takaisin kohteliaisuuskenttään, eikä keskustelu etene tutkivalle tai uutta tietoa luovalle tasolle. Vaihtoehtoisesti keskustelijat voivat pysyä omissa näkökannoissaan ja yrittää todistaa poikkeavien näkökantojen olevan väärässä, jolloin keskustelu jämähtää helposti paikalleen eri näkökantoja puolustavien leirien väittelyksi (Isaacs 2001, 259). Jos taas keskustelijat unohtavat omien näkökantojen puolustamisen ja alkavat kuunnella ja tutkia omia sekä toistensa ajatteluprosesseja, voidaan keskustelussa päästä eteenpäin. (Emt; 263).

II Keskustelukentän yhteenveto:

- Uuden tilanteen ja normien aiheuttama kohteliaisuus vähenee ja omia näkemyksiä aletaan esittää huolimatta mahdollisista ristiriitaisuuksista toisten näkemysten kanssa.
- Keskustelijoiden erilaiset ajatukset tulevat esiin ja ”törmäävät” keskenään. Tästä seuraa kilpailu siitä, kenen ajatukset ovat parhaita.
- Toisten esittämiin ajatuksiin puututaan negatiivisessa, mutta ei reflektiivisessä ja rakentavassa mielessä. Tämä tarkoittaa toisten esittämien ajatusten arvostelua tai arvostelevien kysymysten ja vastaväitteiden esittämistä.

- Siirtyminen seuraavaan kenttään vaatii pidättäytymistä toisten ajatusten arvostelusta ja tuomitsemisesta (suspensio) ja pyrkimystä tietoiseen oman ja toisten ajattelun ymmärtämiseen.

7.4 Keskustelukenttä III: Pohtiva dialogi

Kolmannessa kentässä keskustelu on uteliasta ja tutkivaa. Keskustelijoiden ilmaisemia ajatuksia ei automaattisesti tueta tai vastusteta, vaan kysymyksiä pohditaan useista näkökulmista. Keskustelijat ovat tässä kentässä alkaneet tutkia omien ja toisten ajatusten syntyä. Tyypillinen piirre tämän kentän keskustelussa on se, että keskustelijat ovat alkaneet ilmaista asioita omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan sen sijaan, että tukeutuisivat ajatusten esittämiseen yleisinä faktoina. Näin keskusteluun saadaan mukaan useita eri näkökulmia ja asioihin päästään pureutumaan syvemmälle. (Isaacs 2001, 265-266.) Kolmannen kentän keskustelutapa vastaa aiemmin esitettyjen keskustelumuotojen mukaista dialogia (dialogue).

Dialogiprosessissa kolmas kenttä sijoittuu osia painottavalle ja refleктоivalle ulottuvuudelle. Tämä johtuu siitä, että kolmannessa kentässä keskustelijoiden ajatuksenkulkua ja erilaisia näkemyksiä on alettu reflektoida, mutta yhteistä ymmärrystä ollaan vasta luomassa, ja keskustelussa joudutaan siksi keskittymään osiin.

Kolmannessa kentässä keskustelijat tutkivat ja pohtivat esitettyjä ajatuksiaan päästen ymmärrykseen siitä, miksi itse ja muut ajattelevat niin kuin ajattelevat (Isaacs 2001, 268). Huomion kiinnittyessä keskustelijoiden henkilökohtaisiin ajatuksiin, keskustelijat alkavat vähitellen nähdä sen, kuinka kapea-alaisia ja toisistaan erillään olevia omaa toimintaa ja maailmaan suhtautumista ohjaavat mentaaliset mallit ovat (Heikkilä & Heikkilä 2001, 162). Eroavuuksien esiintyminen perustavaa laatua olevissa kysymyksissä sekä ihmisten taipumus kokea mielipiteet osana omaa identiteettiään ovat omiaan synnyttämään keskustelussa pirstoutumiskriisin, jossa keskustelijat kokevat eristyneisyyttä toisistaan (emt.).

Pirstoutumiskriisistä selvittää, kun keskustelijat ymmärtävät oman identiteettinsä asettamat rajoitukset eivätkä enää ota keskustelun lähtökohdaksi omia kollektiivista ajatusten ja merkitysten virtausta estäviä henkilökohtaisia mentaalaisia mallejaan (Isaacs 2001, 270). Oman identiteetin rajoituksista voidaan vapautua siten, että pohtivan

dialogin avulla tarkastellaan kunkin ajattelua ohjaavia mentaalisia malleja ja tutkitaan niiden vaikutusta ajatteluun. Tulemalla tietoiseksi ajatteluun vaikuttavista tekijöistä, voidaan niihin myös vaikuttaa. Ymmärtämällä, että omat mentaaliset mallit eivät yksin riitä kokonaisuuden hahmottamiseen ja pyrkimällä siihen tietoisesti yhteisellä ajattelulla, voidaan keskustelussa saavuttaa neljäs taso eli luova dialogi (Heikkilä & Heikkilä 2001, 163.)

III Keskustelukentän yhteenveto:

- Keskustelijat selvittävät sekä omaan että toisten ajatteluun vaikuttavia syitä ja tekijöitä. Keskustelijat ovat lopettaneet omien ajatusten puolustamisen ja ovat valmiita korjaamaan omassa ajattelussaan ilmeneviä epäkohtia.
- Keskustelu on pohtivaa ja tutkivaa, jolloin keskustelijat eivät kilpaile ajatusten paremmuudesta, vaan keskittyvät ajatusten taustalla olevien merkitysten löytämiseen.
- Toisten esittämiin ajatuksiin puututaan reflektiivisessä ja yhteistä ymmärrystä rakentavassa mielessä. Tämä tarkoittaa pohtivien ja avoimien kysymysten esittämistä sekä monitulkinnallisten tai laajan merkityssisällön sisältävien sanojen tai lauseiden avaamista kysymyksin.
- Siirtyminen seuraavaan kenttään vaatii tulemista tietoiseksi omista mentaalisisistä malleistaan ja niiden vaikutuksesta ajatteluun ja pyrkimistä irtautumaan niiden aiheuttamista rajoituksista kohti yhdessä tapahtuvaa ajattelua.

7.5 Keskustelukenttä IV: Luova dialogi

Neljänteen kenttään päästyään keskustelijat ovat kolmannessa kentässä saavutetun keskinäisen ymmärryksen pohjalta päässeet keskustelussa tasolle, jossa keskustelijoiden välillä vallitsee koordinaatio ja yhteys, ja uudet ajatukset ja merkitykset syntyvät yhteisen ajattelun kautta. (Isaacs 2001, 271-275.) Keskustelua voidaan tällöin kuvata luovaksi dialogiksi. Luovassa dialogissa keskustelun ilmapiiri sallii hyvinkin erilaiset näkemyserot, koska keskustelussa ei enää ole uusien ajatusten syntymistä ehkäiseviä vastakkainasetteluja (Heikkilä & Heikkilä 2001, 164).

Neljäs kenttä sijoittuu dialogiprosessin kokonaisnäkemystä painottavaan, reflektiiviseen päähän. Tämä johtuu siitä, että neljännessä kentässä keskustelijat ovat dialogin kautta saavuttaneet yhteisen ymmärryksen, eli eräänlaisen kokonaisnäkemysten käsiteltävistä asioista. Asioiden reflektiivinen käsittely jatkuu dialogiprosessin neljännelle vaiheelle ominaisesti yhdessä ajatellen. (Emt; 150.) Yhdessä ajattelemisessa voidaan ylittää yksilön oman tiedon rajat ja saavuttaa tiedon uusia ulottuvuuksia (Scharmer 2001, 24).

Luovaan dialogiin kuuluvassa yhdessä ajattelemisessa voidaan parhaimmillaan saavuttaa keskustelussa tapahtuva, kollektiivinen flow-kokemus (Heikkilä & Heikkilä 2001, 164). Flow-kokemus tarkoittaa optimaalista kokemusta, jossa johonkin keskittymistä vaativaan toimintaan uppoutuessa saavutetaan tila, jossa tilanne tunnetaan hallittavan täydellisesti ja asiat tuntuvat tapahtuvan helposti, suurta henkistä tyydytystä tuottaen (ks. Csikszentmihalyi 1991.)

Vaikka neljäs kenttä on dialogi-teorian näkökulmasta korkeimman tason keskustelua, myös siihen sisältyy kriisi. Kun ihmiset ovat kokeneet luovassa dialogissa syntyvän luovuuden ja ymmärryksen laajenemisen, he eivät enää haluaisi palata takaisin normien ohjaamiin ensimmäiseen- ja toiseen kenttään. Palaamiskriisissä keskustelijoiden on vaikea luopua neljännessä kentässä koetusta yhteisöllisen voiman ja mahdollisuuksien tunteesta (Isaacs 2001, 276).

IV Keskustelukentän yhteenveto:

- Keskustelijat ovat löytäneet yhteisen ymmärryksen, jonka seurauksena keskustelijoiden välille syntyy koordinaatio ja yhteyden tunne. Tämän myötä myös yhdessä ajattelemista ehkäisevät vastakkainasettelut häviävät.
- Yhteisen ymmärryksen myötä keskustelijoiden ei enää tarvitse selvittää omaa ja toisten ajattelua, vaan ajattelu tapahtuu yhdessä. Tämä tarkoittaa sitä, että keskustelijat esittävät vähemmän kysymyksiä, mutta jatkavat usein toisten esittämiin ajatuksiin ikään kuin ajatusten lähde olisi sama.
- Yhdessä ajattelemisen tuloksena osallistujille syntyy keskustelussa uutta tietoa ja uusia ideoita. Näiden syntyminen todennetaan usein kommentoimalla uutta ideaa ja tekemällä synteesejä keskustelussa syntyneistä ajatuksista ja ideoista.

8 Verkossa käytävän dialogin tutkiminen

8.1 Aikaisempia tutkimuksia

Verkossa käytävän dialogin tutkiminen on verkon välityksellä tapahtuvan viestinnän lisääntymisen myötä yleistynyt viime vuosina. Tella ja Mononen-Aaltonen (1998) ovat tarkastelleet dialogin ja tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisia mahdollisuuksia ja tulleet siihen tulokseen, että dialogi on verkossa tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen yksi kulmakivistä (emt; 121). Tälle ajatukselle he ovat saaneet tukea muun muassa tutkimuksellaan, jossa tutkittiin opiskelijoiden käsityksiä ja tarpeita koskien tieto- ja viestintäteknisiä oppimisympäristöjä sekä sitä, mitä taitoja tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävissä oppimisprosesseissa tarvitaan.

Aarnion (1999) tutkimuksessa tutkittiin opettajaopiskelijoiden dialogin kehittymistä tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Tutkimus suoritettiin toimintatutkimuksena, jossa 35 eri ammattialoja edustavaa, opettajan pätevyyttä suorittavaa opiskelijaa harjoitteli dialogia kasvokkain, sähköpostissa, keskustelufoorumilla ja videoneuvotteluissa. Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijat oppivat varsin nopeasti käyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa vuorovaikutuskanavana ja keskusteluihin osattiin harjoittelun myötä tuoda joitakin dialogiin kuuluvia toimintatapoja. Näitä olivat aktiivisuus ja vastavuoroisuus keskusteluissa, sitoutuneisuus keskusteluihin, toisten ajatuksista kyseleminen sekä keskustelujen symmetrisyyden noudattaminen. Sen sijaan, toisen ajatteluun pureutumisessa ja yhteisen ymmärryksen luomisessa opiskelijoilla oli vaikeuksia. Nämä keskusteluista pääsääntöisesti puuttuvat dialogiset piirteet antoivat aiheita verkkopohjaisen interaktiivisen oppimisen jatkotutkimukselle.

Aarnion ja Enqvistin (2002) tutkimuksen tavoitteena oli kehittää verkkopedagogiikkaa ammatillista koulutusta ja työssäoppimista varten. Tutkimus jakautui orientoivaan, syventävään ja soveltavaan vaiheeseen. Orientoivassa vaiheessa tutkijat pitivät 30:lle tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveystieteiden opettajalle kurssin, jonka aiheena oli verkkoympäristö dialogin ja oppimisen kenttänä. Kurssilta saatujen kokemusten ja havaintojen tuloksena syntyi alustava verkossa oppimisen toimintamalli. Alustava toimintamalli jäsenyi tutkimuksen syventävässä vaiheessa, opettajien haastattelujen ja opetuskokeilujen kautta verkossa oppimisen toimintamalliksi, jolle annettiin nimi DIANA (Dialogical Authentic Netlearning Activity). Soveltavassa ja kokeilevassa vaiheessa mallia testattiin käytäntöön järjestämällä Dialoginen oppiminen verkossa –

kurssi ammatillisille opettajille. Kurssille osallistuvien DIANA-malliin liittyviä taitoja arvioitiin opiskelijoiden verkossa käymien dialogien ja yhdessä luotujen ryhmätuotoksen perusteella. Tutkimuksen tuloksena syntynyt toimintamalli ja sen käytännön kokeilut osoittavat, että dialogisuuteen ja autenttisuuteen perustuva verkossa oppiminen tuo uusia haasteita opettajille. Kehittymistä on erityisesti taidossa käydä dialogia oppijoiden kanssa ja taidossa kehittää ja toteuttaa ongelmalähtöisiä oppimisprosesseja.

Salminen, Laurinen ja Marttunen (2002) tutkivat kasvatustieteen opiskelijoiden dialogin ja argumentoinnin harjoittelua suullisesti sekä verkossa. Tutkimuksessa analysoitiin kaksi suullisesti ja yksi sähköpostilla käyty keskustelu niiden dialogin sääntöjen noudattamisen ja argumentatiivisen rakenteen suhteen. Tutkimusaineisto koostui 90 minuutista suullista keskustelua ja 42 viestistä sähköpostikeskustelua. Lisäksi keskusteluihin osallistujat arvioivat itse keskustelujen jälkeen omaa ja toisten toimintaa keskusteluissa. Dialogin sääntöjen noudattamisen analyysi perustui puheenvuorojen jakautumiseen, dialogisiirtojen selvittämiseen ja opiskelijoiden palautteisiin. Dialogisiirrot tarkoittavat keskusteluissa esiintyvien lausumien ja ilmausten luokittelua aikaisemmista dialogitutkimuksista muokatulla luokituksella. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että suullisissa keskusteluissa onnistuttiin hyvin synnyttämään vastavuoroisia keskusteluita, joissa toisten ajatuksia kuunneltiin, vaikkakin keskusteluissa puheenvuorot jakautuivat epätasaisesti. Sähköpostikeskusteluissa dialogisuus ja yhteisöllisyys ei toteutunut yhtä hyvin. Ongelmana oli se, että iso osa keskustelijoiden viesteistä oli kirjoitettu monologisesti, toisten ajatuksista irrallisena. Jatkotutkimuksen tarvetta tämän tutkimuksen perusteella syntyi erityisesti siihen, miten keskustelijoita voisi ohjata ottamaan enemmän kantaa toistensa kirjoituksiin.

Käyttämäni dialogin luokittelumenetelmä perustuu myös aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyihin menetelmiin. Seuraavassa esitellään ne dialogin tutkimiseen käytetyt luokitukset, joiden pohjalta keskustelukentät on tässä tutkimuksessa operationalisoitu.

8.2 Sähköpostidialogien luokitusmerkinnät

Tutkittaessa verkossa käytävää dialogia voi kohteena olla joko tekstin, äänen tai kuvan ja äänen välityksellä tapahtuva dialogi. Aarnion (1999) tekemässä tutkimuksessa on tutkittu sekä sähköpostidialogeja että videoneuvottelukeskusteluita. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli löytää ne dialogin konkreettiset ydinelementit, joiden avulla dialogia

voidaan opetella (Aarnio 1999, 40). Sekä sähköpostidialogeihin että videoneuvottelukeskusteluihin kehitettiin omat analyysimenetelmänsä, joilla keskustelussa esiintyviä lausumia voidaan luokitella. Luokitusyksiköt perustuvat lausumiin, jotka sisältävät jonkin ajatuksellisen kokonaisuuden. Luokitusyksikkö voi tällöin olla osa lausetta tai kokonainen lause (emt; 77). Keskityn tutkimuksessani ainoastaan verkossa tapahtuvaan tekstimuotoiseen keskusteluun, joten tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiä ovat sähköpostidialogeja varten tehdyt luokitusmerkinnät. Ne näkyvät seuraavassa taulukossa.

Taulukko 1. Sähköpostidialogien luokitusmerkinnät ja niiden sisällöt (Aarnio 1999, 77).

1. Omien ajatusten avaaminen ja jakaminen
2. Toisen lausumaan vastaaminen kysyttäessä
3. Toisen lausumasta suoraan asiaan liittyen jatkaminen
4. Toisen lausumaa kokonaisuudessaan tarkentava kysymys
5. Jonkin asian tutkiva kysyminen ja ihmetteleminen yleisesti sekä suora kysymys toiselle
6. Toisen lausumaan sisältyvien avainsanojen merkityssisältöjen avaaminen
7. Toisen houkuttelemine osallistumaan
8. Sidonta toisen aiempaan lausumaan
9. Kuvitelmiin tarkistaminen
10. Omat asenteet välissä suorana kommenttina
11. Teemojen pinnallinen käsittely aiheesta toiseen hyppelehtien, ei pysytä asiassa
12. Kuvittelemine luulemismielessä

Taulukossa 1. olevien luokitusmerkintöjen avulla vastattiin tutkimusongelmiin, jotka koskivat sitä, millaista dialogi oli tutkimusprosessin eri vaiheissa, mikä dialogissa tuotti vaikeuksia ja millaiseksi dialogi kehittyi tutkimusprosessin aikana (Aarnio 1999, 68). Luokitusmerkinnöistä dialogia avaavia ja edistäviä ovat kohdat 1.-9. kun taas kohdat 10.-12. heikentävät tai estävät dialogin kulkua (emt; 77).

8.3 Dialogiset toimintatavat verkossa

Dialogia tutkittaessa voidaan tutkimusta laajentaa keskustelujen luokitusmerkinnöistä koskemaan dialogin syntymiseen ja jatkumiseen vaikuttavia toimintatapoja. Aarnio ja

Enqvist (2002) luokittelevat dialogiin kuuluvat keskeiset toimintatavat kolmeen seuraavaan taulukon mukaiseen kategoriaan.

Taulukko 2. Keskeiset toimintatavat dialogissa (Aarnio & Enqvist 2002, 42).

Dialogin perusta (1-6)

1. Aktiivinen osallistuminen
2. Sitoutuminen keskusteluun
3. Vastavuoroinen suhtautuminen ja reagoiminen
4. Avoin, vilpitön ilmaiseminen
5. Kunnioittava suhtautuminen
6. Irtautuminen minäkeskeisyydestä vuoropuhelussa ja vuorokuuntelussa

Dynamiikkaa dialogiin (7-11)

7. Keskenkäisten ajatuksenkulkujen ilmaiseminen ja hyväksyminen
8. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen erilaisten näkökulmien pohjalta
9. Ajatuksenkulkujen tarkentaminen tiedustelevin kysymyksin
10. Osallistujien puheen henkilökohtaisten merkityssisältöjen avaaminen kysymyksin
11. Ajatuksenkulun tekeminen näkyväksi

Dialogi uusille poluille (12-15)

12. Osallistujan ajatuksenkulun asettaminen alttiiksi tutkimiselle ja kyseenalaistamiselle
13. Eteneminen keskustelussa perustuu havaintoihin eikä arvailuihin tai kuvitelmiin toisen ajatuksenkulusta
14. Viipyminen riittävän kauan keskusteluteemassa teemasta toiseen hyppelöimisen sijasta
15. Uusien etenemispolkujen etsiminen asioiden työstämiseksi dialogissa

Taulukossa 2. esitetyt dialogiset toimintatapakategoriat jakautuvat siten, että kohdat 1.-6. luovat dialogille perustan, kohdat 7.-11. koskevat dialogin dynamiikkaa ja kohdat 12.-15. ovat niitä tekijöitä, jotka erityisesti vievät dialogia uusille poluille (emt.). Dialogisten toimintatapojen luokitukselta on käytetty osana DIANA-toimintamallin kehittämisessä verkossa oppimista varten (ks. Aarnio & Enqvist 2002).

9 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

9.1 Tutkimusongelmat

Humapin, Opekon ja Opsia ry:n järjestämään johtamisen erikoisammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen kuuluu verkossa tapahtuvaa opiskelijoiden välistä keskustelua ja tiedon rakentamista yhdessä. Johtamistaitoa koskevan asiantuntijuuden kehittämisen kannalta on tällöin yksi tärkeä tekijä se, miten opiskelijat onnistuvat uutta tietoa luovien verkkokeskustelujen synnyttämisessä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on löytää dialogi-teorian näkökulmasta vastaus siihen, miten johtamisen erikoisammattitutkintoa varten opiskelevat kehittävät asiantuntijuuttaan verkkokeskusteluissa. Tämän selvittämiseen pyritään löytämällä vastaus seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Missä keskustelukentissä asiantuntijuuden kehittäminen tapahtuu verkkokeskusteluissa?
2. Miten siirtyminen keskustelukenttien välillä tapahtuu?
3. Mitä dialogisia toimintatapoja verkkokeskusteluissa esiintyy?
4. Miten dialogin symmetria toteutuu verkkokeskusteluissa?
5. Minkälaisia tiimienvälisiä eroja verkkokeskusteluissa esiintyy keskustelukenttien, dialogisten toimintatapojen, dialogin symmetrian suhteen?

9.2 Tutkimuksen suorittaminen

Käyttämäni tutkimusmenetelmä perustuu verkossa tapahtuvan dialogin tutkimiseen kehitettyihin menetelmiin sekä dialogin kehittymistä kuvaavaan keskustelukenttäteoriaan (ks. Aarnio 1999; Aarnio & Enqvist 2002; Scharmer 2001; Isaacs 2001). Tutkimus keskittyy siihen, miten dialogi verkkokeskusteluissa toteutuu.

Tutkimuksen aineisto kerättiin johtamisen erikoisammattitutkintoa varten opiskelevien käymistä verkkokeskusteluista Humap Tool -oppimis- ja yhteistoimintaympäristössä. Humap Toolissa käydyt keskustelut tallentuvat keskustelufoorumiin myöhempää tarkastelua varten. Tallentuneet keskustelut on siten, tutkimushenkilöiden luvalla mahdollista kopioida tutkimusaineistoksi suoraan verkosta.

Koulutusryhmään kuului 24 henkilöä (12 naista, 12 miestä). Koulutusryhmä jakautui neljään tiimiin, jotka rakentuivat seuraavasti. Ensimmäisessä tiimissä oli seitsemän

henkilöä (3 naista, 4 miestä). Toisessa tiimissä oli myös seitsemän henkilöä (1 nainen, 6 miestä). Kolmannessa ja neljännessä tiimissä oli molemmissa viisi henkilöä, joista kummassakin neljä naista ja yksi mies.

Tutkimusaineistoksi otettiin kaikkiaan 14 verkkokeskustelua, joista kymmenen on koko koulutusryhmän keskustelua ja neljä tiimien keskustelua. Aineiston analysoinnissa noudatin saturaation periaatetta. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä, kun uusi aineisto ei enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1999, 62). Käytännössä saturaatio saavutetaan tutkimalla tutkimusryhmän käymiä keskustelua niin kauan, kunnes tutkimusongelmiin pystytään vastaamaan. Saturaation periaatetta pystyttiin kuitenkin noudattamaan vain koko koulutusryhmän keskusteluissa, sillä kultakin tiimiltä tutkimukseen otettiin vain yksi keskustelu. Syy tähän on siinä, että tiimit käyttivät keskustelufoorumia pääasiassa käytännön asioiden tiedottamiseen ja järjestämiseen tai muuhun vapaamuotoiseen viestintään (ks. Liite 2). Nämä keskustelut rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska tämältyyppisissä keskusteluissa ei ole vastaavaa tarvetta päästä dialogiin kuin ymmärryksen lisäämiseen pyrkivissä keskusteluissa. Käytännön asioiden tiedottamisen ja järjestämisen toimivuuden kannalta siirtyminen keskustelukentästä toiseen ei ole olennaista. Tutkimukseen otetut tiimien keskustelut ovat siis niitä keskustelua, joissa tiimit pyrkivät selkeimmin asiantuntijuuden kehittämiseen. Myös koulutusryhmällä oli paljon käytännön järjestelyihin ja tiedottamiseen perustuvia keskustelua, jotka jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Koulutusryhmän keskustelua oli kuitenkin keskustelufoorumilla kaikkiaan 51, joten tästä määrästä oli mahdollista löytää kymmenen seuraavat kriteerit täyttävää keskustelua. Kriteerinä keskustelun tutkimukseen ottamiselle oli se, että keskustelun tavoitteena täytyi olla keskustelijoiden ymmärryksen lisääminen ja pyrkimys pohdintaan, esimerkiksi tarkastelemalla opiskelijoiden käsityksiä JET-kurssilla esille tulevista asioista. Koko aineiston keskustelujen pituudet vaihtelivat 15 viestistä 65 viestiin. Tutkimusaineisto kerättiin 29.8.2002 – 3.12.2003 väliseltä ajalta.

9.3 Aineiston analysointi

9.3.1 Keskustelukenttien analysointimenetelmä

Tutkimusaineiston analysointi perustui aiemmin esitettyjen sähköpostidialogien luokitusmerkintöihin (s. 38-39) ja dialogin dynamiikkaa ja dialogia uusille poluille vieviin dialogisiin toimintatapoihin (s. 21-23 ja 39-40). Niiden pohjalta kehitin

luokitusmenetelmän, jossa dialogiset toimintatavat yhdistettiin dialogin kehittymistä kuvaaviin keskustelukenttiin. Ajatuksena oli, että kutakin keskustelukenttää varten on olemassa tiettyjä, kyseiselle kentälle tyypillisiä lausumia. Yksittäisiä lausumia voidaan kategorioiden perusteella määritellä dialogia edistäviin ja estäviin toimintatapoihin. Kullekin keskustelukentälle tyypillisiin ominaisuuksiin kuuluu lisäksi se, minkälaiset lausumat ovat kentässä epätavallisia. Tästä syystä keskustelujen analysoinnissa keskityttiin dialogisten lausumien kartoittamisen lisäksi myös niihin lausumiin, jotka keskustelukenttämäärittelyjen mukaan olivat tietyssä keskustelukentässä epätavallisia.

Analyysiyksikkönä keskustelukenttien analysoinnissa on pääsääntöisesti yksi viesti. Joidenkin pitkien viestien kohdalla, joissa siirtyminen keskustelukentästä toiseen tapahtuu saman viestin sisällä, jouduttiin viesti jakamaan analyysiyksikkönä kahteen tai tarvittaessa useampaan osaan. Keskusteluja analysoitaessa yhtä keskustelua tarkasteltiin yksittäisten lausumien tarkkuudella. Keskustelussa tapahtuva siirtyminen kentästä toiseen voitiin siten todentaa viesteissä esiintyvien lausumien perusteella. Kun viestissä ilmenee tietylle keskustelukentälle tyypillisiä lausumia, voidaan kyseinen viesti tai viestin osa tulkita tiettyyn kenttään kuuluvaksi keskusteluksi.

Verkkokeskustelujen tutkimiseen käyttämässäni menetelmässä keskityin ensisijaisesti keskusteluissa esiintyviin keskustelukenttiin ja dialogisiin toimintatapoihin. Keskustelujen sisällöt olivat sikäli toissijaisia, että keskustelussa esiintyvät lausumat oli mahdollista luokitella ilman tarkempaa sisällönanalyysiä. Käyttämäni tutkimusmenetelmä viittaa perusteiltaan kvalitatiiviseen keskustelunanalyysiin, mutta ei täytä kaikkia sen tunnuspiirteitä. Vaikka keskustelunanalyysissä keskitytään juuri keskustelujen rakenteeseen ja dynamiikkaan, kuuluu siihen olennaisena osana myös keskustelujen perusteellinen litterointi koskien taukoja, puheen intonaatiota, vuoronvaihtoja ym. (Eskola & Suoranta 1998, 189-190). Tekstimuotoisten verkkokeskustelujen tutkimisessä ei luonnollisestikaan voida keskittyä keskustelijoiden puheeseen, mutta käyttämässäni menetelmässä myös litterointitapa on väljempi. Lausumien luokittelemisessa riittää oikean luokitusmerkinnän löytäminen kullekin lausumalle.

9.3.2 Dialogin symmetrian mittaaminen

Keskustelujen symmetriaa voidaan tarkastella siten, että selvitetään yksittäisten lausumien perusteella, kuinka paljon keskustelijoiden esittämät lausumat vaikuttavat keskustelun etenemiseen ja aiheeseen (ks. Linell 1990). Vaihtoehtoisesti voidaan myös selvittää esitettyjen lausumien sitovuutta toisiinsa laskemalla kuinka monta tietyn tyyppistä lausumaa kukin keskustelija on esittänyt ja kuinka usein näihin on reagoitu (ks. Matikainen 2001). Tämän tutkimuksen intressien kannalta, keskustelujen symmetrisyyden suhteen tärkeintä oli kuitenkin pelkästään selvittää, saivatko kaikkien keskustelijoiden ajatukset suurin piirtein yhtä paljon tilaa ja huomiota keskusteluissa. Tästä syystä keskustelujen symmetriaa ei tarkasteltu lausumatasolla, vaan keskityttiin keskustelujen kokonaisrakenteen symmetrisyyden selvittämiseen. Tämä voitiin toteuttaa dialogin symmetriaa käsittelevien määritelmien pohjalta rakennetulla menetelmällä (ks. s. 23-24).

Kyseisessä menetelmässä keskustelujen symmetrian kriteerit ovat viestien pituus ja viestien määrä. Symmetriaa voitiin siten mitata kvantitatiivisesti, laskemalla kuinka pitkiä viestit olivat ja kuinka monta viestiä kukin keskustelija jätti. Viestien pituuksia ja viestien määriä vertailemalla saatiin selville kuinka symmetrisiä keskustelut olivat. Mikäli viestit olivat suurin piirtein yhtä pitkiä ja kukin keskustelija jätti suurin piirtein yhtä monta viestiä, voitiin todeta, että keskustelun yleisrakenne oli symmetrinen. Seuraavassa palataan tutkimuksen ensisijaiseen menetelmään, joka koskee keskustelussa esiintyvien lausumien luokitusta. Listattuna on kullekin keskustelukentälle tyypilliset ja epätavalliset lausumat sekä luokitusmerkintöjä kuvaavat symbolit, joiden avulla aineisto litteroitiin.

9.3.3 Lausumien luokitusmerkinnät

Taulukko 3. I Keskustelukenttä: Kohteliaisuus

Tyypilliset lausumat:	Lausuman symboli:
Keskustelun teemasta jatkaminen ilman sanatarkkaa ja kohdennettua sidontaa aiemmin esitettyihin ajatuksiin	→
Aiemmin esitetyistä ajatuksista poikkeavan irrallisen ajatuksen esittäminen	
Toisen esittämän ajatuksen kannattaminen	+
Suljetun tai ei-pohtivan kysymyksen esittäminen	?

Epätavalliset lausumat:	Lausuman symboli:
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	□?
Vastaväitteen esittäminen	←#
Arvostelevan kysymyksen esittäminen	#?
Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←

Taulukko 4. II Keskustelukenttä: Fragmentoitunut keskustelu

Tyypilliset lausumat:	Lausuman symboli:
Vastaväitteen esittäminen	←#
Arvostelevan kysymyksen esittäminen	#?
Ajatuksen perusteleva yleisenä totuutena	§

Epätavalliset lausumat:	Lausuman symboli:
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	□?
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulustaan	!!
Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen	%
Ajatuksen perusteleva omana näkökulmana	()
Toisen esittämän ajatuksen kannattaminen	+

Taulukko 5. III Keskustelukenttä: Pohtiva dialogi

Tyypilliset lausumat:	Lausuman symboli:
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	□?
Esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaaminen	?←

Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulustaan	!!
Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen	%
Ajatuksen perusteleminen omalla näkökulmalla	()

Epätavalliset lausumat:	Lausuman symboli:
Aiemmin esitetyistä ajatuksista poikkeavan irrallisen ajatuksen esittäminen	
Vastaväitteen esittäminen	←#
Arvostelevan kysymyksen esittäminen	#?
Suljetun tai ei-pohtivan kysymyksen esittäminen	?
Ajatuksen perusteleminen yleisenä totuutena	§
Keskustelun teemasta jatkaminen ilman sanatarkkaa ja kohdennettua sidontaa aiemmin esitettyihin ajatuksiin	→

Taulukko 6. IV Keskustelukenttä: Luova dialogi

Tyypilliset lausumat:	Lausuman symboli:
Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulustaan	!!
Uuden tiedon vahvistaminen tai toteaminen	+ =
Synteesin tekeminen	}}

Epätavalliset lausumat:	Lausuman symboli:
Aiemmin esitetyistä ajatuksista poikkeavan irrallisen ajatuksen esittäminen	
Vastaväitteen esittäminen	←#
Arvostelevan kysymyksen esittäminen	#?
Suljetun tai ei-pohtivan kysymyksen esittäminen	?
Keskustelun teemasta jatkaminen ilman sanatarkkaa ja kohdennettua sidontaa aiemmin esitettyihin ajatuksiin	→

Taulukoissa 3.-6. olevat luokitukset tarkoittavat tiettyyn kenttään kuuluvia tyypillisiä ja epätavallisia lausumia, jolloin kyseinen jaottelu ei ole ehdoton, vaan jossain kentässä voi satunnaisesti esiintyä toisellekin kentälle kuuluvia lausumia. Kenttien jaottelu tapahtui sen mukaan, minkä kentän mukaisia lausumia yhden analyysiyksikön sisällä oli eniten. Ongelmallinen kohta kenttäjaottelussa on se, kun joku jatkaa keskustelua aiemmin esitetyistä ajatuksista poikkeavalla irrallisella ajatuksella [||] ja joku toinen puolestaan jatkaa tästä sanatarkasti ja kohdennetusti [←]. Tällaiset tilanteet ratkaistaan merkitsemällä lausuma näin: [||] [←]. Tällöin keskustelukenttä määräytyy ensimmäisen merkinnän perusteella, mutta jälkimmäinen lasketaan kuitenkin mukaan keskusteluissa esiintyviin dialogisiin toimintatapoihin. Taulukoiden 3.-6. kuvaamista lausumista dialogisiksi toimintatavoiksi on luokiteltu kaikki kolmannelle ja neljännelle keskustelukentälle tyypilliset lausumat.

Taulukoissa 3.-6. olevien luokitusmerkintöjen lisäksi jokaisen keskustelun ensimmäisen viestin lausumat luokitellaan keskustelunavauksiksi [KA]. Koska yhtä keskustelua kohden voi olla vain yksi keskustelun avaava viesti, ei keskustelunavauksia ole merkitty keskustelukenttiä kuvaaviin luokitusmerkintöihin.

Aineiston analyysi suoritettiin litteroimalla verkkokeskustelussa esiintyvät lausumat luokitusmerkintöjen mukaisesti. Tämän jälkeen kyseessä olevaa keskusteluvaihetta verrattiin keskustelukenttien määrittelyihin, jonka perusteella arvioitiin, missä kentässä keskustelun tietyssä vaiheessa edettiin. Analyysin perusteella voitiin pääpiirteittäin selvittää, mitä keskustelukenttiä verkkokeskusteluissa esiintyi sekä missä keskustelun vaiheessa ja miten siirtyminen keskustelukenttien välillä tapahtui.

10 Tutkimustulokset ja niiden tarkastelu

10.1 Koulutusryhmän verkkokeskustelut

10.1.1 Keskustelukenttien osuudet verkkokeskusteluissa

Koulutusryhmän verkkokeskusteluja keskustelufoorumilla oli yhteensä 51, joista suurin osa ei täyttänyt tutkimusaineistolle asetettuja kriteereitä (ks. s. 42) Tutkimukseen valituista kymmenestä keskustelusta analysoitiin kaikkiaan kuusi keskustelua, jotka koostuivat 179 viestistä ja 1130 lausumasta. Näiden kuuden verkkokeskustelun analysointi tuotti tutkimusaineiston suhteen saturaation, sillä keskusteluissa

esiintyneistä pienistä vaihteluista huolimatta, keskusteluissa alkoi toistua tutkimusongelmien kannalta koulutusryhmälle tyypilliset tavat keskustella verkossa. Koulutusryhmän verkkokeskusteluissa eri keskustelukentissä liikuttiin seuraavasti:

Taulukko 7. Keskustelukenttien osuus koulutusryhmän verkkokeskusteluissa.

Keskustelukenttä	Analyysiyksiköt	Osuus keskusteluista
I Kohtelias keskustelu	82	45,8 %
II Fragmentoitunut keskustelu	15	8,4 %
III Pohtiva dialogi	79	44,1 %
IV Luova dialogi	3	1,7 %

Taulukosta 7. on nähtävissä, että verkkokeskusteluissa asiantuntijuuden kehittäminen tapahtui pääosin ensimmäisessä (45,8 %) ja kolmannessa (44,1 %) keskustelukentässä. Toiselle kentälle tyypillistä keskustelua oli vajaa kymmenesosa (8,4 %) keskusteluista. Neljänteen kenttään päästiin ainoastaan kolmessa keskustelussa kuudesta ja sen osuus kaikista keskusteluista oli vain 1,7 prosenttia.

10.1.2 Siirtyminen keskustelukenttien välillä

Koulutusryhmän keskusteluissa siirtyminen keskustelukenttien välillä tapahtui seuraavasti. Keskustelut alkoivat ensimmäisestä keskustelukentästä, mutta keskusteluissa hypättiin varsin nopeasti suoraan kolmanteen kenttään. Siirtyminen kolmanteen kenttään tapahtui siten, että keskustelijat esittivät pohtivia ja avoimia kysymyksiä koskien aikaisempia viestejä tai keskustelun aihetta ja vastasivat esitettyihin kysymyksiin.

2. viesti [keskustelusta: Pedagoginen johtaminen] lähettäjä **H1**

Aika: 20.10.2003, 9:28:37

”...Mitä käsitätte pedagogisella johtamisella ja miten sitä hoidetaan kunnissanne/kouluissanne? [KA] [??]”

4. viesti [keskustelusta: Pedagoginen johtaminen] lähettäjä **H3**

Aika: 20.10.2003, 19:18:34

”Periaatteessa pedagoginen johtamisen pitäisi olla rehtorin ja opetustoimen tärkein tehtävä. [? ←] Valitettavasti pedagogiseen pohditaan ja keskusteluun ei arjen hyöriässä jää riittävästi aikaa. [? ←]...”

11. viesti [keskustelusta: Pedagoginen johtaminen] lähettäjä **H7**

Aika: 23.10.2003, 8:29:15

”Mietin tuota sanaa pedagoginen johtaminen, enkä sitä oikein sisäistä. [? ←] Mitä se on? [??] Eikö tämä meidän työ ole pedagogista johtamista silloin, kun teemme ratkaisuja ja valintoja oppilaan kasvun ja kehittymisen hyväksi? [? ←] [??]”

Siirtyminen tapahtui myös siten, että keskustelijat jatkoivat aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti.

19. viesti [keskustelusta: Pedagoginen johtaminen] lähettäjä **H5**

Aika: 24.10.2003, 18:15:14

”...Mä olen myös dipatyössäni pohdiskelut pedagogista ja hallinnollista johtamista. [←] Samoin olen nyt käynyt nyt kymmenen rehtorin kanssa kehityskeskustelut ja olemme pohtineet pedagogisen ja hallinnollisen johtajuuden rajaa. [←]...”

Toinen kenttä oli keskusteluissa melko harvinainen (8,4 %). Vain yhdessä keskustelussa kuudesta oli alussa siirrytty ensimmäisestä kentästä toiseen kenttään. Tällöin keskustelussa oli ensimmäisissä viesteissä esitettyihin ajatuksiin esitetty vastaväitteitä ja arvostelevia kysymyksiä.

2. viesti [keskustelusta: Tylsää faktaa, mutta tarpeen] lähettäjä **H2**

Aika: 29.9.2003, 14:25:52

”Koulu on palkkaa. Opetusalan ves: pidetyt tunnit ovat palkkaa. [←] Ainoa mahdollinen säästö löytyy opetusta vähentämällä ja ryhmiä suurentamalla. [→]...”

3. viesti [keskustelusta: Tylsää faktaa, mutta tarpeen] lähettäjä **H1**

Aika: 29.9.2003, 15:35:52

”Älä H2 yritä yhtään. Koulu on paljon muutakin, vaikka tiedän, että palkkamenot ovat suurin potti. [←#] Eikö kuitenkin pidemmällä aika välillä tule kalliimmaksi se, että opetusryhmät ovat suuria. [#?]...”

Toiseen kenttään päädyttiin sekä ensimmäisestä kentästä että kolmannelta kentästä. Toiselle kentälle tyypillisistä erimielisistä kommentteista päästiin melko nopeasti eteenpäin eikä keskustelussa jäähdytetty väittelytasolle.

5. viesti [keskustelusta: Tylsää faktaa, mutta tarpeen] lähettäjä **H2**

Aika: 29.9.2003, 15:59:09

”Äläs ny- ei tätä paikallinen oay lue! [←#] Suurin este koulun kehittämislle on oaj ja ves. [←] Hyvä olisi kiinteä palkka, sama opv yms. niin aineen- kuin luokanopeillekin (molemmathan ovat ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneita). [?←]...”

Toisesta kentästä siirryttiin useimmiten kolmanteen kenttään, mutta myös paluuta ensimmäiseen kenttään tapahtui. Tähän vaikutti se, oliko eriävistä mielipiteistä jatkettu keskustelua sanatarkalla ja kohdennetulla pohdinnalla, mikä johti kolmanteen kenttään, vai palattiinko ensimmäiselle kentälle tyypillisten irrallisten ja kohdentamattomien ajatusten esittämiseen.

Keskustelujen edettyä ensimmäisestä kolmanteen tai yhdessä tapauksessa toiseen keskustelukenttään, palattiin tästä kaikissa keskusteluissa takaisin ensimmäiseen kenttään. Tämä tapahtui siten, että keskustelua jatkettiin ilman sanatarkkaa ja kohdennettua sidontaa aiemmin esitettyihin ajatuksiin tai keskustelussa esitettiin aiemmin esitetyistä ajatuksista poikkeavia irrallisia ajatuksia.

23. viesti [keskustelusta: Yksinäinen johtaja?] lähettäjä **H2**

Aika: 3.10.2003, 19:42:14

”Eipäs ole tullut osallistuttua keskusteluun. [///] Olen vääntänyt dippatyötä ja nyt taas teen tarkennuksia talousarvioon. [///] Sitoviin tavoitteisiin kirjoitetaan lakkautettavien koulujen nimiä,

*valtuuston päätösten kumoamisia ja annettavia tuntimääriä.
[→] Mielestäni aihe sopii tänne yksinäiseen johtajaan. [→]
[0]...*”

Tyypillinen piirre koulutusryhmän keskusteluissa yleensä oli se, että kenttien välillä tapahtui hyppelyä, erityisesti ensimmäisen ja kolmannen kentän välillä. Kun keskustelussa oli päästy kolmanteen keskustelukenttään, päästiin siitä vain muutaman kerran jatkamaan neljänteen kenttään ja silloinkin vain hetkellisesti. Kun keskusteluissa päästiin neljänteen kenttään, perustui se kolmannessa kentässä tapahtuneeseen pohdintaan, josta keskustelua jatkettiin sanatarkoilla ja kohdennetuilla kommentteilla sekä tekemällä synteisiä pohdinnan seurauksena syntyneistä ajatuksista ja vahvistamalla pohdinnasta syntynyttä uutta tietoa.

21. viesti [keskustelusta: Pedagoginen johtaminen] lähettäjä **Ohjaaja**

Aika: 24.10.2003, 20:03:37

”...Johtaja on vastuussa siitä että työyhteisöllä/organisaatiolla on yhteinen käsitys siitä millaisia taitoja tulevaisuudessa tarvitaan ja ovat luoneet yhteisen käsityksen siitä millaisella opetuksella menetelmillä niitä voidaan harjoituttaa. [B]} Sitten luodaan strategia siis konkreettinen vuosisuunnitelma niistä askelista millä mennään vähitellen oppien kohti luotua visiota parhaasta pedagogiikasta. [B]} Arviointi (varsinkin reflektiivinen keskustelu) on tietenkin monipuolista matkan varrella ja suuntaa muutetaan tarvittaessa. [←]...”

Satunnaiset neljännessä kentässä käynnit tapahtuivat tyypillisesti keskustelun loppuvaiheilla. Tällöin keskustelussa palattiin vielä neljännessä kentästä joko suoraan ensimmäiseen tai kolmanteen kenttään. Neljännen kentän osuus keskusteluissa oli niin pieni (1,7 %), että kentän saavuttaminen ei tuonut keskusteluun kentälle tyypillistä luovaa dialogia. Koulutusryhmän keskustelujen etenemistä keskustelukentissä voi katsoa tarkemmin liitteestä 3.

10.1.3 Verkkokeskusteluissa esiintyneet dialogiset toimintatavat

Verkkokeskusteluissaan koulutusryhmä oli 44,1 prosenttia kolmannessa keskustelukentässä, mutta kuitenkin neljättä keskustelukenttää ei saavutettu kuin satunnaisesti (1,7 %). Dialogisten toimintatapojen kannalta tämä on mielenkiintoista, sillä dialogisiksi toimintatavoiksi tässä tutkimuksessa on luokiteltu juuri kolmannelle ja neljännelle keskustelukentälle tyypilliset lausumat. Koulutusryhmän verkkokeskusteluissa esiintyneet dialogiset toimintatavat jakautuivat seuraavasti:

Taulukko 8. Dialogisten toimintatapojen osuus koko koulutusryhmän keskusteluissa esitetyistä lausumista (f = 1130).

Lausuma / dialoginen toimintatapa	Symboli	f	Osuus keskusteluista
Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←	314	27,8 %
Esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaaminen	?←	235	20,8 %
Ajatuksen perusteleminen omalla näkökulmalla	0	55	4,9 %
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??	54	4,8 %
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulusta	!!	25	2,2 %
Synteesin tekeminen	}}	5	0,4 %
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	∞?	2	0,2 %
Uuden tiedon vahvistaminen tai toteaminen	+=	1	0,1 %
Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen	%	0	0 %
Dialogisia toimintatapoja yhteensä		691	62,2 %

Koulutusryhmän keskusteluissa esitetyistä 1130 lausumasta 62,2 % (f = 691) oli dialogisiksi toimintatavoiksi määriteltyjä lausumia. Dialogiset toimintatavat painottuivat selkeästi aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkamiseen (f = 314, 27,8 %) ja esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaamiseen (f = 235, 20,8 %). Jonkin verran keskusteluissa esiintyi myös ajatuksien perustelua omasta näkökulmasta

($f = 55$, 4,9 %) ja pohtivien ja avoimien kysymysten esittämistä ($f = 54$, 4,8 %). Toisten keskustelijoiden kannustamista kertomaan lisää ajatuksenkulustaan esiintyi keskustelussa 2,2 % ($f = 25$). Muiden keskusteluissa esiintyneiden dialogisten toimintatapojen osuus oli alle 0,5 %, mikä kaikissa kuudessa keskustelussa tarkoittaa korkeintaan viittä lausumaa yhteensä. Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen oli ainoa dialoginen toimintatapa, jota ei keskusteluissa esiintynyt lainkaan.

10.1.4 Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskusteluissa

Verkkokeskustelujen symmetrian suhteen keskusteluista tarkasteltiin viestien määrää ja pituuksia. Koulutusryhmän kuuteen analysoituun keskusteluun osallistui vähimmillään yhdeksän (2. keskustelu) ja enimmillään kaksikymmentä keskustelijaa (6. keskustelu). Keskustelujen ohjaaja on laskettu yhdeksi keskustelijaksi. Viestejä keskustelussa jätettiin yhteensä 179 ja ne koostuivat 1130 lausumasta. Keskustelijoiden jättämien viestien määrät keskustelua kohden vaihtelivat 1 ja 13 viestin välillä. Keskimäärin keskustelijat jättivät 2,3 viestiä yhtä keskustelua kohden. Kahden aktiivisimman keskustelijan osuudet viestien lukumäärän suhteen vaihtelivat 5. keskustelun 30,8 %:n ($f = 8 / 26$) ja 1. keskustelun 41,4 %:n ($f = 12 / 29$) välillä. Kahden vähiten viestejä jättäneiden osuudet puolestaan vaihtelivat 6. keskustelun 4,0 %:n ($f = 2 / 49$) ja 2. keskustelun 13,4 %:n ($f = 2 / 15$) välillä, jolloin keskustelijat jättivät vain yhden viestin keskustelua kohden. Viestien lukumäärän ja pituuksien suhteen on voitu myös laskea se, mikä oli yhden keskustelijan esittämien lausumien osuus koko keskustelussa esitetyistä lausumista. Koulutusryhmän keskusteluissa kahden eniten keskusteluun osallistuneen lausumien osuudet vaihtelivat 5. keskustelun 35,1 %:n ($f = 48 / 137$) ja 1. keskustelun 48,8 %:n ($f = 86 / 174$) välillä. Kahden vähiten keskusteluihin osallistuneen lausumien osuudet keskusteluista puolestaan vaihtelivat 6. keskustelun 0,5 %:n ($f = 5 / 329$) ja 4. keskustelun 5,8 %:n ($f = 8 / 138$) välillä.

Viestien lukumäärien ja pituuksien suhteen on havaittavissa, että koulutusryhmän keskustelut eivät olleet dialogille tyypillisesti symmetrisiä. Keskusteluja dominoi pääsääntöisesti muutama aktiivinen keskustelija passiivisten osallistuessa keskusteluun vain muutamalla kommentilla.

10.2 1. tiimin verkkokeskustelu

10.2.1 Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa

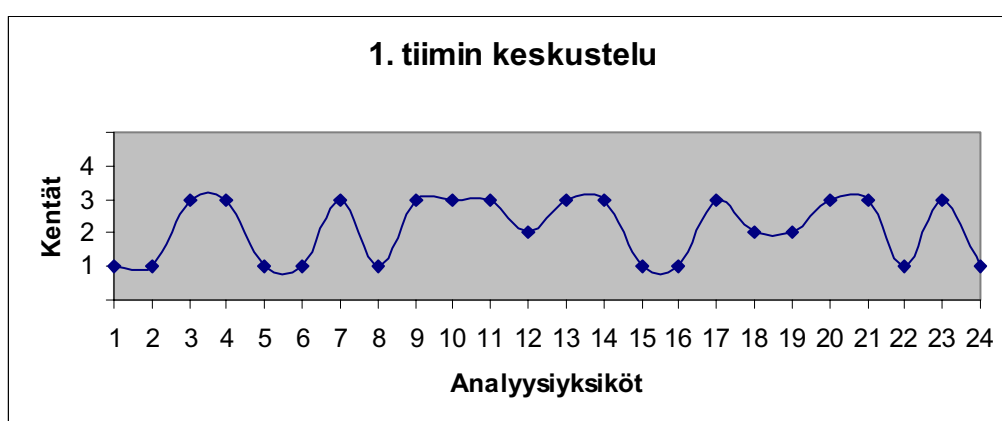
1. tiimin keskusteluista analysoitavaksi otettiin keskustelu, jossa käsiteltiin johtamisen erikoisammattitutkintoon kuuluvan välityön toteuttamista. Keskustelun otsikko oli: ”johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma”. Tässä keskustelussa keskustelukentät jakautuivat seuraavasti:

Taulukko 9. Keskustelukenttien osuus 1. tiimin verkkokeskustelussa.

Keskustelukenttä	Analyysiyksiköt	Osuus keskustelusta
I Kohtelias keskustelu	9	37,5 %
II Fragmentoitunut keskustelu	3	12,5 %
III Pohtiva dialogi	12	50,0 %
IV Luova dialogi	0	0 %

1. tiimin keskustelussa painottui selkeästi kolmas keskustelukenttä (50,0 %). Ensimmäisessä kentässä viivytettiin 37,5 % keskustelusta ja ajatusten vastakkainasetteluja toisen kentän muodossa ilmeni 12,5 %. Huolimatta kolmannen kentän suuresta osuudesta keskustelussa (50,0 %), neljättä kenttää ei saavutettu lainkaan.

10.2.2 Siirtyminen keskustelukenttien välillä



Kuvio 1. 1. tiimin keskustelun eteneminen keskustelukentissä analyysiyksiköittäin.

1. tiimin keskustelun etenemistä kuvaavasta kuviosta näkyvät siirtymiset keskustelukenttien välillä. Keskustelun alussa siirryttiin nopeasti ensimmäisestä kentästä kolmanteen. Tämän jälkeen keskustelussa pysyttiin, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta pääosin kolmannessa ja toisessa kentässä. Siirtyminen ensimmäisestä kentästä kolmanteen kenttään tapahtui useimmiten keskustelussa esitettyjen kysymyksiin vastaamisen myötä.

2. viesti [keskustelusta: Johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma] lähettäjä **H2**

Aika: 16.4.2003, 8:02:24

”...Pitäisikö johtaminen hoitaa juuri niin että opettaja on osa kokonaisuutta, hoitaa oman postinsa eikä hänen kuulukaan olla selvillä kaikesta? [/?] ... Onko siinä johtaja asiallinen jos ei kerro kaikkea alaiselleen? [/?] Jääkö jotain myös itse oivallettavaksi? [/?] Asettaako johtaja itsensä liian suureen asemaan? [/?]...”

3. viesti [keskustelusta: Johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma] lähettäjä **H3**

Aika: 16.4.2003, 13:32:20

”...Itse olen aina suosinut ajatusta keskustelevasta ja mahdollisimman laajasti informoivasta työtavasta. [/?←] [0]...”

4. viesti [keskustelusta: Johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma] lähettäjä **H1**

Aika: 20.4.2003, 13:28:24

”Mielestäni johtajan pitääkin kokonaisuutta hallitessaan osata kertoa asiat oikeaan aikaan. [/?←] [0] Valmisteilla olevat asiat saattaa hankaloitua huomattavasti jos niitä pohditaan hyvinkin monella taholla. [/?←]...”

Kolmanteen kenttään siirryttiin usein myös siten, että keskustelussa jatkettiin sanatarkasti ja kohdennetusti aiemmin esitetyistä ajatuksista.

8. viesti [keskustelusta: Johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma] lähettäjä **H1**

Aika: 12.8.2003, 9:03:56

”...Opetussuunnitelmassa on kirjoitettu koulun perustehtävä. Kouluja profiloidaan ja kehitetään moilla erilaisilla kehityshankkeilla. [→] Miten johtaja saa kouluväen ymmärtämään, että kaikki kehittäminen tulee linkittyä perustehtävään? [??] Onko opetussuunnitelma tässä oikea väline? [/?]...”

9. viesti [keskustelusta: Johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma] lähettäjä **H2**

Aika: 12.8.2003, 13:50:00

”... Ongelmana on minusta opstyössä ja kehittämistyössä aina myös sen lyhytjänteisyys. [←] [0] Minusta on erittäin vaikeaa opettajaa saada ajattelemaan asioita yhden lukuvuoden yli. [←] [0] Monivuotisiin projekteihin kun ei haluta sitoutua monestakin syystä. [←]...”

Toiseen kenttään päädyttiin keskustelussa kolmannesta kentästä. Tämä tapahtui siten, että kolmannessa kentässä esitettiin vastaväitteitä toisten esittämiin ajatuksiin.

9. viesti [keskustelusta: Johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma] lähettäjä **H2**

Aika: 12.8.2003, 13:50:00

”...Kuljetan siis koulun kehittämissuunnitelmaa mukana koko ajan ja eri toten johtajan työvälineenä. [/?←] Opettajien mahdollisuus kehittyä omassa ammatissaan ja sen käyttäminen on heidän panoksensa siihen. [/?←] esim. josko joku opettaja haluaa opiskella ilmaisutaitoa ja siihen on resursseja niin silloin on alkanut koulun ilmaisutaidon opstyö. [/?←]...”

10. viesti [keskustelusta: Johtamisvälityö: teoriasta käytännöksi, psykofyysinen ongelma] lähettäjä **H1**

Aika: 13.8.2003, 12:12:07

”...Miten mienaat motivoida opettajat tekemään esim opsin arvioinnin ja kehittämisen, jota perusteissa edellytetään kun samaan aikaan kehittämissuunnitelmanne velvoittaa opettajia tekemään ”ylimääräistä työtä”? [#?]....”

Vastaväitteiden esittämisen jälkeen päädyttiin keskustelussa aina takaisin kolmanteen kenttään jatkamalla keskustelua kysymyksillä ja vastauksilla niihin sekä sanatarkoilla ja kohdennetuilla kommentteilla. Kolmas keskustelukenttä ei kuitenkaan johtanut neljänteen kenttään, vaan kolmannelta päädyttiin takaisin joko ensimmäiseen tai toiseen kenttään.

10.2.3 Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat

Taulukko 10. Dialogisten toimintatapojen osuus 1. tiimin keskustelussa esitetystä lausumista (f = 143).

Lausuma / dialoginen toimintatapa	Symboli	f	Osuus keskustelusta
Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←	30	21,0 %
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??	21	14,7 %
Esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaaminen	?←	19	13,3 %
Ajatuksen perusteleminen omana näkökulmana	0	5	3,5 %
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulustaan	!!	1	0,7 %
Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen	%	0	0 %
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	□?	0	0 %
Uuden tiedon vahvistaminen tai toteaminen	+ =	0	0 %
Synteesin tekeminen	}}	0	0 %
Dialogisia toimintatapoja yhteensä		76	53,2 %

1. tiimin keskustelun 143 lausumasta 53,2 % (f = 76) oli dialogisten toimintatapojen mukaisia. Dialogisten toimintatapojen jakautumisen suhteen keskustelussa jatkettiin paljon (f = 30, 21,0 %) sanatarkasti ja kohdennetusti aiemmin esitetyistä ajatuksista. Keskustelussa esiintyi runsaasti pohtivia ja avoimia kysymyksiä (f = 21, 14,7 %) sekä vastauksia esitettyihin kysymyksiin ja tiedusteluihin (f = 19, 13,3 %). Jonkin verran keskustelussa myös perusteltiin ajatuksia omina näkökulmina (f = 5, 3,5 %). Toisten keskustelijoiden kannustamista kertomaan lisää ajatuksenkulustaan esiintyi keskustelussa vain kerran (0,7 %). Dialogisista toimintatavoista kaikkiaan neljä eri lausumaluokitusta on sellaisia, joita ei keskustelussa esiintynyt lainkaan.

10.2.4 Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa

1. tiimin keskusteluun osallistui kuusi keskustelijaa ja keskustelussa jätettiin kaikkiaan 22 viestiä, jotka koostuivat 143 lausumasta. Viestien lukumääriä tarkasteltaessa, kaksi aktiivisinta keskustelijaa jätti 77,3 % (17) keskustelun kaikista viesteistä, kun taas kaksi vähiten viestejä jättänyttä keskustelijaa jätti 9,0 % (2) viesteistä. Keskustelussa esiintyvien lausumien suhteen ero oli vielä selkeämpi, kahden aktiivisimman osuus keskustelun lausumista oli 86,0 % (123) kun kahden passiivisimman osuus puolestaan oli 4,2 % (6). Näiden symmetriaa kuvaavien lukujen perusteella voidaan tulkita, että 1. tiimin keskustelu oli selkeästi epäsymmetristä.

10.3 2. tiimin verkkokeskustelu

10.3.1 Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa

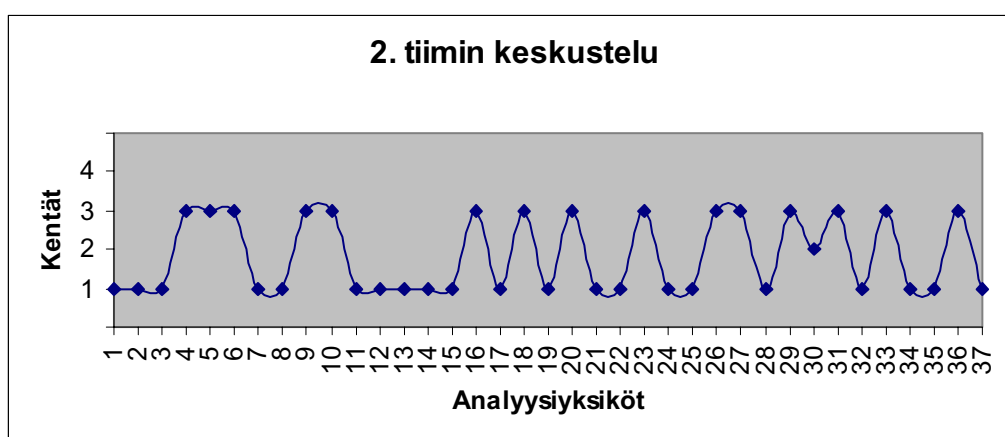
2. tiimin kohdalla analysoitavaksi keskusteluksi valittiin keskustelu, jossa käsiteltiin 2. tiimin johtamisen erikoisammattitutkintoon valmistavaan koulutusohjelmaan liittyviä tavoitteita. Keskustelun otsikko oli: ”tavoitteistamme”. Keskustelukentät jakautuivat tässä keskustelussa seuraavasti:

Taulukko 11. Keskustelukenttien osuus 2. tiimin verkkokeskustelussa.

Keskustelukenttä	Analyysiyksiköt	Osuus keskustelusta
I Kohtelias keskustelu	22	57,9 %
II Fragmentoitunut keskustelu	1	2,6 %
III Pohtiva dialogi	15	39,5 %
IV Luova dialogi	0	0 %

2. tiimin keskustelusta suurin osa (57,9 %) tapahtui ensimmäisessä keskustelukentässä. Toiseksi eniten keskustelussa oltiin kolmannessa kentässä (39,5 %). Toisessa keskustelukentässä käytiin vain kerran ja neljättä kenttää ei saavutettu lainkaan.

10.3.2 Siirtyminen keskustelukenttien välillä



Kuvio 2. 2. tiimin keskustelun eteneminen keskustelukentissä analyysiyksiköittäin.

2. tiimin keskustelun etenemistä kuvaavasta kuviosta 2. voidaan nähdä, että 2. tiimin keskustelu oli pitkälti hyppelyä ensimmäisen ja kolmannen keskustelukentän välillä. Keskustelun alussa päästiin jo muutaman viestin jälkeen kolmanteen kenttään, jonka jälkeen keskustelu jatkui, muutamaa toisessa kentässä käyntiä lukuun ottamatta nopeina siirtymisinä ensimmäisen ja kolmannen kentän välillä. Keskustelua kolmanteen kenttään veivät keskustelussa esitetyt avoimet ja pohtivat kysymykset ja vastaukset niihin sekä sanatarkat ja kohdennetut jatkamiset aiemmin esitetyistä ajatuksista.

3. viesti [keskustelusta: tavoitteistamme] lähettäjä **H1**

Aika: 28.1.2003, 10:45:01

”Mielenkiintoista olisi kuulla, miten kunkin [diplomityö-] prosessi etenee. [??]...”

5. viesti [keskustelusta: tavoitteistamme] lähettäjä **H3**

Aika: 3.2.2003, 16:14:24

”Olen tässä heräämässä pienryhmätoimintaan. [??] Olen kirjoittanut työtäni hiljaisesti, mikä ei ole varmaan kovin hyvä juttu. [??] Parannan tapani. [??] Työni sisältö on luettavissa. [??] Tulee varmaan muuttumaan jonkin verran. [??] Lihaa luiden ympärille on tehty. [??] Kyselylomakkeen teko vie aikaa. [??]...”

22. viesti [keskustelusta: tavoitteistamme] lähettäjä **H7**

Aika: 30.3.2003, 23:05:16

”Kiirettä on taas ollut, mutta diplomityö on edennyt jo siihen vaiheeseen, että ensiesiintyminen on pidetty perusopetuksen rehtoreille. Lukion rehtoreiden vuoro on 7.4. [??] Vaikein osuus on vielä tekemättä eli tausta ja pohdinta. Joten hommia vielä piisaa. [??]”

Palaaminen ensimmäiseen kenttään tapahtui tyypillisesti siten, että keskustelua jatkettiin keskustelun teemaan liittyen, mutta kohdentamattomasti ja epäsanatarkasti tai vaihtoehtoisesti esitettiin kokonaan aiemmin esitetyistä ajatuksista poikkeavia ajatuksia.

14. viesti [keskustelusta: tavoitteistamme] lähettäjä **H5**

Aika: 26.2.2003, 9:16:03

”...Hande Nurmio sai Eino Leino- palkinnon [??] ja me saimme 1-2 ops:n ja yleisen osan raakaversioon valmiiksi. [→]...”

15. viesti [keskustelusta: tavoitteistamme] lähettäjä **H2**

Aika: 27.2.2003, 19:09:32

”...Olen hakenut kolmea virkaa vaalityön ohessa ja olen joutunut jokaiseen haastatteluun. [??] .. Hiihtolomasta ei tietoa.

[[[Vaalit vievät työn ohessa kaiken aikani. [[[...”

10.3.3 Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat

Taulukko 12. Dialogisten toimintatapojen osuus 2. tiimin keskustelussa esitetyistä lausumista (f = 150).

Lausuma / dialoginen toimintatapa	Symboli	f	Osuus keskustelusta
Esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaaminen	?←	29	19,3 %
Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←	27	18,0 %
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??	7	4,7 %
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulustaan	!!	3	2,0 %
Ajatuksen perusteleva oma näkökulmana	0	2	1,3 %
Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen	%	1	0,7 %
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	□?	0	0 %
Uuden tiedon vahvistaminen tai toteaminen	+ =	0	0 %
Synteesin tekeminen	}}	0	0 %
Dialogisia toimintatapoja yhteensä		69	46,0 %

2. tiimin keskustelussa kaikista 150:stä lausumasta dialogisiksi toimintatavoiksi määriteltyjä oli 46,0 % (f = 69). Keskustelun dialogiset toimintatavat painoutuivat esitettyihin kysymyksiin ja tiedusteluihin vastaamiseen (f = 29, 19,3 %) sekä aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkamiseen (f = 27, 18,0 %). Suuresta kysymyksiin vastaamisen määrästä huolimatta, avoimia kysymyksiä keskustelussa oli vain 4,7 % (f = 7). Loppujen dialogisten toimintatapojen osuus keskustelussa oli 2 % tai alle, mikä tarkoittaa korkeintaan kolme lausumaa keskustelua kohden. Dialogisista toimintatavoista kolme ei esiintynyt keskustelussa lainkaan.

10.3.4 Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa

2. tiimin keskusteluun osallistui seitsemän keskustelijaa ja keskustelussa jätettiin yhteensä 38 viestiä, joihin sisältyi 150 lausumaa. Jätettyjen viestien määrä keskustelijaa kohden vaihteli 1-12 viestin välillä. Viestit jakoutuivat kahden aktiivisimman ja kahden passiivisimman välillä siten, että kaksi aktiivisinta jätti 55,3 % (21) kaikista viesteistä ja kaksi passiivisinta 5,2 % (2) viesteistä. Lausumien prosenttiosuudet jakoutuivat kahden aktiivisimman 56,0 %:iin (84) ja kahden passiivisimman 5,3 %:iin (8). Viestien ja lausumien prosenttiosuuksien perusteella 2. tiimin keskustelua dominoivat aktiivisimmat keskustelijat, passiivisten jäädessä selkeästi pienempiin osuuksiin. Lukujen perusteella voidaan sanoa, että keskustelu ei ollut symmetristä.

10.4 3. tiimin verkkokeskustelu

10.4.1 Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa

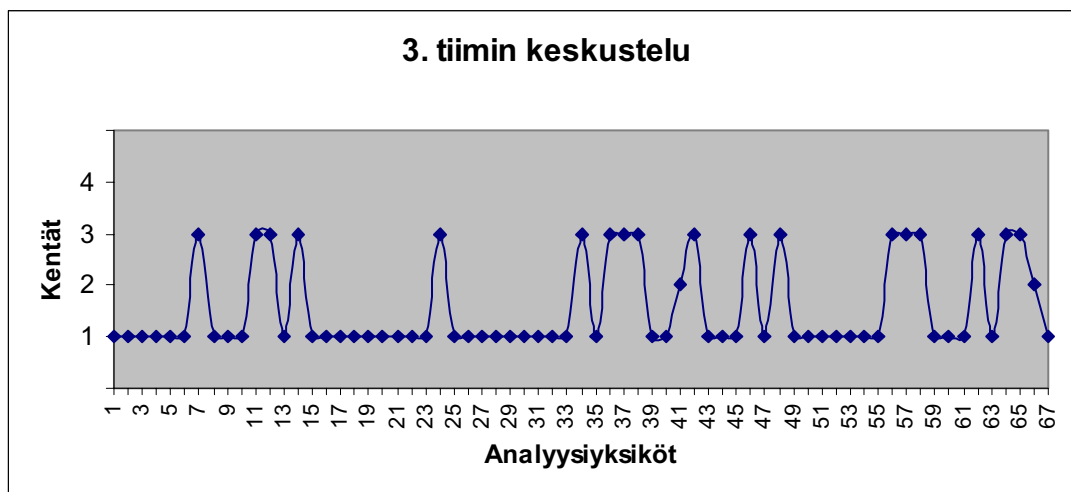
3. tiimin keskusteluista analysoitiin keskustelu, jonka otsikko oli: ”Yleiskeskustelu”. Keskustelussa pohdittiin yleisesti johtamisen erikoisammattitutkintoon liittyviä asioita. Keskustelukentät jakoutuivat keskustelussa seuraavasti:

Taulukko 13. Keskustelukenttien osuus 3. tiimin verkkokeskustelussa.

Keskustelukenttä	Analyysiyksiköt	Osuus keskustelusta
I Kohtelias keskustelu	47	70,1 %
II Fragmentoitunut keskustelu	2	3,0 %
III Pohtiva dialogi	18	26,9 %
IV Luova dialogi	0	0 %

3. tiimin keskustelu sijoittui selkeästi eniten ensimmäiseen keskustelukenttään (70,1 %). Toisessa kentässä oltiin kaikkiaan 3,0 % keskustelusta. Keskustelusta 26,9 % sijoittui kolmanteen kenttään ja neljättä kenttää ei 3. tiiminkään keskustelussa saavutettu ollenkaan.

10.4.2 Siirtyminen keskustelukenttien välillä



Kuvio 3. 3. tiimin keskustelun eteneminen keskustelukentissä analyysiyksiköittäin.

3. tiimin keskustelussa painottui ensimmäinen keskustelukenttä, mutta siirtymistä kenttien välillä tapahtui silti. Keskustelu eteni siten, että ensimmäisestä kentästä tapahtui satunnaisia hyppäyksiä kolmanteen kenttään, josta kuitenkin palattiin useimmiten saman tien takaisin. Muutaman kerran keskustelun aikana ensimmäisen ja kolmannen kentän välillä käytiin toisessa kentässä. Tyypillisesti siirtymiset tapahtuivat tässä keskustelussa siten, että ensimmäisestä kolmanteen kenttään siirryttiin jatkamalla sanatarkasti ja kohdennetusti aiemmin esitetyistä ajatuksista. Jonkin verran siirtymisiä tapahtui myös kysymysten ja niihin vastaamisen myötä. Kolmatta kenttää ei kuitenkaan saavutettu missään vaiheessa pidemmäksi aikaa, sillä ensimmäiseen kenttään palattiin usein vaihtamalla keskustelun aihetta ennen kuin varsinainen pohdinta oli varsinaisesti vielä käynnistynyt.

39. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu] lähettäjä **H2**

Aika: 16.9.2003, 22:47:23

H2: "H5! ... Näyttää, että tiimimme työskentyä arvioidaan myöskin toisen tiimin taholta. [↩] Haluankin ensin tietää oman oppimiskokemuksesi tiimityön karikoista, ennekuin neuvomme muita. [↩] .. Eikö kuitenkin elävässä elämässä kuin myös johtajuudessa ole esimerkkejä siitä, että negatiivinen läsnäolo on sallittava. [/?]..."

44. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu] lähettäjä **H5**

Aika: 18.9.2003, 7:51:07

*"...H2 ymmärsinkö oikein, että osoitit kysymykset minulle ? [%]
Voisit tarkentaa hieman kysymyksiäsi. [?] Käsittääkseni et ole
ollut minun tiiminjohtamiseeni tyytyväinen, koska en ole juuri
teitä patistellut toolosissa työskentelyyn. [%]..."*

47. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu] lähettäjä **H2**

Aika: 18.9.2003, 22:46:44

"Voisiko tiimimme kokoontua vaika meillä xxx:lla? [?]"

Tyypillinen ensimmäiseen kenttään keskustelun palauttava viesti oli myös sellainen, jossa keskustelussa käytiin vain tervehtimässä muita keskustelijoita eikä keskustelua yritettykään rakentaa.

9. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu] lähettäjä **H4**

Aika: 7.3.2003, 12:36:08

*"xxx:ssä alkaa olla perjantaiväsymystä ja niinpä tyydyn
toivottamaan hyvää viikonvaihdetta! [///] Takana rankka viikko;
koulupoliittisen ohjelman työryhmää, koulutuslautakunnan
kokousta, yhteiskuntasuhteiden hoitoa rautupilkillä... [->]
Virkistävää viikonloppua! [///]"*

Keskustelussa oltiin varsin vähän toisessa kentässä, mutta silloin kun siihen päädyttiin, tapahtui se satunnaisten vastaväitteiden myötä, joista ei kuitenkaan syntynyt varsinaisia väittelyjä.

63. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu] lähettäjä **H1**

Aika: 26.10.2003, 14:07:15

*"...Tallinnan riesaksi ei tätä enää viitsi jättää. [←#] Jos ei
Tampere onnistu, niin olkoon tämä se kokemus. [←]..."*

66. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu] lähettäjä **Ohjaaja**

Aika: 28.10.2003, 11:16:07

”...itse ajattelen, ettei tämä oppimiskokemus ole riesa vaan ehkä yksi tärkeimmistä kokonaisuuksista tässä koulutuksessa. [←#] [0]...”

10.4.3 Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat

Taulukko 14. Dialogisten toimintatapojen osuus 3. tiimin keskustelussa esitetyistä lausumista (f = 508).

Lausuma / dialoginen toimintatapa	Symboli	f	Osuus keskustelusta
Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←	94	18,5 %
Esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaaminen	?←	21	4,1 %
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??	17	3,3 %
Ajatuksen perusteleva omana näkökulmana	0	10	2,0 %
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulustaan	!!	5	1,0 %
Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen	%	2	0,4 %
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	□?	1	0,2 %
Uuden tiedon vahvistaminen tai toteaminen	+ =	0	0 %
Synteesin tekeminen	}}	0	0 %
Dialogisia toimintatapoja yhteensä		150	29,5 %

3. tiimin keskustelun 508:sta lausumasta vain 29,5 % (f = 150) oli dialogisiksi toimintatavoiksi määriteltyjä. Dialogisista toimintatavoista selkeästi eniten oli sanatarkkoja ja kohdennettuja jatkamisia aiemmin esitetyistä ajatuksista (f = 94, 18,5 %). Esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaamista keskustelussa oli 4,1 % (f = 21) ja pohtivia ja avoimia kysymyksiä 3,3 % (f = 17) lausumista. Muiden dialogisten toimintatapojen osuudet jäivät kahteen prosenttiin tai alle keskustelun kaikista

lausumista, mikä tarkoittaa korkeintaan kymmentä lausumaa keskustelussa. Kahta dialogista toimintatapaa ei esiintynyt keskustelussa lainkaan.

10.4.4 Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa

3. tiimin keskusteluun osallistui kahdeksan keskustelijaa, jotka jättivät yhteensä 65 viestiä, joihin sisältyi 508 lausumaa. Viestien lukumäärät keskustelijaa kohden vaihtelivat 1-18 viestin välillä. Kahden aktiivisimman ja kahden passiivisimman keskustelijan osuudet jakautuivat viestien suhteen 47,7 % (31) - 4,6 % (3) ja lausumien suhteen 48,0 % (244) - 3,5 % (18). Osuuksien perusteella 3. tiimin keskustelu ei ollut symmetristä.

10.5 4. tiimin verkkokeskustelu

10.5.1 Keskustelukenttien osuudet verkkokeskustelussa

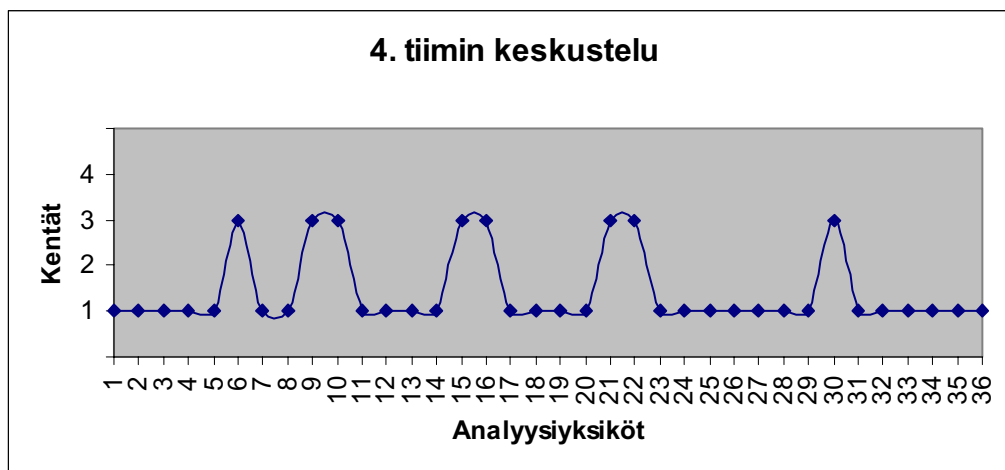
4. tiimiltä analysoitavaksi otettiin keskustelu otsikolla: ”Yleiskeskustelu / suunnittelu”. Keskustelussa käsiteltiin johtamisen erikoisammattitutkintoa yleensä sekä suunniteltiin koulutusohjelman suorittamista. Keskustelukenttien osuudet jakautuivat keskustelussa seuraavasti:

Taulukko 15. Keskustelukenttien osuus 4. tiimin verkkokeskustelussa.

Keskustelukenttä	Analyysiyksiköt	Osuus keskustelusta
I Kohtelias keskustelu	28	77,8 %
II Fragmentoitunut keskustelu	0	0 %
III Pohtiva dialogi	8	22,2 %
IV Luova dialogi	0	0 %

4. tiimin keskustelukenttien jakautuminen oli varsin yksinkertainen. Keskustelusta oltiin peräti 77,8 % prosenttia ensimmäisessä kentässä. Kolmannen kentän osuus oli 22,2 % eikä keskustelussa käyty lainkaan toisessa tai neljännessä keskustelukentässä.

10.5.2 Siirtyminen keskustelukenttien välillä



Kuvio 4. 4. tiimin keskustelun eteneminen keskustelukentissä analyysiyksiköittäin.

4. tiimin keskustelun eteneminen oli kenttien yksinkertaisen jakautumisen myötä myös varsin yksinkertainen. Keskustelu eteni pääsääntöisesti ensimmäisessä keskustelukentässä, josta edettiin satunnaisesti kolmanteen kenttään. Kolmanteen kenttään päästiin myös tässä keskustelussa siten, että keskustelua jatkettiin sanatarkasti ja kohdennetusti tai vastattiin esitettyihin kysymyksiin tai tiedusteluihin.

2. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu / suunnittelu] lähettäjä **H1**

Aika: 18.12.2002, 9:43:09

"...Nyt on lyötävä viisaat päät yhteen ja totetutettava tuo portaikko arvosta "avoimuus".[→] Onko tiimillä hyviä ehdotuksia totetutuksesta? [??]"

10. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu / suunnittelu] lähettäjä **H4**

Aika: 13.1.2003, 10:05:41

"...Huomasin, että pohdin avoimutta laajemmasti kuin vain tämän oman koulutusprojektimme kannalta. [←]..."

11. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu / suunnittelu] lähettäjä **H5**

Aika: 14.1.2003, 22:56:35

"Luin H4:n portaikon ja siitähän saamme pohjan portaikolle, kun kohdennamme omaan ryhmäämme. [→] Tosin minulle tämä avoimuus tuottaa edelleen vaikeuksia, mutta yritin hahmottaa jotain, kaikkia

portaita en oikein saanut aikaiseksi. [←]...”

Keskustelussa aluillaan oleva pohdinta kuitenkin useimmiten loppui keskustelun aiheen muuttamiseen.

13. viesti [keskustelusta: Yleiskeskustelu / suunnittelu] lähettäjä **H2**

Aika: 24.1.2003, 10:31:09

”...Avoimuudessa lienee minulle haasteita; portaita saa kiivetä... [←]

Onko teillä muilla näytöt sovittu ja diplomityön runko kunnossa? [/?]”

10.5.3 Verkkokeskustelussa esiintyneet dialogiset toimintatavat

Taulukko 15. Dialogisten toimintatapojen osuus 4. tiimin keskustelussa esitetyistä lausumista (f = 152).

Lausuma / dialoginen toimintatapa	Symboli	f	Osuus keskustelusta
Aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkaminen	←	28	18,4 %
Esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaaminen	?←	21	13,8 %
Toisten keskustelijoiden kannustaminen kertomaan lisää ajatuksenkulustaan	!!	3	2,0 %
Pohtivan ja avoimen kysymyksen esittäminen	??	2	1,3 %
Tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta	□?	0	0 %
Oman näkökannan tarkistaminen tai korjaaminen	%	0	0 %
Ajatuksen perusteleminen omana näkökulmana	0	0	0 %
Uuden tiedon vahvistaminen tai toteaminen	+=	0	0 %
Synteesin tekeminen	}}	0	0 %
Dialogisia toimintatapoja yhteensä		54	35,5 %

4. tiimin keskustelun 152 lausumasta 35,5 % (f = 54) oli dialogisiksi toimintatavoiksi määriteltyjä lausumia. Keskustelussa jatkettiin jonkin verran sanatarkasti ja kohdennetusti aiemmin esitetyistä ajatuksista (f = 28, 18,4 %). Lisäksi keskustelussa oli

jonkin verran vastauksia esitettyihin kysymyksiin ja tiedusteluihin ($f = 21, 13,8 \%$). Muut dialogiset toimintatavat jäivät kuitenkin kahteen prosenttiin tai sen alle. Dialogisista toimintatavoista peräti viittä ei esiintynyt keskustelussa lainkaan.

10.5.4 Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskustelussa

4. tiimin verkkokeskustelu koostui seitsemästä keskustelijasta, 36 viestistä ja 152 lausumasta. Jätettyjen viestien lukumäärä keskustelijaa kohden vaihteli 2-9 viestin välillä. Kaksi aktiivisinta keskustelijaa jätti 50,0 % (18) keskustelun viesteistä kun kahden passiivisimman kohdalla osuus oli 13,9 % (5). Keskustelun lausumien suhteen osuudet kahdella aktiivisimmalla ja passiivisimmalla olivat 49,3 % (75) ja 11,8 % (18). Vaikka 4. tiimin keskustelu oli symmetrisempää kuin muissa keskusteluissa, ei tässäkään keskustelussa symmetria täysin toteutunut.

10.6 Tiimien verkkokeskustelujen vertailua

Verkkokeskusteluissa esiintyneitä tiimien välisiä eroja on voitu nähdä jo tiimien tuloksia vertailemalla, mutta tässä luvussa esitetään vielä kootusti tärkeimmät erot tiimien välillä.

Taulukko 16. Keskustelukenttien ja dialogisten toimintatapojen osuudet tiimien verkkokeskusteluista.

Tiimi	I kenttä	II kenttä	III kenttä	IV kenttä	Dialogiset toimintatavat
1.	37,5 %	12,5 %	50,0 %	0 %	53,2 %
2.	57,9 %	2,6 %	39,5 %	0 %	46,0 %
3.	70,1 %	3,0 %	26,9 %	0 %	29,5 %
4.	77,8 %	0 %	22,2 %	0 %	35,5 %

Taulukosta 16. on nähtävissä se, miten keskustelukentät jakautuivat tiimien verkkokeskusteluissa sekä se, miten paljon keskusteluissa esiintyi dialogisia toimintatapoja. Keskustelujen dialogisten toimintatapojen määrä näkyy kolmannen keskustelukentän osuuksissa. Poikkeuksena ovat tilanteet, joissa keskustelua jatkettiin dialogisten toimintatapojen mukaisesti alkuperäisen keskustelunaiheen ulkopuolella. Nämä jaksot tulkittiin kuuluvaksi ensimmäiseen keskustelukenttään, vaikka niissä olikin osana dialogisia toimintatapoja. Tätä ilmeni erityisesti 4. tiimin keskustelussa. Kuten yksittäisten tiimien keskustelujen tulosten esittelyssä jo tuli ilmi, yhdessäkään

keskustelussa ei saavutettu neljättä kenttää, vaikka kolmannen kentän ja dialogisten toimintatapojen osuus keskustelussa saattoi olla suurikin.

Taulukko 17. Dialogin symmetria tiimien verkkokeskusteluissa viestien jakautumisen suhteen.

Tiimi	Keskustelijoita	Viestejä			
		Kaksi aktiivisinta	Muut	Kaksi passiivisinta	Yhteensä
1.	6	17 (77,3 %)	3 (13,7 %)	2 (9,0 %)	22
2.	7	21 (55,3 %)	15 (39,5 %)	2 (5,2 %)	38
3.	8	31 (47,7 %)	31 (47,7 %)	3 (4,6 %)	65
4.	7	18 (50,0 %)	13 (36,1 %)	5 (13,9 %)	36
Viestien jakautumista koskevien tiimien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys			Khin neliö 69,2	df 11	p < 0,1 %

Taulukosta 17. voidaan kootusti tarkastella tiimien keskustelujen symmetrian toteutumista viestien jakautumisen suhteen. Keskustelujen symmetrisyyttä kuvaavat kahden aktiivisimman, kahden passiivisimman ja muiden keskustelijoiden jättämien viestien jakautuminen keskusteluissa. Viestien jakaumien perusteella yhdenkään tiimin keskustelu ei ollut symmetristä, sillä ero kahden aktiivisimman ja kahden passiivisimman keskustelijan jättämien viestien osuuksissa on pienimmilläänkin 36,1 % (4. tiimi). Vaikka kaikkien tiimien keskustelut olivatkin viestien jakautumisen suhteen epäsymmetrisiä, on keskustelujen symmetrisyydessä selkeitä eroja tiimien välillä. Khin neliö -testin mukaan tiimien väliset erot viestien jakautumisissa ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä, sillä jakaumasta lasketussa Khin neliö- testissä p-arvo on pienempi kuin 0,1 %.

Taulukko 18. Dialogin symmetria tiimien verkkokeskusteluissa lausumien jakautumisen suhteen.

Tiimi	Keskustelijoita	Lausumia			
		Kaksi aktiivisinta	Muut	Kaksi passiivisinta	Yhteensä
1.	6	123 (86,0 %)	14 (9,8 %)	6 (4,2 %)	143
2.	7	84 (56,0 %)	58 (38,7 %)	8 (5,3 %)	150
3.	8	244 (48,0 %)	246 (48,5 %)	18 (3,5 %)	508
4.	7	75 (49,3 %)	59 (38,9 %)	18 (11,8 %)	152
Lausumien jakautumista koskevien tiimien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys			Khin neliö 488,1	df 11	p < 0,1 %

Taulukossa 18. tiimien keskustelujen symmetrian toteutumista tarkastellaan samalla tavalla kuin taulukossa 17., mutta viestien sijaan tarkastelun kohteena on keskusteluissa esitettyjen lausumien jakautuminen. Tiimien keskustelut eivät olleet symmetrisiä myöskään lausumien jakaumien perusteella, sillä ero kahden aktiivisimman ja kahden passiivisimman keskustelijan jättämien lausumien osuuksissa on pienimmilläänkin 37,5 % (4. tiimi). Myös keskustelujen symmetrisyydet tiimien välillä eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi, sillä lausumien jakaumasta lasketussa Khin neliö- testissä p-arvo on pienempi kuin 0,1 %.

10.7 Tulosten tarkastelua

10.7.1 Keskustelukenttien osuudet verkkokeskusteluissa

Koulutusryhmän ja tiimien verkkokeskusteluissa esiintyi tiettyjä eroavuuksia keskustelukenttien osuuksien suhteen. Suurimmat erot löytyivät ensimmäisen ja kolmannen kentän osuuksista. Yhteinen piirre kaikissa keskusteluissa oli se, että niissä päästiin kolmanteen keskustelukenttään, mutta siinä ei usein viivytty kuin korkeintaan muutaman viestin ajan kerrallaan. Kolmannesta kentästä ei myöskään pääsääntöisesti edetty neljanteen kenttään, vaan palattiin takaisin ensimmäiseen kenttään. Sitä, että kolmannessa kentässä ei pysytä kuin muutaman viestin ajan kerrallaan ja neljännen kentän vähäisyyttä voidaan pitää keskustelujen pääongelmakohtina, sillä

asiantuntijuuden kehittäminen olisi tehokkaampaa, jos uutta tietoa ja luovia ideoita tuotettaisiin yhteisen ymmärryksen pohjalta yhdessä ajatellen.

Eroja ensimmäisen ja kolmannen kentän välillä voidaan selittää keskustelujen monologisuuden ja dialogisuuden avulla. Keskustelun painottuessa ensimmäiseen keskustelukenttään, on keskustelussa esiintynyt paljon monologisuutta eli keskustelun jatkamista ilman reagointia aikaisempiin viesteihin tai keskustelun aiheeseen. Jos taas keskustelu on painottunut kolmanteen kenttään, on keskustelussa esiintynyt paljon dialogisia toimintatapoja. Useissa keskusteluissa ensimmäisen kentän osuus oli yli puolet keskustelusta. Dialogin kehittymisen kannalta ensimmäisen kentän osuuden tulisi olla pienempi, sillä ensimmäinen kenttä on luonteeltaan sellainen, jossa keskusteluun sopivia toimintamalleja sekä käsiteltäviä asioita vasta kartoitetaan ja tunnustellaan (Isaacs 2001, 252).

Ensimmäisen kentän suuri osuus, kolmannen kentän katkonaisuus ja neljännen kentän vähäisyys viittaavat siihen, että keskusteluissa on yhteisen ymmärryksen luomisessa puutteita. Yksi selitys tälle on se, että keskusteluissa ei ole lähdetty perehtymään keskusteltavaan asiaan sellaisella tarkkuudella, jossa selvitettäisiin ilmaistujen ajatusten taustalla olevia ajatteluprosesseja. Käytännössä tämä näkyy siitä, että keskusteluissa on hyvin vähän kysymyksiä ja tiedusteluja monitulkinnallisista tai laajan merkityssisällön sisältävistä sanoista tai lauseista. Näiden kysymysten avulla olisi mahdollista löytää ajatusten taustalla olevia merkityksiä ja sitä kautta synnyttää yhteistä ymmärrystä. Toisten ajatuksiin perehtyminen kysymysten avulla on todettu vaikeaksi myös muissa verkossa tapahtuvaa dialogia koskevissa tutkimuksissa (Aarnio 1999; Aarnio & Enqvist 2002; Salminen, Laurinen & Marttunen 2002).

Keskusteluissa esiintyy myös hyvin vähän omien näkökantojen tarkistamista tai korjaamista, mikä viittaa siihen, ettei omaa ajatteluprosessia ole asetettu avoimen tarkastelun kohteeksi, vaan on ennemminkin esitetty valmiita ajatuksia (vrt. Bohm 1996, 52-53). Asettamalla omat ajatteluprosessit avoimen tarkastelun kohteeksi keskustelijat voivat tutkia omia ajatteluprosessejaan ja mentaalaisia mallejaan toisiltaan saamansa tiedon perusteella. Tämän dialogiin kuuluvan itsereflektion tuloksena omat ajatukset saattavat muuttua, koska keskustelussa esitetään ja tutkitaan keskeneräisiäkin ajatuksia eikä niistä pidetä itsepintaisesti kiinni, vaan niiden pohjalta uutta tietoa ja ymmärrystä rakennetaan yhdessä. (Jenlink & Carr 1996, 32-35). Valmiiden ajatusten

tuominen keskusteluun tuottaa ainoastaan uudestaan sen, minkä joku jo tietää (Scharmer 2001, 24). Asiantuntijuuden kehittämisessä tämä tarkoittaa sitä, että kukin tuo osan omasta formaalista tiedostaan toisten nähtäville, mutta sitä ei varsinaisesti rakenneta yhdessä, eikä formaalin tiedon taustalla olevaan hiljaiseen tietoon päästä käsiksi.

Toisen kentän osuus keskusteluissa oli melko pieni ja muutamassa keskustelussa toisessa kentässä ei oltu lainkaan. Toisen kentän pienestä osuudesta ei voi suoraan sanoa, onko se asiantuntijuuden kehittämisen kannalta hyvä vai huono asia, sillä se voi johtua eri syistä. Yhtenä syynä voi olla se, että keskustelijat eivät ole sanoneet, mitä he todella ajattelevat, koska he pyrkivät välttämään vastakkaisten ajatusten ilmaisemista. Toisena syynä voi olla se, että esiin tulevat eriävät ajatukset sivuutetaan kohteliaasti eikä niihin puututa keskustelussa sen tarkemmin. Kolmantena syynä toisen kentän vähäiselle osuudelle keskusteluissa voi olla se, että keskusteleva ryhmä osaa taitavasti ottaa vastakkaiset ajatukset pohdinnan kohteeksi eikä jatka keskustelua väitellen tai sivuuttamalla kiistakysymykset. Yhtenä vaihtoehtona on vielä tilanne, jossa keskustelijat ajattelevat asioista niin samansuuntaisesti, että keskustelijoilla ei ole vastakkaisia ajatuksia. Tätä tilannetta voidaan tosin pitää harvinaisena ja epätodennäköisenä.

Analysoiduissa keskusteluissa vastakkaisia ajatuksia esiintyy toisen kentän vähäisyydestä huolimatta jonkin verran. Kyseessä ei siis näytä olevan se, että keskustelijat eivät kohteliaisuuttaan toisi todellisia ajatuksiaan esiin. Sen sijaan, toisen kentän vähäisyys keskusteluissa selittyy sillä, että kiistakysymyksiä sekä sivuutetaan että niistä edetään pohtimaan asiaa tarkemmin. Kiistakysymysten sivuuttaminen selittyy sillä, että keskusteluissa ollaan paljon ensimmäisessä kentässä, jolloin keskustelun pääpaino on omien ajatusten esittämisessä. Satunnaisista vastakkaisista ajatuksista ei tällöin ehdi syntyä väittelyä, koska keskustelussa edetään jo seuraavaan asiaan. Eteneminen vastakkaisista ajatuksista tarkempaan asian pohdintaan näkyy siinä, että toisen kentän muodossa ilmenevistä väittelynpaikasista on yleensä siirrytty eteenpäin kolmanteen kenttään. Pohdintaa ei ole kuitenkaan keskusteluissa onnistuttu syventämään, sillä kolmatta kenttää ei ole saavutettu kuin lyhyeksi ajaksi kerrallaan. Tämä viittaa siihen, että keskustelussa ei ole osattu jatkaa yhteisen ymmärryksen rakentamista.

Näyttäisi siltä, että niissä keskusteluissa, joissa ollaan paljon toisessa kentässä, ollaan muita enemmän myös kolmannessa kentässä. Vaikka näissä keskusteluissa kolmanteen kenttään ei päästäkään pidemmäksi aikaa eikä sieltä eteenpäin neljänteen kenttään, näyttää toinen kenttä tuovan keskusteluihin sitä intensiteettiä, jolla keskusteltavassa asiassa pysytään enemmän. Seuraavassa tarkastellaan lisää keskustelukenttien osuuksia selittäviä tekijöitä ja keskustelukenttien välisten siirtymisten osuutta näihin.

10.7.2 Siirtyminen keskustelukenttien välillä

Keskustelukenttien välisten siirtymisten suhteen eniten ongelmia tuottavaksi kohdaksi analysoiduissa keskusteluissa nousi siirtyminen kolmanteen neljänteen keskustelukenttään. Tätä keskustelulle tyypillistä piirrettä voidaan pitää dialogin kehittymisen kannalta kaikkein tärkeimpänä selitystä vaativana tekijänä, sillä uuden tiedon luomisen ja siten myös asiantuntijuuden kehittämisen kannalta tärkeää olisi juuri kolmannen kentän kautta eteneminen neljänteen, luovan dialogin kenttään. Tätä on osittain jo selitetty keskustelukenttien osuuksien syitä tarkasteltaessa, mutta lisää selittäviä tekijöitä voidaan hakea keskustelujen etenemisestä ja siitä, kuinka siirtyminen kenttien välillä keskusteluissa tapahtui.

Keskusteluissa käsiteltävien asioiden suhteen analysoidut keskustelut etenivät tyypillisesti varsin nopeaa tahtia ja keskusteluissa käsiteltiin varsin suurta määrää asioita. Keskusteluissa siirryttiin usein jo alkuvaiheessa ensimmäisestä kolmanteen keskustelukenttään. Tämä tapahtui yleensä niin, että keskustelussa kysyttiin kysymyksiä, jatkettiin sanatarkasti ja kohdennetusti aiemmin esitetyistä ajatuksista tai vastattiin esitettyihin kysymyksiin. Dialogin kehittymisen kannalta keskustelujen kulusta ja kenttien välisestä siirtymisestä oli löydettävissä muutama tekijä, joilla voidaan selittää keskusteluissa esiintyneitä ongelmia. Ensimmäinen keskustelujen ongelmia selittävä tekijä on se, että keskusteluissa asioiden käsittely eteni liian nopeasti ja keskusteluissa käsiteltiin liian montaa asiaa. Toisena tekijänä voidaan pitää sitä, että vaikka keskusteluissa esitettiin paljon kysymyksiä, ne kohdistuivat pääsääntöisesti joko yleisesti käsiteltävään aiheeseen tai yleisellä tasolla toisten keskustelijoiden mielipiteisiin aiheesta. Keskusteluissa ei sen sijaan esitetty montaakaan kertaa sellaisia kysymyksiä, joilla pyrittäisiin selvittämään aiemmin keskustelussa esitettyjen ajatusten taustalla olevia ajatteluprosesseja ja mentaalaisia malleja.

Keskustelun nopea eteneminen ja käsiteltävien asioiden suuri määrä vaikeuttavat dialogin kehittymistä, koska ne vaikeuttavat asiassa pysymistä ja tekevät irrallisten ajatusten esittämisen helpommaksi. Tästä aiheutuu se, että keskustelijoiden on vaikea löytää keskustelusta punaista lankaa, joka auttaisi pysymään keskustelun alkuperäisessä aiheessa. Keskusteluun syntyy tällöin turhia sivupolkuja, jotka aiheuttavat keskustelussa aiheesta toiseen hyppelemistä. Keskustelujen sivupolut selittävät analysoiduissa keskusteluissa esiintynyttä hyppelemistä ensimmäisen ja kolmannen kentän välillä.

Erityisen tarpeen kohdennetulle keskustelun aiheesta pysymiselle aiheuttaa verkkokeskusteluissa esitettyjen kommenttien heikko sitovuus toisiinsa, jonka seurauksena keskusteluihin syntyy, kasvokkain tapahtuvia keskusteluja helpommin sivupolkuja ja asioista jää käsittelemättä (Matikainen 2001, 221-223).

Vaatimuksia yhteisen ymmärryksen synnyttämiseksi

Yhteisen ymmärryksen ja sitä kautta koherentin ajattelun synnyttäminen vaatii huolellista perehtymistä käsiteltävään asiaan, koska ihmiset yleensä ajattelevat asioista eri tavoin ja näihin erilaisiin ajatuksiin ja niiden taustalla oleviin ajatteluprosesseihin tutustumisen ei voida olettaa tapahtuvan hetkessä. Huolellinen asiaan perehtyminen puolestaan vaatii sitä, että keskustelussa viivytään käsiteltävässä asiassa riittävän kauan, jotta uutta tietoa ja ymmärrystä ehditään synnyttää. Verkkokeskustelussa tämä tarkoittaa sitä, että keskusteluun ei tuoda uusia aiheita tai pohdittavia kysymyksiä ennen kuin käsitellystä asiasta on saatu uutta tietoa ja ymmärrystä. Viesteissä ei myöskään saa kirjoittaa aiheen vierestä, sillä se vaikeuttaa olennaisen löytämistä keskustelusta ja estää siten dialogin kehittymistä. Dialogin kehittymistä voidaan puolestaan edistää siten, että jätetään viestiä kirjoitettaessa tapahtuvat assosiaatiot muihin asioihin kertomatta, jos ne eivät lisää ymmärrystä ja tietoa juuri käsiteltävästä asiasta. Keskusteluissa uuden tiedon ja ymmärryksen saavuttaminen todentuu keskustelijoiden tekemillä yhteenvedoilla ja uuden tiedon vahvistavilla kommentteilla käsitellyistä asioista. Välttämällä turhaa tekstiä keskustelussa, keskustelijat löytävät helpommin keskustelun punaisen langan ja pystyvät osallistumaan keskusteluun tarkoituksenmukaisilla kommentteilla.

Asiassa pysymiseen ja turhan tekstin välttämiseen voidaan ajatella kuuluvaksi myös sen, että keskustelufoorumilla ei vaihdeta kuulumisia eikä jutustella yleisistä asioista. Monissa analysoiduissa keskusteluissa näitä esiintyi varsin paljon ja ne selkeästi häiritsivät keskustelun alkuperäisessä aiheessa pysymistä. Aiheesta pysymiseen

vaikuttaa tietysti se, mikä keskustelun alkuperäinen aihe on. Osa keskusteluista oli nimetty yleiskeskusteluksi tms; jolloin kaikenlaisten ajatusten, kuten kuulumisten esittäminen oli keskustelun aiheen puolesta mahdollista. Näyttääkin siltä, että dialogin kehittymisen kannalta on tärkeää, että keskustelulla on selkeä tavoite ja että keskustelu on nimetty sen mukaisesti. Analysoiduissa keskusteluissa oli nähtävissä, että selkeä keskustelun nimi ja aihe (esim. 'Pedagoginen johtaminen') auttoi keskustelijoita pysymään paremmin aiheessa, mikä lisäsi kolmannen kentän osuutta keskustelussa. Selkeän tavoitteen asettamisen tärkeys dialogin kannalta ja keskustelun aiheessa pysymisen vaikeus on todettu myös muissa verkkovuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Aarnio & Enqvist 2002; Salminen, Laurinen, Marttunen 2002; Matikainen 2003).

Keskustelujen aiheen ja tavoitteen valinnan kannalta tärkeänä voidaan pitää myös sitä, että keskustelulla pyritään ratkaisemaan jokin keskustelijoiden tärkeäksi kokema ongelma. Ongelmanratkaisu selkeyttäisi keskustelun tavoitetta ja lisäisi siten keskustelun aiheessa pysymistä. Tämä on erityisen tärkeää asiantuntijuuden kehittämisen kannalta, sillä asiantuntijuuden on sanottu kehittyvän parhaiten juuri ratkaistaessa eteen tulevia ongelmia yhdessä toisten asiantuntijoiden kanssa (Bereiter & Scardamalia 1993; Hakkarainen ym. 1999). Ymmärrykseen liittyviä käytännön ongelmia ratkaistaessa teoreettista formaalia tietoa muutetaan käytännön toiminnassa hyödynnettäväksi informaaliksi tiedoksi (Bereiter & Scardamalia 1993, 207). Tällöin myös formaalin tiedon taustalla olevaa hiljaista tietoa tehdään näkyväksi ja rakennusaineeksi yhteisen ymmärryksen luomiselle.

Ongelmanratkaisu keskustelussa tuo keskusteluun tarkan tavoitteen ja lisää keskustelun aiheessa pysymistä. Tämä puolestaan vähentää keskustelun monologisuutta ja mahdollistaa siirtymisen kolmanteen kenttään ja siellä pysymisen, mutta varsinaiseen dialogin kehittymiseen se ei vielä riitä. Dialogin kehittymiseen vaadittava yhteisen ymmärryksen syntyminen tarkoittaa keskustelun syventämistä siten, että keskustelijat saavuttavat ymmärrystä omien ja toisten ilmaisemien ajatusten taustalla olevista yksilöllisistä ajatteluprosesseista ja mentaalisista malleista. Neljäs keskustelukenttä on mahdollista saavuttaa tulemalla tietoiseksi omista mentaalisista malleista ja vapautumalla niiden rajoituksista ja pyrkimällä kohti yhdessä tapahtuvaa ajattelua. (Isaacs 2001, 270.) Käytännössä yksi tärkeimmistä vaatimuksista tälle on se, että

keskustelijat pyrkivät avaamaan toistensa ajatteluprosesseja kysymyksillä ja tiedusteluilla sekä luonnollisesti näihin vastaamalla.

Analysoiduissa keskusteluissa ei tällaisia ajatteluprosesseja avaavia kysymyksiä esiintynyt juuri lainkaan. Keskusteluissa oli kuitenkin runsaasti sellaisia avoimia kysymyksiä, joiden avulla voitaisiin saavuttaa syvempää ymmärrystä käsiteltävästä asiasta, jos niitä käsiteltäisiin perusteellisesti. Keskusteluissa avoimiin ja pohtiviin kysymyksiin vastattiin varsin ahkerasti, mutta samaan aikaan keskusteluun tuotiin uusia aiheita ja uusia kysymyksiä, jolloin osaan kysymyksistä ei saatu vastausta ja yhteisen ymmärryksen syntyminen keskustelun alkuperäisestä aiheesta jäi keskeneräiseksi. Dialogissa on tärkeää, että epäselvän asian tutkimista jatketaan yhä uusilla asiaa syventävillä kysymyksillä, kunnes asiasta on saavutettu uutta ymmärrystä (Aarnio & Enqvist 2002).

Analysoiduissa keskusteluissa esitetyt kysymykset ja vastaukset sekä reagoinnit toisten esittämiin ajatuksiin ja keskustelun aiheessa pysyminen viittaavat siihen, että keskustelut olivat pääsääntöisesti vuorovaikutteisia. Vuorovaikutteinen keskustelu voidaan sijoittaa monologisen ja dialogisen keskustelun väliin, sillä se eroaa selvästi monologisesta keskustelusta, mutta sitä ei voi kuitenkaan vielä kutsua tieteellisen määritelmän mukaiseksi dialogiksi (ks. Matikainen 2003, 65.) Tyypillistä vuorovaikutteisuus oli erityisesti niille keskusteluille, joissa kolmannen kentän osuus oli suuri.

Jotta keskustelut kehittyisivät vuorovaikutteisesta dialogiseksi ja siirtyminen neljänteen keskustelukenttään mahdollistuisi, keskusteluissa on siis tärkeää pysähtyä käsittelemään asiaa siten, että keskitytään asiaa koskevien ajatusten taustalla olevien ajatteluprosessien ja mentaalisten mallien selvittämiseen niin kauan, kunnes yhteinen ymmärrys asiasta on saatu luotua. Näin yhteisöllisesti tapahtuvan asiantuntijuuden kehittämisprosessin voidaan sanoa tapahtuvan yhdessä ajatellen. Seuraavassa luvussa tarkastellaan keskusteluissa esiintyneitä dialogisia toimintatapoja ja erityisesti sitä, mitä tämä ajatteluprosessien ja mentaalisten mallien selvittäminen käytännössä tarkoittaa.

10.7.3 Verkkokeskusteluissa esiintyneet dialogiset toimintatavat

Koulutusryhmän ja tiimien verkkokeskusteluissa dialogisia toimintatapoja esiintyi vaihtelevassa määrin. Pääsääntöisesti jokaisessa keskustelussa dialogisia toimintatapoja käytettiin keskustelun eteenpäin viemisessä. Dialogisten toimintatapojen suhteen ongelmana keskusteluissa ei niinkään ollut se, ettei niitä olisi keskusteluissa esiintynyt, vaan se, että dialogiset toimintatavat painoutuivat selkeästi muutamaankin tiettyyn toimintatapaan, muiden jäädessä vähemmälle tai kokonaan pois. Tutkimustulosten myötä kävi ilmi, että kaikki dialogiset toimintatavat eivät takaa dialogin kehittymistä. Parhaana esimerkkinä tästä on 1. tiimin keskustelu, jossa 50,0 % keskustelusta sijoittui kolmanteen kenttään, mutta neljänteen kenttään ei tästä huolimatta päästy. Tämän keskustelun dialogiset toimintatavat painoutuivat aiemmin esitetystä ajatuksesta sanatarkasti ja kohdennetusti jatkamiseen, pohtivien ja avoimien kysymysten esittämiseen ja esitettyyn kysymykseen tai tiedusteluun vastaamiseen. Nämä dialogiset toimintatavat eivät kuitenkaan riittäneet yhteisen ymmärryksen luomiseen, mikä olisi näkynyt neljänteen kenttään pääsynä keskusteluissa. Syy tähän on juuri siinä, että keskusteluissa esiintyneet dialogiset toimintatavat eivät yksinään riitä ajatusten taustalla olevien ajatteluprosessien ja mentaalisten mallien tarkasteluun.

Avain ajatteluprosessien ja mentaalisten mallien tarkasteluun on avoimien kysymysten ohella tiedustelut monitulkinnallisista ja laajan merkitysisällön sisältävistä sanoista ja lauseista. Tilaisuus tähän tarjoutuu silloin, kun keskustelussa esiintyy joko eriäviä ajatuksia, monitulkinnallisia ja laajan merkitysisällön sisältäviä tai ei vielä niin selkeästi ja konkreettisesti ilmaistuja ajatuksia. Eriävät ajatukset ovat selkeä merkki jotain asiaa koskevasta erilaisista näkemyksistä. Näiden lisäksi myös monitulkinnalliset ja laajan merkitysisällön sisältävät sanat tai lauseet saattavat sisältää erilaisia näkökulmia. Ihmisten käyttämät samat sanat saattavat luoda harhakuvan siitä, että ihmiset puhuisivat täysin samasta asiasta, sillä sanojen merkitysisällöt ovat eri ihmisille usein erilaisia (Aarnio 1999, 30). Myös epäselvästi tai vielä abstraktisti esitetyt ajatukset saattavat sisältää uusia ideoita, joten niiden taustojen selvittäminen on dialogin kannalta tärkeää. Keskustelijoiden ajatteluprosessien näkyväksi tekeminen vaatii kysymyksiä ja tiedusteluja koskien näitä sanoja tai lauseita kaikissa edellä mainituissa tilanteissa, sillä näiden sanojen ja lauseiden taustalla olevien erilaisten ajatteluprosessien ja mentaalisten mallien selvittäminen mahdollistaa yhteisen ymmärryksen syntymisen.

Aarnio & Enqvist (2002) nimittävät näitä sanoja tai lauseita kuumiksi sanoiksi ja avainlausumiksi. Nämä sanat ja lauseet muodostavat keskusteluun heikkoja signaaleja, jotka tarjoavat mahdollisuuden uuden tiedon ja ymmärryksen löytämiseen (emt; 2002, 129). Heikot signaalit toimivat hyvänä pohjana myöhempään kentiin pääsemiseksi, sillä niiden avulla on mahdollista rakentaa yhteistä ymmärrystä ilmaistujen ajatusten taustalla olevista ajatteluprosesseista.

Dialogissa heikkoja signaaleja etsitään tietoisesti, koska tavoitteena on ymmärryksen lisääminen. Tietoinen heikkojen signaalien hakeminen tarkoittaa sitä, että toisten ilmaisemista ajatuksista poimitaan kuumia sanoja ja avainlausumia, joiden merkityssisältöjä avataan kysymyksiin. Näitä kysymyksiä ovat ajatteluprosesseja avaavat avoimet kysymykset ja tiedustelut monitulkinnallisista ja laajan merkityssisällön sisältävistä sanoista ja lauseista. Analysoiduissa keskusteluissa näitä kysymyksiä esiintyi hyvin vähän. Alla olevassa esimerkissä on yksi niistä harvinaisista keskusteluissa esiintyneistä tiedusteluista, jolla sanan taustalla olevia merkityssisältöjä pyydetään tarkentamaan.

15. viesti [keskustelusta: UUSI: Havainnot ja oppeja ryhmästä] lähettäjä **H11**

Aika: 3.11.2003, 15:02:18

"...Lisäksi minua on jokseenkin keljusti rassannut "epäluulot" itse kunkin aitoudesta." [? ←]

18. viesti [keskustelusta: UUSI: Havainnot ja oppeja ryhmästä] lähettäjä **H13**

Aika: 4.11.2003, 10:12:11

"...H11:lle vielä: tarkennatko: "epäluuloilla", kiinnostaa..." [□ ←]

Edellisen esimerkin tiedusteluun ei keskustelussa kuitenkaan vastattu. Yleensäkin analysoiduissa keskusteluissa suurena puutteena oli kuumia sanoja ja avainlausumia koskevien kysymysten vähäisyys ja niiden puutteellinen selvittäminen. Nämä olisivat keskusteltavassa asiassa riittävän kauan pysymisen lisäksi niitä ratkaisevimpia tekijöitä, joilla keskustelua voitaisiin kehittää vuorovaikutteisista dialogisiksi.

10.7.4 Dialogin symmetrian toteutuminen verkkokeskusteluissa

Tutkimuksessa analysoitujen keskustelujen välillä esiintyi pientä vaihtelua keskustelujen symmetrian suhteen. Vaihtelusta huolimatta yhdessä keskustelussa ei toteutunut dialogin symmetrisyys eli se, että jokaisen keskustelijan panos keskustelussa on suurin piirtein yhtä suuri. Syy tähän on siinä, että keskustelujen aktiivisimmat dominoivat keskustelua jättämällä ylivoimaisesti suurimman osuuden keskustelujen viesteistä, passiivisten jäädessä murto-osaan aktiivisten viestimääristä.

Keskustelujen ollessa selkeästi epäsymmetrisiä on helppo todeta, että dialogin kannalta keskustelujen pitäisi olla symmetrisempiä. Sen sijaan, on vaikea määrittää sitä, milloin keskustelujen symmetrisyys olisi dialogin kannalta optimaalisella tasolla. Täydellistä keskustelujen symmetriaa kun on hyvin vaikea saavuttaa ja pieni epäsymmetria keskusteluissa ei tee dialogia mahdottomaksi. On nimittäin luonnollista, että kaikki keskustelijat eivät osallistu yhtä aktiivisesti keskusteluun, sillä jotain kiinnostaa jokin asia enemmän ja joku toinen tietää jostain asiasta enemmän, jolloin kaikilla keskustelijoilla ei voi ollakaan yhtä paljon sanottavaa. (Matikainen 2003, 128.) Dialogissa kaikkia osapuolia tulisi kuitenkin kuunnella, jotta yhteisen ymmärryksen syntyminen olisi mahdollista. Mikäli keskustelija on jättänyt keskusteluun vain yhden viestin, voidaan olettaa, että tällöin hän ei ole sanonut ajatuksiaan kuin vain jostain keskustelussa käsiteltävästä asiasta, ja näin osa hänen ajatuksistaan on jäänyt näkymättömäksi muilta, aktiivisten osapuolten ajatusten dominoidessa keskustelua. Tämän perusteella voidaan sanoa, että analysoidut keskustelut olivat liian epäsymmetrisiä.

Voisi olettaa, että keskustelun aiheessa pysyminen ja keskustelun jatkaminen kohdennetusti lisääisi keskustelujen symmetrisyyttä, sillä jos keskustelijat kokevat keskustelewansa yhdessä jostakin yhdessä päätetystä aiheesta, he todennäköisesti ovat halukkaampia kertomaan ajatuksiaan kuin silloin jos heidän täytyy osallistua pelkästään aktiivisten keskustelijoiden päättämiin aiheisiin. Jos siis keskusteluihin osallistutaan siten, että pysytään kohdennetusti keskusteltavassa asiassa ja huolehditaan, että jokaisen ajatukset tulevat esiin, tarvittaessa kysymällä, voidaan ajatella, että keskustelu on riittävän symmetristä. Tämä vaatii keskustelijoilta tietoista pyrkimystä ottaa kaikkien ajatukset huomioon keskusteluissa.

10.7.5 Verkkokeskustelujen kehittämisaalueet

Yhteenvedona analysoitujen keskustelujen kehittämistarpeista dialogin suuntaan voidaan mainita seuraavat dialogin osa-alueet:

1. Keskustelujen symmetria

Tavoiteltaessa keskustelun symmetriaa lähtökohtana on se, että kaikkien keskustelijoiden ajatuksia kuunnellaan ja kaikki saavat sanottua sen, mitä ajattelevat käsiteltävästä asiasta. Näin keskusteluun saadaan uuden tiedon ja ymmärryksen rakennusaineeksi kaikkien osapuolten näkökulmat. Tämä vaatii keskustelijoilta tietoista pyrkimystä saada näkyviin kaikkien keskustelijoiden ajatuksia käsiteltävästä asiasta.

2. Käsiteltävissä asioissa viipyminen

Kun kaikki keskustelijat ovat tuoneet ajatuksiaan julki, tulisi ajatuksia tutkia, kunnes niiden taustalla olevista ajatteluprosesseista ja mentaalisisistä malleista on saavutettu uutta ymmärrystä. Viipymiseen liittyy kohdennetun keskustelun aiheesta pysymisen lisäksi se, että keskustelussa jatketaan vasta sitten aiheeseen liittyviin muihin asioihin, kun siihen mennessä keskustelussa esitettyjen ajatusten taustat on ymmärretty.

3. Ajattelua näkyväksi tekevien kysymysten ja tiedustelujen tekeminen

Keskeinen osa käsiteltävässä aiheesta viipymistä on aihetta koskevan ymmärryksen syventäminen kysymyksin ja tiedusteluin, kunnes keskustelijoiden aihetta koskevat ajatteluprosessit ja mentaaliset mallit on saatu näkyviksi. Syventävät kysymykset ja tiedustelut ovat erityisen tärkeitä silloin, kun keskustelussa esiintyy eriäviä ajatuksia, monitulkinnallisia ja laajan merkityssisällön sisältäviä tai keskeneräisiä ja epäselvästi ilmaistuja ajatuksia, sillä ne saattavat sisältää tärkeää materiaalia uuden tiedon ja ymmärryksen rakentamiseen.

4. Yhteisen ymmärryksen luominen

Edellä luetellut kolme dialogin osa-alueita ovat ratkaisevassa asemassa yhteisen ymmärryksen luomisessa. Keskustelussa käsiteltävää asiaa koskevan yhteisen ymmärryksen myötä keskustelijoiden näkymättömissä oleva, hiljainen tieto ja osaaminen saataisiin näkyväksi muille keskustelijoille ja samalla materiaaliksi koko asiantuntijayhteisön tiedonrakentamiseen. Samalla mahdollistuisi myös keskustelijoiden

koherentti yhdessä ajattelevien ja siten neljänteen, luovan dialogin keskustelukenttään pääseminen.

11 Tutkimuksen arviointi

11.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa keskeisin tekijä on koko tutkimusprosessin luotettavuus (Eskola & Suoranta 1999, 211). Luotettavuuden kriteereinä käytetään usein tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, joista sisäinen tarkoittaa tutkimuksessa käytettyjen teorioiden, käsitteiden ja menetelmällisten ratkaisujen keskinäisten suhteiden loogisuutta. Ulkoinen validiteetti puolestaan tarkoittaa tutkimuksen tulosten, tehtyjen johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston ja tutkimustulosten välistä ristiriidattomuutta, jolloin samasta aineistosta pitäisi saada samansuuntaisia tuloksia, jos tutkimus uusittaisiin ja vaikka tutkimuksen tekisi joku toinen tutkija. (Emt; 214-215.)

Edellä mainituilla luotettavuuden kriteereillä voidaan tutkimustani arvioida seuraavasti. Tutkimuksen sisäisen validiteettiin on vaikuttanut se, että verkossa tapahtuvaa dialogia on toistaiseksi tutkittu suhteellisen vähän. Tästä syystä myös aihetta koskevia teorioita on olemassa melko vähän ja siksi tutkimukseen on ollut helpompi valita ja rakentaa relevantti teoriapohja, kuin silloin jos aihetta koskevaa teoriaa olisi todella paljon. Tutkimuksen filosofiset perusteet menevät kuitenkin varsin syvälle ihmisten välisen kohtaamisen kysymyksiin (ks. s. 18-21), jolloin teoreettisia epäkohtia saattaa matkan varrella syntyä helpommin kuin yksinkertaisempien teorioiden kohdalla. Sisäistä validiteettia tutkimuksessa lisää myös se, että teoria, käsitteistö ja tutkimusmenetelmä on rakennettu aikaisemmissa tutkimuksissa hyväksi todettujen teorioiden, käsitteiden ja menetelmien pohjalta.

Sisäisen validiteetin suhteen ongelmallisinta tutkimuksessa on ollut teoreettisten käsitteiden operationalisointi. Operationalisoinnista on perinteisesti puhuttu lähinnä luonnontieteellisen tutkimuksen yhteydessä, mutta sitä on käytetty myös käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1999, 75). Lyhyesti selitettynä operationalisoinnilla tarkoitetaan empiirisesti mitattavien vastineiden tuottamista teoreettisille käsitteille (Lehtinen 1991, 17). Tutkimukseni onnistumisen

kannalta ratkaisevin operationalisointi oli keskustelukenttien muuttaminen mitattavaan muotoon. Operationalisoinnin onnistumista tuki se, että tutkimusmenetelmä perustui aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyihin menetelmiin. Keskustelukenttiä koskevaa teoriaa ei sen sijaan ole verkossa tapahtuvan dialogin tutkimiseksi aikaisemmin operationalisoitu, ainakaan laajempaa julkisuutta saaneissa tutkimuksissa. Keskustelukenttiä koskevan teorian operationalisoinnissa tärkeintä oli lausumien ja analyysiyksiköiden suhde keskustelukenttiin. Tutkimusta voidaan sikäli pitää sisäisesti validina, että tuloksissa esiintyvät kentät ja niissä esiintyvät ongelmat vastaavat pitkälti teorioissa esitettyjä kuvauksia kentistä ja niihin liittyvistä ongelmista. Tutkimusmenetelmän ja tulosten välisessä suhteessa osoittautui kuitenkin ongelmalliseksi se, että tulosten perusteella kolmanteen keskustelukenttään kuuluvista keskustelujen osuuksista puuttuu muutamia dialogin kannalta olennaisia elementtejä, vaikka kolmannen kentän teoreettisessa määrittelyssä kenttää kuvataan täysin dialogiseksi. Kyseisissä keskusteluissa esiintyy monia dialogisia toimintatapoja, mutta lopulta keskustelut ovat ennemminkin vain vuorovaikutteisia kuin dialogisia. Tämä herättää kysymyksen kolmannen keskustelukentän operationalisoinnin onnistumisesta, mutta toisaalta sitä voidaan pitää myös tutkimuksen löytönä siitä, että keskustelu voi olla vuorovaikutteista ja sisältää dialogisia toimintatapoja olematta kuitenkaan varsinaisesti dialogista. Sisäisen validiteetin lisäämiseksi keskustelukenttämäärittelyissä saattaisi kuitenkin olla tarvetta jonkinlaisen vuorovaikutteisen, mutta ei täysin dialogisen keskustelukentän lisäämiselle.

Edellä mainittu kolmannen keskustelukentän operationalisoinnin ongelma liittyy myös tutkimuksen ulkoiseen validiteettiin, sillä jos kolmanteen kenttään sijoittunutta keskustelua ei kuitenkaan voida pitää täysin dialogisena, eivät tulokset tällöin täysin vastaa tutkimuskohdetta sellaisena kuin se on todellisuudessa. Keskustelukentät operationalisoitiin kuitenkin valmiin teorian pohjalle, joten voidaan ajatella että kolmannen kentän operationalisointiin liittyvät ongelmat osoittivat, että kyseistä teoriaa saattaisi olla sekä mahdollista että tarpeellista täydentää esimerkiksi edellä mainitulla vuorovaikutteisella keskustelukentällä.

Tutkimuksen ulkoisen validiteetin kannalta on otettava huomioon myös se, että johtamisen erikoisammattitutkintoa varten opiskelevat olivat välillä keskustelleet keskustelufoorumilla käsiteltävistä asioista myös kasvokkain ja sähköpostissa keskustelufoorumien ulkopuolella. Keskustelun sisällöstä kävi tällöin joissakin

tapauksissa ilmi, että joku verkkokeskustelussa irralliselta näyttävä ajatus olikin jatkoa johonkin muualla käytyyn keskusteluun eikä irrallinen ajatus, vaikkakaan sitä ei voitu lausumaluokitusten perusteella todeta. Nämä tilanteet olivat koko aineistossa kuitenkin varsin harvinaisia, joten uskon, ettei tällä ollut ratkaisevaa vaikutusta tuloksiin, varsinkin kun tutkimuskohteena oli nimenomaan verkossa käydyt keskustelut. Siten tämä ei myöskään heikennä tulosten ja johtopäätösten pätevyyttä suhteessa tutkimusaineistoon eli ulkoiseen validiteettiin. Mikäli keskustelufoorumin ulkopuolisia keskustelunjatkoja on todellisuudessa ollut tulkittua enemmän, voidaan todeta, että aineiston luotettavuuden parantamiseksi tutkimukseen pitäisi saada keskustelut kokonaisuudessaan kaikilta niiltä foorumeilta, joissa keskustelua on käyty.

Tutkimustulosten luotettavuuden suhteen tärkeässä asemassa on myös tutkimuksessa käytetyn aineiston koko. Jotta tutkimus olisi luotettava, käytetyn aineiston tulisi totuudenmukaisesti edustaa tutkittavaa kohdetta sekä olla tarkoituksenmukainen myös tutkimusongelmien kannalta (Eskola & Suoranta 1999, 60). Tässä tutkimuksessa aineiston koko määräytyi siten, että aluksi kaikista keskustelufoorumilla olevista keskusteluista valittiin ne keskustelut, jotka sopivat tutkimuksen asiantuntijuuden kehittämiseen ja dialogi-teoriaan perustuvaan viitekehykseen (s. 42-43). Analysoidut keskustelut eivät siis edusta kaikkia keskustelufoorumilla käytyjä keskusteluja, vaan pelkästään niitä, jotka sopivat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Keskustelujen valinnan jälkeen aineisto rajattiin saturaatiopisteen perusteella.

Tutkimusaineiston edustavuuden kannalta tutkimuksessa oli ongelmallista se, että tutkimukseen sopivien keskustelujen rajauksen jälkeen yksittäisiltä tiimeiltä ei löytynyt kuin yksi keskustelu tiimiä kohden. Saturaation periaatetta ei siten tutkimuksessa voitu noudattaa kuin koko koulutusryhmän keskustelujen kohdalla. Tällöin voidaan kysyä, voidaanko näiden yksittäisten keskustelujen perusteella löytää tiimeille ominaiset tavat keskustella verkossa. Toisaalta, jos tutkimuksen viitekehykseen sopivia tiimien keskusteluja ei keskustelufoorumilla ollut enempää, voidaan tätä pientä aineistoa perustella totuudenmukaisella tutkimuskohteen kuvaamisella.

11.1.1 Tutkijatriangulaatio reliabiliteetin lisääjänä

Tutkimuksessa ratkaisevassa osassa ovat ne tulkinnat, joilla lausumia ja kenttiä on keskusteluista eroteltu toisistaan. Tutkimuksen analyysi on tehty ainoastaan yhden tutkijan voimin, joten tutkijan totuudenmukaisilla tulkinnoilla on ratkaiseva merkitys tutkimuksen reliabiliteettiin. Tutkijan tulkintojen luotettavuutta voi arvioida analysoiduista keskusteluista poimittujen esimerkkien sekä liitteenä olevan keskustelun avulla (ks. Liite 4). Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan kuitenkin lisätä tutkijatriangulaation avulla. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että kokeillaan saako joku toinen tutkija samoja tuloksia samalla tutkimusmenetelmällä ja aineistolla. (Denzin 1978.)

Tutkijatriangulaatio toteutettiin tässä tutkimuksessa käyttämällä ulkopuolista apututkijaa tutkimusmenetelmän testaamiseen. Käytännössä testi toteutettiin siten, että apututkija perehdytettiin tutkimusmenetelmään ja sen käyttöön. Tämän jälkeen keskusteluista otettiin testiotokseksi viiden viestin pituinen osuus, jonka apututkija analysoi omien tulkintojensa mukaisesti, lausumien luokitusmerkintöjä käyttäen. Saatuja tuloksia verrattiin keskenään taulukoimalla tutkijan ja apututkijan tulkinnat testiotoksen lausumien luokitusmerkinnöistä (ks. Liite 5). Tutkijan tulkintojen mukaan testiotoksen viisi viestiä jakautuivat 30 lausumaan, kun taas apututkija jakoi viestit 31 lausumaan. Vertailun perusteella tutkijan ja apututkijan lausumien luokitusmerkinnöistä 23 / 30 (76,7 %) oli samoja. Tulkintojen eroavuuksista huolimatta, tutkijan ja apututkijan luokitusmerkinnöistä 29 / 30 (96,7 %) oli kuitenkin samaan keskustelukenttään kuuluvia lausumia. Myöskään tutkijan ja apututkijan tulkinnoissa ollut ero lausumien lukumäärässä ei vaikuttanut siihen, mihin keskustelukenttään eroavassa kohdassa keskustelu sijoittui. Tutkijatriangulaation perusteella tutkimusmenetelmää voidaan siten, ainakin keskustelukenttien analysoimisen suhteen pitää luotettavana.

12 Pohdintaa

Tutkimuksen raportoinnissa olen tuonut esiin verkossa tapahtuvan dialogin ja asiantuntijuuden kehittämisen teoreettisia lähtökohtia. Tavoitteena oli löytää dialogiteorian näkökulmasta keskeisiä piirteitä asiantuntijuuden kehittämisestä verkkokeskusteluissa ja kartoittaa siihen liittyviä ongelmia ja mahdollisuuksia. Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkasteltiin Humapin, Opekon ja Opsia ry:n

järjestämässä johtamisen erikoisammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa käytyjä verkkokeskusteluja. Keskustelujen analysoinnin tuloksena kaikkiin tutkimusongelmiin saatiin vastaus. Tutkimusongelmiin vastaamisen myötä tutkimus tuotti tietoa siitä, miten asiantuntijuuden kehittämiseen tähtääviä verkkokeskusteluja voidaan jatkossa kehittää. Tutkimuksen havainnot vahvistavat osaltaan aikaisempien tutkimuksien tuloksia, mutta myös uutta tietoa saatiin verkossa tapahtuvasta dialogista ja sen tärkeimmistä kehittämiskohteista keskustelukenttien näkökulmasta. Löydetyistä kehittämiskohteista tärkeimpiä ovat keskustelujen symmetrian lisääminen, ensimmäisen kentän osuuden pienentäminen, kolmannessa kentässä viipyminen ja neljännen kentän saavuttaminen keskusteluissa. Tutkimuksen perusteella myös keskustelukenttiä koskevaan teoriaan löytyi kehittämisehdotus. Keskusteluissa nimittäin esiintyi paljon vuorovaikutteista keskustelua joka ei täysin sopinut mihinkään keskustelukenttään. Tästä syystä teoriaan voisi ensimmäisen ja kolmannen kentän välille, fragmentoituneen toisen kentän lisäksi, ajatella omaa 'vuorovaikutteista' keskustelukenttää, joka olisi monologisesta poikkeava, mutta ei silti aivan dialoginen (vrt. Matikainen 2003).

Tutkimuksessa pystyttiin vastaamaan kaikkiin tutkimusongelmiin, joten tutkimusta voi pitää tältä osin onnistuneena. Tutkimukseni tarkastelussa erityistä huomiota vaatii tutkimusasetelman ja tutkimusongelmien mielekkyyden pohtiminen. Tutkimuksen tavoitteeseen suhteutettuna käyttämäni tutkimusasetelma saattoi olla tarpeettoman monipuolinen. Ongelmaksi tässä näkisin tiimien ja koulutusryhmän tutkimisen erikseen ja tiimien keskinäisen vertailun. Tutkimushenkilöiden muodostama koulutusryhmä nimittäin koostui samoista henkilöistä kuin yksittäiset tiimit. Tämä selittää osaltaan sitä, että tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia riippumatta siitä, oliko kyseessä koko koulutusryhmä vai jokin tietty tiimi. Tiimien väliltä löytyi kyllä selkeitäkin eroavuuksia, mutta ne eivät suoranaisesti liittyneet dialogin kehittymistä koskeviin, tutkimuksen tärkeimpiin löydöksiin. Tiimien erottelun ja vertailun tarpeellisuus voidaankin siinä mielessä kyseenalaistaa, että niiden merkitys tutkimuksen päälöydösten kannalta oli varsin vähäinen siihen nähden, kuinka paljon ne monimutkaistivat tutkimusasetelmaa ja aiheuttivat toistoa tutkimuksen raportointiin. Tiimien erottelun ja vertailun pois jättämistä tutkimuksesta voisi perustella vielä sillä, että tiimeiltä löytyi kultakin vain yksi tutkimuksen kriteerit täyttävä keskustelu, joten voidaan kysyä, edustaako tämä yksittäinen keskustelu tiimille tyypillistä tapaa keskustella silloin, kun tiimi pyrkii asioiden pohdintaan ja ymmärryksen lisäämiseen. Vaikka tutkimuksen päälöydöt olisi todennäköisesti voitu tehdä ilman tiimien erottelua

ja vertailua, olisi tällöin kuitenkin tiimien verkkokeskustelujen eroavuuksia koskevat havainnot jäänyt tekemättä. Perusteita löytyy siis myös sille, miksi tiimien erottelu ja vertailu oli mielekästä ottaa mukaan tutkimukseen.

Muita asioita, joita tutkimuksessa olisi voinut tehdä toisin, olivat analyysiyksikön määrittely ja kysymyksiä koskevat luokitusmerkinnät. Tutkimuksessa analyysiyksiköksi oli määritelty pääasiallisesti yksi viesti, mutta mikäli siirtyminen keskustelukentästä toiseen tapahtui pitkien viestien kohdalla selkeästi saman viestin sisällä, jouduttiin viesti jakamaan analyysiyksikkönä kahteen tai tarvittaessa useampaan osaan. Keskustelukentät määräytyivät sen perusteella, minkälaisia lausumia keskustelijoiden viestit sisälsivät. Tällöin ongelmana oli se, että yksi viesti saattoi sisältää tietylle kentälle tyypillisiä lausumia, mutta kyseistä viestiä ympäröivät viestit eivät olleet lainkaan saman kentän mukaisia. Dialogi ja sen kehittyminen vaativat kuitenkin aina useamman kuin yhden henkilön, joten keskustelukentän pitäisi periaatteessa määräytyä useamman kuin yhden puheenvuoron perusteella. Analyysiyksikön pieni koko saattaa selittää keskusteluissa paljon tapahtunutta hyppelyä kentästä toiseen ja siksi saattaisi olla mielekkäämpää, jos analyysiyksikkö olisi määritelty laajemmaksi kuin yhdeksi viestiksi. Se, millä perusteella analyysiyksikkö muussa tapauksessa määriteltäisiin, on ongelmallinen, koska keskustelussa voi todellisuudessa kuitenkin tapahtua niin, että jonkun yksittäisen keskustelijan viestit ovat eri kentän mukaisia kuin missä keskustelu muuten etenee. Keskusteluja on lisäksi joka tapauksessa käytävä läpi lausumien tarkkuudella, jotta saataisiin selville, miten keskustelijat toisilleen kommunikoivat, kuten onko viestissä kysymyksiä, vastauksia jne. Yksittäisiä lausumia suuremmat yksiköt keskustelussa ovat kappale, viesti ja koko keskustelu, joten mahdollisten analyysiyksikköjen määrä on lopulta melko rajallinen. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa analyysiyksikön kokoa on syytä erityisesti pohtia.

Tutkimuksessa käytössä olleet luokitukset erilaisille kysymyksille olivat avoin ja pohtiva kysymys, suljettu tai ei-pohtiva kysymys, arvosteleva kysymys sekä tiedustelu monitulkinnallisesta tai laajan merkityssisällön sisältävästä sanasta tai lauseesta. Kaksi jälkimmäistä osoittautuivat tutkimuksessa käyttökelpoisiksi kuvaamaan tietylle kentälle ominaista lausumaa. Pieniä ongelmia esiintyi sen sijaan avoimien ja pohtivien kysymysten sekä suljettujen tai ei-pohtivien kysymysten kanssa. Pääsääntöisesti nämä kysymykset sopivat kuvaamaan kullekin kentälle tyypillistä kysymystä, mutta keskusteluissa esiintyi joitakin tapauksia, joissa avoin kysymys ei muodostaan

huolimatta edistänyt kolmannelle kentälle tyypillistä pohdintaa (esim. ”Mikä on toimenkuvasi? [??]”). Vastavuoroisesti suljettu kysymys saattoi puolestaan olla pohtimista edistävä eikä ensimmäiselle kentälle tyypillinen pinnallinen kysymys (esim. ”Tarvitaanko johtamiseen enää johtajaa? [!?”). Kysymysten jaottelu saattaisi olla tarkoituksenmukaisempi, jos se olisi esimerkiksi ’pohdintaa syventävä-’ ja ’pinnallinen-’ kysymys. Tällaisen jaon todentaminen olisi tosin vaikeampaa ja epävarmempaa kuin avointen ja suljettujen kysymysten kohdalla. Lisäksi dialogia koskevat teoriat painottavat juuri avointen kysymysten merkitystä ymmärryksen lisäämisen kannalta, koska ne eivät ohjaa toisten ajatusprosesseja kysymyksen esittäjän johdattamaan suuntaan (esim. Aarnio & Enqvist 2002). Siten avoimet kysymykset ovat perusteltuja dialogin kehittymisen tarkasteluun.

Tutkimusprosessin aikana ja tutkimustulosten perusteella tutkimuksesta nousi esiin joitakin uusia tutkimusaiheita. Näistä tärkeimmät ovat: miten verkkokeskusteluissa päästään neljänteen keskustelukenttään eli luovaan dialogiin? Miten verkossa tapahtuvaa dialogia tulisi ohjata ja miten ohjauksessa voidaan vaikuttaa keskustelun etenemiseen eri keskustelukentissä? Miten saada verkkokeskusteluja symmetrisemmiksi? Minkälaiset käyttöliittymäratkaisut verkkopohjaisessa keskusteluforumissa tukevat parhaiten dialogia?

Tutkimus vahvisti joidenkin aikaisempien verkossa tapahtuvaa dialogia käsittelevien tutkimusten tuloksia (esim. Aarnio & Enqvist 2002; Salminen, Laurinen & Marttunen 2002) ja lisäsi tämän alueen tietoa tuomalla uuden näkemyksen verkossa tapahtuvan dialogin tarkasteluun keskustelukenttiä käsittelevän teorian avulla. Tutkimuksen havainnot keskittyivät erityisesti keskustelujen ongelmakohtien löytämiseen ja sen kartoittamiseen, miten ongelmakohtista päästään eteenpäin. Näitä havaintoja voidaan jatkossa hyödyntää verkossa tapahtuvan dialogin kehittämisessä niin ohjaajan kuin opiskelijankin näkökulmasta. Näin on erityisesti silloin, kun halutaan yhdessä luoda uutta tietoa ja ymmärrystä asiantuntijayhteisöissä.

Lähteet

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. *Acta Universitatis Tamperensis* 676.
- Aarnio, H; Enqvist, J. & Helenius, M. (toim.) 2002. Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessä. DIANA-toimintamalli. Opetushallitus.
- Bahtin, M. M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. (Emerson, C. & Holqvist, M. [eds.]. Trans. V. W. McGee) Austin: University of Texas Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Bohm, D. 1996. *On dialogue*. London: Routledge.
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperPerennial.
- De Bono, E. 1991. *Minä olen oikeassa, sinä väärässä*. Juva: WSOY.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eräsaari, R. 1997. Mistä asiantuntijuus on kotoisin? Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Etäpelto, A (toim.). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 62-72.

- Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus 1/2003, 4-13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia. 06/02, 448-464.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi – Avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.
- Helenius, M. 2002. Oppimisalustojen käytettävyys DIANA-mallin näkökulmasta. Teoksessa Aarnio, H; Enqvist, J. & Helenius, M. (toim.) 2002. Verkkoopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa. DIANA-toimintamalli. Opetushallitus.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153. Jyväskylän yliopisto.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 206-221.
- Ikonen-Varila, M. 2002. Ryhmätyöskentely verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 9.
- Immonen, J. 2001. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun: Etäopiskelun neljä sukupolvea. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.

- Johnson-Laird, P.N. 1983. *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge University Press.
- Jonassen, D. H. & Reeves, T. C. 1996. *Learning with Technology: Using Computers as Cognitive Tools*. Teoksessa Jonassen, D. H. (toim.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Kirjonen, J. 1997. *Asiantuntijaksi työelämään*. Teoksessa Kirjonen, J; Remes, P. & Etäpelto, A (toim.). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 30-47.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. *Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 64-81.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. 1991. *Ihminen tutkimuskohteena. Operationaalistamisen ongelmista*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 11-31.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper & Brothers, Publishers.
- Linell, P. 1990. *The Power of Dialogue Dynamics*. Teoksessa Markova I. & Foppa K. (toim.) *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, 147-177.
- Manninen, J. 1995. *Informaation imuroinnista vuorovaikutukseen*. *Aikuiskoulutuksen Maailma* 6/1995, 8-10.

- Manninen, J. & Nevgi, A. 2001. Opetus verkossa: Vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Matikainen, J. 2001. Verkkokeskustelu sosiaalipsykologian kurssilla. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Matikainen, J. 2003. Ohjaus verkkovuorovaikutuksena. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Markova, I. 1990. A Three-step Process as a Unit of Analysis in Dialogue. Teoksessa Markova I. & Foppa K. (toim.) The Dynamics of Dialogue. London: Harvester Wheatsheaf, 129-146.
- Meyerson, C. 1994. Human Capital, Social Capital and Compensation: The Relative Contribution of Social Contacts to Managers' Incomes. *Acta sociologica* 37, 383-399.
- Miettinen, R; Lehenkari, J; Hasu, M. & Hyvönen, J. 1999. Osaaminen ja uuden luominen innovaatioverkoissa: Tutkimus kuudesta suomalaisesta innovaatiosta. *Sitra* 226.
- Nevgi, A. 2001. Yksin vai yhdessä: Opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilta. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nonaka, I & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

- Opetushallitus. 2002. Johtamisen erikoisammattitutkinto: tutkinnon perusteet.
http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/johtamisen_eat.pdf. (1.9.2003).
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa Kirjonen, J; Remes, P. & Etäpelto, A (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-82.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Repo, T. 2003. Verkko-oppiminen ei kehity ilman kumppanuutta. Opetus & Teknologia. 2/2003, 14-16.
- Roberts, C. 1994. What You Can Expect... in Working with Mental Models. Teoksessa Senge, P; Kleiner, A; Roberts C; Ross, R; Smith, B. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Doubleday Currency, 239-242.
- Salminen, T; Laurinen, L. & Marttunen, M. 2002. Dialogisuus ja argumentoinnin harjoittaminen – suullisesti vai verkossa? Teoksessa Mauranen, A. & Tiittula, L. (toim.) 2002. Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä. AfinLAN vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60. Jyväskylä, 263-285.
- Scharmer, C. O. 2001. Self-transcending Knowledge: Sensing and Organizing Around Emerging Opportunities. <http://www.ottoscharmer.com/STK.pdf> (3.2.2004).
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Currency.
- Tella, S. & Mononen-Aaltonen, M. 1998. Developing Dialogic Communication Culture in Media Education: Integrating Dialogism and Technology. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Media Education Publications 7.
- Tuckman, B. W. 1965. Developmental Sequence in Small Groups. Psychological Bulletin, vol. 63, 384-399.

Valpola, V. 2000. Suuri sivistyssanakirja. Juva: WSOY.

Vygotsky, L. 1978. Mind in Society. Cambridge Massachussets: Harvard University Press.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press.

Liitteet

LIITE 1 Humap Toolin keskustelufoorumin pääsivulla olevat verkkokeskustelun perustaidot

KUUNTELU ja tietoinen reagointi = viesti: luin/kuulin ajatuksesi...

TARKENTAVA KYSYMINEN = viesti: hyvä suunta, mennäänpä vähän syvemmälle...
- mitä tarkoitat sanomalla noin...

TARKISTAVA KYSYMINEN toisin sanoin = viesti: vastauksesi kuullostaa siltä että, haluan varmistaa että olen ymmärtänyt oikein

PERUSTELUJEN pyytäminen/esittäminen = viesti: mielenkiintoista, mutta en vielä vakuuttunut, mikä sai sinut tulemaan tuohon johtopäätökseen

KYSEENALAISTAMINEN = viesti: oletko varma... perustele...

KANNUSTAMINEN = viesti: jatka, lisää, olet oikeilla jäljillä...

EHDOTTAMINEN = viesti: kokeile, minullakin on kokemus...

VAIHTOEHTOISEN näkökulman tarjoaminen = viesti: toisaalta voisi... jos katsotaan toisen roolista....

LIITE 2 Esimerkki tutkimuksen ulkopuolelle jätetyistä keskusteluista, aihe: Seuraava lähijakso

H1 13.9.2003, 22:41:01

Sopiiko kaikille, että menemme Tampereelle jo päivää aikaisemmin ja kl.17.00 ?
Varaan i så fall hotellihuoneen ajoissa. Kaikkien jäsenten mukanaolo välttämätön oppimiskokemuksen suunnittelun takia.

H2 15.9.2003, 8:53:40

Mahdollisuus päivää aikaisemmin tuloon kovin epävarmaa. Valitettavasti!

H3 15.9.2003, 11:12:44

Älä H2 piiloudu työtehtävien taakse- ei ne xxx:n harkat ke- illalla niin tärkeät ole. Hyvä pääpelaaja saa aina paikan edustuksessa!

Olen ainakin varannut hotellin samalla meiningillä, että käytäisi läpi askelkuviot itseohjautuvan yhteistoiminnallisen tiimityön merkeissä...

H4 15.9.2003, 11:45:06

Minulle käy myös keskiviikko.

H2 15.9.2003, 15:23:57

Seuranihan on xxx:n Luja eli...

Yritetään tulla! Kävi miten kävi, ei luisteta Lappeenrannan suunnitelmista.

Ennakkoon voisi sopia järjestyksen, jossa edetään/"esiinntään". Ehdotus: vedetään homma vuoristorataperiaatteella perinteiset ja huikeat menetelmät vuoronperään ja saatanallisella sykkeellä. Ehdotan, että H3 lopettaa ja sytyttää kaikki merkkiteipit palaamaan sytytyslankoina pitkin ja poikin, asettuu keskilattialle heavytyyppiseen X-haara-asentoon ja huutaa: luokaa, johtakaa tai kuolkaa!

H3 15.9.2003, 16:44:14

WWWaltavan hyvä idis, niinko sillee...

Naapurissa pyyhkäistään saumalta kylmäksi ulkoministereitä ja meillä naristaa todellisuudesta karanneissa tiimiprosesseissa kenellä tuli mieli pahaksi! Huh, huh ja jalat maahan- opiskelemassahan tässä ollaan!

Vuoristorata ok- kaikki käy paitsi sähköhitsaus... Ja sähköhitsauskin käy, mutta huonommin!

H5 16.9.2003, 9:12:24

Keskiviikko käy. Järjestys pitää varmasti miettiä loogisesti.

H5 17.9.2003, 11:01:25

Mikäli joku on kiinnostunut plutoonien yhteistoiminnasta yläasteella, niin lukekaa xxx:n koulun lukuvuosisuunnitelma. xxx kysyi Lappeenrannassa mitä ne tekee yhdessä. Tässä olisi jonkinlainen vastaus siihen. Lisäksi tulee tietenkin yhteinen toiminnan suunnittelu ja arviointi.

H5 17.9.2003, 11:02:20

Ai niin, suunnitelma on tallennettu meikäläisen henkilösivun liitteeksi.

H1 26.9.2003, 13:38:34

Kumpaan Cumulukseen ollan menossa ? Hämeentien ? H2: Kuinka lykasti ?

H6 29.9.2003, 1:02:41

Moi

Keskiviikko sopii minullekin. Teemmekö kemiallisten aineiden hankinnat vasta paikanpäällä Tampereella vai hommaako joku ne valmiiksi??

(jatkuu)

Laitan alkuviikosta sippi-työni tooliin luettavaksi.

terveisin H6

H2 29.9.2003, 10:57:50

Terve!

Onnistunkin hankkiutumaan paikalle jos keskiviikoksi.
Nesteet etukäteen. Kuka omalla autolla tulevista hankkii?

Omasta työpaikkahaastattelusta sen verran, että olo on hyvä, koska puhuin niin kuin ajattelenkin eli rehellisesti. Lopputulosta saa odotella mahdollisesti maraaskuun puoliväliin. Näin meillä xxx:ssä.

H1 29.9.2003, 13:52:50

Pidetään yhdessä H2:lle peukkuja pystyssä. Rehellisyys maan perii.

H3 29.9.2003, 14:21:48

Terve!

Tulen omalla autolla. Mitä nesteitä? Kuinka paljon?

Keskiviikkona askelmerkit ja nestetasapainotus...

Kuinkas se viime jakso taas päättyikään???

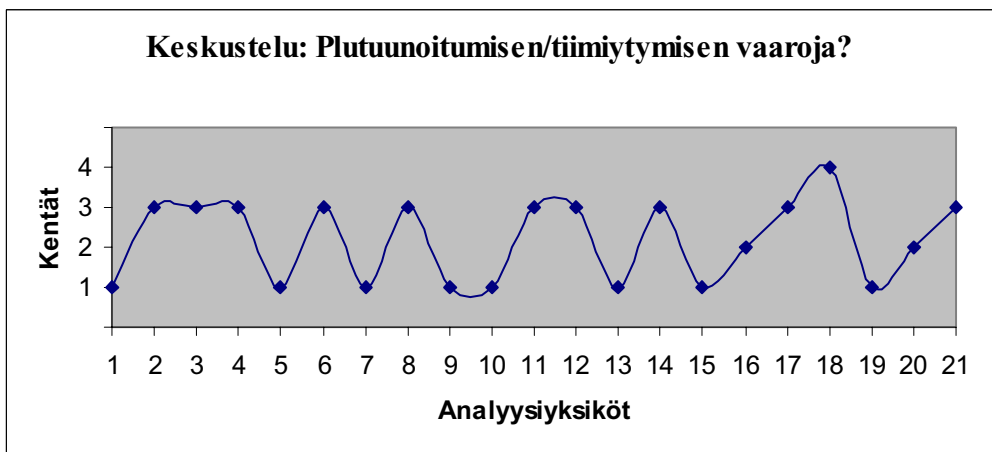
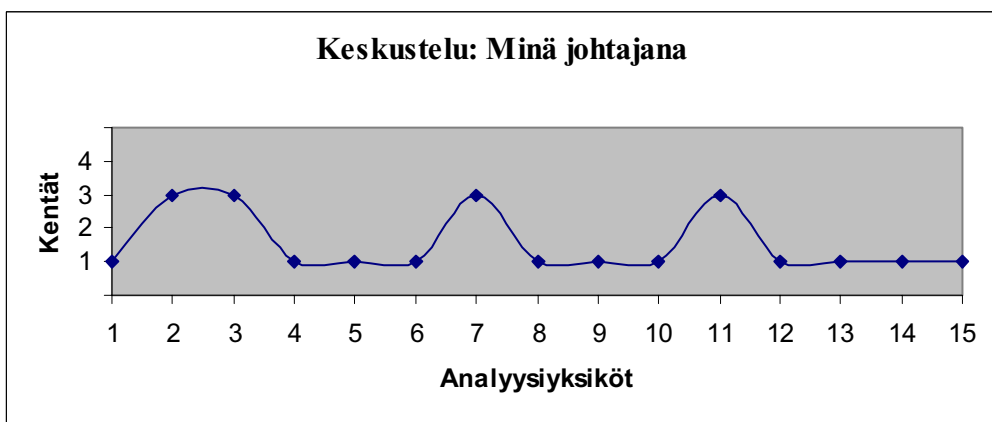
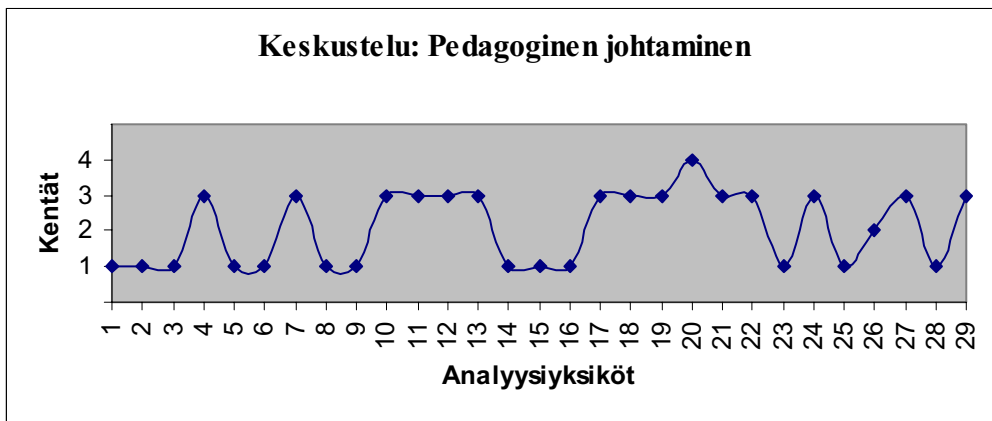
H3- valomerkkiin asti

H1 29.9.2003, 16:35:52

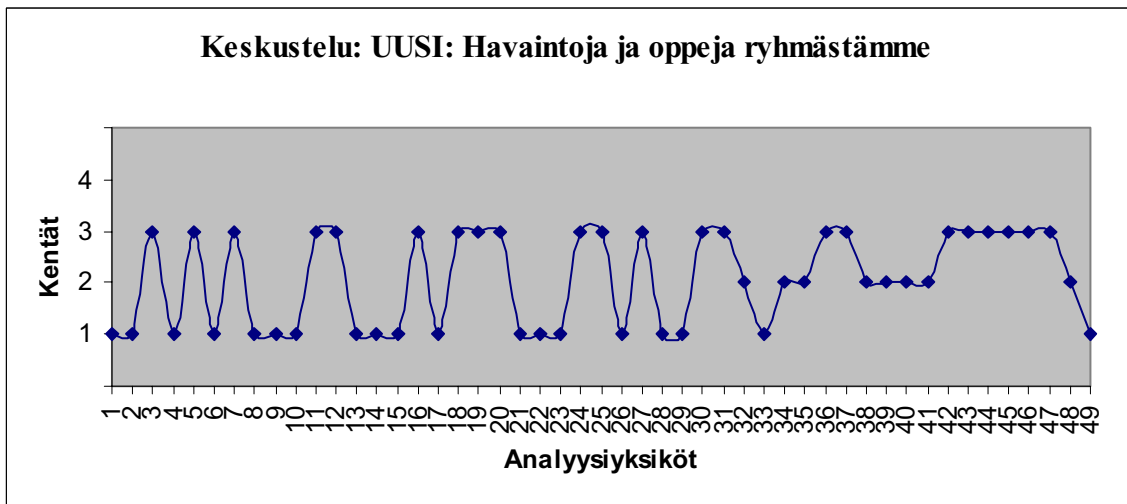
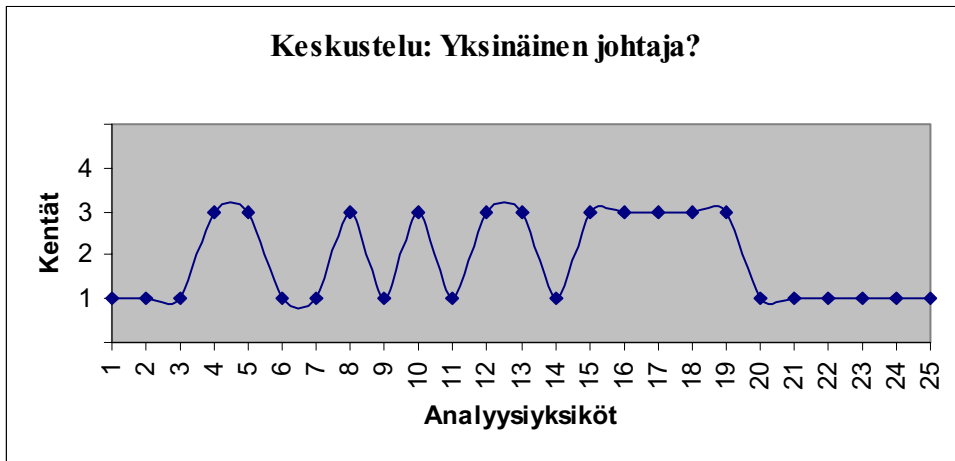
Mä yritän päästä nesteistä eroon pitämällä kylmäpussia nenän päällä...

Tarvitsetteko jotain matskua johtajuudesta ja luovuudesta ?

LIITE 3 Koulutusryhmän keskustelujen eteneminen keskustelukentissä analyysiyksiköittäin



(jatkuu)



LIITE 4 Analysoitu koulutusryhmän keskustelu, aihe: Pedagoginen johtaminen

K1 20.10.2003, 8:44:44

Tämän viestin olisi varmaan voinut laittaa johonkin jo olemassa olevaan keskusteluun, mutta avasinpa uuden aiheen, jos vaikka tulisi laajempaakin keskustelua kyseisestä aiheesta. [KA]

K1 20.10.2003, 9:28:37

Olen tulkinnut joitain puheenvuoroja siten, että kuntatasolla ihmisiä ei kiinnosta koulutuspalveluiden laadussa ja kehittämisessä muu kuin kouluverkko (hiukan kärjistäen sanottuna). [KA]

Mitä käsitätte pedagogisella johtamisella ja miten sitä hoidetaan kunnissanne/kouluissanne? [KA] [??]

K2 20.10.2003, 14:11:17

Onkos se sitä oppivan organisaation luomista ja kannustavaa ylläpitämistä?
Muistattehan: mitä kuulluu, miltä tuntuu??? [??] [?]

K3 20.10.2003, 19:18:34

Periaatteessa pedagoginen johtamisen pitäisi olla rehtorin ja opetustoimen tärkein tehtävä. [?] Valitettavasti pedagogiseen pohditaan ja keskusteluun ei arjen hyörinässä jää riittävästi aikaa. [?] Parhailaan meneillään oleva ops -prosessi pitäisi olla pedagogisten linjausten tekemistä ja johtamista haluttuun suuntaan. Siinäpä haastetta... [?]

Erytystukea tarvitsevien oppilaiden integrointi vaatii uusia pedagogisia ratkaisuja. [→] Koulussamme kokeilemme systeemiä, jossa kahdella luokalla on kolme opettajaa. [||] Kolmen tai neljän kouluavustajan palkkarahoilla saamme palkattu tämän samanaikaisopettajan. [||]

K4 21.10.2003, 14:02:05

Mulla on mun dipissä mainintoja pedagogisesta johtamisesta ja siitä miten tutkimusten mukaan opettajat siihen suhtautuvat. [?] Kantsii lukea. Tai sitten kysyä kun esittelen tekelettäni. [?]

Minä käsitän pedagogisella johtamisella muutakin kuin opetusjärjestelyihin puuttumisen (tila, aika, ryhmäjaot, koot ym.) . [?] [O] Puhdas pedagoginen johtaminen kait tarkoittaa sitä että johdetaan opetustilannetta ja muutetaan sitä haluttuun suuntaan. [?] se ei voi onnistua ilman että interaktiota luokassa tarkkaillaan paikan päällä.[?] Kuka sen tekee ja miten , se on sitten eri asia. [?] Opettajan täytyy siinä itse olla merkittävässä roolissa ja avoimena. [?]

K4 21.10.2003, 14:13:06

Toinen huomio vielä aiheeseen, pedagoginen johtaminen vaatii kyllä johtajalta paljon. [?] pelkkä virka-asema kun ei tuo välttämättä mukanaan sitä että kaikki opettajat pitäisivät oikeutettuna puuttua

pedagogisiin ratkaisuihin. [?] Siitä tulee sellainen olo, että pitäisi vähän niin kuin osata kaikki mihin puuttuu. [→] Opettajan ratkaisut koetaan niin henkilökohtaisina että reviiirille astuminen on syytä valmistella hyvin. [→] Kuitenkin periaatteellisesti kaikki (jatkuu)

opettajan/koulun tekemät pedagogiset ratkaisut ovat ensisijaisesti oppilaan "omaisuutta". [→]

K5 21.10.2003, 16:39:53

Miten pedagoginen johtaminen toteutuu? [??]

K1 22.10.2003, 9:15:00

Niin K5 - tai mistä huomaa, että "se toteutuu"? [??]

Pysähdyin miettimään ko asiaa [←], kun erään naapurikunnan "johtava" rehtori soitti minulle ja kyseli, millainen itsearviointijärjestelmä meillä on kunnan tasolla (ja tietysti sitten koulujenkin tasolla). [→] Kerroin kaikki mahdolliset itsearviointitoimenpiteet, joita toimeenpanemme ja siellä joukossa oppimistulosten kuntatason arvioinnit. [||] Siinä yhteydessä kerroin sitten myös siitä, että olemme pilotoineet oppimaan oppimistulosten arviointia ja jos kokemukset ovat myönteiset, laajennamme ko arvioinnin koskemaan muitakin kouluja. [||]

No, miten tämä asia pedagogiseen johtamiseen liittyy, niin siten, että rehtori oli aivan (siis kertakaikkisen) pihalla siitä, mitä on oppimaan oppiminen. [←] No, eihän yksittäisestä käsitteestä pidä vetää liian yksivivaisia johtopäätöksiä, mutta vaikka yritin selittää, että tällä haemme näyttöä siitä, että pedagoginen kehittäminen/uudistuminen on onnistunut (=oppilaat ovat oppimiskykyisiä ja -haluisia), niin ei auennut. [→] Toisaalta oppimaan oppiminen on kylläkin keskeisesti esillä muun muassa uusissa opsin perusteissa, joten ei se ihan lillukanvarsi-käsite ole. [||]

Jäin vain miettimään sitä, että koska opettajat ja rehtorit ovat tässä yhteiskunnassa oppimisen asiantuntijoita, heillä pitäisi olla kohtuullisen jäsentynyt käsitys siitä, mitä on hyvä oppiminen. [→] En tarkoita, että asiaa pitäisi tehdä monimutkaiseksi ja ylifilosofiseksi, mutta selkeäksi ja jäsentyneeksi kylläkin. [||]

Me nostimme oppimaan oppimisen strategiamme (2001-2004) yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi ja uskon ja toivon, että ymmärrys on mennyt opettajajoukoissa eteenpäin. (Ymmärryksen eteenpäin viemiseen liittyy myös asian arviointi). [||]

Mutta se, mistä olen ollut erityisen iloinen niin on se seikka, että mielestäni lautakunnan jäsenet ovat käsittäneet "pedagogisen linjamme" uskomattoman hyvin. [→] Huomaan tämän esim. sellaisissa tilanteissa, kun haastattelemme opettajia/rehtoreita, niin he osaavat arvioida ko henkilöiden pedagogista asiantuntemusta varsin hyvin! [→] Käytännössähän tilanne etenee siten, että minä teen asiaan liittyvät kysymykset, mutta palautteen antamiskierroksella he käyttävät usein puheenvuoron ennen "asiantuntijoita" ja useimmiten me voimme täysin yhtyä heidän arvioihinsa! [→]

K1 22.10.2003, 10:54:08

Laitanpa tähän tiedon siitä, että olen tallentanut diplomityöni Jokeri-kansioon! (En osannut lähettää sähköpostia kaikille)... [||]

K6 23.10.2003, 6:35:18

Ped.johtamista ja paikallaoloa. [←] Miten moni reksi, puhumattakaan seuraavan (jatkuu)

Liite 4

"tason" päälliköistä käy oppilaitten luona oppimistapahtumissa tai osallistuu niihin aktiivisesti itse? [?]
Ja jos ei, onko syynä aikapula vai joku muu? [?]
Itse käyn harvoin ja silloinkin vain nopeasti antamassa "läsnäolon tunnetta". [←] Miten te muut? [?]
Voiko (sivistystointa) johtaa, jos ei ole tuntumaa rintamalle? [?]

K7 23.10.2003, 8:29:15

Mietin tuota sanaa pedagoginen johtaminen, enkä sitä oikein sisäistä. [←] Mitä se on? [?]
Eikö tämä meidän työ ole pedagogista johtamista silloin, kun teemme ratkaisuja ja valintoja oppilaan kasvun ja kehittymisen hyväksi? [←] [?]

K6 23.10.2003, 13:01:32

Letkautukseni viittasikin nimenomaan kysymykseen: Onko K7:n mainitsemia ratkaisuja tehdä, jos ei ole tietoinen live-kontaktin kautta kentän tapahtumista? [←] [?]
Pedagogiikka johtamismausteena ulottuu myös aikuisiin kentällä. Eikö? [←] [?]

K8 23.10.2003, 15:49:25

Meillä pedagoginen johtaminen liittyy tavoitteenasetantaan ja arviointiin. [←] Avain on lukuvuosisuunnitelma, johon kirjataan koulun tavoitteisto monelta kantilta myös tiimien ja oppiaineiden osuus. [←] Tämän jälkeen nämä tavoitteet roolitetaan tavoitekeskustelussa. [←] Lukuvuoden jälkeen suoritetaan arviointi, jonka tuloksien mukaan laaditaan seuraava tavoite (lukuvuosi)suunnitelma. [←] Kun kaikki tehdään yhteisöllisesti, niin joka opettaja osallistuu (tietenkin enemmän tai vähemmän), osallistuu kuitenkin. [←]

Meikäläinen seurustelee reksien kanssa samoista asioista, joten pedagoginen johtaminen menee koulutoimen tasolta opettajan ja luokan tasolle. [←] Uskokaa pois nyt tämä jo toimiikin. [||]

K6 24.10.2003, 9:04:14

Edelleenkin penään (kamala sana) live-kontaktin tärkeyttä. Mitä ylempänä johto on, sitä kauemmas se on kentän tasolta, jonne nimenomaan kaikki ponnistukset päätyvät, ainakin toivottavasti. [←]

Jos johto tekee työtä vain ns. suorittavan portaan (esim. opet ja reksit) kanssa, onko mahdollista, että totuus kentän tapahtumista (, mikä se sitten onkin) suodattuu heidän lävitseen? [?]
Suodattuu ja pahimmassa tapauksessa vääristyy. [→]

Vai onko vain luotettava, kokematta kenttää itse, siihen, että suunta on oikea? [?]

K4 24.10.2003, 9:51:47

Mulla on hyvä esimerkki siitä kun tarvitaan pedagogista johtamista. [←] Tässä teille case, kertokaa mistä lähtisitte purkamaan? [?]
Odotan vastauksia kiihkeästi varsinkin koulutoimen- ja sivistystoimenjohtajilta. [→]

Luokkien 7-9 äidinkielen opettajat ovat tehneet opsin perusteista johtopäätöksen, ettei äidinkielen kielioppia tarvitse opettaa luokilla 7-9. [→] Maininnat niistä asioista riittävät. [→] Lukion äidinkielen opettaja, samoin kieltenopettajat lukiossa ja luokilla 7-9 ovat kypsiä koska kantavat vastuun ja seuraukset. [→] Kieltenopettajien on siis opetettava äidinkielenkin kileioppi, koska lapset eivät ymmärrä muuten kielistä mitään. [→]

(jatkuu)

asiaa pohditaan niin koulun tasolla, rehtori ottaa härkää sarvista, työyhteisö muodostaa käsityksiään, äidinkielen opettajat pysyvät kannassaan. [→] Vanhemmat huolestuvat ja puuttuvat asiaan, lautakunta käsittelee asiaa, ohjeistaa äidinkielen opettajia muuttamaan opetussuunnitelmaansa siten että kielioppi saa suuremman roolin opetuksessa. [→] Äidinkielen opettajat vetoavat edelleen perusteisiin ja tulkitsevat niitä oman ajatuksensa mukaan. [→] Opetuksessa ei mikään muutu. [→] Kasi ihmistä pitää tahtonsa ja päänsä. [→]

Työyhteisö kokee asian raskaaksi , mutta ei saa yhteistä säveltä aikaan, edelleen tilanne pysyy samana. [→] Uuden ops-prosessin alkaessa prosessin ohjaaja kiinnittää huomiota asiaan ja äidinkielen ops-ryhmässä tapahtuu seuraavaa; 7-9 luokkien äidinkielen opettajat ilmoittavat että heille riittää perusteiden tekstit opsiksi, muuta ei tarvita. [→] Lisäksi he perustelevat kantaansa Äidinkielen opettajien liiton kannalla, joka heidän mukaansa on heidän kanssaan sama. [→] Prosessinohjaajan tarkistettua tämän, osoittautuu se aivan pupuksi [→], liiton kanta on että kielioppia ei voi mitenkään sivuuttaa 7-9 luokkien opetuksessa. [→] Vaan ei käänny kahden opettajan päälle. [→]

Ratkaisumalleja tähän ja samalla kommentointia pedagogisesta johtamisesta. [??]

K6 24.10.2003, 10:47:28

Kommentoin näin rakentavasti: Voi jumalauta! [??] [??]

K9 24.10.2003, 13:00:05

...heh... Yritähän K4 jaksaa; [??] en kommentoi enempää, kun olen vain rehtori! ;) [??]

K8 24.10.2003, 15:05:13

Tuntuu erikoiselta. Kaksi opettajaa kävelee lautakunnan yli ! [??] Mistä ne on saaneet tällaiset valtuudet, vai onko lautakunta ja sen esimiesasemassa olevat virkamiehet läällyjä, kun antavat tällaisen tapahtua. [??] On tietenkin monenlaisia ja monenasteisia keinoja keskustelun, taivuttelun ja käsäyttämisen välillä. [??] Kaikkia lienee käytettävä. [??] Viime kädessä virkamiehen (opettajan) tulee totella esimiestään ja varsinkin työnantajaa lautakuntaa. [??]

En mitenkään kadehdi lähiesimiestä, joka joutuu asiaa hoitamaan. Mutta enmyöskään kovin pitkään yrittäisi hoitaa asiaa pelkästään yksin, vaan ktsuisin apuun seuraavan esimiesportaan, joka varmaan voisi vakuuttaa asianomaiset siitä, että mikäli lautakunnan edellyttämä opetussuunnitelma ei synny omin voimin, tarvittava apu saadaan kyllä hoidettua. [??] Tosin olisi erittäin ikävää, jos näin pitkälle jouduttaisiin, sillä sen jälkeen olisi ongelmana opetussuunnitelman noudattaminen ja sen tarkkailu ja siitä johtopäätösten tekeminen. [??]

K5 24.10.2003, 18:15:14

K4 sano niille äikän opeille, että jos koet aineenne noin vähäpätöiseksi ja valtakunnallisesti ohjattavaksi niin sitä voitaneen opettaa auditoriossa 90-120 oppilaan ryhmille perjantaisin klo 14-16 eiköhän koulukohtaisia tarkennuksiaala löytyä. [??] [??]

Asiaan.

Mä olen myös dipatyössäni pohdiskelut pedagogista ja hallinollista johtamista. [←]

(jatkuu)

Samoin olen nyt käynyt nyt kymmenen rehtorin kanssa kehityskeskustelut ja olemme pohtineet pedagogisen ja hallinnollisen johtajuuden rajaa. [←] Olen tullut siihen käsitykseen, että tehdessään hallinnollisia päätöksiä rehtori tekee myös pedagogisia päätöksiä. [←] [0] Esimerkiksi lukujärjestysten tekeminen on hallinnollinen ja pedagoginen päätös samoin järjestyssäännöt (ltk päättä opsissa) yms. [←] Rehtorin tulee tiedostaa milloin hän tekee pedagogisia päätöksiä ja milloin hallinnollisia. [←] Tämä on oikeastaan perustehtävän luonteen ymmärtämistä. Siis milloin johtajuus on pedagogista ja illoin hallinnollista. [←]

Opetussuunnitelman arviointi on mitä enemmässä määrin pedagogista toimintaa. [←] Opsin arviointi tulee lähde opettajan oman työn siis oppisisältöjen onnistumisen arvioinnista. [←] Peruskysymykset ovat miten on onnistunut ja miksi on / ei onnistunut. [←] Tämän jälkeen arvio tuodaan kaikkien maalle eli opettajien yhteiseen käsittelyyn työparina tai aneryhminä. [←]

Rehtorin johdolla kootaan koulukohtainen arvio oppisisältöjen toteutumisesta. Pääkohdat käsitellään rehtorikkouksessa, jolloin myös ktj on pakalla. [←] Näistä arvioinnin tuloksista

annetaan palaute kuntakohtaisen opsin toteutumisesta ja tehdään tarvittavat korjaukset. [←] Muutokset kirjataan opsiin ja ltk hyväksyy täydennetyn opsin seuraavaksi lukuvuodeksi. [←]

K5 24.10.2003, 18:20:13

Jatkuu

Opsin sisältöjen arviointi luo siis rehtorille ikään kuin ikunan luokkiin. [←] Opettajien arviointi sisältöjen toteutumisesta nostaa esin opettajien asiantuntijuuden ja antaa rehtorille mahdollisuuden opettajien osaamisen kunnioittamiseen ja esiin nostamiseen. [←] Onnistunut arviointi on pedagogisen johtamisen avain. [←]

Ohjaaja 24.10.2003, 20:03:37

Aloititpa K1 hyvän aiheen. [!!] Minusta pedagoginen johtaminen on ytimessä. [←] [0] Johtaja on vastuussa siitä että työyhteisöllä/organisaatiolla on yhteinen käsitys siitä millaisia taitoja tulevaisuudessa tarvitaan ja ovat luoneet yhteisen käsityksen siitä millaisella opetuksella menetelmillä niitä voidaan harjoituttaa. [}}] Sitten luodaan strategia siis konkreettinen vuosisuunnitelma niistä askelista millä mennään vähitellen oppien kohti luotua visiota parhaasta pedagogiikasta. [}}] Arviointi (varsinkin reflektiivinen keskustelu) on tietenkin monipuolista matkan varrella ja suuntaa muutetaan tarvittaessa. [←] Täydennyskoulutukset yms ovat sidottuja tähän suuntaa, eikä mitään hömpää suostuta maksamaan... Pedagogista johtamista, määrätietoista, perustuu yhteiseen visioon. [←] Kommentteja? [??]

K4 26.10.2003, 14:44:30

Kiitos palautteesta, mun caseni puolesta voidaan keskustella yleisemmälläkin tasolla. [!!]

Sen verran siihen että itse en kyseisessä casessa omaa valtuutusta asiaan puuttua siten kuin haluaisin (esim. lääninhallitus tms). Tosin minulla on mielestäni paras mahdollinen valtuutus puuttua siihen, olen veronmaksaja ja lapseni menossa saamaan oppimisen ohjausta kyseiseen kouluun. [→] [0] Mitä muut valtuutusta oikeastaan tarvitsen? [??]

(jatkuu)

No, ongelmathan ovat aina moninaisia ja jos niitä ei katkaista tai ratkaista, ne tuppavat elämään itsekseen, niin kuin tässä on käynyt. [→] Ja tulee tässäkin mieleen vanhan liikunnanopettajani toteamus; Lapsi oppii peruskoulusta huolimatta. [}}] Kiitoksia kommentteista. [!!]

K10 27.10.2003, 10:02:28

Olen K5:n kanssa samoilla linjoilla pedagoginen/hallinnollinen päätös. Hallinnollisen päätöksen on perustuttava pedagogiikkaan. [+] Aina päätöksenteon yksi peruselementti on raha ja sen riittämättömyys. [?←] Pedagogiikkaa on se, että ktj saa hallinnollisen päätöksen rakennettua siten, että se mahdollisimman vähän aiheuttaa haittaa pedagogialle. [?←] Siksi tie opettajasta rehtorin kautta ktj:n hommaan antaa hyvän pohjan hoitaa esittelijän koiranvirarkaa. [←] Kuntatasollahan päätökset ja linjaukset tekee maallikoista koostuva vaaleilla valittu toimielin. [←] [§]

K4 27.10.2003, 13:10:43

Vielä tuosta minun esimerkistäni, kyllä koulussa joskus on hyvä, silloin tällöin, keskustella perusasioista, esim. siitä kuka päättää mitä koulussa opetetaan? [←]

Aika monta tahoja itse asiassa vaikuttaa asiaan, valtio, kunta, koulu, opettaja, kodit, oppilaat, sidosryhmät, resurssit, kustantajat jne. [←] Olennaista on se että kukaan taho ei yksin päättää mitä opetetaan. [←]

Tuosta asetelmasta on hyvä nostaa esiin myös se että kuinka paljon pidetään itsestään selvänä sitä

että luokan ovi pysyy kiinni ja siellä ei huseeraa kuin yksi ihminen kerrallaan. [→] Kuinka paljon työyhteisö keskenään välittää pedagogisesta kehittämisestä ja siitä että ammatillinen kehittyminen ja ammattitaito kulkevat ajan tasalla. Tämä on olennaisen tärkeää minusta koulun kehittämisen kannalta. [→] [0]

K6 28.10.2003, 9:56:38

Ohitan julmasti K4:n jutun ja palaan tähän: [|||]

Suoraan sanottuna johtajat kätkevät usein tietämättömyytensä kentän tapahtumista vaikkapa monensortin termistön ja kiire/luottamustalöytyy-juttujen alle. [→]

Johtamisliturgian laulaminen saattaa tehota joihinkin. [→]

Luottamus esim. opettajiin/rekseihin on tietysti kaunis asia. [→] Luottamusta löytyy kuitenkin yleensä niin kauan kuin hommat toimivat. [→] Miljuunat esimerkit näilläkin palstoilla ovat osoittaneet sen, että luottamus on osin kateissa. [}}] Siis, miksi sen luokan ovi pysyy kiinni, miksei johtaja käy sitä aukaisemassa ja mene ensin itse sisään. Oman esimerkin kautta jakaamaan pedogogista(kin) johtamista? [??]

Uusintana: Edelleenkin penään (kamala sana) live-kontaktin tärkeyttä. Mitä ylempänä johto on, sitä kauemmas se on kentän tasolta, jonne nimenomaan kaikki ponnistukset päätyvät, ainakin toivottavasti. [?←]

Jos johto tekee työtä vain ns. suorittavan portaan (esim. opet ja reksit) kanssa, onko mahdollista, että totuus kentän tapahtumista (, mikä se sitten onkin) suodattuu heidän lävitseen? [??] Suodattuu ja pahimmassa tapauksessa vääristyy. [→]

Vai onko vain luotettava, kokematta kenttää itse, siihen, että suunta on oikea? [??]

(jatkuu)

Ohjaaja 28.10.2003, 10:55:31

Hyvää keskustelua. (Me kyllä voitais julkaista näistä kirja....) [!!] Pedagogiikan johtaminen: siis lyhyesti, mitä se tekoina on? [??]

K1 28.10.2003, 12:24:12

Minustakin pedagoginen johtaminen on käsitteenä vähän epämääräinen. [?←] Meillä kun on tuo EFQM-prosessi työn alla, niin ajattelen siinä viitekehyksessä (alla olevan esimerkin seurauksena) niin, että pedagoginen johtaminen on koulun ydinprosessin - lasten oppimisprosessin - kehittämisen johtamista. [?←] Siitä, mitä se käytännössä tarkoittaa, on edellä olevassa keskustelussa hyviä esimerkkejä [+] - kiitos vaikkapa K5:lle :) ja muillekin! [||]

Tässä oma minua valaissut esimerkki: Vähän aikaa sitten minulle soitti yksi rehtori, joka sanoi, että olivat opettajien kanssa miettineet (EFQM-prosessin yhteydessä) koulunsa ensisijaisimpia kehittämisalueita. [→] Olivat tulleet siihen tulokseen, että se on ehdottomasti koulun työtapojen ja toimintakulttuurin kehittäminen siten, että uusien opsin perusteiden tavoitteet varmasti toteutuvat (olemmehan opsejakin väsanneet varsin intensiivisesti). [→] Hän sitten pyysi, että organisoisin jotain koulutusta tai tukea heille tähän asiaan. [→]

No, asia on työn alla ja toivottavasti saan jotain järjestettyä. [→] Mutta olin siis ihan mielettömän iloinen tästä soitosta - näin haluaisin työtäni aina tehdä!!! [→] Rehtori soittaa yksikkönsä puolesta ja tilaa heille tukea pedagogiseen kehittämiseen ja vieläpä varsin hyvin määriteltyyn asiaan siinä! [→]

Mitä kenttäkosketukseen tulee, niin itse toimin siten, että käyn kehityskeskutelut rehtoreiden kanssa kerran vuodessa heidän kouluillaan ja samalla tapaan opettajakunnan - usein siinä palaveria odotellessa kiertelen luokissa. [←] No, tämä nyt on itsestään selvää ja sitä tekevät varmasti kakki

rehtoreiden esimiehet ja voi olla aika muodollistakin läsnäoloa - toivottavasti kuitenkin ei. [←]

Mutta uusi toimintatapa, jonka olen ottanut käyttööni on se, että osallistun jokaisen koulun oppilashuoltoryhmän kokoukseen vähintään kerran lukuvuodessa. [→] Tämän olen kokenut erittäin antoisaksi ja autenttiseksi tilanteeksi. [→] Siinä, kun opettajat kuvaavat oppilaitaan, heidän opinnoissa edistymistään ja pulmia oppimisessa saa todella hyvin käsityksen heidän pedagogisesta ajattelutavastaan (oppilaantuntemuksesta, opiskelun tavoitteista ja tavoitteiden painotuksista, työtavoista, eriyttämisestä jne.). [→] Alunperin aloitin tämän siksi, että halusin kenttätuntuman siksi, että pystyisin paremmin tukemaan kouluja erityisopetuksen kehittämisessä ja suoraan sanottuna resurssien kohdentamisessa. [→] Huomasin kuitenkin, että toimintatavalla on paljon laajempi merkitys ainakin minulle. Ja seikka jota haluan korostaa on se, että näin minä pidän omaa osaamista ajan tasalla. [→] Kouluissa on ihan huippuja opettajia, jotka ovat perehtyneet kuka mihinkin asiaan ja näin saan imuroitua heiltä paljon näkemyksiä sekä käsityksen meidän opettajakunnan osaamisverkostosta! [→]

(jatkuu)

K6 28.10.2003, 14:16:43

K1: Enpä usko, että luokissa kiertely on päällikkötason arkipäivää monessakaan paikassa. [←#] Hyvä, kun sinä käyt. [←]

Jälkimmäinen on varmasti hyvä tapa suuremmissa kunnissa/kaupungeissa. [+]

Ped. johtamisen määrittelystä vielä:

"Miksi sitä tarvitaan?" on varmasti useimpien mielestä avainkysymys. [←] Vastaus siihen löytyy yläpuolelta eri sanoin muotoiltuna useampaan otteeseen. [?←]

Törmäämme aina perustehtävään ja ylipäätään koko laitoksen olemassaolon oikeutukseen. [}}]

K4:nkin esiin ottama kollektiivinen vastuu on mielenkiintoinen juttu, kun kyseessä on pedagoginen johtaminen(kin). [←]

Tarvitaanko johtamiseen enää johtajaa? [??]

Pitäisikö johtajan tehdä itsensä tarpeettomaksi (tässäkin)? [??]

Voiko itseohjautuvuutta oikeasti olla vai ottaako aina joku "vallan käsiinsä"? [??]

Nouseeko yhteisvastuullisuus ped.johtamisessakin arvoon arvaamattomaan? [??]

K4 29.10.2003, 9:42:45

Kollektiivinen vastuu on mielestäni tärkeä asia työntekijöille. [?←] [O] Ajatellaan vaikka että jos yhteisössä on pedagogisesta kehittämisestä kiinnostuneita ja sitten niitä jotka vetävät stetson-tekniikalla (suoraan hatusta) koko uransa ajan. [→] Kun pedagoginen kehittäminen on koulun tehtävä, onkojohtajan mahdollista kohdella yhteisön jäseniä tasa-arvoisesti? [??]

Haluaako koulu olla kehittyvä organisaatio? [??]

Haluaako koulu valvoa oppilaan etuja vai opettajan etua? [??] Jos ahjattelussa on hivenkin oppilaslähtöisyyttä, pitää kehittyä ja oppia. [←]

Johtajaa tarvitaan. [?←]

Itseohjautuvuus ei minun mielestäni tarkoita sitä että johtaja tulee tarpeettomaksi vaan sitä että johtajan tehtävien luonne muuttuu. [?←] [O]

K8 29.10.2003, 14:23:08

Jos halutaan jotaintiettyä tai sovittua päämäärää, ei pärjätä ilman johtajaa. [?←] En ainakaan tältä istumalta usko. [O] Samoin työskentelyn systematiikka vaatii johtajan. [?←] En myöskään usko pedagogiseen kehittämiseen, joka tapahtuu kollektiivisella vastuulla, [?←] [O] jos joku osaa selittää mikä se on ja miten se syntyy. [??]

LIITE 5 Tutkimusmenetelmän testaaminen toisella tutkijalla

Viisi ensimmäistä viestiä keskustelusta: Plutuunoitumisen/tiimiytymisen vaaroja?

K1 12.9.2003, 8:38:15

Voiko tiivis ja kiihkeä plutuunoituminen aiheuttaa säröjä isossa laumassa (lue: koko yhteisö), vaikka koko laumalla onkin isot, yhteiset tavoitteet ja periaatteet, jotka tiedostetaan? [KA] [?]

Aiheuttaako plutuunoituminen myös miinusmerkkistä keskinäistä kilpailua? [KA] [?]
Tähän ei kannata ladella kirjaviisauksia, vaan ajatella asiaa niin, että joukkue on aina yksilöittensä kautta tavoittelemassa "voittoa". Ihminen on ihminen! [KA]

Ohjaaja 12.9.2003, 9:46:45

Tuo on hyvä kysymys. Sitä varmaan tutkimme koko ryhmässämme. [!!] Ei ehkä ole yhtä vastausta. Tiimit ei ole joko hyvä tai huono. Riippuu siitä miten niitä käytetään/ johdetaan/ miten niissä opitaan, miten prosessi etenee... [?←] Jos tuntuu että plutuunoituminen aiheuttaa säröjä, se on otettava esille ja pohdittava toimenpiteitä, jotta säröistä opitaan. [?←] Olisiko se prosessikeskeinen kehittäminen sitä että meillä on tavoitteita ja visioita ja arvoja jotka määrittelevät yhteistä suuntaa, sitten me vaan tehdään hommia ja toimitaan sekä pysähdytään aika-ajoin arvioimaan suuntaa ja oppimaan. [→] Kuohunnat ovat merkkejä paikoista joissa pitää pysähtyä katsomaan ja pohtimaan ja oppimaan, joka tarkoittaa parempaa toimintaa. [→] Ei liene ihannetilaa, jolloin kaikki olisi hyvin. [?←] Aina tulee esiin ilmiöitä, tapauksia joista selvittää avoimuudella rehellisyydellä kokemuksellisella oppimisella ja yhteisöllisyydellä. Ei maton alle lakaisulla. (me varmaan opitaan tästäkin nyt aikanaan...) [?←]

K2 12.9.2003, 10:15:07

Miinusmerkkinen kilpailu plutuunien välillä. Niin. [←] En ole koskaan ollut tehtaassa töissä, mutta olen ymmärtänyt että porukka voi joskus savustaa yhden työntekijän ulos, joka laskee koko porukan tulosta ts. käteen tulevaa mahd bonusta. [?←] Sitä kautta ihminen on ihminen ja raha ratkaisee. [→]

Mutta antakaa kommentti kokeneemmat. [!!] Kun lähden perustamaan plutuunia omaan organisaatiooni asiantuntijayhteisöön, niin kauanko kestää, että opettajat asiaan kunnolla ryhtyvät ja homma ns toimii. [??]

Ohjaaja 12.9.2003, 10:46:56

Nopeana kommenttina K2:ll2 (hyvä kysymys!!!). [!!] Aika iso asia on sinulla esimiehenä kokea nämä kaikki vaikeudet ja ihanuudet ja olla itse tiimin prosessissa mukana. [?←] Vaihtoehtona olisimme voineet katsoa tiimiteorioita kalvoilta. [→] Riippuu paljonko yhteistä aikaa panostetaan ja lahdetäänkö tekemään valmista mallia vai oppimaan yhdessä itse prosessissa. [?←] Arvioisin että 2:ssa vuodessa tiimeissä ollaan käyty pohjalla ja noustu ylös.. [?←] Mitä muuta ajattelevat? [??]

K3 12.9.2003, 14:30:34

Itse olen ollut töissä luokanopettajana tiimiorganisoidussa koulussa. [→] Vasta jälkikäteen olen tajunnut, kuinka hyvin rehtori koulua johti (toki silloinkin pidin hänestä äärettömän paljon ja arvostin häntä, mutta nyt vielä enemmän). [→]

Tarkoitin nimittäin sitä, että yksi iso juttu on se, että johtaja TODELLA on valmis antamaan vallan tiimeille esimerkiksi resurssien käytön suhteen (tunnit, rahat jne). [?←] Ja mikä vielä haasteellisempaa, niin antaa asiantuntijavalta esim. koulun pedagogisessa kehittämisessä. [?←]
(jatkuu)

Koulumme pedagoginen linja oli lapsilähtöisyys. [||] Rehtori ei kuitenkaan esitelmöinyt asiasta, vaikka tiesi paljon. [→] Hän ei myöskään antanut ohjeita, kuinka menetellä eri tilanteissa. [→] Se mitä hän teki, oli kyseleminen. Hän tuli luokkaan ja seuraili touhujamme ja kyseli sitten, miksi teet noin ja noin! [→] Hän myös keskustelutti meitä paljon ja todella taitavalla tavalla. [→]

Taulukko 19. Tutkijan ja tutkimusmenetelmän testaajan tulkinnat lausumien luokitusmerkinnöistä	
Tutkija	Apututkija
1. viesti	
[KA] [?]	[KA] [?]
[KA] [?]	[KA] [?]
[KA]	[KA]
2. viesti	
[!]	[?←]
[?←]	[?←]
[?←]	[←]
[→]	[→]
[→]	[→]
[?←]	[?←]
[?←]	[?←]
	[!]
3. viesti	
[←]	[←]
[?←]	[0]
[→]	[§]
[!]	[!]
[??]	[??]
4. viesti	
[!]	[←]
[?←]	[?←]
[→]	[→]
[?←]	[?←]
[?←]	[?←]
[??]	[??]
5. viesti	
[→]	[→]
[→]	[]
[?←]	[→]
[?←]	[?←]
[]	[]
[→]	[→]
[→]	[→]
[→]	[→]
[→]	[→]
Lausumien luokitusmerkintöjen vastaavuus 23 / 30 (76,7 %)	
Samaan keskustelukenttään kuuluvat luokitusmerkinnät 29 / 30 (96,7 %)	