

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 340

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

HYVÄÄ YHTEISÖLLISTÄ VERKKO-OPPIMISTA JÄLJITTÄMÄSSÄ

Neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun
sisällönanalyysi

English Abstract

Pirkko Tiuraniemi

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2012

TURUN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
TURUN OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Tutkimuksen ohjaajat:

Akatemiaprofessori Erno Lehtinen
Turun yliopisto

ja

Dosentti Vuokko Kaartinen
Turun yliopisto

Esitarkastajat:

Professori emerita Leena Kirstinä
Jyväskylän yliopisto

ja

Professori Lasse Lehtinen
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä:

Professori emerita Leena Kirstinä
Jyväskylän yliopisto

ISBN 978-951-29-5055-3 (PRINT)

ISBN 978-951-29-5056-0 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku, 2012

Rakkaalle tyttärentyttärelleni

Varpu Irenelle

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun opettajankoulutuslaitos

TIURANIEMI, PIRKKO: Hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista jäljittämässä.

Neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun sisällönanalyysi

Väitöskirja, 139 sivua

Tutkimuksessa etsittiin hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista (Computer Supported Collaborative Learning, CSCL) lukiolaisten kirjallisuuskeskusteluista. Tavoitteena oli hankkia tietoa virtuaalisista kirjallisuuskeskusteluista yhteisöllisenä, vuorovaikutuksellisenä oppimisen muotona.

Tutkimus sijoittuu osaksi kansainvälistä Tutkivan yhteisön (Community of Inquiry, CoI) tutkimusperinnettä ja se käyttää Neil Mercerin kielen ja ajattelun yhdistävää ajattelu-yhteisön (thinking community) perinnettä. Uutta oli kaikkien CoI-malliin liittyvien kolmen oppimiseen liittyvän näkökulman, kognitiivisen, sosiaalisen ja ohjauksellisen arvioiminen kaunokirjallisuusaiheisessa verkkokeskustelussa ja kielellisen tarkastelun yhdistäminen siihen. Lähestymistapa oli sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen. Tutkimusaineistona oli vuosina 2003 ja 2004 keskisuuren kaupungin kolmen lukion 16 oppilaan, yhden opettajan ja yhden kirjastonhoitajan käymät neljä keskimäärin 5 hengen kirjallisuuspiirikeskustelua. Tutkimusmenetelminä käytettiin sekä laadullista että määrällistä sisällönanalyysia. Tuloksena oli, että osallistujat kirjoittivat keskimäärin 5,2 dialogivuoroa. Yhteen keskusteluun otti aktiivisesti osaa kolme osallistujaa. Sosiaalinen läsnäolo oli vahvaa kaikissa keskusteluissa. Tunnepitoisia ilmauksia käytettiin keskustelun kohteesta, kirjasta. Keskusteluille oli tyypillistä viestinnän avoimuus, ja keskinäistä tietoisuutta ilmennettiin paljon. Erityisen runsasta sosiaalinen läsnäolo oli toisensa tuntevien tyttöjen vertaiskeskustelussa. Pojat toimivat keskusteluissa keskustelun kyseenalaistajina, mutta samalla terävöittivät keskustelua tehtävän suuntaisesti. Sosiaalista läsnäolon osatekijöistä erityisesti itsekunnioitus ja ryhmäyhtenäisyys yhdistyivät kognitiivisen läsnäolon näkymiseen. Kognitiivinen läsnäolo oli vahvempaa niissä keskusteluissa, joissa ohjaaja oli mukana, kuin oppilaiden vertaiskeskusteluissa. Kirjallisuustieteen näkökulmasta tietoa rakennettiin parhaiten keskustelussa, jossa ohjauksellista läsnäoloa loi äidinkielenopettaja ja jossa luettu kaunokirjallinen teos oli sopivan arvoituksellinen. Tuloksena oli myös, että ohjaajan kannattaa välttää liian aikaista keskusteluun mukaan tuloa. Silloin oppilasryhmä pyrkii mahdollisimman kauan itse älyllisiin päättelyihin. Tutkimuksessa käytettyjen keskustelun arvioimisen tapojen avulla voidaan tulevaisuudessa kouluissa arvioida, miten hyvä ja yhteisöllinen oma verkkokeskustelu on ollut.

Avainsanat: ajatteluyhteisö, yhteisöllinen verkko-oppiminen, CSCL, sisällönanalyysi, verkkokirjallisuuskeskustelu, kognitiivinen läsnäolo, sosiaalinen läsnäolo, ohjauksellinen läsnäolo

ABSTRACT

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education, Department of Teacher Education in Turku

TIURANIEMI, PIRKKO: Computer Supported Collaborative Learning in Discourse on Literature. Good Practises in Four Virtual Discussions.

Dissertation, 139 pages

The research was an investigation of computer supported collaborative learning (CSCL) in senior secondary students' literary discussions. This research is based on the Community of Inquiry (CoI) (2000) tradition as well as Neil Mercer's (2000) thinking community tradition.

Collaborative learning was studied from the perspectives of the CoI framework: cognitive, social and teaching presence. The theoretical background was both socio-cultural and socio-constructivist. The methods used were both qualitative and quantitative content analysis. The research data consisted of four online peer group discussions. There were 5 to 7 participants in each group. The data were gathered in 2003 and 2004 in three senior secondary schools in a medium sized city. Two tutors, a teacher, a librarian and 16 students took part in the discussions. The data showed that on average, the participants wrote 5.2 messages. All discussions contained substantial social presence. In particular, self-respect and group coherence - both social factors - played key roles in the manifestation of cognitive presence. Cognitive participation was markedly higher when the tutor took part in the discussion indicating that they had an important role in the discussion. From the perspective of literary analysis, a deeper understanding and collaborative building of cognitive knowledge appeared clearest in the discussions where the teacher of Finnish was present and where the book had unknown elements. The assessment tools created for the purposes of this research can be applied to the assessment of online literary discussions.

Key words: CSCL, content analysis, online literary discussion, cognitive presence, social presence, teaching presence.

ESIPUHE

Suurimmat kiitokset tämän tutkimuksen syntymisestä kuuluvat ohjaajalleni akatemia-professori Erno Lehtiselle, jonka viisaassa johdatuksessa ja tuella tämä tutkimus on saanut akateemisen muotonsa. Lämpimät kiitokset myös tutkimukseni toiselle ohjaajalle dosentti Vuokko Kaartiselle myönteisestä, sitkeästä ja kannustavasta ohjauksesta. Professori Annikki Koskensalon rohkaisevat kommentit ovat olleet minulle ilona työni eri vaiheissa. Kiitos hänelle myös mahdollisuudesta päästä osallistumaan laajempaan tieteelliseen keskusteluun muiden tutkijoiden kanssa.

Parhaimmat kiitokseni työni esitarkastajille professori emerita Leena Kirstinälle syvästä tutkimusalueen ymmärtämisestä ja professori Lasse Lipposelle huolellisesta tieteellisestä kommentoinnista. Esitarkastajien asiantuntevat lausunnot vaikuttivat viime vaiheissa tutkimukseni lopulliseen muotoutumiseen.

Kiitokset myös Netlibris-verkoston ohjaajille ja keskustelukumppaneille ja virtuaalisten kirjallisuuskeskustelujen opettajakollegoille sekä Turun yliopiston ja Oulun yliopiston yhteisöllisen verkko-oppimisen virtuaalisille keskusteluryhmille, Opetushallitukselle ja Pirjo Singolle sekä Tarja Valkosen johdolla toimineelle puheviestinnän kokeilijaverkostolle. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi syntynyt.

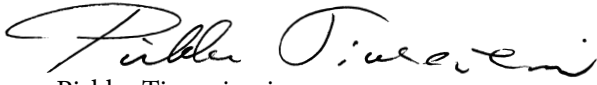
Kiitän kollegojani Tarja Strandenia ja Rauni Kaskenviitaa työni kieliasun tarkastamisesta ja viisaista sisällöllisistä kommentista. Englannin lehtoreita Irmeli Kaustiota ja Leena Laippalaa sekä professori Nancy Comminsia ja vieraiden kielten didaktiikan lehtori John Smedsiä kiitän avusta englanninkielisen tiivistelmän tekemisessä.

Hannu Isoahoa kiitän tilastollisesta tuesta työlleni. Lämpimät kiitokset myös aineistojeni koodaaja-äidinkielenopettajille ja niille oppilaille, joita ilman tämä tutkimustyö ei olisi ollut mahdollista.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaa kiitän taloudellisesta tuesta ja mahdollisuudesta paneutua osaksi aikaa päätoimisesti tutkimustyöhön. Lisäksi haluan kiittää myös työnantajaani Turun normaalikoulua opettajan työn ja tutkimustyön yhteensovittamisen tukemisesta.

Lämmin kiitos kuuluu erityisesti kotiväelleni. Mieheni Juhani luki työtäni ja auttoi työn teknisessä viimeistelemisessä. Pojalleni Jannelle kiitokset siitä, että hän on rohkaissut minua ja antanut minulle mahdollisuuden keskittyä työhöni. Äidinkielenopettaja-tyttäreni Johanna on ollut eri vaiheissa työtäni mukana keskustelevana kollegana ja työhön paneutujana. Hänelle kiitokset siitä.

Turussa kesäkuussa 2012


Pirkko Tiuraniemi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	4
ABSTRACT	5
ESIPUHE	6
SISÄLTÖ	8
KUVIOLUETTELO	10
TAULUKKOLUETTELO	10
JOHDANTO	11
1.1. Oppiminen sosiokulttuurisena ja sosiokonstruktivistisena toimintana	13
1.2. Kirjallisuuskeskustelujen dialogisuus.....	14
1.3. Vertaisoppijoiden yhteisöllisyys.....	16
1.4. Kognitiivinen, sosiaalinen ja ohjauksellinen läsnäolo	17
1.6. Yhdessä ajatellen rakentuva keskustelu.....	25
1.7. Teorian yhteenveto ja tutkimuskysymykset.....	28
2. MENETELMÄT	31
2.1. Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto	31
2.2. Yhteisöllinen oppimisasiasetelma	32
2.3. Tutkimusmetodiikka ja aineiston analyysin kuvaus.....	35
2.4. Aineistolähteisiin viittaamisen merkintätavat.....	38
3. TULOKSET	40
3.1. Osallistumisaktiivisuus ja puheenvuorojen sisältö.....	40
3.2. Kognitiivinen läsnäolo	46
3.3. Sosiaalinen läsnäolo	50
3.3.1. Tunnepitoiset ilmaisut	50
3.3.2. Avoin viestintä	57
3.3.3. Ryhmän yhtenäisyys.....	63
3.4. Ohjauksellinen läsnäolo.....	64
3.5. Yhteisöllinen ajattelu	74
3.5.1. Yhteinen perusta	74
3.5.2. Ihmisten välisen ajattelun konteksti	77

3.5.3. Keskustelun tavat linkittää vanhaa ja uutta.....	78
3.5.4. Ajattelyyhteisön ehdot	79
3.6. Syvälliset ja pinnalliset keskustelut.....	89
3.6.1. Syväsuuntaisen keskustelun esimerkki <i>"Mitä Morelin keksintö tarkoittikaan?"</i>	90
3.6.2. <i>"Mitä he siinä sitten pohdiskelivat?"</i> – pintasuuntaisen keskustelun esimerkki	105
4. TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	112
4.1. Tutkimuksen luotettavuus	117
4.2. Johtopäätöksiä ja suosituksia	122
LÄHTEET.....	126
LIITTEET	136

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1.	Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät KMV-keskustelussa	41
Kuvio 2.	Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät MK-keskustelussa	42
Kuvio 3.	Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät TSH-keskustelussa.....	42
Kuvio 4.	Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät TO-keskustelussa	42

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 2.	Sosiaalisen läsnäolon kategoriat, indikaattorit ja esimerkit	19
Taulukko 3.	Ohjauksellisen läsnäolon kategoriat.....	22
Taulukko 4.	Keskustelun ohjaajan vuorovaikutustaidot	23
Taulukko 5.	Koodausmalli ja esimerkit dialogivuoron laadun mittaamiseksi.....	37
Taulukko 6.	Keskustelujen osallistumisaktiivisuus ja puheenvuorojen sisältö	40
Taulukko 7.	Dialogivuorojen sisältöjen aiheenmukaisuus	44
Taulukko 8.	Tutkivan prosessin ilmeneminen dialogivuoroissa.....	46
Taulukko 9.	Emotionaalisten ilmausten kohteet ja määrät dialogivuoroittain	51
Taulukko 10.	Hymiöiden esiintyminen lukumäärittäin.....	54
Taulukko 11.	Ohjaajien/keskustelun oppilasvetäjien osallistumiskohdat keskustelussa dialogivuoron järjestystä ilmaisevin numeroin mitattuna	64
Taulukko 12.	Ohjauksellisen läsnäolon kategorioiden esiintymismäärät ja esiintymispaikat keskustelussa.....	65
Taulukko 13.	Keskustelujen syvä- ja pintasuuntautuneiden dialogivuorojen määrät....	90
Taulukko 14.	Morelin keksinnön keskustelun syväsuuntaisuuden kategoriat ja esimerkit	91
Taulukko 15.	Kolme miestä veneessä -keskustelun ohjailukysymyksiä vastauksineen ..	106
Taulukko 16.	Pintasuuntautuneen oppimisen kategoriat ja esimerkit KMV-keskustelussa	109

JOHDANTO

Olen valinnut tutkittavakseni kirjallisuuden opetuksessa käytössä olevan virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun. Virtuaalisella viitataan ilmiöihin ja objekteihin, jotka ilmenevät eri tavalla kuin konkreettinen (Kosonen 2003, 7; Shields 2003, 20–22). Virtuaalinen kirjallisuuskeskustelu vertautuu kirjallisuuden luokahuoneessa tapahtuviin kasvokkai-keskusteluihin. Virtuaalisten kirjallisuuskeskustelujen asynkroninen eli eriaikainen käyttö laajenee sekä maailmalla että Suomen peruskouluissa, ja se on yksi kiinnostavimpia kirjallisuuden lukemiseen houkuttelevia kouluoppimisen malleja.

Danielsin (2002) mukaan kirjallisuuspiiri on pieni vertaisoppijoitten keskusteluryhmä, jonka jäsenet ovat valinneet luettavakseen saman kertomuksen, runon, artikkelin tai kirjan. Kirjallisuuspiiriryhmä muotoutuu eri ihmisten halusta lukea teksti. (Daniels 2002.) Kirjallisuuspiireissä voidaan työskennellä luokkakohtaisesti tai virtuaalisesti eri koulujen ja ryhmien välillä. Suomessa Danielsin kirjallisuuspiirijattelua käyttävät Netlibris-internetsivustot (Kolu, Volotinen, Ollila & Frantsi 2000).

Virtuaaliset kirjallisuuspiirit kiinnostavat tutkijoita ja myös opettajia (Daniels 2002; Daniels & Bizar 2005; Collins 2010; Young 2010; Shelton Strong, S. 2011; Williams 2011). Jo vuonna 2004 kymmenentuhannelle opettajalle käyttivät kirjallisuuspiirejä eri puolilla maailmaa. (Daniels & Steineke 2004). Tutkijat pitävät Harvey Danielsin kirjallisuuspiirin (Literature circles, LC) tapaan luotuja virtuaalisia kirjallisuuskeskusteluja onnistuneena työtapana (Beeghly 2005; Larson 2009; Bowers-Campbell 2011). Joy Bowers-Campbell (2011) osoitti, miten tietoteknisessä keskustelu-ympäristössä yliopisto-opiskelijoiden energisyyden taso kasvoi ja ponnistelu laajeni. Opettajia kehoitetaan ottamaan virtuaaliset kirjallisuuspiirit yhä enemmän käyttöön (Larson 2009). Kirjallisuuspiireissä innostutaan lukemisesta (Young 2010). Yhdessä tekeminen lisää motivaatiota ja vaikuttaa positiivisesti oppilaiden sosiaalisiin ja viestinnällisiin taitoihin ja auttaa oppilaita ymmärtämään kirjallisuutta (Klages, Pate & Conforti 2007). Kirjallisuuspiirien avulla löydetään kirjoja, jotka ”rohkaisevat oppilaita tuntemaan, kysymään, etsimään inhimillisiä arvoja, tutkimaan perinteitä ja kulttuureja – teoksia, jotka haastavat heidät ajattelemaan sitä, miten he hahmottavat maailman” (Holt & Bell 2000, 5). Kirjallisuuskeskustelut ovat myös lisänneet oppilaiden keskittymistä ja syventäneet ajattelua (Eeds & Wells 1989). Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger & Edwards (2008) viittaavat siihen, että tietotekninen ympäristö sopii hyvin kirjallisuuskeskustelulle. Muu maailma ikään kuin häviää virtuaalisessa kirjallisuuskeskustelussa pois keskustelijan mielestä.

Virtuaalisia kirjallisuuskeskusteluja ei Suomessa ole väitöskirjatasolla tutkittu. Pro gradu-töitä on ilmestynyt. Kaisa Lähteenaro (1999) on tehnyt oppilashaastatteluihin perustuvan toimintatutkimuksen Netlibris-menetelmän vastaanotosta, Satu Mattila (2003) on tutkinut peruskoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden Netlibris-keskustelun muotoa ja sisäl-

töä ja Susanna Budda (2005) on tehnyt tutkimuksen 5.–6.-luokkalaisten suomenruotsalaisten Netlibris-keskustelujen kielellisistä piirteistä. Mattila kaipaisi enemmän 5. ja 6.-luokkalaisten keskusteluihin opettajan ohjausta, jotta keskustelujen sisältö syvenisi esimerkiksi teeman käsittelyyn. Susanna Budda tarkastelee ruotsinkielisten Netlibris-keskustelujen kieltä vertaamalla keskusteluja ruotsalaisen Hård af Segerstadiin aineistoihin. Buddan työ saa kiinnostumaan siitä, millaista kieltä verkkokirjallisuuskeskusteluissa käytetään. Artikkeleita lukiolaisten Äidinkielen opettajain liiton verkkosivuilla käymistä Nuori Aleksis -kilpailuihin liittyvistä internetkeskusteluista taas on kirjoittanut Pirjo Vaittinen (2008a, 2008b, 2009).

Heidi Savolaisen (2009) pro gradu -tutkimus tarkastelee vuorovaikutusta samoista lähtökohdista kuin tämä tutkimus. Sen perusteella 9.-luokkalaisten kirjallisuuskeskusteluissa oli melko runsaasti sosiaalista läsnäoloa ilmentäviä elementtejä, mutta keskustelijoiden välisyys ei toteutunut kovin hyvin, keskustelualueelle kirjoitetut viestit olivat pikemminkin monologisia (Savolainen 2009). Aikaisemmissa tarkastelutavoissa on siis ollut sisällöllistä (Mattila 2003), kielellistä (Budda 2005), keskustelullista (Vaittinen 2008a, 2008b, 2009) ja vuorovaikutuksellisista (Tiuraniemi 2005, 2009; Savolainen 2009) näkökulmaa virtuaalisiin kirjallisuuskeskusteluihin. Tässä tutkimuksessa käytetään aikaisempien tutkimusten lähtökohtia hyväksi. Tärkein lähtökohta virtuaalisten kirjallisuuskeskustelujen tarkastelulle on oppijoiden yhteisöön liittyvä tutkimusote.

Suomalaisessa koululaitoksessa kirjallisuuspiirejä käytetään virtuaalisina jonkin verran alakoulussa, yläkoulussa ja lukiossa. Suurin osa virtuaalisista kirjallisuuspiireistä työskentelee koulujen välisenä valtakunnallisena verkostona peruskouluissa. (Kolu, Volotinen, Ollila & Frantsi 2000; Volotinen 2008.)

Suomessa virtuaaliset kirjallisuuspiirit ovat käynnistyneet alkuaan Matilda-nimisinä kuudesta espoolaisesta alakoulusta osana Opetushallituksen Suomi tietoyhteiskunnaksi -hanketta vuosina 1996–1999 (Lähteenaro 1999). Opetushallituksen rahoittamana hanke laajeni vuonna 1999 eri-ikäisten kirjallisuuspiiriläisten yhteiseksi Netlibris-sivustoksi (Kolu, Volotinen, Ollila & Frantsi 2000). Netlibris on sivujen oman määritelmän mukaan verkossa toimivien suomalaisten kirjallisuuspiirien yhteisnimi. Sen keskeisin työtapa on verkossa käytävä kirjallisuuskeskustelu. Siinä samaa kirjaa lukevat oppilaat keskustelevat kirjan herättämistä ajatuksista. Keskustelijat voivat Netlibris-kirjakeskustelussa sivuston määrittelyn mukaan ajatella yhdessä ja kehittää kirjallisuuden lukemisen, vuorovaikutuksellisen kirjoittamisen ja itseohjautuvan toiminnan taitojaan (www.Netlibris.net). Keskustelemisessä on hyvä olla yhteistä struktuuria ohjaamassa yhteistä toimintaa. Tarja Valkonen (2003) painottaa puheviestinnässäkin keskustelujen strukturoinnin merkitystä. Niissä ryhmän toimintaa koskeva ohjeistus ja keskustelutehtävä ovat etukäteen selvillä. Hyvä keskustelu syntyy, kun keskustelussa ratkotaan yhteistä ongelmaa ja päädytään tehtävänmukaiseen ratkaisuun. (Valkonen 2003.) Kasvokkakeskustelujen ohjaamiseen ja arviointiin lukiodien opettajia on koulutettu 1990-luvun lopulta lähtien (Tiuraniemi 2001). Yhteistyö- ja vuorovaikutustai-

dot nähdään tulevaisuuden taitoina ja siksi kouluoppimisessakin tärkeinä (Sinko 2004; 2007).

Kirjallisuuskeskusteluissa aiheena ovat tekstit. Tarkkaa tekstin lukemisesta lähtevää päätelykykyä tarvitaan ylioppilaskokeen äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävissä (Sinko 2008). Ylioppilastutkinnon osana olevassa tekstitaidon kokeessa näytetään monia vaativia kykyjä: argumentaatiota, retoriikkaa, genretietoutta, proosan, lyriikan ja draaman ymmärtämistä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003; Grün 2008.) Ylioppilaskirjoitusten tekstitaitokoe on vastikään arvioitu kriittisen lukutaidon (Tiuraniemi 2010), omien tuotosten (Valtonen 2010) ja kirjallisuuskäsitteitten (Kouki 2009) näkökulmista. Lukemista on tutkittu myös peruskoulun opetussuunnitelmien lähtökohdista käsin (Kauppinen 2010). Tekstitaitoja käsittelee myös tekstin yksikköjen, lauseiden analysoinnin tasolta tuore peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten tekstitaitoja esittelevä Ulla-Maaria Paukkusen lisensiaattityö (2011). Voidaan sanoa, että lukeminen on neuvotteleva, suhteita sisältävä prosessi tekstin ja lukijan välillä ja se toteutuu sosiaalisissa käytännöissä tietyllä historiallisella hetkellä. Voidaan myös sanoa, että lukeminen tapahtuu yhdessä, kun on kyse kirjallisuuskeskustelusta, jossa luetaan samaa tekstiä (Vaittinen 2008b).

Voidaan olettaa, että yhdessä lukeminen ja keskusteleminen lisää ajatusten aktiivista jakamista ja uusien ajatusten syntymistä ryhmässä, ja voidaan myös olettaa, että virtuaalinen yhteisö on vuorovaikutuksellinen. Siltä pohjalta on muotoutunut tämän tutkimuksen tavoitteeksi tutkia yhteisöllistä oppimista virtuaalisissa kirjallisuuskeskusteluissa.

Tässä johdannossa esitellään ensin tutkimuksen teoreettisia sosiokulttuurisia ja sosiokonstruktivistisia tapoja tarkastella oppimista. Sen jälkeen siirrytään kirjallisuuskeskustelun kautta dialogikäsitteen ja yhteisöllisen verkko-oppimisen käsitteitten määrittelyyn ja esitellään Garrisonin, Andersonin ja Archerin (2000) tutkivan oppimisen mallin mukainen läsnäolojen sosiokonstruktivinen viitekehys sekä Mercerin käsitteisiin perustuva (2000) sosiokulttuurinen yhdessä ajattelemisen viitekehys. Luodaan myös katsaus uuteen tutkimuskirjallisuuteen, joka tuo esille niitä kysymyksiä, joihin tämä tutkimus pyrkii vastaamaan. Johdannon lopuksi tehdään teorian yhteenveto ja esitetään ne tutkimuskysymykset, joihin tutkimuksessa tullaan vastaamaan.

1.1. Oppiminen sosiokulttuurisena ja sosiokonstruktivistisena toimintana

Sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen näkökulma oppimiseen auttaa hahmottamaan kieltä ja tiedon sosiaalista rakentumista ja siten jäsentämään keskustelujen kulkua. Tässä tutkimuksessa yhtenä teoreettisena lähtökohtana on oppimisen sosiokulttuurinen näkökulma ja Lev Vygotskin ajattelu. Vygotskyn (1962; 1978) mukaan kielen oppiminen käsitetään ihmisten väliseksi kulttuuriseksi tapahtumaksi ja vuorovaikutus kaiken oppimisen perustaksi. Kieli syntyy ihmisten välisen yhteisen toiminnan tuloksena. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutus on kulttuurista

ja historiallista eikä sosiokulttuurisen näkökulman mukaan voida tutkia oppimista ilman tilannekohtaisia ympäristötekijöitä, sosiokulttuurista kontekstia. (ks. esim. Wertsch 1991.) Oppiminen on tästä lähtökohdasta käsin osallistumista sosiaaliin käytäntöihin (Lave & Wenger 1991) ja on aina situationaalista, tilannesidonnaista (Sfard 1998) ja tiettyjen artefaktien välittämää (Säljö 1999). Ihmisen älylliset toiminnot pohjautuvat Vygotskyn mukaan sosiaalisessa ympäristössä toimimiseen. (Vygotsky 1962; Wertsch 1991). Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa oppiminen on sosiaalisena prosessina tapahtuvaa tiedon rakentamista (Vygotsky 1978). Oppiminen tapahtuu nimenomaan intersubjektiivisesti. Tämä näkökulma siirtää tutkimuskohteen oppimistuloksista itse prosessiin. Netlibris-kirjallisuuspiirienkin keskeisin toimintamuoto on itse kirjallisuuskeskustelu, jonka keskeisenä osana on kielellinen vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. On tärkeää ymmärtää entistä paremmin niitä kognitiivisia ja sosiaalisia prosesseja, joissa tietoa rakennetaan ja myös tutkia olosuhteita, joissa uudet oppimisen tavat ovat kaikkein menestyksekkäimpiä (Lipponen 2001; Kumpulainen & Wray 2002).

Tutkimukseni lähtökohta sosiokulttuurisuuden lisäksi on sosiaalinen konstruktivismi eli sosiokonstruktivismi (*socio constructivism*). Se korostaa tiedon sosiaalista konstruointia ja painottaa yhteisöjen itsensä rakentamaa tietoa ja oppimisen vuorovaikutuksellisia prosesseja (Tynjälä 1999).

1.2. Kirjallisuuskeskustelujen dialogisuus

Tutkijat haluavat nykyään nähdä yhteisöllisen verkko-oppimisen osana ”suurempaa pedagogista skenaariota” (Dillenbourg, Järvelä & Fisher 2009, 3). Verkossa tapahtuvat kirjallisuuskeskustelut ovat ydinosa laajemmasta kirjallisuuspiirityöskentelystä, (Literature circle, LC) monimuoto-opiskelukokonaisuudesta, jossa on yhdistettynä lähi- ja etätapaamisten syklejä luettavien tekstien määrän mukaisesti (ks. liite 1, Keskustelukehys ja liite 2, Keskustelusyklit).

Dillenbourg, Järvelä ja Fischer (2009, 6) korostavat oppimisasielman, etukäteissuunnittelun tärkeyttä yhteisöllisessä oppimisessä: ”The key consequence is not at the methodology level but at the design level.” Heidän mielestään pitää luoda olosuhteet, joissa tehokas ryhmän vuorovaikutus olisi mahdollista. Erityisesti korostetaan motivaation merkitystä. (Dillenbourgh ym. 2009.) Tämän tutkimuksen pohjana oleva verkkokeskustelutyyppi on muotoutunut Harvey Danielsin (2002) kirjallisuuspiirijattelun pohjalta. Siinä kirjallisuuspiiri on pieni, vertaisoppijoitten keskusteluryhmä, jonka jäsenet ovat valinneet luettavakseen saman tekstin. Kirjallisuuspiiriryhmä muotoutuu eri ihmisten halusta lukea sama teksti. (Daniels 2002.)

Teksti käsitetään tässä tutkimuksessa kirjalliseksi tai puhutuksi kommunikatiiviseksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi luettava kirjallisuus on teksti, virtuaalinen kirjallisuuskeskustelu on oma tekstinsä ja sen yksittäiset eri henkilöiden kirjoittamat kielelliset kokonaisuudet ovat oppilaiden omia tekstejä. Laajoja yhtenäisiä tekstejä, jotka muodostavat

kokonaiskeskustelun nimitetään diskursseiksi. Diskurssit voidaan määritellä Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Soinisen (1993, 26–27) mukaan ”verrattain eheiksi säännön- mukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytäntöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”.

Tämän tutkimuksen pedagogisen luonteen takia tarkastelen virtuaalista keskusteluprosessia myös dialogina. Dialogi tarkoittaa tässä opetuskontekstissa ” ihmisten tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaa yhdessä ajattelemista ja perehtymistä johonkin asiaan tai toimintaan. - - tasavertainen osallistuminen tarkoittaa sitä, että jokainen osallistuja on aktiivinen ja että jokaisella osallistujalla on samanlainen oikeus ja arvo olla mukana yhtä painokkaasti dialogissa.” (Aarnio & Enqvist 2001, 14–15). Hyvän dialogin perusta on aktiivisessa osallistumisessa, sitoutumisessa keskusteluun, vastavuoroisessa suhtautumisessa ja reagoimisessa, avoimessa, vilpittömässä ilmaisemisessa, kunnioittavassa suhtautumisessa ja irtautumisessa minäkeskeisyydestä ja vuorokuuntelussa. (Aarnio & Enqvist 2001, 19)

Dialogiin saa dynamiikkaa seuraavien Aarnion ja Enqvistin (2001,19) esittelemien toimintatapojen avulla, jotka tämän tutkimuksen keskustelijoille esiteltiin kurssiohjelmassa: 1. Keskenäisten ajatuskulkujen ilmaiseminen ja hyväksyminen, 2. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen erilaisten näkökulmien pohjalta, 3. Ajatuksenkulkujen tarkentaminen tiedustelevin kysymyksiin, 4. Osallistujien puheen henkilökohtaisten merkitysisältöjen avaaminen kysymyksiin, 5. Ajatuksen kulun tekeminen näkyväksi.

Aarnio ja Enqvist (2001, 17) painottavat, että ”dialogi on vuorotoimintaa, jossa käytetyt sanat tai muu symbolikieli on kaiken ydin.” Vuorotoiminta jakautuu verkossa dialogivuoroiksi. Suomen kielen sana vuorovaikutuskin viittaa siihen, että vaikuttaminen tapahtuu vuoroissa. Dialogivuoro on tasa-arvoisessa vuorovaikutustilanteessa verkkokeskustelussa syntyvän dialogin yksikkö, jonka keskusteluun osallistuja kirjoittaa ajallisesti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja lähettää viestinä yhteiselle keskustelualueelle. Verkossa tapahtuva tasa-arvoinen keskustelu muodostuu dialogivuoroista. Keskustelu on aina kokonaisuus, jota voidaan tarkastella kokonaisyksikkönä, ei vain osiensa lineaarisena jona.

Dialogisen suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen liittyy emotionaalisia elementtejä, jotka vaikuttavat ratkaisevasti siihen, että dialogista tulee onnistunutta. Aarnio ja Enqvist (2001) esittelevät Burbulesin (1993) termejä soveltaen dialogin emionaalisiksi elementeiksi seuraavat: Osallisuus ja välittäminen (*concern*), luottamus (*trust*), kunnioitus (*respect*), arvostus (*appreciation*), läheisyys (*affection*) ja toivo (*hope*) (Käsitteitten luettelo ja määrittelyt ovat liitteessä 3 Dialogin emotionaaliset elementit). Toisten huomioon ottaminen ja sitoutuminen kuuluvat dialogiin. Sitoutuessaan keskusteluun osallistuja ilmaisee luottamusta toisiin. Hän myös kuuntelee. Toisen näkemysten kuuntelu liittyy toisen kunnioittamiseen ja omien näkökulmien esittäminen osoittaa itsekunnioitusta. Jos osallistujilla on kyky arvostaa toisen ihmisen piirteitä, hän pystyy kunnioittamaan toista erilaisuudesta huolimatta. Dialogissa syntyy läheisyyden tunnetta, vaikka hetkellisesti-

kin. Vastoinikäymisistäkin huolimatta osallistujat voivat toivoa. Toivo ei ole menetetty niin kauan kuin dialogi jatkuu (ks. Dialogin emotionaaliset elementit, Liite 3). (Aarnio & Enqvist 2001.)

1.3. Vertaisoppijoiden yhteisöllisyys

Tutkin internetympäristössä käytäviä eriaikaisia virtuaalisia kirjallisuuskeskusteluja verkko-oppimisen yhteisöllisestä näkökulmasta. Koska virtuaalinen verkkokeskustelu tapahtuu yhteisössä, tarkastelen aluksi, mitä yhteisöllisyys tietokoneavusteisessa yhteisöllisessä oppimisympäristössä tarkoittaa. Pierre Dillenbourgin, Sanna Järvelän ja Frank Fisherin (2009) mukaan yhteisöllinen oppiminen kuvaa nykyään niitä moninaisia oppimiskäytäntöjä, joissa keskeistä on vertaisoppijoiden vuorovaikutus. Yhteisöllinen verkko-oppiminen taas on käänös englanninkielisestä ilmaisusta Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). Yhteisöllisyys liittyy sanana yhteiseen kieleen, yhdessä oppimiseen ja yhteiseen ajatteluun yhteisössä (Mercer 2000).

Yhteisöllinen verkko-oppiminen (CSCL) on ollut tutkimusalue, joka on keskittynyt merkityksiin ja yhteisen toiminnan kontekstissa tapahtuviin merkitystuntuuttamiskäytäntöihin (Koschmann 2002). Tiedon luominen ja ymmärryksen aikaansaaminen ovat verkko-oppimisympäristöissä yleensä yhteisöllisiä prosesseja. Niissä rakennetaan yhteistä ymmärrystä. (Arvaja & Häkkinen 2010.) Rochelle ja Teasley (1995, 70) määrittivät yhteisöllisyyden yhteisesti johdetuksi samanaikaiseksi aktiviteetiksi, joka on yhteisesti jaetun ongelman ja jatkuvan ongelmanratkaisun tulosta. Yhteisöllisessä verkko-oppimisessa on kyse yhteisen toiminnan, vuorovaikutuksen erityisluonteesta, koska keskustelijat oppivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa teknologian välityksellä.

Yhteisönä työskentelevien tulee jakaa toiminnallinen ympäristönsä mahdollisimman samoista tulkinnallisista lähtökohdista käsin, ja yhteinen kieli on heille työskentelyn edessä tärkeää. Tällainen yhteisöllisyys vie oppijat jaettuun kokemukseen, jossa tarkoituksena on rakentaa ja vahvistaa merkityksenantoa. Tärkeä tutkittava verkko-oppimisessa on se, miten oppilaat oppivat, ei oppimisen tulos (Koschmann 2002).

Dillenbourgin ym. (2009) mukaan yhteisöllisen verkko-oppimisen syntyä vuosina 1995–2005 vahva tutkijayhteisö. Se näki tietotekniikan olemassa olevat mahdollisuudet ja kehitti yhteisöllisen verkko-oppimisen eksperttiyttään. Sinä aikana nähtiin, miten tietokoneen avulla tapahtuva keskustelu auttoi vaikeiden tehtävien ratkaisua (Lehtinen 2002) ja tietokoneen merkitys ymmärrettiin myös vuorovaikutuksen välineenä (Lehtinen 2004). Tietotekniikan aikaansaamien runsaiden mahdollisuuksien lisäksi on samaan aikaan nähty yhteisöllisen verkko-oppimisen ongelmia. Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson ja Steeples (2005) ovat esimerkiksi havainneet, että monissa yhteisöllisen verkko-oppimisen kokeiluissa opiskelijat ovat lähettäneet niin vähän viestejä internetympäristöön, että yhteisöllistä oppimista ei ole niiden perusteella voinut tapahtua. Keskustelun laadun parantamista on myös nähty edellytyksenä tulokselliselle

le yhteisölliselle oppimiselle verkkoympäristössä (Lipponen, Rahikainen, Lallimo & Hakkarainen 2003).

Todellinen yhteisöllisyys, jaettu ymmärrys on edelleen vaikeata saavuttaa ja nykyään korostetaan erityisesti emootioiden merkitystä. Tutkimuksen keskiöön on nostettu motivaation ja tunteitten säätelyn prosessit, jotka itsessään ovat tilanteeseen sidottuja, sosiaalisia, dynaamisia ja vastavuoroisia prosesseja (Järvelä, Volet & Järvenoja 2007; Dillenbourgh 2009; Volet, Vauras & Salonen 2009). Tutkijat ovat myös kiinnittäneet huomiota yhteisen pohjan luomisen tärkeyteen yhteisessä ongelmanratkaisussa (Beers, Boshuizen, Kirschner & Gijsselaers 2007). Yhteisöllinen verkko-oppiminen koetaan Dillenbourgin, Järvelän ja Fischerin (2009) mukaan kaiken kaikkiaan myös osana laajempaa pedagogista skenaariota, jonka monien toimintojen kokonaisuutta ei voida ajatella kuin siten, että mukana on opettaja organisoimassa moninaisia aktiviteetteja. Ohjaajan roolia korostetaan (Dillenbourgh ym. 2009), ja myös johtamisprofiilit on nostettu verkkoympäristössä tapahtuvan toiminnan tutkimuksen kohteeksi (Siewiorek & Lehtinen 2011).

1.4. Kognitiivinen, sosiaalinen ja ohjauksellinen läsnäolo

Verkkokeskustelussa ryhmän toiminta yhdessä on tärkeitä. Toiminta taas on monimutkainen kokonaisuus, johon vaikuttavat monet oppimisen kannalta keskeiset elementit, kuten tiedon rakentaminen, yhteisön luominen ja toiminnan organisoiminen ja johtaminen. Eriaikaisen eli asynkronisen verkko-oppimisen tutkimuserinteistä tämän tutkimuksen kannalta tärkeä lähtökohta on kanadalaisten Garrisonin, Andersonin ja Archerin (2000) edustama tutkimustraditio. He käyttävät tutkimuksissaan kolmea eläytyvän oppimisen tarkastelutapaa. He kuvaavat oppimista verkkoyhteisössä kognitiivisen, sosiaalisen ja opetuksellisen läsnäolon käsitteitten avulla. Tehokas verkossa tapahtuva sisältöjä koskeva neuvottelu toteutuu heidän mukaansa tutkivassa yhteisössä (Community of Inquiry, COI) kognitiivisen, sosiaalisen ja opetuksellisen läsnäolon avulla. (Garrison ym. 2000, 87–88.) Olen valinnut kirjallisuuskeskustelujen sisällön analysoimiseksi sadoissa tutkimuksissa käytetyn Garrisonin ym. (2000) tutkivan yhteisön mallin (Community of Inquiry) (Arbaugh 2007; McKerlich & Anderson 2007; Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson & Swan 2008; Arbaugh, Bangert & Cleveland-Innes 2010; Burgess, Slate, Rojas Lebouef & LaPrairie 2010 Swan & Ice 2010; Bogle, Boles, Day, Matthews & Swan 2011). CoI-mallin tarkoituksena on edistää merkityksellisiä oppimisprosesseja sekä verkko- että monimuoto-opetuksessa (*blended learning*) (Swan & Ice 2010). Sitä on alun perin ajateltu käytettäväksi sekä käytännön verkko-opiskelun että tutkimuksen käyttöön (Archibald 2010). Mallin analyysivälineistön ovat yhteisesti kehilleet opettajat, opiskelijat ja tutkijat (Garrison ym. 2000). Garrison, Anderson ja Archer (2000) kuvaavat oppimista verkkoyhteisössä kognitiivisen, sosiaalisen ja opetuksellisen läsnäolon käsitteitten avulla.

Keskustelujen **kognitiivinen läsnäolo** on se laajuus, millä oppimisyhteisö kykenee rakentamaan merkityksiä yhteisen keskustelun avulla (Garrison ym. 2000, 89; Swan, Gar-

rison & Richardson 2009). Tutkivan yhteisön tarkoitus on saavuttaa oppimistuloksia ja kognitiivinen läsnäolo ilmentää ”oppijoiden yhteisön sisällä tapahtuvaa ymmärryksen ja merkityksen analysoimista, rakentamista ja vahvistamista” (Garrison & Anderson 2003, 55). Taulukossa 1 esitetään kognitiivisen läsnäolon neljä kategoriaa, joiden luonnehdinnat olen muuntanut kirjakeskusteluun sopiviksi. Esimerkit ovat tutkittavista keskusteluista.

Taulukko 1. Kognitiivisen läsnäolon kategoriat ja indikaattorit (Garrison ym. 2000)

KATEGORIA	LUONNEHDINTA	ESIMERKKI
Käynnistys	Hämmennyksen tunne	En oikein ymmärtänyt, kuka oli kertoja.
Tutkiminen	Tiedon etsintä, pohdinta	Niin mikä teoksessa on totta, rakkaus Faustineen ehkä.
Yhdistäminen eli integraatio	Ideoiden yhdistely, tekstin, minän ja maailman vertailu	Se on ikään kuin ”kasinomaailma”--
Ratkaisu	Oivaltaminen	Kuolemattomuus on sen idea.

Kognitiivinen läsnäolo ilmenee dialogivuoroista nelivaiheisena prosessina: **1. Käynnistyksessä** (*triggering event*) jokin asia tai ongelma identifioidaan tarkempaa tutkimista varten. Käynnistykseenä voi olla myös toisille osoitettu kysymys. Koska tutkivalla yhteisöllä on vain neljä prosessivaihetta, käsitteelin käynnistystä nimenomaan aloitteina, jotka vievät tutkivaan vaiheeseen. **2. Tutkimisessa** (*exploration*) keskustelijat tarkastelevat aihetta eri puolilta, tutkivat asiaa ja sen yksityiskohtia kriittisestikin. **3. Yhdistämisessä eli integraatiossa** (*integration*) oppijat rakentavat merkitystä ajatuksista, joita on tullut esiin tutkimisen aikana. Asioita verrataan silloin toisiin asioihin ja nähdään niiden yhteyksiä. **4. Viimeisessä vaiheessa, ratkaisua** tehtäessä (*resolution*) keskustelijat liittävät vasta oppimansa tiedon tai yhteisen neuvotellun ratkaisun oppimiskontekstiinsa, keskustelijat pystyvät tällöin hyödyntämään prosessin lopputuloksena syntynyttä tietoa uusissa tilanteissa. (Garrison & Arbaugh 2007, 161.)

Pelkkä kognitiivinen läsnäolo ei riitä, vaan tarvitaan myös sosiaalisen läsnäolon voimakkaita asteita, sitoutumisen ja osanoton vahvuutta, jotta yhteisöllinen työ ja korkean tason ajattelu olisi mahdollista. (Garrison ym. 2000, 88.) **Sosiaalinen läsnäolo** syntyy oppilaiden kyvystä toimia sosiaalisesti oppimisyhteisössä (Garrison ym. 2000, 89). Rourke, Anderson, Garrison ja Archer (1999) mainitsevat sosiaalisen läsnäolon käsitteensä lähtevän alun perin Mehrabianin (1969) käsitteestä *immediacy*, jonka tämä määritteli seuraavasti: ”those communication behaviors that enhance closeness to and nonverbal interaction with another” (Mehrabian 1969, 203; Rourke, Anderson, Garrison & Archer 2001). Aluksi sosiaalista läsnäoloa ei katsottu välineviestintään kuuluvaksi. Kuitenkin Angeli, Bonk ja Hara (2000) osoittivat, että tietokonevälitteisessä tekstipohjaisessa ympäristössä ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet olivat hyvinkin nähtävissä. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan neljännes verkkokeskustelussa välitetyistä viesteistä sisälsi tunteiden ilmauksia, itsensä esittelemisiä, huumoria, kohteliaita ilmauksia, tervehdyksiä ja viestien

lopetuskonventioita. McDonald (1998) taas korosti tekstipohjaisessa verkkoviestinnässä käsitteiden **avoimuus** ja **solidaarisuus** merkitystä. Tutkivassa yhteisössä luodaan myös sosiaalista identiteettiä (Garrison 2009b). Sosiaalisesti on tärkeää luoda **tunnepitoista** viestintää ja kehittää ryhmän **sosiaalisia** siteitä, jotta yhteisö voisi olla olemassa. Yhteisölle on välttämätöntä tuntea olonsa riskittömäksi, jotta se voisi kommunikoida **avoimesti** yhteisen tavoitteen ja tarkoituksen suuntaisesti (Thompson & MacDonald, 2005).

Sosiaalisen läsnäolon elementti jaetaan tutkivan yhteisön mallissa kolmeen alakategoriaan: 1. **tunnepitoisiin ilmaisuisuihin** (*affective expression*), 2. **avoimeen viestintään** (*open communication*) ja 3. **ryhmän yhtenäisyyden** (*group cohesion*) ilmaisemiseen (Garrison & Arbaugh 2007, 159, 161). Voidaan myös sanoa, että sosiaalisen läsnäolon dimensiot määrittyvät siten, että osallistujat samastuvat ryhmään, viestivät tarkoituksellisesti luottamuksellisessa ympäristössä ja kehittävät keskinäisiä suhteitaan (Garrison 2009). Alkuperäiset Garrisonin ym. (2000) sosiaalisen läsnäolon kategorioiden indikaattorit olen muokannut tässä tutkimuksessa niin, että alkuperäisiä indikaattoreita on neljä, joita olen täydentänyt muun kirjallisuuden ja kokemuksen perusteella luoduilla indikaattoreilla. Malliin lisäämäni indikaattorit on erotettu kursivilla alkuperäisen mallin indikaattoreista. Taulukossa 2 esitetään tässä tutkimuksessa käytettävät sosiaalisen läsnäolon kategoriat, indikaattorit ja esimerkit.

Taulukko 2. Sosiaalisen läsnäolon kategoriat, indikaattorit ja esimerkit (Garrison ym. 2000)

KATEGORIA	INDIKAATTORIT	LUONNEHDINTA	ESIMERKIT
Tunnepitoisen ilmaus	tunnesanat, <i>ei-lingv. merkit ja oikeinkirjoituksen poikkeamat (Hård af Segerstad 2003)</i>	tuntemusten ilmaisu <i>tunteiden kohdistuminen (Woznitsa ja Volet 2005), hymiöt, isot kirjaimet, merkkien monistaminen</i>	tyhmä kirja : LIISAAA!!!?
Avoin viestintä	<i>Itsestä puhuminen</i> itsekunnioitus, keskinäinen toisten huomioonotto	älyllistä uskallusta, <i>allekirjoituksia,</i> samanmielisyyksiä, dialogisia aloituksia ja lopetuksia, vastauksia, kysymyksiä, <i>kohdistuksia yksilöille</i>	Mä en kyl hei oikeesti muista mikä mun rooli on. Siinä oli mun aloitus – <u>Maija</u> <u>Joo</u> , olen Saaran kanssa aika samoilla linjoilla siitä, että--, Juu palaillaan Muis-taakseni roolisi Julia oli tekstikatkelman valitsija.
Ryhmän yhtenäisyys	me-ilmaukset, <i>ryhmäkohdistukset (Tiuraniemi)</i> <i>kaksisuuntainen dialogivuoro (Tiuraniemi)</i>	mon. 1. pers. käyttö <i>toivotukset kaikille</i> <i>eteen- ja taaksepäin viittaaminen dialogissa</i>	Tää meidän keskustelu on kyllä nyt aika jäässä! Tuntuu, että kaikki on jo sanottu! Jos te, kirjajstäväni, keksisitte jotain, niin jakakaa se toki! Hyvä pointti C! No, entä sitten D?

Kolmesta sosiaalisen läsnäolon kategoriasta ensimmäinen eli **tunnepitoiset ilmaisut** osoittavat mm. läheisyyttä, lämpöä ja kiintymystä (Rourke, Anderson, Garrison & Archer 1999). Tunnepitoisia ilmauksia edustavat alkuperäisen mallin mukaisesti **tunnesanat**. Tunnesanat ilmaisevat sekä positiivisia että negatiivisia tunteita ja tuntemuksia. Tunteilla ja tuntemuksilla on myös kohteensa. Wosnitza ja Volet (2005) tutkivat tunteita sosiaalisessa verkko-oppimisessa, siten että kohdistivat huomionsa tunteiden lähtökohtiin, suuntiin ja ihmisten tunnesuhteisiin toisiaan kohtaan. Tarkastelen tunnesanoja Woznizan ja Voletin (2005) tulosten pohjalta kehittäessäni tunteitten suuntiin liittyvän jaon mukaan. Kirjoittajan tunteitten kohteena ovat dialogivuorossa kirjoittaja itse, toinen henkilö (sinä), puhutellut muut keskustelijat (te), prosessi eli yleensä lukeminen ja luetavana oleva kirja. Huumori, myös ironia, liitettiin tutkimuksessa tunnepitoisiin ilmauksiin kuuluvaksi piirteeksi.

Tunteiden ilmaisemiseen voidaan käyttää myös tekstimerkintöjen visuaalisia sovelluksia. Ruotsalaiselta lingvistiltä Hård af Segerstadilta (2003) olen ottanut mukaan tunnepitoisiin ilmauksiin **ei-lingvistisen symbolikielen** ja toisaalta tekstin epäkonventionaalisen muuttamisen eli **ortografisten eli** oikeinkirjoitukseen liittyvien **poikkeamien käyttö** tunteitten ilmaisemiseen (Hård af Segerstad 2003, Budda 2005, Swan 2002). Ei-lingvististä symbolikieltä edustavat hymiöt ilmennettävät eri tuntemuksia, kuten iloa tai tyytymättömyyttä (Budda 2005). Ortografiset poikkeamat ja ei-lingvistisen symbolikielen signaalit viittaavat kasvokkaiseskusteluissa käytettyihin eleisiin, ilmeisiin tai äänenpainoihin. Ortografisten poikkeamien tehtävänä on voimistaa kirjainten tai välimerkkien lisäkäytöllä tekstin ilmaisuvoimaa. Esimerkiksi toteamus voi muuttua vahvaksi, äänen korottamista tai huutamista ilmaisevaksi vaatimukseksi tai loppuvälimerkkien kysymysmerkkirivillä voimakasta hämmästystä ilmaisevaksi ilmaukseksi: ”Eeevaaaa?????”

Garrisonin, Andersonin ja Archerin (2000) sosiaalisen läsnäolon toista kategoriata **avointa viestintää** pidetään keskusteluissa hyvin keskeisenä ja tärkeänä. Läsnäolojen havaitsemisen kehittäjät korostavat avoimen viestinnän, avoimen ilmapiirin luomisen merkitystä tutkivan yhteisön muotoutumiselle. (Garrison ym. 2000.) Avoimeen viestintään, toiseen sosiaalisen läsnäolon kategoriaan kuuluvat **1) itsestä puhumiset** (*self disclosure*), **2) itsekunnioituksen ilmaukset** (*self respect*) ja **3) keskinäiset toisten huomioonoton ilmaukset** (*mutual awareness*).

Tein COI-malliin sen muutoksen, että olen siirtänyt COI-mallin **itsestä puhumisen** indikaattorin tunnepitoisista ilmauksista avoimen viestinnän ensimmäiseksi indikaattoriksi, koska esimerkiksi Shamp (1991) havaitsi, että henkilökohtaisen informaation jakaminen vähentää ihmisten sosiaalista eristyneisyyttä. Muutosta avoimen viestinnän suuntaan puoltaa tutustuminen Woznizan ja Voletin (2005) ajatteluun. He ovat herättäneet kriittisen kysymyksen siitä, miten tietoista tunteiden esittely verkkokeskustelussa ylipäättään on. He viittaavat siihen, että paikoin kyse voi olla yksilön strategisesta ajattelusta tai yksilön tavoitteista. (Wozniza & Volet, 2005.) Sen ja osin omien opiskelijoiden kanssa käymieni keskustelujen pohjalta olen päätellyt, että itsestä puhumista

keskustelija käyttää ainakin osittain eriaikaisessa keskustelussa harkiten ja sen tarkoitus on lähentää itseä toisiin ja osoittaa halua luottaa toisiin. Keskustelijan tarkoituksena on mahdollisesti avoimuuden lisääminen. Määrittelin, että tässä avoimen viestinnän kategorian indikaattorina on kyseessä **tunteellinen uskallus**. Toisaalta edelliseen tunteitten ilmaisemisen kategoriaan jäävät henkilökohtaiset pitämykset ja tunteen ilmaisut jotakin kohtaan.

Avoimen viestinnän toinen indikaattori, omista sanoista vastaamiseen liittyvä **itsekunnioitus**, itsensä arvostaminen ilmentää älyllistä uskallusta. Itseään kunnioittava yksilö pystyy avoimuuteen. Verkkokeskustelussa käytetään itsekunnioituksen ulkoisia merkkejä, kuten viestien kirjoittamista omilla nimillä. Siinä osoitetaan, että halutaan näyttää toisille, kuka puhuu ja kenelle voi vastata.

Kolmas avoimen viestinnän ulottuvuus, **keskinäinen toisten huomioonotto** (*mutual awareness*), on sosiaalisen läsnäolon keskeisin ulottuvuus. Se auttaa Eggingsin ja Sladen (1997) mukaan muodostamaan osallistujien välistä toimintaa. Siinä toisten kuuntelua osoittavat kysymyksiin vastaaminen ja keskusteluun mukaantulot (*rejoinders*) auttavat rakentamaan ja pitämään yllä keskustelijoiden keskinäisiä suhteita. Tähän kolmanteen avoimen viestinnän indikaattoriin keskinäistä tietoisuutta ilmentävään **keskinäiseen toisten huomioonottoon** olen yhdistänyt alkuperäisen CoI-mallin ilmauksia, kuten samanmielisyyksiä, asioiden toistamista samoin sanoin, kysymyksiä, vastauksia, yksittäisten henkilöitten puhutteluita, dialogisia aloituksia ja lopetuksia. Tähän indikaattoriin kuuluvat ne dialogivuorot, jotka osoittavat vuorottain tapahtuvaa osallistumista ja siten tietoisuutta toisista keskustelun osallistujista.

Kolmas sosiaalisen läsnäolo kategoria on **ryhmän yhtenäisyys** (*group cohesion*). Garrison ym. (2000) kuvailevat sitä älyllisesti yhteiseen ryhmään sitoutumiseksi Keskustelija voi monella tavalla osoittaa sitoutumistaan yhteiseen keskusteluun. Keskustelija kokee itsensä ryhmän jäseneksi enemmän kuin yksilöksi. Ryhmän yhtenäisyys on voimakkaimmin yhteisöllisyyttä tukeva sosiaalisen läsnäolon kategoria. Keskustelun yhteiset aktiviteetit saavat keskustelijat tuntemaan yhteisön tuntua (Richardson & Swan 2003; Rovai 2002b; Garrison & Arbaugh 2007).

Tätä dimensiota keskustelijat voivat ilmaista ensinnäkin viittaamalla ryhmään **me-sanan** eri muodoilla. Toiseksi ryhmäyhtenäisyyteen kuuluvat **kaikille kohdistuvat tervehdykset**. Ne lujittavat ryhmää kohdistuessaan kaikkiin eikä vain yhteen jäseneseen. Alkuperäisessä mallissa yksilöihin kohdistuvat tervehdykset olivat ryhmän yhtenäisyyden indikaattoreita, mutta tässä tutkimuksessa hyväksyttävästi ryhmäyhtenäisyyttä ilmentävät nimenomaan kaikille kohdistuvat tervehdykset. Yksilöllinen tervehtiminen voi saada muut tuntemaan itsensä vähemmän tärkeiksi ja voi vähentää yhteisyyden tuntua.

Kolmanneksi ryhmän yhtenäisyyttä ilmentäväksi indikaattoriksi olen luonut **sekä eteenpäin että taaksepäin** viittaavat eli **kaksisuuntaiset** dialogivuorot. Olen luonut ne johtamalla Lipposen ym. (2003) eteenpäin viittaavista ja taaksepäin viittaavista kom-

menteista yhdistelmän, joka ilmentää pisimmälle menevää dialogista, toiset huomioon ottavaa ja yhteistä keskustelua lujittavaa otetta keskustelemiseen. Siinä on sekä vastaa- mista ja kommentointia aikaisempaan keskusteluun että keskustelua eteenpäin vievää aloitteellisuutta, joka houkuttelee muita vastaamaan ja jatkamaan siten keskustelua. Kaksisuuntaiset dialogivuorot ovat ongelmanratkaisukeskustelussa korvaamattoman tärkeitä.

Yleensä jos oppiminen epäonnistuu, voi syytä etsiä ohjauksellisen läsnäolon puutteesta. Keskustelua ei ole ohjattu tai suunnattu oikein. Tarvitaan paljon ohjauksellista pohjatyötä, että tietokonekonferenssista saadaan päämäärään tähtäävä, merkityksellinen keskustelu. (Garrison ym. 2000.) Kolmas Garrisonin ym. (2000) mainitsema läsnäolo on **ohjauksellinen läsnäolo**, joka poikkeaa muusta keskustelusta runsaiden aloitteiden teon perusteella. Tätä läsnäoloa edustaa ohjauksellisesti läsnä keskustelussa oleva aloitteellinen keskustelija, joko ohjaaja tai aktiivinen oppilas. Kuten Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson (2008) tekevät, lasken runsaasti keskusteluun osaa ottavan ohjaajan aktiviteetteihin kuuluvaksi kysymisen, kehotukset keskusteluun ja muut keskusteluisältöön tai keskustelun organisointiin liittyvät aloitteet. Olen alkuperäisestä mallista poiketen ottanut käyttöön indikaattoreina CoI-mallin isien omien esikuvien Masonin (1991) ja Paulsenin (1995) keskustelun edistämisen käsitteet. He jakavat keskustelun ohjauksellisen aktiivisuuden kolmeen kategoriaan: organisatoriseen, sosiaali- seen ja älylliseen keskustelun edistämiseen. (Garrison ym. 2000, 20–21.)

Taulukossa 3 esitellään ohjauksellisen läsnäolon kategoriat luonnehdinnat. Esimerkit ovat tutkimuksen keskusteluista.

Taulukko 3. Ohjauksellisen läsnäolon kategoriat (Mason, 1991; Paulsen, 1995)

KATEGORIA	LUONNEHDINTAA	ESIMERKKI
Ohjauksellinen keskustelun edistäminen	organisatorinen ohjaus	Tapaamme kirjastossa 3.11. klo 18.
Sosiaalinen keskustelun edistäminen	yhteisön ylläpitäminen oppimisilmapiirin luominen	Missä olet Liisa? Hyvä, että kaikki ovat mukana.
Intellektuaalinen keskustelun edistäminen	eksperttiys, ajatuksellinen suuntaaminen	Mihin uskotte?

Ensimmäinen ohjauksellisen läsnäolon ulottuvuus, **organisoiva keskustelun edistäminen**, sisältää informatiivisen keskustelufoorumin hyödyntämisen ja metodiikan noudattamisen. Osa informaatiosta on aikatauluun liittyviä ohjeita ja oppimistilanteeseen liittyvää tulkintaa ja yleisiä kaikkia koskevia asioita. Organisoivissa dialogivuoroissa ohjaava keskustelija mm. ohjaa, mallintaa internetetikettiä ja foorumin tehokasta käyttämistä (Anderson ym. 2007).

Toinen kategoria, **sosiaalinen keskustelun edistäminen**, liittyy myös tutkivan yhteisön ylläpitämiseen. Siinä luodaan edellytyksiä ymmärryksen jakamiselle. Konsensuksen ta-

voittelu on myös osa ymmärryksen rakentamista. Siihen kuuluvat samanmielisyydet ja erimielisyydet asioista, rohkaisu, vaatiminen osallistumaan keskusteluun, oppimisilmapiirin luominen, osallistujien houkuttelu mukaan ja keskustelun onnistumisen arvelut.

Kolmas ohjauksellisen läsnäolon kategoria on Paulsenin (1995) ja Masonin (1991) määrittämä **keskustelun intellektuaalinen edistäminen**. Indikaattori vie tehokkaan oppimisen ytimeen. Keskustelun ohjaajan rooli voi olla myös oppilaalla. Tällöin hänen mahdollinen eksperttitytensä ja keskustelun älyllinen edistäminen paljastuvat keskustelun aikana.

Garrisonin ym. (2000) ohjauksellisen läsnäolon lisäksi tarkastelen ohjauksellisuutta yksilöllisten vuorovaikutustaitojen avulla. Ohjauksellisen keskustelijan vuorovaikutustaitoja voidaan tarkastella Cormierin, Nuriuksen ja Osbornin (2009) haastattelijan vuorovaikutustaitojen kuvauksen perusteella kehittämäni käsitteluokituksen avulla. Taulukko 4 esittelee keskustelun ohjaajan vuorovaikutustaidot.

Taulukko 4. Keskustelun ohjaajan vuorovaikutustaidot (muunnos Cormier, Nurius & Osborn, 2009)

A. **Suhteen muodostamisen taidot:** aktiivinen kuunteleminen, kyselemisen ja vastaamisen taito, taito havaita symboleita ja merkkejä, struktuurin ja sopimuksen pitämisen taito, sensitiivisyys erilaisuudelle, esimerkiksi halu etsiä ja tukea motivoitumattomia, taito priorisoida ja pysyä asiassa riittävän kauan ja taito työskennellä vaikka vaikeuksia olisi havaittavissa

B. **Ymmärtämisen taidot:** taito osoittaa ymmärtäminen, taito reflektoida, taito nähdä toisten keskustelijoiden voimavarat, taito antaa palautetta, taito neuvotella, taito aktiivoida muita

C. **Muutokseen johdattamisen taito:** taito auttaa toinen toisiaan tavoitteiden pitämisessä mielessä, taito selkiyttää yhteistä muutosta, taito auttaa ryhmää tulemaan taitavammaksi

Tutkivan yhteisön malliin (CoI-malliin) pohjautuvaa lähestymistapaa on käytetty sadoissa tutkimuksissa (Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson & Swan 2008). The Internet and High Education -julkaisun Community of Inquiry -viitekehyksen juhlanumerossa 1/2010 ilmestyneessä kokoavassa katsauksessaan Garrison, Anderson ja Archer (2010), tutkivan yhteisön mallin luojat, ovat ehdottaneet, että mallia voisi käyttää monien menetelmien yhdistelmiin perustuvissa tutkimuksissa. Myös epäilyjä CoI-mallia kohtaan on esiintynyt. Rourke ja Kanuka (2009) ovat katsauksessaan CoI-tutkimuksiin kritisoineet sitä, ettei malli pysty näyttämään syväsuuntaista oppimista tai näyttämään oppimisen tulosta.

Yleisimmin mallin käytössä on keskitytty kuitenkin jonkin yksittäisen läsnäolon tarkasteluun (Engelmann, Dehler, Bodemer & Buder 2009; Archibald 2010; Akyol & Garrison 2011b). Yhteyksiä opetuksellisen, sosiaalisen ja kognitiivisen läsnäolon välillä on jo viime aikoina tutkittu ja havaittu läsnäolojen liittyvän toisiinsa (Anderson 2007; Akyol, Ice, Garrison & Mitchell 2010; Archibald 2010; Garrison, Anderson & Archer 2010;

Akyol & Garrison 2011a). Archer (2010) on havainnut esimerkiksi kognitiivista läsnäoloa myös muissa verkkoaktiiviteeteissa kuin keskusteluissa, esimerkiksi pitkissä kirjoitelmissa, ja hän ehdottaa, että CoI-mallin tutkijoiden pitäisi suuntautua verkkokurssien eri aspektien lähilukemiseen (*close readings*). Toisaalta laajoja eri kurssien analyysseja on myös tehty mallia käyttäen. Garrison, Cleveland-Innes ja Fung (2010) tutkivat kolmen CoI-mallin läsnäolon keskinäisiä suhteita yliopiston ylempään korkeakoulututkintoon tähtäävillä neljällätoista kurssilla ja päätyivät siihen, että ohjauksellinen läsnäolo on perustavanlaatuisen tärkeä sekä sosiaalisen että kognitiivisen läsnäolon kehittymiselle. Garrison, Cleveland-Innes ja Fung (2010, 31) päätyivät toivomaan tulevalta tutkimukselta artikkelinsa lopuksi seuraavaa: ”Further research is called for to explore the dynamic relationships among the presences across disciplines and institutions as well as understand the existence and role of the specific sub-elements (categories) of each presence.” Näistä toiveista tämä tutkimus vastaa siihen, että pitäisi suuntautua eri aspektien lähilukemiseen (Archer 2010), murtaa eri oppiaineiden rajoja ja yhdistää tieteenalojen tutkimusta (Garrison & Arbaugh 2007; Garrison, Cleveland-Innes & Fung 2010). Tässä tutkimuksessa yhdistetään kielitieteen, kirjallisuustieteen, kommunikaation tutkimuksen ja CSCL-tutkimuksen näkökulmia. Tutkimus pohtii myös jokaisen läsnäolon eri osaelementtien rooleja, kuten Garrison, Cleveland-Innes ja Fung (2010) toivovat tulevalta CoI-tutkimukselta. Tutkimus täyttää myös Garrisonin, Cleveland-Innesin, Koolen ja Kappelmanin (2006) ja Garrisonin, Andersonin ja Archerin (2010) toivomuksen siitä, että tutkimuksessa yhdistettäisiin määrällinen ja laadullinen tutkimus. Myös Garrisonin, Andersonin ja Archerin (2010) toive siitä, että käytettäisiin monia menetelmiä rinnakkain, täyttyy tässä tutkimuksessa.

Uusin tutkimus on tarkastellut myös SOLO-taksonomian oppimistulosten ja CoI-mallin tulosten toisiaan täydentävyyttä (Schire 2004; Shea, Gozza-Cohen, Uzer, Mehta, Valtcheva, Hayes & Vickers 2011). Vaikka aluksi usein tutkittiin yksittäistä keskustelua tai muutamia keskusteluja, on viime aikoina kehitelty myös CoI- tutkimusinstrumenttia laajamittaisiin tutkimuksiin (Arbaugh ym. 2008; Swan ym. 2008).

CoI-malli on alun perin ollut sekä oppimiseen että tutkimiseen kehitetty väline, ja on raportoitu, että opiskelijat ovat katsoneet CoI-mallin kategorioiden ja indikaattorien esittelyn auttaneen heitä jäsentämään oppimistaan (Richardson & Ice 2010). Mallin komponentit ovat korreloineet tutkijoiden mukaan oppijoiden tyytyväisyyden ja oppimisen kanssa (Shea ym. 2004; Swan & Shih 2005) ja vaikuttaneet oppijoiden yhteisöllisyyden tuntuun (Shea, Li & Pickett 2006). Mallin laajaa käyttöä kuvaa se, miten Arbaugh, Bangert ja Cleveland-Innes (2010) selostavat tutkimuksessaan kahden amerikkalaisen instituution 1500 opiskelijan saavuttamien kolmen läsnäolon eroja ja havaitsivat mm. monia tieteenaloja käsitellessään, että erityisesti soveltavien tieteitten osalta mallia pitää vielä kehittää. Kiinnostavaa on se, että samoin kuin yleensä CSCL-tutkimuksessa, myös erityisesti CoI-mallin avulla tutkittavissa uusissa pedagogisissa käytännöissä uskotaan nykyään erityisesti ohjaajien vaikutukseen (Bailey & Card 2009, Garrison, Cleveland-Innes & Fung 2010; Richardson & Ice 2010). Myös oppimisasihmä on kiinnitetty huomiota.

Esimerkiksi Stahl (2004) toivoi yhtenä mahdollisena paremman ymmärryksen lisääjänä mikrogeneettistä verkkokeskustelun analyysia, jossa olisi kytkökset kurssirakenteeseen ja jossa näytettäisiin niitä muotoja, joilla keskusteluun houkuttelijat edistävät yhteistä tiedon rakentamista.

Uusimmassa tutkimuksessa halutaan yhdistää esimerkiksi sosiaalisen verkoston analyysia ja määrällistä sisällönanalyysia. Usein kuitenkin on tutkittu vain yhtä keskustelua tai tehty keskusteluvaiheen alkuosan ja mahdollisen jälkiosan vertailuja. Useamman kuin yhden keskustelun tarkastelu on haaste. Uutena haasteena on aivan vastikään esitetty myös, että olisi hyvä tarkastella saman opetuksellisen kontekstin keskusteluita, joissa eri läsnäolojen tasot vaihtelevat. CoI-mallia toivotaan myös käytettävän yhä enemmän tulevaisuudessa hyvien oppimislähtökohtien suunnitteluun, hyvään oppimiseen ennustavana mallina. (Shea, Hayes, Vickers, Gozza-Cohen, Uzuner, Mehta, Valchova & Rangan 2010.)

1.6. Yhdessä ajattelun rakentuva keskustelu

Tutkivan yhteisön mallin kategoriat ja indikaattorit antavat keskusteluista esiin yksittäisiä dimensioita, joista voi koota kokonaisnäkemyksiä ryhmän oppimisesta. Garrison ym. (2000) painottavat oppimisprosessia, mutta CoI-mallin avulla löydettyjen läsnäolojen piirteiden määrä ei kerro vielä kattavasti onnistuneesta yhteisönä toimimisesta ja yhdessä ajattelusta. Se näyttää konstruktivistisesti, miten oppimisprosessi rakentuu (Akyol, Arbaugh, Cleveland-Innes, Garrison, Ice, Richardson & Swan 2009). Malli ei sido oppimista kontekstiinsä, oppimistilanteisiin eikä erota keskustelujen ainutkertaisia tilanteita toisistaan, vaan rekisteröi ilmiöiden määriä. Jokaisessa oppimistilanteessa on myös monia muuttujia: toimijat ja toiminnan kohde ovat keskusteluissa erilaiset. Parin viime vuosikymmenen aikana sosiokulttuuriset tutkimukset ovat korostaneet nimenomaan sitä, että oppiminen on situationaalista (Säljö 2001). Oppiminen tapahtuu aina jossakin tiettyssä kontekstissa; se on jossain ympäristössä syntynyttä ja ainutkertaista. Yhdessä oppimista voi tarkastella kielen tasolta keskustelutekstistä näkyvän yhteisen merkityksen rakentamisen näkökulmasta. Siihen antaa välineitä Neil Mercer teos *Words & Minds* (2000). Siinä Mercer puhuu yhdessä ajattelemisesta ja tuo keskustelua yhdistävänä käsitteenä esiin **ajatteluyhteisö**-termin (*thinking community*). Mercerin termiin liittyy voimakkaasti sosiaalinen, ihmisille yhteinen lähtökohta. Ajatteluyhteisön yhteisöllisyys on yksinkertaisesti sellaista yhteistä tekemistä, jossa kaikki ovat tekemässä samaa asiaa samaan aikaan yhdessä toistensa kanssa. Hänen mielestään vuorovaikutuksen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kieltä ja ajattelua yksilöiden ja yhteisöiden välisen suhteen, **ihmisten välisen ajattelun perspektiivistä**. Mercerin ajattelu antaa välineitä myös yhteisön kielen piirteiden ja kokonaisuuden hahmottamiseen. Hänelle kieli on nimenomaan ilmiö, joka kehittyy kulttuurissa sosiaalisesti. Mercer korostaa kielen ”**avointa**” ja ”**jous-tavaa**” luonnetta. Kieli pystyy koko ajan muuntumaan. Kielen systeemiseen avoimuuteen kuuluu Mercerin mukaan se, että sen avulla voidaan neuvotella asioista ja esitellä uusia

elementtejä, sen mukaan kuin olosuhteet sitä vaativat. Kieli on luotu kollektiivista ajattelua varten. (Mercer 2000, 168.)

Yksi tärkeimmistä keskustelun onnistumisen edellytyksistä on Mercerin (2001, 171) mukaan yhteinen keskustelun **konteksti**. Neil Mercerin mukaan kontekstiksi nimitetään sitä ajatuksellista ympäristöä, jossa ihmisten välinen ajattelu tapahtuu. Näin käsitetyn kontekstin lujuuteen vaikuttavat monet seikat. Yhdistääkseen älylliset ponnistuksensa ihmisten on pyrittävä luomaan yhteinen perusta yleiselle kontekstuaaliselle tietämykselleen. Sitä varten ihmiset valitsevat sellaisia tietolähteitä, joita he pitävät merkityksellisinä. Nämä kontekstuaaliset resurssit löytyvät fyysisen ympäristön, aikaisemman jaetun kokemuksen ja puhujien keskinäisen suhteen, puhujien jaettujen tehtävien ja päämäärien ja samantapaisten keskustelukokemusten avulla. (Mercer 2000, 44.)

Mercerin teoreettisessa ajattelussa konteksti määrittyy eri tavalla kuin esimerkiksi kielitieteilijä Michael Hallidaylla, joka puhuu tekstin kontekstista, eikä yhdistä kontekstia lukijan mielessä oleviin prosesseihin (ks. Halliday 1999). Mercer lähtee kontekstia tarkastellessaan viestinnästä, kommunikaatiosta. Kommunikaatio ei käsitteenä riitä yhteisen ajattelun luonnehdintaan ja kuvaamiseen, sillä Mercer luonnehtii sanan kommunikaatio tuovan mieleen, että ajattelu olisi lineaarista prosessia. Mercerin mukaan kielen avulla mahdollistuu vuorovaikutuksen dynaamisuus. Ihmiset eivät siis vaihda ajattelunsa tuotteita peräkkäisinä älyllisinä yrityksinä, vaikka he ajattelevatkin yksilöllisesti. Ajattelun suunta on molemminpuolista. Mercer määrittelee kontekstin henkiseksi ilmiöksi, joka koostuu kaikesta siitä informaatiosta, jota kuulijat tai lukijat käyttävät tehdäkseen järkeväksi puhutun tai kirjoitetun tekstin. Määritelmä sopii hyvin internetissä käytävään sähköiseen tekstipohjaiseen keskusteluun, jossa ei ole paikallista eikä ajallista yhtenäisyyttä. Onnistuneessa kahdenkeskisessä kommunikaatiossa konteksti ei siis sijoitu jomankumman mieleen, eikä se ole olemassa maailmassa heidän välillään, vaan sitä pidetään yllä yhteisen sanallisen neuvottelun avulla. Mercer katsoo, että konteksti luodaan uudelleen myös jokaisessa vuorovaikutustilanteessa kirjoittajan ja lukijan välillä. Kaikkea ei kielennetä, vaan tietyt asiat keskustelijat ymmärtävät muutenkin. Silti itse tekstissä on myös kontekstuaalisia vihjeitä, joita keskustelijat ymmärtävät. (Mercer 2000.)

Mercer käyttää ilmaisuja ”*annettu*” ja ”*uusi*” ilmaisemaan kontekstualisointiin ja keskusteluun liittyvää ainesta. Hän sanoo esimerkiksi kaunokirjallisesta tekstistä, että käytämme kieltä tulevaisuuden tekemiseen menneestä rakentaaksemme suhdetta menneen kokemuksen – tässä tapauksessa tutkimuksessa esimerkiksi kirjan lukemisen – ja uuden, siitä keskustelemisen, välille. Toisaalta mennyt ja uusi ovat kielen käytön sisällä olevia elementtejä, ei vain ajatuksellisia asioita. Kieltä käyttäen muutetaan yhteisten elämäkokemusten materiaalia tarinoiksi, joilla on jatkuvuus ja yhtenäisyys (*continuity and coherence*). Tällaisessa hänen yhteiseksi kutsumassaan yrityksessä keskustelijat tekevät hypoteeseja yhteisestä merkityksellisestä kokemuksesta ja jakavat ymmärryksen ihmisten kanssa, joiden kanssa kommunikoivat. (Mercer 2000, 46). Keskustelun syvyys vaikuttaa merkitykselliseen kokemukseen. Opettajalla on luokkahuonetilanteessa johtava puhevalta. He viittaavat edellisiin asioihin (*recaps*), muuntavat eli sanovat asioita toisin sanoin

(*reformulations*) ja ohjaavat voimakkaasti keskustelua, esim. rohkaisevat ja tukevat muita keskustelijoita (*exhortations*). (Mercer 2000, 52–55.)

Mercer (2001, 106) lähestyy ryhmän toimintaa määrittelemällä **ajatteluyhteisölleen kolme ehtoa: 1) oman historian ja kollektiivisen identiteetin, 2) vastavuoroiset vaatimukset toisilleen ja 3) oman diskurssin**. Oman historian tällainen yhteisö saa siitä, että se voi reflektoida yhteistä jaettua kokemustaan ja muistella mennyttä. Kun ryhmällä on yhteinen historia, yhteinen tietämys, tavoitteet ja kokemus siitä, että tehdään asioita yhdessä, voi ryhmän jäsen liittää omat kokemuksensa muitten kokemuksiin. Yhteisö käyttää myös kieltä, omaa diskurssia tilannekohtaisesti joka keskustelussa eri tavoin niin, että se poikkeaa toisten keskustelujen diskurssista eli niiden omasta kielimuodosta.

Yhteisön ehdoista historian, identiteetin ja vastavuoroisten velvollisuuksien jälkeen Mercer mainitsee, että yhteisöllä on erityinen yhteisön käyttämä yhteinen kieli, jargon. Kielellä on ominaisuus, että se muotoutuu uusien tarpeitten ja vaatimusten mukaan sitä mukaa, kun yhteisö muutosta tarvitsee. Mercer korostaa, että kieli on ensisijainen oppimisen ja **eksperttiyden** väline. Se on myös erityistiedon, kuten kaunokirjallisuustiedon väline. Hän määrittää, miten toisiinsa lomittuvat henkiset ja älylliset opettajien ja oppilaiden resurssit fokuoitetut kehittämään oppijan ymmärrystä. Ihminen voi yhteisen toiminnan avulla oppia yleistämään ja ymmärtämään asioita. Tukipuiden (*scaffolding*) antamista korostaa se, että toisilla ihmisillä kehittyvän ajattelun vyöhyke on tehokkaampi. Hyvällä ohjauksella – kuten Garrison ym. sanoisivat, hyvällä opetuksellisella läsnäololla – yksilö kehittää vuorovaikutuksen avulla ajatteluaan. Mercer (2000, 170) nimittää kokeneita yhteisön jäseniä **diskurssioppaiksi**, jotka ohjaavat oppilaita käyttämään kieltä kollektiiviseen ajattelemiseen. Opettajat ovat aiheen käsittelyn eksperttejä, ja siinä mielessä voidaan puhua kulttuurisesti ohjatusta osallistumisesta. Toisaalta opettajat ovat myös harjaantuneita **dialogiin** liittyvien kysymysten tekijöinä.

Mercerin mukaan jokainen osanottaja voi olla luovin kontribuutioin mukana tekemässä ymmärrettäväksi asiaa ja käyttökelpoisin tulkinta syntyy keskustellen useiden yksilöllisten tulkintojen kautta. Mercer korostaa yhteisessä keskustelussa **sidustuskeinojen** käyttöä ajattelun edistämiseksi. Hän kutsuu sidustuskeinoja myös tekstin eheyden ylläpitämiskeinoiksi. Ne liittyvät selvästi vanhan ja uuden tiedon linkittämiseen tekstiin sopivalla tavalla, jotta kuulija ymmärtää sisältöä. Sidustuskeinot luovat keskusteluun jatkuvuutta, ne ovat yhtenäistäviä siteitä, joilla on monta tehtävää keskustelussa. Ne 1) antavat vihjeen vuoron siirtymisestä toiselle, 2) ilmaisevat, millaista reagoimista, lukijan antamaa palautetta ja diskurssin hallintaa odotetaan, 3) näkyvät kieliopillisina linkkeinä lausekkeitten ja lauseiden välillä. (Mercer 2000, 59.) Sidostusta on myös viittaaminen vanhaan yhteisesti jaettuun kokemukseen. Sidostukseen liittyy myös keskustelijoiden herkkyys vaikeasti havaittavien keskusteluvihjeiden näkemiseen. Mercer korostaa puhutun keskustelun vuoron otossa tätä vihjeitten näkemistä. Kirjoitetun tekstin osalta tilanne on toinen. Silti kirjailija voi olla tietoisesti tai tietämättään tehnyt tekstistään sellaista, että eksperttilukija havaitsee herkästi sen vihjeistystä. Siinä Mercerin mainitsemalla tavalla kirjailija ja lukija pystyvät keskustelemaan mielekkäästi ja lukija näkee eheyteen

liittyviä seikkoja. Sidostusta on siis myös kielipillisten jatkuvuutta osoittavien linkkien käyttö sanojen ja lauseiden yhteydessä. Tärkeimpiä ovat konjunktiot, esim. ja, tai, koska. Myös sanojen toistaminen tai toistamatta jättäminen tai korvaaminen vaikuttaa tekstin ymmärrettävyyteen ja yhtenäisyyteen. (Mercer 2000, 61–62.) Osa tekstin yhtenäisyyteen vaikuttavista keinoista liittyy aikaisemmin tekstissä olevaan ainekseen, osa myöhemmin seuraavaan.

Dialoginen lähestymistapa kielellisiin ilmiöihin syventää sosiokulttuurista perspektiiviä ja painottaa dialogin sisäistä sosiaalisen merkityksen rakentamisen dynaamista, vuorovaikutuksellista luonnetta (Wegerif & Mercer 1997). Bakhtin (1981) korostaa dialogissa kuulijoiden ja puhujien välistä yhteyttä. Jokainen lausuma on aina osaltaan vastausta, reagoimista aikaisempiin lausumiin ja voi itse saada aikaan vastauksia (Kleine Staarman 2009). Lausumien luonne viittaa siihen, että yksi lausuma, puhunta tai teksti on osa lausumien ketjua; se on luonteeltaan dialoginen (Mercer 2000). Lausumat ovat siinä mielessäkin dialogisia, että ne viittaavat aina sekä itse puhujaan että vähintään yhteen muuhun lähteeseen, ”ääneen”. Bakhtin (1988) sanoo, että keskustelu on moniäänistä. Kirjoittaminen ja puhuminen ovat toisten kielen kierrättämistä niin, että luomme niihin oman merkityksellisen sisältömmme (Maybin 2004). Tietty puhetapahtuman voi nähdä katkelmana pitkää keskustelua. Osallistujat luovat siinä yhteistä historiaa ja kontekstia, johon voivat viitata implisiittisesti tai eksplisiittisesti (Mercer 2000; Maybin 2004). Mercer myös luonnehtii, että konteksti luodaan uudelleen jokaisessa vuorovaikutustilanteessa kirjoittajan ja lukijan välillä (Mercer 2000, 21). Kaikkea ei kielennetä, vaan tietyt asiat keskustelijat ymmärtävät muutenkin. Silti itse tekstissä on myös kontekstuaalisia vihjeitä, joita keskustelijat ymmärtävät. Kielen dynaamisuuteen liittyy myös tekstien välisyyden, intertekstuaalisuuden käsite. Tekstien väliseksi voidaan nimittää sellaista kunkinhetkisen toimintaan liittyvää ymmärrystä siitä, miten ihmiset lainaavat jotain toisista lähteistä (Scollon, Tsang, Li, Yung & Jones 1997; Kleine Staarman 2009).

1.7. Teorian yhteenveto ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on etsiä hyvää yhteisöllistä oppimista virtuaalisista kirjallisuuskeskusteluista. Tässä tutkimuksessa arvioidaan, että itse keskustelua on tärkeää tarkastella oppimisprosessina, jossa tietoa rakennetaan yhteisesti. Yhteisesti rakennettu keskustelun pohja varmistaa sitä, että keskustelusta tulee onnistunutta. Tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa, että voitaisiin verrata oppimisen näkökulmasta keskusteluja, joilla on mahdollisimman paljon yhteistä pohjaa.

Jotta hyvä keskustelu toteutuisi, pitää keskustelunosien liittyä toisiinsa yhteiseksi keskusteluksi, keskustelun pitää olla dialogista. Hyvässä dialogissa keskustelun eteneminen varmistetaan siten, että dialogivuoroissa on aineksia aikaisemmasta keskustelusta ja toisaalta myös keskustelua edistäviä aloitteita ja keskusteluun mukaan houkuttavia uusia aineksia. Hyvässä keskustelussa edetään tasa-arvoisin lähtökohdin. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että opettajan aloitteet eivät ole avainasemassa, vaan oppilaiden ajattelu on kes-

kustelussa tärkeintä. Hyvä keskustelu edistää oppilaiden ajattelua ja päättelyä tekstistä ja samalla lujittaa oppilaiden tulkintaa maailmasta ja lisää oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Myös vuorovaikutustaitojen käyttö yhteisössä on oppimista. Eläytyvä keskittyminen tekstien sisältöön ja vastavuoroiseen toimintaan ovat hyvässä keskustelussa mahdollisia.

Tutkimusta voi nimittää väljästi keskustelua sisällönanalyysin avulla lähestyväksi tutkimukseksi. Mukana ovat hyvän keskustelun etsimisen tavoitteet. Tutkimus pyrkii siis yhdistämään analyysin ja virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun kehittämisen (vrt. Koschmann ym. 2006). Perusoletuksena on, että yhteisöllinen keskustelu pystyy parhaimmillaan kehittämään keskeisiä oppimistaitoja, vuorovaikutustaitoja ja oppiaineksen ymmärtämisen taitoja. Lähtökohdaksi otetaan läsnäolojen ja ajattelu-yhteisön käsitteet. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraaviin varsinaisiin kysymyksiin:

1. Miten **aktiivisia** keskustelut ovat? Aktiivisuus tarkoittaa tässä kirjoitettujen dialogivuorojen määrää, laajuutta ja toisia keskustelijoita aktivoivaa osallistumisen tapaa. Aktiivisuus tarkoittaa myös sitä, että keskustelu on opiskeltavaan asiaan keskittyvää, aiheenmukaista. (Guzdial & Turns 2000; Lipponen 2000.) Tämä kysymys on keskeinen yhteisöllisen verkko-oppimisen onnistumisen kannalta. Lipponen, Rahikaisen, Lallimon ja Hakkaraisen (2003) käyttämin käsittein hahmotetaan keskustelun osallistumisaktiivisuutta.
2. Miten **kognitiivinen läsnäolo** keskusteluprosessissa rakentuu? Kognitiivinen läsnäolon rakentuminen tarkoittaa sitä, miten tutkiva yhteisö analysoi ja rakentaa merkityksiä keskustellen (Garrison & Anderson 2003, 55). Kognitiivista läsnäoloa lähestytään Garrisonin ym. (2000) tutkivassa yhteisössä tapahtuviin kognitiivisiin prosesseihin kehittämällä käynnistyksen, tutkimisen, yhdistämisen ja ratkaisun käsittein.
3. Miten paljon ja millaista **sosiaalista läsnäoloa** keskustelussa näkyy? Sosiaalinen läsnäolo ilmenee sitoutumisena keskusteluun, tunteita käyttävänä avoimena viestintänä ja ryhmään kuuluvuutta ilmentävänä osanottona keskusteluun (Garrison ym., 2000, 88). Sosiaalinen läsnäolo jakautuu tunnepitoisiin ilmauksiin, avoimeen viestintään ja ryhmäyhtenäisyyden tuntuun (Garrison ym., 2000). Tunnepitoisia ilmauksia lähestytään myös dialogin emotionaalisten ulottuvuuksien (Aarnio & Enqvist 2000) avulla. Lisäksi kysytään vielä kognitiiviseen läsnäoloon liittyen seuraavaa: miten sosiaalinen läsnäolo liittyy monipuoliseen kognitiiviseen läsnäoloon?
4. Miten keskustelujen **ohjauksellinen läsnäolo** rakentuu? Aloitteellinen läsnäolo tarkoittaa keskustelun viemistä eteenpäin tavoitteelliseen suuntaan. Tarkoituksena on luoda keskustelu, joka tähtää merkityksellisiin tuloksiin (Garrison ym. 2000). Vastauksia etsitään aloitteellisuuteen itse keskustelusta. Ohjauksellisen läsnäolon voi havaita toimintana itse keskustelussa. Ohjauksellisuutta lähestytään Masonin (1991) ja Paulsenin (1995) käsitteitten avulla. Lisäksi kysytään, **mikä on ohjaajien**

- osuus** ohjauksellisesta läsnäolosta, mikä oppilaitten? Siihen vastaamiseen apuna käytetään myös Tiuraniemen (2003) vuorovaikutustaitojen luokittelua. Lopuksi aloitteellisuutta arvioidaan sen avulla, **mitä oppilaat ohjaajilta toivovat**. Viimeiseen kysymykseen pystytään vastaamaan opiskelijoiden omien vastausten avulla, joita he kirjoittivat KILU-arviointilomakkeisiin. Niitten yhteenveto julkistettiin 14.1.2004.
5. Miten **yhteisöllinen ajattelu** toimii keskustelussa? Yhteisöllinen ajattelu on samanarvoisista lähtökohdista tapahtuvaa yhteistä ajattelemista. Se on kollektiivista ymmärtämistä ja ongelmien ratkaisemista. (Dillenbourg 1999.) Yhteistä ajattelua lähestytään Mercerin (2000) sosiokulttuuris-sosiokostruktivistisen teorian kautta. Tämä kysymys yhdistää omalla tavallaan kolmen edellisen kysymyksen näkökulmat yhteen. Se antaa kuvaa yhteisestä ajattelusta ilmentäen kognitiivista, sosiaalista ja aloitteellista läsnäoloa.
 6. Millaista keskustelua voi luonnehtia **syväsuuntaiseksi**, millaista **pintasuuntaista** ajattelua ilmentäväksi? Pinta- ja syväsuuntaisuuden tutkimus perustuu Martonin ja Säljön (1976) ja Entwistlen (2000) kehittämään tutkimusperinteeseen. Syväsuuntaista keskustelua lähestytään aluksi aiheenmukaisuuden käsitteitten (Guzdial & Turns 2000, Lipponen 2000) avulla. Syvällisellä keskustelulla tarkoitetaan teoksen merkityksiä avaavaa syväsuuntaiseen ajatteluun tähtäävää ongelmanratkaisukeskustelua. Pintasuuntaisessa keskustelussa on tarkoitus suoriutua tehtävästä, mutta keskustelu ei osoita syvenevää ajattelua. (Gerbic & Stacey 2005.) Kysymykseen ”millaista keskustelua voi luonnehtia syväsuuntaiseksi, millaista pintasuuntaista ajattelua ilmentäväksi” vastataan etsimällä esimerkit molempia ajattelutapoja edustaneista keskusteluista. Keskustelujen havainnollistamisessa käytetään dialogisuuden ja vuorovaikutuksen käsitteitä ja tavoitteena pidetään oman tieteenalan aiheesta keskustelemisen näkökulmaa.

2. MENETELMÄT

Tässä jaksossa esitellään tutkimusaineisto ja näytetään tutkimuskeskusteluihin liittyvä yhteisöllinen asetelma. Sitten kuvataan, miten aineisto on analysoitu ja esitellään aineistolähteisiin viittaamisen tavat. Tutkimuksen kohteena on sähköisen kirjallisuuskeskustelun oppimistapahtuma. Tutkimus liittyy kansainväliseen koulujen kirjallisuuspiiritutkimukseen. Siinä tutkimuksellinen tarkastelutapa on haettu tietokoneen välittämästä yhteisöllisen verkko-oppimisen traditiosta.

2.1. Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto liittyy osana vuosina 2003–2004 Turun koululaitoksen virtuaalisessa Portti-ympäristössä järjestettyyn yhteisölliseen Netlibris-tyyppiseen kirjaston ja lukion (KILU) virtuaalisten keskustelujen kokonaisuuteen, jonka suunnittelivat ja toteuttivat yli koulurajojen yhteistyössä keskisuuren kaupungin yli 15 vuotta opetustyössä toiminutta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa ja kunnankirjaston verkkokeskustelutoimintaa suunnitteleva kirjastonhoitaja. Suunnittelutyön tuloksena syntyi ”Kirjallisuuden keskustelukurssi internetissä” -monimuotokurssi. Syyskuun 2003 ja tammikuun 2004 välisenä aikana käytiin kurssin kaikkien 25 oppilaan ja kolmen opettajan ja yhden kirjastonhoitajan kanssa yli kymmenen romaani-, novelli- ja runokeskustelua, joista tutkimukseen saatiin neljä romaanikeskustelua.

Kaupungin kolmen lukion kolme äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa ja kaupungin kirjaston kirjastonhoitaja solmivat keväällä 2003 verkoston, joka suunnitteli Netlibris-menetelmällä toteutettavan vapaamuotoisen lähityöskentelyjen ja verkkokirjallisuuskeskustelujen sarjan. Siihen osallistui 25 oppilasta kahdesta lähion lukiosta ja yhdestä keskustan lukiosta. Oppilaiden yhdyshenkilönä toimi oman koulun opettaja, joka selvitti myös keskustelujen erilaiset korvaavuudet eri lukioissa. Kaikkiaan käytiin kuusi romaanikeskustelua, kolme novellikeskustelua ja sarja eri runoilijoiden runojen keskustelua syksyn 2003 aikana. Kirjaston ja lukion (KILU) -keskustelusarja päätettiin 14.1.2004 Tietokone Opetuksessa Keskuksessa pidettyyn arviointityöskentelyyn.

Tutkimuksen aineisto koostuu tarkoituksella valituista neljästä romaanikeskustelusta. Niihin valittiin kaksi keskustelua, joissa ohjaajat ovat mukana ja kaksi oppilaiden keskinäistä keskustelua. Tutkittuihin romaani aiheisiin keskusteluihin otti osaa kaikkiaan kahdestakymmenestä viidestä oppilaasta kaksi kolmasosaa eli kuusitoista 16–18-vuotiasta lukiolaista kahdesta lähion ja yhdestä keskustan lukiosta. Keskikaupungin lukiolaisten koulun lukioonpääsysteemäärät olivat yli yhden numeron paremmat kuin lähioiden koulujen sisääntulopistemäärät. Kaikki oppilaat olivat tulleet monimuoto-keskusteluihin vapaaehtoisesti ja työskentelyn korvaavuudet eri kouluissa olivat erilaiset.

Tutkittavien keskustelujen osallistujista tyttöjä oli kolmesta ja poikia kolme. Yli puolet keskustelijoista oli lukion 1. luokan oppilaita. KILU-keskustelujen neljästä ohjaajasta tutkimuksen keskusteluissa oli mukana kaksi ohjaajaa. Ohjaajista toinen oli kirjastonhoitaja ja toinen tämän tutkimuksen tekijä, jolla oli yli kaksikymmentä vuotta kokemusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana lukiossa. Kumpikin ohjaajista, kirjastonhoitaja ja tutkija-opettaja, oli mukana yhdessä keskustelussa. Keskustelut, joissa ohjaajat olivat mukana, olivat keskustelujen ensimmäiseltä kierrokselta. Tutkittavat neljä keskustelua olivat romaanien lukemiseen perustuvia verkkokeskusteluita.

Jokaisen kirjakeskustelun aiheena oli yksi oppilaiden vapaaehtoisesti valitsema matka-aiheinen romaani. Koska pienoistoromaanit katsottiin hyviksi lähtökohdiksi, valikoituivat ohjaajien ensimmäisessä kasvakkaitapaamisessa opiskelijoille esiteltäviksi kirjoiksi matka-aiheiset romaanit. Romaanien matka vertautuu kurssilaisten ”matkaan” uuteen oppimistapaan. Seuraavan kierroksen, oppilaitten ja kirjakaupan myyjän suosittelemat ja oppilaiden valitsemat romaanit ovat myös sattumalta matka-aiheisiä. Keskusteltavina romaaneina olivat englantilaisen Jerome K. Jeromen **Kolme miestä veneessä** (1889, suom. 2000), englantilaisen J. R. Tolkienin **Taru sormusten herrasta** (1954–1955, suom. 1974), argentiinalaisen Adolfo Bioy Casaresin **Morelin keksintö** (1940, suom. 2002) ja slovenialaisen Evald Flisarin **Tietäjän oppipoika** (1986, suom. 2001). **Morelin keksintö** oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ja **Tietäjän oppipoika** kirjastonhoitajan keskusteltavaksi ehdottama kirja. Tässä tutkimuksessa verkkokirjakeskustelujen tekstit on nimetty tutkimista varten luettujen kirjojen etukirjaimien mukaan seuraavasti: KMV, TSH, MK ja TO.

Alkumittauksia tai haastatteluita ei voitu suorittaa, koska tutkimuspäätös tehtiin oppimistilanteen jälkeen. Kurssin lopussa opiskelijat (N=25) täyttivät laatimani loppuarviointilomakkeen (ks Liite 4 KILU-keskustelujen arviointiyhteenvedot). Lisäksi aineistona ovat yhden keskustelun neljän tyttöoppilaan henkilökohtaiset nauhoitetut haastattelut, jotka tutkija-opettajana tein 24.4.2004 äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin päätteeksi Turun normaalikoulussa. Lisäaineistona on kahden haastattelun 3.5.2004 palauttamattomat, vapaaehtoisesti haastattelun jälkeen kirjoittamat jälkikommentit keskustelun tekstikopion viereen.

2.2. Yhteisöllinen oppimisasiasetelma

Aineiston neljän kirjakeskustelun tilanteet muistuttivat toisiaan. Niiden lähtökohdissa ja luonteessa oli yhteneväisiä piirteitä. Keskusteluilla oli monella tavalla yhteinen ohjauksellinen ympäristö. Sitä edustivat Netlibris-metodiikkaan (ks. lähemmin liitteet 1 ja 2) kuuluvat yhteiset tietokonehuonekäyttö, luokkahuonetapaamiset ja pyöreän pöydän keskustelut, yhteinen muilta suljettu tietokonepohjainen keskustelualue yleisillä KILU-sivustoineen (keskusteluohjeet, aikataulut, tutustumiskeskustelut, yhteistilaisuuksissa otetut kuvat) ja oppimisasiestun internettoiminnot (vrt. Luukka 1998; Routarinne & Uusi-Hallila 2008). Kaikkiaan Netlibris-metodiikka voi katsoa vastaavan yhteisöllisen verkkokeskustelun seuraaviin tavoitteisiin:

Tavoitteitten yhtenäisyys. Toisin kuin kilpailevassa, esimerkiksi numeraalisesti arvioitavassa työskentelyssä, tässä työssä vallitsi yhteinen mahdollisimman syvälle menevä keskustelullinen merkityksenanto. Keskustelijoilla oli yhteiset tavoitteet.

Toiminnan symmetria. Alkuasetelmassa on pyritty vaikuttamaan siihen, että osanottajien toiminta olisi mahdollisimman symmetristä, kaikille on annettu mahdollisuus samaan määrään toimintaa samanlaisessa ympäristössä (Dillenbourg & Baker 1996; Daniels 2002). Parhaimmillaan yhteisöllisessä työskentelyssä vallitsee myös työn symmetria. Osallistujat ovat yhtä suurella toiminnalla mukana keskustelussa. Sitä ei kuitenkaan vaadittu.

Työn jakamisen aste. Toisin kuin yhteistoiminnallisuudessa, jossa osallistujat jakavat eri tehtävät ja tuovat yhtäläisen panoksen keskusteluun, yhteisöllisyydessä työn jakaminen on horisontaalista (Dillenbourg 1999, 8). Horisontaalinen työn jakaminen liittyy moniäänisen yhteisön toimintaan. Keskustelun kulkua ei voi ennakoita ja ajatteluyhteisön jäsenet vaihtavat puhumisen tapaansa ja reagoivat pikemminkin yhteisön senhetkiseen tietämykseen ja avoimiin kysymyksiin kuin toimivat erillisinä puheenvuorojen pitäjinä. Käytännössä roolit vaihtuvat puheaktista toiseen: osallistuja muuttuu kysyjästä vastaajaksi, hämmästelijästä tarkentajaksi tai kyseenalaistajaksi. Yhteisölliselle osallistumiselle on siis ominaista työn vähäinen jako. Työtä ei siis jaeta symmetrisesti erilaisiksi tehtäviksi keskustelussa vaan kaikilla on samat mahdollisuudet osallistua ajattelun rakentamiseen.

Tietämyksen symmetria. Oppilaat olivat saman kaupungin kolmen koulun 16 - 18-vuotiaita lukiolaisia. Kaikkien oletettiin valitsevan luettavakseen kirjoja, joista heillä ei ollut etukäteistietoa. Samat kirjallisuustieteen käsitteet oli opetettu opiskelijoille.

Statuksen symmetria. Kaikilla opiskelijoilla oli sama virallinen lukio-opiskelijan status yhteisössä. (Ligorio 1997; Dillenbourg 1999) Myös keskustelun aloittaja ja mahdollisesti mukana oleva ohjaaja olivat ulkoisesti samanarvoisina osallistujina mukana keskusteluissa.

Keskustelun vapaa pituus. Keskustelun pituutta ei tarvitse ulkoisesti ajallisesti säädellä. Oppijat voivat keskustella niin pitkän ajan kuin katsovat tarpeelliseksi ja siten verkko-oppimisympäristö mahdollistaa syvälle menevän tutkivan yhteisöllisen työn. (Harasim 1990)

Motivatioaalinen ryhmäjako. Jäsenet valikoituivat siten, että he valitsivat aluksi kirjan, jonka sitoutuivat lukemaan. Kirjavalinnan perustella ryhmä muotoutui kolmen koulun oppilaista. Tällä pyrittiin varmistamaan keskustelemismotivaation optimaalisuus. (Ks. Dillenbourg & Self 1995.)

Ryhmäkoko 5–7. Verkkokeskustelussa pienryhmä pystyy toimimaan suurta ryhmää yhteisöllisemmin. Pieni keskustelijamäärä tekee keskustelusta intiimimpää ja

vuorovaikutus on paremmin mahdollinen kuin suuressa ryhmässä. (Nyfors 1995.) Ryhmien koko määräytyi siitä, että kirjoja oli tarjolla sopiva määrä osallistujien kokonaismäärään nähden. Ensimmäiset halujat pääsivät toivomaansa kirjaa lukemaan. Hankalia neuvotteluja ei tullut, vaan ryhmät muotoutuivat vapaaehtoisesti 5–7 hengen ryhmiksi.

Aloitusroolit ja sitä seuraava vapaa dialogivuoron valinta. Vuorovaikutus aloitettiin ensimmäisen repliikin suhteen ennalta sovituissa rooleissa yhteistoiminnallisten vuorovaikutusperiaatteitten mukaisesti, jotta saataisiin kaikki kirjoittamaan kirjasta ensimmäisen repliikkinsä roolissa (keskustelun vetäjä, tekstin tiivistäjä, katkelman valitsija, yhdistäjä eli vertaaja ja tekstin kommentoija) (Daniels 2002). Aloitusroolirepliikin jälkeen keskustelu muuttui yhteisölliseksi keskusteluksi, jossa jokainen sai osallistua itsenään ottamatta enää huomioon aloitusrooliaan. Keskustelun eteneminen perustui vapaaseen valintaan (ks. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

Dialogiohjeistus. Ohjaajana olin valinnut Aarnion ja Enqvistin (2001) hyvän dialogin säännösten vuorovaikutuksen ohjeiksi. Ryhmän tarkoitus oli pitää niitä mielessään ja yksilöille sanottiin, että he saisivat lopuksi reflektoida, arvioida ryhmän toimintaa ja omaansa.

Portti-oppimisalustan vuorovaikutteisuus. Puheenvuoron laatu määriteltiin erivärisillä painikkeilla. Vaihtoehtoina puheenvuorotavan valinnalle olivat seuraavat painikkeet:

- keltainen (kysyminen)
- punainen (eri mieltä oleminen)
- vihreä (samaa mieltä oleminen)
- harmaa (neutraali)
- sininen (tietoa antava).

Keskustelupainikkeet luonnehtivat puheenvuoron keskeisen lausuman käytännön merkitystä. Oppijat käyttivät tutkijoiden mukaan tällaisessa tarkoin määritellyssä ympäristössä enemmän aiheenmukaisia puheakteja eivätkä tee aiheesta poikkeavia keskustelupolkuja. (Jermann & Schneider, 1997.)

Painikkeet strukturoivat keskustelua aiheen suuntaiseksi ja samantasoisella struktuurillaan häivyttivät opettajan pedagogisten interventioiden vaikutuksen.

Keskustelutekstin näkyminen. Monitoroimalla aikaisempaa keskustelua luodaan hyvät

vuorovaikutuksen edellytykset.

Dillenbourgh, Järvelä ja Fischer (2009) painottavat, että nykyään CSCL-tutkimuksessa on havaittu, että kokeellisen laboratorio-olosuhteet eivät motivoi oppilaita samalla tavalla kuin todellinen työskentely. Tässä tutkimuksessa olivat kyseessä koulutyön osana olevan kurssin autenttiset virtuaaliset keskustelut. Tutkimusaiheisto pyydettiin jälkikäteen ja itse oppimistilanne oli aito. Dillenbourgh ym. (2009) sanovat, ettei voi liikaa korostaa tunnepitoisten ja motivationaalisten piirteitten merkitystä yhteisöllisessä oppimisessä. Ryhmien pitää olla sitoutuneita yhteiseen oppimiseen. Hyvä etukäteissuunnittelu, oppimisasetelma on avain hyvään yhteisöllisyyteen. (Dillenbourgh ym. 2009.) Virtuaalisten kirjallisuuskeskustelujen (Daniels 2002; Mattila ym. 2008) mukaan organisoitu prosessi antaa edellytykset hyvien yhteisöllisten vertaiskeskustelujen syntymiselle.

2.3. Tutkimusmetodiikka ja aineiston analyysin kuvaus

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista tutkimusta. Kyseessä ei ole kontrolloitu koejärjestely tai suoranainen hypoteesien testaus. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata todellista elämää, joka nähdään moninaisena ja tutkimuksessa kohdetta pyritään kuvaamaan kokonaisvaltaisesti. Aineisto kerätään luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkija itse ei määrää sitä, mikä on tärkeää. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisesti. Tapaukset käsitellään aintulaatuisina ja aineisto tulkitaan sen mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitteena ole yleistettävyyttä, vaan aineistosta tehdyt tulokset. Tuloksia voidaan verrata muihin tutkimustuloksiin, vaikka yleistettävyyttä ei ole tavoitteena. (Eskola & Suoranta 1999, 66–67.)

Soininen (1995, 17–18) luokittelee empiirisen tutkimuksen neljään eri kategoriaan tutkimuksen tavoitteen mukaan: selittäviin (kausaalisiin) vertaileviin (komparatiivisiin), kuvaileviin (deskriptiivisiin) ja ”tutkimusmatkanomaisiin” (eksploratiivisiin). Deskriptiivinen tutkimus kartoittaa ja kuvailee esimerkiksi yksilöiden, tilanteiden tai prosessien eri piirteitä. Siinä verrataan eri aineiston osia toisiinsa ja kuvataan niitä. Koska tutkittava joukko on suhteellisen pieni, vain 16 opiskelijaa, tutkimustani voi pitää myös tapaus-tutkimuksena. Tapaustutkimuksessa etsitään yksityiskohtaista tietoa joko yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista (Hirsjärvi ym. 2005, 125). Syrjälän ja muiden (1994, 13) mukaan laadullinen tapaustutkimus kohdistuu enemminkin prosessiin kuin produktiin. Sen avulla pyritään oivaltamaan uutta eikä todentaa aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuvia näkemyksiä. Sain tutkijana 16 oppilaan kohdejoukon neljän keskustelun aineiston käyttööni luonnollisessa tilanteessa, kurssin loputtua. Myös koko kurssin loppuarviointien kooste (N=25) on aineistona tutkimuksen käytössä antamassa lisäinformaatiota (liite 4 loppuarviointi 14.1.2004). Tein KMV-keskustelun neljälle kirjan lukeneelle oppilaalle puolistrukturoidun teemahaastattelun (A:n, C:n, D:n ja E:n haastattelut 24.4.2004). Oppilaat olivat silloin koulukurssillani ja kaksi keskustelijaa, A ja C palauttivat minulle vielä pyynnöstäni KMV-keskustelun tekstin laitaan 3.5.2004 kirjoittamansa vapaat lyijykynäkommentit. D ja E eivät kirjoittaneet kommentteja, vaikka heiltäkin niitä pyydettiin.

Lähdin analyysiin teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä analyysissä aloitetaan analyysi teoriasta käsin ja sitten palataan lopuksi takaisin teoriaan (Eskola 2001, 136–140). Teorialähtöisyys lähtee deduktiivisesta päättelystä, jossa aineiston luokittelu perustuu ennalta määrättyyn viitekehykseen. Toisaalta NVivo-laadullista analyysiohjelmaa käyttäessäni täydensin teoriasta saamiani analyysikäsitteitä uusilla ja jätin sellaisia käsitteitä pois, joilla ei ollut vastineita aineistossa. Käytin analyysiin viestintätutkimuksesta lähtöisin olevaan sisällönanalyysia (Neuendorf 2002). Se on yleisnimitys monille tekstianalyysin tavoille, jotka liittyvät vertaamiseen, vastakkainasetteluihin ja aineiston luokitteluun siten, että analyysi sisältää sekä määrällistä että tulkitsevaa mittaamista (Schwandt 2001). Luokittelin aineiston NVivo-ohjelmalla. Muunsin luokituksia esiintyvyyden mukaan tarkastelun aikana. Osan aineistosta koodasi yksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ja osan toinen. Koodaukset tapahtuivat kahden koodaajan toimesta ilman, että koodauksesta olisi keskusteltu koodauksen aikana. Ennen koodausta oli lyhyt luokitteluperusteitten harjoitteluvaihe.

Analyysiyksikkönä käytettiin kokonaista yhden henkilön lähettämää viestiä, jota tässä tutkimuksessa nimitetään dialogivuoroksi (ks. Kneser, Pilkington & Treasure-Jones 2001). Ilmiöt joko esiintyivät tai eivät esiintyneet dialogivuorossa, vaihtoehtoja oli vain kaksi.

Dillenbourg ym. (2009) katsoivat, että tutkimuksen pitäisi olla osa laajempaa skenaarioriaa, kuten tässä tapauksessa osa kirjallisuuspöytäkirjatutkimuksen tärkeimmän osan kirjallisuuskeskustelun tutkimusta. Yhteisen pohjan luominen ongelmanratkaisun pohjaksi on tärkeää (Mäkitalo, Häkkinen, Järvelä & Leinonen 2002; Beers, Boshuizen, Kirschner & Gijssels 2007). Kirjallisuuspöytäkirja muodostaa keskusteluille lähtökohdaksi, tutustumiskeskusteluillaan, yhteisillä sivustoillaan, valokuvillaan ja kasvokkainkeskusteluillaan yhteistä pohjaa, jolta hyvä keskustelu voi syntyä. Myös ohjaajien mukanaoloa toivotaan tutkimukseen (Dillenbourg ym. 2009; Bailey & Card 2009, Garrison, Cleveland-Innes & Fung 2010; Richardson & Ice 2010). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä oppilaiden vertaiskeskusteluja että keskusteluja, joissa ohjaaja on mukana. Shea, Hayes, Vickers, Gozza-Cohen, Uzuner, Mehta, Valchova & Rangan (2010) ovat toivoneet vuorovaikutusanalyysin ja sisällönanalyysin yhdistämistä. Tässä tutkimuksessa niin tapahtuu. Dillenbourg ym. (2009) on katsonut, että emotionaalisen tutkimisen olisi tärkeää. Tässä tutkimuksessa vastataan myös siihen haasteeseen siten, että tutkimuksessa esitellään tutkijan oma muunnos sosiaalisen läsnäolon kategorioista, jossa tunnepitoisten ilmausten indikaattoreilla on keskeinen osuus. Toisaalta Mattila (2003) toivoi opettajalta sisällöllistä kirjallisuuskeskustelun syventämistä, jotta päästäisiin teeman käsittelyyn ja siten kirjallisuustieteellisesti riittävän syvälliseen keskusteluun. Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon hyvän sisällöllisen keskustelun aspekti. Koko CSCL-tutkimus keskittyy verkko-oppimisen yhteisöllisyyden tutkimiseen ja tässä tutkimuksessa hyvä yhteisöllinen oppiminen on tutkimuksen keskuksena, joten tutkimus pyrkii vastaamaan monien tutkijoiden viime aikoina virtuaalisissa opetukseen liittyvissä keskusteluissa esiin nosta-miin kysymyksiin.

Tutkimuskysymyksistä neljään ensimmäiseen kysymykseen käytettiin yksikkönä dialogivuoroa. Dialogivuoroihin perustuva ensimmäinen koodausmalli on esitetty taulukossa 5.

Taulukko 5. Koodausmalli ja esimerkit dialogivuoron laadun mittaamiseksi

1. Dialogivuoron sisältö

- a. aiheenmukainen / muu (tekninen, sosiaalinen ym.) (Lipponen ym. 2003): ”Mikä kiinnosti?”/ ”En löytänyt mistään i:tä.”
- b. syvä-/pintasuuntaisuus (Gerbic & Stacey 2005): ”Mitä Morelin keksintö tarkoittaa?”/ ”Äsh, en tiedä mitä tarkoitin.”

2. Dialogivuoron suunta

- a) Interaktiivinen aloite eli eteenpäin suuntautuva (Lipponen ym. 2003): ”Mikä kohta oli hassu?”
- b) vastaus eli taaksepäin suuntautuva (Lipponen ym. 2003): ”Se kissa ja koira -kohta.”
- c) taaksepäin ja eteenpäin viittaava eli kaksisuuntainen (Tiuraniemi): ”Olen samaa mieltä C:n kanssa, että se oli hassu. Löysittekö muita hassuja kohtia?”

1. Ei-interaktiivinen (Lipponen ym. 2003): ”Luen matikkaa.”

Kysymykseen ”Miten **aktiivisia** keskustelut ovat?” vastattiin osallistumisaktiivisuutta ja puheenvuorojen sisältöä ilmoittavilla määrällisillä tilastotiedoilla, kuten keskustelijoitten määrällä, keskustelujen merkki- ja sanamäärillä ja dialogivuorojen määrällä ja keskusteluihin käytettyjen aikojen avulla. Aktiivisuutta etsittiin myös katsomalla vaihtoehtoisesti dialogivuoroittain keskustelujen aiheenmukaisuutta tai aiheeseen kuulumattomuutta (Lipponen ym. 2003).

Toiseen kysymykseen ”Miten **kognitiivinen läsnäolo** keskusteluprosessissa rakentuu?” vastaamiseen käytettiin Garrisonin, Andersonin ja Archerin (2000) Tutkivan yhteisön mallin (s. 14) kognitiivisen läsnäolon kategorioita (s. 16).

Kolmanteen kysymykseen ”Miten paljon ja millaista **sosiaalista läsnäoloa** keskustelussa näkyy?” käytettiin pohjana alkuperäisen CoI-mallin kategorioita, tunnepitoista ilmaisua, avointa viestintää ja ryhmän yhtenäisyyttä (ks. s. 14).

Neljänteen kysymykseen ”Miten keskustelujen **ohjauksellinen läsnäolo** rakentuu?” vastattiin Masonin (1991) ja Paulsenin (1995) keskustelujen organisatorisen, sosiaalisen ja älyllisen edistämisen käsittein. Ohjauksellista läsnäoloa ilmennettiin myös keskustelun ohjaajan vuorovaikutustaitojen tarkastelun (Cormier, Nurius & Orborn 2009) avulla. Lisäksi vastattiin, **mikä on ohjaajien osuus** ohjauksellisesta läsnäolosta, mikä oppilaitten? Sitä varten joka keskustelusta tarkasteltiin keskustelun aloittaja-vetäjäksi

valitun oppilaan koko keskustelun aikaista roolityötä ja ohjaajien toimintaa edellisten käsitteitten avulla.

Jotta keskustelukäytännöistä saataisiin palautetta opetustarkoituksiin ja jotta opetuksen kehittämiseen keskustelujen kulusta saataisiin mahdollisimman tarkkapiirteinen käsitys (Mason 1991), otettiin viidenteen ja kuudenteen kysymykseen keskustelujen yhteisöllisestä ja syväsuuntaisesta ajattelusta analyysiyksiköksi kokonainen keskustelu, josta etsittiin esimerkkejä kohdista, jotka ilmensivät teoriasta saatuja käsitteitä käytännössä. Keskustelujen tarkastelussa pyrittiin keskusteluittain tekstin systemaattiseen analysointiin. Systemaattisella tekstianalyysillä tarkoitetaan tässä kielellisen toiminnan ja pinta- ja syväsuuntaisen ajattelun sisältävien tekstikohtien erittelyä ja kokoavaa uuden käsityksen luomista. Voidaan sanoa, että systemaattinen tekstianalyysi toimii niin, että pyritään tutkimaan ja erittelemään aineisto, niin että liikutaan ajatusten keinoin käsite- ja teoriasysteemin luomassa maailmassa. (Jussila, Montonen & Nurmi 1989, 157.) Systemaattisen ja analyttisen tarkastelun välillä toimii spiraalinomaisesti niin sanottu hermeneuttinen kehä, joka lähtee vanhan erittelystä ja johtaa uuteen parempaan ymmärrykseen toistuvan lähiluvun kautta (Hannula 2007, 117). Lähiluku muistuttaa fenomenologis-hermeneuttista kirjallisuuden, historian ja uskontotieteen tutkimuksessa käytettyä tutkimisen tapaa (Hannula 2000, 33). Olen lukenut tekstit kokonaisina keskusteluina läpi yli 50 kertaa.

Viides tutkimuskysymys kuului ”Miten **yhteisöllinen ajattelu** toimii keskustelussa?” Keskustelun **yhteisöllisen ajattelun** tarkastelu perustui Mercerin (2001) määrittämiin seuraaviin käsitteisiin: keskustelun yhteinen perusta, konteksti, vanhan liittyminen uuteen, ajatusyhteisö, yhteinen historia ja identiteetti, vastavuoroiset suhteet ja yhteinen kieli. Sisällönanalyttisenä tutkimusyksikkönä käytettiin yksittäistä keskustelua. Sitä varten keskustelutekstit piti lähilukea lukuisia kertoja läpi.

Kuudenteen kysymykseen ”Millaista keskustelua voi luonnehtia **syväsuuntaiseksi**, millaista **pintasuuntaista** ajattelua ilmentäväksi?” vastaamiseen käytetään aluksi tutkimusyksikkönä Lipposen ym. (2003) käyttämää aiheenmukaista tai aiheeseen kuulumatonta viestiä eli tässä tutkimuksessa dialogivuoroa ja sitten kokonaiseen oppimistilanteeseen Philippa Gerbicin ja Elizabeth Stacey (2005) kehittämää oppimisen syvä- ja pintasuuntautuneisuuden luokittelumallin piirteistöä ja luonnehdintaa. Sen perusteella syväsuuntaisessa keskustelussa etsitään merkityksiä, verrataan ajatuksia, luodaan eheyttä, käytetään todistelua ja logiikkaa ja ilmennetään sisäistä motivaatiota. Pintasuuntautuneelle keskustelulle taas on tyypillistä ulkoinen motivaatio, asioiden reprodusointi, ”ajatukseton” eteneminen ja epäonnistumisen pelko. (Gerbic & Stacey 2005.)

2.4. Aineistolähteisiin viittaamisen merkintätavat

Tutkimuksessa pyrittiin suojaamaan tutkittavien anonymiteettiä. Tutkittavat käyttivät omia käyttäjätunnuksia, joiden omistajaa ei pystytty identifioimaan ja lisäksi on pyritty häivyttämään tunnistettavuus antamalla kullekin keskustelijalle keskusteluuntulojärjes-

tyksen mukaisesti aakkosten alusta oma kirjain (A–G). Eri keskusteluissa noudatettiin samaa käytäntöä. Kun keskustelijat nimittivät toisiaan tai allekirjoittivat tekstin, heidän nimensä muutettiin. Tunnukset olivat väliaikaisia ja ne poistettiin käytöstä keskustelun jälkeen, kuten itse keskustelutkin. Tunnistettavilta keskustelijoilta, keskustelun toiselta ohjaajalta, kirjastonhoitajalta ja haastatteluja ja muistiinpanoja antaneilta oppilailta on pyydetty lupa heidän aineistonsa käyttöön tutkimuksessa.

Dialogivuoron eteen on henkilöä ilmentävän aakkosen lisäksi tavallisesti merkitty, kuinka mones viesti koko viestien määrästä on meneillään seuraavaan tapaan: Esimerkiksi koodi **4 A3 (TO)** tarkoittaa, että ensimmäinen perusluku (**4**) on merkinä siitä, kuinka mones dialogivuoro on kaikkiaan kyseessä. Kirjain **A** on kirjoittajan henkilöllisyyttä tarkoittava tunnus, kolmonen (**3**) ilmentää, kuinka mones kirjoittajan A oma dialogivuoro on kyseessä ja sulkulausekkeessa olevat isot kirjaimet viittaavat kulloisenkin keskustelun nimeen. **TO** tarkoittaa siten **Tietäjän oppipojan** keskustelua.

Kolme miestä veneessä -keskustelun teemahaastatteluihin viitattaessa mainitaan henkilöä vastaava aakkosten kirjain ja keskusteluajankohta (A:n haastattelu, 24.4.2004). Keskustelutekstin jälkikäteen tehtyihin sivukommentteihin viitattaessa käytetään keskustelun nimeä, kirjoittaneen henkilön vastaavaa kirjainta ja niiden jättöajankohtaa (A:n jälkireflectio, 3.5.2004).

3. TULOKSET

Tämä tutkimus keskittyy virtuaalisissa kirjallisuuskeskusteluissa ilmenevän hyvän oppimisen etsimiseen. Tässä jaksossa esitellään tutkimuksen tuloksia. Tulokset on saatu neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun pohjalta. Tulokset esitellään muiden tutkimustulosten kontekstissa.

3.1. Osallistumisaktiivisuus ja puheenvuorojen sisältö

Ollakseen tehokasta keskustelun pitäisi olla riittävän laajaa osanotoltaan ja keskustelun pitäisi suuntautua opiskeluaiheisiin (Guzdial & Turns 2000). Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin seuraavaa: ”Miten **aktiivisia** keskustelut ovat?”

Taulukossa 6 esitellään keskusteluryhmittäin keskustelujen osallistumisaktiivisuutta ja puheenvuorojen sisältöjen tuloksia sanamäärin, merkkimäärin, viestien lukumäärin ja osallistujamäärin tarkasteltuna.

Taulukko 6. Keskustelujen osallistumisaktiivisuus ja puheenvuorojen sisältö

keskustelu kirjan nimen mukaan	sana- määrä	merkki- määrä	dialogi- vuorojen lukumäärä	keskuste- lijamäärä	ohjaaja mukana	aika
KMV	1453	8975	27	5	ei	3.11.-15.1.
MK	1828	11666	33	7	kyllä	7.9.-6.11.
TSH	1337	8322	27	5	ei	4.11.-6.12.
TO	1316	8498	27	5	kyllä	8.9.- 4.10.
keskiarvot	1483,5	9365,3	28,5	5,5		

Tulosten perusteella keskustelut olivat dialogivuoroin mitattuna keskimäärin samanmittaisia. Kolme niistä oli täsmälleen lähetettyjen viestien lukumäärin mitattuna yhtä pitkiä eli 27 dialogivuoron mittaisia. Neljännessä oli kaksi keskustelijaa enemmän, mikä vaikutti keskustelun kokonaispituuteen. Savolaisen (2009) tutkimat 49 peruskoulun seitsemäsluokkalaista kirjoittivat yhdeksään keskusteluun kaikkiaan keskimäärin 16,7 dialogivuoroa eli melkein puolet vähemmän. Keskustelemisessa opiskelijat käyttivät kolmessa keskustelussa (MK, TO, TSH) 261–267 sanaa/keskustelija. **Kolme miestä veneessä** -oppilaskeskustelu sai keskustelijat kirjoittamaan keskimäärin 290 sanaa eli jonkin verran enemmän. Aktiivisuus oli sanamäärin mitattuna samankaltaista.

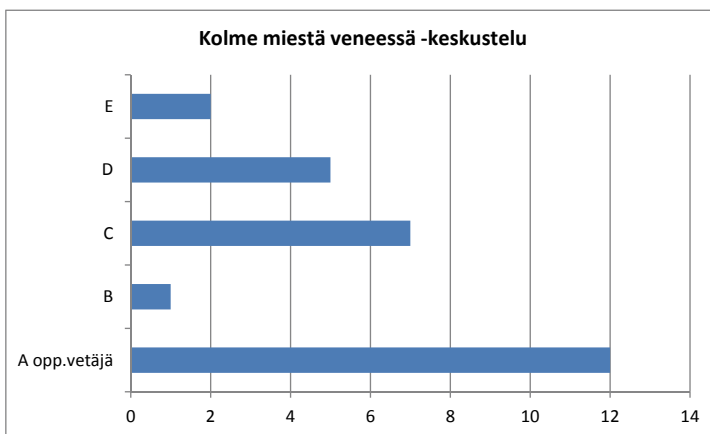
Kirjoitettuja viestejä oli keskimäärin 5,2, Vaikka tavoitteena oli vähintään seitsemän dialogivuoron kirjoittaminen keskusteluun, viiden dialogivuoron määrä on melko odotuksenmukainen. Hyvin erilaisissa olosuhteissa keskusteluista on raportoitu samankaltaista viestimäärää (Guzdial & Turns 2000; Hara, Bonk & Angeli 2000; Lipponen ym. 2003). Sa-

volaisen tutkimuksessa 7.-luokkalainen kirjoitti Netlibris-kirjakeskusteluihin keskimäärin kolme viestiä. Savolaisen tutkimuksessa opettajat eivät ottaneet 7.-luokkalaisten keskusteluihin osaa, keskustelut tapahtuivat kuuden viikon aikana äidinkielen ja kirjallisuuden opitunneilla ilman lähitapaamisia. Toisaalta 7. luokan oppilaille osoitettiin aika, jolloin kirjoittaa. Esimerkiksi tuoreessa amerikkalaisessa Richard Beachin ja Steven Yussenin (2011) tutkimuksessa aikuisten naisten ja miesten kasvokkaisista kirjapiireistä saman aiheen keskusteluissa oli 3.4–9.8 keskusteluvuoroa, vaikka dialogin voi olettaa olevan helpompaa kasvokkaiakeskusteluissa. Peruskouluryhmät eivät toimineet vapaaehtoisuuden pohjalta, kuten tämän tutkimuksen tai Beachin ja Yussenin (2011) tutkimuksen keskustelijat. Voidaan päätellä, että keskustelut olivat aktiivisuudeltaan samankaltaiset. Keskusteluaktiivisuus vaihteli osallistumattomuudesta runsaaseen osallistumiseen.

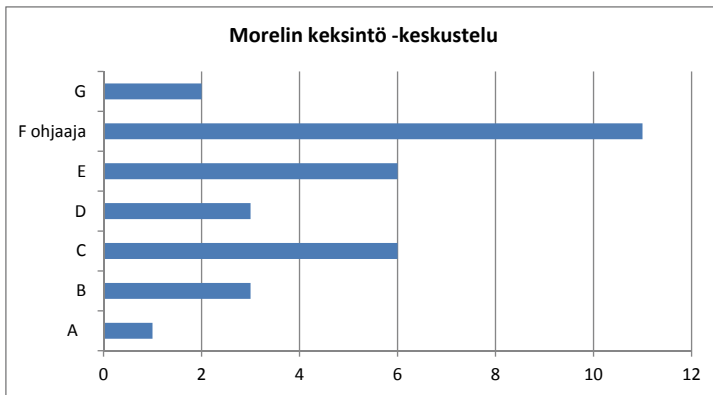
Minimitavoitteena olleista seitsemästä dialogivuorosta jäätin, joten osallistumisaktiivisuutta voi pitää toivottua alhaisempana. Keskustelun nopea tyrehtyminen saattoi liittyä siihen, että moni luki teoksen yhdellä kertaa. Etukäteisehdotus oli, että ryhmä voisi edetä samanaikaisesti osan teosta kerrallaan lukien. Teokset olivat kuitenkin kovin eripituisia, ja toisten keskustelujen kirjoja oli vaikea saada. Toisaalta kirja oli saatettu lukea aikaisemmin, eikä keskusteleminen sisällöstä enää motivoinut tarpeeksi. Se, että tutkitut saman KILU-kirjallisuuspiirikeskusteluserjan romaanikeskustelut muistuttivat aktiivisuudeltaan toisiaan hämmästyttävässä määrin saattaa selittyä kurssin pioneeriluonteisuudella, samanlaisella Netlibris-kirjallisuuspiirimetodiikalla, yhteisohjeilla, lähitapaamisilla ja yhteisellä kurssiympäristöllä.

Seuraavaksi tarkastellaan keskustelijoiden todellista aktiivisuutta osallistujia osallistujalta. Opiskelijat ja ohjaajat on koodattu aakkosellisesti sen mukaan, milloin he ovat keskusteluun tulleet.

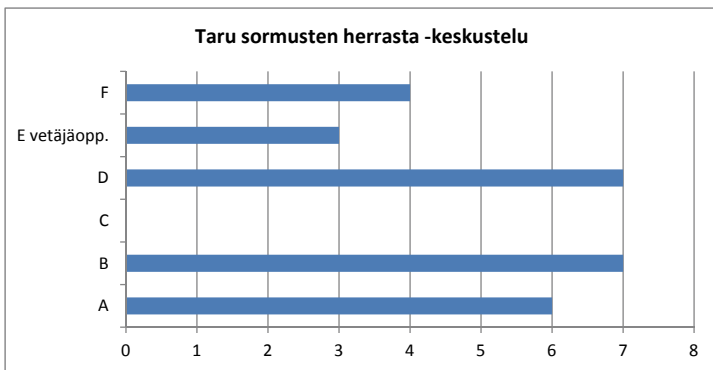
Keskustelijoiden dialogivuorojen määrät ilmenevät kuvioista 1–4.



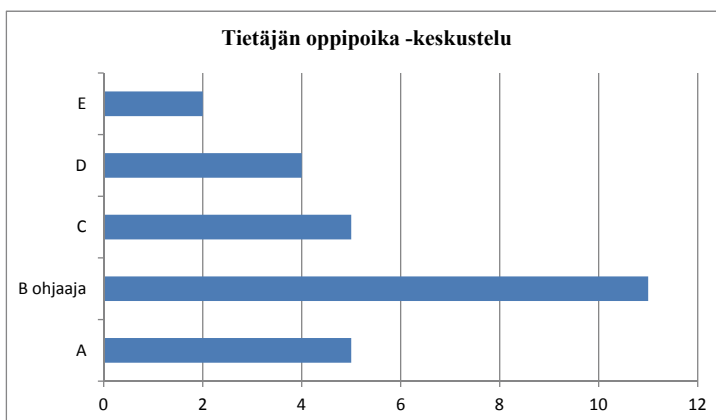
Kuvio 1. Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät KMV-keskustelussa



Kuvio 2. Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät MK-keskustelussa



Kuvio 3. Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät TSH-keskustelussa



Kuvio 4. Keskustelijoitten dialogivuorojen määrät TO-keskustelussa

Voi sanoa, että kaikissa keskusteluissa oli muutaman kerran keskustelussa kävijöitä. **Taru sormusten herrasta** -keskustelussa C kävi vain jättämässä ajan, jolloin oli ollut keskuste-

lualustalla. Vaikka keskusteluissa käytettiin keskimäärin vähän yli viisi dialogivuoroa keskustelijaa kohden, osallistujien väliset aktiivisuuserot olivat suuria. Viiteen puheenvuoroon pääsi vain kunkin keskustelun kolme keskustelijaa. Aktiivisia keskusteluissa olivat odotetusti ohjaajat. He tekivät keskusteluissaan 11 dialogivuoroa. **Kolme miestä veneessä** -keskustelun vetäjäoppilas oli vielä heitäkin aktiivisempi. Hän käytti 12 dialogivuoroa keskustelussa. Ohjaajat ja aktiivinen keskustelun vetäjä tekivät joskus kaksikin peräkkäistä vuoroa keskustelun loppupuolella eli ehdivät tekemään toisen viestinsä ennen muiden mukaan tuloa. Toisaalta oppilasvetäjä saattoi olla passiivinenkin keskustelija. **Tarun sormusten herrasta** -keskustelussa vetäjän roolin lähitapaamisella ottanut keskustelija tuli toiseksi viimeksi mukaan keskusteluun ja käytti itse vain kolme keskusteluvuoroa, joista kaksi sisälsi kysymyksiä muille ja yksi oli tekninen puheenvuoro. **Morelin keksinnön** keskustelun aloittajaoppilas vain aloitti keskustelun eikä ilmaantunut sen jälkeen mukaan keskustelemaan, koska hän ei ollut saanut kirjaa. Keskustelut eivät olleet täysin vastavuoroisia. Toisaalta oppilaat ovat harvoin yhtä innostuneita tai taitavia kommunikoijia lukijoina tai kirjoittajina. Yhdessä keskustelussa kävi myös yksi sanoja käyttämätön kurkistaja (TSH). Hänelle kävi ilmeisesti vahinko, kun hän painoi oman kommenttiruutunsa nappia, jolloin hänen lähettämänsä tyhjän viestin ajankohta näkyi toisille. Aktiivisuuden voimakas jakaantuminen **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa oli vielä muita keskusteluja selkeämpää. Oppilaskeskusteluissa oli poissa pysytteleviä opiskelijoita enemmän kuin niissä keskusteluissa, joissa ohjaaja oli mukana. **Tietäjän oppipojan** keskustelu ja **Morelin keksinnön** keskustelu osoittivat muita tasaisempaa osallistujutta. **Tietäjän oppipojan** keskustelussa käytettiin alkuohjeissa toivottu aika eli 3 viikkoa keskusteluun. Moni yleisohje toteutui siinä keskustelussa ohjaajan avulla. Ohjeista se, että keskustelussa käytäisiin kolmen viikon aikana seitsemän kertaa, tuntuisi näiden keskustelujen perusteella keskusteluaktiivisuuden tasolla hyvältä määrältä, vaikka sitä ei keskimäärin tavoitettu.

Yksittäisten osallistujien keskusteluaktiivisuus oli keskusteluissa erilaista. Ohjaajan ja oppilasvetäjän aktiivisuudet olivat kolmessa keskustelussa keskimääräistä osallistumista suuremmat. Kahden keskustelun aloittajaoppilas oli kuitenkin passiivinen ja keskusteluun niukasti osallistuva (MK 1, TSH 2 dialogivuoroa). Kumpikaan ei ollut lukenut keskustelua varten kirjaa ja jättäytyi pois. Keskustelun kokonaisajan vaihtelut osoittivat, miten toisaalta keskustelun vapaa kulku lisäsi variaatiota. Keskustelu tuntui joskus myös vaativan lisää aikaa, vaikka jokaisen keskustelun loppu oli selvästi hiipuva. Keskustelujen alut olivat ohjauksen takia osin saman oloisia, strukturoituja, mutta loppua kohti keskustelu laantui. Keskustelu oli jo hiipunut ja loppurepliikki vain totesi keskustelun lopun ja viittasi tulevien keskustelujen jatkumoon. Näin kävi **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa, **Taru sormusten herrasta** -keskustelussa ja **Tietäjän oppipojan** keskustelussa. **Morelin keksinnön** keskustelu muotoutui kovin eri tapaan, koska toisten melkein lopetettua keskustelun siihen liittyi vielä yksi uusi kirjan jälkikäteen käsiinsä saanut lukija, joka keskustelun viimeiseksi jääneessä repliikissään vain viittasi, että lähtee kommentoimaan aikaisempaa keskustelua.

Keskustelujen laatua mitattiin myös sen perusteella, miten paljon keskustelijat keskittyivät siihen, mikä oli keskustelunaiheena. Tässä tapauksessa aiheenmukaisuus tarkoittaa

keskustelemista luetun kirjan sisällöstä. Esimerkiksi kirjastokäyntiä tai sitä, ettei kirjaa ole saatu, ei katsota aiheenmukaiseksi keskusteluksi, ei myöskään keskustelusaännöstöön viittaamista. Aiheenmukaisten dialogivuorojen määrät on esitelty taulukossa 7.

Taulukko 7. Dialogivuorojen sisältöjen aiheenmukaisuus

Dokumentti	Aiheenmukainen		Aiheeseen kuulumaton	
	lukumäärä	%	lukumäärä	%
KMV	17	63	10	37
MK	27	82	6	18
TSH	12	43	16	57
TO	26	96	1	4
yhteensä	82	71	33	29

Kahdessa oppilaskeskustelussa (KMV,TSH) aiheenmukaisia vuoroja oli toisessa yli puolet ja toisessa alle puolet dialogivuoroista. Oppilaskeskustelujen aiheenmukaisten dialogivuorojen määrät (63% ja 43%) olivat samansuuntaiset kuin Lipposen ym. (2003) 12–13-vuotiaiden aikaisemmin tietotekniikkaa kaksi vuotta käyttäneiden alakoululaisten tiedeaiheisissa verkkokeskusteluissa, joissa myös 63% dialogivuoroista oli aiheenmukaisia. Kanuka, Rourke ja Laflamme (2007) arvioivat, että heidän kartoittamissaan tutkimuksissa keskimäärin alle puolet keskusteluvuoroista olisi aiheenmukaisia eli kognitiivista läsnäoloa ilmentäviä. Toisaalta myös 7.-luokkalaisten suomalaiset Netlibris-keskustelut olivat Savolaisen (2009) mukaan hyvin tehtäväkeskeisiä. Netlibris-metodiikka osoittautuu siten sisällöllistä keskustelua tukevaksi toimintamalliksi.

Aiheenmukaisia dialogivuoroja oli selvästi enemmän niissä keskusteluissa, joissa ohjaajat olivat mukana. **Tietäjän oppipojan** keskustelu liittyi yhtä informaationvälityksestä ohjaajan puheenvuoroa lukuun ottamatta kokonaan kirjallisuusaiheeseen. **Morelin keksinnön** keskustelussa oli tehtävään kuulumattomien viestien määrä 4 dialogivuoroa 33:sta. Luku tulee siitä, että usein keskustelun alussa opiskelijat ilmoittivat kontekstuaalisesti esimerkiksi, missä kohden kirjan lukemista he olivat. Ilmoitusta ei luettu sisällölliseksi dialogivuoroksi, vaikka se onkin rajatapaus, ja sen voitaisiin tulkita käynnistävän sisällöllistä keskustelua.

Yleisiä koko KILU-keskustelutarjan aktiivisuuden ja osallistumisen tunteja voidaan tarkastella vielä keskustelujen osallistumisaktiivisuuden lisäinformaationa. Vähän yli puolet kurssilaisista oli tyytyväisiä omaan osallistumiseensa. Heistä yli kolmasosa oli melko tyytyväisiä ja viidesosa erittäin tyytyväisiä. Neljässä keskustelussakin aktiivisen osallistumisen voi katsoa koskevan vähän yli puolta keskusteluryhmästä. Sanallisesti viisi seuraavaa kommenttia edustaa tyytymättömyyttä toisten osallistumisaktiivisuuteen. Loppuarviointilomakkeessa keskustelijat kirjoittivat kohtaan **Toisille haluaisin sanoa:...**

- *vähä enemmän niit läppii sinne..*
- *Harmi, että keskustelu jäi vähän vaillinaiseksi.*

- *Keskustelussa ei loppuvaiheilla ollut enää keskustelijoita, minä ja E olimme ainoat kun siellä kävivät. Muilta loppu kai into, vai mikä oli syy?*
- *Aktiivisuutta samoin kuin itsellenikin sekä oma-aloitteisuutta.*
- *Lisää reagoimista toisten repliikkeihin! Toisaalta omakohtaisista kokemuksista tietää, että se ei aina ole helppoa eikä luontevaa.*

Kommenteista päätellen edelliset viisi kirjoittajaa eivät pitäneet toisten osanottoa aktiivisena. Negatiivisin kommentti **Toisille haluaisin sanoa** -kohdassa kuului seuraavasti: *Kaikki oli aika sekavaa ja tämän unohti helposti. Eikä ole mitään hyötyä olla itse aktiivinen, jos muut eivät sitä ole.*

Syytä oman aktiivisuuden puuttumiseen haettiin eniten kirjasta. *Kuinka te pystyitte lukemaan sen kirjan, itse en saanut sitä edes puoleen väliin.; Kirja oli niin kummallinen, että siitä olisi varmasti saanut vielä enemmänkin irti erilaisia mielipiteitä.* Yksi jäi miettimään kirjan sisältöä seuraavasti: *Olen aika pettynyt tähän kirjaan, mutta koska en lukenut kirjaa loppuun minua jäi ihmetyttämään mitä 'oppipojalle' tapahtui.* Kirjan saatavuudessa oli myös ongelmia. **Morelin keksinnön** ja **Kolme miestä veneessä** yksi keskustelija (MK A, KMV B) ilmaisi, ettei ollut saanut kirjaa, eikä enää sen jälkeen osallistunut keskusteluun.

Loppuarvion mukaan puolet keskustelijoista ilmaisi Likertin viisiportaisella asteikolla olevansa tyytyväinen (**Olen tyytyväinen repliikkeihini**) tai melko tyytyväinen omiin repliikkeihinsä ja joka neljäs kertoi reagoineensa hyvin toisten kysymyksiin ja 40 % melko hyvin. Kysymysten tekemiseen osallistujat kaipasivat itseltään jonkin verran lisää aktiivisuutta: **Tein tarpeeksi kysymyksiä** -kohdassa arvioi joka neljäs tehneensä kysymyksiä melko vähän.

Kolme miestä veneessä -keskustelun kolme osanottajaa olivat teemahaastattelun perusteella pääosin tyytyväisiä omaan panokseensa (A:n, C:n, D:n ja E:n haastattelut 24.4. 2004). Neljäs varsinainen keskustelija oli vain kolmen dialogivuoron verran keskustelussa, mutta hänkin oli tyytyväinen keskusteluun ja kertoi käyneensä lukemassa toisten kommentteja, vaikka itse ei pitänyt kirjoittamisesta (E:n haastattelu 24.4. 2004).

Osallistujien aktiivisuuteen vaikutti se, että ajankäytössä oli ongelmia.. Vähän alle puolet ilmaisi kohdassa **Kävin sopivan usein keskustelemassa**, että ei pitänyt käymiskäyntiensä taajuuttaan keskustelussa sopivana, vähän useampi piti käyntitaajuuttaan melko sopivana tai sopivana Osallistujista 40 % ilmaisi, että oli vähän tai melko vähän samaa mieltä väitteen **Olen tyytyväinen ajankäyttöön** kanssa. Selitykset sille, että kaikki eivät olleet keskusteluissa mukana, liittyivät esimerkiksi kirjan saatavuuteen, ajankäyttöongelmiin tai siihen, ettei ollut edistänyt keskustelua kehittämällä kysymyksiä muille.

Kaikki tutkitut keskustelut muistuttivat osallistumisaktiivisuudeltaan toisiaan. Usein vain kolme keskustelijaa jakoi koko keskusteluajan. Sitoutuminen keskusteluun ei ollut tasavertaista, mutta luonnollisessa kasvokkaiskeskustelussakaan kaikki osallistujat eivät

ole yhtä aktiivisesti mukana. Yksi viidestä keskustelijasta ei osallistunut lainkaan keskusteluun. Toisaalta joka viides oli erittäin tyytyväinen panokseensa. Ohjaajat vaikuttivat keskusteluihin keskustelijoita aktiivisesti. Keskustelujen osallistumisaktiivisuutta voi pitää keskinäisenä, ei hyvänä.

3.2. Kognitiivinen läsnäolo

Toinen kysymys kuului: Miten **kognitiivinen läsnäolo** keskusteluprosessissa rakentuu?

Kognitiiviseen läsnäoloon vaikutti se, oliko keskustelu ensiksikin aiheenmukaista tai aiheeseen kuulumatonta. Keskusteluista eniten aiheenmukaisia, tietoa rakentavia dialogivuoroja esiintyi **Tietäjän oppipojan** -keskustelussa (96 %). Seuraavaksi eniten prosessiin liittyviä dialogivuoroja oli **Morelin keksinnön** keskustelussa (82 %), oppilaskeskusteluista **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa oli 63% tutkivaan prosessiin luokiteltavaksi katsottavaa aiheenmukaista dialogivuoroa ja **Taru sormusten herrasta** -keskustelussa 44 %. Kognitiivisen läsnäolon rakentumista osoittavat prosessin eri vaiheisiin liittyvät dialogivuorot. Tutkivan prosessin vaiheet näkyivät eri keskusteluista taulukossa 8.

Taulukko 8. Tutkivan prosessin ilmeneminen dialogivuoroissa (Garrison ym., 2000)

Tutkivan prosessin vaihe	KMV N	MK N	TSH N	TO N	yhteensä N
Käynnistys	5	4	2	5	16
Tutkiminen	12	9	10	10	41
Yhdistäminen eli vertaaminen	3	8	0	6	17
Ratkaisu	0	6	0	6	12
Ei-aiheenmukaiset dialogivuorot	10	6	15	1	32

Tutkivassa prosessissa käynnistysten määrä oli samankaltainen kaikissa keskusteluissa **Taru sormusten herrasta** -keskustelua lukuun ottamatta. Samoin itse keskustelurepliikit, tutkivat, aihetta käsittelevät dialogivuorot olivat kaikissa keskusteluissa yhtä usein mukana.

Taru sormusten herrasta -keskustelu ei edennyt yksittäisistä huomioista sisällöllisesti eteenpäin. Moni ilmaisi vain olevansa samaa mieltä kuin muut. Kaikki vastasivat keskustelun kuluessa vastuullisesti oikeastaan yhteen tai kahteen aloittajan kysymyssarjaan ja 10 aiheenmukaista dialogivuoroa pitäytyivät kysymyksiin vastaamiseen. Kysymyksiin vastaaminen oli TSH-keskustelussa muodoltaan samankaltaista, usein jopa toisten vastauksiin viittaavaa:

20 F1 - Avautuuko maailma paremmin? No jaa.. Mitäs tuohon sanoisi?

Miten henkilöhahmot ovat mielestänne rakentuneet? Tuossa kohtaa yhdyn Alman kommenttiin. Onko psykologisia huomioita? Ja tässä myös (tai siis alun perinhän se oli Jonin kommentti). Ei ole tarpeeksi aikaa niiden selostamiseen, olen niin kiireinen nuori..

Entä tarina? Onko helppo pysyä mukana? On. Ei ole mitään vaikeuksia seurata tarinan kulkua, sillä kirja pitää lukijan mielenkiinnon koko ajan yllä, eikä mene missään kohdassa liian monimutkaiseksi. Kirja on juuri sopivan monivivahteinen ja siinä on monimutkaisuutta, mutta ilman sitä se ei olisikaan niin mielenkiintoinen.

Ovatko haltialaulut tilan ja ajan hukkaa vai kaunis lisä? Kaunis lisä. Tällä hetkellä olen sitä mieltä, vaikka ensimmäisellä lukukerralla en jaksanut edes lukea niitä. Sitten päätin lukea ne ja jopa keskittyä niihin ja sittenhän oikein innostuin. Ne ovat kauniita ja kuuluvat myös olennaisena osana (minun mielestäni) tarinaan, vaikka voihan kirjan toki kaikin mokomin ilman niitäkin lukea, jos ne eivät kerta kaikkiaan kiinnosta.

Kognitiivinen läsnäolo oli keskustelussa vähäistä, eikä keskustelu syventynyt vaiheesta toiseen. Keskustelun vetäjäksi ilmoittautunut kävi vain kaksi kertaa keskustelussa eikä keskustelu edennyt. Garrisonin ym (2010) mukaan voidaan olettaa, että etenemättömän keskustelun syynä olisi riittämätön etukäteisohjaus tai prosessivaiheiden mallinnuksen puuttuminen.

TSH-keskustelulle tyypillinen ”kauniitten haltialaulujen” toistaminen voi olla osoitukseksi ajattelun tai sanallisen uudelleenmuotoilun välttämisestä. Myös Savolaisen (2009) tutkimuksessa samojen asioiden toistaminen oli tyypillinen ilmiö.

Selvimmät erot olivat kognitiivisen prosessin kehittyneemmissä vaiheissa, kuten yhdistämisessä eli integraatiossa. **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa oli yhdellä oppilaalla vertailevaa keskusteluotetta kolmen dialogivuoron verran. TSH-keskustelussa ei yhdistämistä tapahtunut. Sen sijaan niissä keskusteluissa, joissa ohjaaja oli mukana, verrattiin asioita merkittävästi enemmän. **Morelin keksinnön (8)** ja **Tietäjän oppipojan (6)** keskusteluissa useissa oppilaitten dialogivuoroissa oli keskeistä vertailujen tekeminen. Kirjallisuuspiirikeskusteluissa on Soterin, Wilkinsonin, Murphyn, Rudgen, Reiningerin ja Edwardsin (2008) mukaan muita koulukeskusteluja tyypillisempää juuri vertailujen teko tekstien välillä ja heidän tutkimustensa mukaan vertailemiseen vaikuttaa opettajan rohkaisu.

Sama ilmiö näkyi TO- ja MK-keskusteluissa. Oppilaat löysivät niissä yllättäviäkin, kiinnostavia asioiden yhteyksiä. Osa yhdistämisen eli vertaamisen (*integration*) taitavuudesta keskusteluissa voi johtua myös alun vertaajan eli yhdistelijän rooliin liittyvästä yhden dialogivuoron mittaisesta tehtävästä. Tämän tutkimuksen havaintoja ohjaajien merkityksestä keskustelun viemisessä syvemmälle ongelmanratkaisuun tukee moni tutkimus (Stahl 2004; Sing & Khine 2006; Garrison ym. 2010). Ratkaisupuheenvuorot, kaikkein arvokkaimmat kognitiivisen läsnäolon muodot, olivat tyypillisiä vain keskusteluille, jois-

sa ohjaaja oli mukana (MK 6, TO 6). Morelin keksinnön keskustelun ratkaisupuheenvuorot on esitely s. 129–130. Sen ratkaisupuheenvuorot liittyivät kirjallisuustieteelliseen teoksen abstraktin ydinmerkityksen pohdintaan.

Kirjakeskustelun luonne määräytyy myös itse kirjan sisällön mukaan. Länsimaisen ihmisen matkaa itämaisen viisaan luokse käsittelevää **Tietäjän oppipoikaa** voi pitää laji-tyypiltään filosofisena itsensä etsimisen kirjana ja siksi ajattelullisen integraation osuus ja omaa elämää koskevat ratkaisut nousevat siinä esiin. Erityisesti ohjaajan kysymykset veivät ihmiselämän, elämänarvojen ja uskontojen sekä länsimaisen ja itämaisen vapauden tunteen vertailuun. Tätä keskustelua voi luonnehtia divergentiksi erillisten mielipiteiden ilmaisemisen keskusteluksi. Siinä ei pyritty yhteiseen merkityksenantoon tai neuvotteluun ydinmerkityksestä samaan tapaan kuin kirjallisuustieteellisessä tulkitsevassa keskustelussa voidaan tehdä. Toisaalta **Tietäjän oppipojan** keskustelu keskittyi kirjan olennaisimman ytimen käsittelyyn kymmenennestä dialogivuorosta lähtien. Siinä ohjaaja kysyi seuraavaa: ” - *Mitä yleensä tuumitte kirjasta välittyvästä elämännäkemyksestä ja elämän arvoista?*” (10 B4) Yksittäiset keskustelijat kirjoittivat näkemyksiään ja ohjaaja jatkoi vielä keskustelua esimerkiksi kysymyksellä siitä, voisiko uskontoa olla ilman jumalaa (16 B6), ja pyysi pohtimaan kirjan perusteella, eläisivätkö keskustelijat mieluummin idässä vai lännessä (19 B7). Ohjaaja sai yksittäisiä vastauksia, mutta näkemyksiä ei kehitetty yhdessä. Jäi myös epäselväksi, miten pitkälle kirjaa oli luettu, koska näkemyksiä ei alun jälkeen moni perustellut kirjan esimerkein. Silti muutama oppilas antoi vastauksia omasta elämänfilosofisesta näkökulmastaan. MK-keskustelussa ratkaisuvaiheesta erottui yhteinen neuvottelunomainen ote ratkaisuun. TO-keskustelusta se puuttui.

Kognitiivisten prosessien luonne tuli parhaimmillaan näkyviin kriittisessä **Morelin keksinnön** keskustelussa, jossa jaettiin merkityksiä, tulkittiin ja päädyttiin johonkin ratkaisuun. **Morelin keksinnön** keskustelussa etsittiin, löydettiin ja tulkittiin teoksen ydinajatuksia. Se johtui äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan mukanaolosta keskustelua suuntaamassa. Samankaltaista ”hellää johdatusta” toivovat Palloff ja Pratt (1999). Ohjaajan tehtävä on auttaa keskustelijoita kehittämään kognitiivisia taitojaan (Johnson 2001).

Tämän tutkimuksen TO- ja MK-keskustelujen tuloksia voi pitää niihin verrattuina kognitiivisen läsnäolon prosessivaiheita mitattuina hyvinä. Monet tutkijat ovat analysoineet kognitiivisen läsnäolon prosessivaiheita erilaisissa yliopisto-opiskelijoiden keskusteluissa (Fahy 2001; Garrison ym. 2001; Kanuka ym. 2007; KcKlin, Harmon, Evans & Jones 2002; Stein, Wanstreet, Glazer, Engle, Harris, Johnson, Simons ja Trinko 2007). Liam Rourken ja Heather Kanukan (2008) raportoivat, että CoI-mallia edustavien tutkimusten kognitiivista läsnäoloa osoittavia tutkivia viestejä oli eniten (41–61 %), selvästi vähemmän oli integraatiota eli vertailua (13–33) ja vähiten tärkeimpiä, ratkaisuvaiheen viestejä (1–9%). Toisaalta tutkijat raportoivat, että kognitiivisen läsnäolon viestejä on keskimäärin vähemmän kuin puolet kaikista viesteistä (Kanuka, Rourke & Laflamme 2007). (Rourke & Kanuka 2008.) Tämän tutkimuksen oppilaiden vertaiskirjallisuuskeskusteluissakin oli

vähän yli (KMV) tai vähän alle puolet (TSH) keskustelusta aiheisälttöön suoraan kuulumatonta asiaa.

Ne tutkimuksen kirjakeskustelut, joissa opettajat olivat mukana, osoittivat monipuolista kognitiivista läsnäoloa. Yleensä CoI-mallin käytännön yhteisön prosessivaiheista ei ole usein päästy syväprosessointia edustaviin vertailu- tai ratkaisuvaiheisiin (Garrison ym. 2000, Garrison ym. 2010, Garrison & Arbaugh 2007, Rourke & Kanuka 2008). Rourke ja Kanuka (2008) ovat päätelleet siitä, ettei malli tue tarpeeksi syväsuuntaista ajattelua, eikä näytä niitä kohtia keskustelusta, jolloin keskustelu syvenee. Tämä tutkimus antaa samansuuntaisia viitteitä. Keskustelun ajatuksellinen syventäminen ei oppilaskeskusteluista näy. Garrison ym. (2010,6) uskovat kuitenkin, että kognitiivisen läsnäolon integration ja ratkaisuvaiheen asteet voi saavuttaa seuraavasti: "In short, it appears that teaching presence in the form of designing learning activities that require solutions and that provide facilitation and direction will ensure students move through the phases of the PI model in a timely manner." Ohjauksellisen aloitteellisen läsnäolon merkitystä tarkastellaan tuloksissa myöhemmin. Kognitiivisen läsnäolon tulokset tuntuvat kuitenkin viittaavan ohjauksen merkitykseen ajattelun kehittäjänä. Tältä osin tulokset tukevat Wilkinsonin, Murphyn ja Soterin (2003) sekä Soterin, Wilkinsonin, Murphyn, Rudgen, Reiningerin ja Edwardsin (2008) esittämiä johtopäätöksiä siitä, että jaettu vastuu, ohjaajien ja oppilaitten yhteinen säätely, osallistumisesta vastaaminen vaikuttaa olennaisten ja eläytyvien dialogivuorojen kirjoittamiseen, joissa saavutetaan tekstin suhteen kriittis-analyttinen asennoituminen työhön.

Oman ajattelun pohdinta näkyi kurssilaisten loppuarvioinneissa: "Keskustelu oli erittäin antoisa ja herätti minussa paljon uusia mielenkiintoisia ajatuksia."; "Toivon kovasti pääseväni osallistumaan samantapaiseen yhtä laadukkaaseen keskusteluun ensi vuonnakin!"; "Hyvä keskustelu. Erityisesti haltialaulujen merkityksestä keskusteleminen oli mielenkiintoista." Toisaalta keskustelu herätti loppupalautteessa yhden halun palata kirjan sisältöön ja lukea teksti uudelleen: "Aion lukea kirjan uudestaan ja tällä kertaa kiinnitän kenties huomiota hiukan erilaisiin asioihin." Yksi viittasi suoraan ajatteluunsa seuraavasti: "-- oli vaihteeksi uutta kusata aivonystyröitään pohtimalla kirjan sisältöä ja lukea toisten tulkintoja."

Tyytyväisyys omaan ajatteluun ilmeni siinä, että 56% ilmoitti yhtyvänsä melko paljon väitteeseen **Olen tyytyväinen näkemyksiini**. Likertin asteikon väitteeseen **Keskustelu avasi uusia näkökulmia**. 44 % vastaajista oli melko samaa mieltä ja 20 % täysin samaa mieltä. Melko eri mieltä oli vain 16 % osallistujista ja loput 20 % eivät osanneet sanoa, avasiko keskustelu heille uusia näkökulmia vai ei. Toisaalta myös erillisyyden kokemuksesta mielipiteitten suhteen ilmeni. Yksi vastaaja kiteytti arvionsa oppimastaan seuraavasti: "En tiedä. Oli ainakin mukava lukea kirjoja ja sitten kommentoida ja kertoa oma mielipide. Oli hauskaa, kun joku muukin oli lukenut saman kirja ja oli jokin mielipide."

3.3. Sosiaalinen läsnäolo

Kolmas kysymys kuului: Miten paljon ja millaista **sosiaalista** läsnäoloa keskustelussa näkyy?

Sosiaalinen läsnäolo syntyy oppilaiden kyvystä toimia sosiaalisesti oppimisyhteisössä (Garrison ym. 2000, 89). Keskustelujen kaikkiaan 114 dialogivuorosta 64 %:ssa käytettiin emotionaalisia ilmaisuja, 69 %:ssa avoimen viestinnän ilmaisuja ja 47 %:ssa ryhmän yhtenäisyyden ilmaisuja. Moni dialogivuoro sisälsi kaikkia edellisiä ilmaisutapoja. Verrottuna Swanin (2003) ja Savolaisen (2009) tutkimuksiin tämän keskustelun erikoisuutena oli runsas vuorovaikutusta ilmentävän **avoimen viestinnän** määrä. Myös **ryhmän yhtenäisyyttä** tämän tutkimuksen keskusteluissa oli selvästi runsaammin kuin aikaisemmissa Swanin (2003) yliopisto-opiskelijoiden ja Savolaisen (2009) 7.-luokkalaisten verkkokeskustelujen tutkimuksissa. Kaikkiaan keskusteluissa sosiaalinen läsnäolo oli voimakasta.

3.3.1. Tunnepitoiset ilmaisut

Minna Nummenmaa (2007) on osoittanut, että yliopisto-opiskelijoiden verkossa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa opiskelijat kokevat monenlaisia tunteita ja koetut tunteet vaikuttavat opiskelijoiden toimintaan samankaltaisesti kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Tässä keskustelussa myös arvoja sisältävät tuntemukset, esimerkiksi tyytyväisyyden osoitukset ilmensivät tunnepitoisuutta. Kaikkiaan tunteitten ilmauksia oli paljon. Kolme miestä veneessä -keskustelussa 23 ja Morelin keksinnössä 28 dialogivuorossa esiintyi tunteitten ilmaisemista. Myös Taru sormusten herrasta -keskustelu sisälsi 13 tunteitten ja tuntemusten ilmausta. Sen sijaan selvästi vähemmän tunteitten ilmauksia oli Tietäjän oppipojan keskustelussa (9). Yleensä emotionaaliset ilmaukset olivat sanoina ilmaistavia, kuten Kolme miestä veneessä keskustelun seuraavissa positiivisissa tunnoissa: *”Hyvä pointti Saara!” tai ” - - itse pidän siitä kohdasta jossa kissa ja koira keskustelevat.* ”Negatiivisia tunnepitoisia sanoja käytettiin, kuten *”tosi kökkö juttu” tai ”Niin yhdyn myös että vitsit on vähän tylsiä ja kulutettuja, vanhoja.”* Tunteita herättivät myös huumoristiset ilmaukset. *” - - mutta tässäpä onkin hyvä ”aasinsilta” rooliini (yhteyksien luoja) lyhyeen !? repliikkiin.”* Myös itse dialogivuoron kirjoittaja tunnusti käyttäneensä huumoria, eli indikaattorina tunneilmausta kirjoittaessaan sivukommenttiinsa koko keskustelutekstin sivuun: *(omat vitsit vähän huonoja)*(C:n keskustelutekstin marginaaliin kirjoittama merkintä 3.5.2005). Huumoria KMV-keskustelussa käytettiin runsaasti toisin kuin Savolaisen (2009) tai Swanin (2002) keskusteluissa, joissa sitä ei ilmennyt juuri lainkaan. Huumori ilmentää sosiaalista läsnäoloa voimakkaalla tavalla.

Kaikkiaan emotionaaliset ilmaisut jakautuivat kohdistuvuudeltaan keskusteluittain seuraavasti. Ne sisälsivät tunneilmauksia itseä, muita keskustelijoita (te), yksittäistä nimeltä mainittua toista keskustelijaa, itse tekemistä tai kirjaa kohtaan. Esimerkiksi teknologia ei esiintynyt tunteita herättävänä elementtinä kuin välillisesti, kun yksi keskustelija pahoitelti, että oli lähettänyt saman viestin kahteen kertaan. Hänen huudahduksensa *”Hups,*

mikä sählä... (oma nimi, koulu) ” kohdistui työskentelyprosessiin ”sählä”-sanallaan, ja hän otti nimellään vastuun teostaan. Teknologiaa hän ei syyttänyt, eikä sanallisesti myös itseään. Emotionaalisten ilmausten kohteet ja määrät ilmenevät taulukosta 9.

Taulukko 9. Emotionaalisten ilmausten kohteet ja määrät dialogivuoroittain (muunnos Wozniza & Volet 2005)

Dokumentit	KMV	MK	TSH	TO	yhteensä
itse	5	2	0	0	7
te	6	1	0	0	7
sinä	3	1	0	1	5
prosessi	4	3	2	0	9
kirja	14	14	9	8	45
yhteensä	23	21	11	9	64

Itseen kohdistuvat tunteet ilmenivät enimmin **Kolme miestä veneessä** -oppilaskeskustelussa. Ilmausten avulla lukijat saavat kuvan itseironis-leikkisästä suhtautumisesta itseen, kuten seuraavassa: ”P.S. muistakaa, että täällä voi antaa ajatuksen kulkea vapaasti. musta ainakin tuntuu, että kun vaan kirjoittaa, niin se jokin ajatus nousee sieltä silleen jänskästi. (nyt kuulostan kyllä joltain marisätkä suussa olevalta kirjailijafriikiltä!)” (KMV). Kirjoittaja houkuttelee tunnepitoisella ”jänskästi”-ilmauksella toisia uskomaan omaan työskentelyprosessiinsa. Itseen liittyvä tunneilmauksia käyttävä kieli on **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa leikkisää ja toisten hauskuuttamiseen tarkoitettua ja ottaa siis toiset huomioon. Kaikkiin muihin kohdistuvia tunnepitoisia ilmauksia oli myös eniten **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa, jossa esimerkiksi vähimmin aktiivinen jäsen näyttäytyy yhdeksännessä dialogivuorossa eli kolmasosa keskustelun jälkeen vihdoinkin muille:

9 E1 täällä ollaan rakkaat. älkää hätiköikö, kyllä mä perässä tulen. (KMV)

Negatiivisia ilmauksia käytetään yleensä vain kun keskustelu ei etene:

8 B2 täs o vähä paha keskustella ku ei oikee tuu noit muite kommenttei ja mielipiteit... (MK)

Edellinen pojan tekemä kommentti osoittaa uskallusta näyttää mielipahansa ja samalla vedota muihin ilman, että syyttää heitä suoraan. Myös puhekielen muoto pehmentää ilmaisutapaa. Hänkään ei kohdistu syytöstä kehenkään eksistentiaali-ilmauksellaan ”täs o vähä paha keskustella” ja tekijättömällä jatkollaan ”ei tuu kommenttei ja mielipiteit...”

Pojat ilmaisevat kahdessa kirjakeskustelussa yhteisön keskustelujen ”myrsky”-pisteet, tyytymättömyyden kohdat, joiden jälkeen keskustelu taas etenee. Esimerkiksi **Taru sormusten herrasta** -keskustelussa pojat käyvät seuraavan lievää ärtymystä osoittavan dialogin. Myrsky-pisteen osoittaminen ilmenee lievää pakkoa ilmaisevan verbin ”piti” avulla ja kolmea pistettä käytetään, että lukijat voisivat itsekin muodostaa mielipidettään

siitä, onko keskustelussa toimittu oikein. Muoto on passiivinen, ei toisia syyttävä. Toinen poika silti vahvistaa edellisen toteamuksen jatkamatta itse keskustelua:

10 A4 kirjahan piti olla luettuna valmiiksi vai...?

11 D2 Niin se minunkin käsittääkseni piti olla luettuna.

12 B4 Mitä pidätte?

Minä ainakin pidin kirjasta.(TSH)

Tunnepitoisia ilmauksia voidaan tarkastella myös dialogisuuden avulla. Aarnion ja Enqvistin (2001) dialogin myönteiset emotionaaliset elementit (liite 3) näkyvät **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa. Ne neljä keskustelijaa, jotka keskustelua käyvät, osoittavat toisistaan välittämisen tunteita: ”Ehkä sitten kun E ja B pääsevät kirjan vauhtiin, niin kuullaan heidänkin mielipiteitä”, ”Onkos E mukana keskustelussa?”. Keskustelijat näyttävät luottavan toisiinsa, koska uskaltavat puhua siitä, että eivät muista tai ymmärrä jotain.

C6 20 En oikeastaan muista hirveän hyvin, että kuinka monta kappaletta luin kerralla. Mutta se taisi vaihdella aika paljon. Välillä yksi kun taas välillä ehkäpä neljäkin... Riipui kuinka väsynyt olin.

Monissa kohden keskustelijat osoittavat, että ovat kuunnelleet toista ja esittävät sitten omansa. Edelliseen repliikkiin vastaa toinen:

C5 18 No, A(etunimi), tässä näitä ajatuksia tulee (kulkivat VAPAASTI). Mun mielestä toi kirja/tarina ei ole ollenkaan mikään ns. maailmaaparantava teos, vaan enemmänkin vain sellainen mukava kirja, jota sitten lueskelee silloin tällöin. Eli jos haluaisi jotain henkeäsalpaavaa lukukokemusta, niin silloin ei ehkä kannata kirjaa lukea... Mitäs mieltä te olette? Se on todellakin kevyttä luettavaa.

Yksi hauska kohta tuli myös mieleen, se kun Georgen isä oli ollut majatalossa yöitä ja olivat sitten ystävänsä kanssa nukahtaneet samaan sänkyyn, eivätkä tajunneet että olivat samassa sängyssä... Se oli hassu! Niin ja sekin, kun George heräsi liian aikaisin, muistatteko ystäväiseni? Ihan tosissaan. c”)

Vastaaja käyttää edellisen sanamuotoa ja kertoo mielipiteensä kirjasta. Itsekunnioitusta osoittaa esimerkki, jonka keskustelija esittelee puhekielenomaisen vuolaasti ja päättää repliikkinsä symbolin avulla ilmehtimiseen. Hän on kiinnostunut muitten mielipiteestä, kysyessään: ”Mitäs mieltä olette?”

Sananmukaisesti arvostusta osoittaa aloittajan seuraava repliikki:

A7 17 Kiitos kommentistasi.arvostamme sitä.

Läheisyyttä osoittavat monet puhuttelut: ”Anteeksi ystäväiseni” (A1 1), ”täällä ollaan rakkaat” (E1 9) ”te, kirjajstäväni” (A11 24), ”PS. Maailmalta terkkuja. Oon taas täällä ja kiivaa joulua! (D5 26). Hyvää tahtoa ja toivoa osoitti näkymättömissä olevaan osallistujaan

liittynyt lausuma ”Kyllä hän muuten varmaan on mukana”. Loppukeskustelun osallistujat käyttävät taas passiivisia yksipersonaisia muotoja. Keskustelun aloittaja tekee muille keskustelijoille kuitenkin positiivisen, lievää toivoa osoittavan kohdistuksen ja hänen dialogivuorostaan jatkava toinen keskustelija viittaa ilman negatiivisia tunteita niihin, jotka eivät ole osallistuneet heidän mielestään hyvin keskusteluun:

24 A11 Tää meidän keskustelu on kyllä nyt aika jäässä! Tuntuu, että kaikki on jo sanottu! Jos te, kirjaystäväni, keksisitte jotain, niin jakakaa se toki!

25 C7 Niin täytyy kyllä myöntää, että taitaa kaikki olla jo sanottu... Ehkä sitten kun Julia ja Meri pääsevät kirjan vauhtiin, niin kuullaan sitten heidänkin mielipiteensä.

26 D5 Niin mahtavaatko he ikinä päästä kirjan vauhtiin? Toivottavasti, mutta on kyllä sanottu jo aika paljon ja puhuttu jne.

(PS. Maailmalta terkkuja. Oon taas täällä ja kivaa joulua!)

27 A12 Tämä tie on nyt tullut päähänsä. kiitos osallistumisesta ja jutellaan vaikka koulussa seuraavasta kirjasta.(KMV)

Luettu kirja oli kaikkein suosituin emotionaalisten ilmaisujen kohde. Keskustelut lähtivät liikkeelle lukukokemuksen ilmaisemisesta. Usein tähän vaiheeseen käytettiin monta peräkkäistä samanaiheista dialogivuoroa:

2 B1 joo... mä sain just luettuu ton teoksen, et mun kirjan vois joku mukava ihminen saada. Must toi oli aika hyvä kirja, vaik en yleens oo ton tyyppisiä luku. Vaik siin onki aika ärsyttävä toi kertomistapa(sii ärsyttävä toi päähenkilön monologi juttu), mut on se silti aika toimiva kokonaisuus...

3 C1 En oo kylläkään vielä lukenut kirjaa loppuun ja aloitinkin vasta eilen... mut oon saamaa mieltä täs vaihees kun oon lukenut puolet, että kirja on ihan ok. Omalla tavallaan mielenkiintoinen, hiukan ehkä outo... jos niin saa sanoa. (MK)

Kirjaan tunteita osoittivat myös Katri Savolaisen (2009) tutkimukseen osallistuneet 7.-luokkalaiset Netlibris-keskustelijat. Kirjojen lukemisajankohtia seurattiin monissa dialogivuoroissa. Kaikista tunnepitoisista sanallisista ilmauksista koko kirjaan tai sen sisältöön kohdistuvia oli 58 %.

Kirjan keskeisyys näkyi pohdinnassa vielä keskustelun jälkeenkin. Loppuarvioinneissa kirjoihin viitattiin osin nimeltä mainiten: ”Morelin keksintö oli sopivan pituinen ja koulu tarkoitukseen riittävän haastava kirja.” Toisaalta kirjoihin suhtauduttiin myös varauksellisesti: ”Kirjavaihtoehdot olisivat voineet olla mielenkiintoisempia”.

Ei-lingvistiset merkit ovat toinen tunnepitäisten ilmausten luokka, jota hymiöt edustavat. Swanin (2002) mukaan hymiöt toimivat ilmeiden, äänien ja eleiden kovaajina verkkokeskustelussa. Tutkimuksen keskusteluissa ei-lingvistisiä merkkejä käytettiin vain 1 %:ssa dialogivuoroista. Ohjaajat eivät tutkimuskeskusteluissa merkkejä käyttäneet ja merkeistä

kolmasosa kertyi yhden TSH-keskustelun pojan dialogivuoroissaan käyttämistä hymyistä. Taulukko 10 kertoo hymiöiden esiintymisestä eri teksteistä käydyissä verkkokeskusteluissa.

Taulukko 10. Hymiöiden esiintyminen lukumäärittäin

Keskustelu	KMV	MK	TSH	TO	yhteensä
	:)	2 x :)	5 x :)		8
	c”)		:(2
			: o :		1
yhteensä	2	2	7	0	11

Kaikista hymiöistä valtaosa oli suosituinta hymiölajia, hymyä, joka merkittiin tekstiin kaksoispisteen ja jälkimmäisen sulkumerkin avulla. Hymyt esiintyivät 73 %:ssa käydyistä hymiöistä. Niiden merkitys ei kuitenkaan aina ollut pelkkä ilo. Sitäkin esiintyi. Seuraavassa hymy liittyy poikkeuksellisen selkeästi yhteen henkilöön, edellisen repliikin kirjoittajaan, jonka käyttäjätunnuksen ”*sanahi:n*” kirjoittaja on poiminut kohdistukseksi hymynsä eteen:

23 G3 ”*sanahi*” :)

ihan uteliaisuudesta ja samalla hovin ja urheilun vuoksi naputtelin pari sanaa googleen ja löyty ihan (mielenkiintoinen) ja sun kirjoitukseen liittyvä juttu osotteessa: <http://www.pandorasbox.com/louisebrooks/tributes/casares.html>

Tässä pätkä tekstistä:- -. (MK)

Toinen saman **Morelin keksintö** -keskustelun kirjoittaja iloitsee pääsystä keskusteluun ja ilmaisee sen hymyllä. E:n kirjoittaman hymiön voi tulkita kevennykseksi, mutta toisaalta hymy voi olla myös anteeksipyyntönsä sävyinen, koska hän tulee mukaan keskusteluun loppuvaiheessa, kun keskustelu on loppumassa.

32 E6 Sain nyt vasta tunnukseni toimimaan, ja olen täällä ensi kertaa. Kun pääsen kotiin, kirjoitan enemmän liittyen aiheeseen :)

t. Meri, koulun lempinimi (MK)

Seuraavan esimerkin hymy liittyy KMV-keskustelun Juliaan, mutta häneen liitetystä kolmannesta persoonasta päätellen itse hymy on osoitettu ”kaikille”. Hymy myös saa keskustelijan hetkeksi pysähtymään ja käyttämään keskustelun välikepartikkeleja ja kolmea pistettä ajattelemisen merkkiä:

10 A4 Hyvä, että kaikki (paitsi Meri, joka on poikkeus) ovat nyt aloittaneet keskustelun. Ja plussaa on myös se, että Julia jopa pitää kirjasta :) No joo... Mitäs tästä nyt keksis... Sen huomasin, että - -. (KMV)

Aina hymy ei kohdistu muihin, vaan keskustelija voi leikillään vähätellä omaa toimintaansa tai pikemminkin ottaa itse syyn siitä, ettei ymmärrä keskustelun aloittajan kysymystä ja ilmaista anteeksipyyntönsä tarkennuskysymyksestä hymyn avulla:

13 D3 - - Ja tuosta "Avautuuko maailma paremmin?" kysymyksestä, avautuuko maailma paremmin kuin mikä? En ihan ymmärtänyt tuota, mutta vika saattaa kyllä olla minussakin. :)

Jan, (koulun nimi) (TSH)

Hymy voi muuttaa tekstikohdan ei-vakavaksi, humoristiseksi, kuten tekstiviestikeskusteluja tutkinut Mirjami Kukko (2003) hymyn käyttöä luonnehtii. Hymy ottaa kuitenkin aina toiset huomioon: ” (Tulipas muuten aika pitkä sitaatti. En ollut arvioinut sitä ihan noin pitkäksi. :))” (TSH)

Kaikkiaan hymiöitä oli tutkimuksen keskusteluissa melko vähän, samoin kuin Savolaisen (2009) tutkimissa Netlibris-keskusteluissa. Savolainen olettaa suomalaisen koulukeskustelun olevan arkikeskustelua huolitellumpaa, yhdyn hänen näkemykseensä. Toisaalta Swanin tutkimissa (2003) englanninkielisissä yliopisto-opiskelijoiden verkkokeskusteluissa hymiöt olivat emotionaalisista ilmauksista suosituimpia.

Kaksi hymiöistä oli minulle tutkija-opettajana outoja, ja kun kysyin **Kolme miestä veneessä** -keskustelun kiinnostavan kasvonilmeen merkitystä sen kirjoittajalta, hän ei suostunut myöntämään, että olisi tietoisesti laatinut merkin. Hän kertoi, että lukija voi hänen mukaansa tulkita sen (c”,) siten kuin haluaa.

Erikoinen hymiö päättää seuraavan dialogivuoron:

18 C5 No, A(etunimi), tässä näitä ajatuksia tulee (kulkivat VAPAASTI). Mun mielestä toi kirja/tarina ei ole ollenkaan mikään ns. maailmaaparantava teos, vaan enemmänkin vain sellainen mukava kirja, jota sitten lueskelee silloin tällöin. Eli jos haluaisi jotain henkeäsalpaavaa lukukokemusta, niin silloin ei ehkä kannata kirjaa lukea... Mitäs mieltä te olette? Se on todellakin kevyttä luettavaa.

Yksi hauska kohta tuli myös mieleen, se kun Georgen isä oli ollut majatalossa yötä ja olivat sitten ystävänsä kanssa nukahtaneet samaan sänkyyn, eivätkä tajunneet että oivat samassa sängyssä... Se oli hassu! Niin ja sekin, kun George heräsi liian aikaisin, muistatteko ystäväiseni? Ihan tosissaan. c”)

Dialogivuoron loppumerkin kasvot (c”,) ehkä kuvaavat henkilön hämmästyystä tai sitä, että kirjoittaja haluaa ilmehtiä tuntemuksiaan sänky-kohdasta, vaikei tekstipohjaisessa kommunikaatiossa voi sitä omilla kasvoillaan ilmaista. Kasvojen kieli (pilkun merkki) on ainakin lähellä poskea (oikeaa sulkumerkkiosaa), joten hymy voi olla toisen suupielen hymyä.

Symboleita voi pitää vahvasti tunteita osoittavina merkkeinä, ja siksi C:n repliikin kasvokuvan voi sanoa tuovan keskustelijaa lähemmäs muita.

Hymiöistä yksi on neljää hymyä käyttäneen opiskelijan oman allapäin olon osoitus. Se on voimakkaasti kommunikatiivinen hymiö. Sen kirjoittamisen jälkeen kirjoittaja motivoi vielä muita lukemiseen:

17 D5

Tuosta sitaatista tuli aika epäselvä. Nuo välilyönneillä tehdyt sisennykset näköjään hävisivät. :(Koittakaa nyt kuitenkin saada selvää.

-J, koulu (TSH)

Vaikka kaikki hymiöt olivat ihmisten välistä toiset huomioon ottavaa kommunikaatiota, yksi merkki oli itsessään ihmisten välinen, vuorovaikutteinen. Tämä keskustelun monimutkaisin merkkikokonaisuus oli **Taru sormusten herra** -opiskelijakeskustelun loppukommentti, joka pystyi merkkinsä avulla kertomaan paljon yhteisöllisyydestä ja keskustelemisen jatkumisesta tulevaisuudessa:

27 B6 Hyvää Joulua ja Onnellista Uutta Vuotta vaan kaikille. Nähdään sitten ensi vuonna uusien kokousten parissa (ja kirjojen:|o|:)

Pyöreä o ilmeisesti merkitsee puhumista ja sitä ympäröivien pystyviivojen ja kaksoispisteiden kokonaisuus ehkä silmiä ja suuta. Symbolissa kaksi keskustelijaa on nähdäkseni vastakkain keskustelemassa. Merkin voi katsoa koskevan kasvokkaista dialogia tai kirjallista dialogia ”kokouksessa” muiden kanssa. Kirjojen mainitseminen sulkulausekkeen ensimmäisenä kokoukseen vertautuvana tekijänä ”ja kirjojen” tuo vielä keskustelullisen ytimen esiin. Koko sulkulausekeilmaus on leikkisältä vaikuttava tiivistys yhteisestä työskentelymuodosta. Se ilmentää yhteistä tekemistä oppilaiden oman yhteisen tunnekielen avulla.

Keskusteluissa oli yksi lukuisien hymiöiden käyttäjä, mutta sen lisäksi hymiöitä oli vain puolenkymmentä. Hymiöt olivat nimenomaan oppilaskeskustelujen TSH- ja KMV-keskustelujen piirre. Hymiöiden käyttö oli kuitenkin vähäistä verrattuna Savolaisen (2009) tai Swanin (2002) tutkimuksiin. Esimerkiksi 7.-luokkalaisilla oli joka neljännessä viestissä hymiö ja Swanin yliopisto-opiskelijoilla hymiöitä oli vallitsevana emotionaalisenä piirteenä runsaasti enemmän. Toisaalta Buddan (2005) suomenruotsalaisilla peruskoululaisilla oli vähän (12 kpl) hymiöitä. Ehkä suomalainen kouluopetus viime vuosikymmenen puolivälissä selittää korrektaa kielenkäyttöä.

Kaikkiaan kielellisiä poikkeamia oli tutkituissa keskusteluissa seuraavasti: KMV-keskustelussa kuusi, toisessa oppilaskeskustelussa **Tarussa sormusten herrasta** kolme ja **Tietäjän oppipojan** keskustelussa ohjaaja käytti kerran isoja kirjaimia informoidessaan muita. Morelin keksinnössä ei ortografisia poikkeamia ollut. Ortografiset merkit näkyvät oppilaskeskusteluissa. **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa oli lingvistisenä innovaationa huutamisen osoittamista useamman kuin yhden kirjaimen käytöllä: ”Meeertttssii????? Missä olet ystäväni?(KMV) Jälkeenpäin vetäjä kommentoi sivuhuomautuksessaan tekstiään seuraavasti: ”Epätoivoista yritystä jatkaa keskustelua...” (A:n reflektiomuistiinpano

3.5.2004), mikä ilmentää aloittajan kirjoittaman ortografisen poikkeaman takana olevan tunnetilan.

Tytöt käyttivät oikeakielisyydestä poikkeavia ortografisia poikkeamia keskustelussa isojen kirjaimien avulla: ”- - *Totta Eeva-kuomaseni, että mielestäni henkilöt eivät kyllä paljon POHDISKELE, ainakaan mitään maailman tärkeitä asioita.*”(C3) ja Eevan ehdotukseen, että keskustelijat antaisivat ajatustensa kulkea ”VAPAASTI”, yksi keskustelija vastaa:

18 C5 No Eeva, tässä näitä ajatuksia tulee (kulkivat VAPAASTI). Mun mielestäni toi kirja/tarina ei ole ollenkaan mikään ns. maailmaaparantava teos, vaan ennemminkin vain sellainen mukava kirja, jota sitten lueskelee silloin tällöin. Eli jos haluaisi jotain henkeäsalpaavaa lukukokemusta, niin silloin ei ehkä kannata kirjaa lukea... Mitäs mieltä olette? Se on todellakin kevyttä luettavaa. (KMV)

Tekstikohdan isokirjainasulla korostetaan sisällön merkitystä. Kun jälkimmäinen keskustelija käyttää samaa korostusta, se ilmentää toisaalta toisen keskustelijan huomioon ottamista, toisaalta ilmaus *kulkivat VAPAASTI* saa tekstiin liittyessään leikittelevän sävyn. Samoin kuin Nippard ja Murphy (2007) ovat raportoineet, myös tässä tutkimuksessa oli samanlaista yhden ohjaajan poikkeavaa ortografian käyttöä, TO-keskustelun ohjaaja kiinnitti keskustelijoiden huomiota kokonaisten isoilla kirjaimilla kirjoitettujen sanojen avulla:- - *TERVETULOJA tapaamiseen!* (B11).

3.3.2. Avoin viestintä

Seitsemässä kymmenestä dialogivuorosta oli avointa viestintää. Käytetyin sosiaalisen läsnäolon elementti oli avoin viestintä. Tulos osoittaa sen, miten itseensä luottavia ja avoimesti tuntemuksensa jakavia ja toisiaan kuuntelevia tutkimuksen keskustelijat olivat. Keskustelujen avoin ilmapiiri oli näkyvissä kaikissa keskusteluissa. Koska avoimuus syntyy ilmapiirissä, jossa yksilöt uskovat itseensä ja uskaltavat ilmaista itseään, avoimen viestinnän keskeisyys on tärkeä tutkimustulos. Swan (2002) ja Savolainen (2009) raportoivat avointa viestintää selvästi vähemmän kuin emotionaalisia ilmauksia. Tämän tutkimuksen keskusteluissa avointa viestintää oli 69 %:ssa ja emotionaalisia ilmauksia 64 %:ssa dialogivuoroista.

Avoin viestintä näkyi erityisesti monina keskinäisen tietoisuuden ilmiöinä. Esimerkiksi toivotuksia ja keskustelunavauksia oli **Kolme miestä veneessä** ja **Morelin keksintö** -keskusteluissa 18 ja muissa puolet siitä. Tervehdyksiä oli KMV- ja TO-keskusteluissa neljä ja MK:n keskustelussa tervehdyksiä oli runsaasti. Melkein joka kolmas dialogivuoro sisälsi tervehdyksen (9/33). Eniten dialogialukkeita (6) ja myöntöalukkeita (8) käytettiin **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa, **Morelin keksinnön** ja **Taru sormusten herrasta** -keskusteluissa oli molempia vähän yli 10 % dialogivuoroista. Vahvistuksia sanomisille käytti **Morelin keksinnön** keskustelu (4). Avoin ilmapiiri kertoi, että toisten kysymyksiin vastattiin usein yksittäisillä vastauksilla ja tutor oli vahvasti luomassa avointa ilmapiiriä. Tutorit pitivät yllä keskinäistä yhteydenpitoa, käytti-

vät etunimiään, kysyivät paljon ja liittivät omat dialogivuoronsa edellisiin eli jatkoivat keskustelua. Toisaalta he myös paljastivat itseään, kertoivat tv:n katsomiskokemuksesta, teatterielämyksestä ja ihastumisesta näyttelijään, mitkä osoittivat ohjaajien halua kytkeä teokset muun maailman yhteyteen. He myös halusivat jakaa kokemuksensa muille. Keskusteluissa oli kaikkiaan keskinäistä havainnointia, vastaamista, kysymistä, rohkaisuja ja yksittäisten henkilöiden nimityksiä luomassa avointa ja turvallista ilmapiiriä.

Omaan itseen liittyvien asioiden puhumista (*disclosure*) oli 7,7 %. Niistä suuri osa, 15 kpl liittyi **Kolme miestä veneessä** -keskusteluun. Muissa keskusteluissa oli 5–7 paljastuksen luontoista itsensä esille tuomista. Seuraava **Taru sormusten herrasta** -keskustelun itsestä puhuminen osoittaa avointa suhtautumista ja ongelman jakamista:

7 D5 Tuosta sitaatista tuli aika epäselvä. Nuo välilyönneillä tehdyt sisennykset näköjään hävisivät. :(Koittakaa nyt kuitenkin saada selvää.

- J. koulu

(Testaanpa tässä samalla toimivatko täällä nuo HTML-koodit joita käytetään nettisivuilla. Niiden avulla saisi noihin sitaatteihin kursivivia ja muuta hyödyllistä. hakanen ulos pystyviiva hakanen ulos Tämän tulisi olla kursivilla. </>)

18 E3 (psst. Se on muuten <i>pikku i</i>. en tosin tiedä toimiiko tämäkään. ja en nyt ole tuosta pikku-i jutustakaan ihan varma. tietokoneella kannattaa jättää sisennykseksi tyhjä rivi.)(Mitäköhän minäkin tästä selitän, kun en tietokoneita ymmärrä) (TSH)

Tekstin kirjoittamisen teknisiin yksityiskohtiin ottaa kantaa jälkimmäinen E:n dialogivuoro, jossa E lopussa paljastaa, ettei hän mielestään tunne tarpeeksi ohjelmointikieltä. Toisaalta viimeisen lauseen merkitys on myös osoittaa leikkillisesti kohteliaisuutta ensimmäiselle kirjoittajalle.

E:n itseen kohdistuvan kommentoinnin voi lukija ottaa tosissaan tai sitten ei, mutta kommentointi pehmentää kirjoittajan alun neuvovaa otetta, samoin kuin sulkulausekkeitten ja kuiskausta ilmentävän ”psst”-kirjainyhdistelmän käyttö. Kirjoittaja ottaa toisen huomioon ja vähättelee itseänsä ja tulee tukeneeksi samalla toisen itsetuntoa. Kohta edistää selvästi keskustelun avoimen henkilökohtaista luonnetta.

Teknisen kommentoinnin lisäksi itsestä kerrottiin spontaaneja reaktioita. Julkisessa kasvokkai keskustelussa luokassa ei ole tavallista paljastaa lukemisrytmiään tai omia reaktioitaan lukemiseen yhtä suoraan – tai kärjistäen – kuin seuraavassa viestissä, jonka aloitus on voimakkaan tunnepitoinen:

5 D2 Kirjan otsikko petti minut! Jos oisin tienny et tää on näin tylsä kirja en olis koskaan ees valinnu sitä.

Luen kymmenen minuuttia ja nukahdan samantien. (TO)

Useimmiten luokkakeskustelussa kaunistellaan reaktioita kirjan lukemisesta tai ei myönnetä, ettei kirjaa ole luettu. Näin ei käynyt **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa, jossa avoimesti kerrottiin:

19 D4 Joo olen Saaran kanssa aika samoilla linjoilla siitä, että kirja ei todellakaan ole mikään vuosisadan lukukokemus. Mukava bussimatka kirja se on lähinnä, eli voi aamulla bussissa lukea, kun kouluun on tulossa. Minun mielenkiinto ei ole esimerkiksi riittänyt, kun varmaan kahden peräkkäisen luvun lukemiseen. Mites muilla? Onko mielenkiintoa riittänyt enemmän kuin kahden luvun lukemiseen peräkkäin?

20 C6 En oikeastaan muista hirveän hyvin, että kuinka monta kappaletta luin kerralla. Mutta se taisi vaihdella aika paljon. Välillä yksi kun taas välillä ehkäpä neljäkin... Riipui kuinka väsynyt olin.

21 A8 No itse luen aika paljon kerralla, joten kyllä tuotakin tulu useampi kappale kerralla luettua! Ja sänkyjuttu oli kyllä ihan hauskanen (KMV)

Omaan itseän liittyvät asiat osoittavat luottamusta toisia kohtaan. Myös heikkouksia voitiin ilmaista. Toisaalta paljastus voi sisältää jonkin yksityiskohdan, joka kirjoittajalleen on merkityksellinen, ja hän päättää ilmaista sen osittaisesta arkaluontoisuudesta tai henkilökohtaisuudesta huolimatta muille. Kohta osoittaa, miten keskustelussa ei pelätä toisia. Se on myös tietoista ”vilpittömyyttä”, kuten seuraava **Morelin keksinnön** keskustelun tutor-opettajan ensimmäisen dialogivuoroon liittyvä esimerkki osoittaa:

23 G3 - - Ilmeisesti kyseessä on todellakin ihastus idoliin saavuttamaton paras!:) Faustinen henkilöahamo perustuu kai (jos nyt olen ymmärtänyt oikein) elokuvatähti Louise Brooksiin?

- S, koulun lempinimi

24 F6 Hei S

Kiehtovaa, että löysit tuon elokuvatähtijutun. Minä muuten olin nuoruudessa kuollettavan ihastunut Samppalinnan kesäteatteriesityksen jälkeen Rami Sarmasto -nimiseen Tamara Lundin rakastettuun. - Se oli hyvin todellista!

Kirjoitin myös kommentin keskustelun väliin, jos haluatte katsoa.

(etunimi)-opettaja

Paljastusten tarkoituksena on edellisessä tutkija-opettajan kommentissa rikastuttaa keskustelua inhimillisestä henkilökohtaisesta aiheesta, näyttää vertaamisen mahdollisuus omaan elämään, ja samalla kirjoittaja asettaa itsensä ristivaloon, suhtautuu omaan asiaansa niin, että pystyy siirtymään ajattelussaan suoraan toisille tehtävään aloitevihjeeseen.

Itsestä kertomista toisille osoitettiin myös tavalla, joka ilmentää itsekunnioituksen kategoriaan kuuluvaa itsevarmuutta: **Allekirjoittamalla** viestinsä osa keskustelijoista ilmoitti, kenen tekstin ajatukset olivat. Samalla he asettuivat vahvemmin sanojensa taakse kuin ilman omaa nimeä kirjoittavat keskustelijat. Allekirjoittajat osoittivat toisille identiteettinsä ja samalla kunnioittivat omaa työtään.

Itsekunnioitus saattoi olla yksilöllistä tai yhteisön yleiseen käyttäytymiseen liittyvää. Yhden keskustelun opiskelija ja yhden tutor käyttivät yksittäisesti viestin allekirjoitusta oman nimensä ja koulun tai muun toimipaikkansa osoittamisella. **Morelin keksinnön** keskustelun dialogivuoroista melkein puolessa (43 %) oli allekirjoituksia. Nimensä käytön aloitti jo aikaisemmin mainittu lähetystekniikassa epäonnistunut keskustelija, joka oli vahingossa lähettänyt repliikkinsä kahteen kertaan yhteiselle alueelle. Heti perään hän kommentoi: ”*Hups, mikä sählä... (oma nimi, koulu).*” Hän uskalsi tulla esiin nimellään juuri, kun oli epäonnistunut viestin lähetyksessään ja halusi silti kertoa, että oli itse aiheuttanut hämmennystä teksteillään. Allekirjoitetut viestit tihenivät keskustelun loppua kohden: kun keskustelija oli aloittanut nimensä ilmoittamisen, hän myös sitä jatkoi.

Keskusteluissa joku saattoi muista poiketen käyttää allekirjoituksia. Säännöllinen oman nimen merkitsijä oli sekä TO- että TSH-keskusteluissa, muuten niissä allekirjoitukset eivät yleistyneet. Yleisesti voi sanoa, että oppilaskeskusteluissa omaa nimeä käytettiin vähän (KMV 3 %; TSH 15 %).

Keskustelijoitten välistä **keskinäistä toisten huomioonottoa**, kolmatta avoimen viestinnän muotoa on ilmaistu monin tavoin, tervehdyksin ja muin aloitusrituaalein, samanmielisyyksin, poikkeavilla ilmaisutavoilla, kysymyksin tai vastauksia antamalla. Olen ottanut tähän luokkaan kaiken sen aineksen, josta näkyy toisten kuunteleminen ja reagoiminen, myös yksittäiset aloitteet. Kaikkiaan keskusteluista keskinäistä tietoisuutta toisistaan, eli keskinäistä toisten huomioon ottoa dialogivuoron suuntautumista eteen- tai taaksepäin oli 62 %:ssa dialogivuoroista. Molempiin suuntiin suuntautuva tietoisuus katsottiin tutkimuksessa ryhmäyhtenäisyydeksi eikä sitä ole laskettu tähän indikaattoriin kuuluvaksi.

Eniten toisten huomioon ottamista oli **Kolme miestä veneessä-** ja **Tietäjän oppipoika**-keskusteluissa. Samaa mieltä olemista oli eniten **Kolme miestä veneessä**-keskustelussa, minkä voi olettaa olevan sen merkki, ettei keskustelussa oteta uusia näkökulmia. Toisaalta samaa mieltä olemista ilmensi vastauksissa samoin sanoin asioiden toistaminen. Sitä näkyi erityisesti **Taru sormusten herrasta**-keskustelussa. Siinä haltialaulujen kauneuden mainitsi jokainen aloittajan kysymykseen vastaaja samanlaisin sanoin. Jos kuuntelemista mitataan vastausten määrällä, **Tietäjän oppipojan** keskustelussa sitä oli paljon. Tervehdyksiä oli paljon erityisesti **Kolme miestä veneessä**-keskustelussa. Kaikkiaan avoimen viestinnän keskeisin sisältö näkyy keskinäisen toisten huomioon otton monimuotoisissa ilmauksissa.

Avoimen ilmapiirin, avoimen viestinnän kategoriaa voidaan tarkastella myös vastavuoroisen vuorovaikutuksen käsitteidenkin, suhteiden luomisen, ymmärtämisen ja muu-

toksen edistämisen avulla (21—22). Jotta keskustelijoiden välille voi muodostua suhde, tarvitaan tunnetta siitä, että ryhmän jäsenet kuuntelevat toisiaan. Kuuntelemisen tunne ei voi syntyä ennen kuin keskustelijat ovat näyttäneet keskustelussa. Kuuntelemisen ilmaiseminen tapahtuu esimerkiksi myöntävää tai kieltävää aloituspartikkelia käyttäen, kuten Morelin keksinnössä ”Niin” -sanalla.

Tärkeää on myös taito synnyttää hyviä kysymyksiä ja havaita repliikkien piirteitä. Yksi vuorovaikutusta edistävä tekijä on sensitiivisyys muille, sitä osoittaa esimerkiksi ”**Kolme miestä veneessä**” keskustelun alkupuolen keskustelijan vastaus toisen kyselyyn poissa-olevasta jäsenestä. Tämä ymmärtävä repliikki, jossa puhuja uskoo jopa vielä keskustelussa näkymättömän osallistujan mukanaoloon saakin poissaolijan ilmaantumaan ensimmäistä kertaa keskusteluun kommentoimaan:

A3 7 Onkos E mukana keskustelussa?--

D2 8 Ei ole E kai lukenut edes kirjaa vielä. Kyllä hän muuten varmaan on mukana. En tiedä.—

E1 9 Täällä ollaan rakkaat. älkää hätäilkö, kyllä mä perässä tulen.

joo siis. hain tänään kirjan ja aloittelinkin sitä. näin alkutuntumalta se oli ihan hauska enkä millään meinannu saada keskeytetyksi sitä mutta muut hommat painoivat päälle.

vitsit tosiaan olivat vähän vanhahkoja mutta silti aina niin hauskoja

Nimittelyllään ’rakkaat’ hän osoittaa arvostavansa ja pitävänsä toisista keskustelijoista ja hän tyynnyttelee muita, kertoo lukemisvaiheestaan ja osallistuu itse keskusteluun vitsien hauskuudesta.

Edeltävä repliikki osoittaa myös tahdikkuutta. Lopun *En tiedä* -lause, ehkä pehmeydellään ja epätietoisuuden osoittamisellaan saa poissaolijan haluamaankin näyttäytyä muille.

Taitoa priorisoida tai nähdä keskustelun vaihe on esimerkiksi seuraavassa aloittajan repliikissä, jossa hän viittaa toisten velvollisuuksiin ja ymmärtää yhteistä kontekstia.

A6 14 25.11.03 22:47: taitaa olla niin, että koeviikko on hiukan hiljentänyt keskustelua. Mutta jos nyt sitten B ja E voisi laittaa vähän jotain asioita siihen omaan rooliin liittyen.

Taitoa työskennellä vaikeuksista huolimatta osoittaa saman puhujan kysyvä jatko:

(voi ihan vapaasti samalla kertoa, että mikä se rooli on?) Mutta kyllä tää keskustelu mun mielestä on aika hyvin edennyt! enemmän vain sellaista oma-aloitteista juttua jos asiaa on! Näitä aiheita ei ole ihan niin helppo mieltiä ja pukea sanoiksi, kuin luulin silloin, kun tähän rooliin suostuin!- -

Sama keskustelun sensitiivinen tukija osoittaa myös toisten repliikkien kuuntelun ja ymmärtämisen taitoa, toisten keskustelijoiden voimavarojen näkemistä:

D2 8 Niin samoin kissa ja koira –kohta nauratti hieman (kuuntelu ja samaa mieltä oleminen) sekä tykkäsin myös ehkä siitä, ku oli jotkut juhlat ja se yks

i poika alkoi laulamaan muistaakseni ja kukaan ei pitänyt siitä. - - Toikin oli hyvä, minkä C sanoi, kun he etsivät majapaikkaa.- -

Toisten repliikkien kuuntelun taitoa, samanmielisyyttä, taitoa nähdä keskustelijan voimavarat ja reflektiivisyyttäkin on seuraavassa C:n kolmannessa repliikissä:

Joo, mun mielestä se kissan ja koiran keskustelu oli paras, koska itsekin tulee usein pelleiltyä tuollaista ”Minä olen kissa” ”Minä olen koira” –tyyliin, joten se oli ehdottomasti hauskin kohta. Olihan siinä joitain muitakin hyviä kohtauksia, mutta nyt en niitä juuri muista...

Totta A(nimi) -kuomaseni, että mielestäni henkilöt eivät kyllä paljon POHDISKELE, ainakaan mitään maailman tärkeitä asioita. Vaan ehkä enemmän he vain mmuistelevat menneitä ja miettivät, että mitä tekisivät, jos sattuisi niin tai näin. Jos sitä voi sitten pohdiskeluksi kutsua. Tiedä sitä.

Reflektiivisyys on edellisen repliikin lopussa itseironisen sävyistä. Reflektiota on myös saman kirjoittajan ensimmäisessä repliikissä, jonka hän lopettaa toisille tarkoitettuun metakieliseen ilmaisuun: ”-- Siinä oli mun aloitus. (oma nimi)” (B1 3)

Palautteenantotaitoa toiselle osoitti seuraava aloittajan reaktio. Siinä myös nähtiin nieltä mainitun keskustelijan voimavarat: C: (nimi) ”... puhut asiaa, itse en tuota mitä jos –juttua älynnyt aiemmin!” (13 A5) Sama aloittaja ilmoittaa toisia aktivoidakseen ensimmäisen puheenvuoronsa lopuksi: ” -- joten pitääköpä juttua yllä!” (1 A1) Aloittaja kehuu edellistä ja jatkaa heittämällä keskusteluvuoron seuraavalle: ”Hyvä pointti C(nimi)! No entä D(nimi)???” (4 A2) Keskustelun dialogisuutta osoittaa se, että D tulee heti mukaan ja vastaa A:lle: ”Juu hei vaan. --.” (5 D1)

Koko keskustelu kirjasta **Kolme miestä veneessä** on jatkuvaa vuorovaikutuksellisuutta ilmentävää. Toistensa ymmärtämistä osoittavat kuuntelemisen osoittimet, ymmärtämyksen ja samanmielisyyden ilmaukset, palautteen ja rohkaisun annot toisille keskustelijoille ja toisten voimavarojen näkeminen ja reflektioiden käyttäminen seuraavat toisiaan.

Avoimen viestinnän ilmiöihin kysymiseen ja vastaamiseen viitattiin myös loppuarviointilomakkeessa. Yksi keskustelija kirjoitti **Loppukommenttini on** -kohtaan: ”Vähän oli oma vikani etten saanut vastauksia kysymyksiini, kun tulin paikalle myöhään sat-tuneista syistä. Avoimen viestinnän indikaattoreihin liittyivät myös seuraavat loppuarviointit: ”Tehtiin hyviä kysymyksiä ja kommentit olivat hyviä ja sellaisia mistä sai selkoa.” ”Te vastasitte kivasti kysymyksiin ja keskustelussa oli mukava henki.”;”Kiitos ja näkemiin!”

3.3.3. Ryhmän yhtenäisyys

Ryhmän yhtenäisyyden (*group coherence*) kategoria näkyi tutkimuksen keskusteluissa seuraavasti. Kaikkiaan 114 dialogivuorosta 54:ssä oli ryhmäyhtenäisyyteen liittyviä ilmiöitä. Noin joka toisessa dialogivuorossa oli ryhmäyhtenäisyyden ilmaisua. Tutkimus osoitti, että ilmaisimia oli selvästi enemmän kuin Swanin (2003) yliopisto-opiskelijoilla tai Savolaisen (2009) peruskoulun seitsemäsluokkalaisilla keskustelijoilla. Ryhmäyhtenäisyyden indikaattoreista kahteen suuntaan menevää dialogisuutta, eteenpäin ja taaksepäin viittaamista oli sosiaalista läsnäoloa vahvimmin ilmentävissä keskusteluissa, eli KMV- (13 kpl) ja MK- (16 kpl) keskusteluissa. Molemmissa joka toinen dialogivuoro viittasi sekä eteen- että taaksepäin. Kahdessa muussa keskustelussa taas samaa ilmiötä ei esiintynyt yhtä paljon keskusteluissa. TSH-keskustelussa joka neljäs TO-keskustelussa lähes joka viides dialogivuoro viittasi sekä eteen- että taaksepäin. Ryhmäyhtenäisyyden muut ilmiöt, kuten me-muotojen käyttö oli harvinaisempaa, vain kaksi KMV- ja TO-keskustelujen dialogivuoroa sisälsi monikon 1. persoonan muodon. Kolmatta indikaattoria tervehdyksiä kaikille oli erityisesti **Morelin keksinnön** keskustelussa (6).

Kaikkiaan keskusteluissa oli runsaasti sosiaalista läsnäoloa. Eniten tunteita kohdistettiin kaikissa keskusteluissa kirjoihin. Ei-lingvistisiä merkkejä sen sijaan käytettiin keskusteluissa vähän. Oppilaat käyttivät hymiöitä, mutta kaikkiaan melko vähän. Aktiiviset keskustelijat käyttivät jonkin verran sanontaa vahvistavia isokirjainsanoja, merkkikuviota ja piste- tai huutomerkkijonoja. Myös toinen ohjaajista käytti isoja kirjaimia ilmauksessaan ”*TERVETULOJA tapaamiseen!*” (26 B11). Avointa viestintä oli kaikissa keskusteluissa. Toisia keskustelijoita otettiin eri tavoin huomioon: kysymällä, vastaamalla, tervehdyksin, allekirjoituksin, toistamalla toisten ilmauksia ja olemalla samaa mieltä. Tämä sosiaalisen läsnäolon elementti oli keskusteluissa hallitsevana. Myös ryhmän yhtenäisyyttä, eheyttä ilmaistiin melkein puolessa keskusteluista. Tämän kategorian indikaattoreista kaksisuuntaisen viestinnän tulokset erottelivat keskusteluja tehokkaasti. Sosiaalinen läsnäolo korreloi hyvin eteen- ja taaksepäin suuntautuvien viestien indikaattorin kanssa.

Sosiaalisen läsnäolo ja kognitiiviseen läsnäolo toteutuivat samoissa ohjaajien vetämissä keskusteluissa. Sosiaalisen itsearvostuksen indikaattori ja ryhmäyhtenäisyyden ilmauksena taaksepäin ja eteenpäin viittaavien dialogivuorojen indikaattori korreloivat kognitiivisen läsnäolon voimakkuuden ja syvyyden kanssa.

Pelkästään saman lukioluokan tyttöosanottajista koostuneen **Kolme miestä veneessä** -keskustelun erityispiirre oli, että se käytti ainoana keskusteluista minä–sinä-tunteitten ilmauksia ja tunneilmauksia koko ryhmää kohtaan. Se selittyy todennäköisesti samaan opiskeluryhmään kuulumisella. Toisaalta tutkimuksissa on todettu tyttöryhmien käyttävän muita runsaammin emotionaalisia ilmauksia (Williams 2006). Myös sosiaalisen läsnäolon merkitystä on pidetty tärkeämpänä tytöille (Rovai & Baker 2005). Kolmelle keskusteluun osallistuneelle pojalle oli tyypillistä, että he eri keskusteluissa olivat ainoita, jotka käyttivät negatiivisia ilmauksia työnteon etenemättömyydestä. Kyseenalaistamisen

katsotaan voimistavan ryhmää, jos se tapahtuu keskusteluprosessin myrskyvaiheessa, niin kuin tässä tapauksessa voi katsoa käyneen.

Kognitiivinen ja sosiaalinen läsnäolo olivat voimakkaita tutkittavissa keskusteluissa ja voi olettaa, että optimaalinen määrä sosiaalista läsnäoloa erityisesti avoimen viestinnän ja ryhmäyhtenäisyyden osalta on tarpeen keskustelun sisällölliseksi syventämiseksi. Kuten Rourke (1999) on aikaisemmin arvellut, myös tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että voimakas sosiaalinen läsnäolo, jota ilmeni **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa, voi ilmetä samassa keskustelussa, jossa kognitiivisen läsnäolon syvenemistä ei tapahdu. Tämä tutkimus tukee Garrisonin, Cleveland-Innesin ja Fungin (2010) samansuuntaisia tuloksia.

3.4. Ohjauksellinen läsnäolo

Neljäs kysymys kuului: ”Miten keskustelujen **ohjauksellinen läsnäolo** rakentuu?” Lisäksi kysyttiin, mikä oli ohjaajien osuus ohjauksellisesta läsnäolosta, mikä oppilasvetäjien. Keskustelut etenivät aktiivisen kysymyksenteon avulla. Aktiivisia olivat **Morelin keksinnön** (MK) ja **Tietäjän oppipojan** (TO) keskusteluissa mukana olleet ohjaajat. He kirjoittivat keskusteluissaan 11 dialogivuoroa. Yksi keskustelun vetäjäoppilas (KMV) oli vielä heitäkin aktiivisempi. Hän kirjoitti keskustelualueelle 12 repliikkiä. Ohjaajien ja muiden keskustelun aloitteellisten oppilasvetäjien osallistumiskohdat näkyvät taulukosta 11.

Taulukko 11. Ohjaajien/keskustelun oppilasvetäjien osallistumiskohdat keskustelussa dialogivuoron järjestystä ilmaisevin numeroin mitattuna

KMV (oppilasvetäjä.)	1,4,7,10,13,14,17,21,22,23,24,27/27	N=12
TSH (oppilasvetäjä)	7,14,18/27	N=3
MK (ohjaaja)	1,11,15,16,19,22,25,26,28,29, 31/33	N=11
TO (ohjaaja)	2,6,8,10,14,16,19,21,24,25,26/27	N=11

KMV-keskustelun vetäjä oli tasaisesti mukana keskustelussa. TSH.vetäjä vain toisen neljänneksen ja kerran kolmannen neljänneksen aikana. Morelin keksinnön ohjaaja kirjoitti myöhemmin vuoronsa myös alkupuolen väleihin, joten hänen aktiivisuutensa näyttää tasaiselta, mutta ei sitä ollut, vaan hän kirjoitti keskustelun loppupuolella omat vuoronsa. Myös **Tietäjän oppipojan** keskustelun ohjaaja on puolestavälillä loppuun aktiivinen, muiden aktiivisuus hiipuu. Kolmessa neljästä keskustelusta vetäjät olivat aktiivisesti läsnä. He tekivät noin kolmasosan keskustelunsa repliikeistä. Tosi asiassa myös neljännessä, **Taru sormusten herra** -keskustelussa ohjaajan (E) merkitys oli suuri, sillä häntä huhuiliin mukaan keskusteluun aluksi ja hänen kysymyksiinsä, samassa dialogivuorossa ilmenneisiin viiteen kysymykseen, vastattiin ahkerasti ja lopussa hänen toivottiin palaavan mukaan keskusteluun kysymysten esittäjäksi.

Neljännessäkin keskustelussa haluttiin tukeutua aloitteentekijään ja toivottiin hänen ohjaavan keskustelua viisaasti eteenpäin. Muut eivät ottaneet siinä keskustelussa aloitteen-

tekijän roolia. Vaikka niissä keskusteluissa, joissa tutorit olivat mukana, oli aloitusroolissa vetäjänä olevat oppilaat, tutoreille muodostui **Morelin keksintö** - ja **Tietäjän oppipoika** -keskusteluissa yhdellätoista repliikillä selkeät aloitteellisen vetäjän roolit. Koska keskusteluilla ei ollut ennalta määrättyä loppukohtaa, tunnusomaista oli, että kaikki kolme aktiivista ohjauksellisen läsnäolon luoja pyrkivät keskustelun loppuvaiheessa houkuttelemaan osallistujia mukaan keskusteluun. He tekivät kolmekin peräkkäistä repliikkiä samalla kirjoituskerralla.

Ohjauksellisuus jakautui keskustelujen **organisoivaan, sosiaaliseen ja intellektuaaliseen edistämiseen**. Keskeistä aloitteellisuudessa oli se, missä vaiheessa keskustelua eri aloitteellisuuden muodot näkyivät. Eri keskustelujen aloitteellisten henkilöiden dialogivuorot sisälsivät aloitteellista läsnäoloa taulukossa 12 seuraavasti:

Taulukko 12. Ohjauksellisen läsnäolon kategorioiden esiintymismäärät ja esiintymispaikat keskustelussa

Ohjauksellinen keskustelu	organisoiva edistäminen	sosiaalinen edistäminen	intellektuaalinen edistäminen	kokonaismäärä
KMV	4 (7, 10, 14, 27)	11 (1, 4,7,10,13,14, 17, 21, 22, 23, 24, 27)	4 (1, 7, 10, 17)	19
TSH	0	3 (7, 14, 18)	2 (7, 14)	5
MK	7 (1, 11, 15, 25, 26, 28, 31)	5 (1, 15, 19, 22, 25)	6 (15,16,19, 22, 28, 29)	18
TO	3 (19, 25, 26)	10 (2, 6, 8, 10, 14, 16, 19, 21, 24, 25)	5 (8, 10, 16, 19, 24)	18

Organisatorista keskustelun edistämistä oli kaikissa keskusteluissa TSH-keskustelua lukuunottamatta. Eniten aloitteellisuuden piirteitä oli kokonaismäärältään KMV-, TO- ja MK-keskusteluissa (19, 18, 18). Useimmat repliikit liittyivät kirjan lukemisen kommentointiin. Varsinaiset informatiiviset, kaikkia koskevat puheenvuorot olivat ohjaajien tekeminä keskustelujen loppuosassa. Aiheeltaan ne koskivat seuraavia järjestettäviä lähitapaamisia. Organisoivaa edistämistä oli selvästi eniten Morelin keskustelun ohjaajalla ja puolet vähemmän KMV-keskustelun ja TO-keskustelun vetäjillä. TSH-keskustelun vetäjä ei organisoanut keskusteluaan lainkaan. Voidaan olettaa, että keskustelun organisoiva edistäminen edistää myös koko keskustelun sujumista. Toisaalta MK-keskustelun ohjaaja teki osan organisoivista dialogivuoroista 16. 10. jälkeen, kun kolme neljäsosaa keskustelua oli jo kulunut (11, 19, 22,31), niihin ei keskustelussa enää reagoitu, joten hänkin teki oikeastaan saman määrän organisoivia edistämismuoroja kuin TO-keskustelun ja KMV-keskustelun vetäjät.

Keskustelun sosiaalinen edistäminen on vaikeasti erikseen hahmotettava osuus, mutta näyttää siltä, että **Tietäjän oppipoika** -keskustelun ohjaaja-kirjastonhoitaja (11 kpl) ja **Kolme miestä veneessä** -kirjan oppilasvetäjä (12 kpl) käyttivät paljon ohjauksellisia sosiaalisesti keskustelua edistäviä keinoja. **Tietäjän oppipoika** -keskustelun sosiaalinen keskustelun edistäminen liittyi ohjaajan kysymyksiin ja vastauksiin. **Kolme miestä veneessä**

-keskustelun oppilas-keskustelunvetäjä taas käytti taitavasti dialogia edistäviä emotionaalaisia keinoja, kuten merkkien lukumäärällä vaatimista, muiden mukaan pyytämistä ja rohkaisua. ”Hyvä pointti Saara! No entä sitten Marika???”(A2)

Eniten keskustelut poikkesivat **intellektuaalisen ohjaamisen** indikaattorin sisällön osalta. Määrällisesti kolme vilkkaasti aloitteellista läsnäoloa sisältävää keskustelua eivät eronneet suuresti. Vain TSH-keskustelun vetäjä ei ollut aloitteellisesti läsnä kuin kolmen dialogivuoron verran. TSH-keskustelun ohjaaja tuli keskusteluun mukaan seuraavalla viestillä neljä päivää muiden keskustelijoitten tekemän aloituksen jälkeen:

7 E1 Huh. Mä oon 1. Tuota noin. Mitä pidätte? Oletteko kaikki siis lukee-
neet jo ainakin kerran tämän kirjan. Avautuuko maailma paremmin? Miten
psykologisia huomioita? Entä tarina? Onko helppo pysyä mukana? Ovatko
haltialaulut tilan ja ajan hukkaa vai kaunis lisä? Niin, itse en ole vielä edes
aloittanut... (THS)

Dialogivuoro sisältää huh-sanassa toisille tarkoitetun vihjeen siitä, että aloittaja ymmärtää liian myöhäisen mukaan tulonsa. Toiset olivat jo aikaisemmin keskustelussa kyselleet aloittajaa. Hän valitsee strategian, jossa hän tekee yhteensä seitsemän kysymystä. Hän täyttää velvollisuutensa ja vaikuttaa siltä, että hän mielellään antaisi toisille keskusteluvuoron pitkäköksi aikaa, jotta ehtisi itse lukea kirjan. Yleisluontoiset kysymykset saivat muut keskustelijat vastaamaan kysymyksiin yleisluontoisesti. Kaikki vastasivat vain haltialauluja koskevaan kysymykseen: *Ovatko haltialaulut tilan ja ajan hukkaa vai kaunis lisä?*

- *Tarina on kaunis ja haltia laulut ovat kaunis lisä, minun mielestäni (B3) ;*
- *Haltialaulut ovat ihan kiva lisä vaikka en niitä ensimmäisellä kertaa kovin hyvin lukenutkaan.(D3).*
- *Henkilökohtaisesti en edes lukenut kaikkia haltialauluja, luin laulut ainoastaan alussa ja lopetin laulujen lukemisen kun huomasin miten tylsiä ne olivat, mutta kyllä niistäkin varmaan jotain sais irti jos olisi lukenut. (A3)*
- *Kaunis lisä. Tällä hetkellä olen sitä mieltä, vaikka ensimmäisellä lukukerralla en jaksanut edes lukea niitä. Sitten päätin lukea ne ja jopa keskittyä niihin ja sittenhän oikein innostuin. Ne ovat kauniita ja kuuluvat myös olennaisena osana (minun mielestäni) tarinaan, vaikka voihan kirjan toki kaikin mokomin iäman niitäkin lukea, jos ne eivät kerta kaikkiaan kiinnosta. (F1)*

Aloittajan kysymysten epäselvyyteen reagoi J tekemällä aloittajalle tarkennuskysymyksen.

13 D3 - - Ja tuosta ”Avautuuko maailma paremmin?” kysymyksestä, avautuuko maailma paremmin kuin mikä? En ihan ymmärtänyt tuota, mutta vika saattaa kyllä olla minussakin. :)

J, koulu

14 E2 Niin tarkoitan sitä, että avautuuko kirjan maailma paremmin. Ymmärrättekö syitä ja seurauksia? Näettekö kokonaisuutena?

Tai äh. en minä itsekään tiedä mitä kysyin! (THS)

Sama johtamiseen liittyvä epävarmuus ja kysymysten abstraktius näkyy toisessa aloittajan dialogivuorossa. Kolmannen ja viimeisen kerran keskusteluun osaa ottaessaan aloittaja ei enää puhu kirjan sisällöstä, vaan vastaa tekniseen huomautukseen ohjelmointikielestä.

Siinä mielessä aloittaja oli vahvasti keskustelussa mukana, että hän uskalsi kirjata omia ajatuskulkujaan toisille nähtäväksi, toimi leikkisästi ja itseironisesti. Ilmapiihirtään **Taru sormusten herrasta** -keskustelu oli avoin, mutta sisällöllisesti se ei edennyt. Keskustelu ei saanut intellektuaalisesti kirjan ytimeen vievää ohjauksellista tukea oppilas-vetäjältä, vaan tämä osoitti kolmella ristiriitaisella viestejällä sisältävällä dialogivuorollaan epätarkkaa otetta aloitteiden tekemiseen. Hän ei muissa kohdin kuunnellut tai reagoinut keskusteluun. Toiset eivät myöskään yhtä kirjan kohdan esittelyä lukuun ottamatta vieneet keskustelua eteenpäin. Mahdollisesti opiskelijat olivat alun perin valinneet keskusteltavakseen kirjan, jonka olivat jo aikaisemmin lukeneet – siihen viittasi moni keskustelija. Ehkä kirja ei myöskään fantasiaseikkailuna herättänyt tarpeeksi heidän keskustelunhaluaan.

Toinen oppilasvetäjän johtama kirjakeskustelu oli paljon monipuolisempi. Ohjaaja sai **Kolme miestä veneessä** -ryhmän muistelemaan kirjan hauskoja ja mieleen jääneitä kohtia:

7 A3 Onkos Julia mukana keskustelussa? Seuraava aihe voisi olla se, että jokaisen pitää kertoa edes yksi positiivinen seikka kirjasta. Mikä nauratti? Itse pidin siitä kohdasta jossa kissa ja koira keskustelivat. Ja alussa siinä kerrottiin siitä uimaan menemisestä, se oli kanssa tosi hauska. Se kerronta oli niin hupaisaa...

Sama vetäjäoppilas käytti monia eri ajatuksellisia käännöksiä dialogivuoronsa aikana. Hän jutusteli, ohjaili, käytti huumoria, rohkaisi ja kysyi sisällöllisen kysymyksen jatkokysymyksineen:

10 A4 Hyvä, että kaikki(paitsi Meri, joka on poikkeus) ovat nyt aloittaneet keskustelun. Ja plussaa on myös se, että Julia jopa pitää kirjasta :) No joo... Mitäs tästä nyt keksis... Sen huomasin, että kirjan takakannessa sanotaan miesten pohdiskelevan paljon. Pitääkö väite mielestänne paikkaansa? Mitä he siinä sitten pohdiskelivat? eivät minun mielestäni paljon mitään! Kirjassa oli muutenkin yli puolet takaumia. Mietin vain, että pohdittiinko niiden kautta sitten jotain? Äh... nyt meni syvälliseksi! No mutta kuitenkin, siis pohdittiinko ja mitä? (KMV)

Aloitteellisen läsnäolon indikaattoreista intellektuaalinen keskustelun edistäminen oli mukana alussa ja keskivaiheessa, muttei enää keskustelun loppupuolella. Aloitteentekijän ote ei vienyt **Kolme miestä veneessä** -kirjan keskustelua lukemiskokemuksesta eteen-

päin ja tuntui siltä, ettei vetäjän eksperttiys riittänyt keskustelun siirtämiseen muihin näkökulmiin. **Tietäjän oppipoika** -keskustelu sen sijaan sai keskustelijat pohtimaan kirjan kautta maailmansa arvoja ja ohjaaja-kirjastonhoitaja (B) vei itse keskustelua yhdeksän kysymyksen avulla eteenpäin. Kaikkiaan keskustelussa tehtiin vain kaksitoista kysymystä. Lisäksi oli kehotuksia toimintaan. TO-keskustelu kävi varsinkin alkuvaiheessa vilkkaana, ja kirjastonhoitaja oli mukana vastaamassa ja samalla hän ohjasi sitä haluamaansa yleiseen maailman hahmottamisen suuntaan.

7 E1: no tuota jos jotakin hyvää kirjasta voi sanoa niin se erakkomies on kyllä hupaisa ja pidän tästä minä kerronnasta.

Siinä saa paremman kuvan kaikesta koska kertoja pääsee suoraan kuvaamaan asiaa. Muuten asiat tuntui ainakin alussa hyppivän toisesta suoraan seuraavaan. Mutta toki kirja avartaa omaakin katsomusta koska alkaa itse miettiä niitä ”oman itsensä etsimis” -juttuja. toki odotin kirjalta enemmän. Se on ehkä liian ”avoin”.

8 B3 03.10.03 10:42: Tarkoitatko, että asiat on ilmaistu turhankin suoraan? Minusta tuntuu, että kirjassa liikaa ”raportoivaa” kokemista ja tapahtumista, kaipaisin enemmän pohdintaa ja sillä tavoin kirjoitettuna, että se sekä kätkisi että aktivoisi asioita.

9 A2 18.09.03 23:06: Kun olen nyt lukenut kirjaa pidemälle, niin huomaa, et ehkä en ymmärrä sitä kovin hyvin, joten se on aika tylsä! Mutta se vanhus on hauska kun se kouluttaa sitä oppipoikaa!! Sillä on hauskoja tempauksia kuten se vettä jalkapohjille-juttu..

10 B4 Joo, se Joogananda vaikuttaa välillä melkein fantasiahahmolta erikoisissa tempauksissaan, hänen oppinsa ovat melko ankarat, vai mitä?

Mitä yleensä tuumitte kirjasta välittyvästä elämännäkemyksestä ja elämän arvoista?

B

11 C2 Jooganandan opit on välillä aika sekavia ja tyhmiäkin, mä en semmoseen rupeis. (TO)

Dialogi oli kysymys-vastaus-tyyppistä. Vaikka ohjaaja B tarkensi näkemystään, hän sai vastauksia kysymyksilleen korkeintaan yhdeltä osallistujalta. Itse hän pohti oppilaiden vastauksia seuraavaan tapaan:

24 B9 Ymmärrätkö oikein, että näet uskonnon tai ideologian jonkinlaisena tukirakenteena? Mistähän sitten johtuu, että ihmiset jakaantuvat tässä suhteessa joskus voimakkaastikin eli ovat taipuvaisia joko ateismiin tai kiihkeään uskonnolle omistautumiseen? Poliittisissa liikkeissä on ihan näitä samoja kuvioita. (TO)

Tietäjän oppipojan keskustelu oli aiheeltaan yhtenäistä ja sisällyksestä. Puolen välin jälkeiseen loppukeskusteluun otti kuitenkin vain kolme oppilasta osaa, kuten **Morelin keksinnönkin** keskusteluun. Jos **Tietäjän oppipojan** -keskustelussa ohjaaja ei saanut alkupuolen yhteistä vilkasta keskustelua lukuun ottamatta oppilaita mukaan, **Morelin keksinnön** temaattisesta keskustelusta pitivät pitkälti oppilaat huolen. Ohjaaja F tuli mukaan alkukäynnistyksen jälkeen vasta puolessa välissä keskustelua ja teki teoksen maailmaan liittyviä kysymyksiä sekä kysymyksiä kirjan ajasta ja paikasta, kommentoi internetistä löytynyttä tietoa omalla henkilökohtaisella kokemuksellaan ja lopussa vei keskustelun kohti teeman eli kirjan ydinsisällön löytymistä. Hän saikin vielä oppilaat vahvistamaan ehdotuksensa teemaksi:

28 F9 Mitä Morelin keksintö tarkoittikaan? Kuolemattomuutta? Kertokaa!

29 C6 Niin F. Musta Morelin keksintö oli kuolemattomuutta parhaiten siihen nähden miten ihminen sen pystyy säilyttämään. Eihän liikkuva kuva kuitenkaan mikään oikea olento/elävä ole. t. C, koulu

30 E4 Minunkin mielestäni se Morelin keksintö saattaisi olla se eräänlainen kuolemattomuus. Todellisuudessa ihminen ei kuitenkaan voi olla kuolematon: ”No-one gets here out alive”. Kirjan kirjoittajalla saattoi olla idea ikään kuin unenomaisesta haavemaailmasta, jostain elämän ja kuoleman rajamailta, jossa tämä henkilö sitten eli. Saarella oli pois todellisuudesta, muttei kuitenkaan kuollut. Päähenkilö ehkä kuvitteli ensin voivansa elää saarella ikuisesti ja olla kuolematon, mutta mielestäni hän kuitenkin kirjan lopussa kuolee, kun tajuaa muiden olevan vain ’heijastuksia’. (MK)

Opettaja vei **Morelin keksinnön** keskustelijaryhmän teemaa tutkivalle kirjallisuustieteelliselle ja ajatukselliselle tasolle, vaikka hänen mahdollista epäuskoaan oppilaiden päättelyyn osoitti ajattelukehotuksen yhteydessä oman vastausehdotuksen antaminen (*Kuolemattomuutta? Kertokaa!*). Se ei kuitenkaan pyrkinyt olemaan ehdoton, mitä pyyntö toisten tulkintojen kuulemiseen osoitti. Oppilaiden vastaukset olivat persoonallisia, mietittyjä ja omakohtaisen tuntuisia.

Morelin keksintö sai oppilaat liittymään aloitteineen yhteiseen ongelmanratkaisukeskusteluun arvoituksellisen kertojan hahmon ympärille, ja siten koko keskustelua voi pitää yhtenä keskustelupolkuna, jonka lopuksi annettiin ratkaisu kertojan arvoitukselliselle hahmolle ja teoksen merkitykselle. Keskustelun ohjauksellinen, aloitteellinen läsnäolo toteutui nimenomaan siten, että yhteisö sai ensin itse mennä omia ajatuspolkujaan, ja ohjaaja vei lopussa heidät kohti syvemmän merkityksen oivaltamista vasta, kun tarve siihen oli jo herätetty. Arvoituksellinen pienoisromaani sopi hyvin keskustelun aiheeksi.

Ohjaajien aktiiviset roolit muotoutuivat keskustelussa sellaisiksi, että he ottivat tasavertaisesti osaa tiedonrakenteluun oppijoiden kanssa. Pata (2005) on korostanut erityisesti keskinkertaisen tai heikon tehtäväorientaation ryhmissä ohjaajan merkitystä yhteisölliseen päätöksentekoon. Tässä tutkimuksessa ohjaajien roolit eivät ulkoisesti eronneet muista. **Taru sormusten herrasta** -keskustelu olisi ehdottomasti kaivannut lisää aloit-

teellistä läsnäoloa. Voi olettaa, että keskustelijoiden motivaatio ei riittänyt kirjan käsitte-lyyn keskustellen.

Neljä lukiolaiskeskustelua osoitti, miten samanlaisista olosuhteista ja yhtä aktiiviselta näyttäneistä ja yhtä pitkistä keskusteluista voitiin nähdä hyvin erilaista aloitteellista läsnäoloa. Merkitsevää oppimisyhteisölle oli nimenomaan ohjaajien mukanaolo vertaisoppijoina. He käyttivät keskustellessaan nimiä ja ryhmän yhtenäisyyden osoittimia muiden keskustelijoiden tapaan. Sosiaalisen läsnäolon piirteistä itsensä arvostaminen ja ryhmän yhtenäisyyden osoittaminen ilmenivät samoissa keskusteluissa, joissa oli monivaiheista ja rikasta kognitiivista läsnäoloa ja joissa ohjaajat olivat aloitteellisesti mukana. Savolaisen (2009) tutkimissa 7.-luokkalaisten kirjallisuuskeskusteluissa ohjaaja ei ollut mukana, ja hän arvioi sen vaikuttaneen kognitiivisen läsnäolon ilmenemiseen. Oppilaat havaitsivat kyllä hankalia tulkittavia kohtia, mutta eivät pystyneet etenemään ongelmien ratkaisussa. (Savolainen 2009.) Sama ongelma näkyi **Kolme miestä veneessä** -keskustelussa, jossa ahkerasti kyllä muisteltiin ja selostettiin, muttei löydetty syvempää sisältöä kirjasta.

Yleisesti näytti siltä, että ohjaajina toimineet opettaja ja kirjastonhoitaja veivät tiedon rakentamista eteenpäin oppilasvetäjiä taitavammin, vaikka oppilaiden sosiaalinen läsnäolo keskustelussa saattoi osoittaa luottamusta muihin, avoimuutta ja toisten arvostamista, kuten **Taru sormusten herrasta** -keskustelun ja **Kolme miestä veneessä** -keskustelun vetäjät osoittivat. Vaikka repliikkimääräisesti keskustelut olivat yhtenäiset, itse kirja ja keskustelijat motivoituivat sisällöllisesti eri tavoin. **Tietäjän oppipojan** keskustelussa sosiaalisesti läsnäoleva ja intellektuaalisesti aktiivoina ohjaaja vei keskustelua sisällöllisesti eteenpäin, mutta oppilaitten maailma ja kiinnostuksen kohteet tuntuivat olevan muualla kuin Tiibetin uskonnoissa. Yhden loppuun asti aktiivisen keskustelijan mukaan hänen oma elinympäristönsä oli hänelle tärkein lähtökohta. Garrison, Cleveland-Innes ja Fung (2010) ja Shea ja Bidjerano (2009) ovat havainneet opettajan keskeisen roolin sosiaalisen ja kognitiivisen läsnäolon ylläpitäjänä yliopisto-opiskelijoilla. Tässä tutkimuksessa ohjaajan mukanaolo oli kognitiivisen läsnäolon ylläpitäjänä tärkeä ja **Tietäjän oppipojassa** ja **Morelin keksinnössä** myös avoimen viestinnän ja ryhmäyhtenäisyyden kehittäjänä ohjaaja oli tärkeä. Emotionaalisia ilmauksia heidän keskusteluissaan oppilaskeskustelijat eivät käyttäneet yhtä paljon kuin puhtaissa oppilaskeskusteluissa. Avoimen ilmapiirin osioista itsensä paljastaminen oli molemmille ohjaajille tyypillistä, samoin itsearvostuksen ilmaukset, tervehdykset kaikille ja aloitteitten teko, aloitteellinen läsnäolo ylipäätään. Opettajan vuorovaikutuksellisen läsnäolon on myös katsottu vaikuttavan positiivisiin oppimistuloksiin (Wu & Hiltz 2004). Tämä tutkimus antoi samansuuntaisia viitteitä. Kirjallisuustieteellistä teemaa etsivä **Morelin keksinnön** keskustelu eteni kohti yhteistä loppupohdintaa ja sillä oli mahdollisesti vaikutusta oppilaiden tulevaan kirjallisuustieteelliseen ajatteluun.

Tietäjän oppipojan -keskustelun kirjastonhoitajaohjaaja ei vienyt keskustelua kirjallisuustieteellisesti eteenpäin. Hän oli vahvasti ja vuorovaikutuksellisesti mukana joka kolmannella dialogivuorollaan ja vaikutti avoimeen ilmapiiriin, vei olennaista kysymysten polkua eteenpäin yhdessä toisten kanssa, mutta hänen kysymyksiinsä ei enää lopussa

vastannut kuin kaksi osanottajaa. Keskustelu tyrehtyi. Kirjallisuuskeskusteluissa on Judith Langerin (1995) mukaan mahdollista pohtia kirjan maailman ja ulkopuolisen maailman ja minän suhteita. Kirjastonhoitaja vei keskustelua tähän suuntaan, mutta osanotto oli lopussa vähäistä.

Kaikkiaan keskustelujen aloitteellinen läsnäolo näkyi jokaisessa keskustelussa, vastuuta ottamattomassa (TSH), sosiaalisesti voimakkaasti läsnä olevassa, mutta intellektuaalisesti etenemättömässä (KMV), älyllisiä haasteita oppilaille runsaasti antavassa, mutta kirjasta keskustelun lopettavassa (TO) ja yhteistä ongelmaa ratkovassa (MK) keskustelussa. Jokainen keskustelu oli strategisesti erilainen. Aloitteellisen läsnäolon intellektuaalisen ulottuvuuden saavutti lukiolaisoppilaiden oma opettaja-tutkija, joka pystyi ohjaamaan keskustelua oppimistavoitteena olevaan kirjallisuuden merkityksiä avaavaan suuntaan. Hänen myöhäinen mukaantulonsa oli keskustelulle tärkeä. Voi sanoa, että Netlibris-metodiikka ei itsessään vienyt keskustelua välttämättä syvälle, vaan sopivan kysymyksiä herättävän kirjan valinta ja ohjauksellinen oikea-aikainen intellektuaalinen läsnäolo varmistivat keskustelun onnistumisen. Samankaltaisiin johtopäätöksiin on tullut myös van Zee (2000, 131) kirjoittaessaan kasvokkaiskeskustelujen yhteydessä hiljaisuuden harjoittamisesta (*practising quietness*), odottamisajan hyödyllisyydestä oppilaiden keskustelulle. Opettajan on van Zeen (2000) mukaan hyvä kuunnella muiden keskustelijoiden ajattelua ilman, että keskeyttää heitä. Näin tapahtui **Morelin keksinnön** keskustelussa, ja se sai oppilaat itse löytämään, heistä keskeisen ongelman, kertojan arvoituksellisuuden ja lopun monimerkityksisyyden. Myöhemmin opettaja sitten auttoi oppilaita syventämään merkityksenantoa. Myös Garrison, Cleveland-Innes ja Fung (2010) korostavat ohjauksellisen läsnäolon merkitystä kognitiivisen läsnäolon syväprosessivaiheiden kehittymiselle. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat samaa havaintoa. Ohjaajien läsnäolo ja kongnitiivinen läsnäolo liittyivät vahvasti toisiinsa.

Richardson ja Ice (2010) pohtivat samaa asiaa ja ehdottavat, että pitäisi tutkia missä opiskelijoiden kriittisen ajattelun taso on siinä pisteessä, että seuraavaan tasoon pääsemiseksi tarvittaisiin lisätuen antamista opettajalta. **Morelin keksinnön** -keskustelussa apu opettajalta tuli keskustelun kolmannessa vaiheessa siten, että hän viritti koko pienoisromaanin merkitystä avaavan temaattisen henkilöpohdintaan liittyvän kysymyksen ja sai siihen vastauksia, jotka täydensivät toisiaan. Richardson ja Ice (2010) ovat päätyneet samankaltaiseen päättelyyn kuin tämän tutkimuksen tekijä. Heidän tutkimuksessaan olleista kahdesta ohjaajasta toinen sai luotua enemmän siteitä opiskelijoihin käyttämällä harvempia viestejä ja keskittymällä olennaisiin sisältöasioihin. (Richardson & Ice 2010). Ohjaajien keskusteluista **Morelin keksinnön** keskustelu saatiin ikään kuin päätökseen, toinen keskustelu jäi kesken. Silti siinä ohjaaja oli keskeisesti ja vuorovaikutuksellisesti alusta lähtien loppuun asti mukana. Oletan, että ohjaajan pitäisi välttää joka toisen viestin kirjoittamista tai melko jatkuvasti mukana oloa. Silloin oppilaat pääsisivät omista lähtökohdistaan ajatuksellisesti liikkeelle ja toimisivat itseohjautuvasti.

Vuorovaikutustaitojen näkökulmasta (ks. s. 23) keskustelujen aloitteelliset osallistujat poikkesivat toisistaan. Kuuntelemisen taitoa oli muilla paitsi kolme kertaa keskustelussa

aloitteita tehneellä TSH-keskustelun aloittajalla. Häneltä puuttui myös vastaamisen taitoa ja sopimuksen pitämisen taitoa. Silti hänkin asettui toisten asemaan teknisellä puheenvuorollaan ohjelmointikielen käytöstä. Hän oli sensitiivinen käytettävän tekniikan suhteen ja ymmärsi keskustelijan vaikeuksia. Aktivointitaidot häneltä puuttuivat, koska hän vain asetti seitsemän kysymyksen irrallisen sarjan toisten vastattavaksi ja hävisi itse keskustelusta, vaikka toiset häntä kaipasivat. Hänellä ei ollut taitoa pysyä asiassa riittävän kauan eikä taitoa voittaa vaikeuksia.

KMV-keskustelun A:lla oli kaikista keskustelijoista eniten vuorovaikutustaitoja. Hän ilmensi kaikkia suhteen muodostamisen taitoja. Hän kuunteli, kyseli, vastaili, piti sopimuksista, oli sensitiivinen poissa pysyttelijöitten suhteen, halusi etsiä ja tukea motivoitumatonta E:tä ja B:tä. Hän pystyi toimimaan vaikeassakin tilanteessa, kun keskustelijoita puuttui. Hän oli refleктоiva ja halusi nähdä toisten keskustelijoiden voimavarat. Hän antoi palautetta ja neuvotteli ja aktivoi muita. Myös hänen jälkikommenttinsa, lyijykynämerkintänsä ilmentävät sitä, että hän tietoisesti pyrki ohjaamaan keskustelua: ”*Otin mielestäni kaikki keskustelun jäsenet huomioon.*” Toisessa kohdin hän kommentoi ”*Kiitettävää vuorovaikutusta*” omaa ja keskustelun kahden muun yhteistä ajatusten vaihtoa. Hän myös ilmaisi tietoista rohkaisevaa asennettaan ilmoittamalla: ”*jotkut eivät olleet järin aktiivisia, joten heitä piti aina välillä vähän kannustaa.*” Hän oli hyvin monipuolisesti aktiivinen, vain muutoksen edesauttaminen oli vaikeaa, kuten hän haastattelussa (24.4. 2004) totesi: ”*Ehkä olisin voinut itekin kommentoida kirjaa enemmän. Mutta johtaminen sujui hyvin.*” Hänen mielestään oli myös kirjan syy, ettei itse keksinyt sopivia keskustelun etenemistapoja: ”*Kirja oli tosiaan melko ”heppoinen”, joten oli välillä vaikeuksia keksiä juttuja/kysymyksiä!*” (A:n lyijykynämerkinnät)

TO-keskustelun kirjastonhoitaja-ohjaajalla oli taito priorisoida, viedä keskustelua eteenpäin. Hän oli myös hyvä kuuntelija ja reagoi toisten aloitteisiin. Keskustelun loppupuolella aloitteet tulivat yksinomaan häneltä. On vaikea sanoa, mikä oli syy, mikä seuraus, mutta keskustelu loppui, ennen kuin kirjan päähenkilön vaiheita oli kunnolla päästy seuraamaan.

Morelin keksinnön keskustelussa muutoksen **Morelin keksinnön** keskustelussa ohjaaja-opettaja piti teeman etsimisen tavoitteen mielessä ja teki muutaman tärkeän kysymyksen, jotka veivät ryhmää syvemmälle kirjallisuusteelliseen ajatteluun. Ohjaajan taidoista taito auttaa ryhmää tulemaan taitavammaksi näkyi tässä **Morelin keksinnön** keskustelun opettajassa.

Loppukyselyssä ja kolmessa oppilashaastattelussa sivuttiin opettajan roolia. Keskustelualustalta opettaja ei erottunut, eikä hän osallistunut muuhun kuin siihen keskusteluun, jonka kirjaa hän oli suositellut luettavaksi:

Positiivisia kommentteja KILU-kyselyn avoimeen kehotukseen **Opettaja-tuutorille haluan sanoa:...** vastattiin seuraavasti: *Oli ihan tarpeellista ja mukavaa että oli opettajan kommentteja välillä.* ja *Olette kaikki olleet innolla mukana ja se todella huokuu teistä!; Hei*

hyvä meininki!. Epäselvyyttä osallistujilla oli, mihin keskusteluihin ohjaajat ylipäättään osallistuivat, koska keskusteluista he eivät ulkoisesti erottuneet: *Kuka tuutori edes oli?!*; *Olit aika vähän mukana liittyen kirjan sisältöön ja etenemiseen liittyen.*, *Ei haittaisi, vaikka olisit aktiivisemmin mukana ainakin aluksi, kun keskustelua ei ole vielä kunnolla saatu käyntiin.*

Erityisesti jos keskustelu ei onnistu oppilaan mielestä, hän tuntuu tarvitsevan opettajaa: *Mun mielestä opettajien pitäis osallistua enemmän.*; *Myös opettajia lisää mukaan keskusteluihin... Olisin (sääliittävää kyllä?) kaivannut auktoriteettien ojennusta ja valvontaa.*

Nauhahaastattelujen haastatelluista S:lta kysyttiin ”Mitä sanoisit, jos pitäis miettiä tarvitaanko opettajaa ja missä kohdassa?” ja hän vastasi ”Jos ei ole ihan varma niin siinä kohdassa.” E vastasi kysymykseen: ”Tarvittaisko novellikeskustelussa opettajaa?” seuraavasti: ”Ehkä jotain - ei opettajaa. Vertaiskeskustelu on hauskaa.” Kolmas haastateltu ER vastasi kysymykseen, mitä keskustelusta puuttui: ”Ehkä siellä voisi olla joku aloittamassa ainakin aluksi. Ainakin aluksi opettajan tuki olisi tärkeä.” Kysymykseen ”Osaatko sanoa, missä sä olisit tuntenut, että opettajaa olisi tarvittu? Mitä opettaja olisi voinut tehdä?” Neljäs haastateltu J. vastasi: ”No, ehkä vähän selvemmin olis pitänyt tulla ne roolit. Opettajalla on kuitenkin se on aikuinen niin se pystyy ohjaamaan meitä nuorempia niin tietää että miten se sit vähän niin kuin kattoo.” (24.4.2004 nauhoitetut yksilöhaastattelut). Kaikkiaan opettajien osuutta ei loppuarvioinneissa pidetty riittävän suurena. Keskustelijoista 16 % arvioi, että väite **Opettajan osuus oli sopiva** ei pitänyt paikkaansa ja saman verran, että se piti melko vähän paikkansa. Puolet oppilaista ei osannut sanoa ja 20 % oli melko tyytyväisiä opettajien osuuteen. Kukaan ei ollut täysin samaa mieltä väitteen kanssa.

Yleensä ohjaajaa tarvitaan mukaan, jos keskustelijalla ei mielestään ole oikeita keinoja osallistua. Esimerkiksi nauhurihaastattelussa E, joka kävi vain kolme kertaa keskustelemassa, valitti, ettei osannut toimia aloitusroolissa. Myös loppukommenttien sävy oli paikoin vaativa vaikka opettajia kiitettiin. Myös organisoinnissa oli yhden keskustelijan mukaan ongelmia: ”Olette kaikki olleet innolla mukana ja se todella huokuu teistä! Hieman moitteita antaisiin liiaksi venytetyistä lähitapaamisista. Asiat voisi esittää ytimekkäästi, aloittaa silloin kun ihmiset paikalle kutsutaan ja selkeyttää aikatauluja-asettaisiin rajoja-kiireisen aikataulun ohessa hieman potkittaisiin lukemaan, jotta keskustelut edistyisivät. Olisi myös huomautusta, jos tutori teivät suunnittelisi lähitapaamisten ohjelmaa, kun kaikki odottaa heidän aloittavan tapaamisen, toki ymmärrän että tämä kaikki oli kaikille uutta ja parasta onkin että varmasti me kaikki olemme oppineet muutaman kuukauden aikana jotain.”

Lopussa tehdyn oppilasarvioinnin mukaan kuusi oppilasta lähetti positiivisen viestin opettajalle ja seitsemän toivoi sanallisesti opettajaa enemmän mukaan keskusteluun. Yksi arvosteli organisatorista johtamista, toinen vain kahta kommenttia. (KILU-arviointilomake 14.1. 2004)

Opettajan mukanaolo vertaiskeskustelijana jäi oppilaille useimmissa keskusteluissa epäselväksi, koska oppimisalustan painikkeista ei opettajaa erottanut ja ohjaaja oli useimmi-

ten keskustelijalle muuten tuntematon. Tutkimistilanteitten kontekstit, keskustelunaiheet ja tieteellinen suuntautuminen oli erilaista.

Myös CoI-mallin luojat ovat oivaltaneet ohjaajan osuuden merkityksen. He ovat tulleet siihen tulokseen, että ohjaajan merkitys on ratkaisevan tärkeä, jotta käytännön yhteisön työskentely muotoutuisi hedelmälliseksi. Kognitiivinen läsnäolo kytkeytyy heidän mukaansa käytännössä ohjaajuuden onnistuneeseen käyttöön. (Garrison, Anderson, Archer 2010.) Myös Garrison, Cleveland-Innes ja Fung (2010) katsovat, että ohjauksellinen läsnäolo vaikuttaa kognitiiviseen läsnäoloon. Tutkijat ovat myös todenneet, että ohjauksellisen läsnäolon puuttuminen köyhdyttää keskustelua (Meyer 2003; Finegold & Cooke 2006; Rourke & Kanuka 2008).

Tässä tutkimuksessa ohjaajien keskustelujen voi katsoa vaikuttaneen sekä kognitiivisen että sosiaalisen läsnäolon kognitiivisten tietoisien ulottuvuuksien ja ryhmäyhtenäisyyden kehittymiseen. Ohjauksellisen läsnäolon positiivista yhteyttä sosiaaliseen läsnäoloon ovat kuvanneet Shie, Li ja Pickett (2006) sekä Gilbert ja Dabbagh (2005) (Rourke & Kanuka 2008). De Wever, Schellens, Valke ja ven Keer (2009) ovat yliopisto-opiskelijoiden keskusteluja rooleissa ja vapaasti tutkiessaan tulleet siihen tulokseen, että opettajan ohjauksessa keskusteluissa päästään syvempään ajatteluun kuin rooleissa tehtyjen ryhmäkeskustelujen avulla. Ohjauksen merkitystä keskusteluille korostetaan (Dillenbourgh ym. 2009). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat edellistä näkemystä.

Toisaalta oppilaiden tyytyväisyys verkko-oppimiseen korreloi sosiaalisen läsnäolon kanssa (Arbaugh & Benbunan-Fich 2006). Vahvan sosiaalisen läsnäolon edustajat, **Kolme miestä veneessä** -keskustelijat olivat tyytyväisiä keskusteluunsa (A:n C:n D:n ja E:n haastattelut 24.4. 2004). Kirjallisuuspiirien lähitapaamiset ryhmäkeskusteluineen todennäköisesti myös vahvistavat ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kurssilaisista 19 viittasi keskusteluihin seuraavilla ilmauksilla: *mielenkiintoista, mukavaa, erittäin antoisa*. Yksi osallistuja kirjoitti: ”*Kiitos kun sain osallistua! Hieno kokemus.*”

Lukukokemus halutaan tutkijoiden mukaan jakaa muiden verkkokeskustelijoiden kanssa. (Vaittinen 2008b; Hynönen 2008), Lukemisen jälkeen halutaan kirjasta keskustella ja keskustelu on sosiaalinen kokemus. KILU-kurssilaiset ovat samaa mieltä. Loppuarvion mukaan 65%—76% piti melko paljon tai paljon keskustelusta.

3.5. Yhteisöllinen ajattelu

3.5.1. Yhteinen perusta

Viides kysymys kuului: ” Miten **yhteisöllinen ajattelu** toimii keskustelussa?” Siihen vastataan Mercerin (2000) sosiokulttuuristen käsitteitten avulla lähtemällä ihmisten välistä ajattelullisesta perustasta. Tässä tutkimuksessa keskustelijoilla oli paljon yhteiseen ajatteluun sopivaa keskinäistä perustaa. Oppilaat olivat kaikki lukiolaisina osa turku-

laista lukiokoulutusta. Oppijayhteisö kokoontui työskentelyn alussa ja lopussa kahden tunnin mittaiseen lähitapaamiseen Turun kaupungin koululaitoksen Tietokone Opetuksessa -keskuksessa. Merkittävää oli siellä oppilaiden ja opettajien kohtaaminen kirjojen lukemisen välillä kasvokkain. Ensimmäisessä tapaamisessa aloitettiin kaikkien kurssille lähtevien esittely pariesittelyjen avulla, esiteltiin KILU-oppimisympäristön kurssi-informaatio internetin ja PowerPointien avulla sekä varmistettiin, että jokainen kirjautui tietokonealueella yhteiselle suljetulle keskustelualueelle. Siellä jokainen kirjoitti vielä kirjallisen esittelynsä. Esittelykeskustelu loi pohjaa oppilaiden tiedoille toisistaan, vaikka itse keskustelijat näkyivät keskustelualueella vain etukirjainkoodein. Ajoittain oppilaat loivat kontekstia keskusteluun ilmoittamalla lopussa oman etunimensä ja mahdollisesti koulun, josta olivat.

Kaikille yhteistä perustaa oli myös tietoteknisessä ympäristössä. Oppilaat kirjoittivat keskustelurepliikkinsä samanlaiseen laatikkoon ja määrittivät repliikkinsä pääläadun. Oman määrittelynsä hän näytti toisille painamalla repliikin lopuksi yhtä viidestä erivärisestä painikkeesta (punainen = eri mieltä, vihreä = samaa mieltä, harmaa = neutraali, sininen = tietoa ja keltainen = kysymys). Kaikkiaan näitä erivärisiä painikkeita ei kovin moni käyttänyt. Keltainen kysyvä painike oli selkeimmin käytössä. Joku käytti myös tietopainiketta eli sinistä, mutta suurin osa käytti neutraalin repliikin merkinä harmaata.

Osalla oppilaista oli yhteisyyden kokemusta edistämässä sama opetusryhmä- tai koulutausta. Yhteistä perustaa voitiin lujittaa myös tavallisessa koulun oppimisympäristössä. Yksi keskustelija viittasi opettajan kanssa käymäänsä keskusteluun ja toinen viittasi siihen, miten keskustelua voidaan verkkokeskustelun jälkeen jatkaa haluttaessa saman koulun oppilaiden kanssa kasvokkain. (KMV, A ja B) Kokemuksia oli siten mahdollista jakaa koulussakin. Välillä oppijat ja opettajat viittasivat keskusteluissaan yhteiseen taustaan läksyineen ja koeviikkoineen tai kasvokkaiseen ajatusten vaihtamiseen koulussa jostain kirjasta. *”Niin kuin totesin E:lle tänään koulussa, kirja saattaisi tuntua paremmalta toisella lukukerralla, vaikken sellaista kahteen kertaan saman kirjan lukemista yleensä harrastakaan.”* (MK 33 E6)

Yhteistä kontekstuaalista, toimintaympäristöön liittyvää resurssia oppilailla oli muutaakin. Oppijoilla oli yhteisiä tehtäviä, kuten viikoittaisia keskusteluvälineitä, roolien ottoa keskustelun aluksi, velvollisuuksia ohjeiden noudattamiseen, kuten dialogisuuden muistamiseen keskustelussa (ks. liite 1). Muita ryhmän keskusteluja katsomalla saattoi ottaa oppia keskustelemisen tavoista. Kaikki edelliset kuuluivat yhteiseen kokemukseeseen taustaan, joka ajatusten tasolla oli olemassa ja johon saattoi halutessaan viitata tai jonka ymmärsi ilman sanojakin.

Onnistuvassa kommunikaatiossa konteksti ei sijaitse kahden hengen keskustelussa jomankumman keskustelijan päässä, sanoo Mercer (2000), eikä se ole olemassa maailmassa heidän välillään, vaan sitä pidetään yllä yhteisen neuvottelun avulla. Mercerin esimerkki on kasvokkaiskeskustelusta. Sähköinen eriaikainen kirjallisuuskeskustelu hahmottuu kui-

tenkin eri tavalla kuin kasvokkai keskustelu. Siinä ajallinen viive dialogin osien välillä on suuri, ja kyse on yhä enemmän yksilön pään dialogista niiden äänien kanssa, joita hän aikaisemmista repliikeistä näkee. MK-keskustelun viimeinen mukaan tulija E voi odottaa, että joku vastaa vielä hänelle, vaikka keskustelu tuntuu laantuneelta. Oppimisalusta Portti tukee moniäänisyyttä, erilaisten ajatusten ilmentämistä, sillä se on keskusteluforumiltaan sekä lineaarinen että alineaarinen. Siinä voi reagoida mihin kohtaan keskustelua tahansa.

Oppimista tuettiin Tietokone Opetuksessa Keskuksessa käyntien lisäksi lukemiseen inspiroivien kirjasto- ja kirjamessutapaamisten avulla. Keskeistä yhteisen perustan luomista oli myös luettavien kirjojen yhteinen valinta. Ensiksi yhteisten kirjojen esittelijöinä koko ryhmälle olivat opettajat, myöhemmin vapaaehtoiset oppilaat. Rooleissa keskustelun aloittaminen oli myös yhteistä pohjan luomista keskusteluun. Opettajilla ei keskustelujen aluksi ollut roolia, mutta tutkija-opettaja avasi ensimmäiset neljä keskustelua yhtä lukuun ottamatta ennakkopuheenvuorollaan: ”*Lähetäkää ensimmäiset viestit 18.9. paikkeilla. Kertokaa, missä olette.*” Samalla hän loi kontekstia aloitusajankohdan määrittämisellään ja kehotuksellaan kunkin meneillään olevan lukemisvaiheen kertomiselle muille. Yhteistä kontekstia, jonka kaikki ymmärsivät oikein, oli myös paikkaa ilmaisevan kysymyksen *missä* ymmärtäminen abstraktisti ei konkreettisesti.

Opettajat tekivät omissa dialogivuoroissaan kontekstuaalisia viittauksia ensimmäisten käytyjen keskustelujen loppupuolella seuraavaan tapaan:

Hyvät kirjallisuuskeskustelijat

Aloitamme uuden jakson 28.10. klo 14.30, jolloin tapaamme pääkirjaston alaovella heti pääsisäänkäynnin tuntumassa. Siitä siirrytään yhdessä muualle. Laitoin lähitapaamisen ohjelman tänne Porttiin, mutta tein kai jotain väärin, koska ohjelma ei näy yhteisillä sivuilla.

Ensin siis puhumme keskustelutekniikasta yleisemmin sekä mahdollisuudesta käyttää ”rooleja” kirjallisuuskeskustelun käynnistäjänä. Sen jälkeen teillä on mahdollisuus vinkata seuraavan jakson romaaneja – olkaa hyvät, areena on vapaa! -, valitsemme novelleja ja minä vinkkaan marraskuun runoviikkoon liittyviä runoilijoita. Lopuksi sovimme seuraavasta lähitapaamisesta. - - (TO 26 B11)

Näin informoija loi pohjaa seuraavaan lähitapaamiseen, jossa oppijoilla oli ohjeita liikkumiseen ja tapaamisen kulkuun nähden.

Kaikilla oli melko samankaltaiset ulkoiset lukio-olosuhteet, joten koeviikkoon tai kiireeseen viittaamiset ymmärrettiin keskustelualueella. Jokaisen keskustelun aikana yhteisenä kontekstina olivat tietenkin koeviikot, muut kokeet, läksyjen lukemiset, jotka olivat yhteistä jaettavaa pohjaa (- - ”*mä otan tohon kirjan perustumiseen kantaa ko oon lukenut sen kokonaan. nyt täytyy lähteä lukemaan muita aineita.*” (MK 15 E2)

Kieli loi siinä oppijoiden yhteisen kontekstin (vrt. Mercer 2000, 44). Muuten fyysinen ympäristö itse internetkeskusteluissa oli jokaisella erilainen. Jokainen sai valita sekä kes-

kustelupaikan että ajan itselleen sopivalla tavalla. Koulutunteja ei keskusteluihin käytetty, vaan työskentely oli etätyöskentelyä ilman fyysistä kontaktia muihin keskustelijoihin.

3.5.2. Ihmisten välisen ajattelun konteksti

Helpoin tapa lähestyä kielen tasolla ihmisten yhteistä kontekstia on katsoa sitä väli-
neistön, tietotekniikan käytön kautta. Jo aikaisemmin mainittu keskustelija kirjoitti en-
simmäisen repliikkinsa kahteen kertaan ja myöhemmin kaikki ymmärsivät, mitä hän
tarkoitti, kun hän vain kirjoitti: ”Hups! Vitsi mikä sählä...! nimi koulu ” (MK 6 C3). Kes-
kusteluyhteisöjen tekniikat ja strategiat näkyivät. TSH-oppilaskeskustelussa aloittaja va-
litsi koulun piilo-opetussuunnitelman mukaisen opettajan roolin. Hän esitti muille en-
simmäisessä repliikissä yhdellä kertaa perä perää seitsemän eri kysymystä, ja se heijastui
koko keskusteluun. Aloittaja halusi panna keskustelijat töihin, kuten usein lukemistojen
peräkkäisten kysymysten kirjallisuustehtävissä. Kolme neljästä aktiivisesta keskustelijas-
ta vastasi kiltisti melkein kaikkiin kysymyksiin. Vain yksi kieltäytyi ja otti kriitikon roo-
lin tekemällä tarkennuskysymyksen. Luontevaa dialogista keskustelua ei syntynyt, uusia
aineksia kaivattiin keskusteluun ja loppurepliikissään viimeksi mukaan tullut kehottikin:
”Siis mennään F:n puheille, et saataisiin tänne vähän eloa..” (TSH 27 F4)

THS-keskustelu perustui päästrategialtaan siihen, että osallistujat vastasivat itse yh-
dellä kertaa moneen kysymykseen. Oppilaan koulukontekstissa ehkä opetuskeskuste-
lu oli genrenä niin vallitseva strategia, että aloittajan roolin saanut ryhtyi käyttämään
sitä. Keskustelun aloitus sisälsi monia kontekstuaalisia vihjeitä. TSH-keskustelussa yksi
käyttäjätunnuksen omistaja otti itselleen, ilmeisesti vahingossa, keskustelussa näkyvän
kurkistajan tehtävän. Hän ei kirjoittanut mitään. Se taas aiheutti sovittuihin tehtäviin
viittaamista:

1 A1

2 B1 *no kertokaa numeronne niin osaan yhdistää oikeat ihmiset oikeisiin numeroihin*

3 C1

4 D1 *Niin kenenkäs tässä piti olla aloittajana? Ja mistä numeroista sinä oikein puhuit?*

- -

7 E1 *Huh. Mä oon 1. - -*

Esimerkiksi **Kolme miestä veneessä** -kirjan keskustelussa osanottajat viittasivat yhteisiin
velvollisuuksiin seuraavaan tapaan:

14 A6 *Taitaa olla niin, että koeviikko on hiukan hiljentänyt keskustelua. Mutta jos
nyt sitten B ja E voisi laittaa vähän jotain asioita siihen omaan rooliin liittyen (voi
laittaa ihan vapaasti samalla kertoa, että mikä se rooli on?)- -*

15 E2 joo. yli puolivälissä ollaan. kyllä tää tästä.. mä en kyl hei oikeesti muista mikä mun rooli on. O _____o - - -

16 C4 Muistaakseni roolisi E oli tekstikatkelman valitsija. Et silleen. (KMV)

Keskustelijat ymmärsivät, mitä koeviikko merkitsi. E myöntää aloittajalle, ettei muista rooliansa, mutta vastaa, missä kohtaa kirjan lukemisessa on. Toiset ymmärtävät roolin kysymisen, koska he ovat aikaisemmin lähitapaamisella sopineen virtuaalisen keskustelun aloitusrooleistaan.

Morelin keksinnön keskustelun erikoisuus oli se, että viimeinen keskustelija tulee myöhään mukaan ja kirjoittaa kommenttinsa muun keskustelun väleihin. Kirjoittajan kaikki kuusi repliikkiä ovat 6.11. tehtyjä. Ensimmäisessä (10 E1) hän reagoi 3.10. esitettyyn kysymykseen ja yhtyy siihen, toisessa (16 E2) hän mietti omaa lukukokemustaan ja ilmoitti että se kallistuu ”*ärsytyksen puolelle*”, kolmannessa (19 E3) hän pyörtää edelliset sanansa ja sanoo kirjasta: ”--omalla tavallaan epä tietoisuus tekee kirjasta viehättävän; kirjailija ei kerro kaikkea, eikä ylipäätään mitään kovinkaan selkeästi, mutta keräämällä tiedonjyväsiä, yhdistämällä ne mielensä mukaiseksi palapeliksi, voi jokainen ihminen päättää itse, miten kirjaa tulkitseen. Uskoisin myös, että tähän kysymykseen ei ole oikeaa eikä väärää vaihtoehtoa.”

Keskustelija on tekemisissä muun keskustelun moniäänisyyden kanssa ja muuntaa käsityksiään keskustelun kulkua seurattessaan. Hän pystyy tuntemaan itsensä osaksi keskustelua, koska reagoi muiden ajatuksiin ja tuo aktiivisesti dialogivuoroja koko keskustelun alueelle. Hän jakaa ajattelunsa muun keskustelun kanssa.

Ihmisten välisyydestä pyydettiin myös kommenttia loppukyselyssä seuraavalla avoimella toteamuksella: ”*Toisille keskustelijoille haluaisin sanoa...*” Siinä tuotiin fokusta itse keskustelun rakentamiseen seuraavasti: ”*Hyvä keskustelu, vaikka alkoikin vähän hitaasti.*” Yleensä keskustelemiseen suhtauduttiin positiivisesti: ”*Oli jättekivaa. (?)*”, ”*Saatiin kohtuu mukava keskustelu aikaseksi!*”. Yhdestä kommentista näkyi yhdessä tekeminen siten, että keskustelemisen lisäksi kirjoittaja ilmaisi lukeneensa muiden kanssa yhdessä: ”*oli mielenkiintoista lukea ja keskustella kanssanne.*”

3.5.3. Keskustelun tavat linkittää vanhaa ja uutta

Taustana keskustelulle oli yhteisen kirjan lukeminen, mutta monista syistä oppijoiden aikataulut eivät oikein pitäneet. Kirjaa luettiin eriaikaisesti, ja se vaikutti keskustelua heikentävästi, koska kaikilla ei ollut aina takana saman jakson lukukokemusta. Vanha perusta ei ollut kaikille sama. Keskusteluista kirjaan liittyvää linkitystä on **Kolme miestä veneessä** -romaanin, **Morelin keksinnön** ja **Tietäjän oppipojan** keskusteluissa. Myös kaksisuuntaista viestintää voi pitää silloittajana vanhan ja uuden välillä. Hyvä esimerkki sisällöllisen keskustelun aikaisempaan ainekseen viittaamisen ja uuden kontekstualisoinnin taitoon on ekspertti-ohjaajan jälkimmäisessä vuorossa **Tietäjän oppipojan** keskustelussa.

1 A11 Siis onko joku jo aloittanut kirjan? Itse olen lukenut vähän alkua... Jos nyt pitää jotain huomioida niin adjektiiveja on melko vähän. Tai niitä ei sillä tavalla tunnista adjektiiveiksi, ne eivät ole yhtä kuvailevia, kuin kaunokirjallisuudessa yleensä. Kirja on kuitenkin aika mielenkiintoinen, vähän liian paksu tosin!

2 B1 Hei, olen miettinyt tuota samaa adjektiivi- tai laajemmin kuvailuasiasiaa. **(muuntaminen)** Totta on **(tukeminen)**, että se on melko vähäistä. **(viittaaminen edellisiin asioihin)**

Semmoinenkin asia tuli mieleeni, että kuvailun niukkuus **(toisin sanoin sanominen)** on tahallinen tyylikeino; halutaan keskittyä vain eteenpäin menemiseen, matkan jatkumiseen ja korostaa, että kyse on ”itämaistyyppisestä” keskittymisestä pelkkään matkan tekoon.

(ekspertin nimi, paikka) (TO)

Tavallisin opettajan keino on kysymysten esittäminen (*elicitations*). Samalla kysymys voi olla kohdistettu jollekin tai sitten yleisenä edelliseen liittyvänä pikakysymyksenä kaikille, kuten edellisen tarkan huomion kommenttipyyntöön vastannut ekspertti tekee. Taitava opettaja pyrkii houkuttelemaan oppijat ratkomaan tehtävää. Hän korostaa ajattelun, älyllisen otteen käyttöä symboliikan etsimisessä.

20 G2 - - Päähenkilöä askarruttaa myös näkymättömyytensä ”syy”. Ehkä oudot havainnot johtuvat hänen nauttimistaan juurista, vai onko hän sittenkin kuollut? Ehkä tosiaan ajoittainen ns. ylimenevä epäselvyys häiritsee. Muiden kommentteja? Nähdään taas!

(nimi)

21 F5 Hienoja oivalluksia! (rohkaus) Kyllä saaren antimien syöminen voi liittyä vaikka hallusinaatioihin ja hitaaseen myrkkynuolemaan. **(muuntaminen)** Mitä mieltä olette? (kysymys) (MK)

Usein opettaja sisältöalueen ja opetuksen asiantuntijana ilmaisee asian vähän toisin sanoin, joskus laajemmin luonnehtimalla, jotta asia tulisi ymmärrettävämmäksi ja saisi keskustelijoissa aikaan ajatuksellista tarttumapintaa. Opettajalla on kielellistä kokemusta ja asiantuntemusta, jonka avulla hän voi houkuttaa yhteistä ajattelua syvemmälle. (Mercer 2000.) Oppilasvetäjät eivät ilmentäneet kirjallisuuden eksperttiyttä keskusteluissaan.

3.5.4. Ajatteluyhteisön ehdot

Tutkittavien verkkokeskustelujen yhteisöt muistuttivat Mercerin (2000) kuvaamia käytännön yhteisöjä. Niillä oli yhteinen tavoite: keskusteleminen kirjan herättämistä ajatuksista. Osanottajat toimivat kirjavalintojen mukaisissa vapaaehtoisryhmissä. He myös jälkireflektoivat, pohtivat omaa, ryhmien ja opettajan osuutta keskusteluihin ja miettivät, mitä oppivat keskusteluista. Yksittäisten keskustelujen loppuvaiheessa oli mahdollisuus

reflektoida koko ryhmän keskustelua, mutta sitä käytettiin vain lyhyesti TO- ja KMV-keskusteluissa. Keskusteluissa oli osanottajien ajallisten erilaisten panostusten takia sekä sattumanvaraisuuden että yhteisen ajattelun piirteitä. Yhteisön tuntu tulee parhaiten esille vähitellen, kun inhimillistä yhteistä kokemusta on jaettu pitkähkön aikaa. Satunnaisryhmissä käytyjen keskustelujen jälkeen kirjoitetuista loppuarvioista saattoi päätellä, että yhteisö ei enää halunnut jatkaa keskustelua. Keskustelu-aika riitti. Silti puolen vuoden muutaman lähitapaamisen ja keskustelujen perusteella KILU-keskustelusarjassa mukana olijoiden voi katsoa saavuttaneen Netlibris-menetelmään, kirjallisuuden lukemiseen ja omaan ryhmään liittyvää yhteistä historiaa, yhteistä tietämystä ja kokemusta. Keskusteluryhmän jäsen saattoi keskustelu-aikana tuntea, että hän voi liittää omat lukukokemuksensa muitten kokemuksiin. Myös KMV-keskustelun niukasti dialogivuoroja kirjoittanut osallistuja (3 repliikkiä) E, kertoi kasvokkain, että oli tyytyväinen KMV-keskusteluun ja tunsu kuuluneensa siihen keskusteluryhmään.

Jokainen keskusteluryhmä oli alkutilanteen vallankäytöltään näkyvästi tasavertainen ja samanarvoinen itsenäisesti toimiva ryhmä, mikä lisäsi ajatteluyhteisön ilmenemismahdollisuutta. Kaikilla oli samanlaiset velvollisuudet. Aktiivisten keskustelijoiden yhteinen toiminta sai parhaimmillaan **Morelin keksinnön** ongelmanratkaisukeskustelussa aikaan yhteistä ymmärrystä. Se taas laajensi yksilöllistä tietämystä ja lisäsi yksilöllisiä voimavaroja niillä, jotka jatkoivat keskustelua ratkaisupohdintoihin asti. **Morelin keksinnön** loppukeskustelussa oli mukana kolme keskustelijaa. Siinä pystyttiin avaamaan kirjan merkityssisältöä. **Taru Sormusten herrasta** -keskusteluryhmäryhmä täytti osan yhteisöllisen toiminnan ehdoista alkuasetelmaltaan, mutta keskustelu jäi sisällöltään niukaksi ja toiminta-ehtoja tarkistelevaksi. Osan toimintaa siis muodosti se, että kaikilla tutkittavien keskustelujen osanottajilla oli alkumäärityksen perusteella **vastavuoroiset velvollisuudet** toisiaan kohtaan: roolinotot, keskustelurepliikkien määrät, keskusteluajankohdat, lähitapaamisveloitteet, kirjan lukemiset, hyvään dialogiin pyrkimiset. Velvollisuuksien täyttämisen suhteen ryhmät poikkesivat toisistaan. Kaikki eivät kantaneet vastuuta samanvertaisesti, vastuu keskustelun jatkamisesta siirrettiin aloitusroolin kasvokkaiakeskustelussa valinneelle:

26 F4 Siis mennään E:n puheille, et saataisiin tänne vähän eloa. (TSH)

Toisille keskustelijoille osoitettiin myös tyytymättömyyttä. Esimerkiksi ohjeiden noudattamatta jättäminen ja tehtävän laiminlyönti vaikutti **Taru sormusten herrasta** -ryhmän toimintaan:

10 A4 kirjahan piti olla luettuna valmiiksi vai...?

11 D2 Niin se minunkin käsittääkseni piti olla luettuna. (TSH)

Parhaimmillaan sisällöllisissä keskusteluissa (MK, TO) yhteiset säännöt edistivät dialogin ylläpitoa, tavoitteisiin pääsemistä ja työskentelyn merkitykselliseksi tuntemista. Yhteisöllisyyttä näkyi, mutta keskusteluissa oli myös hankaluuksia sääntöjen noudattamisessa.

Kirjallisuuskeskusteluissa hahmotettiin merkityksiä, ilmaistiin pitämyksiä ja tehtiin tulintoja yhteisen materiaalin, luetun kirjan pohjalta. Keskustelu satoi keskustelijoiden yhteisiä henkisiä resursseja toisiinsa. Toisaalta keskustelujen kokonaisuusallistuminen oli melko suppeaa (keskimäärin 5,2 dialogivuoroa). Keskustelu on kulttuurinen ilmiö, jonka vihjeistystä saman kulttuurin jäsenet ymmärtävät. Siksi esimerkiksi ensimmäisessä repliikissään eri keskusteluissa keskustelijat viittasivat siihen, miten paljon olivat kirjaa lukeneet. Kaikille keskusteluille oli yhteistä nopeasti keskustelun alussa oman lukukokemuksen jakaminen toisten kanssa (vrt. Savolainen 2009). Kirjan uudelleen lukemiseen viitataan neljässä keskustelussa, mikä osoittaa halua kirjan kokonaisuuden uudelleen hahmottamiseen, kun toiset olivat kertoneet näkökulmiaan. Kahdessa vertaiskeskustelussa viitattiin pettyneesti keskustelun tyrehtymiseen ja toivotettiin lopuksi hyvää jatkoa keskustelijoille. **Kolme miestä veneessä** -keskustelun lopetus kesti melkein kuukauden ja aloittajan toiseksi viimeisen keskustelun loppumista käsittelevän kommentin. Kaksi kirjoittaa koulun loputtua 22. ja 23.12., ettei usko toisten enää tulevan keskusteluun mukaan. Oppilaat tunsivat toisensa ja lopetuksessa oli läheisyyden ja perusteellisuuden tuntua, vaikka kirjan sisältöä koskeva ajattelu olikin loppunut.

24 A11 Tää meidän keskustelu on kyllä nyt aika jäässä! Tuntuu, että kaikki on jo sanottu! Jos te, kirjajystäväni, keksitte jotain, niin jakakaa se toki!

25 C7 Niin täytyy kyllä myöntää, että taitaa kaikki olla jo sanottu... Ehkä sitten kun - ovat päässeet kirjan vauhtiin, niin kuullaan sitten heidänkin mielipiteensä.

26 D5 Niin mahtavatko he ikinä päästä kirjan vauhtiin? Toivottavastim mutta on kyllä sanottu jo aika paljon ja puhuttu jne.

(PS. Maailmalta terkkuja. Oon taas täällä ja kivaa joulua!)

Taru sormusten herrasta -oppilaiden vertaiskeskustelun lopetti saman henkilön kaksi loppurepliikkiä, joista jälkimmäinen jo viittasi työn jatkumiseen:

26 B6 22.12.03 00:46: Hyvää joulua ja Onnellista Uutta Vuotta vaan kaikille. Nähdään sitten ensi vuonna uusien kokousten parissa (ja kirjojen :Io!)

27 B7 26.12.03 23:01: Ylihuomenna on hyvä päivä, koska KIRJASTOT AUKEAVAT taas

Joskus viimeiseksi jäänyt dialogivuoro ei alun perin ollut tarkoitettu lopetuksiksi vaan melko laajaksi ja irrallisen tuntuiseksi kommentiksi. Silti siinä oli henkilökohtaisen lopetuksen tuntua, vaikkei muille kohdistettu enää dialogisia viittauksia.

27 A5 Joo, kirja on nyt siis tullut luettua... ja olihan se pieni pettymys aloitan nyt Kolme miestä veneessä-nimistä kirjaa, ja odotukset ovat hieman korkeammalla! Jos nyt otan vielä kantaa, niin minun mielestäni on normaalia, että ihmiset pitävät juuri uskontoa tai ideologiaa elämän ns. tukirakenteena.

Jokainen ihminen varmasti kaipaa jotain suuntaa elämälleen tai jotain juttua jota ikään kuin seuraa. Kun kasvaa, eikä vanhemmat ole enää elämän keskipiste, ihminen helposti juuri ottaa jonkun ideologian ”oppaakseen”...(nimi) (KMV)

Yhteisön ehdoista yhteisen perustan ja yhteisen historian osuus täyttyi parhaimmin, vastavuoroisten velvollisuuksien jonkin verran. Näiden lisäksi ajatteluyhteisön pitäisi täyttää tunnistettavan **yhteisen kielen, yhteisen jargonin vaatimus** (Mercer 2000).

Keskusteluista esimerkiksi **Tietäjän oppipojan** -keskustelu esitteli kokemusta jaetussa kommunikatiivisessa paikassa, jossa keskustelijat konstruoivat ja arvioivat kokemuksiinsa. **Tietäjän oppipoika** -keskustelu sisälsi kielellisen neuvottelun mallin, jossa yhteisesti käytettävien sanojen merkityksistä ja suhteista toisiinsa neuvoteltiin, kuten keskustelussa puhuttiin jumalista, oppipojista, länsimaista ja itämaista. Keskustelu lähti liikkeelle kielen kuvailevan tason tarkkailusta.

Kirjoittaja aloittaa yksittäisistä havainnoista kielestä, koska kokonaiskäsitystä asiasta ei ole vielä hahmottunut. Hän viittaa myös yhteiseen ajatukselliseen kaunokirjalliseen kontekstiin. Seuraava kirjoittaja viittaa edelliseen ja vahvistaa edellisen näkemyksen. Jälkimmäinen kirjoittaja muuntaa edellisen ajatuksen puhuessaan ”kuvailun niukkuudesta”. Hän kiteyttää ajatuksellisesti edellisen havaintoa. Keskustelijoilla on yhteinen havaintomaailma kirjasta, yhteinen konteksti ja päättelyn jatkaminen tapahtuu yhteistyössä edellisen repliikin kanssa. Keskustelija fokusoi teoksen tavan edetä matkanteen keskittymiseen. Jälkimmäinen repliikki lähtee dialogisesti tervehtimisen jälkeen edeltävän asian pohtimisesta ja samaa mieltä olemisesta. Kirjoittaja vahvistaa ilmaisuun kolmiportaisella luettelolla, jonka avulla hän menee kuvailusta syvälle teoksen ytimeen.

Sidoskeinot yhtenäistävät ajattelua. TO-keskustelussa viitataan edeltäviin yhteisiin asioihin, kuten kirjassa oleviin adjektiiveihin ja edetään ottamalla puheenvuoro silloin, kun se tuntuu sopivalta. Asynkronisessa kirjallisuuskeskustelussa ei ole yhtä tärkeitä nähdä edellisen puhujan vuoron loppumista kuin kasvokkaiokeskustelussa. Keskustelijat valittelevat seuraavaksi, etteivät pidä kirjaa mielenkiintoisena luettavana, ja yksi keskustelijoista päättää laajentaa näkökulmaa seuraavasti:

7 E1 02.10.03 13:26: no tuota jos jotakin hyvää kirjasta voi sanoa niin se erakkomies on kyllä hupaisa ja pidän tästä minä kerronnasta.

Siinä saa paremman kuvan kaikesta koska kertoja pääsee suoraan kuvaamaan asiaa. Muuten asiat tuntui ainakin alussa hyppivän toisesta suoraan seuraavaan. Mutta toki kirja avartaa omaakin katsomusta koska alkaa itse miettiä niitä ”oman itsensä etsimis” -juttuja. Toki odotin kirjalta enemmän. Se on ehkä liian ”avoin”.

8 B3 03.10.03 10:42: tarkoitatko, että asiat on ilmaistu turhankin suoraan? Minusta tuntuu, että kirjassa liikaa ”raportoivaa” kokemista ja tapahtumista,

kaipaisin enemmän pohdintaa ja sillä tavoin kirjoitettuna, että se sekä kätkisi että aktivoisi asioita. (TO)

Ensimmäinen E:n dialogivuoro sisältää monia siteitä yhteiseen keskustelupohjaan. ”Sillä erakkomiehellä” keskustelija viittaa tietäjähahmoon. Sen jälkeen hän viittaa yhteiseen tietämykseen kataforisella, eteenpäin suuntautuneella ilmauksella ”pidän tästä minä kerronnasta”.

Se-sanalla hän taas anaforisesti viittaa taaksepäin kerrontaan ja päätty yhteisesti käsiteltyyn asiaan kuvaamiseen. *Mutta*-rinnastuskonjunktio jo nimensä mukaan liittyy kahta päälausetta vastakkaisuutta ilmaisevan *mutta*-sanansa avulla toisiinsa. Hän käyttää *itse*-sanaa viittaamaan tuntemuksiinsa ja viittaa taaksepäin lukukokemukseen *ne*-sanalla, jonka yhdistää nimittämäänsä ”oman itsensä etsimis’-juttuihin”.

Ohjaaja-B esittää E:lle tarkentavan kysymyksen, viittaa hänen sanomaansa ja kertoo omista tuntemuksistaan käyttämällä tekstin sujuvoittamiseksi edellisen tapaan kirjasta *se*-demonstratiivipronominia. Hän viittaa itseensä *minä*-muodolla ja käyttää myös sana-toistoa viitatessaan edellisen keskustelija tapaan ”asioihin”. Lisäksi hän käyttää selittäviä, *että*-konjunktioilla alkavia lauseita selvittämään näkemyksiään. Keskustelija käyttää koheesion, tekstin yhtenäisyyden luomisen keinoina pronominiinien ja konjunktioiden käyttöä, poisjättöä eli ellipsiä ja sanojen dialogista toistamista.

Keskustelijat käyttävät koheesiokeinoja luodakseen yhteisen tunnun muiden keskustelijoiden kanssa. Yleensä puhe ei sisällä yhtä paljon koheesiokeinoja kuin kirjoitus, arvioi Mercer (2000, 61), mutta keskustelu on välimuoto puheen ja kirjoituksen välillä. Ajatuksellisesti kirjoitus on viimeistellympää kuin spontaani puhe.

Henkilöhahmo Jooganandan oppia ja elämänarvoja käsittelevä katkelma sisältää monia keskustelua eheyttäviä ja yhtenäistäviä keinoja (kolmessa dialogivuorossa alleviivauksin ilmaistu saman merkityskentän sanojen, konjunktioiden, pronominiinien ja toistojen avulla sidosteisuutta):

10 B4 Joo, se Joogananda vaikuttaa välillä melkein fantasiahahmolta erikoisissa tempauksissaan, hänen oppinsa ovat melko ankarat, vai mitä?

Mitä yleensä tuumitte kirjasta välittyvästä elämännäkemyksestä ja elämän arvoista?

(etunimi)

11 C2 Jooganandan opit on välillä aika sekavia ja tyhmiäkin, mä en semmoseen rupeis.

12 A3 Jumalia on kieltämättä paljon, menin itsekin hieman sekaisin. on totta, että Jooganandan opit ovat outoja, mutta mitä tarkoitat ankaralla? Sitäkö, että ne eivät ole helppoja, yleisen järjen hyväksymiä, joten ne vaativat luottamusta ja kuuliaisuutta?? Elämän arvot ovat oppipojalla länsimaiset, mutta

hän selvästi siis hakee elämälleen uutta suuntaa. Joogananda ottaa elämän rennon oloisesti...

13 C3 Ehkä ne vois olla sen takia ankaria että osa jutuista on fyysisesti todella vaativia, eikä niitä oo helppo tehdä jos on asunut länsimaisessa kulttuurissa. Esim. Ne saa aika vähän ruokaa verrattuna mihin ehkä länsimaisessa kulttuurissa on totuttu. Ja sit ne kaikki erilaiset jooga-asetnot esim. päällä seisonta, ei meinaan oo helppoo seistä monta tuntii päällään ja antaa jonkun tiputtaa vettä jalkojensa päälle.

14 B5 25.09.03 17:46 Ajattelin varmaankin niin, että ”ankaruus” tulee siitä, että Jooganandan oppit vaativat ponnisteluja, ennen kuin niiden ”hyöty” paljastuu. Länsimaissa on totuttu pikaisiin ja helppoihin nautintoihin. Ne edellyttävät myös sitoutumista ja uskollisuutta – heittäytymistä opin tai uskon varaan. (TO)

Keskustelijat kuljettavat keskustelun mukana ajatuksia Jooganandan opeista ja kehittävät niitä yhdessä. He löysivät itämaisien ja länsimaisen ajattelun eron ja luonnehtivat eroja toistamalla elämä- ja ankara-sanaa. Oppeja käsitellään yhtenäisen kielen avulla viittamalla oppien vaikeuteen, yleiseen järkeen, luottamukseen ja kuuliaisuuteen ja fyysisesti vaikeisiin harjoitteisiin. Niissä fyysistä kuvan havainnollistusta edustaa kolme kertaa toistuva päällä sana. Se liittyy myös voimakkaisiin näkö- ja tuntomielikuviin. Viimeinen kommentoija katsoo, että Jooganandan opit vaativat ponnisteluja.

Yhteistä pohjaa keskustelulle osoittaa samassa aiheessa pysyminen: keskustelijat toistavat Jooganandan oppeja ja viittaavat niihin ne-sanalla. Eheyden osat, kuten toisto ja anaforiset viittaussanat ovat erityislaatuista tekniikkaa, jolla luodaan merkitysyhteyksiä keskusteluteksteihin.

Kielen sanat ja rakenteet ovat ikään kuin jokaiselle uudelle kieliyhteisölle annettua tietoa. Mutta käyttämällä tätä tietoa dialogissaan yhteisö, tässä tapauksessa **Tietäjän oppipojan** keskusteluryhmä muuttaa vanhan kielen merkityksen uudeksi. Se kehittää yhteisöllistä merkitysperspektiiviään.

Annettu tieto tai kieli linkittyy keskusteluaktiviteetissa uusin merkitysulottuvuuksiin. Se merkitsee ryhmän kulttuurisen kielen kehittymistä ryhmän ehdoilla. Tässäkin tapauksessa tuntuu selvältä, että Jooganandan oppien merkitysten laajeneminen ilmentää tietokonepohjaisen keskustelun vahvuuksia: yhteisen muistillisen perustan pohjalle rakentuvaa ajattelua, jossa jokainen yhteisö luo omia merkityksiään kielensä sanoille.

Tietäjän oppipojan keskusteluyhteisö pohti myös jumalan ja uskonnon merkitystä. Siinä keskustelussa osallistujien näkökulmat olivat henkilökohtaiset ja toistetut sanat jumala ja uskonto niin yleiset, että ne väistämättä ilmaisivat jokaiselle lyhyeen keskusteluepisodeihin osallistuvalla henkilökohtaisesti eri asioita:

5 C4 Mitäs mieltä ootte näiden henkilöiden uskonnoista?

Siitähän ei oikein saa selvää, välillä puhutaan Jumalasta ja välillä taas nirvanasta, joka on buddhalaisten juttuja, ja budhalaisuudessa ei ole jumalia.

6 B6 Hyvä huomio!

Luulenpa, että ”uskonto” on ymmärrettävä tässä yhteydessä hyvin laajasti; se on kaikkea sitä, mikä johdattaa ihmistä tarkastelemaan sisintään.

Mitä mieltä olette, voiko olla uskontoa ilman jumalaa?

7 A4: Se, että voiko olla uskontoa ilman jumalaa, riippuu tietysti aika paljon siitä minkä ihminen mieltää jumalakseen. Kyllä mielestäni uskonnoissa on aina joku sellainen juttu, olkoon se sitten vaikka periaate, jota kunnioitetaan tai ns. pelätään. Se mielestäni tavallaan on uskonnon ydin, vaikka se ei vastaa länsimaista käsitystä jumalasta, niin eikä se kuitenkin tavallaan korvaa jumalan... Pointti oli se, että vaikka jossain uskonnossa ei ole jumalia, niin kuitenkin uskonto saattaa nostaa esim. jonkun periaatteen muita korkeammalle... jumalaksi... Toivottavasti ymmärsitte!

(etunimi)

8 C5 joo toi on totta koska kyllähän uskonto voi olla sitäuskoo johonkin korkeampaan voimaan joka hallitsee, sen ei oo pakko olla jotain konkreettista asiaa tai esinettä jota voi palvoa tai rukoilla. (TO)

Keskustelu osoittaa, miten saman aihepiirin hierarkkisesti eri tasojen sanoja voi käyttää osoittamaan saman merkityskentän sisällä käytävää ajatusten vaihtoa. Keskustelussa aihepiiriin viitattiin seuraavin sanoin: uskonnot, uskonto, jumala, jumalat, korkeampi voima, nirvana, buddhalaisten jutut, budhalaisuus, joku sellainen juttu, periaate, sisin, konkreettinen asia ja esine. Niihin liitettiin erilaisia uskontoon sopivia verbejä: johdattaa, nostaa, uskoa, palvoa ja rukoilla.

Vaikka sanoilla on oma merkityksensä eri kulttuureissa, sanoilla on myös usein ajalliset merkityssisältönsä. Keskustelussa **Tietäjän oppipojasta** on kulttuurisesti jotain tähän aikaan sitoutunutta ja toisaalta uskonnollisessa pohdinnassaan hyvin ajatonta.

Keskustelijat siirtyvät uskonnon pohtimisesta mm. vapauden käsitteen pohtimiseen, jossa ilmenee länsimaista individualismia ”*minun mielestäni vapaus voi eri ihmisillä löytyä ihan mistä vain se riippuu ihmisestä itsestään*”(20 D3) tai yhteisestä ajattelullisesta pohjasta lähtevä toinen vastaus:

21 B8 Hei, näin minäkin koen. Vapaus on sisäistä, mutta kyllä tietysti olosuhteet tukevat tai vaikeuttavat sen kokemusta. Katsoin eilen tv:stä dokumenttia Lapinlahden sairaalasta, joka on lopettamisuhan alainen.

Se on todella sääli, sillä ympäristö on enemmän kuin upea. Kyseessä on siis Helsingin keskustassa sijaitseva psykiatrinen sairaala, ja joku potilas kertoikin, että oli seurailut ikkunasta, miten orava ruokki poikasiaan. Hänestä tapahtuma oli vapauttavampi kuin mikään varsinainen terapia!

(etunimi) (TO)

Samaan keskusteluun vapaudesta käy vielä yksi keskustelija yleisistä ja kirjan lähtökohdista. Vapaus-aiheinen keskustelu osoittaa monia yksilöllisiä näkökulmia. Keskustelu jää loppuksi kuitenkin melko yleiselle tasolle:

23 E2 Moni etsii vapauttaan eri paikoista riippuen, miten vapauden kokee. Jos todella tuntee itse olevansa kahlehdittuna, niin hän on silloin valmis tekemään kaikkensa löytääkseen sen. Minusta kirjan tyyppi etsii sitä väkisin eikä ole ehkä täysin valmis etsimään sitä. Vaikkakin hän alkaa matkan jatkuessa oppia yhtä sun toista. (TO)

Keskustelijan puheenvuoro lähtee luontevasti mielisairaalassa koetusta vapauden tunteesta kahlehdittuna olemisen pohdintaan. Kulttuurisesti viimeinen keskustelija ei ole lähellä itämaista ajattelua. Kaikkiaan keskustelu osoittaa vahvasti kysymyksiin vastaamisen halua ja voimaa. Filosofisissa ja uskonnollisissa pohdinnoissa näkyy yhteistä pohjaa, mutta myös selviä yksilöllisiä tunteita. Tällaisista kysymyksistä ei keskustelijoiden välille syntynyt ehkä yhteistä näkemystä, mutta keskusteleminen selkiytti mitä ilmeisimmin keskustelijoiden omia käsityksiä ja keskustelu oli aiheessaan pysyvä ja jos ei emotionaalisesti läheisyyttä osoittava, niin ainakin voimakkaan dialoginen siinä mielessä, että dialogisiin heittoihin vastattiin selkeästi omaa ääntä kuunnellen ja ajatukset sanoiksi pukien.

Monista tutkittavista keskusteluista näkyi selkeä oma diskurssi. Ryhmän käyttämä oma kielimuoto ilmaisee kulttuurin yhtenäisyyttä. Erityisen tärkeä diskurssin muodostumisen edellytys on Mercerin (2000, 107) mukaan keskustelun sujuvuus. Yhtenäiseen dialogiseen keskustelumuotoon hän viittaa monin tavoin.

Joissakin keskusteluissa yhteisen diskurssin, hyvin etenevän puheen tielle tuli kirjallisuusoppaista tyypillisiä kysymyssarjoja, jotka tyrehdyttivät ajatuksellisen etenevän keskustelun:

7 E 1 Huh. Mä oon 1. Tuota noin. Mitä pidätte? Oletteko kaikki siis lukeneet jo ainakin kerran tämän kirjan. Avautuuko maailma paremmin? Miten henkilöhahmot ovat mielestänne rakentuneet? Onko psykologisia huomioita? Entä tarina? Onko helppoa pysyä mukana? Ovatko haltialaulut tilan ja ajan hukkaa vai kaunis lisä?

Niin, itse en ole vielä edes aloittanut...

8 F3 Tarina on kaunis ja haltia laulut ovat kaunis lisä, minun mielestäni.

9 A3 Henkilökohtaisesti en edes lukenut kaikkia haltialauluja, luin laulut ainoastaan alussa ja lopetin laulujen lukemisen kun huomasin miten tylsiä ne olivat, mutta kyllä niistäkin varmaan jotain sais irti jos olisi lukenut. (TSH)

Sosiaalisen luonteen vuoksi keskustelulla on ulkoisesti havaittavia toistuvia keinoja, joiden avulla keskustelu ilmentää sujuvuutta ja eheyttä. Kielen sanat ja rakenteelliset ilmaisut ovat osa tietämystä, jolle kieliyhteisö, tässä tapauksessa kulloinenkin keskusteluyhteisö, rakentuu.

Verkkokeskustelu muistuttaa sekä puhetta että kirjoitusta. Sen sidostusta voi katsoa kirjoitetun tekstin eheys ja yhtenäisyysvaatimusten tai puhutun kielen enemmän toistavan, katkelmallisen ja puhekielisen lyhyen ilmaisumuodon avulla.

Kaikki keskustelut käyttävät sidostuskeinoista yksinkertaisimpia, konjunktioita. Ilman niitä puheenvuoroista tulee katkelmallisia huomioita. Rinnastuskonjunktioista mutta ja vaikka vastakohtaistavat arviota (tekstiin lisätty alleviivaukset) :

1 A1 Niin. Mulla ei ole vielä kirjaa. Ainakin Turun pääkirjastosta kaikki oli mennyt, kun kävin katsomassa. Mitäs tänne pitäisi kirjoittaa, jos ei ole lukenut? Kirjotelkaa muut mitä ootte tykännyt kirjasta?

2 B1 joo... mä sain just luettuu ton teoksen, et mun kirjan vois joku mukava ihminen saada.

Must toi oli aika hyvä kirja, vaik en yleensä ooton tyyppisiä luku. Vaik siin onki aika ärsyttävä toi kertomistapa (siis ärsyttävä toi päähenkilön monologi juttu), mut on se silti aika toimiva kokonaisuus...

4 C2 En oo kylläkään vielä lukenut kirjaa loppuun ja aloitinkin vasta eilen... mut oon saamaa mieltä täs vaihees kun oon lukenut puolet, että kirja on ihan ok. Omalla tavallaan mielenkiintoinen, hiukan ehkä outo... jos niin saa sanoa.

5 D1 juu, terve! olen nyt noin puolessavälissä kirjaa ja siitä tulee aika outo olo kun sitä lukee, vähän on outo, mutta mielenkiintoinen.... siinä alkaa mieltä että onko kaikki sitä miltä näyttää.... (MK)

Keskustelun pohdintaan vaikuttavat myös *jos-* ja *koska-*alustuskonjunktiot, joilla keskusteluun luodaan kriittisyyttä tai rakentavuutta, kuten viimeisen repliikin loppu ”*jos niin saa sanoa*” osoittaa etäisyyden ottamista omasta tekstistä.

Sidosteisuutta tai läheisyyttä luovat myös pronominin *tu* puhekieliset ruotsin artikkeliä käytöltään muistuttavat muodot *ton* ja *toi*, joita ensimmäinen, puhekielistä ilmaisua kirjoittava keskustelija käyttää.

Sitä voidaan nimittää anaforiseksi ilmaisuksi, koska se linkittää tekstiä taaksepäin, yhteisesti tunnettuihin asioihin. katkelmassa on myös viittaamista demonstratiivipronominien vastakkaisesti, senhetkiseen: ”*täs vaihees kun oon lukenut puolet*”. *Minä*-pronominin toistetut taivutetut muodot luovat myös yhtenäisyyttä, linkittävät toistuessaan tekstiä, samoin *kirja*-sanana toistamisesta näkyy samassa asiassa pysyminen.

Eheyden tuntua voidaan luoda myös sanatoiston avulla. **Morelin keksinnön** kirjakeskustelun kolmen ensimmäisen keskustelupäivän kahdeksassa puheenvuorossa viitattiin keskustelunaiheeseen kymmenen kertaa sanalla kirja. Lisäksi kirjaan viitattiin sanoilla *kappale, kirja, teos, se* ja *”aika toimiva kokonaisuus”*. Luonnehdintoja kirjasta oli viime mainitun lisäksi adjektiiveina *”ihan ok”, mielenkiintoinen (2), ”hiukan ehkä outho”, ”vähän on outho”*. Viimeisin repliikki on tyyppillinen yhteiseen kontekstiin viittaava puheenvuoro, jossa *se*-sanalla viitataan alussa ja lopussa lukukokemukseen ja itse kirjaan. Puheenvuoro on silti helposti ymmärrettävissä. Viimeinen ajatus *”siinä alkaa miettiä, että onko kaikki sitä miltä näyttää”* etenee eri pronominein itse tekstin ongelmanratkaisuun, ajatukselliseen ytimeen.

Joskus eheyttä ja eteenpäin menon tuntua tuo asian sanomatta jättäminen, kuten *kirja*-sanana poisjätö seuraavassa. *”Omalla tavallaan (KIRJA ON) mielenkiintoinen, hiukan ehkä outho... jos niin saa sanoa.”* Poisjätö luo vaihtelevuutta silloin, kun pronominilla on aikaisemmin viitattu tarkoitteeseen. Myös synonyymi, samaa merkitsevää ilmaus tekee tekstistä sujuvaa, luistavaa ja dialogisesti etenevää. Ajatuksellisesti se syventää ja rikastuttaa keskustelua tuomalla jotain uutta samanaiheiseen keskusteluun.

Keskustelut osoittavat erilaisin keinoin keskustelijoiden yhteistä ajattelua. Koska keskustelujen strategiat olivat erilaisia, yhteisöllisyys tuki eri tavoin yhteistä ajattelua. Toisissa keskusteluissa pohdittiin keskusteluun sitoutumisen ehtoja (TSH) eikä päästy sisällöllisen jakamisen tuntuun. KM-keskustelussa oli paljon yhteistä jakamista, yhteistä kontekstia ja sosiaalisuuden piirteitä, mutta merkityssisällöltään yhtenäiseen, vanhaa ja uutta linkittävään ajatusyhteisön kognitiivista suuntautumista käyttävään merkityksenantoon ei päästy. Syvimmin yhtenäiseen ajatteluun päästiin vanhan ja uuden vuorottelun, ajatuksellisen samojen merkityskenttien käytön ja yhtenäisen sisällöltään sidosteisen keskustelun avulla.

Selkeimmin yhteisöllinen ajattelu, yhteinen asian jakaminen näkyi MK-keskustelussa. Siinä edettiin saman merkityskentän avulla ja viitattiin erilaisin sidostuksellisin keinoin keskustelussa sekä taakse- että eteenpäin. TO-keskustelusta voi sanoa, että se eteni kohti ajattelullisesti oivaltavaa jokaisen keskustelijan omaa erillistä näkemystä siitä, elääkö länsimaisten vai itämaisten arvojen mukaisesti. Yhteistä lopputulosta siinä ei haettu. KMV-keskustelu pitäytyi kiinnostavien yksityiskohtien luettelemisessä ja lukukokemuksen arvioinnissa eikä päässyt arvioissaan teoksen ytimeen, jos humoristisia sattumuksia ei katsota riittäväksi keskustelulliseksi sisällöksi. Toisaalta tämä teos on nimenomaan viihdyttänyt lukijoita ympäri maailmaa. Englantilaisten jokea pitkin sauvan avulla matkavien luulosairaiden lääketieteen opiskelijoiden ja heidän koiransa lomamatka ei rikkaine episodeineen teekään kirjakeskustelusta yhtenäistä, vaan huomiosta toiseen etenevää. Vähiten tehokas oli TSH-keskustelu, jossa eteen- ja taaksepäin viittaaminen puuttui ja noudatettiin paljolti koulumaista kysymys – kaikkien erilliset vastaukset -tekniikkaa. Dialogisuuden, etenevän keskustelun puute näkyi siinä, että kysymykset lainattiin sellaisenaan omaan repliikkiin ja sitten vastattiin niihin yhdellä tai kahdella sanalla. Toisaalta kysymyksiä myös kiitettiin loppukyselyissä: ”Tehtiin hyviä kysymyksiä ja kommentit

olivat hyviä ja sellaisia mistä sai selkoa.” Yhteiseen dialogisuuteen viitattiin ja tunnettiin ryhmään kuulumista seuraavasti ”Ukki ja mopo –keskustelumme oli sulavaa ja ryhmä selviytyi siitä kivasti.”

3.6. Syvälliset ja pinnalliset keskustelut

Kuudes tutkimuskysymys kuului: ”Millaista keskustelua voi luonnehtia **syväsuuntaiseksi**, millaista **pintasuuntaista** ajattelua ilmentäväksi?” Kysymykseen vastattiin Guzdianin ja Turnsin (2000), Lipposen (2000), Mercerin (2000) ja Gerbicin ja Stacey (2005) määrittysten avulla, koska CoI-malli ei antanut hyvän oppimisen arvioimiseen keskustelussa riittäviä ajattelun syventämisen välineitä. Silti syväsuuntainen oppiminen on keskeisin tavoite kouluoppimisessa.

Korkeatasoiseen keskustelemiseen siirtyminen ei ollut keskusteluissa helppoa. Prosessissa syvenemisvaihetta ei oppilaskeskusteluissa ollut keskustelun alkuvaiheessa. Aiheenmukaista ja merkityksiä pohtivaa keskustelua oli niissä keskusteluissa (TO, MK), joissa ohjaaja oli mukana. Tehokkaaseen, samaa polkua etenevään keskusteluun tarvitaan merkityksenantoa, joka koostuu peräkkäisistä useista dialogivuoroista, eikä keskustelu jakaudu lyhyisiin erillisiin episodeihin (Guzdian & Turns 2000, Lipponen 2000). Selkeimmin yhtenäisen ongelmanratkaisukeskustelun piirteet täytti MK-keskustelu, jossa koko keskustelu syveni ja huipentui ydinajatuksen, teeman sanallistamiseen. TO-keskustelusta voi myös sanoa, että se eteni kohti ajattelullisesti oivaltavaa jokaisen keskustelijan omaa erillistä näkemystä siitä, eläkö länsimaisten vai itämaisten arvojen mukaisesti. Yhteistä lopputulosta siinä ei haettu. KMV-keskustelu pitäytyi kiinnostavien yksityiskohtien luettelemisessa ja lukukokemuksen arvioinnissa eikä päässyt arvioimaan teoksen ytimeen, jos humoristisia sattumuksia ei katsota riittäväksi keskustelulliseksi sisällöksi.

Hyvässä keskustelussa tutkitaan väitteitä, neuvotellaan näkökulmista ja kehitetään jaettavaa ymmärrystä. Näitä ilmeni TO- ja MK-keskusteluissa, mutta myös KMV-keskustelussa, jossa samaa mieltä oltiin usein ja osattiin katsoa toisten näkökulmista asioita. Kaikki keskustelut yleensä täyttivät sen ehdon, että tarkastelun kohteena oli kouluun sopiva kaunokirjallisuuteen kuuluva kirja. (vrt. Guzdian & Turns 2000, Lipponen 2000.) Kirjasta eivät kaikki pitäneet (*Että kirja oli tylsä*) ja kaikki eivät päässeet edes kirjojen loppuun (*Olen aika pettynyt tähän kirjaan, mutta koska en lukenut kirjaa loppuun minua jäi ihmeyttämään mitä 'oppipojalle' tapahtui.*).

Keskustelut edustivat sekä syväsuuntaista oppimista että pintasuuntautunutta lähestymistapaa opiskelutehtävän täyttämiseen. Taulukossa 13 esitetään keskustelujen tehokkuutta ja tehottomuutta ilmentävät syvä- ja pintasuuntautuneiden dialogivurojen määrät.

Taulukko 13. Keskustelujen syvä- ja pintasuuntautuneiden dialogivuorojen määrät (Gerbic & Stacey 2005)

dialogivuorot	KMV	MK	TSH	TO	yhteensä
syväsuuntaiset	4	20	2	21	47
pintasuuntaiset	12	7	10	6	35

Keskustelut, joissa ohjaaja oli mukana, edustivat syväsuuntaista suuntautumista keskustelun aiheena olevaan tekstiin. Niiden syväsuuntaisten dialogivuorojen määrät (MK 20, TO 21) olivat merkittävästi suuremmat kuin oppilasjohtoisten keskustelujen dialogivuorojen määrät (KMV 4, TSH 2).

Syväsuuntaisessa oppimiskeskustelussa keskuksena on maksimaaliseen ymmärtämiseen pyrkiminen, alun perin vaikeiden asioita ymmärtäminen. TO- ja MK-keskustelussa viitattiin aikaisempaan tietoon, verrattiin asioita ympäröivään maailmaan ja ajateltiin aihetta laajasti. Niissä myös saatiin uutta tietoa ja yleistettiin. Syväsuuntaisessa keskustelussa ei tehty hätköityjä johtopäätöksiä. Niissä iloittiin ongelmien ratkaisusta ja oltiin uteliaita ja tyytyväisiä. (Gerbic & Stacey 2005.) Pintasuuntautuneelle oppimiselle oppilaskeskusteluissa oli tyypillistä asioiden muistelu, vähäinen yrittäminen, tehtävän suorittamiseen pyrkiminen ulkoisen motivaation avulla. Pintasuuntaisessa lähestymistavassa hyväksyttiin asioita ilman, että niitä perusteltiin. Niissä oltiin myös usein samaa mieltä. Seuraavissa luvuissa esitetään esimerkit tehokkaasta ajatuksiltaan syvästä, syväsuuntaisesta keskustelusta ja keskustelusta, joka jää yhteiseltä ajattelultaan tehottomaksi.

Syväsuuntaiselle keskustelulle tyypillinen tasapuolinen, kaikkien yhteinen keskustelu ei onnistunut, mutta enemmistö keskustelijoista oli mukana. Aktiiviset keskustelut erottuivat, mutta muutkin reagoivat heidän dialogivuoroihinsa. Sitä tehokkaan keskustelun vaatimuksesta (Lipponen 2001), että keskustelijat kysyisivät tarkennuksia, ei muutamaa tekniikkaan (TSH), kysymyksen merkitykseen (TSH), jumaliin ja arvoihin (TO) ja kertojaan (MK) lukuun ottamatta tullut. Toisaalta tarkennusten tekemistä itseltään olisi kaivannut jälkikäteen tehdyssä nauhoitetussa haastattelussa **Kolme miestä veneessä** -keskustelun osanottaja C.

KILU-arviointilomakkeen väitteeseen ”**Keskustelun syvyys oli sopiva** 16 prosenttia (arvo 5) oli samaa mieltä ja 40 % (arvo 4) oli melko paljon samaan mieltä. Kolmasosa ei osannut sanoa oliko keskustelun syvyys sopiva (arvo 3). Kukaan ei pitänyt keskustelusyvyyttä huonona. Syväsuuntaiseen oppimiseen tai ajattelunsa synevemiseen viittasi kuusi arviointikomakkeen täyttäjää, kolme ilmoitti ymmärtävänsä toisten näkemyksiä keskustelun jälkeen paremmin. Yksi viittasi leikkisän vuorovaikutuksellisesti syväsuuntaisuuteen: ”*Oli ihan hienoo keskustella syvällisii. Köh.*”

3.6.1. Syväsuuntaisen keskustelun esimerkki ”*Mitä Morelin keksintö tarkoittikaan?*”

Analysoin seuraavaksi sitä, miten **Morelin keksintö** -romaanista käytyä keskustelua voi pitää onnistuneena. Käytän hyväkseni pinta- ja syväsuuntaisen suuntautumisen lisäksi

si hyvän dialogin periaatteita (ks. s. 11) . Myös keskustelun rakennetta aloituksineen ja lopetuksineen tulee samalla näkyviin. Keskustelussa käytettiin monia lähestymistapoja aiheeseen, pohdittiin asioita ja ajateltiin niitä suhteessa todelliseen maailmaan tai omaan elämään, samaan tapaan kuin Judith Langer (1995) hyvältä keskustelulta odottaa. Keskustelu antoi käsitystä siitä, ettei työ ollut helppoa. Morelin keksinnön keskustelun syväsuuntaisuutta esittelee taulukko 14.

Taulukko 14. Morelin keksinnön keskustelun syväsuuntaisuuden kategoriat ja esimerkit (Gerbic ja Stacey 2005)

PIIRRE	LUONNEHDINTA	ESIMERKKI
merkityksen etsintä	argumentit keskustelussa	Päähenkilöä askarruttaa myös näkymättömyytensä ”syy”. Ehkä oudot havainnot johtuvat hänen nauttimistaan juurista, vai onko hän sittenkin kuollut?—(20)
ajatusten yhdistäminen toisiin ja eheys	alunperin vaikeiden asioiden ymmärtämisen yritys, kysyminen asioiden vertaaminen muuhun, aiheen käsitteily laajasti, outouden nimeäminen uuden idean käyttö	Hmm...? ne kirjan alareunassa olevat ”tarkennukset” on vähän outoja. Eikö se nyt tavallaan oo kuitenkin päiväkirja, ainakin tavallaan, et ketä sitä korjailee ja miks? (9) Seuraava pohdinto on vain heitto, mutta tavallaanhan Bioy Casaresin romaanin päähenkilön suhde muihin on verrattavissa oman aikamme ”kasinopeli-yhteiskuntaan”. Ehkä nykyihminenkin kaiken kaaoksen ja kiireen keskellä on todella yksin, pohjimmiltaan kuin näkymätön kanssaeläjilleen. (20)
todistamisen ja logiikan käyttö	arvoitusten, ongelmien ratkaisemisen ilo todistaminen esimerkin avulla	--Osan, niin ku myös mun mielestä Morelin keksinnön lukeminen jotenkin vaan edistyi hirveen hitaasti, jos se nyt edistyi ollenkaan... joskus se toimi paremmin uni-lääkkeenä ku mielenkiintoisena romskuna. Mutta se vika löytyy monista kirjoista ja niitäkin yleensä oppii arvostamaan paremmin vasta kun luku-urakka on suoritettu kokonaan loppuun. Vähän sama juttu tämän kanssa... Mitä enemmän sitä luki, sitä selvempi siitä tuli. Näinkin fiktiivisestä kirjasta löytyi kuitenkin yhteyksiä elämään, vaikka sun, huomasitko?- -(22)
	työ voi olla jännittävää ja nautittavaa	Heips! Täytyy myöntää että en ole vieläkaan lukenut kirjaa aivan loppuun. Samoin kun Nata, itsekin luin täntapasta kirjallisuutta nyt ensimmäisen kerran. Välillä tuntuu että taidan olla ”liian vähä-älynen” Morelin keksinnön lukijaksi. No ei sentään. Jännää kirjassa on se, miten se pystyy hämärtämään todellisuuden ja tavoittamattoman harhakuvan välillä. Vai mitä ootte mieltä? Alkuperäisen, kopion, haaveiden ja aaveiden rajat ovat epäselviä ja häilyviä. Häiritseekö teitä tuo ”epätietoisuus” vai ihastuttaako se? palaillaan... -Sanna (13)

Morelin keksinnön keskustelussa jaettiin lukukokemuksia ja ratkaistiin ongelmia. Struktuuriltaan keskustelu vei keskustelijoita epätietoisuudesta kohti yhteisesti hahmottuvaa merkityksenantoa, kuten yhteisöllisen ajattelun analyysin avulla jo näytettiin. Keskuste-

luun siis sopi Mercerin (2000) yhdessä ajattelun määritelmä, jonka mukaan yhdessä ajattelu on kokemuksen kollektiivista merkityksellistämistä ja ongelmanratkaisua. Keskustelulle olivat tyypillisiä ajatuksellinen etsintä ja sisällöllisten kysymysten käyttö keskustelun edistäjänä. Keskustelu antoi käsitystä siitä, ettei työ ollut helppoa.

Alussa keskustelijat selvittivät lukemislähtökohtiaan ja pääosin positiivisia alkutuntojaan ilman, että alkoivat heti määritellä ratkottavia ongelmia. Keskustelijat kokivat kirjan sanojensa mukaan ”mielenkiintoiseksi”. *”Must toi oli aika hyvä kirja, vaik en yleens o ton tyyppisii lukuenu. Vaik siin onki aika ärsyttävä toi kertomistapa(siiis ärsyttävä toi päähenkilön monologi juttu), mut on se silti aika toimiva kokonaisuus...”*, tilittää ensimmäinen kirjan lukenut keskustelija. Samanlaista alkuhahmotusta on seuraavassakin keskustelurepliikissä, joka sisällöltään noudattaa edellistä:

3 C1 En oo kylläkään vielä lukenut kirjaa loppuun ja aloitinkin vasta eilen... mut oon saamaa mieltä täs vaihees kun oon lukenut puolen, että kirja on ihan ok. Omalla tavallaan mielenkiintoinen, hiukan ehkä outo... jos niin saa sanoa.

Vastavuoroinen keskustelu mielenkiintoisesta, oudosta kirjasta jatkuu, ja keskustelun alusta voi aistia, että keskustelijat jakavat samanlaisia tunteja kerronnan hahmottamisen hankaluudesta, josta aloittaja käytti ilmausta *”toi päähenkilön monologijuttu”*. Osallistujat ovat halukkaita ratkomaan luetun romaanin herättämää outouden tunnetta.

5 D1 juu, terve! olen nyt noin puolessavälissä kirjaa ja siitä tulee aika outo olo kun sitä lukee, vähän on outo, mutta mielenkiintoinen.... siinä alkaa mieltä että onko kaikki sitä miltä näyttää....

Kirjan lukukokemus halutaan jakaa avoimesti. Alun positiivisen sävyn jälkeen välittömästi sama kirjoittaja tuo myös negatiiviset tuntoensa julki: *”niin ja vielä että en ole ennen lukenut ton tyyppistä kirjaa, eli sen perusteella voin sanoa että ei ole kovin miellyttävää lukea tuon tyyppistä...”* Ennen kuin keskustelijat ovat lukeneet kirjaa pitemmälle, syntyy viikon hiljaisuus, jolloin yksi keskustelija jo kärsimättömänä perää toisten aktiivista osanottoa: *”Täs o vähä paha keskustella ku ei oikee tuu noit kommentteit ja mielipiteit...”*

Seuraava keskustelija alkaa kahden päivän päästä työstää ajatustaan. Hän alkaa hahmottaa sitä, mitä ei kirjassa ymmärrä, viittaamalla alaviitteisiin, joita hän nimittää tarkennuksiksi. Ihan aluksi hän osoittaa pohtivan ajatteluprosessinsa ja kysyvän asenteensa *”Hmm...?”*-ilmauksella, jossa ajattelemisen on kahteen kertaan ilmaistu, sekä yhteisesti kulttuurisesti ymmärrettävällä kirjainmerkkijhdistelmällä että kolmen pisteen ilmaise-man ajattelun jatkumisen merkin avulla. Lopun kysymysmerkki lisää pohdintaan kysymyksen tuntua. Koko ajan hänen tekstistään aistii vahvasti muiden keskustelijoiden äänien olemassaolon. Hän lähtee keskustelemaan nopeasti ja tarkentaa outouden ilmenemismuotojen pohdintaa puhekielenomaisesti kysyen ja asiaa suhteellistaen. Kirjoittaja lopettaa vuoronsa kysymykseen, josta Turun murteen mukaisesti käyttää *ketä*-puhekielistä pronominiuotoa yleiskielen *kuka*-pronominin sijaan. Sen havaitsemiseen tarvitaan samaa kulttuurista lounaissuomalaista kielipohjaa.

Keskustelussa on tämän jälkeen viikon tauko. Seuraavaksi ajallisesti mukaan tuleva keskustelija ohittaa tarkennukset, aloittaa edellisten kirjoittajien yhteisestä hämmennyksen aiheesta, kirjan merkityksen, idean epäselvyyden toistamisesta ja hahmottaa sitten minäkertojan, ”*sen miehen*” kerrontatapaa, sanomalla, että hänestä kerronta on selkeää ja kirjan kuvaukset yksityiskohtaisia ja mielenkiintoisia. Vaikkei vielä pysty vastaamaan, hän rauhoittaa itseään ja toisia vakuuttamalla, että päästyään kirjan loppuun hänellä on käsitys asiasta. Lisäksi hän ottaa vastuuta ja edistää dialogia loppuilmaisullaan ”*jatkuu pian...*”.

Seuraava keskustelija lähtee ensin samoista lähtökohdista kuin edellinen, hän jakaa edellisen tunnot. Hänkään ei ole toivoton, vaikka viittaa leikkisästi ongelmanratkaisukykynsä rajallisuuteen: ”*Välillä tuntuu että taidan olla ”liian vähä-älynen” Morelin keksinnön lukijaksi. No ei sentään.* - -”

Sen jälkeen hän luonnehtii antiteettisesti sitä, minkä katsoo ongelmaksi ja esittelee kirjan jännitettä: ”*Jännää kirjassa on se, miten se pystyy hämärtämään todellisuuden ja tavoittamattoman harhakuvan välillä.* - -” Hän käy myös dialogiin muiden kanssa kysymyksiin ja tarkentaa lopuksi aikaisemmin sanomaansa: ” - - *Vai mitä ootte mieltä? Alkuperäisen, kopion, haaveiden ja aaveiden rajat ovat epäselviä ja häilyväisiä.*”

Kirjoittaja sanallistaa ensi kertaa outouden, ilmoittamalla ”*miten se pystyy hämärtämään todellisuuden ja tavoittamattoman harhakuvan*”. Hän tarkentaa muiden ajatusta. Hän jakaa saman lähdökohdan kuin kaksi aikaisempaa keskustelijaa ja siirtää ongelmakohtaa kertojan tarkennuksista ja suoranaista kertojan olemassaolosta takaisin lukijan epätietoisuuteen ja kysyy keskusteluvuoronsa lopuksi: ”*Häiritseekö teitä tuo ’epätietoisuus’ vai ihastuttaako se?*”

Aivan lopuksi hänkin viittaa hyvin dialogisesti keskustelun jatkumiseen ja ajatusyhteisön ylläpitoon sanomalla ”*palailaan...*” ja kirjoittamalla lopuksi nimensä. Seuraava keskustelija vastaa edelliseen kysymykseen: ”*Tuohon G:n kommenttiin todellisuuden hämärtymisestä voin omakohtaisesti sanoa, että mun mielestä toi ”epätietoisuus” häiritsee. Siitä tulee vähän omitunen olo itsellekin, eikä kirjaa ollut mielestäni kovin miellyttävää lukea lähes ollenkaan.*” ja seuraavaksi esittelee oman näkökulmansa kysymällä: ”*Mitä mieltä olette esimerkiksi siitä että päähenkilö on ns. näkymätön muille saarella olojoille? vai onko näitä muita henkilöitä edes oikeasti olemassa..*”

Ohjaaja tulee mukaan vastaamaan päähenkilön ns. näkymättömyyteen muille saarella olijolle:

18 F4 - - Minusta niitä muita ei ollut olemassa. Lopussa se valkeni kertojaminälle ja samalla häntä alkoi vaivata sama vajoaminen kuolemaan kuin ehkä muitakin ennen häntä. Viimeisten sanojen jälkeen hän mielestäni kuolee.

-Synkkäähän se on. Toisaalta se teki elämisen aika siedettäväksi vai mitä! Voisiko se keksintö olla, että lukija alkaakin valita, mitä elämällään tekee, eikä elä vain lume-elämää?

pohtii (ohjaajan nimi)

Toinenkin myöhäinen keskustelija tarttuu D:n kysymykseen. Hän kiteyttää kaunokirjallisuuden monitulkintaisuuden mahdollisuuden, mainitsee hienolla metaforisella ilmauksella, miten lukija kerää ”*tiedonjyväsii*” ja muodostaa niistä ”*palapeliä*”. Vaikka kyse on ajatusyhteisöstä, jokainen voi hänen mukaansa pitää oman tulkinta-avaruutensa. Silti keskustelu lähtee jokaisen keskustelijan puheenvuorossa niin keskeltä yhteistä lukutodellisuutta, että keskustelusta saa sen kuvan, että kaikilla on sama ajatuksellinen lukukonteksti taustana ja jokainen hahmottaa toisten ongelman lähestymistä, vastaa omalta kohdaltaan ja jokainen vie keskustelua eteenpäin jatkokysymyksin ja tarkennuksin. Tämä kirjoittaja palaa hämmennykseensä lopuksi: ”*En pitänyt tuosta sen takia koska oli jotenkin vaikea lukea kun ei tiennyt mikä on todellista ja mikä ei.*” Ajatusyhteyttä kuvaa se, että jokainen keskustelija linkittää kaikkien ymmärtämällä tavalla oman puheenvuoronsa toisten puheenvuoroihin. Kyseessä on ajatusyhteisö, jonka mukana olevia jäseniä kirjan merkitysten avaaminen pitää yhdessä. Rakenteellisesti keskustelu etenee siten, että keskustelijat osoittavat ymmärtävänsä toistensa ajatuksia. Keskustelu on koko ajan etenevä, vaikka edellisiin repliikkien sisältöön dialogisesti palataan. Jatkokeskustelu vie päähenkilön yksinäisyyteen ja näkymättömyyteen. Perusteluna väitteelleen kirjoittaja ottaa esimerkin tekstistä: ”- *Ensin päähenkilö pakoilee lomaviettäjiä, kunnes huomaa, etteivät tulijat kiinnitä häneen mitään huomiota. Epävarman ihmisen arkea?* -” Retorisen kysymyksensä jälkeen, odottamatta vastausta keskustelija jatkaa: ”*Päähenkilöä askarruttaa myös näkymättömyytensä ’syy’. Ehkä oudot havainnot johtuvat hänen nauttimistaan juurista, vai onko hän sittenkin kuollut* Kirjoittaja käyttää lopussa samaa ajatusta kuin muut epäilijät ja pyytää muiden näkökulmia asiaan. ”*Ehkä tosiaan ajoittainen ns. ylimenevä epäselvyys häiritsee. Muiden kommentteja?*” Tämän keskustelun retoriikan tapaan hän lopuksi viittaa jälleen kohtaamiin ”*Nähdään taas!*” ja kirjoittaa pitkän puheenvuoronsa loppuun nimensä.

Kirjoittaja jakaa lukuelämyksen toisten kanssa ja tuntee ymmärtävää läheisyyttä muiden lukukokemuksiin. Hän tuo keskusteluun omakohtaista elämyksellistä tuntua, vaikka kyse on muun maailman ja itsen kohtaamisesta. Eläytyvä ote loppuu huudahdukseen ”*Tosi raivostuttavaa!*”.

Sama keskustelija ottaa lähemmin tarkastelun kohteeksi kirjan keskeisen asian, päähenkilön kiinnostuksen saarella näkemänsä hahmoon ja viittaa siinäkin kirjan ulkopuoliseen todellisuuteen. Konteksti on kaikille selvä, sen takia hän ei esittele asiaa enempää vaan lähtee suoraan asian ytimeen:

22 C5 - - Ja toinen esimerkki oli tä rakastumis/ihastumis-juttu tän

Faustinean kanssa, kun on pakko nähdä ja väkisin etsii toisen silmiensä eteen jne. Näitä löytyy... romanttista-ko...? Vähän kun ihastuis idoliinsa, saavuttamaton on paras! (MK)

Hän viittaa kertojan huomion kiinnittymiseen naishahmoon, asian toistuvuuteen ja miettii, onko kysymys romanttisesta tyylistä. Sitten hän kiteyttää pohdintansa ajatukseen saavuttamattomaan idoliin ihastumisesta. Huutomerkki korostaa lausuman painokkuutta.

Tulkintansa jälkeen hän muiden tapaan suhteellistaa omaa ajatteluaan, ottaa siihen etäisyyttä ja haluaa antaa toisille mahdollisuuden kommentoida ja väittää vastaan:

22 C5 12:06:”Toivottavasti mun analysointi ei mennyt ihan metsään. Sekin nimittäin on aina mahdollista... (oma nimi, koulu)

??? (MK)

Kirjoittaja pohtii näkymättömyyttä, mutta ei vastaa juurien syömisiesimerkkiin, siihen vastaa ohjaaja viikon kuluttua ja ehdottaa, että se tarkoittaa myrkyä syömistä. Pysyttyään samojen asioiden toistamisessa myös tämä kirjoittaja vie keskustelua eteenpäin kertojan ihastuksen kohteeseen ja nimeää kertojan näkymättömyyden ongelman liittyvän siihen, ettei ihastuksen kohde häntä näe. Hän myös assosioi ja kiteyttää ajatuksen siitä, miten idoliin voi rakastua ja kiteyttää: ”saavuttamaton on paras!”

Seuraava keskustelija on tiedonhaulla löytänyt keskusteluun arvokasta tietoa, mutta aloittaa ensin edellisen puhujan nimellä ja hymyllä:

23 G3 (edellisen keskustelijan etunimi) :

ihan uteliaisuudesta ja samalla huvin ja urheilun vuoksi naputtelin pari sanaa googleen ja löytyi ihan (mielenkiintoinen) ja sun kirjoitukseen liittyvä juttu osotteessa:

<http://www.pandorasbox.com/louisebrooks/tributes/casares.html>

Tässä pätkä tekstistä:

QUESTION: You said that the inspiration for "La invención de Morel" came to you, at least partially, from the vanishing of Louise Brooks from the movies. What happened with you and Louise Brooks?

ADOLFO BIOY CASARES: I was deeply in love with her. I didn't have any luck, because she disappeared quickly. She went to Europe, she made a film with Pabst, and then I didn't like her so much as when she was in Hollywood. And then, she vanished too early from the movies.

QUESTION: Could she be seen as one of the characters in "La invención de Morel"?

ADOLFO BIOY CASARES: Yes, she would be Faustine.

Ilmeisesti kyseessä on todellakin ihastus idoliin saavuttamaton paras!:) Faustinen henkilöahjo perustuu kai (jos nyt olen ymmärtänyt oikein) elokuvatähti Louse Brooksiin?

-oma nimi, - koulun lempinimi

Siihen vastaa toinen keskustelija seuraavasti.

26 B3 nii toi on aika jännä pirre tosa kirjas, siis todellisuuden ja haaveitten sekottuminen, mones kohas tulee aika outoja ajatuksia siit et mkä on oikeesti totta ja ey onk sil mitää välii onk joku totta jos vaa uskoo siihe...

Kirjoittaja hyväksyy yleiset mietteet. Hän myös avartaa näkemystään alun vastenmielisydestään kertojaa kohtaan ja pyörtää sanansa.

(jatk.) ”välil käy aika ärsyttäväks ton kertojan asennoituminen noihi omii ajatuksiinsa, siis ton tyylisee yksinpuheluun, mut se on kyl aika tärkees osas kirjan voisko sanoo ”juonen”, tai ehkä paremminki idean kannalt.”

Keskustelun ajallisesti intensiivisin vaihe oli keskustelun keskiosassa, jossa kaikki ikään kuin moniäänisesti lähestyivät teoksen ongelmaa. Tutkijan näkökulmasta kirjallisuustieteen ongelma tuli riittävän tarkasti ratkaistuksi ja kaikkien äänet kuuluivat keskustelussa tasa-arvoisina.

Morelin keksinnön keskustelu oli pohtiva ja dialoginen. Suurin osa keskustelijoista käytti alussa puhuttelua viittaamaan aikaisempaan keskusteluun ja viestiti alussa kommentoi aikaisempaa keskustelua, jakoi edellisen keskustelun tuntemuksia. Keskustelijat kysyivät usein toistensa mielipidettä. Ajattelun ja yhteisen keskustelun voimaa osoittivat seuraavat lopetukset: *palailaan, mitä mieltä olette?, muiden kommentteja?,...jatkuu pian...*

Seuraavaksi mukaan tulee ohjaaja. Hän hyväksyy ja yhtyy toisten ajatuksiin unen ja toden rajalla olemisesta ja etäännyttää kokemuksensa puhumalla lukutavastaan. Olennaista on, ettei hän tuo oikeata ratkaisua vaan samanarvoistaa itsensä muitten kanssa puhumalla omasta lukutavastaan. Hän tuo myös uuden luonnehtivan piirteen kertojasta. Hänen mielestään kertoja on yksinäinen. Kirjan lukemisen kaareen hän viittaa lopputuntemuksillaan: ”- - minun lukutapani vei siihen, että lopussa uskoin siihen oletukseen, että mies oli pelkän kolmiulotteisen videokuvamaailman keskellä, ettei siellä ollut yhtään ihmistä” ja viittaa epäsuoralla kysymyksellä siihen, mikä olisi loppuratkaisu: ”- - ja että loppu oli myös päähenkilön loppu, eikö vain?” (14 F2)

Sen jälkeen hän houkuttelee puhuttelulla muita mukaan kommentoimaan väitettään: ”Ne joilla on vielä kirja, voivat ehkä kommentoida ja te muutkin!” Kysymyksen kiihkeyttä osoittaa lopun huutomerkki ja kaikkien haastaminen mukaan hahmottamaan yhteisesti loppua. Ennen kuin kukaan on vielä ehtinyt kommentoida hänen näkemyksiään, ohjaaja muotoilee kysymyksensä uudelleen: ”Mitä te lopussa ajattelite? Mihin te lopussa uskoitte?” Kuten usein muutkin asynkronisen keskustelun osanottajat, hän antaa sitten heti seuraavassa virkkeessä oman henkilökohtaisen minä-muotoisen vastauksensa kysymyksiinsä: ”Minun tulkintani vei siihen että opin ajattelemaan elämää loppuvana asiana ja sitä, miten tärkeätä on että ihmisiä on ympärillä. Pitää elää!” Siihen yksi keskustelija vastaa:

16 E2 Samanlaisia tuntemuksia herätti kirja minussakin. En oikein osannut vielä päättää, että ihastuttiko vai vihastuttiko epätietoisuus. Tällä hetkellä kaatuu kyllä enemmän ärsytyksen puolelle.

Mertsi

Opiskelija tulee jakaneeksi omasta mielestään ohjaajan ajatukset. Ja silti seuraavassa hän uskaltaa näyttää, ettei oikeastaan pitänyt kirjasta. Oppilaan ja ohjaajan suhde on tässä avoin ja turvallinen.

Opiskelijat luovat toisilleen läheisiä merkityksiä kerrontaan, loppuratkaisuun ja ihastumiseen liittyen. He jakavat ajatukset kevyen iloisen ylpeänä havainnoistaan ja ajatuksistaan. Niihin sisältyy esimerkiksi opettajan osuudessa itseironista tunnustuksellisuutta ja toisaalta yksinäisyyden tunteen jakamista keskustelijoiden kesken. Kaikki ajatuksenkaaret eivät saa sanallista ymmärtäjää, esimerkiksi viittaus kasinoyhteiskuntaan jää yksittäiseksi.

Keskustelu poikkeaa muista keskusteluista siinä, että yksi keskustelija käyttää onnistuneesti tiedonhakua osana keskustelun syventämistä. Löytö tuntuu uskomattomalta historialliselta perustelulta, jossa edellisen keskustelijan väite saa seuraavasta kiistattoman perustelunsa: idoliin ihastuminen on ollut kirjailijan henkilöhistoriaa, hän kertoo haastattelussa olleensa etäisyyden päästä ihastunut kuuluisaan elokuvanäyttelijään. Oppilaat siis jakoivat tietämystä toistensa kanssa.

Rochelle (1999) määrittää neljä tekijää, jotka luonnehtivat tieteellisen yhteistyön ja merkityksen lähestymisen prosessia. Ensimmäinen tekijä, syväsuuntautunut ajattelu ympäristö, jossa hahmotetaan ihmisten keskistä maailmaa sanallisesti, sopii erinomaisesti tähän pieneen keskusteluun. Siinä hahmotetaan ihmisten välistä maailmaa yksinäisyyden, ihastumisen, elämisen ja kuoleman avulla.

Toiseksi Rochelle (1999) mainitsee toiminnan ketjun, jossa korjataan, määritetään, osoitetaan tietystä ympäristössä asioita. Keskustelu oli selkeästi etenevä, eri toimijoiden avulla pyritään määrittämään ongelmaa ja etsitään perusteita, joiden avulla voitiin osoittaa tiettyjä asioita saarella olost. Päädyttiin myrkyllisten kasvien syömiseen ja pään henkilön mahdolliseen kuolemaan.

Keskustelu osoitti oppilaiden huomiopisteiden kautta kulkevan ongelmanratkaisukeskustelun kaaren. Keskustelun jälkeen opiskelijoilla oli teokseen erilainen näkemys kuin alussa, jolloin outoutta ja epämääräisyyttä korostettiin. Voi sanoa, että osallistujilla oli keskustelun jälkeen uutta yhteisesti jaettua tietämystä teoksen merkityksellisistä asioista. Kaikista keskustelun kolmesta episodista ja koko keskustelusta löytyi yhteisöllisyyttä ja yhteistä kontekstiin perustuvaa jakamista. Keskustelutoiminta muutti, kuten Rochelle (1999) CSCL-periaatteilta vaatii, yksilöiden ajattelua. Se kirkasti ja selkeytti heidän näkemystään.

Alun epätietoisyyden jälkeen osallistujat oppivat liittämään asioita yhteen, oppivat ratkomaan asioita yhdessä ja oppivat kuuntelemaan toisiaan. Voidaan sanoa, että aktiiviset

keskustelijat eivät ainoastaan ilmentäneet itseään vaan tulivat keskustelun keskivaiheessa osaksi ajattelevaa yhteisöä. Keskustelu oli dialogista. Siinä näkyi halu jakaa muiden kanssa kokemukset ja halu ajatella yhdessä ja löytää erilaisia näkökulmia asiaan. Kirjallisuuskeskustelua **Morelin keksinnöstä** voi pitää ryhmän tekemänä prosessina, jossa on ymmärtämyksen, ajattelun ja tietämyksen laajentamisotetta ja siinä edistettiin dialogia kiitettävällä tavalla.

Morelin keksintö oli pääosin samaan fokukseen keskittyvä keskustelu. Se pyrki ratkaisemaan kertojan, kerronnan ja teoksen maailman välisiä suhteita, se myös motivoi oppijoita käyttämään ajattelemisen taitoja. Ensimmäinen viittaus ”*aika ärsyttävä toi kertomistapa (siis ärsyttävä toi päähenkilön monologi juttu)*”(2 B1) kertoo kirjoittajan huomiopisteen tunnistamisesta, mutta myös asian nimeämisestä. Samaan aihepiiriin viittaa sitä seuraava keskustelija epämääräisesti ”*siinä alkaa mieltä että onko kaikki sitä miltä näyttää...*”(5 D1)

Morelin keksinnössä kertojan arvoituksellinen hahmo saa muutaman repliikin jälkeen jatkoa:”- *et ketä sitä korjailee ja miks?*” (9 C4) Keskustelija muotoilee jo ongelmaa kahdeksi kysymykseksi. Hän ilmaisee olevansa kiinnostunut siitä, kuka tarinaa kertoo. Seuraava keskustelija viittaa ”*sen miehen kerrontatapaan*”, joka hänen mielestään on selkeä. Tämä keskustelija tarkentaa tuntemuksiaan ja selittää, miten ”*on vaan outoa kun ei itsäkään tiedä onko kertoja oikeesti olemassa....*” (12 D3)

Yhteisen ongelmakentän hahmottamisen ja nimeämisen jälkeen ajattelu on ikään kuin moniäänistä. Vaikka edellinen keskustelija ei esittänyt suoraa kysymystä vaan epäsuoran, seuraava keskustelija pitää kirjaa haasteena ajattelulle ja jatkaa ajatusta kertojan olemassaolosta nimeämiinsä todellisuuden ja epätoden suhteesta:” - *Jännää kirjassa on se, miten se pystyy hämärtämään todellisuuden ja tavoittamattoman harhakuuvan välillä. Vai mitä mieltä ootte? Alkuperäisen, kopion, haaveiden ja aaveiden rajat ovat epäselviä ja häilyväisiä.*—”(13 G1)

Edellinen lausuma sisälsi ajattelullista vastakohtaistamista, sanallista terävyyttä ja taitavaa luonnehdintaa. Se osoittaa oivaltavaa ajattelua, kuten seuraavankin kirjoittajan päätely:

14 F2 - - Minusta se haavekuvan, unen ja toden rajan näkeminen on osin ahdistavaa, kuten päähenkilön yksinäisyys. Silti loppua kohti kirja tuli vangitsevammaksi ja minun lukutapani vei siihen, että mies oli pelkän kolmiulotteisen videokuvamaailman keskellä, ettei siellä ollut yhtään ihmistä ja että loppu oli myös päähenkilön loppu, eikö vain?”(MK)

Keskustelussa päädytään pohtimaan juurien syömisestä ja tehdään hypoteesi: ”*Kyllä saaren antimien syöminen voi liittyä vaikka hallusinaatioihin ja hitaaseen myrkkynuolemaan.*” (F5)

Keskustelussa käytetään syväsuuntautuneita ajatuksia, ilmiöiden selittämistä, syy- ja seuraussuhteiden löytämistä, toiminnan perustelemista, teoksen analysoimista, vertaamis-

ta ja arvioimista monipuolisella moniäänisellä tavalla. Keskustelu syvenee ja tulkinta lisääntyy. Merkityksiä etsitään argumentaation avulla: ”Päähenkilöä askarruttaa myös näkymättömyytensä ’syy’. Ehkä oudot havainnot johtuvat hänen nauttimistaan juurista, vai onko hän sittenkin kuollut?—” (20). Merkitystä etsittiin, vaikka asiat olivat alun perin vaikeita: ”Hmm...? ne kirjan alareunassa olevat ”tarkennukset” on vähän outoja. Eikö se nyt tavallaan oo kuitenkin päiväkirja, ainakin tavallaan, et ketä sitä korjailee ja miks? (9) Yritettiin ymmärtää asioita ja kysyttiin, mikä on syväsuuntautuneelle merkityksen etsinnälle tyypillistä.

Ajatusten yhdistäminen toisiin ajatuksiin on tyypillistä **Morelin keksinnön** keskustelussa esimerkiksi kasinopeliyhteiskunnan vertautumisessa kirjan päähenkilön yksinäisyyteen. Keskustelijat käyttivät todistamista ja logiikkaa ja ilmaisivat myös ratkaisemisen iloa:

22 C5 Moikka lukijat(overit)!

Osan, niin ku myös mun mielestä Morelin keksinnön lukeminen jotenkin vaan edistyi hirveen hitaasti, jos se nyt edistyi ollenkaan... joskus se toimi paremmin uni-lääkkeenä ku mielenkiintoisena romskuna. Mutta se vika löytyy monista kirjoista ja niitäkin yleensä oppii arvostamaan paremmin vasta kun luku-urakka on suoritettu kokonaan loppuun. Vähän sama juttu tämän kanssa... Mitä enemmän sitä luki, sitä selvempi siitä tuli. Näinkin fiktiivisestä kirjasta löytyi kuitenkin yhteyksiä elämään, vaikka sun, huomasiitko?- -.

Työskentely, kuten lukeminen, voi olla syväsuuntaisessa keskustelussa jännittävää ja nautittavaa:

13 G1 Heips! Täytyy myöntää että en ole vielääkään lukenut kirjaa aivan loppuun. Samoin kun Nata, itsekin luin täntapasta kirjallisuutta nyt ensimmäisen kerran. Välillä tuntuu että taidan olla ”liian vähä-älynen” Morelin keksinnön lukijaksi. No ei sentään. Jännää kirjassa on se, miten se pystyy hämärtämään todellisuuden ja tavoittamattoman harhakuvan välillä. Vai mitä ootte mieltä? Alkuperäisen, kopion, haaveiden ja aaveiden rajat ovat epäselviä ja häilyväisiä. Häiritseekö teitä tuo ”epätietoisuus” vai ihastuttaako se? palailaan... -Sanna

Keskustelijoiden fokus pysyi koko keskustelun ajan samassa aiheessa, joka liittyi kertojan ja häntä teoksessa ympäröivään maailmaan. Elämyksellisyyttä keskusteluun toi se, että keskustelijat toivat myös omat henkilökohtaiset tuntemuksensa avoimesti mukaan keskusteluun ja toivat vertauskohtia omasta elämästään.

Esimerkiksi päähenkilön ”haahuilua” yksi vertaa keskustelijoiden elämään: ”vähän kuin itse yrittäisit sanoa jotakin eikä ketään huomaa tai noteeraa sua. Tosi raivostuttavaa! ja toinen esimerkki oli tä rakastumis/ihastumis-juttu tän Faustinean kanssa, kun on pakko nähdä ja väkisin etsii toisen silmiensä eteen jns. Näitä löytyy... romanttista-ko...? Vähän kun ihastuis idoliinsa, saavuttamaton on paras.—”(C5)

Taitavasti keskustelija viittaa kaikkien kokemuksiin yksinäisyyden tunteisiin. Idoliin ihastumiskohdan voi nähdä olevan epäsuora viittaus kaikkien myös kokemuksiin tunteisiin. Lopun omistusliite tekee ilmauksesta koskettavamman. Ei ihme, että tämä ajatuskulku toi keskusteluun yllättävän lisän. Tämä romanttisuuteen viittaava repliikki vei keskustelua uuteen suuntaan. Uusille urille mentiin myös maailmaan liittyvien muiden vertailujen ansiosta. Usein omien ihastusten kertomista pidetään vaikeana kerrottavana asiana, joten edellinen ohjaajan tunnustus osoitti uskallusta ja alttiiksi asettumista muiden tutkinnalle. Kyseenalaistamista ilmeni todellisuuden ja epätoden suhteen hahmottamisessa ja se vei keskustelua myös selvästi syvemmälle teoksen tematiikkaan.

Dialogin dynaamisuus on hyvän keskustelun edellytys (Aarnio & Enqvist, 2001). Dialogissa on useampia kuin yksi osapuoli toimijana. Tärkeätä dialogin kannalta on vuorojen vaihto, miten keskustelija viittaa edelliseen vuoroon ja miten hän antaa vuoron toiselle. Keskustelun aluksi ohjaaja tervehtii keskustelijoita *Hei*-partikkelilla. Hän kertoo keskustelun reunaehdoista ja vetoaa, että vaikei kirjaa olisi vielä saanutkaan, voi aloittaa.

Hän saakin samana päivänä vastauksen, joka alkaa dialogipartikkelilla *"Niin"* ja jatkuu *"Mulla ei ole vielä kirjaa"*. Voisi kuvitella, että tämä repliikki ei vie keskustelua eteenpäin, mutta kirjoittaja lopettaa: *"Kirjoitelkaa muut mitä ootte tykännyt kirjasta?"* Seuraava aloitussana on samankaltainen kuin edellinen ikään kuin keskeltä ajattelua lähtevä sana. Kolmannen keskustelijan aloitus *"joo..."* on selvästi puhumiseen liittyvä partikkeli, jossa ajatellaan, että muita on paikalla. Hän osoittaa seuraavalle keskustelijalle vuoron kolmen pisteen avulla. *"Vaik siin onki aika ärsyttävä toi kertomistapa (siis ärsyttävä toi päähenkilön monologi juttu), mut on se silti aika toimiva kokonaisuus..."*

Seuraava repliikki alkaa viittauksella siihen, että kirjoittaja on aloittanut kirjan vasta edellisenä päivänä, mutta hän viittaa edellisen repliikin toimivaan kokonaisuuteen ja kirjoittaa: *"mut oon samaa mieltä täsä vaihees kun oon lukenut puolen, että kirja on ihan ok"*. Hän jatkaa miettien mielipiteensä oikeutusta: *"- - omalla tavallaan mielenkiintoinen, hiukan ehkä outo... jos niin saa sanoa."*

Keskustelun alku on dialogisuudeltaan siinä mielessä hyvä, että keskustelijat kuuntelevat toistensa lausumia, mutta kohdistuvuus ei keskustelun alussa ole vielä kovin selkeä, vaikka keskustelukehotuksen jälkeisissä repliikeissä olikin aloituspartikkelit *"Niin"* ja *"joo"*. Ne ikään kuin ilmaisevat keskustelijan lähtevän ajatustensa keskeltä liikkeelle, ne eivät vielä kohdistu mihinkään. Kysymyksiäkään keskustelun alussa ei ole. Seuraava keskustelija lähtee avoimemmin osoittamaan puheensa muille aloituksellaan: *"juu, terve!"*. Dialogisuuden kannalta ensimmäinen ajallinen episodi jatkuu vielä muutaman repliikin verran:

7 D2 niin ja vielä että en ole ennen lukenut ton tyyppistä kirjaa, eli sen perusteella voin sanoa että ei ole kovin miellyttävää lukea tuon tyyppistä....

8 B2 täs o vähä paha keskustella ku ei oikee tuu noit kommentteit ja mielipiteit...

9 C4 *Hmm...? ne kirjan alareunassa olevat ”tarkennukset” on vähän outoja. Eikö se nyt tavallaan oo kuitenkin päiväkirja, ainakin tavallaan, et ketä sitä korjailee ja miks?*

Kiinnostavaa on, että *terve*-ilmauksella aloittanut vaihtaa muitten mukaisesti aloituksensa ajattelun keskeltä lähteväksi *niin*-sanaksi. D jättää ilmaisunsa ilmaan peräti viiden pisteen ajattelumerkkien avulla!

Myös seuraava repliikki on keskustelultaan samansävyinen ja käyttää pisteitä ajattelun merkeinä. B tarkastelee keskustelua metatasolta ja toteaa *”ettei tuu noit muite kommentteit ja mielipiteit...”* Ilmeisesti keskustelija ei halua hyökätä muita vastaan. Eksistentiaalilauseella, jossa ilmaisee, ettei tule kommentteja, hän haluaa osoittaa, ettei hän syytä muita vaan ihmettelee.

Taitavasti seuraavakin, C jatkaa samaa ajattelemisen osoittamista aloituksellaan *”Hmm...?”* Hän kuitenkin aloittaa kysymisen, vaikka epäsuorastikin viittaamalla kirjan arvoitukselliseen hahmoon ja tämän tarkoituksiin *”ketä sitä korjailee ja miks?”*

Keskustelun dialogiluonteeseen viitataan ajoittain tässä ja nyt -ilmauksin. Edellisessä B aloittaa puheenvuoronsa: *”täs o vähä paha keskustella - -”* Täs-demonstratiivipronomini viittaa siihen, että keskustelija on ”paikalla” oppimisolun keskustelupalstalla ja samalla yhteisessä ajatuksellisessa kontekstissa. Hän pahoittelee, ettei muita ollut sillä hetkellä, eikä tosiasiaa viikkoon ollut käynyt keskustelemassa ja tuo pahan olonsa julki pehmeällä, subjektiivisella häivyttävällä tavalla.

Senhetkiseen aikaan viittaa ajallisesti D:kin aloittaessaan noin kahden viikon kuluttua edellisestä repliikkinsä nyt-ajanilmauksella:

12 D3 nyt oon saanu ton kirjan paria sivua vaille päätökseen, vieläkään sen idea ei ole auennut hirveän selvästi mulle. Täytyy toivoa et viimeiset sivut ois ratkasevia... sen miehen kerrontatapa on kullä selkeä ja välillä yksityiskohtaiset kuvaukset on mielenkiintoisia, on vaan outoa kun ei itsekään tiedä onko kertoja oikeesti olemassa.... jatkuu pian....

Samaa diskurssia kuin edelliset useiden pisteiden ajattelemisen ilmauksineen jatkaa D edellisessä, mutta lopussa on optimistinen viittaus tulevaan: *”.... jatkuu pian...”* Tulkitseen, että neljä pistettä on tässä jännitystä ja suurempaa voimaa ilmaiseva merkki kuin kolme pistettä.

Seuraavana päivänä tulee uusi keskustelija mukaan ja tuo uudenlaiset sävyt keskusteluun. Hän on kuunnellut hyvin aikaisempaa keskustelua ja ilmaisee olevansa samaa mieltä kuin edellinen keskustelija. Lisäksi hän aluksi tervehtii muita ja leikittelee kirjan vaikeudella ja haastaa muut mukaan. Kirjoittaja hallitsee aikaisemman keskustelun diskurssin, käyttää yks. 1. persoonan muotoa ja antaa ajatusten virrata edestakaisin. Hän kuitenkin tuo keskusteluun uutta kepeää sävyä, luonnehtii ja haastaa muut vastaamaan arvoituksellisen romaanin kysymyksiin. Hän näyttää temperamenttiaan kysymyssarjalla ja lopet-

taa edellisen puhujan kanssa rinnakkaiseen, samantyyppiseen lopetukseen, joka ilmaisee keskustelun jatkumista edelleen.

Keskusteluun tulee myös uusi elementti, kun keskustelijat kuittaavat puheenvuoronsa omalla nimellään ja antavat näin äänen puheenvuorolleen. Keskustelu on puolivälissä ja tämän jälkeen kaikki yhtä nimeään käyttämätöntä ja keskustelun viimeisiä keskelle tuoja lisähuomioita lukuun ottamatta kirjoittavat nimellään. Keskustelijat omaksuvat D:n tavan ja noudattavat sitä! Se on kiinnostava lisä **Morelin keksinnön** yhtenäiseen diskursiiniin. Myös yksittäisille keskustelijoille kohdistettuja aloituksia on enemmän:

”Hei G. Kiehtovaa, että löysit - -”, (F)

”‘C’: - - ja sun kirjoitukseen liittyvä juttu osotteessa:

<http://www.pandorasbox.com/louisebrooks/tributes/casares.html>”(G)

”Niin F. Musta Morelin keksintö oli kuolemattomuutta - -” (C)

”Itse ihmettelin ihan samaa. Onkohan joku keksinyt tähän jonkunnäköistä selitystä? F? (E)

Keskustelun myöhäisin mukaantulija ei tuntenut enää olevansa samalla tavoin toisten kanssa mukana aktiivisessa keskustelussa. Muusta keskustelusta poiketen tällä viimeisellä koko keskustelun jälkeenpäin hahmottajalla oli minäkeskinen ote. Hän ikään kuin halusi näyttää, että nämä vastauspuheenvuorot viikkoa muiden jälkeen aloitettuina olivat hänen. E sai mahdollisuuden yhteisen ajatuksellisen kontekstin, luetun kirjan, ohjeitten ja lähitapaamisen avulla osallistua vastaamalla toisten kommentteihin tai aloitteisiin, joihin hänellä oli sanottavaa. Hän myös tiivistä hienolla tavalla teoksen nimeen liittyvän arvioituksen *”Mikä on kirjan nimenä oleva Morelin keksintö?”* Samalla hän vastasi oikeastaan neljään keskustelusta poimimaansa kysymykseen. Hän on hyvin mukana moniäänisessä keskustelussa, poimii sieltä asioita, joihin uskoo, vaikka hänen ääntään ei todistettavasti kuule keskustelujen aikana kuin opettaja:

30 E4 Minunkin mielestäni se Morelin keksintö saattaisi olla se eräänlainen kuolemattomuus. Todellisuudessa ihminen ei kuitenkaan voi olla kuolematon: ”No-one gets here out alive”. Kirjan kirjoittajalla saattoi olla idea ikään kuin nimenomaisesta haavemaailmasta, jostain elämän ja kuoleman rajamailta, jossa tämä henkilö sitten eli. Saarella oli pois todellisuudesta, muttei kuitenkaan kuollut. Päähenkilö ehkä kuvitteli ensin voivansa elää saarella ikuisesti ja olla kuolematon, mutta mielestäni hän kuitenkin kirjan lopussa kuolee, kun tajuaa muiden olevan vain ’heijastuksia’.

Morelin keksinnön keskustelussa jokainen osallistuja ilmaisi tuntemuksiaan, kuten alun outouden ja mielenkiintoisuuden pohdinnat osoittivat (3 C1, 4 C2, 5 D1). He ilmaisivat myös hämmästelystä kohteitaan ja antoivat selityksiään ilmiöille: *”Hmm...? ne kirjan alareunassa olevat ”tarkennukset” on vähän outoja. Eikö se nyt tavallaan oo kuitenkin päiväkirja, ainakin tavallaan, et ketä sitä korjailee ja miks? (9 C4)*

Hämmennyttä osoittaa repliikin muoto. Alun miettimistä osoittava osa ilmaisee myös dialogin dynamiikalle tyypillistä keskeneräisen ajatuskulun ilmaisemista ja sen hyväksymistä. Osallistuja myös asettaa ajatuksenkulkunsa muille alttiiksi kysymyksen ja vastauksen sekamuodolla: *”eikö se nyt tavallaan oo kuitenkin päiväkirja”*. Keskustelija on avoin ja ilmaisee tuntemuksiaan (*”outoja”*) ilmiötä kohtaan. Ilmiön lajimääritteisen selittämisen jälkeen seuraa samassa virkkeessä asian lievennys *”ainakin tavallaan”*. *”Miehen kerrontatapaan”* viittaa heti ajallisesti seuraava keskustelija (D3/12) ja kirjan avoimiin kysymyksiin taas sitä seuraava: *”- - taidan olla ”liian vähä-älynen” Morelin keksinnön lukijaksi.- -” (13 G1)* Kaikki keskustelijat pohtivat kerronnan ongelmia ja kertojan ja muiden henkilöhahmojen suhteita. Keskustelijoiden välillä vallitsi yhteys, jossa kaikki sitoutuivat keskusteluun. Osanottajien suhde toisiinsa oli avoin ja toista arvostava. Arvostus näkyi siinä, että osallistujat pitivät keskustelun fokuksen samassa ja pyrkivät hahmottamaan ongelmia kysyen ja vastaten, määritellen ja hämmästellessä. Näkyviä väärinkäsityksiä, risiriitoja tai epäonnistumisia ei ollut. Keskustelu oli voimakkaan vastavuoroista.

Aarnio ja Enqvist (2001, 16) määrittelevät yhdessä ajattelemisen ja perehtymisen, dialogin keskeisen ominaispiirteen tarkoittavan sitä, että *”tietoa ja sen yhdistämistä toimintaan haetaan yhteisen työstämisen avulla. Se on tutkimista uuden ymmärryksen ja osaamisen löytämistä”*.

Morelin keksinnön keskustelu osoitti, miten osallistujat olivat valmiit ilmaisemaan keskeneräisiä ajatuskuljuja ja hyväksymään ne. Kaikki osallistuivat kertojan ja muiden hahmojen välisen suhteen pohdintaan, loivat dialogiin yhteistä ymmärrystä erilaisten näkökulmien, kasinoyhteiskunnan, yksinäisyyden, alkuperäisen ja kopion ja videopeli-metaforien avulla.

Keskustelussa oli kaikkiaan kysymyksiä ja kehoituksia yli kaksikymmentä ja jokaisessa puheenvuorossa tuntui edeltävän keskustelun ääni. Keskustelulle oli tyypillistä kommentoimaan houkuttelu ja omien oletusten esittäminen alun hämmennyksen ja yksittäisten huomioiden jälkeen. Yhdeksänneistä repliikistä alkaa sarja, jossa keskimäärin jokainen kysyy ja usein esittää oman tulkintansa. Muodoltaan kysymykset eivät olleet yksinkertaisia ja selkeitä, mutta niistä näkyy, miten pohdinta on keskustelussa voimakasta. Suurin osa kysymyksistä saa erilaisia ääniä vastauksiksi, mutta kysymys-vastaus-muoto on vähemmistönä repliikeissä. Yleensä kysymysmerkki on yhdistetty ajattelevaan osuuteen. Suuri osa kysymyksistä vihjaa ja tiedustelee toisten mielipidettä:

9 C4 Hmm...? ne kirjan alareunassa olevat ”tarkennukset” on vähän outoja. Eikö se nyt tavallaan oo kuitenkin päiväkirja, ainakin tavallaan, et ketä sitä korjailee ja miks?

- -

13 G1 - Jännää kirjassa on se, miten se pystyy hämärtämään todellisuuden ja tavoittamattoman harhakuvaan välillä. Vai mitä ootte mieltä? Alkuperäisen, kopion, haaveiden ja aaveiden rajat ovat epäselviä ja häilyviä. Häiritseekö teitä tuo ”epätietoisuus” vai ihastuttaako se?

- -

17 D3 - - *Silti loppua kohti kirja tuli vangitsevammaksi ja minun lukutapani vei siihen, että lopussa uskoin siihen oletukseen, että mies oli pelkän kolmiulotteisen videokuvamaailman keskellä, ettei siellä ollut yhtään ihmistä ja että loppu oli myös päähenkilön loppu, eikö vain?*

- -

22 C5: - - *Näitä*

löytyy... romanttista-ko...? Vähän kun ihastuis idoliinsa,

saavuttamaton on paras!

23 G3 - - *Ilmeisesti kyseessä on todellakin ihastus idoliin saavuttamaton paras!:) Faustinen henkilöahamo perustuu kai (jos nyt olen ymmärtänyt oikein) elokuvatäh-tti Louse Brooksiin?*

-etunimi, koulun lempinimi

Kysymysten epäsuoruus vei keskustelun moniääniseksi puheeksi, jossa eri äänet sekoittui-
vat. Keskustelu oli ensimmäinen ja kysymystekniikka vielä vapaata ja hahmotonta. Toisille
selvästi osoitettuja kysymyksiäkin oli. Ne olivat muodoltaan kyllä–ei-vastaukseen sopivia,
joten nekin olivat muodoltaan melko vähän dialogisia. Toisaalta dialogivuoron lopukkeet
ovat usein kysymyksen muotoisia: *Mitä enemmän sitä luki, sitä selvempi siitä tuli. Näinkin
fiktiivisestä kirjasta löytyi kuitenkin yhteyksiä elämään, vaikka sun, huomaitko?; Itse ihmet-
telin ihan samaa. Onkohan joku keksinyt tähän jonkinnäköistä selitystä?*

Silti osa kysymyksiäkin oli selkeitä ja ne veivät teoksen analyysiä eteenpäin. Myös vasta-
ukset olivat teosta vahvasti avaavia, usein useamman kuin yhden vastauksen vahvistuksia.
Ohjaajan suora kysymys *”Mitä Morelin keksintö tarkoittikaan? Kuolemattomuutta? Kerto-
kaa!”* luo keskustelun loppupuolella kirjan teematiikkaan syvenevästi liittyviä vastauksia.
Dialogille oli ominaista keskustelussa henkilökohtaisten tulkintasävyjen näyttäminen.
Keskustelulle oli myös ominaista pienien ajatuksenkulkujen tekeminen näkyväksi, minkä
myös katsotaan olevan dynamiikkaa keskusteluun tuova piirre (ks. liite 1). Rochelle (1999)
puhuu tiettyssä jaetussa ympäristössä tapahtuvasta keskustelusta. Morelin keksinnön -kes-
kustelusta paljon oli ymmärrettävissä keskustelijoiden yhteisen kontekstin avulla.

Dialogin siirtymistä uusille puolille kuvaa mm. se, että osallistujan ajatuksenkulku ase-
tetaan alttiiksi tutkimiselle ja kyseenalaistamiselle. Edellisten repliikkien perusteella on
selvää, että osallistujat asettivat koko ajan omia näkemyksiään kyseenalaisiksi ja olivat
valmiit tutkimaan hypoteesejaan ja muuttamaan näkemystään:

20 G2 - - *Epävarman ihmisen arkea? Päähenkilöä askarruttaa myös näkymättömyy-
tensä ”syy”. Ehkä oudot havainnot johtuvat hänen nauttimistaan juurista, vai onko
hän sittenkin kuollut?*

Ehkä tosiaan ajoittainen ns. ylimenevä epäselvyys häiritsee. Muiden kommentteja? Nähdään taas! (etunimi)

- -

22 C5 - - Näitä löytyy... romanttista-ko...? Vähän kun ihastuis idoliinsa, saavuttamaton on paras! Toivottavasti mun analysointi ei mennyt ihan metsään. Sekin nimittäin on aina mahdollista... (etunimi, koulu)

Kun dialogisuuden uusille poluille meneminen edellyttää muiden havaintoihin perustuvaa ajatuksenkulkujen hyväksymistä, voi MK-keskustelusta sanoa, että kaikkiaan keskustelu huipentui melko tarkkoihin yksittäisten keskustelijoitten havaintoihin perustuviin toisten tekemiin päättelyihin, kuten juurten syömisessä yhteydessä viittaamiseen myrkyllisiin tai hallusinatorisiin kasveihin ja siihen, että päähenkilö aikanaan niitä syötyään kuolee. Kirjan teksti ei tätä suoraan ilmoita, se pitää päätellä.

Kaikkiaan alun ja keskikohdan prosessiviittauksia (lukemisaikataulu, lähitapaaminen ja ohjelma) lukuunottamatta tämä, kuten muutkin keskustelut pysyivät tiukasti aiheen mukaisessa pohdinnassa. Ajattelu tuntui senhetkiselältä ja omaan maailmaan liittyvältä, autenttiselta. Siinä aito tietämys ja uusi tieto (esim. kuolemattomuus ja kertojan kuolema) oli kaikkien hahmotettavissa tasavertaisessa ei-autoritaarisessa suhteessa. Moniäänisessä keskustelussa jokainen on ajattelullaan mukana ja hyväksyy tai ei hyväksy päättelyn tulosta havaintojensa perusteella. Tätä keskustelua kuvaa Aarnion ja Enqvistin (2000, 20) esittelemä lainaus Freireltä: ”Kukaan ei kuitenkaan voi paljastaa maailmaa toisten puolesta.” (Aarnio ja Enqvist 2000, 20; Freire 1970,150) Sen sijaan yhteisesti voidaan saada oivalluksia kirjoista ja maailmasta.

3.6.2. ”Mitä he siinä sitten pohdiskelivat?” – pintasuuntaisen keskustelun esimerkki

Kaikki asynkroniset keskustelut eivät ilmentäneet samanlaista yhteistä ratkomista, saattikka ratkaisuun pääsemistä, kuten MK-keskustelu. Monella tapaa sosiaalisesti rikkaassa ja tunnelmaltaan hyvässä, leikkisässä KMV-keskustelussa ei tunnutta pääsevän ajatuksellisesti eteenpäin. Siinä oli aktiivinen oppilasvetäjä, mutta keskeistä oli muistamista tukeva lähestymistapa keskustelun kohteeseen, kirjaan: ”Niin samoin kissa ja koira -kohta nauratti hieman sekä tykkäsin myös ehkä siitä, kun oli jotkut juhlat ja se yksi poika alkoi laulamaan muistaakseni ja kukaan ei pitänyt siitä. Hieman sekavaa ja en muista ihan tarkalleen, mutta se kuitenkin. Myös se, kun ne kaksi eksyi sumuun eivätkä tienneet missä heidän vene on ja sitten löysivät, kun koira haukkui.”(8)

Dialogivuoro ei osoita keskustelemisen halua, mutta kylläkin tarkkaa muistelemista. Keskustelua ei yritetä jatkaa. Siinä ei vielä pyritä ymmärtämään aihetta, vaan palautetaan mieleen asioita ja vastataan kirjan omien ”merkkien” kertomisen avulla aikaisempaan kysymykseen.

Kolme miestä veneessä -keskustelu sisälsi hyviä ohjailukysymyksiä, mutta vähän sisällöllisesti strategisesti etenevää tekniikkaa (vrt. Johnson 2001). Kysymyksiä oli runsaasti, peräti 19 kysymystä. Niistä yli puolet teki aloittaja, jonka kysymyksistä työjärjestykseen liittyviä oli kaikkiaan kuusi. Hän pyrki muun muassa saamaan poissaolijoita mukaan keskusteluun. Hänen kyselyillään oli myös vaikutusta, sillä muut tulivat mukaan, paitsi viimeksi huhuiltu, joka ei lopultakaan lukenut kirjaa. Taulukko 15 sisältää Kolme miestä veneessä -keskustelun ohjailukysymyksiä vastauksineen:

Taulukko 15. Kolme miestä veneessä -keskustelun ohjailukysymyksiä vastauksineen

KYSYMYKSET	VASTAUKSET
4 A2- - No entä sitten D???	5 D1 Juu hei vaan.- -
7 A3 Onkos E mukana keskustelussa?	9 E1 - - täällä ollaan rakkaat. älkää hätäilkö- -
10 A10 Meeertttssiiiii?????	(ei vastausta)
Missä olet ystäväni?	

Aloittajan kysymykset monine kysymysmerkkeineen ovat voimakkaasti ihmetteleviä. Henkilön Mertsin nimeen liittyvää kirjainten pituuksilla leikittelyä voi pitää huutona, jolla yritetään tavoittaa poissaolijaa. Keskustelun lopussa kaivataan vielä puuttuvia keskustelijoita mukaan. Kysymykset toivottavat poissaolijoita mukaan. D puuskahtaa vielä toiseksi viimeisessä repliikissään: ”Niin mahtavatko he (B ja E) ikinä päästä kirjan vauhtiin?”

Keskustelun poissaolijoihin liittyvien kysymysten lisäksi keskustelussa edetään kuuden itse lukemiseen liittyvän kysymyksen avulla, joissa kartoitetaan, missä kohdin keskustelua keskustelijat ovat. Sisältöön viittaavat kysymykset liittyivät huumoriin. Aloittaja kysyy johdattelevasti ensimmäisen repliikkinsä puolivälissä: ”Mitä mieltä te olette, jaksako tällaisen ”vitsikirjan” lukea mielenkiinnolla ihan alusta loppuun?” (A1) ja vie keskustelijat mittaamaan vitsikirjaksi leimaamansa teoksen lukukokemusta. Nimitys tuntuu vähättelevältä ja vastavuoroisuuden mukaan muut toistelevat aloittajan tuntoja. ”Tosi könnkö juttu, jos vitsit on jo kuluneita.. Vähentää kummasti kiinnostusta käydä kirjan kimppeihin.” (B1), ”Joo olen siis lukenut jo kyseisen kirjaseen, olin myös hieman pettynyt, koska kirjaa kehuttiin kovasti. Kuitenkin asiaan, eli vitsit todellakin olivat vanhentuneita ja niistä kyllä huomasi aikakauden(1800-luvun loppu) - -.”(C1)

Pintasuuntautuneelle keskustelulle on tyypillistä sekä asioiden toistaminen että samanmielisyyden osoittaminen ilman omia lisäyksiä. Viimeisin dialogivuoro toi kuitenkin uutta sisältöä keskusteluun. Aloittaja pääsee ohi ensivaikutelman pettymyksensä ja kysyy vitsikirjaan liittyen seitsemännen repliikkinsä keskellä lyhyesti yhteiseen kontekstiin viitaten: ”Mikä nauratti?” Hänen kysymyksensä oikeastaan liittyy koko jäljessä oleva keskustelu, paitsi että seitsemännessä repliikissä aloittaja johtaa keskustelun takakansitekstiin, jossa miesten sanotaan pohtivan asioita. Myös takakannen käsittely on melko ylimalkaista kirjakeskustelua.

- - Sen huomasin, että kirjan takakannessa sanotaan miesten pohdiskelevan paljon. Pitääkö väite mielestänne paikkaansa? Mitä he siinä sitten pohdiskelivat? eivät minun mielestäni paljon mitään! Kirjassa oli muutenkn yli puolet takaumia. Mietin vain, että pohdittiinko niiden kautta sitten jotain? Äh... nyt meni syvälliseksi! No mutta kuitenkin, siis pohdittiinko ja mitä?”(A4)

Seuraavaksi tulee vastaus, jossa on leikkisä vanhahtava puhuttelu, asian toisto ja siinä tarkennetaan pohtia-sanana merkitystä.

- - Totta A-kuomaseni, että mielestäni henkilöt eivät kyllä paljon POHDISKELE, ainakaan mitään maailman tärkeitä asioita. Vaan ehkä enemmän he vain muistelevat menneitä ja miettiä, että mitä tekisivät, jos sattuisi niin tai näin. Jos sitä voi sitten pohdiskeluksi kutsua. Tiedä sitä. (C3)

Seuraavaksi A vahvistaa C:n arvelun pohdinnasta: ”C... puhut asiaa, itse en tuota mitä jos –juttua älynnyt aiemmin.” (A5) E käyttää asian vahvistamista, sanatoistoa ja jatkaa takakansipohdintaa.

- - tosiaankin huomasin ton takakannen kertovan, että ne pohdiskelee. mut kuinka mä en sit huomaa sitä? vai onko se tosiaan sitä, mitä ne kertoo siinä? tai muistelee menneitä. voiko sitä laskea pohdiskeluksi? toisaalta taas se vois olla, pohtia menneitä. hmm.- -(E2)

Ajatuskulkuja jatketaan ja hyväksytään muiden ajatuksia, mutta ei viedä ajattelua eteenpäin. Tuntuu siltä, että kirjoittaja näkee jotain epämääräistä ja käsittämätöntä. Kysymysten ja kysymyssarjojen tekijöitä on KMV-keskustelussa monia, kuten edellisestä, vähiten mukana olleen E:n repliikistä näkyy. Kysymykset vain liikkuvat samojen ilmiöiden parissa, eivät vie keskustelua sisällöllisesti eteenpäin. E:n kysymyssarjaan ei kukaan vastaa. C ja D ovat sanamääräisesti yhtä aktiivisesti mukana. C tekee kaksi ja D kolme kysymystä. D:n kysymykset sisältyvät repliikkiin, jossa hän itse vastaa niihin. Vaikka sisällöllisesti repliikki on dialoginen ja sisältää paljon asiaa (huomaa lopun ilmehtivät kasvot!), eivät ”mitä mieltä te olette?” ja ”muistatteko ystäväiseni?” -kysymykset ole kuin lähinnä toisiin kontaktin ottavia, niihin ei välttämättä odoteta reagoitua muita. Vastauksena A:n kehoitukseen siitä, että pitäisi antaa ajatusten kulkea vapaasti C aloittaa:

18 C5: No A, tässä näitä ajatuksia tulee (kulkivat VAPAASTI).

Mun mielestäni toi kirja/tarina ei ole ollenkaan mikään ns. maailmaaparantava teos, vaan ennemminkin vain sellainen mukava kirja, jota sitten lueskelee silloin tällöin. Eli jos haluaisi jotain henkeäsalpaavaa lukukokemusta, niin silloin ei ehkä kannata kirjaa lukea... Mitäs mieltä olette? Se on todellakin kevyttä luettavaa.

Yksi hauska kohta tuli myös mieleen, se kun Georgen isä oli ollut majatalossa yötä ja olivat sitten ystävänsä kanssa nukahtaneet samaan sänkyyn, eivätkä tajunneet että olivat samassa sängyssä... Se oli hassu! Niin ja sekin, kun George heräsi liian aikaisin, muistatteko ystäväiseni? Ihan tosissaan.

c”)

C:n repliikki sisältää, kuten kaikki muutkin repliikit paljon aineksia, ensimmäisessä osassa viittaamista edelliseen, mielipiteen ilmaisua ja toisten reagoinnin odottamista (*”Mitäs mieltä olette?”*). Kysymyssanan -s-loppuinen muoto muuntaa kysymyksen vähemmän asiatyyliseksi tai painavaksi. Dialogivuoro on informatiivinen, pitämystä osoittava, muisteleva ja runsassisältöinen, mutta tuntuu, ettei muiden reagoimista oikein odoteta.

Seuraavan jakson kahden uuden hauskan asian muistaminen saa ajattelemaan, että kirjoittaja muuttaa strategiaa ja palaa työskentelemään vakavammin. Lopun kysymys *”muistattekko ystäväiseni?”* on kepeä ja ystävään liittyvä -*inen*-johdin ja omistusliite tekevät siitä leikkisän. Tuntuu siltä, että keskustelija käyttää myös kirjan retoriikkaa, vanhahtavaa tapaa, jolla **Kolme miestä veneessä** -kirjassa muistellaan. Hän on siis dialoginen kirjan tekstin kanssa tai pyrkii samanlaiseen kielelliseen ilmaisutapaan. Lopun toden vakuuttelu ja ei-lingvistisen merkin kasvojen ilme kielivät samoin ilkkuruksesta arvoituksellisuudesta tai halusta huvittaa muita.

Myös D käyttää välittömästi edellistä seuraavassa puheenvuorossaan kevyehköä kysymyksen kohdistamista muihin (*”Mites muilla?”*) ja tarkentaa lukemistapahtumaan liittyvää lukutekniikkaa tiedustelemalla: *”Onko mielenkiintoa riittänyt enemmän kuin kahden luvun lukemiseen peräkkäin?”* Dialogivuoron rakenne on sellainen, että D ensin vastaa muille, sitten esittää väitteen ja C:n tapaan lopuksi kaksi kysymystä, jotka eivät liity kirjan sisältöön vaan lukemishaluun ja -tapaan:

19 D4 Joo olen C:n kanssa aika samoilla linjoilla siitä, että kirja ei todellakaan ole mikään vuosisadan lukukokemus. Mukava bussimatka -kirja se on lähinnä, eli voi aamulla bussissa lukea, kun kouluun on tulossa. Minun mielenkiinto ei ole esimerkiksi riittänyt, kun varmaan kahden peräkkäisen luvun lukemiseen. Mites muilla? Onko mielenkiintoa riittänyt enemmän kuin kahden luvun lukemiseen peräkkäin?

Dialogivuoro osoittaa lukemistapahtuman strategiaan keskittyvää ajattelua ja toisten lukuhaluukkuuden tiedustelua. Hänkin vie keskustelua eteenpäin. Kysymyksiin reagoidaan, vaikka ne veisivätkin pois kirjan sisällöstä, kuten seuraavat reagoinnit edelliseen:

20 C6 En oikeastaan muista hirveän hyvin, että kuinka monta kappaletta luin kerralla. Mutta se taisi vaihdella aika paljon. Välillä yksi kun taas välillä ehkäpä neljäkin... Riipui kuinka väsynyt olin.

21 A8 No itse luen aika paljon kerralla, joten kyllä tuotakin tullut useampi kappale kerralla luettua! Ja sänkyjuttu oli kyllä ihan hauskanen ...

Edelliset huomiot keskustelun pintasuuntautuneisuudesta on esitelty tiivistetysti taulukossa 16.

Taulukko 16. Pintasuuntautuneen oppimisen kategoriat ja esimerkit KMV-keskustelussa (Gerbic ja Stacey 2005)

uudelleen tuottaminen	muistaminen keskuksena	Niin samoin kissa ja koira –kohta nauratti hieman sekä tykkäsin myös ehkä siitä, kun oli jotkut juhlat ja se yksi poika alkoi laulamaan muistaakseni ja kukaan ei pitänyt siitä. Hieman sekavaa ja en muista ihan tarkalleen, mutta se kuitenkin. Myös se, kun ne kaksi eksyi sumuun eivätkä tienneet missä heidän vene on ja sitten löysivät, kun koira haukkui. (8)
	ei halua ajatella tai ymmärtää asiaa	Totta A-kuomaseni, että mielestäni henkilöt eivät kyllä paljon POHDISKELE, ainakaan mitään maailman tärkeitä asioita. Vaan ehkä enemmän he vain muistelevat menneitä ja miettiä, että mitä tekisivät, jos sattuisi niin tai näin. Jos sitä voi sitten pohdiskeluksi kutsua. Tiedä sitä. (11)
	lopettaa pienimmällä mahdollisella vaivalla	-- kirja on ainakin värikäs mun mielestä. tai siis. en mä tiedä. tuli sellanen fiilis vaan lukiessa. tai sit kirjailija on vaan saanut silleen kirjoitettua et tulee sellanen olo. että kirja olisi väriksi. herranjestas mikä lause. mä otan tohon kirjan perustumiseen kantaa ko oon lukenut sen kokonaan. nyt täytyy lähteä lukemaan muita aineita. (15)
	katkelmallinen tilanteen taju	joo. yli puolvälissä ollaan. kyllä tää tästä.. mä en kyl hei oikeesti muista mikä mun rooli on. O_____o tosiaankin huomasin ton takakannen kertovan, että ne pohdiskelee. mut kuinka mä en sit huomaa sitä? vai onko se tosiaan sitä, mitä ne kertoo siinä? tai muistelee menneitä. voiko sitä laskea pohdiskeluksi? toisaalta taas se vois olla, pohtia menneitä. hmm.(15)
pysyy kurssirajojen sisällä	keskittyminen siihen mitä pyydetään toisto	Seuraava aihe voisi olla se, että jokaisen pitää kertoa edes yksi positiivinen seikka kirjasta. Mikä nauratti? (7) --Vitsit ovat jo niin kuluneita, etteivät ne jaksaneet naurattaneet. --(1)-- Tosi kökkö juttu kyllä jos vitsit on jo kuluneita.--(2) vitsit todellakin olivat vanhentuneita (3)-- vitsit on vähän tylsiä ja kulutettuja,--(5), vitsit tosiaan olivat vähän vanhahkoja mutta silti aina niin hauskoja (9)
Ei-ajattelullinen prosessi	keskittyminen toiminnan merkkeihin	No joo... Mitäs tästä nyt keksis... Sen huomasin, että kirjan takakannessa sanotaan miesten pohdiskelevan paljon. Pitääkö väite mielestänne paikkaansa? Mitä he siinä sitten pohdiskelivat? eivät minun mielestäni paljon mitään!(10)
	hyväksyminen eikä mitään muuta	hmmm... nyt mä en oikeen keksi mitän juttuja, kirja oli niin sanoisinko hepponen, et si siitä oikeen riitä juttua. niin, että palaillaan astioihin! (23)
	hyppää nopeasti johtopäätöksiin	Juu olen myöskin samaa mieltä siitä, että ei ne siinä kirjassa erityisemmin mitään pohdiskele. Vain juuri, että mitä jos tapahtuisi näin niin kävisi noin, ehkä se on jonkinlaista pohdiskelua, mutta kuitenkin (12)
Ulkoinen motivaatio	kiinnostus vain tehtävän suorittamiseen	--mä otan tohon kirjan perustumiseen kantaa ko oon lukenut sen kokonaan. nyt täytyy lähteä lukemaan muita aineita. (15)

Vaikka KMV-keskustelu ilmensi pintasuuntautuneen keskustelun piirteitä, asioiden toistoa, vahvistusta ilman uusia näkökulmia asiaan, yleistysten ja päättelyiden puuttumista, siinä muisteltiin selostaen kirjan sisältöä. Kuten vetäjä A reflektioissaan toteaa: *”Kirja oli tosiaan melko ’heppoinen’ joten oli välillä vaikeuksia keksiä juttuja/kysymyksiä!”* Siinä myös erotettiin omasta mielestä olennaista epäolennaisesta ja keskustelu oli demokraattista, toisia tukevaa, rakentavan leikkisää ja avointa. Kaikki neljä kirjan luenut keskustelijaa ilmaisi tyytyväisyytensä keskusteluun (A:n, C:n, D:n ja E:n haastattelut 24.4. 2004). Vetäjä kertoi kuitenkin haastattelussa seuraavaa: *”Kirjat olivat vaikeita. Siitä oli vaikea keskustella.”* (A:n haastattelu 24.4. 2004) S, joka teki integratiivisia dialogivuoroja keskusteluun kertoi: *”Kolme miestä -keskustelussa keksin hyviä repliikkejä. Olis ehkä voinut vielä enemmän tarkennusta.”* (C:n haastattelu 24.4. 2004). Myös kirjallisissa jälkirefleksioissa hän arvioi kommentoimistaan tyytyväisenä omiin perusteluihinsa ja viittaa aloitukseensa, selittämiseensä ja toisen kysymykseen vastaamista ja kertoo, että pitää keskustelua yllä (C:n käsin kirjoitetut muistiinpanot 3.5.)

A:n ja C:n muistiinpanoista, käsin kirjoitetuista reflektioista keskustelutekstin viereen näkyy strateginen ajattelu ja vuorovaikutuksen asioiden huomioonotto. Vetäjä ilmoittaa aluksi *”Keskustelun vetäminen oli mielestäni hauska homma...”* Hän myös ajattelee muita. Keskustelun kohtaan, jossa hän kirjoittaa *”Hyvä pointti C! no entä sitten D???”* hän kirjoittaa: *”Otin mielestäni kaikki keskustelun jäsenet huomioon.”* Keskustelun keskikohtaan, jossa hän itse ja C ovat äänessä, hän kirjoittaa *”Kiitettävää vuorovaikutusta.”* ja sen jälkeen kommentoi: *”Jotkut eivät olleet järin aktiivisia, joten heitä piti aina välillä vähän kannustaa...”* Tyytyväisyyttään omaan *”kirjailijafriikki”*-kommenttiinsa hän osoitti hymiöllä. Hän katsoi koko keskustelua strategisesti ja näki kohdat, joissa oli hänen mielestään *”ihan oikeaa keskustelua”*. (A:n haastattelunauhoitus) Suuri osa keskustelua vain ei liittynyt suoraan kirjan sisältöön, vaan lukukokemukseen, ulkoisiin tekemisiin ja tuntui, että keskustelutehtävä vain täytettiin. Vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta keskustelijat osoittivat keskustelussa taitavuutensa. Syväsuuntaiseen ajatteluun ei KMV-keskustelussa päästy. Silti vertailija C osoitti keskustelussa hyvää ajattelutaitoa ja saattoi olla tyytyväinen omaan osuuteensa. Vetäjä A oivalsi, että keskustelu olisi voinut olla syvällisempää, mutta oli tyytyväinen toimintaansa: *”Yleistä: ehkä olisin voinut itekin kommentoida kirjaa enemmän. Mutta johtaminen sujui hyvin...”* (osallistujien kasettinauhurihaastattelut, 24.4. 2004.) Tämän keskustelun vetäjä vaikutti organisatorisesti ja sosiaalisesti hyvin paneutuneelta tehtävänsä ja kantoi huolta myös keskustelun sisällöllisestä annista jälkikäteen. (A:n haastattelunauhoitus ja reflektiomuistiinpanot)

Moni kiitti **Opin keskustelusta seuraavaa** -kohdassa uusien näkökulmien saamisesta muita keskustelijoita eli katsoi toisten näkemysten monipuolistaneen omia näkemyksiään: *Opin ajattelemaan kirjaa paremmin, koska yleensä kun on lukenut kirjan, niin ei sitä ajattele sen enempää.; —äärettömän mielenkiintoisia asioita, uusia ajatuksia ja kaikkea muuta mukavaa ;); Huomioimaan toisten näkökannat paremmin ja ymmärtää heidän näkemyksiään.; Muiden näkökulmia samaan kirjaan. Voin verrata näitä uusia näkökulmia omaan näkemykseeni kirjasta.* Syväsuuntaisen keskusteluotteen voi myös nähdä seuraa-

vasta: *Oli ihan hienoo keskustella syvällisii. Köh. Loppukommenttina yksi kirjoitti vielä: Keskustelu oli erittäin antoisa ja herätti minussa paljon uusia mielenkiintoisia ajatuksia. Toivon kovasti pääseväni osallistumaan samankaltaiseen yhtä laadukkaaseen keskusteluun myös ensi vuonnakin.*

”Toisille haluan sanoa”-kohtaan yksi kurssilainen kirjoitti seuraavasti: - - *olen iloinen saatuani osallistua niin hienoon ja korkeatasoiseen keskusteluun. Toinen kommentoija oli yhtä positiivinen: Upeita kommentteja ja tulkintoja. Teiltä on oppinut paljon. Taas todistettiin että kaikki ihmiset ajattelevat ihan omalla tavallaan =)*

4. TULOSEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tässä tutkimuksessa analysoitiin verkkokirjallisuuskeskustelujen sisältöä. Ensimmäiseen kysymykseen keskustelujen **aktiivisuudesta** vastauksena oli, että ulkoisesti keskustelut olivat toisiinsa verrattuina yhtä aktiivisia sanamääräisesti, dialogivuorojen määrin ja aktiivisten toimijoiden määrin mitattuina. Toivottu dialogivuorojen määrä jäi osallistujaa kohti melko vähäiseksi. Keskimäärin kolme osallistujaa viidestä oli jokaisessa ryhmässä aktiivisia, joten keskusteluun tarvitaan lisää tukipilareita ja mukaan houkuttamista, jotta saataisiin useampi mukaan. Aiheenmukaisuusmitattuna aktiivisia keskusteluista olivat ne, joissa oli opettaja tai kirjastonhoitaja mukana. Muutkin kaksi keskustelua pysyivät sisällöllisesti lähellä aihetta muissakin kuin aiheenmukaisissa dialogivuoroissa. Niissä keskusteltiin kirjan saatavuudesta, lukemiskertojen määrästä, ohjeiden noudattamisesta ja toisten houkuttelemisesta mukaan keskustelemaan.

Toiseen kysymykseen ”Miten **kognitiivinen läsnäolo** keskusteluprosessissa rakentuu?” vastauksena oli, että kysymistä oli kaikissa keskusteluissa. Aiheenmukaisen keskustelun ongelmanratkaisuvaiheista erityisesti tutkimisvaihe korostui. Integraatiota, vertaamista oli jonkin verran, mutta ratkaisuvaihe näkyi vain keskusteluissa, joissa ohjaaja oli mukana. Ohjaajat veivät keskustelua tulkinnallisten lopputulosten suuntaan. Kaikkiaan kognitiivista läsnäoloa oli enemmän ja se oli monipuolisempaa niissä keskusteluissa, joissa ohjaaja oli mukana.

Sosiaalinen läsnäolo oli keskusteluissa erittäin runsasta. Sen voi olettaa liittyvän Netlibris-menetelmän (ks. liitteet 2 ja 3) toimivuuteen. Toisaalta Savolainen (2009) on saanut erilaisia tuloksia 9.-luokkalaissilla. Kaikissa keskusteluissa viestintä oli avointa. Avoimuus oli tyypillisin kaikkia keskusteluja ilmentävä sosiaalisuuden piirre. Oppilaskeskusteluissa olivat vahvasti esillä emotionaaliset ilmaisut. Keskusteluissa, joissa ohjaajat olivat mukana, näkyivät erityisesti ryhmäyhtenäisyyden ja itsearvostuksen piirteet.

Tuloksena ohjauksellisesta läsnäolosta oli, että onnistunut keskustelu rakentui vahvasti yhden aloitteellisen toimijan molempiin suuntiin viittaavien dialogivuorojen varaan. Tärkein keskustelussa tapahtuva aloitteellisuus oli keskustelun älyllinen edistäminen.

Viidennen kysymyksen ”Miten yhteisöllinen ajattelu keskustelussa näkyy?” tutkimustuloksena oli, että kaikissa keskusteluissa näkyi runsaasti yhteisöllistä ajattelua. Silti yhteisöllisyys näkyi erilaisissa asioissa. Erityisesti keskustelua edistävä tekijä oli yhteinen ajattelullinen perusta, joka liittyi lähitapaamisiin ja kirjaan. Ryhmä oli tilapäisryhmä, joten ryhmähistoria rajoittui kurssilaisten puolivuotiseen noin kerran viikossa tapahtuvaan yhdessäoloon aina kulloisenkin tilapäisryhmän kanssa. Yhteinen kieli näkyi monesta keskustelusta. Kirjaan liittyvä yhteisöllinen ajattelu ja siihen liittyvä saman merkityskentän kieli näkyi eniten niissä keskusteluissa, joissa ohjaaja oli mukana.

Tutkituista keskusteluista kuudennen kysymyksen syväsuuntaisuutta osoittavat ne keskustelut, joissa ohjaajat olivat mukana. Yhtä tärkeä tulos oli, että oppilaskeskusteluissa taas oli tehoton ote. Ohjaajat osoittivat ajattelun syväsuuntaisuutta ja sisällöllistä eksperttiyttä. On mahdollista, että vastaavassa keskustelussa oppilas voisi ilmentää samanlaista taitavuutta. Asiantuntevan ohjaajan merkitystä ei keskusteluissa kuitenkaan kannata liikaa korostaa, koska on tärkeätä yhteisön ajattelulle, että opiskelijat saavat lähteä eteenmään heitä kiinnostavista näkökulmista sisälle teoksen maailmaan. Opettajan merkitys oli sitten myöhemmin keskustelun tarkentajana ja teemaa kohti vievien kysymysten tekijänä. Tärkeätä on, että ohjaaja ei tule liian aikaisin mukaan keskusteluun. Hänen pitää välttää runsasta esillä oloa alussa, ettei oppilaiden ajatuksellinen ote löyhy. Opettajalta kysytään eksperttinä vastauksia. Älyllistä päätöksentekoa on aiheellista pitää oppilailla mahdollisimman pitkään keskustelun alussa. Jos opettajalle ei muodostu muuta kuin vertaisrooli, hän voi myös kertoa avoimemmin mielipiteitään ja esittää eksperttikysymyksiään. Ohjaajan vaikutus keskusteluun on suuri, ja oppilaat suhtautuvat vaativasti ohjaajan toimintaan.

Tulokset kognitiivisen läsnäolon määrästä ja nimenomaan kahdesta tärkeästä vaiheesta, yhdistämisestä ja ratkaisuvaiheesta osoittivat ohjaajakeskustelujen paremmuutta oppilaskeskusteluihin nähden. Samat keskustelut osoittautuivat myös esimerkeiksi syväsuuntaisesta ajattelusta. Tulokset vahvistivat opettajakeskustelujen hyvyttä ajattelun syvyyden ja tehtäväsuuntautuneisuuden arviointikriteereillä mitattuna.

Sosiaalisen läsnäolon vahvuutta voitiin tutkimuksessa osoittaa myös dialogin emotionaalisten elementtien avulla ja eteenpäin ja taaksepäin viittaavien dialogivuorojen määrällä mitattuna **Kolme miestä veneessä** -keskustelusta. Kaikki tutkimustavat osoittivat vuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden ja tunnepitoisten elementtien rikkautta tyttöoppilaiden keskustelussa. Siinä oli myös monipuolisimmin aloitteellisista keskustelijoista sosiaalisuutta edistävä vetäjä-oppilas. Myös vuorovaikutustaidoin tarkasteltuna hän ilmensi suhteen muodostamisen ja ymmärtämisen taitoja muita aloitteellisia keskustelijoita paremmin. Voidaan siis todeta, että oppilas voi olla ryhmän vetäjän ja vuorovaikutustaitojen hallinnan osalta erittäin taitava. Eri menetelmät vahvistivat sitä tulosta, että tyttöjen oppilaskeskustelu oli sosiaaliselta läsnäololtaan poikkeuksellisen vahva verrattuna muihin keskusteluihin. Keskustelu oli siis vuorovaikutustaitojen osalta hyvää.

Määrällisesti aloitteellista läsnäoloa oli kolmessa keskustelussa yhtä paljon. Muutoksen edesauttaminen, intellektuaalinen keskustelun edistäminen onnistui Morelin keksinnön äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kanssa käytävässä keskustelussa. Siinä nimenomaan intellektuaalinen ohjaus vei keskustelua syvemmälle. Myös Mercerin ajatteluyhteisön piirteistöä löytyi samasta keskustelusta runsaammin kuin muista keskusteluista.

Heikkoutena kaikissa keskusteluissa voi pitää sitä, että joka keskustelussa oli mukana yleensä yksi tai kaksi niukasti dialogivuroja käyttänyt keskustelija. Aloitteellisten keskustelijoiden osuus samanaikaisesti korostui. Olisi hyvä, että osallistuminen olisi vielä tasaisempaa. Jos keskusteluja verrataan kasvokkaiseskusteluihin kirjallisuudesta äidin-

kielen ja kirjallisuuden tunneilla, voidaan sanoa, että aina yleensä keskustelussa on mukana hiljaisia, jotka harvoin osallistuvat, ellei muu ryhmä osoita heille henkilökohtaisesti kysymyksiä. Kolme miestä veneessä -keskustelun vetäjä kutsui muita mukaan ja kahdesta poissaolijasta saikin toisen aktivoitumaan.

Tutkimuksen eri keskusteluista voi sanoa seuraavaa: Hyvä yhteisöllinen keskustelu virtuaalisessa ympäristössä toteutui tutkimuksen mukaan erityisesti **Morelin keksinnön** keskustelussa. **Morelin keksinnön** keskustelijat kehittivät kirjallisuuden ymmärtämisen ja ajattelun taitojaan ja oppivat keskusteluprosessista, kun he päätyivät lopulta neuvottelemaan teoksen teemasta. Tutkimuksen mukaan oppijat ratkoivat yhdessä luetun kirjan ongelmia **Morelin keksinnön** keskustelussa. Siinä ohjaaja tuli tarkoituksellisen myöhään mukaan ja teki muutaman ratkaisevan kysymyksen. **Tietäjän oppipojan** keskustelu toimi yksilöllisiä mielipiteitä vuorotellen ilmaisten ja toisten mielipiteitä kunnioittaen pikemmin kuin yhteisöllisesti asioita ratkoen. Siinä edettiin kuitenkin sidosteisesti samaa asiaa punnitien. Eksperti-tutorien tavat ohjata keskustelua olivat sisällöllisesti monipuolisia ja keskusteluja syväsuuntaisesti eteenpäin vieviä. Kirjallisuustiedon rakentuminen ei kirjakeskusteluissa ollut yksinkertaista. TO:ssa jäätin kirjan alkupuolen huomioihin ja keskusteltiin henkilötasolla, KMV-keskustelu perustui kyllä sosiaaliseen läsnäoloon ja yhteisyyteen, mutta pikemmin yhteiseen muisteluun, selostuksiin ja pitämyksiin kuin kirjallisuustieteelliseen analyysiin. Kuten Langer ja Close (2008) painottavat, keskustelun viemiseen kirjallisuustieteellisesti syvälle tasolle tarvitaan ohjaajan mukanaoloa.

Yhteistyötä, yhteisöllisyyttä ja samanarvoista dialogia osoittivat tutkimuksen kaikkien keskustelujen osanottajat. Keskustelujen osanottajat olivat toisia keskustelijoita kohtaan avoimia ja toisiaan arvostavia, mikä osoittaa, että keskustelumuoto tuki demokraattisen ilmapiirin syntymistä.

Yhteisöllisyyttä tukivat tämän tutkimuksen mukaan monet seikat. Kognitiivista läsnäoloa rakennettiin onnistuneesti keskusteluissa, joissa ohjaaja oli mukana. Sosiaalista läsnäoloa oli paljon kaikissa keskusteluissa, erityisesti keskusteluissa, joissa joko kirjan käsittely (MK) tai yhteisyys sinänsä (KMV) oli keskeistä. Keskustelujen intellektuaalinen edistäminen onnistui ohjaaja-aloitteentekijöiltä oppilaita paremmin. Koska tavoitteena on tehokas, sisällöllinen keskustelu, voi sanoa, että ohjaajan mukanaolosta on hyötyä erityisesti, jos tavoitteena on päästä ongelmanratkaisukeskustelun tapaan pohtimaan tekstin ulottuvuuksia. Näin tutkimus vastasi Satu Mattilan (2003) toivomukseen siitä, että opettaja voisi ohjata temaattisten ratkaisujen löytämistä.

Tutkimus antoi viitteitä siitä, että tosielämän toveruussuhteet ja runsas sosiaalinen läsnäolo keskustelussa eivät syvennä keskustelua (KMV). Silloin sosiaalista läsnäoloa voidaan lisätä ilman että kognitiivinen läsnäolo lisääntyy. Aloitteellista läsnäoloa tarvitaan koko keskustelun ajan, tärkeätä se on erityisesti keskustelun keskivaiheilla ja kolmannessa neljänneksessä keskustelua, jotta keskustelu ssaataisiin syvenemään. Mitä kauempana autenttisista aiheista romaanin aihepiiri on, sitä todennäköisempää on, että syväsuuntaista keskustelua pitää houkutellessa esiin. Erityisesti avoin kommunikatio ja ryhmän yhtenä-

syys yhdistyivät sosiaalisen läsnäolon indikaattoreina keskusteluissa kognitiiviseen läsnäoloon. Tärkeä eri metodein esiin tullut tulos oli, että ohjaajien aloitteellinen läsnäolo on ratkaisevan tärkeä yhteistä sisältöä luovalle ja ongelmia ratkovalle keskustelulle. Toisaalta aloitteellisen läsnäolon taitoja voivat edustaa myös eksperttioppilaat, jotka pystyvät vuorovaikutukselliseen, syväsuuntaiseen keskustelun ohjaamiseen.

Kognitiivisen läsnäolon analysoiminen neljällä prosessivaiheellaan oli melko karkeaa. Toisaalta sosiaalisen läsnäolon osio taas hyvin monipuolinen, mutta kategorioitten sisällöt menivät limittäin, kuten itsestä kertomisessa, joka sopisi tunnepitoisiin ilmauksiin tai avoimeen viestintään, ja esimerkiksi samanmielisyyden osoituksissa, jotka ilmaisevat keskinäistä toisten huomioon ottoa, mutta lujittavat myös ryhmän yhtenäisyyttä. Myös tunnepitoiseksi laskettu huumori voisi yhtä hyvin tulla luokitelluksi avoimeen viestintään keskinäiseen toisten huomioon ottoon. Toisaalta sosiaalisen läsnäolon tunnepitoisten ilmausten ja avoimen viestinnän indikaattorien käyttö veivät vuorovaikutusta eteenpäin ja siksi niiden voi tulkita lisänneen ryhmän yhtenäisyyttä. Sosiaalisen läsnäolon luokittelu kategorioittain on ehkä ylivoimainen tehtävä. Sen sijaan dialogisuus, jota myös käyttöön ottamani kaksisuuntainen viestintä karkeana analyysiyksikkönä edustaa, näyttää hyvin ryhmän yhtenäiseen työskentelyyn vievän sosiaalisen läsnäolon.

Kaikkiaan hyvän yhteisöllisen keskustelun etsinnässä konstruktivististaustaiset Garrisonin ym. (2000) ja Gerbicin ja Stacey'n (2005) käsitteet auttoivat keskustelujen yleishahmotuksessa, Mercerin sosiokulttuurinen yhteisöllisyyden tarkastelu taas oli metodisesti tärkein yksittäinen tarkastelutapa. Se syvensi ratkaisevasti yhteisön ajattelun hahmottamista ja näytti, miten yhteisö todellisuudessa muodostuu kielen ja toisaalta vahvan situationaalisuuden avulla. Mercerin (2000) käsitteitten avulla keskustelun dialoginen luonne pystyttiin osoittamaan, samoin kuin Lipposen ym. (2003) käsitteistä itse muokkaamani eteen- ja taaksepäin suuntautuvan dialogivuoron avulla. Se oli keinoista paras yhteisen keskustelun tavoittava tarkastelutapa.

Tärkeä tutkimustulos oli, kuten Garrison ym. (2010) ja Dillenbourg ym. (2009) olettavat, että sopiva design, sopivien olosuhteiden luominen ja ohjauksen merkitys ovat keskeisiä oppimisyhteisön työskentelyssä. Dillenbourg Järvelä ja Fisher (2009, 15) pitävät myös tärkeinä organisoititutkimuksissa vuorovaikutuksellisten scriptien muotojen kehittämistä. Tämän tutkimuksen perusteella olen samaa mieltä siitä, että hyvät käytänteet ja opettajien panos vuorovaikutuksen käytännön tuntijoina ja tilanteitten tulkkeina on tärkeä. Tutkijoilta säästyisi paljon turhia polkuja, jos he lähtisivät opettajien kanssa yhteistyössä valitsemaan tutkittavaksi käytännön työn onnistuneita scriptejä. Esimerkiksi kirjallisuuspiirien noin vuosikymmenen aikana 1990-luvun alkupuolella muotoutuneet hyvät oppilaita motivoivat käytännöt sopivat hyvin edelleenkin tutkittaviksi.

Tietokoneen avulla tapahtuva yhteisöllinen oppiminen ryhmässä on monimutkainen tutkittava tapahtuma. Dillenbourg, Järvelä ja Fischer (2009) toteavat, että CSCL-tutkimuksen yltiöpäinen optimismi on taittunut ja tutkimuksen hankaluudet näyttäytyneet.

CSCL-tutkimuksessa päästään mielestäni eteenpäin, kun opettajat ja eri alojen toimijat tekevät yhteistyötä. Lingvistien apu vuorovaikutuksen tutkijoille on vuorovaikutuksen tekstipohjaisessa tutkimisessa ratkaisevan tärkeää.

Käyttämäni tutkimuskehikko sisälsi toisiaan täydentäviä ja havainnollistavia kohtia. Vaikka CoI-mallia on käytetty vuoteen 2008 mennessä 252 tutkimuksessa ja empiirisiä tutkimuksia yhdestä tai useammasta läsnäolosta on tehty viime vuosina, Rourken ja Kanukan (2008) mukaan oppiminen on ollut tutkimuskohteena vain viidessä CoI-mallin viitekehystä käyttävässä työssä. Niissäkin oppimisen arviointi on tapahtunut opiskelijoiden itse tekemien raporttien avulla eikä keskustelutekstiä analysoimalla. Tässä painopiste oli itse keskustelusta tehtävässä päättelyssä, vaikka oppilaitten tekemät loppuarvioinnit ja muutama haastattelu toivat oppilaitten mielipiteet keskustelusta myös esiin. Itse tehtyjä raportointeja ja oppimisen arvioita haittaa, kuten Hobgood (2007) arvioi, se, että oppiminen voi tarkoittaa asiasisällön oppimista, prosessin oppimista tai tehtävistä suoriutumista (Rourke & Kanuka 2008.) Arviointilomakkeen väitteitten informaatio ei ole yksiselitteinen. Kuten Rourke ja Kanuka (2008) formuloivat, väite **Opin paljon tässä tämän kurssin aikana** ei kerro, onko merkittävä muutos tapahtunut asenteessa aiheeseen, objektiin, tässä tutkimuksessa kirjaan liittyvänä asiana vai onko kyse siitä, että on tehnyt pyydetyt asiat kelpo tavalla, tai voiko kyse olla siitä, että pystyy palauttamaan mieleen useita merkittäviä tosiasioita. Todellinen oppiminen tarkoittaisi sitä, että teoksesta on avautunut uusia näkökulmia ja keskustelija tuntee ymmärtävänsä teosta paremmin. Mahdollisesti keskustelemisen jälkeen pystyy soveltamaan esimerkiksi kirjallisuustieteestä oppimaansa uusiin tilanteisiin. Oppimista on myös keskustelemisen, vuorovaikutuksen oppiminen. Myös tässä tutkimuksessa arviointilomakkeissa kohtaan **Opin keskustelusta** kirjoitti 13 oman sanallisen kommenttinsa. Oppimista kuvattiin teknisenä, itsesääteleyasiana, kirjoittamisen, lukemisen, keskustelemisen oppimisen, syvällisten ajatusten ja jakamisen näkökulmista tai sitten oltiin epäileviä oppimisen suhteen: ”No jaa..”

Erityisesti Rourke ja Kanuka (2008) kritisoiivat sitä, että CoI-malli ei kerro tarpeeksi syvästä ja merkityksellisestä oppimisesta. Se ei kerro niistä kohdista, jolloin kognitiivista läsnäoloa on eniten. Siksi tarvittiin lingvististä ja kirjallisuustieteellistä tulkintaa tieteenalan kognitiivisen läsnäolon ja syväsuuntaisen ajattelun tarkempaan ilmaisemiseen. Tässä tutkimuksessa täydennettiin kysymysten sarjaa syväoppimiseen liittyvällä viimeisellä kysymyksellä ja käytettiin Gerbicin ja Stacey'n kehittämiä luonnehdintoja syväsuuntaisesta oppimisesta. Morelin keksinnön keskustelun syväsuuntaisuus oli lukiolaisten kirjallisuustieteellisessä keskustelussa selvä, mutta kaikki eivät enää olleet keskustelemassa. Ei voida tietää, miten koko ryhmän syväsuuntainen ajattelu lisääntyi, kun kaikki eivät lopussa kommenttiaan kirjoittaneet. Toisaalta kirjakeskusteluille on tyypillistä, että ennen kuin kirjoitetaan oma dialogivuoro, luetaan koko aikaisempi keskustelu läpi ja reagoidaan siihen. Moni varmaan kävi lukemassa oman kirjansa keskustelua senkin jälkeen kun lopetti kirjoittamisen (E:n haastattelu 24.4. 2004). Lukemiskerrat olisi hyvä voida todentaa, jotta saataisiin varmuus siitä, että keskustelun viime vaiheet on yhdessä jaettu. Myös keskusteluprosessin kulkua voisi mitata motivaation muuttumista tutkimalla.

Kolme miestä veneessä -keskustelua ei voi myöskään pitää vain pintasuuntautuneena keskusteluna, vaikka siihen sopivaktin Gerbicin ja Stacey'n luonnehdinnat. Lukeminen ja keskusteleminen ovat monimutkaisia ilmiöitä. Kirjan vaikutus keskustelun ilmapiiriin ja sisältöön on hyvin keskeinen. Se liittyy mielihyvän ja palkitsevuuden tunteisiin. Lukemisen asennemittaukset täydentäisivät keskusteluita. **Kolme miestä veneessä** -keskustelu oli sosiaalisesti taitava ja intensiivisesti muistamalla kirjaa hahmottava. Rungon tapahtumien selostaminen vaati pääasioiden hahmottamista lukijan mielessä ja hauskojen asioiden erottamista vähemmän tärkeistä ja halua kertoa niistä muille. Kaikissa keskusteluissa oli arvokkainta avoin ja vastavuoroinen keskusteluote. Sosiaalinen läsnäolo eri muodoissaan oli rikkaana mukana keskusteluissa. Suomessa pidettyjä lukiolaisten kirjallisuuden verkko-keskusteluita pidetään sosiaalisuutta ilmentävinä (Vaitinen 2008b, Hynönen 2008).

Menetelmistä Mercerin käsitteitten avulla hahmotettu kuva yhdessä ajattelemisesta vei mielestäni lähimmäksi hyvän oppimisen hahmottamista. Se yhdisti kognitiivisen ja sosiaalisen hahmotustavan ja osoitti parhaimmillaan ligvististen keinojen, tekstin sidostuskeinojen avulla eheää keskustelua samasta kohteesta. Yhtä vahva ja havainnollisempi lähestymistapa yhteiseen rakentamiseen saatiin dialogisuuden tarkastelun avulla esimerkiksi keskusteluissa ja sosiaalisen läsnäolon esimerkkien avulla.

Schellens ja Valke (2004) kohdistavat kritiikkiä yhteisöllisen verkko-oppimisen tutkimusalan kirjaviiniin menetelmiin ja analyysivälineiden ja tutkimusprosessien kyseenalaiseen reliabiliteettiin. Yleensä tutkimustulokset ovat yhteisöllisyyttä jälkeensä mittaavia menetelmiä, eivät prosessiaikaa liittyviä tekstipohjaisia arviointitapoja, jotka menetelminä yleisesti hyväksyttäisiin. Gress, Fior, Hadwin, Winne (2010) katsovat, että tutkimustuloksista ei yleensä olla yhtä mieltä ja pahoittelevat sitä, että yhteisöllisen oppimisen prosessien mittausvälineistöä on riittämättömästi.

4.1. Tutkimuksen luotettavuus

Inhimillisen keskusteluilmiön olemusta on haluttu tarkastella todellisuuden osana. Keskustelujen käytön yleistymisen ja verkkokeskustelun kehittäminen ovat olleet yhteiskunnallisena ilmiönä tärkeitä.

Aluksi pohdin aineiston luotettavuutta. Aineiston luotettavuus toteutuu sen avulla, että kyseessä on autenttinen aineisto, joka on erillisinä keskusteluinäytteinä syntynyt osana kouluoppimista, kolmen koulun välistä yhteistä kirjallisuuspiirityöskentelyä. Keskimäärin metodisesti keskustelut olivat samankaltaiset (ks. liitteet 2, 3, 6). (Guba & Lincoln 1989.) Keskustelut ovat melko vanhoja, mutta kirjallisuusaiheet ja keskusteleminen ovat aina osallistujille ainutkertaisia asioita, eikä tässä tapauksessa tekniikan hallinta ainakaan häiritse keskustelua.

Aineistona olivat myös haastattelut. Haastattelujen luotettavuuteen vaikutti se, että ohjaaja ei käyttänyt tarkkaan samoja kysymyksiä kaikissa haastattelutilanteissa. Toisaalta

haastattelu oli tällöin luonteva ja pyrki vastavuoroisuuteen haastateltavien kanssa. Aikaa haastattelulle oli koulutyöstä vain välitunnin verran, joten siitä tuli suppeahko. Varsinaisesta keskustelutilanteesta oli aikaa ja se heikensi muistikuvia. Toisaalta se, että haastattelija oli myös oppilaiden opettaja, joka antoi arvioita oppilaiden työskentelystä muilla kursseilla, saattoi vääristää arvioita positiivisemmiksi kuin vieraan haastattelijan haastattelemana olisi voinut käydä. Opettaja ei kuitenkaan ottanut osaa samoihin keskusteluihin oppilaiden kanssa, jolloin haastatteleminen oli helpompaa.

Muistiinpanot kirjallisina keskustelutekstien vieressä antoivat lisäkuva oppilaiden suhtautumisesta keskusteluun. Koska ajankohta, jolloin opettaja keräsi kommentit, oli myöhäinen, neljännesvuotta keskustelua myöhemmin, se saattoi vaikuttaa keskustelutekstien arviointiin. Jälkirefleksio saattoi olla positiivisempi, kun keskustelua oli mukava muistella. Kaikilta saman keskustelun osanottajilta ei muistiinpanoja saatu. Vain kahdelta aktiivisimmalta ja se vääristää kuvaa keskustelusta positiiviseen suuntaan.

Tälle tutkimukselle ominainen piirre siis oli, että keskustelut olivat autenttisisessa oppimistilanteessa kirjoitettuja. Ryhmiä ei valittu etukäteen, vaan valinta perustui vapaaehtoisesti valittavaan luettavan kirjaan. Oppilaat tiesivät eri asioita, osallistuivat eri tavalla keskusteluihin, mutta kaikkiaan ryhmien repliikkien määrät olivat samanlaiset. Tutkimusaineisto syntyi todellisen koulutyön yhteydessä. Neljän romaaneista käydyn eriaikaisen verkkokeskustelun tekstimateriaalit kerättiin autenttisen oppimistapahtuman jälkeen. Kyse oli siis autenttisten keskusteluryhmien keskustelutekstien käytöstä. Tutkimushenkilöt puhuvat asiasta, josta pitikin puhua. Se tekee keskustelusta luotettavan. Tutkimusasetelma ei ole muuttanut tutkimushenkilöiden käyttäytymistä.

Keskustelujen vertailtavuutta lisäsi se, että näillä keskusteluilla oli yhteinen opetuksellinen kurssiympäristö, monimuotoinen verkkokirjallisuuskurssi lähitapaamisineen ja yhteisine säännöstöineen (ks. liitteet 2 ja 3).

Keskusteluja voi verrata toisiinsa, vaikka osa tekijöistä todellisessa ympäristössä oli erilaisia. Kirjakeskustelun pohjana olivat eri kirjat ja kahdessa neljästä keskustelusta oli ohjaaja mukana, kahdessa ei. Tarkastelin oppilaiden tekemiä keskusteluja jälkikäteen, joten päätarkoitus tutkimuksessa oli ymmärtää keskusteluja ja tehdä keskustelujäljenteistä tutkimusta hyödyttäviä johtopäätöksiä.

Aineiston riittävyys on tämän tutkimuksen ongelma. Minulla oli käytettävissäni koulutyön osana olleen kurssin neljä romaaneikeskustelua. Keskustelujen lukumäärän vähydestä johtuvaa aineiston puutteellisuutta kuitenkin korvasi se, että keskusteluja tarkasteltiin hyvin yksityiskohtaisella laadullisella analyysillä ja kielen tasolta. CoI-mallin yksi luoja, Walter Archer (2010) toivoi vastikään, että keskustelujen läsnäoloja tutkittaisiin lähilukemalla.

Tutkimuksen validiteettiin vaikuttaa se, miten institutionaalinen konteksti vaikuttaa vuorovaikutukseen (Peräkylä 1997, 212). Koska oppimisasiaineistoa käytetään tutkimuksessa jälkepäin, ei tutkimuksen validiteetti ole heikentynyt. Aika, paikka, sosiaalinen

tilanne, kieli ja intiimiys ovat Grönforsin (1982) mukaan seikkoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Tässä tutkimuksessa tosiasiallinen keskustelu-ympäristö oli keskustelijoiden vapaasti valitsema. He saattoivat kirjoittaa dialogivuoronsa, milloin ja missä itse halusivat. Ohjaajakaan ei keskustelukumppaneina kooditukselta muista erottanut, joten sen ei voi katsoa paljon vaikuttaneen intimitettiin. Dialogin käyminen oli keskustelun eriaikaisesta luonteesta johtuen vapaata. Tarkkailu olisi voinut vääristää oppilaiden keskustelua.

Aineiston luotettavuutta lisäsi se, että käytettävissä oli Portti-ympäristöön tuotetun kirjallisen materiaalin lisäksi kaikkien kurssilaisten kurssin lopuksi täyttämien KILU-arviointilomakkeitten yhteenvedot (14.1.2004). Lisäksi tutkimuksen käytössä oli **Kolme miestä veneessä** -keskustelun neljän opiskelijan nauhoitetut yksittäishaastattelut haastattelut (24.4.2004), jotka tehtiin luokan viereisessä oheistilassa kahden kesken ja lisäksi oli käytössä kahden oppilaan kirjalliset reflektiot **Kolme miestä veneessä** -keskusteluun (3.5.2004). Koska tutkimuslähteitä on enemmän kuin yksi, se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Muidenkin opiskelijoiden ja ohjaajan haastattelut olisivat antaneet keskusteluista tekstin analysointia syventävää kuvaa.

Tutkimustulosta, jossa yksi ryhmä neljästä pääsi ongelmanratkaisussa pitkälle voi selittää monin eri tavoin. Poikkeavuuteen vaikutti todennäköisimmin keskustelun kohde, kirja. Luettavan tekstin merkitys keskustelun syvyydelle ja oppimistilanteen onnistuneisuudelle on hypoteettinen, sitä ei voitu tässä tutkimuksessa riittävän selkeästi osoittaa. Tutkimustulokseni eivät riitä osoittamaan, mitkä seikat tekevät yhteisöllisestä keskustelusta hyvän. Tällä tutkimuksella pystyttiin osoittamaan, että hyvä yhteisöllinen keskustelu oli mahdollisuus. Oppiminen hyvään keskusteluun vaatii monen tekijän suotuisaa yhteisvaikutusta ja ennen kaikkea pitempää aikaa kuin tässä tutkimuksessa käytettiin.

Käydyissä keskusteluissa on niin suuri joukko muuttujia, että ei voi sanoa, että aineisto olisi kylläntynyt ja uudet tapaukset eivät antaisi enää tutkimusongelmien kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1999, 62–66). Aineistostani voi sanoa, että se ei ole kylläntynyt siinä mielessä, että se antaa hetkellisen kuvan, jää ajallisesti kesken. Siitä löytää vielä paljon tutkittavaa, mutta tutkimuskysymyksiin pystyttiin vastaamaan melko hyvin. On esitetty toivomuksia, että oppimista voisi tutkia pitemmällä aikavälillä. Tässä aineiston kokoa tai keskustelujen kestoa ei kirjallisuuspiirimetodin takia tutkija voinut itse määrittää.

Verkkokeskustelujen tutkimisessa voi olla monia hankaluuksia. Tutkimuskohde oli niukka antamaan yleistettäviä johtopäätöksiä kirjakeskusteluista. Schellens ja Valke (2004) viittaavat tarkemmin opiskelijoiden riittämättömään lukumäärään, keskustelujen vähälukuisuuteen tai tutkittavan ajan riittämättömyyteen johtopäätösten tekemiseen. Tutkimustuloksia ei ole mahdollista yleistää perinteisen tilastollisen tutkimuksen merkityksessä. Sen sijaan vähäistenkin tapausten tarkan analyysin pohjalta on mahdollisuus esittää yleistäviä johtopäätöksiä mahdollisista prosesseista.

Suoritettu koodaus perustui tekstien analyysiin sekä tutkija-ohjaajan että samaa koodausta tehneen yhden muun koodaajan dialogivuorokohtaiseen merkityksenantoon. Kaikki havainnot ovat kuitenkin tehtävissä luotettavasti aineistosta. Koodaus tapahtui niin, että kaksi koodaaja-äidinkielenopettajaa koodasi eri kohdat aineistosta käsin ja tutkija-opettaja koko aineiston nVivo2-ohjelman avulla. Tutkija-opettajaan verrattuna koodauksista 96,5 % oli samoja. Siten vain muutamissa kohden oli erilaista tulkintaa. Itsestä puhumisen kohta oli tavallista vaikeampi koodattava. Siinä koodattavat itsestä puhumisen ilmaisut oli liitetty tunnepitoisen ilmaisun sijaan avoimeen viestintään eikä määritelmä siitä, että kyse on itsensä paljastamisesta ollut riittävän selkeä.

Myös aiheenmukaisuuden suhteen oli määrittelyeroja. Toinen koodaaja hyväksyi aiheenmukaisuuteen mukaan kirjaan liittyvän kulttuurisen keskustelun kirjastokäynteineen ja kertomisineen siitä, ettei kirjaa ollut saatu. Tutkija oli tarkoittanut aiheenmukaisuudella vain kirjan sisällöllistä merkityksenantoa edistävää keskustelua. Sosiaalisen läsnäolon kriteereistä emotionaaliset sanat ja itsestä puhuminen olivat myös koodaukseltaan kategorioina hankalat.

Edellisen kaltaisen määrällisen tarkastelun avulla saadaan yksittäisiä tietoja, toisaalta niiden avulla muodostuu myös profiili keskustelujen piirteistä. Mercerin (2000) ja Gerbicin ja Stacey'n (2005) käsitteistön avulla pyrittiin keskusteluista saamaan opettaja-tutkijan laadullisella analyysillä holistinen kuva. Holistista tutkimusotetta ovat suosittelleet Kumppalainen ja Mutanen (1999) sekä Garrison ja Arbaugh (2007).

Tutkimus pitäisi monien tutkijoiden mielestä tehdä läheisessä yhteistyössä osallistujien kanssa (Bereiter 2002; Lipponen, Hakkarainen & Paavola, 2003). Koska olin itse osallistujana monimuoto-opetusprosessissa suunnittelijana, ohjaajana ja osallistujana keskusteluun, katson tutkimuskohdetta sisältä käsin. Tässä tutkimuksessa yhteistyö osallistujien kanssa on supistunut yhden keskustelun perusteella tehtyihin yksilöjen teemahaastatteluihin ja kahden saman keskustelun osallistujan tutkijalle luovuttamiin keskustelutekstin sivumerkintöihin. Ne antavat lisävalaistusta oppilaiden kokemusmaailmasta keskustelussa.

Pertti Töttö (2000) pitää keskustelun tutkimista vaikeana, koska ”datasessioihin” kokoon-tuvien tutkijoiden todellisuus on täysin eri todellisuus kuin heidän tutkimansa interaktio. Töttö (2000) valittaa sitä, että laadullinen keskusteluaineisto pysyy yleensä tutkijalle aineistona, josta hän voi tehdä päätelmiä vain esim. nauhantakaisesta todellisuudesta. Näillä verkkokeskusteluilla on se etu, että vaikka ajallinen ja tilanteellinen konteksti on jokaiselle keskustelijalle tosiasiallisesti eri, lähiopetustilanteet ja tekstiaineisto on tuttu. Tutkimuksen tekstit ovat muuttumattomina luettavissa keskustelutekstijäljenteinä ja alkuperäistilanteista osa on säilynyt osana tutkija-opettajan kokemusvarastoani. Kävin internetissä katsomassa muitten keskustelujen edistymistä ja yhdessä olin itse mukana. Minulla on ollut sama yhteinen konteksti kuin keskustelujen muilla osanottajilla ja tekemäni päätelmät perustuvat todellisuuteen, niin kuin Töttö tutkimukselta toivoo (Töttö 2000).

Hyvän yhteisöllisen verkko-oppimisen tarkastelu vaati aineiston suppeuden takia monia eri tarkastelutapoja ja menetelmiä. Tutkimuksen käsitteellinen kehikko oli laaja ja kyseessä oli myös menetelmätriangulaation käyttö. Tarkastelutapoja pyrittiin todentamaan runsaalla erimerkkiaineistolla, jolla saatiinkin eri menetelmin samansuuntaisia tuloksia. Toisaalta eri tarkastelutavoissa jouduttiin käyttämään samoja esimerkkejä todistusaineistona ja se heikensi tutkimustekstin luettavuutta.

Tutkimuksen validiutta lisää, jos voidaan käyttää teoria- ja menetelmätriangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimusta tarkastellaan yhdessä tutkimuksessa useasta näkökulmasta. Kyseessä voi olla useiden tutkijoiden, tutkimusaineistojen, teoreettisten viitekehysten tai menetelmien käyttö. Puhutaan myös tutkija-, aineisto-, teoria ja menetelmätriangulaatiosta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 140—144.)

Aineistotriangulaatio onnistui osittain, sillä yhden keskustelun osalta saatiin kolmen eri lähteen tietoa ja kurssikyselyn tuloksia voitiin myös verrata itse keskusteluteksteistä saattaviin tuloksiin. Aineistotriangulaatio täydensi ja vahvisti tutkimustuloksia jonkin verran. Myös kahden tutkijan käyttöä osassa tutkimusta voi pitää tutkijatriangulaationa.

Olen pyrkinyt yhdistämään tässä tutkimuksessa kaksi teoreettisesti toisiinsa sopivan ihmisten välisyyteen perustuvan päänäkökulmaa: sosiokonstruktivistisen Garrisonin, Andersonin ja Archerin (2000) Tutkivan yhteisön mallin viitekehysten ja sosiokulttuurisen Mercerin (2000) kielestä ja ajattelusta lähtevän yhteisöllisen keskusteluanalyysin. Niiden yhteydessä voidaan puhua teoriatriangulaatiosta. Niiden taustateoriat eivät ole täysin ristiriidassa toistensa kanssa, joten voidaan katsoa, että ne täydentävät toisiaan. Esimerkiksi Sarah Schire (2004) on käyttänyt CoI-mallin ja SOLO taksonomioita täydentämässä toisiaan. Tässäkin eri tutkimuskysymyksiin vastattiin eri menetelmällisin ratkaisuin.

Tutkimukseen liittyivät myös muut metodiset lähestymistavat. Keskustelun vuorotointia ja syvyyttä arvioimaan käytettiin myös Lipposen ym. (2003) osallistumisen ja aktiivisuuden analyysin ja Gerbicin ja Stacey'n (2005) ajattelun syvä- ja pintasuuntautuneisuuden kehystä. Niiden voidaan katsoa molempien antaneen samansuuntaisia tuloksia. Myös kognitiivisen läsnäolon syvempiä prosesseja, vertailua ja ratkaisua näkyi samoissa keskusteluissa, joten menetelmätriangulaatiota käytettiin tässä tutkimuksessa. Jopa Mercerin teemapohjainen yhteisen ajattelun käsittein etenevä analyysi oli samansuuntainen. Toisaalta se näytti, miten kaikissa keskusteluissa yhdessä ajattelusta löytyi monia ulottuvuuksia ja todisteita.

Sisällönanalyttisten välineitten tulisi olla oikeaa asiaa mittaavia, tarkkoja, objektiivisia, uskottavia, toistettavia ja valideja (Rourke ym. 2001). Käsitteet liittyvät vahvasti toisiinsa. Tarkkuus tarkoittaa sitä, miten puolueeton ja vailla satunnaista muuttumismahdollisuutta analyysiväline on. Dialogivuoro on tarkka ja objektiivinen mitta. Sosiaalisen läsnäolon tutkimiseen sen tarkkuus on likimääräistä. Tutkimusvälineistön rakentamisessa myös teoreettisen pohjan ja välineellisen teorian muuntamisen yhteys on tärkeä (De Wever, Schellens, Valcke & Van Keer 2005). Valitut muuttujat ja teemat perustuivat sosiokulttuu-

riseen ja sosiokognitiiviseen teoriaan ja teoriakäsitteitä sovellettiin sen mukaan, miten kirjallisuuskeskustelujen todellisuus vaati.

Sisällönanalyttiset tulokset neljästä verkkokeskustelusta eivät ole yleistettävissä muiden lukiolaisten keskusteluihin. Luettavat kirjat keskustelujen pohjana olivat erilaiset, ja se vaikutti keskustelijoiden lukemishalukkuuteen ja -taitoon keskustella kirjasta. Merkitystä tutkimuksen kannalta on sillä, millainen lukiolaisjoukko on tutkittavana. Osallistujat olivat Turun kaupungissa siihen aikaan ensimmäinen lukiolaisjoukko, joka osallistui institutionaaliseen koulutyön yhteydessä toteutettuun verkkokeskusteluun. Keskustelujen tulokset eivät ole siirrettävissä suoraan muihin keskusteluihin, mutta hyödyllisiä havainnot yhteisöllisyyden rakentumisesta hyvän keskustelun luokittelutavoista ovat. Tutkimusvälinein pystyttiin löytämään hyvät keskustelut.

Sisällönanalyysiin perustuvan tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa, jota tarvitaan oppimisen käytäntöjen ja arvioinnin kehittämiseksi ja suomalaisen oppimisen toiminta-piirin syvenemiseksi verkko-opiskeluun. Tarkoituksena oli palvella kasvatuksen käytäntöjä ja siinä tarkoituksessaan tutkimus mielestäni onnistui. Kirjakeskusteluilmion totuudesta se pystyi silti antamaan vain rajallisesti totuudellista informaatiota.

4.2. Johtopäätöksiä ja suosituksia

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa oppimisesta eriaikaisissa kirjallisuusaiheisissa verkkokeskusteluissa. Tavoite oli saada mahdollisimman paljon tietoa siitä, miten ja mitä keskustelijat yhteisellä oppimisalustalla kirjoittivat ja mitä keskustelijat oppivat. Keskusteluista pyrittiin saamaan kattavaa kuvaa aktiivisuuden, kognitiivisen, sosiaalisen ja aloitteellisen läsnäolon rakentumisesta ja siinä onnistuttiin. Eri kysymyksiin vastaamalla pystyttiin päätyämään erityisesti yhden hyvän keskustelun löytämiseen ja sen kuvaamiseen kulttuuritieteellisen lähiluvun avulla. Kuvaaminen on kuitenkin vaikeasti luotettavuutta todistavaa ja siksi monimetodinen lähestymistapa parantaa luotettavuutta. Yhdessä keskustelussa ongelmanratkaisuprosessi saatiin yhteiseen päätökseen ja neuvoteltiin samansuuntaisesta tulkinnasta ratkaisuksi.

Stahl (2003) ja De Wever ym. (2005) korostavat, että on tärkeätä, että metodologiset päätökset perustuvat yhtenäisiin yhteisöllisen oppimisen teorioihin. Tässä menetelmien taustana on ollut sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen ajattelu. Pyrkimyksenä oli käyttää mahdollisimman kattavaa keskustelujen temaattista analyysia, siksi fokus oli sekä laadullisessa että siihen liittyvässä määrällisessä tutkimisessa (vrt. Henri 1992). Autenttista vuorovaikutusta tutkittaessa oli pakko ei-kokeellisessa asetelmassa keskittyä verkkodialogiin. Siinä taas ryhmäyhteyden ajatuksellinen yhteys näkyi Mercerin (2000) käsitteistön ja Aarnion ja Enqvistin (2001) käsitteistön avulla. Läsnäoloista tarkimmin tutkittiin sosiaalisen läsnäolon ilmenemistä. Tutkimuksen ansio on, että sekä kognitiivinen että sosiaalinen läsnäolo kartoitettiin ja arvioitiin niiden yhteyttä erityisesti ohjaajien aloitteelliseen läsnäoloon.

Tässä tutkimuksessa nähtiin, että kognitiiviseen läsnäoloon näytti liittyvän vahva aloitteellinen ohjaajien läsnäolo, mikä vei keskustelua syväsuuntaisesti eteenpäin. Toisaalta kirjan vaikutuksesta keskustelusta, jossa kirjastonhoitaja oli mukana, tuli divergenttiä, eriytyvää ja Morelin keksinnön keskustelusta äidinkielen ja kirjallisuudenopettajan avustamana ongelmanratkaisuun syväsuuntaisesti pyrkivää. Kognitiiviseen läsnäoloon liittyivät vahvasti sosiaalisesta läsnäolosta erityisesti avoimen viestinnän kategorian indikaattorina, itsekunnioituksen ilmaukset allekirjoituksineen, kysymyksineen ja vastauksineen sekä ryhmäyhtenäisyyttä osoittavat dialogivuorot, jotka kytkeytyivät selvästi aikaisempaan keskusteluun ja veivät aloitteellisesti keskustelua eteenpäin. Merkittävää oli kaksisuuntaisen dialogivuoron ottaminen ryhmäyhtenäisyyden ilmentäjäksi. Keskustelun dynaamista, etenevää luonnetta on dialogivuoroittain muuten sisällönanalyyysissa hankala osoittaa. Kaksisuuntaisten dialogivuorojen muuttuja pystyi näyttämään sisällyksikkään syvyysuuntaisen keskustelun samalla tapaa kuin Mercerin ajatteluyhteisön hahmottaminen. Mercerin kategorioita pitäisi käyttää laajempiin sosiokulttuurisiin tutkimuksellisiin populaatioihin, jotta voitaisiin tehdä lisää johtopäätöksiä vuorovaikutuksen ajatukellisista ulottuvuuksista.

Kirjallisuuskeskusteluihin sopivat Crookin (1998) määritykset siitä, miten onnistunut yhteisöllisyys sisältää osallistujien läheiset suhteet toisiinsa, rikkaan ulkoisen lähteen ja kokemusta yhteisestä vuorovaikutuksesta, toiminnasta. Ekspertit määrittivät yhteisessä etukäteissuunnittelussaan roolinsa alussa tarkkailevaksi ja tarvittaessa mukaan tulevaksi. Tällainen asenne teki heidän roolistaan – myös asiantuntijuudestaan lähes vertaisroolin. Opiskelijat eivät suhtautuneet vertaisalustalla muista poikkeavasti ohjaajiin. Ajattelu ja ongelmien ratkominen tapahtui yhteisöllisesti.

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä yhteisöllisten verkko-opiskelumenetelmien arvon ymmärtämistä ja tehdä työskentelyä tunnetuksi äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelun muotona. Ainakin tutkija-opettajana olen päässyt lähelle uuden oppimisympäristön tehokasta käyttöä ja lisännyt ymmärrystä verkkokeskustelua, opettajan osuuden merkitystä ja sosiaalisten ulottuvuuksien runsasta esiintyvyyttä kohtaan. Keskeistä on, millaiset ihmiskäsitykset keskustelijoilla on. Tässä keskustelutarjassa oppijat olivat tasavertaisia ohjaajien kanssa. Heikkoutena oli, ettei keskustelun objektia, itse kirjan lukemista pystytty ottamaan tutkimukseen mukaan. Keskustelun tehokkuutta voitaisiin kirjojen mieluisuuden ja tarkan ohjauksellisen otteen avulla kehittää.

Pojat ja tytöt keskustelevat eri tavalla. Olisi kiinnostavaa, jos tutkittaisiin tyttöjen ja poikien tapoja keskustella kirjallisuudesta. Kannattaisi tutkia sukupuolen perusteella valikoituneiden ryhmien yhteisen kielen kehittymistä keskustelun aikana. Toisaalta sukupuoli-näkökulman lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia keskusteluja eksperttien näkökulmasta.

Timothy Koschman, Gerry Stahl ja Alan Zemel (2006) viittaavat siihen, että design jo antaa ennusteen siitä, että on olemassa parempia ja huonompia tapoja tehdä asioita. Tämä tutkimus kannatti tehdä, koska olen vakuuttunut siitä, että kirjallisuuspiirit (LC) ovat muotoutuneet hyväksi käytännöksi niiden kahdenkymmenen vuoden aikana, jol-

loin niitä on käytetty. Opettajien kannattaa kokeilla niitä yhtenä osana kirjallisuuden ja vuorovaikutuksen opetusta. Kirjallisuuspiirityöskentely kehittää myös lukemisen ja kirjoittamisen taitoa. Siksi olisi hyvä, että saataisiin kirjallisuuspiirityöskentelyä koskevaa pitkän aikavälin tutkimusta. Kannatan Akyolin ja Garrisonin (2008) ehdotusta siitä, että jos käytetään CoI-mallia, pitäisi tutkia kolmen läsnäolon kontekstuaalista dynamiikkaa juuri pitkän ajan tutkimuksissa. Sitäkin enemmän uskon Mercerin yhteisen ajattelun ja dialogisuuden perusteella tehtävään tutkimustyöhön. Toivon, että myös luomaani käytökelpoista kaksisuuntaista dialogivuoroa käytettäisiin kouluoppimisen osana. Uskon, että erityisesti kirjoitettu teksti toimii paremmin keskusteluna, kun siinä pyritään aina varmistamaan keskustelun eteneminen dialogivuoron lopuksi tehtävällä aloitteella muille. Pidän sen löytämistä ohjaajan vuorovaikutustaitojen käytön (vert. Courmier, Nurius & Osborn 2009) ohella tämän tutkimuksen omaperäisimpänä tuloksena.

Keskusteluissa rakennettiin etenemistapoja ja merkityksiä sopuisasti. Keskustelu tarvitsi kehittyäkseen myös sisällöllistä kyseenalaistamista, vaihtoehtoisten merkitysten etsimistä ja kriittisiä äänenpainoja. Tutkimus täytti sen ja Lipposen (2004) toiveen, että pitäisi kääntyä tutkimaan ajattelua sosiaalisesta ympäristöstä käsin. Mercerin (2001) kehittämällä metodisella välineistöllä päästiin tutkimaan Lipposen (2002) toivomaa mikrotaason hyvin erityistä ja läheistä sanallista vuorovaikutusta. Sosiaalisen läsnäolon muuttujia voi tarpeen mukaan kehittää. Niiden osalta katsoisin, että päästiin pitkälle, mutta muuttujien arvoja ja asemia pitää pohtia edelleen. Oppimisolustan samankaltainen osallistujakooditus antoi mahdollisuuden tasavertaiseen työskentelyyn. Portti-tietokoneoppimisympäristön merkitystä kirjakeskustelulle kannattaa tutkia.

Neljä lukiolaiskeskustelua osoitti, miten samanlaisista olosuhteista ja yhtä pitkistä keskusteluista voitiin nähdä erilaista ohjauksellista läsnäoloa. Yleisesti näytti siltä, että ohjaajat veivät tiedonrakentamista eteenpäin oppilasvetäjiä taitavammin, vaikka yksi oppilasvetäjä oli sosiaaliselta lähestymistavaltaan ohjaajavetäjiä monipuolisempi vuorovaikutustaitojen käyttäjä. Kirjallisuuskeskusteluissa erityisesti oppilaskeskusteluissa osoitettiin luottamusta muihin, toisten arvostamista, ryhmäyhtenäisyyttä, avoimuutta ja tunteita. Niiden näkyminen on tärkeä tulos Netlibris-menetelmän sopivuudesta lukiolaisten virtuaalisiin keskusteluihin.

On tärkeää katsoa lähemmin, miten oppiva yhteisö kehittyy, millaisia toiminnallisia malleja syntyy, mitä rakennepiirteitä keskusteluilla on. Tutkimus näytti erityisesti yhteisen ongelmanratkaisun merkityksen onnistuneelle ryhmäoppimiselle. Aikaisemmin luettu kirja (TSH) tai mahdollisesti kesken jäävä kirja (TO) tai kulttuurisesti kovin vieraaksi jäävä kirja (KMV) eivät kuitenkaan edistä keskusteluprosessia. Sen sijaan, jos keskusteltavaksi on valittu tarpeeksi ajatuksia herättävä, tarpeeksi ajaton ja ongelmia ratkomaan houkutteleva kirja (MK), on mahdollista saada aikaan tehokas keskustelu.

Tutkimuksessa lähdetään **käytännöstä** ja tutkimus on **soveltavaa** tutkimusta eikä sen päätarkoituksena ole tuoda CSCL-tiedeyhteisölle muuta uutta kuin lingvistiikan, kirjallisuustieteen ja CSCL-tutkimuksen yhdistävän tutkimusotteen ja muutamia käyttökelpoi-

sia työkaluja, kuten eteen- ja taaksepäin suuntautuvan dialogivuoron ja osallistujien ja ohjaajan vuorovaikutustaitojen tarkkailun. Virtuaalisten kirjallisuuskeskustelujen osalta tämä on ensimmäinen varsinainen tieteellinen lähestymistapa edellisen viidentoista vuoden opetukselliseen menestystarinaa Suomessa, valtakunnallisten Netlibris-kirjallisuusverkostojen kirjallisuuskeskusteluun. Toivon, että tämä tutkimus tulee tekemään tunnetuksi ja pystyy samalla edistämään virtuaalisten kirjallisuuskeskustelujen käyttämistä suomalaisessa koulussa.

LÄHTEET

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa – DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. *Kehittyvä koulutus 2/2001*. Opetushallitus.
- Akyol, Z. & Garrison, R. 2008. The development of a Col over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 12 (3–4), 3–22.
- Akyol, Z., Arbaugh, B., Cleveland-Innes, M., Garrison, R., Ice, P. & Swan, K. 2009. A Response to the Review of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Distance Education* 23 (2), 123–136.
- Akyol, Z. & Garrison, R. 2011a. Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education* 14 (3), 183–190.
- Akyol, Z. & Garrison, R. 2011b. Understanding Cognitive Presence in an Online and Blended Community of Inquiry: Assessing Outcomes and Processes for Deep Approaches to Learning. *British Journal of Educational Technology* 42 (2), 233–250.
- Akyol, Z., Ice, P., Garrison, R. & Mitchell, R. 2010. The relationship between course socio-epistemological orientations and student perceptions of community of inquiry. *Internet and Higher Education* 14 (1–2), 66–68.
- Anderson, T. 2007. Social and cognitive presence in virtual learning environments. [PowerPoint slides]. Viitattu 11. 11. 2011. <http://www.slideshare.net/terrya/social-and-cognitive-presence-in-virtual-learning-environments>
- Anderson, T. 2005. Distance learning - social software's killer ap? 17th Biennial Conference of the Open and Distance Learning Association of Australia, November 9–11 2005. Viitattu 10.11.2006 <http://www.unisa.edu.au/odlaconference/PPDF2s/13%20odlaa%20-%20Anderson.pdf>
- Anderson, T. 2007. Social and cognitive presence in virtual learning environments. [PowerPoint slides]. Viitattu 8. 11. 2011. <http://www.slideshare.net/terrya/social-and-cognitive-presence-in-virtual-learning-environments>
- Anderson, P. 2007. What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch. Viitattu 8. 11. 2011. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. & Archer, W. 2001. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2), 1–17.
- Angeli, C., Bonk, C.J. & Hara, N. 2000. Content analysis of online discussion in an applied educational psychology. *Instructional Science* 28 (2), 115–152.
- Arbaugh, J. B., & Benbunan-Fich, R. 2006. An investigation of epistemological and social dimensions of teaching in online learning environments. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 435–447.
- Arbaugh, J. 2007. An empirical verification of the Community of inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11 (1), 73–85.
- Arbaugh, J., Bangert, A. & Cleveland-Innes, M. 2010. Subject matter effects and the Community of Inquiry (Col) framework: An exploratory study. *The Internet and Higher Education* 13 (1–2), 37–44.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C. & Swan, K. 2008. Developing a Community of Inquiry Instrument: Testing a Measure of the Community of Inquiry Framework Using a Multi-Institutional Sample. *Internet and Higher Education* 11 (3–4), 133–136.
- Archer, W., Garrison, D. R., Anderson, T. & Rourke L. 2001. A framework for analyzing critical thinking in computer conferences. Teoksessa P. Dillenbourg, A. Eurelings ja K. Hakkarainen (toim.) *European perspectives on computer-supported collaborative learning*. The proceedings of the First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning, University of Maastricht, Maastricht, 59–68.
- Archibald, D. 2010. Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *The Internet and Higher Education* 13 (1–2), 73–74.
- Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2010. Social aspects of collaborative learning. Teoksessa P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (toim.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, 685–690.
- Bailey, C. & Card, K. 2009. Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education* 12 (3–4), 152–155.

- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Toim. M. Hoquist. Austin: University of Texas Press. Alkuperäisjulkaisu 1930.
- Bakhtin, M. 1988. *Discourse in the novel*. Teoksessa N. Mercer (toim.) *Language and literacy from an educational perspective*. Milton Keynes: Open University Press, 47–58.
- Beach, R. & Yussen, S. 2011. Practices of productive adult book clubs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (2), 121–131.
- Beeghly, D. G. 2005. It's about time: Using electronic literature discussion groups with adult learners. *Journal Of Adolescent And Adult Literacy*, 49(1), 12-21.
- Beers, P. J., Boshuizen, H. P. A., Kirschner, P. A. & Gijssels, W. H. 2007. The analysis of negotiation of common ground in CSDL. *Learning and instruction* 17, 427–435. Viitattu 31. 10. 2011. http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/956/description#description
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bogle, L. Boles, E., Day S., Matthews, D. & Swan K. 2011. Using peer review and analytics to incrementally improve the on line courses. 27th annual conference on distant teaching and learning. Viitattu 11. 11. 2011. http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/45383_2011.pdf
- Bowers-Campbell, J. 2011. Take it Out of Class: Exploring Virtual Literature Circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54 (8), 557–567.
- Budda, S. 2005. *Diskussionforumet Netlibris. En undersökning om språkliga särdrag i en textbaserad datorialog*. Åbo Akademi. Humanistiska Fakulteten. Pro gradu -tutkielma.
- Burbules, N.C. 1993. *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Burgess, M. L., Slate, J. R., Rojas Lebouef, A. & LaPrairie, K. 2010. Teaching and learning in Second Life: Using the Community of Inquiry (CoI) model to support online instruction with graduate students in instructional technology. References and further reading may be available for this article. To view references and further reading you must purchase this article. *The Internet and Higher Education* 13 (1-2), 84–88.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. 2010. I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy Research and Instruction* 49 (3), 243–263.
- Collins, J. 2010. Transform Global Literature Circles with Web 2.0. *Library Media Connection* 29 (2), 24–25.
- Cormier, S., Nurius, P. & Osborn, C, 2009. *Interviewing and change strategies for helpers: fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. Belmont, CA : Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Crook, C. 1998. Children as computer users: the case of collaborative learning. *Computers and Education* 30, 237–247.
- Daniels, H. 2002. *Literature Circles. Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups*. Stenhouse Publishers, Portland, ME.
- Daniels, H. & Bizar, M. 2005. *Teaching the best way: methods that matter, K-12*. Stenhouse Publishers. Viitattu 10. 11. 2011. <http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=aXMK8hRuNwoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=harvey+daniels+2005-&ots=8RswczhPz2&sig=cNqJWs1XweKVV0iybSX7YDF1aDQ#v=onepage&q&f=false>
- De Wever, B.D., Schellens, T., Valcke, M. & Van Keer, H. 2005. Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education* 46 (1), 6–28.
- De Wever, B.D., Schellens, T., Valcke, M. & Van Keer, H. 2009. Structuring asynchronous discussion groups: Comparing scripting by assigning roles with regulation by cross-age peer tutors. *Learning and Instruction* 20 1–12. Viitattu 23. 11. 2011. http://www.onderwijskunde.ugent.be/downloads/article_Comparing-scripting-roles-regulation-peer-tutors.pdf
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Teoksessa D.C. Heath (toim.) *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. 1938/1991. *Logic: The theory of inquiry*. Teoksessa J. Boydston (toim.) *John Dewey: The later Works, 1925–1953*. Carbondale, IL: SIU Press 12, 1–5.
- Dewey, J. 1959. *My pedagogic creed*. Teoksessa J. Dewey (toim.) *Dewey on education*, Teachers Collage, Columbia University, New York, 1932.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by “collaborative learning”? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative Learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science , 1–19.
- Dillenbourg, P. & Baker, M. 1996. Negotiation spaces in Human-Computer Collaborative Learning. *Proceedings of the International Conference on Coop-*

- erative Systems (COOP) 6, Juan-Les-Pins, France, June 12–14 1996.
- Dilleborough, P., Järvelä, S. & Fischer, F. 2009. The evolution of research on computer-supported collaborative learning. From design to orchestration. Teoksessa S. Ludvigsen, N. Balacheff, T. de Jong, A. Lazonder & S. Barnes (toim.) *Technology-enhanced learning: Principles and products*. Dordrecht: Springer, 3–19.
- Dillenborough, P. & Self, J. A. 1995. Designing human-computer collaborative learning. Teoksessa C. E. O'Malley (toim.) *Computer Supported Collaborative Learning*. Hamburg: Springer-Verlag. Viitattu 8. 8. 2010. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/>.
- Dixon, M., Kuhlhorst, M. ja Reiff, A. 2006. Creating effective online discussions: Optimal instructor and student roles. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 10 (3), 15–28.
- Eeds, M. & Wells, D. 1989. Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study group. *Research in the teaching of English* 23 (1), 4–29.
- Engelmann, T., Dehler, J., Bodemer, D. & Buder, J. 2009. Knowledge awareness in CSCL: A psychological perspective. *Computer in Human Behaviour* 25 (4), 949–960.
- Entwistle, N. 2000. Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper to be presented at TLRP Conference, Leicester. Viitattu 11. 12. 2011. <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Entwistle2000.pdf>
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–158.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Lahti, J., Wirtanen, S. & Hirsto, L. 2003. Vuorovaikutuksen erilaisia analyysitapoja oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa. Oppimisyhteisön vuorovaikutuksessa oppiminen: Analyysimallin kehittäjä ja kriittisiä näkökulmia. Viitattu 30. 11. 2011. <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa5.pdf#page=68>
- Fahy, P. 2001. Addressing some common problems in transcript analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 1 (2).
- Finegold, A. & Cooke, L. 2006. Exploring the attitudes, experiences and dynamics of interaction in online groups. *Internet and Higher Education* 9, 201–215.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Garrison, D.R. 1997. Computer conferencing: The post industrial age of distance education. *Open learning*, 12 (2), 3–11.
- Garrison, D. R. 2009. Communities of inquiry in online learning. Teoksessa P. L. Rogers (toim.), *Encyclopedia of distance learning*, 2. p., Hershey, PA: IGI Global, 352–355.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. 2003. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. 2000. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education* 2 (2-3), 87–105.
- Garrison, D. R.; Anderson, T. & Archer W. 2001. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education, *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. 2010. The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education* 13 (1–2), 5–9.
- Garrison, R. & Arbough, J. 2007. Researching the community of inquiry framework: Review, issues and future directions. *The Internet and Higher Education* 10 (3), 157–172.
- Garrison, R. ja Cleveland-Innes, M. 2005. Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education* 19 (3), 13–148.
- Garrison, R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T.S. 2010. Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education* 13, 31–36.
- Gerbic, P. & Stacey, E. 2005. A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *The Internet and Higher Education* 8 (1), 45–59.
- Gilbert, P. K. & Dabbagh, N. 2005. How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 5–18.
- Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V. & Steeples, C. 2005. Networked learning in higher education: Student's expectations and experiences. *Higher Education* 50, 473–508.
- Gress, C., Fior, M., Hadwin, A. & Winne, P. 2010. *Advancing Educational Research on Computer-*

- supported Collaborative Learning (CSCL) through the use of gStudy CSCL Tools. *Computers in Human Behavior* 26 (5), 806–814.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätymenettelmät. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.
- Guzdial, M. & Turns, J. 2000. Effective discussion through a computer mediated anchored forum. *Journal of the Learning Sciences* 9, 437–469.
- Halliday, M. A. K. 1999. The notion of “context” in language education. Teoksessa M. Ghadessy (toim.) *Amsterdam studies in the theory and history of the science in linguistic studies*. Sarja IV, Current issues in linguistic theory. Amsterdam: John Benjamins Publishing co, 1–24.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsingin yliopisto.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvanes Print.
- Hara, N., Bonk, C. & Angeli, C. 1998. Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. Viitattu 5. 3. 2008. <http://crlt.indiana.edu/publications/techreport.pdf>
- Harasim, L. 1993. Collaborating in cyberspace: Using computer conferences as a group learning environment. *Interactive Learning Environments* 3, 119–130.
- Henri, F. 1992. Computer conferencing and content analysis. Teoksessa A. R. Kaye (toim.) *Collaborative learning through computer conferencing*. Berlin: The Najaden papers. Springer-Verlag, 117–136.
- Hiltz, S.R. & Shea, P. 2005. The student in the online classroom. Teoksessa S. R. Hiltz & R. Goldman (toim.) *Learning together online: Research on asynchronous learning networks*. Erlbaum, Mahwan, NJ. 145–168.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Gummerus.
- Holt, J. & Bell, B. 2000. Good books, good talk, good readers. *Primary Voices K–6*, 9 (1), 3–8.
- Hynönen, E. 2008. Keskustelufoorumit – ajatustenvaihtoa verkossa. Teoksessa S. Routarinne ja T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: SKS. 186–190.
- Hård af Segerstad, Y. 2003. Use and adaptation of written language to the conditions of computer-mediated communication. Göteborg: Department of Linguistics, University of Gothenburg.
- Jermann, P. & Schneider, D. 1997. Semi-structured interface in collaborative problem-solving”. First swiss workshop on distributed and parallel systems, Lausanne. Viitattu 3. 8. 2008. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/jermann-papers/lsnne97/lsne-97-1.html>
- Johnson, C. 2001. A survey of current research on online communities of practice. *ITE Internet and Higher Education*. 4 (1), 45–60.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Soininen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, s. 17–47.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja. koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Järvelä, S., Volet, S. & Järvenoja, H. 2007. Motivation in collaborative learning: New concepts and methods for studying social processes of motivation. *Käsi kirjoitus*.
- Järvelä, S., Hurme, T. & Järvenoja, H. 2010. Self-regulation and motivation in computer supported collaborative learning environments. Verkossa. Teoksessa J. Ludvigsen, S. Lund & R. Säljö (2007) (toim.) *Learning in social practice-es. ICT and new artifacts – transformation of social and cultural practices*. EARLI. Advances in learning. Pergamon. 1–35. Viitattu 31. 10. 2011. https://wiki.helsinki.fi/download/attachments/30660043/cmc2_jarvela-hurme-jarvenoja-final.pdf
- Kanuka, H., & Anderson, T. 1998. Online social interchange, discord and knowledge construction. *Journal of Distance Education* 13 (1), 57–75.
- Kanuka, H., Rourke, L. & Laflamme, E. 2007. The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology* 38 (2), 260–271.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Väitöskirja.

- Klages, C., Pate, S., & Conforti, P. 2007. Virtual literature circles: A study of learning, collaboration and synthesis in using collaborative classrooms in cyberspace. *Curriculum and Teaching Dialogue* 9 (1–2), 293–309.
- Kleine Staarman, J. 2009. Collaboration and technology: The nature of discourse in primary school computer-supported collaborative learning practices. Radboud Universiteit Nijmegen: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. Väitöskirja.
- Kneser, C., Pilkington, R. & Treasure-Jones, T. 2001. The tutor's role: an investigation of the power of exchange structure analysis to identify roles in CMC seminar. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 12, 63–84.
- Kolu, K., Volotinen, T., Ollila, M. & Frantsi, H. 2000. Kirjallisuuspiirit – yhteistyötä yli koulurajojen. *Matilda yhdistää lukijat verkossa*. Virke 1/2000, 30–31.
- Koschmann, T. 2002. Dewey's contribution to the foundations of CSCL research. Teoksessa G. Stahl (toim.) *Computer support for the collaborative learning: Foundations for a CSCL community*. Proceedings of CSCL 2002. Colorado: Boulder, 17–21. Viitattu 7. 6. 2006. <http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=KVnABS1ADEYC&oi=fnd&pg=PA17&ots=4hoP0sxeF4&sig=PP3-IDrguhKtggHwfqB9pYmoZrw#v=onepage&q&f=false>
- Koschmann, T., Stahl, G., & Zemel, A. (2006). The video analyst's manifesto (or the implications of Garfinkel's policies for the development of a program of video analytic research within the learning sciences). Teoksessa R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (toim.) *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: LEA. Viitattu 26. 10. 2011. <http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/publications/journals/manifesto.pdf>.
- Kosonen, M. 2003. Virtuaaliset yhteisöt ja areenat: virtuaaliyhteisön kehitysprosessi. Lappeenranta teknillinen yliopisto. Kauppatieteiden osasto. Tietojohdaminen. Väitöskirja.
- Kouki, E. 2010. Käsitteitä tarpeen mukaan. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 293. Väitöskirja.
- Kukko, M. 2003. Tekstiviestikeskustelu – kaaosta vai järjestystä? *Kielikello* 1, 11–13.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. The situated dynamics of peer group interaction: A introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction* 9, 449–473.
- Kumpulainen, K. ja Mutanen, M. 2000. Mapping the dynamics of peer group interaction: A method in learning and instruction: A method of analysis of social shared learning processes. Teoksessa H. Cowie ja G. van der Aalsvoort (toim.) *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. 2002 (toim.). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. London: Routledge Falmer.
- Laino, S. 2000. Kirjallisuuspiiri äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä: tapaustutkimus peruskoulun ala-asteen neljännellä luokalla. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Langer, J. A. 1995. *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers Collage.
- Langer, J. & Close J. 2008. Improving literary understanding through classroom conversation. *Making meaning in literature: A Workshop for Teachers, Grades 6–8. Environment building*. Viitattu 10. 2. 2008. <http://www.learner.org/libraries/making-meaning/makingmeaning/support/improving.pdf>
- Larson, L. 2009. Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *The Reading Teacher* 62 (8) 638–648.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. 2002. Developing models for distributed problem based learning: theoretical and methodological reflection. *Distance Education*, 23 (1), 109–117.
- Lehtinen, E. 2003. Computer supported collaborative learning: an approach to powerful learning environments. Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. Van Merriënboer (toim.) *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments*, Amsterdam: Elsevier, 35–53.
- Lehtinen, E. 2004. Theoretical background for CSCL. Luento Turun yliopistossa 22.3.2004.
- Ligorio, M. B., 1997. Communication and cognitive strategies in a text-based virtual reality. Conflict management in a computer mediated interaction. Swiss Workshop on Collaborative and Distributed systems, Losanna, May, 1997. Viitattu 8. 11. 2008. <http://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/8543.pdf>
- Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

- Lipponen, L. 2000. Towards knowledge building: from facts to expansions in primary students' computer mediated discourse. 1999. *Learning environments research* 3 (2), 179–199.
- Lipponen, L. 2001. *Computer-Supported Collaborative Learning: from promises to reality*. Turun yliopiston julkaisuja sarja B, osa 245. Turku: Turun yliopisto.
- Lipponen, L. 2002. *Exploring Foundations for Computer-Supported Collaborative Learning*. Department of Psychology. University of Helsinki.
- Lipponen, L., Hakkarainen, K., & Paavola, S. 2003. Kolme näkökulmaa yhteisölliseen oppimiseen ja teknologiaan. Toiminnan teorian ja sosiokulttuurisen tutkimuksen päivät 1.-2. joulukuuta 2003, Työväen akatemia, Kauniainen.
- Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallimo, J. & Hakkarainen, K. 2001. Analysing patterns of participation and discourse in elementary students' online science discussions. Teoksessa P. Dillenbourg, A. Eurelings ja K. Hakkarainen (toim.) *European perspectives on computer-supported collaborative learning*. The proceedings of the First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning, University of Maastricht, Maastricht, 421–428.
- Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallimo, J. & Hakkarainen, K. 2003. Patterns of Participation and Discourse in Elementary Students' Computer-Supported Collaborative Learning. *Learning and Instruction* 13, (5), 487–509.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: nuorille tarkoitettu lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, M. 1998. Keskustelua verkossa: sähköpostikeskustelu rekisterinä. Teoksessa M. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin: suomalaisvirolaista kielentutkimusta: AFinLA:n vuosikirja*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 56, 199–217.
- Luukka, M.-R. 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.) *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- Lähteenaro, K. 1999. Lukeminen ja kirjallisuus modernissa opiskeluympäristössä. Tapaustutkimus kuuden peruskoulun 4.–6. luokan telemaattinen kirjallisuuspöytä Matilda -hankkeesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Luokanopettajan koulutuslinja. Helsingin yliopiston elektroninen julkaisupankki. Viitattu 29. 7. 2010. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/pg/lahteenaro/>
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46 (1), 4–11.
- Mason, R. 1991. Evaluation methodologies for computer conferencing applications. Teoksessa A.R. Kaye (toim.) *Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers*. Springer-Verlag/NATO Scientific Affairs Division, Berlin, 105–116.
- Mattila, S. 2003. Näkyvää puhetta fiktiosta. Peruskoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden kirjallisuuskeskustelut Netlibris-menetelmään kuuluvana verkkokeskusteluna. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mattila, S., Ollila, M. & Volotinen T. 2008. (toim.) *Lukupiirin lumo: kirjallisuuden oppitukioita*. Helsinki: WSOY.
- Maybin, J., 2004. Researching children's language and literacy practices in school. Teoksessa A. Goodwin ja A. Staples (toim.) *Learning to read critically in language and literacy education*. London: Sage.
- McDonald, J. 1998. Interpersonal group dynamics and development in computer conferencing. *American Journal of Distance education* 12 (1), 7–25.
- McKerlich, R., & Anderson, T. 2007. Community of Inquiry and Learning in Immersive Environments. *Journal of Asynchronous Learning Network* 11 (4), 35–52.
- Mehrabian, A. 1969. Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavior Research Methods and Instrumentation* 1 (6), 203–207.
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds: How we use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Meyer, K.A. 2003. Face to face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 7 (3), 55–65.
- Mäkitalo, K., Häkkinen, P., Järvelä, S & Leinonen, P. 2002. The mechanisms of common ground in the web-based interaction. *The Internet and Higher Education* (5), 247–265.
- Neuendorf, K. 2002. *The Content analysis guidebook*. CA: Sage Publications.
- Nippard, E., & Murphy, E., 2007. Social presence in the web-based synchronous secondary classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology* 33 (1), 109.

- Nummenmaa, M. 2007. Emotions in a web-based learning environment. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Nyfors, R. 1995. Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään! Opas äidinkielen suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. *Studia Paedagogica* 6. Helsinki; Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Pata, K. 2005. Scaffolding of collaborative decision-making on environmental dilemmas. Turun yliopiston julkaisuja B 278. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Paukkunen, U.-M. 2011. Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset lauseiden tulkitsijoina. *Acta Universiades Oulu* B 97. Lisensiaattityö. Suomen kieli.
- Paulsen, M. F. 1995. Moderating Educational Computer Conferences. Teoksessa Z. L. Berge ja M. P. Collins (toim.) *Computer-Mediated Communication and the Online Classroom. Volume 3: Distance Learning*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 81-90.
- Peräkylä, A. 1997. Validity and reliability in research based on tapes and transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative analysis: Issues of theory and method*. London: Sage, 201-220.
- Puolanne, P. 2005. Kirjava joukko: tutkimus kirjallisuuspiiri Kumi-Tarzanin vaikutuksesta neljäsluokkalaisiin lukijoina. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Puolimatka, T. 2002. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto*. Jyväskylä: PS-kustannus, 84-99.
- Richardson, J. C. & Ice, P. 2010 Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *The Internet and Higher Education* 13 (1-2), 52-59.
- Richardson, J. C. & Swan, K. 2003. Examining Social Presence in Online Courses in Relation to students' Perceived Learning and Satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 7 (1), 68-88.
- Roschelle, J. 1992. Learning by Collaboration: Convergent Conceptual Change. *The Journal of the Learning Sciences* 2, 235-276.
- Roschelle, J. & Teasley, S. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa C. O'Malley (toim.) *Computer-supported collaborative learning*. New York: Springer-Verlag, 69-97.
- Rourke, L. & Anderson, T. 2002. Exploring social presence in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research* 13 (3), 259-275.
- Rourke, L., Anderson, T., Archer, W. & Garrison, D. R. 1999. Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferences. *Journal of Distance Education* 14 (3), 51-70.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. & Archer W. 2001. Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 12 (1), 8-22.
- Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. 2008. Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: SK, 9-52.
- Rovai, A. 2002a. Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education* 5 (3), 197-211.
- Rovai, A. 2002b. Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in Asynchronous Learning Networks. *The Internet and Higher Education* 5 (4), 319-332.
- Rovai, A. & Baker, J. 2005. Gender differences in online learning: Sense of community, perceived learning and interpersonal interactions. *The Quarterly Review of Distance Education* 6 (1), 31-44.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1974. A Simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Savolainen, H. 2009. Vuorovaikutus verkkokeskustelussa: yläkoululaiset Netlibris-kirjallisuuspiirissä. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.1.2010. https://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-200907131763.pdf
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1992. *An Architecture for Collaborative Knowledge Building*. Teoksessa E. DeCorte, M.C. Linn; H. Mandl & L. Verschaffel (toim.) *Computer-Based Learning Environments and Problem Solving*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Schellens, T. & Valke, M. 2004. Fostering Knowledge Construction in University Students through asynchronous discussion groups. *Computers & Education* 46 (4), 349-370.
- Schire, S. 2004. Interaction and cognition in asynchronous computer conferencing. *Instructional Science* 32 (6), 475-502.

- Schwandt, T. 2001. Dictionary of qualitative inquiry. 2. painos. CA: Sage Publications.
- Scollon, R., Tsang, W.K., Li, D., Young, V. & Jones, R. 1997. Voice, appropriation and discourse representation in a student writing task. *Linguistics and Education*, 9 (3), 227–250.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Shea, P. 2006. A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 10 (1), 35–44.
- Shea, P., Li, C., & Pickett, A. 2006. A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education* 9, 175–190.
- Shea, P. 2007. Towards a conceptual framework for learning in blended environments. Teoksessa A.G. Picciano ja C.D. Dziuban (toim.) *Blended learning: Research perspectives*. Sloan-C, Needham, MA, 19–35.
- Shea, P. & Bidjerano T. 2009. Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers and Education* 52 (3), 543–553.
- Shea, P., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valcheva, A., Hayes, S. & Vickers J. 2011. The Community of Inquiry framework meets the SOLO taxonomy: a process-product model of online learning. *Educational Media International* 48 (2), 101–113.
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A. & Rangan P. 2010. A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education* 13 (1–2), Special Issue on the Community of Inquiry Framework: Ten Years Later, 10–21.
- Shea, P., Li, C.S. & Pickett, A. 2006. A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education* 9 (3), 175–190.
- Shea, P.J., Pickett, A.M. ja Pelz, W.E. 2004. Enhancing student satisfaction through faculty development: The importance of teaching presence. Teoksessa J. Bourne ja J. C. Moore (toim.) *Elements of quality online education: Into the mainstream*. Sloan C Series. Needham, MA: Sloan Center for Online Education, 5, 39–59.
- Shelton Strong, S. 2011. Literature circles in ELT. Oxford University Press. *ELT Journal* 6.
- Shields, R. 2003. *The Virtual*. London: Routledge.
- Siewiorek, A. & Lehtinen, E. 2011. Exploring leadership profiles from collaborative computer gaming. *International Journal of Leadership Studies* 6 (3), 357–374.
- Sinko, P. 2004. Koulukirjaston pedagoginen perusta. Teoksessa E. Kurttila-Matero (toim.) *Tietoyhteiskunnan koulukirjasto – Ossaakko nää aatella?* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Sinko, P. 2007. Mediakasvatus 2000-luvun opetus suunnitelmissa. Teoksessa Me, media ja maailma. Plan Suomi -säätiö.
- Sinko, Pirjo 2008: 1992 ja 2007 – kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon edistämiseksi. Teoksessa A. Helttunen & A. Julin (toim.) *Kiittäen hyväksytty*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2008. ÄOL, 145–150.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 43.
- Soter, A., Wilkinson, I., Murphy, P., Rudge, L., Reninger, K. & Edwards, M. 2008. What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research* 47, 372–391. Viitattu 15. 10. 2007. http://www.quality-talk.org/pdf/Soter_et_al_2008.pdf
- Stacey, E. 2002. Social Presence Online: Networking learners at a distance, education and information technologies. *Education and Information Technologies*, 7 (4), 287–294.
- Stahl, G. 2004. Building collaborative knowing: Elements of a social theory of CSCL. Teoksessa J. Strijbos, P. Kirschner & R. Martens (toim.) *What we know about CSCL and implementing it in higher education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic, 53–86.
- Stahl, G. 2010. Global introduction to CSCL. Viitattu 26. 10. 2011. <http://www.smashwords.com/books/download/25142/1/latest/0/0/global-introductions-to-cscl.pdf>.
- Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. 2006. Computer-supported collaborative learning. An historical perspective. Viitattu 26. 10.2 011. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.73.6085&rep=rep1&type=pdf>.
- Stahl, R. 2003. Communication and learning in online collaboration. In Paper presented at GROUP '03 Sannibel Island. Florida. Viitattu 15.11.2004. <http://www>

- sciencedirect.com/science?_ob=RedirectURL&_method=externObjLink&_locator=url&_cdi=5956&_issn=03601315&_originPage=article&_zone=art_page&_plusSign=%2B&_targetURL=http%253A%252F%252Fwww.cis.drexel.edu%252Ffaculty%252Fgerry%252Fpublications%252Fconferences%252F2003%252Fgroup%252Fgroup03.doc
- Stein, D., Wanstreet, C., Glazer, H.; Engle C., Harris, R., Johnston, S., Simons, M. & Trinko, L. 2007. Creating shared understanding through chats in a community of inquiry. *The Internet and Higher Education* 10, 103–115.
- Strijbos, J.-W., Martens, R.L., Prins, F.J. Jochems W.M.G. 2005. Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education* 46 (1), 29–48.
- Swan, K. 2002. Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information* 2 (1), 23–49.
- Swan, K. 2003. Developing social presence in online discussions. Teoksessa S. Naidu. (toim.) *Learning and teaching with technology: Principles and practices*. London: Kogan Page, 147–164.
- Swan, K. & Ice, P. 2010. The community of Inquiry Framework Ten Years Later: Introduction to the Special Issue. *Internet and Higher Education* 13, 1–4.
- Swan, K., Richardson, J., Ice, P., Shea, P., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. & Garrison, R. 2008. *Researching Online Communities of Inquiry: New Col Survey Instrument*. Teoksessa J. Luca & E. Weippl (toim.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008*. Chesapeake, VA: AACE, 5812-5820.
- Swan, K. & Shih, L. F. 2005. On the nature of development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 9, 115–136.
- Syrjälä, L., Ahonen, E., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työpaja*. Rauma: Kirjayhtymä, 68–112.
- Syrjäläinen, E. 1994. *Kouluetnografian toteutuminen*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työpaja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 79–104.
- Säljö, R. 1999. Learning as the use of tools: A socio-cultural perspective on the human-technology link. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) *Learning with computers: Analysing Productive Interaction*. London: Routledge, 144 - 161.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt - Sosiokulttuurinen näkökulma*. Suom. B. Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Tamm, M. 2000. Constructivism, instructional design and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society* 3 (2), 87–103.
- Tarkoma, E. 2008. Nuori Aleksis yhdistää nuoren ja kirjan. - Virke 2008:3, 1. Viitattu 29. 7. 2010. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/paakirjoitus108.html>
- Tarkoma, E. 2010. On aika keskustella äidinkielen perustaidoista. *Virke* 4/2010, 4–6.
- Thompson, T. L. & MacDonald, C. J. 2005. Community building, emergent design and expecting the unexpected: Creating a quality aLearning experience. *The Internet and Higher Education* 8 (3), 233–249.
- Tiuraniemi, J. 2010. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen antamat valmiudet tekstitaidon kokeen kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen. Turun yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu. Viitattu 26. 10. 2011. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59281/gradu2010tiuraniemi.pdf?sequence=1>
- Tiuraniemi, P. 2001. Opettajien kokemuksia puheviestintän kokeen harjoittelusta. Kevään 2001 Puheviestintätaitojen päättökokeen harjoittelun koontia ja kommentointia 16 opettajan raportin perusteella. Teoksessa P. Tiuraniemi (toim.) *Sukella sanaan. Uusia näkökulmia äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen Turun normaalikoulussa*. Turun yliopisto. Turun normaalikoulun julkaisuja 2/2001, 113–121.
- Tiuraniemi, P. 2005. ”Samoilla linjoilla” Lukion 1. luokan oppilaitten virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun tarkastelua – vuorovaikutustaitoa, tunteitten purkamista ja itsesäätelyä. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle: ainedidaktinen symposium 11.2.2005*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 440–447.
- Tiuraniemi, P. 2009. Ohjauksellinen läsnäolo virtuaalisessa kirjallisuuskeskustelussa. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 –konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit, 29–39. Viitattu 22. 10. 2011. <http://tampub.uta.fi/infim/978-951-44-7788-1.pdf#page=30>
- Tu, C.H. 2002. The measurement of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-Learning*, 1 (2), 34–45.
- Tu, C.H., & McIsaac, M. 2002. The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education* 16 (3), 131–150.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Tampere: Vastapaino.
- Vaittinen, P. 2008a. Nuori Aleksis ja arkisten toimintojen logiikka. *Virke* 2/2008, 6–9.
- Vaittinen, P. 2008b. Nuorten vertaiskeskustelu kirjallisuudesta omalla foorumilla. Teoksessa J. Viteli ja S. Kaupinmäki (toim.) *Tuovi 6: Interaktiivinen toiminta koulutuksessa – Tutkijatapaamisen artikkelit..* Tampereen yliopisto: Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja - Hypermedia Laboratory Net Series 19. 4–15. Viitattu 29. 7. 2010 <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7463-7.pdf>.
- Vaittinen, P. 2009. Lukiolaisten kirjallisuuskustelut verkossa yhteisöllisyyden näkökulmasta. *Kielikukko* 3, 13–20.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylä: Jyväskylä studies in Humanities 110. Väitöskirja.
- Valtonen, P. 2010. Medialukutaituria tarvitaan myös tekstitaidon kokeessa. *Kielikukko* 1/2010, 2–6.
- Van Zee, E. 2000. Analysis of a student-generated inquiry discussion. *International Journal of Science Education* 22 (2) 115–142.
- Varnhagen, S., Wilson, D., Krupa, E., Kasprzak, S. & Hunting, V. 2005. Comparison of student experiences with different online graduate courses in health promotion. *Canadian Journal of Learning and Technology* 31 (1), 99–117.
- Volet, S., Vauras, M. & Salonen, P. 2009. Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist* 44 (4), 215–226.
- Volotinen, T. 2008. Netlibris linkittää lukijat: 10 vuotta elämyksellistä kirjallisuudenopetusta. *Onnimanni* 2/2008, 50–51.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wegerif, R. & Mercer, N. 1997. A dialogical framework for researching peer talk. Teoksessa R. Wegerif, R. & P. Schrimshaw (toim.) *Computers and talk in the primary classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, 49–61.
- Wells, G. 1993. Reevaluating the IRF Sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education* 5, (1) 1–38.
- Wells, G. 1996. Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture and Activity* 3 (2), 74–101.
- Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1985. Adult-child interaction as a source of self-regulation in children. Teoksessa S. R. Yussen (toim.) *The Growth of Reflection in Children*. Madison, Wisconsin: Academic Press, 69–97.
- Wertsch, J.V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, B. 2006. Literacy & Identity – Girl Power in a Digital World: Considering the Complexity of Gender, Literacy, and Technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author. 50 (4), 300–307.
- Williams, D. 2011. Using literature circles with content: Adaptation, practice and results. *Extensive Reading in Japan. The Journal of the Extensive Reading SIG of the Japan Association for Language Teaching* 2011 (4.1) 8–12. Viitattu 22. 11. 2011. http://web.mac.com/daniel_stewart/Site/Blog/Entries/2011/9/3_ERJ_4.1_released_online_files/ERJ4point1_1.pdf#page=9
- Woznitza, M. & Volet, S. 2005. Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction* 15 (5), 449–464.
- Wu, D. & Hiltz, S. R. 2004. Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 8 (2), 139–152.
- Young, S. 2010. Effectiveness of literature circles and QAR strategies on reading comprehension in third grade. Väitöskirja. St Mary's College of California. Opettajien johtaminen.

LIITTEET

LIITE 1

KESKUSTELUKEHYS

	Lähityöskentely	Etätyöskentely
Keskustelu	keskustelu	asynkroninen keskustelu
Identiteetti	Toisten näkeminen	Ositt. tunteminen, nimikoodit eivät selvät kaikille
Paikkayhteys	kasvokkain pöydän ääressä	työskentely kotona ja/tai koulussa Portti-ympäristössä
Aika	10 – 15 min.	viikottainen osall., ei määrättyä lope- tusaikaa
Tarkoitus	saman kirjavalinnan tehneisiin tutus- tuminen, tehtävien jako	keskustella kirjan sisällöstä
Ryhmä	kirjavalinnan muk. Pienryhmä	kirjaval. mukainen pienryhmä + mah- doll. Ohjaaja

LIITE 2**KESKUSTELUSYKLIT**

Oppilaat kävivät keskusteluja KILU-ympäristössä seuraavanlaisin toistuvien syklein (vrt. Mattila ym. 2008; Day 2003)

- 1) Osallistujat esittelevät lähitapaamisessa keskusteltavaksi tarkoitettua kaunokirjallista tekstiä. Opiskelijat valitsevat niistä itse luettavakseen yhden.
- 2) Saman kirjan luettavakseen valinnut muodostavat tulevan keskusteluryhmän. Ryhmän jäsenet sopivat kasvokkai keskustelussa itselleen aloitusroolin, jossa tulevat mukaan tekstipohjaiseen keskusteluun tekemään ensimmäisen repliikkinsä (keskustelun vetäjä, tekstin tiivistäjä, katkelman valitsija, yhdistäjä eli vertaaja ja tekstin kommentoija). Alun jälkeen keskustelu jatkuu vapaasti.
- 3) Ryhmä keskustelee verkossa useamman viikon aikana.
- 4) Keskustelun lopetus on avoin.
- 5) Toistetaan sama uuden luettavan kirjan kanssa alkaen lähitapaamisesta ja tilapäisen uuden ryhmän muotoutumisesta.
- 6) Kaikkiaan oppilaani ottivat osaa kolmeen kirjakeskusteluun (ks. myös Tavalin ym. 2000)
- 7) Keskustelujen loppuksi on lopputapaaminen, jossa jokainen arvioi omaa, ryhmän ja ohjaajien toimintaa.

LIITE 3**DIALOGIN EMOTIONAAALISET ELEMENTIT (Aarnio & Enqvist 2001, 18)**

- 1) Osallisuus ja välittäminen (*concern*): Dialogiin kuuluu aina sitoutuminen ja toisten huomioon ottaminen.
- 2) Luottamus (*trust*): Luottamus liittyy sitoutumiseen. Sitoutumisessa osallistuja antaa itsestään jotain ja siis luottaa toisiin.
- 3) Kunnioitus (*respect*): Toisen näkökulmien kuuntelu edellyttää toisen kunnioittamista ja omien näkökulmien esittäminen edellyttää itsekunnioitusta.
- 4) Arvostus (*appreciation*): Osallistujien kyky arvostaa ainutlaatuisia piirteitä toisessa ihmisessä auttaa heitä kunnioittamaan toista erilaisuudesta huolimatta.
- 5) Läheisyys (*affection*): Dialogissa syntyy osallistujien kesken läheisyyden tunne, vaikka hetkellinenkin.
- 6) Toivo (*hope*): Dialogissa voi tulla monia vastoinkäymisiä, ja tällöin toivo sekä yleinen hyvä tahto toisia kohtaan kannustaa osallistujia antamaan dialogille aikaa onnistua.

LIITE 4

KILU-KESKUSTELUJEN LOPPUARVIOINTIEN YHTEENVEDOT

KILU - arviointilomake
Julkaisupäivä: 14.1.2004
Kyselyyn vastannut: 25

Arvioi asteikolla 1-5 (1=vähän - 5=paljon)

	1 (arvo:1)	2 (arvo:2)	3 (arvo:3)	4 (arvo:4)	5 (arvo:5)	Yhteensä
1. Repliiikit olivat sisällyksekkäitä. (avg:3,96)	0 %	0 %	28 %	48 %	24 %	100 %
2. Keskustelu avasi uusia näkökulmia. (avg:3,68)	0 %	16 %	20 %	44 %	20 %	100 %
3. Olen tyytyväinen ajankäyttöön. (avg:2,92)	8 %	32 %	32 %	16 %	12 %	100 %
4. Kysymykset olivat hyviä. (avg:3,68)	0 %	12 %	36 %	24 %	28 %	100 %
5. Keskustelun syvyys oli sopiva. (avg:3,60)	0 %	12 %	32 %	40 %	16 %	100 %
6. Keskustelun määrä oli sopiva. (avg:3,24)	8 %	24 %	20 %	32 %	16 %	100 %
7. Opettajan osuus oli sopiva. (avg:2,72)	16 %	16 %	48 %	20 %	0 %	100 %
8. Kokonaisuudessaan pidin keskustelusta. (avg:4,04)	0 %	4 %	20 %	44 %	32 %	100 %
Yhteensä	4 %	15 %	30 %	34 %	19 %	

Omasta osallistumisestani arvioisin seuraavaa:

	1 (arvo:1)	2 (arvo:2)	3 (arvo:3)	4 (arvo:4)	5 (arvo:5)	Yhteensä
1. Repliiikkieni määrä oli sopiva. (avg:3,52)	8 %	12 %	24 %	32 %	24 %	100 %
2. Olen tyytyväinen kirjoittamiini repliikkeihin. (avg:3,72)	8 %	4 %	16 %	52 %	20 %	100 %
3. Tein tarpeeksi kysymyksiä. (avg:3,04)	8 %	24 %	40 %	12 %	16 %	100 %
4. Reagoin toisten kysymyksiin, vastasin. (avg:3,72)	4 %	8 %	24 %	40 %	24 %	100 %
5. Olen tyytyväinen näkemyksiini. (avg:3,92)	0 %	4 %	20 %	56 %	20 %	100 %
6. Vein keskustelua uusiin asioihin. (avg:3,24)	8 %	16 %	24 %	48 %	4 %	100 %
7. Kävin sopivan usein keskustelemassa. (avg:3,28)	4 %	40 %	8 %	20 %	28 %	100 %
8. Kokonaisuudessaan pidin keskustelusta. (avg:3,80)	0 %	12 %	24 %	36 %	28 %	100 %
9. Haluaisin osallistua uuteen keskusteluun. (avg:3,60)	0 %	12 %	40 %	24 %	24 %	100 %
Yhteensä	4 %	15 %	24 %	36 %	21 %	