

558

Irina Kuoksa

**KESKUSTELUHALUKKUUS TIETOKONEVÄLITTEISESSÄ
OPISKELUYMPÄRISTÖSSÄ**

Puheviestinnän
pro gradu -tutkielma
22.1.1998

Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Viestintätieteiden laitos
Tekijä Irina Kuoksa	
Työn nimi Keskusteluhaluukkuus tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 1998	Sivumäärä 157 + 9 (4 liitettä)
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tässä työssä on tarkasteltu oppijan halukkuutta osallistua ryhmän keskusteluihin tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Tutkimuksen tarkastelukontekstissa opiskelu perustuu yhteistoimintaan pienryhmissä ja vuorovaikutus tapahtuu tekstipohjaisen keskustelujärjestelmän välityksellä.</p> <p>Teoreettisessa osuudessa rakennettiin aikaisempien tutkimusten perusteella konstruktioita keskusteluhaluudesta tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Siihen todettiin vaikuttavan tilanteeseen ja ryhmän toimintaan liittyvät tekijät sekä henkilön yksilölliset piirteet.</p> <p>Empiirisessä osuudessa selvitettiin oppijoiden käsityksiä keskusteluhaluudesta, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä mahdollisuuksista vaikuttaa kurssijärjestelyillä keskusteluhaluuteen. Empiirinen aineisto (N=16) koottiin Internetixin opiskeluympäristössä järjestetyltä kurssilta, jossa aineistoa koottiin useilla introspektiivisillä menetelmillä.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että tarkasteltu keskusteluhaluukkuus rakentuu neljästä eri kokonaisuudesta: (a) <i>perusmahdollisuuksista</i>, (b) <i>kiinnostuksesta</i>, (c) <i>pystyvyydestä</i> sekä (d) <i>uskalluksesta</i>. Lisäksi <i>kokemukset ja palaute</i> vaikuttavat keskusteluhaluukkuuden taustalla oleviin tekijöihin.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneiden oppijoiden mukaan kurssijärjestelyillä voidaan vaikuttaa keskusteluhaluuteen. Nämä kurssin käytäntöihin ja ohjaajan toimintaan liittyvät tekijät voidaan ottaa huomioon, kun jatkossa suunnitellaan vastaavia opiskelujärjestelyjä.</p>	
Asiasanat	keskusteluhaluukkuus, tietokonevälitteinen viestintä, medioitu opiskeluympäristö, yhteistoimintaan perustuva oppiminen
Säilytyspaikka	Yliopiston kirjasto, viestintätieteiden laitos
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 INTERNETIX OPISKELUYMPÄRISTÖNÄ	4
2.2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	6
2.3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	9
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN OSUUS	12
3.1 KESKUSTELUHALUKKUUTEEN VAIKUTTAVAT TILANNETEKIJÄT	12
3.1.1 MEDIAN OMINAISUUDET JA KÄYTETTÄVYYS	13
3.1.2 KÄYTTÖTILANTEEN FYYSINEN YMPÄRISTÖ	27
3.1.3 OPISKELUJÄRJESTELYT JA OPPIMISTEHTÄVÄN PIIRTEET	29
3.2 RYHMÄN TOIMINNAN HEIJASTUMINEN KESKUSTELUHALUKKUUTEEN	36
3.2.1 VUOROVAIKUTUS MEDIOIDUSSA YMPÄRISTÖSSÄ	36
3.2.2 RYHMÄN MUODOSTUMINEN	40
3.2.3 RYHMÄN JÄSENTEN OMINAISUUDET	41
3.2.4 HENKILÖN TYÖPANOS RYHMÄSSÄ TOIMIESSA	43
3.3 KESKUSTELUHALUKKUUS YKSILÖN PIIRTEENÄ	44
3.3.1 MOTIVAATIO JA KÄYTTÄYTYMINEN	45
3.3.2 ARKUUS TIETOKONEVÄLITTEISEN OPPIMISRYHMÄN KESKUSTELUISSA	48
3.3.3 VIESTINTÄTAIDOT JA KÄSITYS ITSESTÄ	53
3.3.4 OPPIMISTYYLI JA MUITA YKSILÖN PIIRTEITÄ	59
3.4 YHTEENVETO TUTKIMUKSEN TEOREETTISESTA OSUUDESTA	62

<u>4 TUTKIMUKSEN EMPIIRISEN OSUUDEN TOTEUTTAMINEN</u>	67
4.1 KURSSIJÄRJESTELYT	67
4.2 TUTKIMUKSEN KULKU	69
4.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	70
4.4 AINEISTONKERUUMENETELMÄT	72
<u>5 TUTKIMUKSEN EMPIIRISEN OSUUDEN TULOSTEN ESITTELY</u>	80
5.1 KYSELYT	80
5.2 IDEMIX-VIESTIT	86
5.3 PÄIVÄKIRJATEHTÄVÄT	89
5.4 HAASTATTELUT	92
5.5 ITSE- JA VERTAISARVIOINNIT	108
<u>6 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELU</u>	109
6.1 KESKUSTELUHALUKKUUDEN MUODOSTUMINEN	109
6.2 KURSSIJÄRJESTELYJEN VAIKUTUS KESKUSTELUHALUKKUUTEEN	129
<u>7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA</u>	135
7.1 TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN ARVIOINTI	135
7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	140
<u>8 PÄÄTÄNTÖ</u>	145
<u>KIRJALLISUUS</u>	149
LIITTEET 1-4	

1 JOHDANTO

Viestintäteknologian kehittyminen ja sen soveltaminen opiskeluun ja opettamiseen on tällä hetkellä hyvin yleinen sekä keskustelujen että kokeilujen aihe. Aihepiiri näyttää sisältävän monentasoisia pohdintoja, joiden taustalta löytyy sekä innostusta että epäilyä; teknologia on toisaalta nähty viisastenkivenä, joka ratkaisisi opetuksen ongelmia ja helpottaisi oppimista tai toisaalta teknologian luomana uhkakuvana on pidetty oppijan eristäytymistä tietokoneensa ääreen. Tässä työssä ei sinällään tarkastella teknologian hyötyjä tai haittoja oppimisen kannalta, vaan uuden viestintäteknologian tuomiin mahdollisuuksiin lähdetään tutustumaan pikemminkin kiinnostuneena – valmiina oppimaan.

Tässä työssä tarkastellaan vuorovaikutusta opiskeluympäristössä, jossa opiskelijat ovat yhteydessä toisiinsa tekstipohjaisen keskustelujärjestelmän välityksellä ja jossa opiskelu perustuu yhteistoimintaan. Tavoitteena on selvittää tekijöitä, jotka tällaisessa opiskelutilanteessa vaikuttavat opiskelijan halukkuuteen osallistua ryhmän keskusteluihin. Tutkimuksessa on monella tavalla kyse kohtaamisesta. Yhtäältä kohtaaminen tarkoittaa opiskelijoiden mahdollisuutta kohdata toisensa tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä, jolloin teknologia on sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteydenpidon mahdollistava viestintäväline. Toisaalta juuri teknologian mahdollistama sosiaalinen vuorovaikutus luo puitteet opiskeluryhmän jäsenten erilaisten ajatusten ja mielipiteiden kohtaamiselle, mikä onkin yksi yhteistoimintaan perustuvan oppimisen perusajatuksista.

Kohtaamiseksi voidaan lisäksi nähdä tutkimuksen taustalla olevien tieteenalojen yhteenliittäminen, sillä työssä yhdistetään teknologista ja viestinnällistä tietämystä. Tässä tutkimuksessa teoreettisena pohjana on viestintätieteiden, informaatioteknologian, psykologian sekä kasvatustieteen aloilla tehtyjä tutkimuksia. Edelleen tutkimuksessa on kyse teorian ja käytännön kädenpuristuksesta, sillä työn teoreettisessa osuudessa perehdytään laajemmin keskusteluhalukkuutta määrittäviin tekijöihin ja työn empiirinen osuuden kautta saadaan tarkasteluun syvyyttä. Empiirinen aineisto on koottu yksittäiseltä kurssilta ja sen tarkoituksena ei ole kattaa teoreettisen tarkastelun koko laajuutta, vaan empiirisen osuuden avulla voidaan peilata ja vertailla yhden kurssin puitteissa esiinnoitteita seikkoja.

Tässä tutkimuksessa sekä teoreettisen että empiirisen tarkastelun kohteena on keskusteluhalukkuus, jolla tarkoitetaan henkilön kokemusta siitä, haluaako hän osallistua

opiskeluryhmänsä keskusteluihin sekä oppijan valintaa osallistumistavoistaan. Keskusteluhaluuden ajatellaan siis olevan tuntemus, joka voi heijastua henkilön käyttäytymiseen. Työn tarkastelu perustuu ajatukseen keskusteluhaluudesta kontekstisidonnaisena ilmiönä, johon vaikuttavat opiskelijan henkilökohtaisten piirteiden lisäksi niin tilanteeseen kuin ryhmän toimintaan liittyvät tekijät.

Työn aihe on tämän alan tutkimuksen näkökulmasta katsottuna haasteellinen ja kiinnostava. Aihepiiriä on toistaiseksi tutkittu suhteellisen vähän ja kuitenkin tällä hetkellä ryhmätyön tukeminen teknologian avulla lisääntyy ja yleistyy – niin opetuslalla kuin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa muutenkin. Tietokonevälitteiseen yhteydenpitoon on kehitetty monia erilaisia teknologioita ratkaisuja, mutta tämäntyyppisen medioidun vuorovaikutuksen tutkiminen osallistujien näkökulmasta ja tilanteita kokonaisvaltaisesti tarkastellen on ollut vielä vähäistä. Työn haasteena onkin selvittää tietokonevälitteiseen viestintään liittyviä käsityksiä, jotka osaltaan heijastuvat uudenlaisten käyttökulttuurien muodostumiseen medioidussa toimintaympäristössä.

Tietokonevälitteisen ympäristön kautta tutkimuksessa yhdistyvät monet tutkimussuuntaukset, joissa tarkastellaan medioita ja tietojärjestelmiä esimerkiksi niiden käytettävyyden osalta. Lisäksi vaikka viestintätieteissä on pitkään tutkittu esimerkiksi viestintäarkuutta, on edelleen avoimena kysymykset viestintäarkuuden muodostumisesta tai siihen vaikuttavista tekijöistä. Tässä työssä medioidun opiskeluympäristön tarkastelu tarkoittaa aikaisemman tutkimustiedon kriittistä ja analyttistä soveltamista erityisesti käyttäjän näkökulmaa, ryhmätoiminnan tukemista ja oppimisen tavoitteita painottaen. Koska tietokonevälitteinen opiskeluympäristö on keskusteluhaluuden tutkimuskontekstina aivan uudenlainen, niin ilmiön selvittely tässä ympäristössä tuo uutta tietoa sekä antaa virikkeitä tässä tutkimuksessa käsiteltyjä asioita sivuaville tieteenaloille.

Tutkimuksen merkityksellisyys heijastuu myös käytäntöön, sillä tällä hetkellä uudentyyppisen oppimistavan – tietokonevälitteisen, yhteistoimintaan perustuvan ryhmätyöskentelyn – toimintakulttuuri on vasta muotoutumassa. Käytännön tilanteessa opiskelujärjestelyjen suunnittelijalla ei juurikaan ole tarjolla koottua tietoa niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden halukkuuteen osallistua ryhmän keskusteluihin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on omalta osaltaan tuoda apua opiskelukäytäntöjen luomiseen.

Työn raportissa esitellään ensin tutkimuskontekstia eli Internetixiä tietokonevälitteisenä opiskeluympäristönä. Keskeisimpien käsitteiden määrittelemisen kautta edetään tutkimustehtävän määrittelyyn. Kolmas luku on keskusteluhalukkuuden teoreettista tarkastelua aikaisempien tutkimusten perusteella. Teoriaosuuden päättää yhteenveto-osuus, jossa tiivistyy ne osatekijät, joiden voidaan aiemman tutkimustiedon pohjalta olettaa vaikuttavan keskusteluhalukkuuteen tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä, jossa opiskelu perustuu oppijoiden yhteistoimintaan. Luku neljä aloittaa työn empiirisen osuuden käsittelyn, jossa perehdytään teoriataustan kokonaiskäsitelyä suppeammassa käytännön tilanteessa oppijoiden käsityksiin keskusteluhalukkuudesta. Raportin lopussa haetaan aikaisemman tutkimustiedon ja tämän työn empiirisen osuuden yhteyksiä ja luodaan kokonaiskuvaa tekijöistä, jotka vaikuttavat henkilön halukkuuteen osallistua opiskeluryhmänsä keskusteluihin tietokonevälitteisessä ympäristössä.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen taustaa ja määritellään työn aihepiirin kannalta keskeisimpiä käsitteitä. Luvun tarkoituksena on tarjota perustiedot tutkimuksen lähtökohdista ja työssä valitusta näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa 2.1 kerrotaan tutkimuskontekstista, joka on tietokonevälinen opiskeluympäristö Internetix. Alaluvussa 2.2 luodaan katsaus niihin käsitteisiin, jotka ovat keskeisimpiä tarkasteltaessa opiskelijoiden keskusteluhalukkuutta tietokoneiden välityksellä toteutettavassa ryhmätyöskentelyssä. Viimeisessä alaluvussa 2.3 esitellään työlle asetetut tutkimustehtävät ja tutkimusongelmat.

2.1 Internetix opiskeluympäristönä

Tutkimuksen toimeksiantaja ja tutkimuskonteksti Internetix on avoin verkko-oppimisprojekti, joka on käynnistynyt kesällä 1996 Euroopan sosiaalirahaston (ESR) ja opetusministeriön rahoittamana. Internetix-projekti on tuottanut tietokonevälitteen opiskeluympäristön, jonka toiminta perustuu Internet-verkon hyödyntämiseen. Verkkoon rakennettu opiskeluympäristö (osoitteessa <http://www.internetix.ofw.fi>) on WWW-sivujen kokonaisuus, joka avattiin yleiseen käyttöön 5.12.1996. Internetix on verkossa toimiva opiskeluympäristö, joka tarjoaa opiskelumahdollisuuksia sekä yleissivistävään että ammatilliseen koulutukseen. Lisäksi Internetix tuottaa kursseja yrityksille työelämän tarpeisiin sekä tarjoaa mahdollisuuden suorittaa joitakin avoimen yliopiston opintoja. Projektin tavoitteena on kolmen vuoden aikana toteuttaa avoin virtuaalinen koulutustarjonta, joka kattaa ns. yhteiset opinnot 2. ja 3. asteen koulutuksessa. Toiminta-ajatuksensa mukaisesti Internetixin ydintarkoituksena on kehittää monin tavoin dialogista oppimisympäristöä, jossa tiimioppimisella on keskeinen merkitys. (Internetixin toiminta-ajatus 1997; Linturi 1997.)

Oppimateriaalin lisäksi Internetixin tarjoamia palveluja ovat muun muassa tietolähteenä kirjaston linkkikokoelmat ja opiskelun ohjaajana opintotoimiston palvelut. Lisäksi kahvilassa on mahdollisuus kirjoittaa eri keskustelualueilla esimerkiksi muiden opiskelijoiden kanssa. Internetix julkaisee myös verkkolehteä sekä toimii esimerkiksi opetuksen arvioinnin, etätöiden ja tulevaisuudentutkimuksen tietämyskeskuksena. Tällä hetkellä Internetixin materiaali on pääasiassa suomenkielistä, mutta myös englanninkielinen versio on rakenteilla.

Internetixin opiskeluympäristö on yksityisille käyttäjille avoin ja ilmainen eli oppimateriaalit ovat vapaasti Internetin käyttäjien luettavissa. Opintojen arviointi on kuitenkin maksullista, mikä tarkoittaa opintojaksokohtaista maksua, joka sisältää tutoroinnin, arvioinnin ja palautteenannon sekä todistuksen kirjoittamisen. Yksityinen opiskelija voi hakea Internetixiltä stipendiä oppijakson arviointimaksun suorittamiseen. Lisäksi Internetix tekee käyttö sopimuksia oppilaitosten ja yritysten kanssa, jolloin maksuista sovitaan tapauskohtaisesti. Peruseriaate maksuissa on, että jos arvioinnista huolehtiva opettaja tulee Internetixistä, oppilaitos tai yritys maksaa sekä arvioinnista että oppimateriaalin käytöstä. Jos taas arvioiva opettaja tulee oppilaitoksesta tai yrityksestä, koskee maksu vain oppimateriaalin käyttöä.

Internetix-projektissa on päätoimisesti palkattuina kuusi henkilöä. Tähän ryhmään kuuluu pedagogeja, tuottajia, tiedottajia, suunnittelija ja teknologeja. Oppimateriaalien tuottamisesta vastaavat eri alojen osaajat eri puolilla Suomea. Oppimateriaalin tuottajia on ollut mukana noin kaksikymmentä ja he ovat tehneet kurssimateriaalia yleensä sivutoimisesti muiden töidensä ohella. Internetixin oppijaksot koostuvat pääosin hypertekstiksi muokatusta oppimateriaalista, joka sisältää tekstien ja kuvien lisäksi viittauksia Internetin muihin resursseihin. Lisäksi oppijaksot sisältävät erilaisia tehtäviä, joiden suoritustavat vaihtelevat oppijaksokohtaisesti. Osa oppijaksoista on tarkoitettu opiskeltaviksi verkosta löytyvän materiaalin varassa, osa puolestaan on tarkoitettu opiskeltavaksi rinnakkain oppikirjojen kanssa.

Internetixissä opiskelua ohjaavat tutorit, jotka auttavat erilaisissa opiskeluun liittyvissä pulmatilanteissa. Lisäksi Internetixin käyttäjätuki vastaa tekniikkaa koskeviin kysymyksiin, jotka voivat liittyä esimerkiksi ohjelmien tai yhteyksien toimintaan tai muihin atk-asioihin. Yhteydenpito tutoreihin ja käyttäjätukeen tapahtuu sähköpostin, yleisten keskustelualueiden, puhelimen, faksin tai postin välityksellä. Oppijaksoilla käytetään myös Idemix-keskusteluohjelmaa, joka on Internetissä toimiva foorumi-tyylinen keskusteluareena. Idemixiin luodaan keskusteluryhmiä, joihin henkilöillä on erilaisia osallistumisoikeuksia. Opiskelijoilla voi olla Idemix-ohjelmaan omat salasanoilla varmennetut käyttäjätunnukset, mutta lisäksi he voivat lähettää keskusteluihin viestejä nimettömänä. Idemix välittää tekstipohjaisia viestejä ja tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia niiden lajittelulle. Lisäksi sen avulla voidaan muille ryhmän jäsenille lähettää liitetiedostoja sekä niinkutsuttuja pikaviestejä, joita ovat sähköposti, gsm-tekstiviesti sekä kaukohakusanoma.

2.2 Keskeisiä käsitteitä

Tämän työn tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat oppijan halukkuuteen osallistua opiskeluryhmänsä keskusteluun tilanteissa, joissa tietokonevälitteisesti tekstipohjaisen keskustelujärjestelmän avulla. Seuraavassa määritellään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, jotka liittyvät tutkimuksessa tarkasteltavaan opetuksen muotoon, tutkimuksen toimintaympäristöön sekä käytettävien medioiden ominaisuuksiin.

Yhteistoimintaan perustuva oppiminen

Opiskelun työtavat voidaan oppilaan näkökulmasta katsottuna nähdä kolmenlaisena: Oppilas voi opiskella ja oppia yksinään (individualistic), jolloin hän on vuorovaikutuksessa ainoastaan opettajan tai oppimateriaalin kanssa ja vastaa vain omasta oppimisestaan. Oppilas voi myös pyrkiä tavoitteisiin kilpailemalla muita oppilaita vastaan (competitive), jolloin hänen onnistumisestaan seuraa muiden epäonnistuminen: kaikki eivät voi menestyä samanaikaisesti. Kolmanneksi, oppilas voi opiskella ja oppia pienessä ryhmässä yhdessä toisten oppilaiden kanssa (cooperative). (Sahlberg & Leppilampi 1994, 67.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tilanteita, joissa oppiminen perustuu opiskelijoista muodostuvien pienryhmien toimintaan. Kyseessä on *yhteistoimintaan perustuva oppiminen*, (collaborative learning), joka on ryhmän jäsenten työskentelyä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi eli pienryhmien ohjattua käyttöä niin, että oppijat pyrkivät yhdessä maksimoimaan omaa ja ryhmän muiden jäsenten oppimista. Yhteistoimintaan perustuvasta oppimisesta käytetään kirjallisuudessa erilaisia termejä, näistä yleisimmin käytettyjä ovat tiimioppiminen, yhdessäoppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen, joista kuitenkin yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan myös tiettyä yhteistoimintaan perustuvan oppimisen toteutusmenetelmää. (Ks. esim. Johnson, Johnson & Holubec 1993, 1:4.)

Ryhmän vuorovaikutus

Tutkimuksen näkökulma on pohjimmiltaan viestinnällinen eli työssä pyritään selvittämään opiskelijan ja opettajan välistä sekä opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Kun määritellään ryhmä-käsitettä ja halutaan erottaa se yleisesti joukosta ihmisiä, niin ryhmän määrittelyssä viitataan usein ryhmän jäsenten tietoisuuteen toisistaan ja ryhmään kuuluvuuden tunteeseen, jäsenten yhteisiin arvoihin ja tavoitteisiin sekä tavoitteiden saavuttamiseen tarvittaviin voimavaroihin ja taitoihin. Ryhmän toimintaan ajatellaan liittyvän normeja, jotka

määrittelevät esimerkiksi toiminnan muotoja ja ryhmän jäsenten rooleja. (Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 1.)

Baron, Kerr ja Miller (1992) ovat analysoineet ryhmäviestinnän tutkimuksia ja he ovat todenneet, että ryhmä-käsitteelle on annettu hyvin monenlaisia määritelmiä. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että viime vuosina tutkijat muotoilevat määritelmät mieluummin joustaviksi ja väljärajaisiksi. Lisäksi viime aikoina on tutkimuksissa alettu kiinnittää enemmän huomiota myös satunnaisiin ryhmiin, joilla ei ole selkeää rakennetta tai pitkäikäisiä suhteita jäsenten välillä, mutta joiden jäsenet ovat sidoksissa toisiinsa lyhyemmän ajan. Esimerkiksi Forsyth (1983) määrittelee ryhmän muodostuvan ”kahdesta tai useammasta henkilöstä, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä”. Tässä työssä *ryhmän* ajatellaan muodostuvan kolmesta tai useammasta henkilöstä, jotka tuntevat kuuluvansa tiettyyn ryhmään ja jotka ovat tietoisia tämän ryhmän muista jäsenistä. Lisäksi ryhmällä ajatellaan olevan tietty tehtävä tai toiminnan tavoite, vaikkakin ryhmän jäsenillä voi olla myös omia tavoitteitaan.

Usein viestinnän tutkimuksissa pidetään vuorovaikutuksen määrittelyssä keskeisinä tekijöinä viestintäroolien vaihtumisen mahdollisuutta sekä vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaa reagoitua edeltäviin viesteihin. Kun vuorovaikutusta on tarkasteltu oppimistilanteissa, niin sen on ajateltu olevan joko yksittäisen oppijan ja oppimateriaalin sisällön välistä vuorovaikutusta tai henkilöiden välistä sosiaalista toimintaa. Esimerkiksi Moore (1989) on esittänyt, että oppimistilanteissa voidaan erottaa kolmentyyppistä vuorovaikutusta: opiskelija–opiskelija, opiskelija–opettaja ja opiskelija–sisältö. (Collins & Berg 1996.) Tässä tutkimuksessa *vuorovaikutuksen* käsitteellä viitataan henkilöiden (kahden tai useamman) väliseen vuorovaikutukseen eli opiskelija–sisältö -vuorovaikutus ei kuulu tarkastelun piiriin. Vuorovaikutuksen ei ajatella rajautuvan ainoastaan kasvokkaistilanteisiin, vaan käsite sisältää myös medioidun vuorovaikutuksen, jossa henkilöt ovat tekemisissä toistensa kanssa jonkin viestintävälineen avulla.

Medioitu opiskeluympäristö

Nykyinen viestintäteknologia mahdollistaa vuorovaikutuksen, joka ei ole sidottu tiettyyn aikaan tai paikkaan, vaan on etäisyyksistä ja tietystä ajankohdasta riippumatonta. Tutkimuksen tarkastelukontekstissa onkin kysymys medioidusta toimintaympäristöstä, niinkutsutusta virtuaalisesta kampuksesta. *Medioitu* viittaa siihen, että yhteydenpidossa käytetään apuna jotakin viestintävälinettä eli viestien lähettäminen ja vastaanottaminen tapahtuu teknologian

välityksellä. *Opiskeluympäristöllä* taas voidaan määritellä oppiaineksesta, ja fyysisestä, sosiaalisesta sekä kulturealisesta toimintaympäristöstä koostuvaksi kokonaisuudeksi, jonka vaikutuspiirissä opiskelu ja oppiminen tapahtuu (Ropo 1996). Tähän opiskelun kokonaisvaltaiseen toimintaympäristöön kuuluvat oppijat, kouluttajat, oppimisenäkemykset, toimintamuodot, oppimislähteet, tekniikka ja media (Auer & Pohjonen 1995, 14).

Medioidussa ympäristössä tapahtuvaa viestintää lähestytään *tietokonevälitteisen viestinnän* käsitteen kautta (computer-mediated communication, CMC). Tietokonevälitteisellä viestinnällä tarkoitetaan sekä interpersonaalista että tehtävään liittyvää viestintää, joka toteutetaan tietokoneen välityksellä. Tietokonevälitteiseen viestintään sisältyy sekä synkronisen eli samanaikaisen viestinnän että asynkronisen eli eri aikoina tapahtuvan viestinnän sovellukset. Tietokonevälitteisen viestinnän laajuudesta johtuen tämä käsite määritellään usein tarkemmin tiettyihin sovelluksiin liittyen. (Ferris 1997.)

Medioidussa opiskeluympäristössä siis hyödynnetään yhteydenpidossa erilaisia medioita, jotka välittävät henkilöiden välillä esimerkiksi tekstiä, kuvaa, videokuvaa tai ääntä. Tässä työssä tarkastelu kuitenkin keskittyy asynkroniseen tekstivälitteiseen viestintään, jolla tarkoitetaan kirjallisten viestien lähettämiseen ja vastaanottamiseen perustuvaa vuorovaikutusta, joka ei edellytä keskustelujärjestelmän samanaikaista käyttöä. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät tilanteet, joissa esimerkiksi puhelin- tai videoyhteyden avulla mahdollistettaisiin samanaikainen yhteydenpito eri paikoissa työskentelevien henkilöiden välillä.

Keskusteluhalukkuus

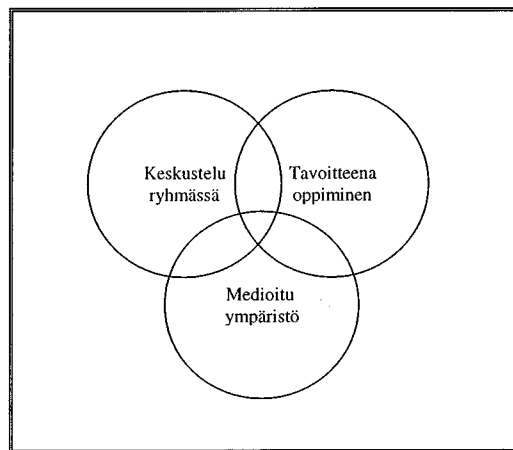
Työssäni tarkastelen opiskelijoiden halukkuutta osallistua ryhmän keskusteluihin tietokonevälitteisessä ympäristössä. *Keskusteluhalukkuudella* viitataan tässä tutkimuksessa henkilön kokemukseen siitä, haluaako hän osallistua opiskeluryhmänsä keskusteluihin. Keskusteluhalukkuus ajatellaan siis henkilön asenteisiin ja tuntemuksiin liittyväksi ilmiöksi, joka saattaa heijastua mutta ei välttämättä heijastu käyttäytymisessä. Viestintään liittyvää arkuutta tai halukkuutta käsitellään usein henkilön affektiivisen tunnekokemuksen kautta. Erilaisten viestintätilanteiden ajatellaan aiheuttavan henkilölle arkuuden tunteen, joka saattaa heijastua esimerkiksi vetäytymisenä viestintätilanteesta. Tässä työssä keskusteluhalukkuus ajatellaan kontekstisidonnaiseksi ilmiöksi, johon vaikuttavat niin henkilön persoonallisuuteen, ryhmän vuorovaikutusprosessiin kuin tilanteeseenkin liittyvät tekijät.

2.3 Tutkimustehtävä

Työn tarkastelukohteena on keskusteluhalukkuus tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Tässä työssä keskusteluhalukkuudella ymmärretään oppijan kokemukset siitä, haluaako hän osallistua opiskeluryhmänsä keskusteluihin sekä yksilön valintaa osallistumistavoistaan. Tarkastelun kontekstina on medioitu opiskeluympäristö, jossa pienryhmien jäsenten välinen viestintä tapahtuu tietokoneiden välityksellä.

Tutkimuksen haasteena on lisätä tietämystä siitä, mitä on keskusteluhalukkuus tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Työn aihepiiriä on aikaisemmin tutkittu hyvin vähän ja siksi yksi tämän työn tavoitteista on tiivistää ja vertailla eri tieteenalojen tutkimuksien tuloksia sekä yhdistää tätä tietoa opiskelijoiden omiin kokemuksiin sekä tutkijan havaintoihin ja päätelmiin. Työssä luodaan teoreettista viitekehystä, joka osaltaan auttaa ymmärtämään ihmisen toimintaa ja käyttäytymisen taustalla olevia ajatuksia.

Yksi työn lähtökohtana olevista ajatuksista on oletus, että keskusteluihin osallistumisen ja keskusteluhalukkuuden ympärille kietoutuu seitti lukuisista eri tekijöistä. Tietokonevälitteisen opiskeluympäristön keskusteluissa osallistumishalukkuuteen liittyviä tekijöitä voidaan jaotella seuraavasti: Osa tarkasteltavista asioista liittyy erityisesti siihen, että kyseessä on *medioitu ympäristö*, sillä viestintä tapahtuu joidenkin medioiden välityksellä. Lisäksi tässä ympäristössä toimintaa ja keskustelua määrittää se, että tavoitteena on *oppiminen* ja opiskelu. Omia erityispiirteitään tuo mukanaan myös keskustelu ja yhteistoiminta *ryhmässä*. Näitä osa-alueita on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Jaottelu keskusteluhalukkuuteen liittyvistä tekijöistä medioidun opiskeluympäristön keskusteluissa

Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on jäsentää keskusteluhaluuden olemusta sekä niitä tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä keskusteluhaluuden muotoutumisessa tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Tutkimuksessa on kyse keskusteluhaluuden kattavasta teoreettisesta kuvauksesta sekä sen suppeammasta tarkastelusta yhdeltä kurssilta kerätyn empiirisen aineiston puitteissa.

Työn teoreettisen tarkastelun ensisijainen tavoite on rakentaa konstruktioita keskusteluhaluudesta opiskeluryhmissä, jotka hyödyntävät viestinnässään tietokonevälitteistä keskustelu ympäristöä. Työn teoreettisen osuuden tavoitteisiin pyritään tarkastelemalla analyttisesti ja kriittisesti aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Tarkastelun kokonaisvaltaisuus tarkoittaa ryhmän ja yksilön piirteiden, tehtävän ominaisuuksien, ryhmän viestinnän piirteiden sekä ryhmätyöskentelyssä käytettävän teknologian huomioonottamista.

Työn empiirisessä osuudessa keskusteluhalukkuutta tarkastellaan keväällä 1997 järjestetyllä kurssilla kerättyjen kokemusten kautta. Informaatioteknologiat kulttuuriryössä -kurssille osallistui kuusitoista Alkio-opiston kulttuuriohjaajaopiskelijaa. Kurssi koostui kolmen lähiopetuspäivän ohella ryhmätöistä, joiden tekemisessä hyödynnettiin Internetixin keskustelu ympäristöä. *Empiirisen osuuden tavoitteena on selvittää tekijöitä, joita kurssilaiset itse liittävät halukkuuteensa osallistua tietokonevälitteisiin keskusteluihin, sekä tarkastella keskusteluhalukkuutta todellisesta käytännön tilanteesta saatujen kokemusten kautta.* Työn empiirisen osuuden tarkastelussa haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä osallistujilla on keskusteluhalukkuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä tietokonevälitteisessä opiskelu ympäristössä?

Kurssille osallistuvat opiskelijat voivat käytännön työskentelyn kautta muodostaa käsityksiään tietokonevälitteisestä viestinnästä, minkä lisäksi heillä saattaa olla aikaisempaa käyttökokemusta. Tarkoituksena on selvittää toisaalta yleisellä tasolla opiskelijoiden käsityksiä seikoista, jotka voisivat lisätä tai vähentää henkilön halukkuutta osallistua ryhmäkeskusteluihin. Toisaalta työssä ollaan kiinnostuneita henkilön käsityksistä omaan keskusteluhalukkuuteensa vaikuttavista tekijöistä eli siitä, miten hän luonnehtii omaa halukkuuttaan osallistua keskusteluihin sekä millaisten tekijöiden hän näkee olevan yhteydessä osallistumishalukkuuteensa.

2. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on siitä, voidaanko kurssijärjestelyillä vaikuttaa henkilön keskusteluhalukkuuteen?

Työssä selvitetään myös mahdollisuuksia vaikuttaa keskusteluhalukkuuteen esimerkiksi käytännön järjestelyjen avulla. Tutkimuksessa ei oleteta, että pienryhmäyöskentely ja keskustelut olisivat ehdoton edellytys oppimiselle, mutta tämän tutkimuskysymyksen avulla pyritään tuomaan lisätietoa tilanteisiin, joissa haluttaisiin esimerkiksi aktivoida opiskelijoiden osallistumista.

Näiden tutkimuksen empiiriseen osuuteen liittyvien tutkimuskysymysten avulla on tavoitteena syventää teoreettisesta taustasta nousseita ajatuksia keskusteluhalukkuuteen vaikuttavista tekijöistä. Aidosta käytännön tilanteesta saatuja kokemuksia voidaan verrata ja rinnastaa aikaisempaan tutkimustietoon ja sen kautta muodostaa johtopäätöksiä keskusteluhalukkuuden muodostumisesta. On muistettava, että keskusteluhalukkuuteen vaikuttavat monet tilanteeseen ja tehtävään liittyvät tekijät, jolloin opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset ovat sidoksissa juuri tässä tilanteessa käytetyn keskusteluympäristön ja tämän kurssin järjestelyihin. Tutkimuksen empiirinen osuus ei siis ole niin laaja kuin työn teoreettinen tarkastelu, mutta empiirisen osuuden luonne on kuitenkin avoimesti lähestyä keskusteluhalukkuuden käsitettä ja nostaa esille henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä käsiteltävästä aiheesta, mikä sinällään on tärkeää tällaisen aikaisemmin vähäntutkitun aihepiirin kannalta.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN OSUUS

Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa tarkastellaan keskusteluhalukkuutta aikaisempien tutkimusten sekä kirjallisuuden pohjalta. Lähteinä käytetty kirjallisuus on valtaosin tutkimusraportteja ja muuta tutkimuskirjallisuutta, mutta mukana on myös muutamia oppikirjan tyyllisiä teoksia lähinnä kasvatustieteen alalta. Tarkasteluun on nostettu eri oppialoilla tehtyjä tutkimuksia, joiden voidaan ajatella liittyvän oppijan halukkuuteen osallistua ryhmän keskusteluihin tietokonevälitteisessä ympäristössä. Kaikki ihmisten sosiaalinen toiminta on kontekstiherkkää, jolloin tutkimustiedon soveltamismahdollisuus eri kontekstiin vaatii erityistä pohdiskelua. Kontekstisidonnaisuutta voidaan lähestyä paitsi kulttuurin ja tilanteen myös viestintäsuhteen tasolla, sillä ne kaikki määrittävät ihmisten käyttäytymistä ja siihen liittyviä tulkintoja.

Tämän työn teoreettinen osuus koostuu kolmesta tarkastelunäkökulmasta. Keskusteluhalukkuuden ilmiön voidaan tässä tutkimusympäristössä ajatella koostuvan *tilanteeseen* tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä, *ryhmän toimintaan* liittyvistä tekijöistä sekä *yksilön piirteistä*. Keskusteluhalukkuuden käsittely onkin jaoteltu kolmeen alalukuun: ensin tarkastellaan keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia tilannetekijöitä (luvussa 3.1), jonka jälkeen pohditaan ryhmän toiminnan heijastumista keskusteluhalukkuuteen (luku 3.2) ja sitten keskusteluhalukkuutta käsitellään henkilökohtaisella tasolla (luku 3.3). Luvun lopussa esitellään vielä yhteenveto työn teoreettisesta taustasta (luku 3.4), johon on koottu keskusteluhalukkuuden konstruktion liittyviä tekijöitä.

3.1 Keskusteluhalukkuuteen vaikuttavat tilannetekijät

Erilaiset tilanteeseen ja ympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat henkilön halukkuuteen osallistua pienryhmän keskusteluihin. Tässä aluvussa luodaan katsaus tilannetekijöihin, jotka ovat merkityksellisiä juuri tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Ensimmäisinä käsiteltävänä kokonaisuutena tässä aluvussa ovat viestintävälineen ominaisuuksien pohdiskelu sekä median tai sovellusohjelman käytettävyydestä tarkastelu. Viestintävälineen ominaisuuksien tarkastelussa keskitytään tekstivälitteisten keskustelujärjestelmien käyttöön ja käsiteltäviä piirteitä ovat esimerkiksi viestien muokkausmahdollisuus sekä mahdollisuus asioiden valikoituun esittämiseen. Samoin pohditaan fyysisen käyttöympäristön tekijöitä

tilanteessa, jossa opiskelija on yhteydessä verkkoympäristöön. Tässä aluvussa kerrotaan myös yhteistoimintaan perustuvasta oppimisesta opetusmuotona sekä tarkastellaan viestinnän merkitystä tässä tilanteessa. Oppimistehtävän piirteitä tarkastellaan erityisesti tehtävän haasteellisuuden näkökulmasta.

3.1.1 Median ominaisuudet ja käytettävyys

Yhteydenpidossa käytettävät viestintävälineet ovat yksi kiinnostava ja keskeinen tarkastelukohde medioidussa opiskeluympäristössä. Tässä aluvussa tarkastelun kohteena ovatkin ne teknologiset ratkaisut, joiden avulla henkilöt ovat yhteydessä toisiinsa. Ensin aluvussa käsitellään yleisemmällä tasolla ryhmätyötä tukevia ohjelmia ja niiden ominaisuuksia sekä tietokonevälitteisen viestinnän piirteitä. Tietokonevälitteisen viestinnän tutkimuksesta on nostettu käsittelyyn joitakin aiemmille tutkimuksille keskeisimpiä suuntauksia sekä pohdittu tietokonevälitteisen viestinnän henkilökohtaisuuden astetta. Lisäksi käsitellään erityisesti asynkronisten tekstivälitteisten keskustelujärjestelmien ominaisuuksia kuten viestien muokkausmahdollisuutta, mahdollisuutta kertoa asioita valikoiden sekä viestinnän tarvitsemää aikaa. Alaluvun viimeisenä kokonaisuutena pohditaan sovellusohjelman käytettävyyden arviointiin liittyviä seikkoja.

Median ominaisuudet

Tietokonevälitteinen viestintä voidaan nähdä yleisnimityksenä useille tietokoneiden avulla toteutettaville sovelluksille, jotka tarjoavat mahdollisuuden kahden tai useamman henkilön väliselle yhteydenpidolle. Ryhmien työskentelyä tukevia tietokonejärjestelmiä ovat muun muassa viestijärjestelmät, elektroniset ilmoitustaulut, usean käyttäjän editorit ja päätöstukijärjestelmät. Jaottelut sisältävät aina päällekkäisyyksiä, sillä ohjelmistojen rajat eivät ole selviä. Tällainen ohjelmien luokittelu sovellusalueittain onkin tarkoitettu lähinnä antamaan kuvaa alueen laajuudesta. (Ellis, Gibbs & Rein 1991, 11-14.)

Ryhmätyötä tukevia ohjelmia on jaoteltu aika-paikka -taksonomian perusteella. Sovellukset voivat tukea kasvokkaistilanteissa toimivia ryhmiä yhtä hyvin kuin maantieteellisesti eri paikoissa toimivien ryhmän jäsenten yhteistyötä. Toisaalta ryhmätyösovellukset voivat mahdollistaa yhtäaikaisen eli synkronisen tai eriaikaisen eli asynkronisen työskentelyn.

Yhdistämällä nämä kaksi ominaisuutta saadaan taulukon 1 mukainen aika-paikka -matriisi. (Ellis, Gibbs & Rein 1991, 11.)

TAULUKKO 1. Sovellusten jaottelu ajan ja paikan perusteella

	<i>Sama aika</i>	<i>Eri ajat</i>
<i>Sama paikka</i>	vuorovaikutus kasvokkaistilanteissa	asynkroninen vuorovaikutus
<i>Eri paikat</i>	hajautettu samanaikainen vuorovaikutus	hajautettu asynkroninen vuorovaikutus

Toinen tapa luokitella erilaisia ryhmätyötä tukevia järjestelmiä on tarkastella miten eri sovellusohjelmissa voidaan toteuttaa ryhmän yhteisiä tehtäviä tai tavoitteita (common task or goal) sekä minkä verran ryhmän jäsenille välittyy tietoa yhteisestä jaetusta ympäristöstä (shared environment) eli mitä informaatiota on saatavilla toisista ryhmän jäsenistä, suoritettavana olevan tehtävän tilanteesta ja sosiaalisesta ilmapiiristä. (Ellis, Gibbs & Rein 1991, 10-11.)

Tässä luvussa käsiteltävät asiat heijastavat pääasiassa tällä hetkellä laajassa käytössä olevien keskustelujärjestelmien piirteitä. Tarkasteltavat keskustelujärjestelmät ovat tekstivälitteisiä ja ne mahdollistavat viestinnän, joka ei ole sidottu tiettyyn paikkaan tai ajankohtaan, mikä on tyypillistä yleensäkin etäopiskelussa. Kuitenkin keskustelujärjestelmien avulla voidaan luoda yhdeltä monelle suuntautuvan viestinnän sijaan monen henkilön välistä viestintää, joka on ominaisempaa kasvokkaisviestinnälle. (Fjuk 1993, 251; Ruberg, Moore & Taylor 1996, 245.) Vaikka tällä hetkellä tarkasteltavana ovatkin tekstipohjaiset keskustelusovellukset, niin on selvää, että lähitulevaisuudessa tulevat yleisempään käyttöön myös sellaiset viestintäteknologiset sovellukset, jotka yhdistävät henkilöiden välisessä kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa tekstiä, ääntä, videokuva ja muuta visuaalista informaatiota.

McGrath ja Hollingshead (1994, 32, 42) toteavat, että yleensä teknologian kehittämistä tukemaan ryhmien toimintaa perustellaan jollakin näistä kolmesta oletuksesta: teknologian avulla voidaan (1) edistää ja kehittää työryhmien tehtävien suorittamista, (2) rikkoa paikan ja ajan tuomia rajoituksia ryhmätyöskentelyssä tai (3) lisätä pääsyä informaatiolähteille. Mediodussa opiskeluympäristössä oppijat siis voivat muodostaa pienryhmiä, vaikei heillä olisikaan mahdollisuutta kokoontua kasvokkaistilanteissa; samaan pienryhmään voi kuulua jäseniä eri paikkakunnilta tai vaikka eri puolilta maailmaa. Pääsy elektronisiin tietolähteisiin

voi oppimistilanteissa toisaalta tarkoittaa pääsyä Internetin WWW-palveluihin ja uutisryhmiin. Toisaalta informaatiolähteellä voidaan tarkoittaa oman ryhmän tuotoksia ja aikaisempia keskusteluihin lähetettyjä viestejä, joita voi jälkikäteen palata tarkastelemaan.

Etäopiskeluun on yhdistetty ongelmia, jotka liittyvät oppijaryhmien muodostamiseen sekä siihen, että oppija ei ryhmään liittyessään tunne muita ryhmän jäseniä. Lisäksi on havaittu aikaan ja paikkaan liittyviä hankaluuksia sekä vaikeuksia rakentaa yhteistyötä taustoiltaan erilaisten opiskelijoiden kesken. Näihin ongelmiin on yritetty hakea apua siitä, että etäopiskelu on tehty yhteistoiminnalliseksi keskustelujärjestelmien avulla. (Christiansen & Dirckinck-Holmfeld 1995.) Ei ole itsestäänselvää, että näihin haasteisiin löytyisi vastaus tietokonevälitteisestä opiskeluympäristöstä itsestään. Pelkkä tietokonevälitteisen keskustelujärjestelmän käyttöönotto ei väistämättä tuo niitä myönteisiä muutoksia, joita kirjallisuudessa on haluttu esittää. Periaatteessa teknologian sovelluksilla voidaan mahdollistaa esimerkiksi eri paikoissa työskentelevien henkilöiden välinen vuorovaikutus, mutta pelkkä tekninen ratkaisu yhteenpitoon ei tarkoita, että sen myötä oppiminen perustuisi enemmän yhteistoimintaan tai että erilaisten oppijoiden välille syntyisi sitoutuminen tiettyyn ryhmään. Teknisten sovellusten lisäksi tarvitaan toimivien ratkaisujen kehittämistä etäopiskelun järjestelyille ja käytännön toteutuksille.

Joillekin oppijoille tietokonevälitteisen viestinnän toiminnot voivat olla myös hämmentäviä ja vaikeuttaa keskusteluihin osallistumista ja niiden seuraamista. Viestintää hankaloittavia piirteitä voivat olla esimerkiksi tekstivälitteisyys, joka rajoittaa sosiaalisten vihjeiden välittymistä, useat päällekkäiset keskusteluaiheet sekä keskustelun koordinoinnin puutteellisuus. Myös välittömän palautteen puuttuminen sekä viestien epäselvä liittyminen edeltäviin viesteihin keskustelussa saattavat hankaloittaa viestien tulkitsemista ja keskustelujen seuraamista. (Ruberg, Moore & Taylor 1996, 243; Waltherin (1996, 25) mukaan McGrath 1990.)

Tietokonevälitteistä viestintää koskevissa tutkimuksissa oli alkuvaiheessa usein vertaileva ja arvioiva ote. Oli tavallista, että tietokonevälitteistä viestintää verrattiin kasvokkaisviestintään ja haettiin eroja tiettyjen tarkastelun kohteena olevien muuttujien suhteen. Viime aikoina tutkimusorientaatiot ovat monipuolistuneet, eivätkä empiiristen tutkimusten asetelmat perustu pelkästään asetelmaan, jossa haetaan eroja ja yhteneväisyyksiä kasvokkaisviestintään (Gerlander & Takala 1996, 41). Yleisesti tutkimusten haasteena voidaan pitää kysymystä,

kuinka voimme käyttää asynkronisen tietokonevälitteisen viestinnän mahdollisuuksia tukemaan ryhmäprosessia. Kuitenkaan esimerkiksi Walther (1996, 25) ei kannata ajatusta, että tietokonevälitteinen viestintä pyrittäisiin tekemään mahdollisimman paljon kasvokkaisuviestinnän kaltaiselle. Hänen mukaansa olisi parempi, että tietokonevälitteisessä viestinnässä pyrittäisiin hyödyntämään myös sellaisia teknologian tuomia mahdollisuuksia, jotka poikkeavat kasvokkaistilanteesta. Toisin sanoen välttämättä tietokonevälitteisessä viestinnässä ei olisikaan tavoitteena luoda mielikuvaa simuloidusta kasvokkaistilanteesta, vaan tietokonevälitteistä viestintää pidettäisiin omanlaisena viestintämuotonaan ja pyrittäisiin hakemaan tapoja teknologian tuomien mahdollisuuksien hyödyntämiselle.

Tässä aluvuossa esitellään tietokonevälitteisen viestinnän ominaisuuksia, joiden voidaan olettaa liittyvän henkilön keskusteluhalukkuuteen. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole vertailla näitä piirteitä kasvokkaistilanteeseen ainakaan siten, että nämä viestinnän muodot haluttaisiin asettaa paremmuusjärjestykseen. Kaikkien tietokonevälitteisen viestinnän tutkimusten tarkastelussa on otettava huomioon, että aikaisempien tutkimusten tuloksista on hyvin vaikea tehdä yleistyksiä. Sillä vaikka yksittäiset tutkimukset olisivat metodologisesti vahvoja ja hyvin perusteltuja, niin kokonaisuudessaan kirjallisuutta sekoittaa viestintävälineiden ja -järjestelmien, tehtävätyyppien ja tutkimusmenetelmien kirjavuus. Aikaisemmista tutkimuksista on perusteltua tehdä yleistyksiä vain siinä tapauksessa, että tutkimusten tarkastelussa otetaan huomioon keskeiset henkilöiden ja ryhmän piirteet, tehtävätyypit ja muut tehtävän piirteet sekä viestinnässä käytettävä media. (Ks. esim. McGrath & Hollingshead 1994, 78, 91-92.)

Vaikka tässä aluvuossa tarkastellaankin median, viestintävälineen, ominaisuuksien yhteyttä henkilön halukkuuteen osallistua ryhmäkeskusteluihin, niin on syytä korostaa, että välttämättä itse viestintävälineellä ei ole tiettyjä pysyviä seurausvaikutuksia. Oletettavasti eri olosuhteet tietokonevälitteisen viestinnän käytössä määrittelevätkin esimerkiksi henkilöiden käsityksiä medioidun viestinnän luonteesta eikä tietokonevälitteisyys yksistään ei tee viestinnästä esimerkiksi persoonatonta ja tehtäväorientoitunutta (Walther 1996, 4, 12, 33). Pelkästään eri viestintävälineiden tarkastelu ei siis ole riittävää, vaan tutkimuksissa tulisi ottaa huomioon myös ryhmän ja yksilön piirteet, tehtävän ominaisuudet sekä ryhmän viestintäprosessit. Kaikkien mahdollisten erilaisten ryhmien ei tulisi odottaa vastaavan samalla tavalla käytettävään teknologiaan, eikä tietyllä teknologialla tulisi olettaa olevan sanoja vaikutuksia ryhmiin, jotka työskentelevät erityyppisten tehtävien parissa tai hyödyntävät erilaisia teknologian sovelluksia. (McGrath & Hollingshead 1994, 78.) Esimerkiksi Heeren (1995) ja

Walther (1997, 343) korostavat, että tutkimuksissa olisi kiinnostavaa selvittää kuinka tietokonevälitteisen viestinnän piirteet ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisten ja kognitiivisten tekijöiden kanssa. Tällöin pitkällä tähtäimellä olisi mahdollista saada tietoa, joka auttaisi valitsemaan käytettävää teknologiaa sekä suunnittelemaan ja kehittämään tietokonevälitteisen viestinnän sovelluksia. Tähän tarvittaisiin tietoa sosiaalisista tekijöistä sekä teknologian piirteiden ja yhteistyöhön perustuvan oppimisen välisistä suhteista.

Tietokonevälitteisessä tekstipohjaisessa viestinnässä ei ole kyseessä perinteinen kirjoittamistilanne eikä tavanomainen suullinen viestintä, vaan se sisältää sekä kirjallisen että suullisen viestinnän piirteitä. Kirjallisen viestinnän piirteiden on sanottu pohjautuvan viestin ilmaisemiseen tekstimuotoisena sekä liittyvän tietynlaiseen analyttiseen ja kirjoittamiseen yhdistyvään ajattelun muotoon. Vastaavasti suullisen viestinnän piirteiden on ajateltu heijastuvan esimerkiksi viestinnän nopeudesta ja ajallisesta välittömyydestä sekä siitä, että yhteydenpito on pikemminkin sosiaalista kanssakäymisestä kuin painotuotteisiin verrattavaa tiedon julkaisemista. Erilaiset tekstivälitteiset keskustelusuovellukset siis muuttavat sellaista suullista vuorovaikutusta, joka tyypillisesti yhdistetään kasvokkaisuviestintätilanteisiin, ja korvaavat sen kirjoitetulla muodolla. Vaikka kyseessä onkin kirjoittamiseen perustuva teknologia, niin sen toiminnot ja kehittyvä käyttökulttuuri johtavat siihen, että sitä tarkastellaan usein suullisena viestintävälineenä. (Ks. esim. Ferris 1997; Rafaeli & Sudweeks 1997; Scott & Rockwell 1997, 47.)

Pohdittaessa henkilön keskusteluhalukkuuteen liittyviä tekijöitä, on syytä ottaa huomioon, millaisena viestintämuotona osallistuja itse pitää tietokonevälitteistä viestintää. Esimerkiksi henkilö voi pitää kirjoittamista itselleen luontevana muotona esittää ajatuksiaan, jolloin viestintävälineen kokeminen kirjalliseksi viestinnäksi voi rohkaista häntä osallistumaan keskusteluihin. Toisaalta henkilö, joka esimerkiksi pitää itseään heikkotasoisena kirjoittajana tai ei muuten pidä kirjoittamisesta, saattaa olla halukkaampi osallistumaan ryhmän keskusteluihin, mikäli hän kokee ne pikemminkin suulliseksi kuin kirjalliseksi viestinnäksi. Henkilön oma arvio viestinnän luonteesta sekä yhteys siihen, millaiseksi viestijäksi hän ajattelee itsensä ovatkin todennäköisesti keskusteluhalukkuutta määrittäviä tekijöitä.

Kun tarkasteltavana tilanteena on ryhmän työskentely opiskelutilanteessa, niin oppijan käsitys tietokonevälitteisen viestinnän muodosta ja luonteesta on kiinnostava seikka. Toisaalta kyseessä saattaa olla vapaamuotoinen yhteydenpito, 'jutustelu', ryhmän jäsenten välillä. Toisaalta

kuitenkin osallistuja saattaa ajatella tekstinä ilmaistun viestin sellaiseksi konkreettiseksi ja pysyväksi, johon voidaan jälkikäteen esimerkiksi arvioinnissa palata. On myös kiinnostavaa pohtia, millaiseen viestintään oppijat vertaavat tietokonevälitteistä tekstipohjaista viestintää. Ajattelevatko he sen vapaammaksi kirjoittamisen tyyliksi kuin esimerkiksi muut kirjalliset tehtävät? Vai esimerkiksi jäykemmäksi ja muodollisemmaksi keskusteluksi kuin kasvokkaisviestinnän?

Tietokonevälitteisen viestinnän aikaisempaa tutkimusorientaatiota leimasi viestintävälineiden vertailu niiden toiminnallisten ja teknisten ominaisuuksien perusteella. Lähtökohdaksi ajateltiin, että viestintäväline rajoittaa viestintää tietyiltä osin, sillä ryhmän jäsenillä ei ole viestinnässään käytössä kaikkia kanavia viestien välittämiseen. Tästä lähestymistavasta ovat esimerkkeinä teoria viestintävälineen monipuolisuudesta (media richness) sekä sosiaalisen läsnäolon teoria (social presence).

Teoria viestintävälineen monipuolisuudesta (Daft & Lengel 1984, 1986) tarkastelee eri medioiden informaationprosessointikykyä. Teorian mukaan viestintävälineet eroavat monipuolisuudeltaan sen mukaan, millaisia vihjeitä ne voivat siirtää, miten välittömän palautteen ne mahdollistavat ja mikä on niiden kyky välittää kieltä. (Walther 1996, 8.) Viestintävälineen monipuolisuuden teorian yhteydessä pohditaan eri medioiden soveltuvuutta erilaisten tehtävien suorittamiseen: monipuolinen viestintäväline sopii paremmin moniselitteisiin tehtäviin kun taas vähemmän monipuolinen viestintäväline on tehokkaampi selvissä ja yksiselitteisissä tehtävissä.

McGrath ja Hollingshead (1994) ovat esittäneet hypoteesin tehtävän ja viestintävälineen soveltuvuudesta (task/media fit hypothesis). Heidän esittämänsä hypoteesin mukaan mitä monimutkaisempi tehtävä on kyseessä, sitä monipuolisempaa myös välitettävän tiedon tulisi olla. Vähemmän monimutkaisiin tehtäviin kuuluu heidän mukaansa esimerkiksi aivoriihi, joka voidaan toteuttaa toisten kanssa yhdessä tekstinkin välityksellä. Monimutkaisemmat tehtävät puolestaan edellyttävät eri tavalla ryhmän toiminnan koordinoitua ja vaativat viestinnältä monipuolisuutta, kuten esimerkiksi arvioivia ja emotionaalisia viestejä sekä epämääräisyyden vähentämistä. McGrathin ja Hollingsheadin mukaan ryhmän tehokkuus vähenee, mikäli se varustetaan tehtävään nähden liian yksipuolisella teknologialla, joka ei pysty siirtämään riittävän monipuolista informaatiota tehtävän toteuttamiseen. Vastaavasti liian monipuolinen viestintäväline saattaa laskea ryhmän suorituskkyä kääntämällä ajatukset pois tehtävästä

välittäessään merkityksiä, jotka eivät ole oleellisia tehokkaassa tehtävän suorituksessa. (Heeren 1995.) 'Liian' monipuolisen viestintävälineen kielteisiä vaikutuksia on perusteltu esimerkiksi sillä, että monenlaiset tehtävän suorittamisen kannalta epäolennaisetkin viestit saattavat aiheuttaa hämmennystä ja sekaannusta, mikä voi herkemmin johtaa ryhmän toiminnan tehottomuuteen (McGrath & Hollingshead 1994, 111). Tämä näkemys on kuitenkin hieman rajoittunut, sillä erilaiset vihjeet viestintätilanteessa eivät tietenkään välttämättä ole toisilleen ristiriitaisia ja aiheuta sekaannusta, vaan ne voivat myös vahvistaa toisiaan. Esimerkiksi nonverbaalinen viestintä voi nimenomaan korostaa keskeisiä asioita eikä suinkaan viedä huomiota pois tehtävästä.

Alunperin viestintävälineen monipuolisuutta arvioitiin juuri median kiinteiden ominaisuuksien perusteella, mutta myöhemmin on havaittu tärkeämmäksi selvittää yksilöiden tulkintoja viestinnän monipuolisuudesta eri viestintävälineissä kuin tarkastella ainoastaan arvioita viestintävälineiden objektiivisesta monipuolisuudesta. Ajatellaan, että viestintävälineen objektiivisilla ominaisuuksilla on vaikutusta yksilön käsityksiin viestintävälineen monipuolisuudesta, mutta yksilön käsityksiin vaikuttavat myös muut tekijät. Tämä näkemys korostaa yksilöä aktiivisena toimijana, joka voi vaikuttaa teknologian käyttöön. (McGrath & Hollingshead 1994, 56.)

Sosiaalisen läsnäolon teoriassa (Short, Williams, & Christie 1976) tarkastellaan, millaisia sosiaalisia tarpeita voidaan tietyn median välityksellä toteuttaa. Teoria käsittelee viestintävälineen kykyä saada viestinnän osapuolet tietoisiksi toistensa sosiaalisesta ja psykologisesta läsnäolosta. Teorian mukaan osallistujat kiinnittävät sitä vähemmän huomiota vuorovaikutukseen toistensa kanssa mitä vähemmän viestintävälineessä on käytettävissä kanavia tai koodeja. (Walther 1996, 7.)

Culnan ja Markus (1987) ovat käyttäneet tämän tyyppisistä lähestymistavoista nimitystä cues-filtered-out -näkökulma. Niissä arvioidaan viestintävälineitä esimerkiksi seuraavin kriteerein; käytettävän kielen luonnollisuus, palautteen nopeus, henkilökohtaisuuden taso ja käytettävissä olevat viestintäkanavat. Koska tekstivälitteinen viestintä ei mahdollista nonverbaalisten vihjeiden välittymistä, se on yksipuolisempi ja sisältää vähemmän sosiaalista läsnäoloa. Jos viestinnässä käytettävää teknologiaa ei mielletä luontevaksi ja tutuksi, niin osallistujien huomio saattaa kiinnittyä teknologiaan eikä ryhmän toimintaan ja tehtävän suorittamiseen. (Scott & Rockwell 1997, 56.) Viime aikoina jotkut tutkijat ovat kuitenkin hylänneet nämä cues-filtered-

out -teoriat ja niihin pohjautuvat tulokset. Kriittisen näkemyksen mukaan cues-filtered-out - lähestymistapa on keinotekoinen ja korostaa pikemminkin tutkijoiden taustaolettamuksia kuin käyttäjien todellisuutta, lisäksi siinä jätetään huomioimatta esimerkiksi ajan myötä tapahtuvat muutokset viestintävälineiden käytössä. (Walther 1996, 8-10.)

Aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa, joissa tietokonevälikkeistä viestintää tutkittiin tarkastelemalla sekä mahdollisten käyttäjien ennako-oletuksia että todellisten käyttäjien viestintäkäyttäytymistä, tietokonevälikkeinen viestintä on tulkittu tehtäväorientoituneeksi, interpersonaalisuutta ja ryhmän yhteishenkeä alentavaksi, vähemmän henkilökohtaiseksi sekä kielenkäyttöään estottomammaksi (ks. esim. Walther 1996, 1997; Rintel & Pittam 1997, 507-508). Pääasiallisena syynä tällaiseen viestinnän luonteeseen on pidetty sitä, että tekstipohjaiset tietokonevälikkeisen viestinnän järjestelmät rajoittavat viestinnässä käytettävien sosiaalisten ja kontekstuaalisten vihjeiden määrää. Waltherin (1996, 32-33) mukaan viestintä on todettu impersonaaliseksi – eli vähemmän henkilökohtaiseksi – kun osallistujien vuorovaikutukselle on annettu rajoitettua aika tai kun vuorovaikutuksella ei ole interpersonaalisia tavoitteita. Jos osallistujilla ei ole oletusta vuorovaikutussuhteen jatkumisesta, viestintä ei ole niin henkilökohtaisia kuin kasvokkaisviestinnässä. Lisäksi tietokonevälikkeinen viestintä on impersonaalista, kun sellainen vaikutelma on haluttu saada aikaan ja toteutettu esimerkiksi anonyymisyydellä ja muilla sovellusten avulla toteutettavilla keinoilla.

Vaikka kulttuurissamme ja viestinnän kirjallisuudessa arvostetaankin läheistä ja ystävällistä vuorovaikutusta, niin impersonaalisuutta ei kuitenkaan tulisi tulkita ainoastaan kielteiseksi piirteeksi. On tilanteita ja tehtäviä, joihin soveltuu paremmin vähemmän henkilökohtainen vuorovaikutus ja joissa viestintäkanaviltaan rajoitettu vuorovaikutus saattaa saada aikaan täsmällisyyttä ja vähentää häiriöitä. Tehtävän suorittamisen tehokkuuden kannalta on todettu, että esimerkiksi päätöksentekotilanteissa vähentynyt sosio-emotionaalinen viestintä ja lisääntynyt tehtäväorientoituneisuus voi lisätä ryhmän työskentelyä (Walther 1996, 6). Informaation prosessoinnin näkökulmasta katsottuna tehtävyydet eroavat toisistaan sen perusteella, riippuuko niiden tehokas suorittaminen vain informaation välittämisestä ryhmän jäseneltä toiselle vai vaaditaanko tehtävän suorittamisessa myös arvojen, mielenkiinnon, henkilökohtaisten sitoumusten ja muiden tämällyisten asioiden välittämistä ryhmän jäsenten kesken (McGrath & Hollingshead 1994, 67).

Tietokonevälitteistä viestintää ja kasvokkaisviestintää vertailevissa tutkimuksissa on havaittu, että tietokoneiden välityksellä työskentelevillä ryhmillä vie enemmän aikaa suorittaa tietty tehtävä kuin kasvokkaistilanteissa työskentelevillä ryhmillä. Tietokoneiden välityksellä työskenteleminen vaatii enemmän aikaa ainakin silloin, kun ryhmän jäsenillä ei ole vielä paljoa kokemusta teknologian hyödyntämisestä tämällytyypisessä työskentelyssä. (McGrath & Hollingshead 1994, 90.) Luonnollisestikin ajantarve riippuu niin ryhmän koostumuksesta, tehtävän tyypistä kuin teknologiastakin, mutta Walther (1996, 10, 16) on esittänyt huomion tietokoneiden välityksellä toimivien ryhmien ajankäytöstä, jonka mukaan päätöksenteko vie neljä-viisi kertaa pidemmän ajan kuin kasvokkaisviestinnässä. Kuitenkin sekä tietokonevälitteisesti että kasvokkaistilanteessa työskentelevässä ryhmässä vaihdettiin määrällisesti yhtä monta viestiä. Keskeisin ero tietokonevälitteisen ja kasvokkaisviestinnän prosessien välillä ei siis olisikaan sosiaalisen informaation vaihdon määrä vaan sosiaalisen informaation vaihdon nopeus.

McGrath ja Hollingshead (1994, 20) toteavat ajallisia eroavaisuuksia tietokoneiden välityksellä toimivien ja kasvokkaistilanteissa työskentelevien ryhmien kohdalla seuraavien neljän näkökulman kohdalla: (1) Viestien tuottaminen on useimmin nopeampaa puhumalla kuin kirjoittamalla, mutta toisaalta (2) viestien vastaanottaminen on usein nopeampaa lukemalla kuin kuuntelemalla, vaikkakin tämä riippuu paljolti materiaalin tyypistä, kuuntelu- ja lukutaidosta, puhujan esitysnopeudesta sekä kilpailevien virikkeiden määrästä ja voimakkuudesta. (3) Toisin kuin kasvokkaistilanteissa, tietokonevälitteisessä viestinnässä viestin laatiminen, muokkaaminen ja lähettäminen ovat yleensä erillisiä toimintoja, jotka tehdään vaiheittain. Muokkausvaihe vie aikaa, mutta se voi parantaa viestin laatua. Ja lisäksi (4) tietokonevälitteisissä keskustelujärjestelmissä useampi kuin yksi henkilö voi laatia ja lähettää viestejä samaan aikaan, mutta kasvokkaistilanteissa ryhmissä on useimmiten vain yksi puhuja kerrallaan. Kuitenkin tietokonevälitteisessä viestinnässä on vähemmän kilpailua puheenvuoron ottamisessa, koska viestien samanaikainen kirjoittaminen ja lähettäminen on mahdollista.

Kaiken kaikkiaan tietokonevälitteiseen viestintään on siis varattava enemmän aikaa kuin vastaavaan ryhmätyöskentelyyn kasvokkaistilanteissa. Toisaalta tämä heijastuu oppimistehtävien ja kurssien kokonaissuunnitteluun, mutta toisaalta tämä on läheisesti mukana jokaisen oppijan oman aikataulun laatimisessa. Mikäli vuorovaikutus tietokoneiden välityksellä vaatii huomattavasti ajallista panostusta – ja tätä ei ole osattu etukäteen arvioida – on

oletettavaa, että aikaavieväksi koettu tietokonevälitteinen viestintä vähentää oppijoiden kiinnostusta osallistua keskusteluihin.

Itsensä esittämisen prosessit ovat tuttuja kaikessa kasvokkaisuviestinnässä, mutta tietokonevälitteisyys antaa niille uudenlaisen kehysten. Tietokonevälitteisessä viestinnässä informaatio, jota haluamme itsestämme antaa, voi olla median luonteen vuoksi valikoidumpaa kuin kasvokkaisuviestinnässä. Kun tietokonevälitteisessä viestinnässä ei olla fyysisesti läsnä samassa paikassa, vuorovaikutuksen toiset osapuolet saavat meistä tietoa ainoastaan verbaalisten vihjeiden välityksellä. Verbaalisen viestinnän on yleisesti ajateltu olevan muokattavampaa ja kontrolloitavampaa kuin nonverbaalisen viestintäkäyttäytymisen. Tietokonevälitteisessä viestinnässä meillä on enemmän mahdollisuuksia päättää miten paljon ja millaista tietoa haluamme itsestämme antaa. Keskusteluihin osallistuja voi siis halutessaan korostaa itsestään tiettyjä puolia tai vaikkapa rakentaa haluamansa verkkoidentiteetin, joka voi olla hyvin erilainen kuin mitä hän todellisuudessa on. Verkkoidentiteettiin voi liittää haluamiaan piirteitä tai jättää pois ominaisuuksia, joista ei halua tiedettävän. (Gerlander & Takala 1996, 44; Walther 1996, 20; Rintel & Pittam 1997, 531.)

Vaikka kasvokkaistilanteessa visuaalisesti välittyvä tieto viestintäkumppaneiden iästä, sukupuolesta ja ulkonäöstä ei välitykään samalla tavalla tekstipohjaisessa viestinnässä, niin tämä ei tarkoita etteivätkö nämä piirteet olisi viestintäsuhteessa mukana. Tällaiset piirteet välittyvät usein muuten kuin ulkoisen esiintymisen kautta, tietoisesti henkilön kertoessa itsestään tai huomaamattomammin (Walther 1996, 20). Kaikkea itsestämme kertovaa informaatiota emme voi kontrolloida, vaan kerromme itsestämme myös sellaisia puolia, joita emme ajattele kertovamme.

Lisäksi asynkronisessa viestinnässä osallistujat voivat käyttää eri tavalla aikaa sanomansa muotoilemiseen kuin samanaikaisessa, synkronisessa, viestinnässä. Keskusteluun osallistuja voi siis suunnitella, miettiä ja muokata kommenttejaan tietoisemmin ja harkitsevammin sekä muutenkin kontrolloida vuorovaikutustaan laajemmin (ks. esim. Walther 1996, 26; Rintel & Pittam 1997, 531).

Kalakotan ja Whinstonin (1996, 558) mukaan asynkronisuuden hyödyt ovat huomattavia, sillä ryhmän jäsenillä on mahdollisuus miettiä asioita ja valmistella vastauksiaan kaikessa rauhassa. Asynkronisessa keskusteluympäristössä viestin vastaanottamisen ja siihen vastaamisen välisen

viiveen on huomattu osaltaan vaikuttavan myönteisesti kriittiseen ajatteluun. Se tarkoittaa myös sitä, ettei kukaan ryhmän jäsen jää ”kuulematta” tai muutoin tahtomattaan jää kokonaan ryhmän toiminnan ulkopuolelle, vaan kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa keskusteluun. Nämä näkökulmat huomioonottaen on ymmärrettävää, että tietyissä tilanteissa viestinnän asynkronisuus saattaa lisätä henkilön halukkuutta osallistua keskusteluun. Asynkronisuus tuo mahdollisuuden sanoman muotoilulle ja rakentamiselle, sen sisällön ja ilmaisutavan tarkistamiselle sekä erilaisen tilanteen puheenvuoron ottamiselle ja toisten puheenvuoroista jatkamiselle. Vaikka osallistujalla onkin – ainakin periaatteessa – enemmän aikaa sanomansa miettimiseen ja harkitsemiseen, ei viestintä ole siltikään vähemmän vaativaa. Myös tietokonevälitteisessä keskustelussa tulisi hallita keskustelun seuraamiseen ja tiivistämiseen taitoja, päätöksentekoon, ongelmanratkaisuun ja väärinymmärrysten ratkaisuun liittyviä taitoja sekä kykyä huolehtia ilmapiiristä. Asynkroninen viestintä ei kuitenkaan ole luonteeltaan niin nopeasti etenevää kuin kasvokkaisuviestintä, jolloin keskusteluihin osallistuminenkin saa eri muotoja ja saattaa edelleen lisätä joidenkin henkilöiden halukkuutta osallistua keskusteluihin.

Toisaalta on havaittu, että nonverbaalisten vihjeiden puuttuminen lisää viestinnän emotionaalista sisältöä. Median ominaisuudet ja sosiaalinen ilmapiiri voivat Waltherin (1996, 5, 17, 33) mukaan johtaa siihen, että tietokonevälitteisestä viestinnästä voi tulla hyperpersonaalista eli että tietokonevälitteinen viestintä ylittää vastaavan kasvokkaisuviestinnän affektiivisuuden ja emotionaalisuuden tason. Yksi syy hyperpersonaaliseen viestintään voi olla nonverbaalisten vihjeiden vähäisyys, jolloin toisesta osapuolesta välittyviä harvoja vihjeitä ylitulkitaan. Tällöin hyvin pienilläkin yksityiskohdilla voi olla huomattava merkitys, kun muodostetaan mielikuvaa viestintäkumppanista ja tulkitaan tämän viestejä. Hyperpersonaalisessa viestinnässä käyttäjät luovat vaikutelmia toisistaan ja käsittelevät viestintäsuhteitaan myönteisemmin kuin miten he pystyisivät käyttäytymään kasvokkaistilanteissa. Tämä on tyypillistä silloin, kun osapuolet ovat fyysisesti eri paikoissa ja he käyttävät viestinnässään sellaista välinettä, jossa he voivat esitellä itseään valikoiden sekä vastata viestintäkumppaneidensa viesteihin ilman erityisiä ympäristön häiriöitä. Hyperpersonaalisuuden piirteet saattavat vielä korostua, jos viestintä on asynkronista tai jos tietokonevälitteinen viestintä on ainoa yhdysside henkilöiden välillä.

Tietokonevälitteisessä viestinnässä vastaanottajat voivat siis idealisoida vaikutelmia, joita he tekevät viestintäkumppaneistaan. Kun median kautta välittyy vähemmän sosiaalisia vihjeitä, niin viestinnän osapuolet tekevät näiden perusteella herkemmin ylitulkintoja toistensa

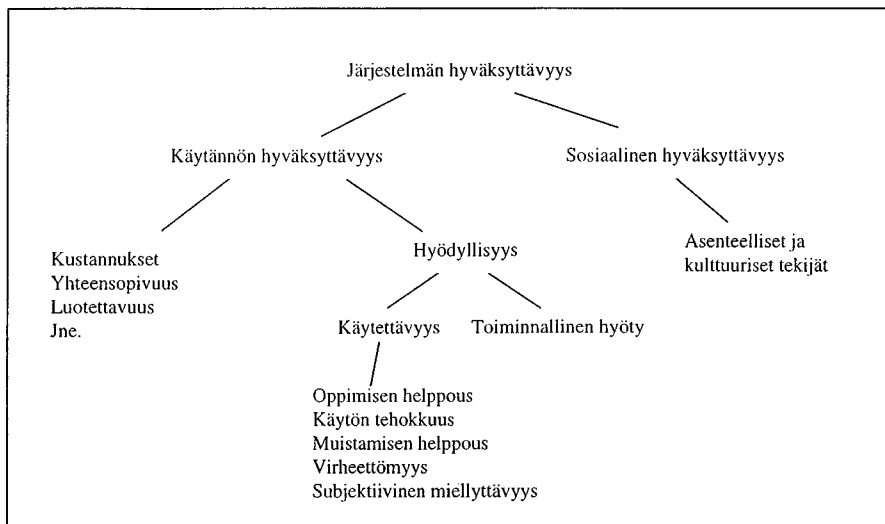
ominaisuuksista. Lea ja Spears (1992) esittävätkin, että kun kasvokkaisviestinnän vihjeet puuttuvat ja henkilöillä ei ole aikaisempaa tietoa toisistaan, niin mikä tahansa sosiaalisen kontekstiin tai viestintäkumppanin persoonallisuuteen liittyvä vihje, joka tietokonevälitteisessä viestinnässä ilmenee, saa erityisen suuren arvon. Tietokonevälitteisessä viestinnässä tapahtuu siis ylitulkintaa: osallistujat rakentavat stereotyyppisiä vaikutelmia niukan informaation pohjalta – jopa oikeinkirjoitusvirheistä, välimerkkien käytöstä tai typografisista piirteistä. (Walther 1996, 18.)

Käytettävyys

Keskusteluhalukkuuden tarkastelussa järjestelmän hyväksyttävyyden ja käytettävyyden arviointi liittyy tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä kiinteimmin juuri valitun keskustelusovelluksen ominaisuuksiin. Seuraavaksi tarkastellaan käytettävyyden ominaisuuksia ja arviointia sekä sovellusohjelman piirteitä, jotka saattavat osaltaan vaikuttaa siihen, millaisena opiskelija kokee keskusteluissa käytettävän sovelluksen, mikä edelleen voi olla määrittelemässä opiskelijan halukkuutta osallistua ryhmän keskusteluihin.

Käytettävyys on suhteellisen laaja käsite, jonka perusteella voidaan arvioida esimerkiksi jotakin tiettyä sovellusta, järjestelmää tai muuta laitetta. Käytettävyydellä viitataan siihen kuinka helppoa järjestelmän käytön oppiminen on, kuinka tehokkaasti järjestelmää voidaan käyttää ja kuinka miellyttävää sen käyttö on (Mack & Nielsen 1994, 3). Desurvire (1994, 199) erottaa toisistaan käsitteet käytettävyys (usability) ja hyödyllisyys (usefulness). Hän määrittelee käytettävyyden viittaavan siihen, miten helppoa järjestelmän käyttäminen on, kun taas hyödyllisyys viittaa siihen, kuinka hyvin järjestelmä palvelee niiden tehtävien ja toimintojen suorittamista, joita käyttäjillä on. Kun tarkastellaan käyttöliittymän vaikutusta siihen, miten halukas käyttäjä on osallistumaan keskusteluun, on varmasti sekä käytettävyyteen että hyödyllisyyteen liittyvät tekijät otettava huomioon.

Myös Nielsen (1990) määrittelee järjestelmän hyödyllisyyden koostuvan käytettävyydestä ja toiminnallisesta hyödystä. Hän kuitenkin ryhmittelee käytettävyyteen liittyviä käsitteitä laajemminkin, mikä ilmenee kuviosta 2.



KUVIO 2. Järjestelmän hyväksyttävyyden rakentuminen Nielsenin (1990) mukaan

Kokonaisuudessaan järjestelmän hyväksyttävyyys (system acceptability) on yhdistelmä sen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä (social acceptability) sekä sen käytännön hyväksyttävyydestä (practical acceptability). Käytännön hyväksyttävyyteen sisältyy kustannusten, tuen, luotettavuuden, yhteensopivuuden lisäksi hyödyllisyys (usefulness), jolla viitataan siihen, voidaanko järjestelmän avulla saavuttaa haluttuja päämääriä. Hyödyllisyys voidaan edelleen jakaa kahteen luokkaan: toiminnalliseen hyötyyn (utility) ja käytettävyyteen (usability). Toiminnallisella hyödyllä tarkoitetaan sitä, voiko järjestelmässä suorittaa tarvittavat toiminnot ja käytettävyys puolestaan viittaa siihen, kuinka hyvin käyttäjät osaavat käyttää näitä toimintoja.

Käytettävyyden arvioinnissa on myös aina otettava huomioon käyttötilanne eli ei ole olemassa sovellusohjelmaa tai tietokonetta, joka itsessään olisi käytettävyydeltään hyvä, vaan käytettävyyttä on aina tarkasteltava suhteessa käyttötarkoitukseen (Fjuk 1993, 252-253). Tavoitteena olevan tehtävän ohella yhtä lailla merkittäviä ovat käyttäjien henkilökohtaiset luonteenpiirteet ja eroavaisuudet ja siksi käytettävyyden arvioinnissa myös käyttäjien näkökulma on erittäin tärkeä. Onhan käyttötilanteessa aina joku henkilö suorittamassa jotakin tiettyä tehtävää.

Käyttäjien eroavaisuuksista varsin usein kiinnitetään huomiota henkilön aikaisempiin kokemuksiin ja jaottelua tehdään sen mukaan onko henkilö aloittelija vai onko hän harjaantunut järjestelmän käyttäjä. Usein käyttäjien aikaisemmalla kokemuksella viitataan tietyn käyttöliittymän tai järjestelmän käyttökokemuksiin, mutta aikaisemmat käyttökokemukset voivat liittyä myös kokemukseen tietokoneista ylipäätään tai sen aihealueen tuntemukseen, johon järjestelmää on tarkoitus käyttää.

Kaikkienensa käyttäjien välillä on niin paljon eroja, että käyttöliittymän suunnittelijasta voisi olla houkuttelevaa antaa käyttäjien räätälöidä käyttöliittymä vastaamaan heidän omia tarpeitaan. Tietynlainen räätälöitävyys lisää järjestelmän soveltuvuutta erilaisiin käyttötilanteisiin, mutta Nielsen (1990) kuitenkin huomauttaa, että tätäkään vaihtoehtoa ei pidä viedä liian pitkälle, vaan käyttöliittymän räätälöinnin tulisi olla mahdollista vain tiettyjen vaihtoehtojen puitteissa.

On tärkeää huomata ettei käytettävyys ole arvioitavan kohteen yksilottuvuudellinen ominaisuus, vaan käyttäjät asettavat järjestelmälle monenlaisia vaatimuksia. Käytettävyydellä on useita osatekijöitä ja se yleensä (ks. esim. Nielsen 1990, 26-37) liitetään näihin viiteen ominaisuuteen:

I Opittavuus (learnability)

Järjestelmän ominaisuuksien ja toimintojen tulisi olla helposti opittavissa siten, että käyttäjä oppisi nopeasti suorittamaan haluttuja toimintoja järjestelmän avulla.

II Käytön tehokkuus (efficiency)

Käytön tehokkuudella tarkoitetaan järjestelmän avulla suoritettavien toimintojen tehokkuutta silloin, kun käyttäjä on jo oppinut järjestelmän käytön. Esimerkiksi jos käyttäjä haluaa etsiä tietyn aiemmin lähetetyn viestin ja vastata siihen, ei tämän tulisi edellyttää turhaa navigointia tai vaatia ylimääräisiä komentoja.

III Muistettavuus (memoriability)

Järjestelmän toimintojen ja ominaisuuksien tulisi olla helposti muistettavissa niin, ettei käyttäjän tarvitse opiskella järjestelmän toimintaa uudelleen, vaikka hän olisi ollut jonkin aikaa käyttämättä kyseistä järjestelmää.

IV Virheet (errors)

Virheiden määrän tulisi olla järjestelmässä mahdollisimman alhainen ja lisäksi tehtyjen virheiden korjaamisen tulisi olla käyttäjälle mahdollisimman helppoa.

V Tyytyväisyys (satisfaction)

Tyytyväisyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka miellyttäväksi järjestelmän käyttö koetaan. Tavoitteena on, että järjestelmän käyttäminen koetaan hyödylliseksi ja että käyttäjät pitävät sovellusta miellyttävänä ja toimivana, eivätkä he turhaudu tai pety sovellusta käyttäessään.

Näistä viidestä käytettävyyden piirteistä erityisesti tyytyväisyydellä on huomattava merkitys siihen, miten halukkaasti järjestelmää käytetään. Nielsenin (1990, 33) mukaan käyttäjän kokemana omakohtainen tyytyväisyys järjestelmää kohtaan käytettävyyden piirteinä tulisi erottaa käyttäjän yleisemmästä suhtautumisesta tietokoneisiin. On todennäköistä, että henkilön tuntemukset tietokoneita kohtaan yleisesti vaikuttavat siihen, miten mieluusti hän haluaa käyttää tiettyä järjestelmää. Kuitenkin käyttäjien yleinen suhtautuminen tietokoneisiin tulisi nähdä osana tietokoneiden sosiaalista hyväksyttävyyttä kuin käytettävyyden piirteinä.

On selvää, että viestintävälineen tai sovelluksen käytettävyydellä on merkitystä siihen, kuinka halukkaasti sen avulla osallistutaan ryhmän keskusteluihin. Kuitenkin aikaisemman tutkimustiedon pohjalta on hankala tehdä oletuksia esimerkiksi siitä, mitkä käytettävyyden osatekijät olisivat keskeisimpiä tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä käytettävissä keskustelusovelluksissa. Myös järjestelmän hyväksyttävyyden laajempi tarkastelu eli sosiaalisen hyväksyttävyyden sisältyminen käyttäjän arviointeihin on keskeistä medioidun opiskelutilanteen tarkastelussa. Sosiaalisen hyväksyttävyyden merkitys saattaa jopa korostua tilanteissa, joissa työskennellään ryhmänä, verrattuna sellaiseen tilanteeseen, jossa henkilö käyttää yksin esimerkiksi jotakin tietojärjestelmää.

3.1.2 Käyttötilanteen fyysinen ympäristö

Tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä keskustelujen perusedellytyksenä voidaan pitää sitä, että henkilöillä on mahdollisuus osallistua viestintätilanteeseen eli lähettää ja vastaanottaa viestejä. Tämän tutkimuksen tarkastelukontekstissa tällaisena perusedellytyksenä voidaan pitää pääsyä tietokoneelle, josta on Internet-yhteys. Yhteydensaanti keskusteluympäristöön ei kuitenkaan ole kaikille keskusteluun osallistujille välttämättä samanlaista; toisilla voi olla käytössä oma kone, toiset käyttävät satunnaisesti eri koneita esimerkiksi oppilaitoksesta tai työpaikalta. Joillekin yhteydet ovat käyttömäärään perustuen maksullisia (esimerkiksi kotikoneelta puhelinmaksut), joillekin mahdollisesti kokonaan ilmaisia. Myös aikasidonnaisuus on otettava huomioon; onko henkilöllä mahdollisuus liittyä keskusteluun ajankohdasta riippumatta vai onko käyttö mahdollista vain tiettyinä päivinä tai tiettyihin kelloaikoihin.

Lisäksi viestintämahdollisuuksiin liittyviä eroja koneissa ja tietoliikenneyhteyksissä on ainakin yhteisnopeuksissa, selaimissa ja niiden tukemissa lisäominaisuuksissa sekä koneiden

käyttöjärjestelmissä. Tietoliikenneyhteyden nopeus vaikuttaa erityisesti WWW-sivujen latautumisen hitauteen; raskas grafiikka hidastaa sivujen latautumista ja tämä saattaa synnyttää käyttäjälle vaikutelman vaikeapääsyisestä toimintaympäristöstä. Osa keskustelujärjestelmistä edellyttää, että keskusteluun osallistujilla on tietyn tasoinen selain ja käyttöjärjestelmä.

Laajemminkin tietoyhteiskuntakeskustelussa on nostettu esille, että tavallisen kansalaisen pääsy tietoverkkoihin tulee olemaan tulevan kehityksen kannalta ratkaisevaa. Myös tämän työn tarkastelussa on mielestäni hyvinkin oleellista ymmärtää niitä käytännön tilanteita, joita oppija kohtaa tietokonevälitteistä ryhmätyötä tehdessään. Mikäli oppijan on hankala päästä käyttämään Internet-yhteydellä varustettua tietokonetta ja käytölle on esimerkiksi joitakin ajallisia rajoituksia, niin on hyvin luonnollista, että oppija pitää keskusteluihin osallistumista työläänä eikä ehkä halua niin mielellään osallistua keskusteluihin.

Kun sitten tarkastellaan virtuaalikampuksella tapahtuvaa vuorovaikutusta, nousee esiin kiinnostava kaksijakoisuus: toisaalta toimintaympäristöksi voidaan ajatella tietokoneen ruudun tarjoama käyttöliittymä keskusteluareenalle ja virtuaalikouluun, toisaalta taas ulkoista ympäristöä on käyttötilanne eli ne olosuhteet, jossa käyttäjä on koneen ääressä toimiessaan. Koska tietokoneiden välityksellä tapahtuva ryhmätyö mahdollistaa osallistumisen fyysisesti eri paikoista, niin osallistujien fyysiset ympäristöt poikkeavat toisistaan; keskusteluihin voidaan osallistua kotoa, koulusta, työpaikalta, kirjastosta tai vaikkapa langattomien yhteyksien avulla. Vaikka tieto osallistujien fyysisestä ympäristöstä ei välitykään muille ryhmän jäsenille suoraan, niin fyysiseen toimintaympäristöön liittyviä vihjeitä voi tietenkin välittää tekstissä.

Verkon välityksellä tapahtuvissa keskusteluissa on kiinnostavaa pohtia, miten fyysinen toimintaympäristö vaikuttaa viestintätilanteeseen. Fyysiseen ympäristöön liittyvät Haren, Blumbergin, Daviesin ja Kentin (1995, 11, 38) mukaan ympäröivän tilan ominaisuudet (kuten melutaso ja lämpötila), ihmisympäristö (paikalla olevien henkilöiden määrä ja heidän sijoittumisensa ko. tilassa) sekä aineellinen ympäristö (huoneen arkkitehtuuri, kalusteet, sisustus). Nämä kolme ympäristöön liittyvää näkökulmaa voivat vaikuttaa käyttäytymiseen eri tavoin, mutta ehkä tärkein toimintaympäristön puitteisiin liittyvä vaikuttaja on osallistujan tulkinta paikan oletetusta tarkoituksesta. Esimerkiksi luokkahuoneeseen yhdistetään tietynlainen käyttäytyminen, joka on erilainen kuin odotukset viestintäkäyttäytymisestä baarissa tai vaikkapa kirjastossa. Tämä huomio korostaakin henkilön oletuksia toimintaympäristön tarkoituksesta, jotka hän muodostaa fyysisestä ympäristöstä saamiinsa vihjeisiin.

Ainakin kasvokkaistilanteissa näiden fyysiseen ympäristöön liittyvien tekijöiden on todettu vaikuttavan viestintäkäyttäytymiseen, mutta niiden vaikutusta tilanteeseen, jossa toimintaympäristönä on 'virtuaalinen' keskusteluareena, on vaikeampi ennustaa. Keskusteluhalukkuuden kannalta fyysisen ympäristön piirteillä voi ajatella olevan merkitystä, mikäli ne huomattavasti poikkeavat tavanomaisesta tilanteesta kielteiseen suuntaan. Eli jos fyysinen ympäristö on esimerkiksi kovin meluisa, lämpötilaltaan epämiellyttävä, rauhaton tai ahdas, niin tämä voi vaikuttaa negatiivisesti henkilön halukkuuteen osallistua keskusteluihin.

On oletettavaa, että mahdollisuus valita keskusteluun osallistumiselle sopiva paikka ja aika, vaikuttaa keskusteluhalukkuuteen. Eli jos henkilö voi valita itselleen parhaiten sopivan ajan sekä rauhallisen paikan keskusteluun osallistumiselle, tämä lisää keskusteluhalukkuutta. Yhtä lailla ajatus siitä, että vastaanottaja voi valita sopivan tilaisuuden viestien lukemiselle ja niiden lähettämiseksi, saattaa vähentää arkuutta lähettää viestejä. Henkilö ei esimerkiksi epäröi lähettää viestiä siksi, että tämä saattaisi häiritä tai keskeyttää jonkun tärkeän asian (vrt. puhelinsoitto), vaan voi olettaa, että vastaanottajat lukevat viestin sellaisessa tilanteessa, joka heille ajan ja paikan puolesta soveltuu.

3.1.3 Opiskelujärjestelyt ja oppimistehtävän piirteet

Oppimistilanteen luonnetta ja järjestelyjä luonnehtii voimakkaasti se, millaiseen opetusmuotoon tilanne pohjautuu. Tässä työssä tarkastellaan sellaisia opiskelukäytäntöjä joissa oppijat toimivat yhteistyössä jonkin tietyn tehtävän parissa, mihin viitataan termillä yhteistoimintaan perustuva oppiminen (collaborative learning) (ks. esim. Westmyer 1995, 4). Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa työskentelyä pienissä ryhmissä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja se tarkoittaa oppimistilanteiden järjestämistä sellaisiksi, että oppilaat opiskelevat yhdessä pyrkien mahdollisimman hyvin henkilökohtaisiin ja ryhmäkohtaisiin oppimistuloksiin. Seuraavaksi esitellään yhteistoimintaan perustuvaa oppimista ja pohditaan viestinnän merkitystä erityisesti tämäntyyppisissä oppimistilanteissa, sillä on oletettavaa, että oppijan halukkuuteen osallistua pienryhmän keskusteluihin vaikuttaa se, millaiset ovat opetusjärjestelyt ja millaisen roolin hän ajattelee vuorovaikutuksella olevan tiettyssä oppimistilanteessa.

Opiskelijärjestelynä yhteistoimintaan perustuva oppiminen

Yhteistoimintaan perustuvassa oppimisessa oppija on vuorovaikutuksessa samassa oppimistilanteessa olevien kanssa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla pyritään vahvistamaan jokaisen ryhmän jäsenen oppimista. Sahlberg ja Leppilampi (1994, 25, 29, 71) toteavat, että konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ei korosteta niinkään ulkoisen maailman informaatiota vaan oppilaan tietoa ja tietämistä toimintana eli oppija rakentaa itse oman subjektiivisen todellisuutensa ja omat teoriansa. Subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppilaiden keskinäisen yhteistoiminnan avulla, jolloin oppilas esimerkiksi vertaa omia käsityksiään muiden kokemuksiin, mikä onkin yksi yhdessäoppimisen ydinkohdista. Yhteistoiminnallisuus ei välttämättä nopeuta tehtävien tekemistä tai tarjoa oikotietä laajojen kokonaisuuksien omaksumiseen, vaan sen tärkein merkitys on oppijan tiedonmuodostuksen vahvistaminen ja tiedollisten ristiriitojen synnyttäminen hänen ollessa vuorovaikutuksessa toisten samassa tilanteessa olevien kanssa. Kaikkinensa yhteistoiminta muuttaa oppimisen tavoitteita pelkkien tietojen omaksumisesta uudenlaisen opiskelukulttuurin ja oppijayhteisön luomiseen. Uudenlainen opiskelukulttuuri edellyttää Sahlbergin ja Leppilammen mukaan jokaisen oppijan omakohtaisen aktiivisen osallistumisen lisäksi myös toisten työskentelyn ja oppimisen auttamista.

Yhteistoimintaa käsittelevä tutkimus on 90-luvulla siirtynyt pois tutkimuskysymysten dikotomisesta muotoilusta, jota edustavat erilaiset tutkimukset siitä, mikä oppimisen muoto tuottaa parhaimmat saavutukset ja sosiaaliset taidot. Tällaiset tutkimusasetelmat, joissa yleensä verrattiin oppimistilanteita, joissa oppija työskenteli yksin, kilpaillen toisten kanssa tai yhteistoiminnallisessa ryhmässä, yksinkertaistavat tutkimusaluetta liikaa. Muutenkin on havaittu, että oppimisen tulisi olla monipuolista ja oppijoiden olisi hyvä kokea erilaisia tilanteita ja oppimistapoja eli minkä tahansa yhden opetusmuodon valinta on liian yksipuolista. Aiemmissa tutkimuksissa esilläollut opetusmuotojen vastakkainasettelu saattaa olla hyödyllistä tutkimuksen varhaisessa vaiheessa, mutta pian siitä tulee rajoittava tekijä. Tällä hetkellä yleisemmin selvitetäänkin, mitkä erityiset tilanteessa ilmenevät tekijät vaikuttavat tiettyihin opiskelu- ja sosiaalisiin taitoihin. Näiden muuttujien selvittäminen ja yksilöiminen yhteistoiminnallisessa oppimisessä ei kuitenkaan ole vielä lähellekään selvää ja valmista. (Hertz-Lazarowitz, Kirkus & Miller 1995, 253.)

Kirjallisuudesta löytyy huomattava määrä tutkimuksia, joissa selvitetään yhteistoimintaan perustuvan oppimisen vaikutuksia esimerkiksi opintomenestykseen sekä interpersonaalisiin suhteisiin. Yhteistoimintaan perustuvan oppimisen on todettu myös lisäävän opiskelijoiden sitoutumista ja kiinnostusta oppimista kohtaan sekä yhteistoiminnallisuudella on havaittu olevan lukuisia muita hyötyjä (ks. esim. Knight & Bohlmeyer 1990). Kuitenkin vaikka tutkijat ovat entistä enemmän yksimielisiä siitä, että yhteistoimintaan perustuvalla oppimisella on positiivisia vaikutuksia oppijoiden saavutuksiin ja vaikka monissa oppilaitoksissa käytetään yhteistoimintaan perustuvia työtapoja eri kouluasteilla ja eri aihepiireissä, niin edelleen on huomattavaa epäselvyyttä ja erimielisyyttä siitä, miksi yhteistoimintaan perustuvat opetusmenetelmät vaikuttavat saavutuksiin ja – mikä vielä tärkeämpää – millaisissa olosuhteissa yhteistoiminnalla on tällaisia vaikutuksia. (Slavin 1995, 146.)

Tutkimuskentän pirstaleisuuden ja irrallisuuden ohella voidaan aiempia tutkimuksia kritisoida siitä, että ainakin amerikkalaisessa kirjallisuudessa tuntuu korostuvan läheisen tai intiimin interpersonaalisen viestinnän arvostaminen. Tutkimuksissakin vaikuttaa joskus liiallisesti korostuvan 'ystävällisen' ja 'läheisen' viestinnän ihannointi, mitä viestinnän tutkijat ovat kyllä itsekin kritisoineet (Walther 1996, 6). Luonnollisestikin puhekuultuureissa on eroavaisuuksia ja eri kulttuurit asettavat erilaisia vaatimuksia tavoiteltavalle viestinnälle. Siksi tutkimusten tulosten soveltaminen sellaisinaan ei olekaan mahdollista. Tällainen taustalla oleva arvostus on kuitenkin syytä ottaa huomioon esimerkiksi kirjallisuuteen perehtyessä.

Tietynlaisen viestintäkäyttäytymisen arvostaminen heijastuu siihen, millaisia arvioita henkilöistä tehdään heidän viestintänsä perusteella. Kirjallisuudessa on esitetty, että ihmisiä arvioidaan pitkälti heidän viestintäkäyttäytymisensä perusteella; vuorovaikutustilanteisiin aktiivisesti osallistuvia henkilöitä pidetään esimerkiksi hallitsevina, älykkäinä tai heitä arvioidaan muuten myönteisin ominaisuuksin, kun taas vähemmän aktiivisesti osallistuvat arvioidaan esimerkiksi ahdistuneiksi tai alakuloisiksi. (McCroskey & Richmond 1991, 19-20; Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 190-191.) On ymmärrettävää, että yksilö pyrkii antamaan itsestään mahdollisimman positiivisen kuvan eli mikäli esimerkiksi aktiivinen osallistuminen nähdään sosiaalisesti arvostettuna, niin keskusteluhaluutta voi lisätä myös halu luoda itsestään myönteinen vaikutelma.

Viestinnän merkitys

Kaikissa opiskelutilanteissa viestinnällä on erilaisia funktioita ja tavoitteita, joita voivat olla esimerkiksi omien ajatusten esittäminen, selvennyksen tai tarkennuksen kysyminen tai informaation välittäminen. Richmondin ja Gorhamin (1992, 79-84) mukaan opiskelijat viestivät toistensa ja ohjaajiensa kanssa tyydyttääkseen erilaisia opintomenestykseen liittyviä, henkilökohtaisia ja interpersonaalaisia tarpeitaan. Opiskeluun liittyviksi perustarpeiksi he ovat määritelleet esimerkiksi opiskelijan tarpeen ymmärtää oppimistavoitteet, tarpeen olla oppimisprosessin aktiivinen osallistuja, tarpeen nähdä oppimisen sisällön suhde muuhun asiayhteyteen, tarpeen kokea onnistumista luokkahuonetilanteissa sekä ohjeistuksen yhteensovittamisen opiskelijoiden oppimistyylin kanssa.

Vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti yhteistoimintaan perustuvassa oppimisessa, sillä siinä on keskeistä keskustelu, toisten huomioon ottaminen ja auttaminen sekä avoin aktiivinen yhteistyö. Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön hyötyjä on tarkasteltu sekä yhteistoimintaan perustuvan opiskelun tutkimuksissa että oppimisen konstruktiiivisissa teorioissa (ks. Ruberg, Moore & Taylor 1996, 245). Huoli vuorovaikutuksesta vaikuttaa olevan usein esilläoleva teema erityisesti etäopiskelua käsittelevässä kirjallisuudessa, jossa on esimerkiksi todettu, että laadukas etäopiskelu riippuu vuorovaikutuksesta ja opiskelijoiden osallistumisesta (ks. esim. McHenry & Bozik 1995).

Yhteistoimintaan perustuvassa oppimisessa on oppijoiden välisen keskustelun ajateltu monella tavalla edistävän oppimisprosessia. Keskustelu on nähty keinona jäsentää ja rakentaa omaa tietämystä sekä kehittää metakognitiivisia taitoja, jotka liittyvät oman oppimisprosessin seuraamiseen ja ohjaamiseen. Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen on ajateltu vaikuttavan myönteisesti myös aktiivisuuden lisääntymiseen sekä asioiden täsmentymiseen ja mieleenpainumiseen. Pienryhmän keskusteluissa oppijat voivat opastaa ja tukea toisiaan, kehittää uusia ideoita sekä erilaisten ristiriitaistenkin näkemysten kautta tarkastella käsiteltävää asiaa monipuolisesti. Lisäksi pienryhmässä oppija voi saada palautetta toiminnastaan sekä esimerkiksi kehittää taitojaan esittää mielipiteensä ja perustella näkemyksiään. (Ks. esim. Holmberg 1992, 15; Ahern, Peck & Laycock 1992; Sahlberg & Leppilampi 1994, 38, 52; Ruberg, Moore & Taylor 1996, 245.)

On huomattu, että tietokonevälitteisen vuorovaikutuksen muodot poikkeavat joiltain osin kasvokkaistilanteista. Tietokonevälitteisen keskustelun on todettu rohkaisevan kokeilemiseen,

ideoiden jakamiseen aikaisessa vaiheessa, lisääntyneeseen ja hajautetumpaan osallistumiseen sekä yhteistoiminnalliseen ajatteluun (Ruberg, Moore & Taylor 1996, 243). Lisäksi tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä viestinnällä saattaa olla merkityksiä, joita kasvokkaistilanteissa ei välttämättä ilmene. Tällaisia voivat olla esimerkiksi ryhmätyöskentelyn kontrollointiin, viestintäväliseen tekniseen toimivuuteen tai erilaiseen käyttökulttuuriin sopeutumiseen liittyvät asiat.

Oppimistehtävän piirteet

Opiskelutehtävän rakenteen ja tavoitteiden on todettu määrittelevän opiskelijoiden keskinäisen tai opiskelijoiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen muotoja sekä opiskelijoiden motivaatiota (Johnson, Johnson & Holubec 1993, 1:4; Hertz-Lazarowitz, Kirkus & Miller 1995, 258). Tästä aiheesta on tehty suhteellisen vähän tutkimuksia, joissa tarkasteltaisiin yhteistoiminnallista oppimista juuri tietokonevälitteisessä ympäristössä. Kuitenkin Dobos (1996) on tutkimuksessaan tarkastellut muun muassa opiskelijan tehtävään liittyvien ennakkoodotusten yhteyttä opiskelumotivaatioon sellaisissa yhteistoimintaan perustuvissa oppimistilanteissa, joissa viestintämuotoina olivat kasvokkaisviestintä, tietokonevälitteinen viestintä sekä kirjoittaminen.

Henkilön halukkuutta osallistua ryhmän toimintaan määrittelee erityisesti suoritettavana olevan tehtävän vaikeusaste eli se kuinka korkealle ryhmän toiminnan tavoite on asetettu ja miten haastavana henkilö pitää ryhmän tehtävää. Hersey'n ja Blanchardin (1990, 28) mukaan yksilön toimintamotivaatioon tai tarpeisiin vaikuttavia tekijöitä voidaan kuvata käsitteillä odotukset ja saavutettavuus, jotka ovat keskenään riippuvuussuhteessa. Odotukset perustuvat henkilön aiempiin kokemuksiin ja ne vaikuttavat motiiveihin ja tarpeisiin. Saavutettavuus puolestaan heijastaa ympäristön koettuja rajoituksia ja viittaa siihen, kuinka saavutettavissa olevia tavoitteet yksilön mielestä ovat.

Csikszentmihalyi (1982) on pyrkinyt yksilöimään haastavien ja kiinnostavien kokemusten piirteitä ja hänen mukaansa on keskeistä, että henkilö kokee että hänellä on tarvittavat taidot saavuttaa haasteellinen mutta realistinen tavoite (Rezabek 1995, 479). Yksilöllä on siis ennako-oletuksia ja toiveita siitä, mitä tehtävää suoritettaessa voidaan saada aikaan. Jotta tehtävä olisi optimaalisen haastava ja synnyttäisi motivaatiota, tulisi näiden toiveiden sopia yhteen sen kanssa, minkälaisiksi henkilö arvioi omat kykynsä. Toisin sanoen optimaalinen haasteellisuus sisältää kahdenlaisia arviointeja, joita henkilö tekee tehtävään ryhtyessään:

toisaalta hän arvioi tehtävälle asetettuja odotuksia ja tavoitteita ja toisaalta omaa kyvykkyyttään suoriutua tehtävästä. Tämän ajatuksen mukaan yksilöillä on tietty tehtävien haasteellisuuden taso, joka on heille optimaalinen, ja näin ajatellen siis jokainen tehtävä on toisille opiskelijoille haasteellisempi kuin toisille. Jotta ryhmän jäsen olisi tehtävän vaativuuden kannalta motivoitunut osallistumaan ryhmän toimintaan, tulisi tavoitteet asettaa riittävän korkealle niin että yksilön on ponnisteltava saavuttaakseen ne, mutta kuitenkin niin alas, että ne ovat saavutettavissa. (Ks. Hersey & Blanchard 1990, 26; Dobos 1996, 119-120.)

Tässä esitetyn näkökulman mukaan yksilön subjektiivinen arvio tehtävästä on oleellisempi kuin tehtävän ominaispiirteet ulkopuolisen arvioimina. Kaiken kaikkiaan kysymys on havaitsemisesta, todellisuuden tulkinnasta, joka vaikuttaa henkilön senhetkiseen käyttäytymiseen. Yksilön tekemiin havaintoihin vaikuttavat niin tehtävästä saatavat ennakkotiedot kuin myös kaikki vihjeet, joita henkilö saa tehtävän suorittamisen aikana. Käytännössä tämä tarkoittaa ainakin etukäteen annettavia ohjeita tehtävän suorittamisesta samoin kuin kaikkea palautetta, joita opiskelija saa toisilta ryhmän jäseniltä, ohjaajalta tai muilta opiskelijoilta. Myös arviot tehtävän haasteellisuudesta voivat muuttua prosessinomaisen ryhmätoiminnan aikana; vuorovaikutusprosessin aikana saatu palaute voi muokata sekä opiskelijan käsityksiä tehtävän piirteistä että omista taidoistaan. Edelleen Dobos (1996, 120-121) huomauttaa, että odotukset, joita opiskelijat muodostavat ennen vuorovaikutusta, vaikuttavat osaltaan havaintoihin ja tulkintoihin, joita hän ryhmän toiminnasta tekee.

Jos jokainen tehtävä on toisille opiskelijoille haasteellisempi kuin toisille, niin tuntuu vaikealta suunnitella ryhmän yhteinen oppimistavoite ja tehtävä, jota kaikki olisivat motivoituneita tavoittelemaan. Liian vaativaksi tai liian helpoksi arvioitu tehtävä voi turhauttaa opiskelijaa, eikä hän sen vuoksi halua osallistua ryhmän keskusteluihin. Usein tehtävien suunnittelussa päädytään suosittelemaan monipuolisuutta ja valinnanmahdollisuuksien lisäämistä. Esimerkiksi Dobos (1996, 132) ehdottaa, että tehtävien suunnittelussa voitaisiin miettiä erilaisia vaihtoehtoja oppimistehtäville sekä ryhmätyön muodoille. Yhteen oppimistehtävän muotoon sidottu opiskelu saattaa heikentää esimerkiksi taidoiltaan heikompien tai viestintäarempien opiskelijoiden mahdollisuuksia saada onnistuneita kokemuksia yhteistoimintaan perustuvasta opiskelusta, kun taas vaihtoehdot sallisivat opiskelijoiden valita sellainen tehtävätyyppi, joka parhaiten soveltuisi heidän odotuksiinsa ja oppimistyyliinsä.

Toisaalta tehtävien optimaalista haasteellisuutta pohdittaessa kyseessä on monitasoisempi kuin ainoastaan tehtävän suunnitteluun liittyvä vaikeus, sillä samankin oppimistehtävän tavoitteet ja toteutus voivat olla eri ryhmillä erilaisia. Kun opiskelijaryhmiä ohjataan itse suunnittelemaan ja eksplisiittisesti määrittelemään oman työnsä tavoitteet tehtävien aloittamisvaiheessa, niin haasteena onkin työn tukeminen ja ohjaaminen näiden tavoitteiden mukaisesti. Tietokonevälitteisessä keskustelujärjestelmässä pienryhmä voi muotoilla työnsä tavoitteet suunnitelmaksi ryhmänsä keskustelualueelle, jossa he myös työstävät ryhmänsä työtä. Tällöin ohjaajan ja mahdollisesti muidenkin kurssilaisten on mahdollista seurata ja antaa palautetta ryhmän toiminnasta koko työskentelyprosessin ajan.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on jonkin verran tarkasteltu erityyppisten tehtävien vaikutusta kasvokkaistilanteessa toimivien ryhmien yhteistyöhön ja tuloksellisuuteen. Esimerkiksi tehtävän vaatiman luovuuden tason on todettu vaikuttavan ryhmän jäsenten osallistumismotivaatioon sekä olevan tätä kautta yhteydessä myös ryhmän tehokkuuteen (Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 262). Kuitenkin jatkotutkimusta tarvittaisiin sekä vuorovaikutuksen muotojen ja tehtävien välisen suhteen luonteesta että tehtävärakenteiden vaikutuksista yksilön oppimiseen (ks. esim. McCarthy & McMahon 1995, 33; Slavin 1995, 152). Näiden asioiden monipuolinen tarkastelu tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä olisi myös tarpeen. Lisäksi tehtävien eri piirteiden yhteys keskusteluhaluuteen on jäänyt vaille lähempää tarkastelua ja mielenkiintoista olisikin saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten tehtävän rakenne muovaa opiskelijan käsitystä siitä, mikä on keskustelujen rooli oppimisessa tai tehtävän suorittamisessa? Millainen yhteys on ryhmän jäsenten oppimistyyleillä, erityyppisillä tehtävillä ja keskusteluhalukkuudella? Miten tietokonevälitteinen toimintaympäristö muovaa motivaatiota erityyppisiä tehtäviä kohtaan?

Yhteistoimintaan perustuvassa opiskelussa olisi kiinnitettävä erityistä huomiota myös tehtävien muotoiluun ja ohjeisiin, joita ryhmätyöskentelylle annetaan. Yhteistyölle ja keskusteluille annettavat ohjeet ovat huomattavissa määrin mukana suunniteltaessa yhteistyöhön perustuvia oppimistehtäviä, keskustelujen menettelytapoja ja valittaessa vuorovaikutusmahdollisuuksia (Dobos 1996, 120). Tehtävien muotoilussa annetaan vihjeitä niin sisällöstä, toivottavasta suoritustavasta kuin esimerkiksi tavoitteisiin ja arviointiinkin liittyvistä asioista. Opiskeluympäristössä tehtävän instruktio merkitys saattaa korostua ja nousta erittäin merkittäväksi keskusteluhaluuteen vaikuttavaksi tekijäksi.

3.2 Ryhmän toiminnan heijastuminen keskusteluhalukkuuteen

3.2.1 Vuorovaikutus medioidussa ympäristössä

Vuorovaikutuksen määrittelyä

Käsitteiden vuorovaikutus (interaction) ja vuorovaikutteisuus (interactivity) käyttö vaikuttaa olevan kirjavaa: vuorovaikutukselle ja vuorovaikutteisuudelle tai interaktiivisuudelle voidaan antaa erilaisia määritelmiä riippuen niiden lukuisista käyttökonteksteista. Yksi mahdollinen jaottelu näiden käsitteiden käytössä voidaan tehdä sen perusteella, tarkoitetaanko henkilöiden välistä vuorovaikutusta vai henkilön ja vaikkapa jonkun rakennetun järjestelmän (kuten tietokanta, multimediatuote) välistä vuorovaikutusta.

Joskus kirjallisuudessa halutaan erityisesti korostaa, että tarkoitetaan juuri henkilöiden välistä vuorovaikutusta ja käytetään termiä sosiaalinen vuorovaikutus. Sekaantumisien välttämiseksi tämä saattaa olla paikallaan, sillä medioidussa ympäristössä vuorovaikutteisuudella voidaan viitata myös henkilön ja tietokoneen tai sovelluksen väliseen toimintaan. Tällöin vuorovaikutteisuudella tarkoitetaan usein sitä, että henkilö voi hallita toimintaprosessia, suorittaa valintoja ja keskeyttää toiminnan niin halutessaan. Interaktiivisuus merkitsee siis tietyssä asiayhteydessä sellaista kaksisuuntaista prosessia, jossa voidaan tehdä valintoja määrättyjen vaihtoehtojen joukosta (ks. esim. Biagi 1996).

Tässä työssä vuorovaikutuksen käsitteellä viitataan nimenomaan kahden tai useamman henkilön väliseen vuorovaikutukseen, joka kuitenkin tapahtuu medioidussa opiskeluympäristössä. Vaikka työssä ei käytetäkään termiä 'sosiaalinen vuorovaikutus', on tarkastelun kohteena aina ihmisten välinen toiminta. Henkilöiden välisen vuorovaikutuksen määrittelyssä keskeisinä tekijöinä pidetään usein viestintäroolien vaihtumisen mahdollisuutta sekä vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaa reagoitua edeltäviin viesteihin. Thompson (1994, 35-36) on esittänyt kolmijaon erilaisille vuorovaikutustyypeille; kasvokkaisviestintätilanteet, medioitu vuorovaikutus ja medioitu kvasi-interaktio.

Kasvokkaistilanteissa on keskeistä yhteinen läsnäolo, jolloin osallistujat jakavat yhteisen aikaan ja tilaan liittyvän – spatio-temporaalisen – ympäristön, johon he voivat viitata. Kasvokkaistilanteissa vuorovaikutus sisältää kaksisuuntaisen tiedonkulun ja viestinnän, jossa viestien tuottajat ovat myös vastaanottajia ja päinvastoin. Edelleen kasvokkaistilanteissa

tapahtuvaan vuorovaikutukseen osallistujat käyttävät tavallisesti monipuolisia symbolisia vihjeitä – eleitä ja ilmeitä yhtä lailla kuin sanojakin – välittäessään viestejä ja tulkitessaan toisten lähettämiä viestejä.

Kasvokkaistilanteisiin verrattuna medioituun vuorovaikutukseen sisältyy jonkin teknologisen välineen käyttämisen, mikä mahdollistaa tiedon tai symbolisen sisällön siirtämisen sellaisten henkilöiden välillä, jotka ovat toisistaan erillään ajan tai paikan suhteen. Mediodussa vuorovaikutuksessa osallistujat eivät jaa samaa tilaan ja aikaan liittyvää viittausjärjestelmää. Osallistujat eivät voi olettaa, että toiset ymmärtäisivät heidän käyttämiään suoria osoituksia (kuten 'tämä', 'nyt', 'tässä', 'tuo'), vaan heidän tulee pohtia, kuinka paljon kontekstuaalista tietoa tulisi viesteihin sisällyttää.

Mediodulla kvasi-interaktiolla tarkoitetaan sellaisia sosiaalisia suhteita, jotka muodostetaan joukkoviestinnän välineiden avulla. Mediodussa kvasivuorovaikutuksessa viestit on tuotettu määrittelemättömälle joukolle potentiaalisia vastaanottajia, kun vastaavasti kasvokkaisuorovaikutuksen ja mediodun vuorovaikutuksen osallistujat ovat orientoituneet kohti tiettyjä toisia henkilöitä. Lisäksi medioitu kvasivuorovaikutus on luonteeltaan monologista, sillä viestintä on valtaosin yksisuuntaista. Medioitua kvasivuorovaikutusta voidaan pitää näennäisenä vuorovaikutuksena, sillä siinä ei ole samalla tavalla vastavuoroisuutta eikä interpersonaalista erityisyyttä kuin muissa vuorovaikutuksen muodoissa. Näennäisessä vuorovaikutuksessa ihmiset voivat lähettää viestejä toisilleen, mutta viestit ovat irrallisia eivätkä muodosta vuorovaikutteista keskustelua. Tästäkin huolimatta medioitua kvasivuorovaikutusta voidaan pitää yhtenä vuorovaikutuksen muotona, sillä se luo tietynlaisen sosiaalisen tilanteen, jossa ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että viestintävälineiden käyttöönotto muuttaa henkilöiden välisiä sosiaalisia suhteita ja muodostaa uusia vuorovaikutuksen muotoja (Thompson 1994, 34). Rafaeli ja Sudweeks (1997) ovat tutkineet vuorovaikutteisuutta verkon välityksellä toimivissa ryhmissä ja pyrkinyt siinä selvittämään vuorovaikutukseen liittyviä mekanismeja. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vuorovaikutteisuus on muuttuja ja että kaikki viestintä ei ole vuorovaikutteista. Vuorovaikutus on myös monipuolinen konstruktio, sillä viestit, keskusteluketjut ja ryhmät voivat olla enemmän tai vähemmän interaktiivisia. Lisäksi tutkimuksessa todetaan, että vuorovaikutteisuus voi olla mekanismi, jonka kautta

ryhmytyminen verkossa tapahtuu ja viestintätilanteessa vuorovaikutus yhdistetään esimerkiksi seurallisuuden ja hyväksynnän tunteisiin.

Ryhmyöskentelyn prosessinomaisuus

Viestinnän tieteenalalla on pitkään hyväksytty periaatteellinen käsitys, että ihmisten viestintä on dynaaminen ja kehittyvä prosessi. Kuitenkin vuosien ajan on keskusteltu siitä, mitä tutkimusten näkökulmasta viestinnän tarkastelu prosessina oikeastaan tarkoittaa (Monge & Kalman 1996, 71). VanLear ja Watt (1996, 3) huomauttavat, että vaikka ainakin 35 vuoden ajan on ollut yleinen yksimielisyys siitä, että viestintää tulisi tarkastella prosessina eikä tilana, niin käsitys ajan suhteen tapahtuvasta muutoksesta viestinnässä, on vain vähitellen tullut tärkeäksi kriteeriksi viestinnän tarkastelussa. Ajan kuluessa tapahtuvat muutokset tulee ottaa huomioon myös tarkasteltaessa keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä. Mielestäni keskusteluhalukkuuden selvittäminen yksinkertaistuu liikaa, mikäli jätettäisiin huomioimatta ryhmäprosessiin liittyvät seikat ja selvitettäisiin esimerkiksi vain yksilön henkilökohtaisia piirteitä, käyttökokemusta ja valmiuksia tai asennoitumista tehtävään ja käytettäviin viestintävälineisiin. Keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia ryhmäprosessiin liittyviä tekijöitä saattavat olla esimerkiksi henkilön halukkuus osallistua ryhmän keskusteluihin työskentelyn eri vaiheissa, toisten ryhmäläisten viestien herättämä vaikutus keskusteluhalukkuuteen, aikaisempaan omaan osallistumiseen saatu palaute, tyytyväisyys ryhmän toimintaan työskentelyn aikana. Näiden ryhmäprosessiin liittyvien asioiden selvittäminen on hyvin tilannesidonnaista ja niitä on vaikea selvittää esimerkiksi yksittäisellä kyselyllä. Ryhmyöskentelyprosessin huomioon ottaminen keskusteluhalukkuuden tarkastelussa asettaakin vaatimuksia aineistonkeruulle ja tutkimusmenetelmille.

Johnsonin, Johnsonin ja Holubecin (1993, 6:4) mukaan myös kasvatustieteen puolella ryhmäprosessi on jätetty vähälle huomiolle useimmissa yhteistoimintaan perustuvan oppimisen malleissa. Pääasiassa on tarkasteltu materiaalin rakennetta ja opetustoimintojen järjestämistä yhteistoimintaan perustuvan oppimisen tukemisessa, mutta vain vähän on kiinnitetty huomiota siihen, että opettajia ja opiskelijoita ohjattaisiin reflektoidaan ryhmätoiminnan prosessia. Heidän mukaansa ryhmän prosessin tarkasteleminen auttaa kehittämään oppijoiden taitoja työskennellä yhdessä ja saavuttaa yhteisiä tavoitteita. Nelson-Le Gall (1995, 64) pitää keskeisenä selvittää, mitä opiskelijat tietävät opiskeluryhmistä sosiaalisina konteksteina. Esimerkiksi miten oppijat havaitsevat ja tulkitsevat opiskeluryhmän piirteitä ja toimintaa tai miten ryhmätoiminnan analysointi muuttuu iän ja kokemuksen myötä. Myös yksittäisen ryhmän

jäsenen arviot ryhmän toiminnasta sekä tulkinnat omasta ja toisten rooleista ovat hänen mielestään kiinnostavia, samoin kuin kysymys siitä, miten yksittäiset oppijat kehittävät tunnetta henkilökohtaisesta kompetensistaan sellaisessa kontekstissa, jossa tulokset koetaan opiskeluryhmän aikaansaannoksiksi. Perinteisesti kouluissa on myös arvioinnissa tarkasteltu menestymisen tuloksia lopputuotoksen perusteella, vaikka onkin ehdotettu, että yhteistoimintaan perustuvan oppimisen laadun kehittämiseksi huomio tulisi kiinnittää koko työskentelyprosessiin (Johnson & al. 1993, 6:3).

Yksi tapa kuvata ryhmätyöskentelyn prosessia on pyrkiä mallintamaan sitä erityyppisten toimintojen mukaan. Tällaiset mallinnukset ovat aina yksinkertaistuksia ja ne karsivat erilaisten ryhmien toiminnan moninaisuutta ja vaihtelevuutta, eikä niiden voidakaan ajatella kuvaavan kaikkien ryhmien toimintaa. Hare, Blumberg, Davies ja Kent (1995, 191) esittävät vaiheittaisen jaottelun, jonka mukaan ryhmän toimintaprosessi etenee tavoitteen määrittelyn ja jäsenten sitoutumisen kautta toiminnan resurssien kartoittamiseen sekä roolien määrittelyyn. Varsinaisen työskentelyvaiheen jälkeen ryhmässä määritellään uudelleen jäsenten väliset suhteet kun ryhmä hajaantuu tai se hajotetaan. Osallistumishalukkuus saattaa vaihdella ryhmän toiminnan eri vaiheissa. Jotkut henkilöt voivat jäädä pois ryhmästä tavoitteen määrittelyn yhteydessä, jos he tuntevat etteivät ole sitoutuneita ryhmän toiminnan ajatukseen. Myös toimintaresurssien kartoittamisessa saattaa ryhmän jäsen menettää kiinnostustaan ryhmän toimintaa kohtaan, mikäli hän arvioi ryhmän toimintaresurssit riittämättömiksi. Roolien määrittelyn yhteydessä voi osallistumishalukkuus vähentyä, jos ryhmän jäsen on tyytymätön ryhmän johtajuuteen tai roolien jakautumiseen.

Kasvokkavisientintää tutkittaessa on todettu, että keskusteluihin osallistumisessa on havaittavissa syklisyyttä eli ajan kuluessa puheen määrä vaihtelee jaksottaisesti sykleittäin. Näiden syklien olemassaolo on herättänyt monia kysymyksiä, mutta vielä niiden syistä ei ole tarkkaa varmuutta. Tutkimusten mukaan nämä syklit ovat kuitenkin jokatapauksessa olemassa ja ne ovat tärkeä osa kasvokkaisuorovaikutuksen kokemista. Tutkimuksissa oli ensin tavoitteena todistaa syklien olemassaolo vuorovaikutuksen aikana, mutta tämänhetkiset tutkimukset ovat jo monimutkaisempia ja niissä selvitetään esimerkiksi syklisyyden kvantitatiivisten tunnuslukujen yhteyttä ulkoisiin muuttujiin ja näiden välisiä syy-seuraus -suhteita. Vaikka syklisyydestä ei ole kehitetty teoriaa, jonka perusteella voitaisiin ennustaa keskustelukäyttäytymistä, niin tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, että keskustelusyklariteetin ja syklisyyteen ylipäättään vaikuttavat samat tekijät, jotka ovat muutenkin esillä

sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa eli viestintätilanteeseen osallistujien ominaispiirteet, heidän välisen suhteen luonne sekä tehtävän tyyppi. (Warner 1996, 330, 332, 348).

Vuorovaikutuksen prosessinomaisuus on siis ihmisten viestintäkäyttäytymiseen keskeisesti liittyvä ominaisuus. Sinällään sen toteaminen tai tarkastelu tietokonevälitteisessä ryhmätyöskentelyssä ei ole hedelmällistä, mutta ryhmätoiminnan dynaamisuus saattaa kuitenkin tuoda keskusteluhalukkuuden tarkasteluun kiinnostavia piirteitä. Voidaan esimerkiksi pohtia, onko ryhmän toiminnassa erilaisia vaiheita, joihin henkilö olisi eri tavalla kiinnostunut osallistumaan. Olisi kiinnostavaa tietää, millaiset ryhmän toiminnan piirteet saattavat lisätä tai vähentää henkilön halukkuutta osallistua ryhmän keskusteluihin tai millaisten palautemekanismin kautta henkilö muokkaa tuntemustaan keskusteluhalukkuudesta.

3.2.2 Ryhmän muodostuminen

Tietokonevälitteisessä ympäristössä myös ryhmän käsite itsessään on kiinnostava. Kasvokkaisviestintätilanteissa nähdään viestintätilanteeseen osallistuvat henkilöt eli puhuja tietää sanomansa vastaanottajat. Tilanne voi kuitenkin olla toisenlainen tietokonevälitteisessä viestinnässä; keskustelufoorumien tyylisissä keskusteluissa ei ole aina tiedossa kuinka monella ja keillä on oikeus osallistua keskusteluihin. Tietyissä tilanteissa on luottamuksellisuus tärkeää, tällaisesta voisi opiskeluympäristöissä kyse esimerkiksi oppijoiden henkilökohtaisten portfolioiden kohdalla. Jos kyseessä on tekstivälitteinen keskusteluareena, niin osallistumista voidaan säädellä erilaisten käyttöoikeuksien mukaan eli osallistujille annetaan henkilökohtaiset käyttäjätunnukset ja salasana sekä eri tasoisia oikeuksia osallistua keskusteluihin. Samalla käyttäjällä voisi olla esimerkiksi joihinkin aiheisiin luku- ja kirjoitusoikeus mutta toisiin keskusteluihin vain lukuoikeus. Kaikissa tilanteissa ei rajoitettu ja luottamuksellinen osallistumisoikeus ole tavoitteenakaan – tarvitaan myös avoimia keskusteluareenoita, jotta opiskeluympäristössä olisi mahdollisuus myös yleisille keskusteluille. Oleellista on, että keskusteluun osallistuja tietäisi onko keskusteluympäristö avoin vai rajoitettu ja ketkä viestejä voivat lukea. Tämä henkilön käsitys siitä, kenelle hän on viestinsä lähettämässä eli ketä omaan ryhmään tosiasiallisesti kuuluukaan, voi olla ainakin tietyissä tilanteissa merkityksellinen keskusteluhalukkuuden kannalta.

Ryhmätyöskentelyn tarkastelussa on otettava huomioon erilaisia ryhmien taustatekijöitä. Ryhmät ovat voineet työskennellä yhdessä aikaisemminkin tai kyseessä voi olla juuri muodostettu ryhmä, aikaisemman yhteistoiminnan kautta ryhmälle on voinut muotoutua rooli- ja normijärjestelmät, jotka helpottavat toisten käyttäytymisen ennakkointia ja ymmärtämistä sekä oman osallistumisen joustavaa suhteuttamista toisten osallistumiseen. Aivan yhtä tärkeä tekijä on myös se, onko keskustelevalle ryhmälle odotettavissa yhteistä tulevaisuutta. Yhteistyötaitojen, myönteisen ilmapiirin ylläpitämisen, tuen osoittamisen ja toisten huomioon ottamisen taidot eivät samassa määrin ole tärkeitä työryhmässä, joka tietää, etteivät he tule jatkossa kokoontumaan yhteen. On havaittu, että odotus jatkuvasta vuorovaikutuksesta tulevaisuudessa muun muassa lisää sosiaalisen tiedon tavoittelemista sekä itsestäkertomista. (Walther, 1996, 32-33, 1997, 349; Valkonen 1997, 49-50.)

Kun toimimme ja suoritamme erilaisia tehtäviä muiden henkilöiden läsnäollessa, me sekä tunnemme että käyttäydymme eri tavoin kuin työskentelimme yksin. Tämä eroavaisuus voi riippua siitä, millaisia muut ihmiset ovat ja kuinka paljon toisia henkilöitä on paikalla ja ovatko he yleisöä vai henkilöitä, jotka ovat tekemässä samaa tai jotakin muuta tehtävää, sekä varsinaisen tehtävän luonteesta (Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 81). Ryhmän työskentelyyn vaikuttavat McGrathin (1984) yleisen ryhmän toiminnan mallin mukaan yksittäisen ryhmän jäsenten ominaisuudet, ryhmän rakenteelliset ominaisuudet, ympäröivät olosuhteet, tehtävän tai tilanteen ominaisuudet, käyttäytymisen puitteet sekä ryhmän vuorovaikutusprosessi (Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 271).

3.2.3 Ryhmän jäsenten ominaisuudet

Ryhmän jäsenten ominaisuudet, kuten ikä, sukupuoli, persoonallisuus ja taidot, vaikuttavat ryhmän vuorovaikutukseen (esim. Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 41). Erilaiset ihmiset ja persoonallisuudet tuovat ryhmän toimintaan monipuolisuutta ja rikastavia näkemyksiä ja heterogeenisissa ryhmissä syntyy helpommin tilanteita, joissa joudutaan selittämään ja perustelemaan asioita. Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 94) mukaan ryhmän heterogeenisuus on tehokas keino ratkaista statusongelmia, ja se myös kasvattaa ymmärtämään erilaisuutta ja auttamaan muita saavuttamaan yhteisiä tavoitteita, mutta sitävastoin homogeenisuus peittää opetusryhmässä olevaa rikkautta ja vahvistaa sosiaalisia ongelmia.

Kun ihmiset aloittavat työskentelyn ryhmässä, kehittyy pian erilaisia osallistumisen ja vaikuttamisen muotoja: toiset ryhmän jäsenet esimerkiksi puhuvat enemmän tai vähemmän ja he saavat enemmän tai vähemmän kannatusta ja hyväksyntää. On esitetty, että tämä epätasapaino johtuisi siitä, millaisiksi ryhmän jäsenten taidot ja kyvyt tietyssä tehtävässä ajatellaan. Usein työskentelyn alkuvaiheessa ryhmän jäsenet tekevät käytettävissä olevan tiedon perusteella arvioita toistensa kyvykkyydestä ja oletettavasta panoksesta tehtävän suorittamisessa. Tällöin erilaiset odotukset johtavat epäsuhtaiseen osallistumiseen; niitä jotka arvioidaan kyvyiltään taitavammiksi kannustetaan vaikuttamaan enemmän ryhmän toimintaan. Ryhmätoiminnan muodot eivät kuitenkaan välttämättä määräydy suoranaisten kyvykkyyden ja pätevyyden näyttämisen perusteella, vaan paljolti sen mukaan millaisia käsityksiä ja ennakkooletuksia ryhmän jäsenillä on toisistaan. (Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 53-54.)

Status liittyy henkilön asemaan tai arvostukseen ryhmässä. Vaikka status onkin henkilöön liittyvä 'ominaisuus' määräytyy se tyypillisesti tietyssä ryhmässä toimiessa eli eri ryhmässä samallakin henkilöllä voi olla erilainen status. Käsitteenä statuksella viitataan siihen, että ryhmäläiset arvioivat toisiaan suhteessa näiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja siihen millaisella panoksella nämä voivat osallistua ryhmän tavoitteen saavuttamiseen (Hollingshead 1996, 194). Opiskelukontekstissa termillä sosiaalinen status voidaan tarkoittaa sitä miten toiset oppilaat hyväksyvät tietyn oppilaan sellaiseksi, jonka kanssa he haluavat olla tekemisissä sekä opiskelussa että muuten sosiaalisessa kanssakäymisessä (Sharan & Shaulov 1990, 176).

Status määrittelee ryhmän sisäisen hyväksynnän ohella myös osallistumismuotoja. Henkilöt, joilla on ryhmässä korkea status, käyttäytyvät usein dominoivammin ja ne joilla on matalampi status osallistuvat vähemmän ryhmän toimintaan ja esimerkiksi käyttävät vähemmän valtaa päätöksentekotilanteissa (ks. esim. Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 54; Hollingshead 1996, 194). Tutkimuksissa on selvitetty statusten vaikutusta oppilaiden osallistumiseen ja puhumiseen myös yhteistoimintaan pohjautuvien oppimistehtävien yhteydessä (Cohen, Lotan & Catanzarite 1990) (Sahlberg & Leppilampi 1994, 55).

Oppilaan asema, status, omassa luokassaan tai pienemmässä ryhmässä määräytyy monien osien summana. Voidaan puhua ns. kompetenssistatuksesta, jotka kuvaavat oppilaan asemaa luokassa suhteessa ryhmän yhteisen tehtävän suorittamiseen. Cohenin, Lotanin ja Catanzariten (1990, 204) mukaan kompetenssistatukseen vaikuttaa ainakin kolme osatekijää, joita voidaan kutsua opiskeluun liittyväksi statukseksi, ystäväpiiristatukseksi ja sosio-ekonomiseksi statukseksi.

Opiskeluun liittyvään statukseen vaikuttaa oppilaan osaaminen, aktiivisuus, menestyminen ja opettajan suhtautuminen tämän oppilaan tietämiseen. Ystäväpiiri-status muodostuu esimerkiksi oppilaan suosioista opiskeluryhmässä, ulkonäöstä tai ylipäättään oppilaiden välisestä vapaamuotoisesta kanssakäymisestä. Korkea ystäväpiiri-status tekee oppilaasta halutun myös ryhmätyöskentelyssä. Sosio-ekonominen status muodostuu oppilaan kotitaustasta ja siihen liittyen perheen varakkuudesta, yhteiskunnallisesta asemasta ja koulutustaustasta.

Joskus kompetenssistatuksen joku tekijä voi vaikeuttaa oppilaan osallistumista yhteiseen opiskeluun ja oppimiseen. Ryhmän jäsenten keskinäiseen suosituimmuusasemaan liittyen puhutaan sosiaalisen ryhmän statusongelmista (esim. Cohen 1986), joilla tarkoitetaan erilaisista statuksista johtuvia ongelmia luokan oppimistilanteissa. Esimerkiksi oppilas, jolla ei omassa luokassaan ole läheisiä ystäviä, saattaa joutua syrjään ryhmätyöskentelyssä, vaikka hän olisi tiedollisesti ja taidollisesti ryhmän voimavara. Niinpä esimerkiksi Sahlberg ja Leppilampi (1994, 45-46) korostavatkin, että statusten tunnistaminen ja niihin vaikuttaminen on tärkeää, mikäli halutaan tehostaa heterogeenisten ryhmien oppimista ja toimintaa. Korkeampi kompetenssistatus nimittäin johtaa usein myös parempaan oppimiseen ja heterogeenisissa ryhmässä opiskeltaessa näyttää siis siltä, että ”rikkaat rikastuvat ja köyhät köyhtyvät”. Voidaankin kysyä, että miten nämä statusongelmat tulisi huomioida oppimistilanteissa ja voidaanko matalan statuksen oppilaiden oppimista tehostaa.

Oppilaan statukseen ja statuserojen vaikutuksiin liittyvää keskustelua on käyty etupäässä kasvokkaistilanteisiin liittyen. Esimerkiksi luokkahuonetilanteessa status on havaittu merkittäväksi osallistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. On oletettavaa että tietynlainen sosiaalinen hyväksyntä vaikuttaa henkilön osallistumiseen myös tietokonevälitteisessä viestinnässä, mutta sen sijaan statuksen muodostuminen ja ilmeneminen voivat poiketa kasvokkaistilanteista. Erityisesti sellainen oppimistilanne, jossa ryhmän jäsenet eivät entuudestaan tunne toisiaan ja jossa yhteydenpitovälineenä on tekstivälitteinen keskustelujärjestelmä, antaa henkilölle mahdollisuuden tietyllä tavalla tietoisemmin valita asioita, joita hän kertoo ja joiden kautta toiset ryhmän jäsenet muodostavat käsityksiään.

3.2.4 Henkilön työpanos ryhmässä toimiessa

Joissakin ryhmätilanteissa yksilöt ponnistelevat tavoitteen saavuttamisen eteen vähemmän kuin työskennellessään itsenäisesti. Tähän ilmiöön on kirjallisuudessa viitattu termillä ‘social

loafing’, jolla tarkoitetaan ryhmän jäsenen henkilökohtaisen vaivannäön ja panostuksen vähentämistä ryhmätyöskentelyssä. Esimerkiksi jos opiskelijoilla on tehtävänä suorittaa jokin harjoitus ryhmätyönä, niin joku toivoisi saavansa hyödyn – vaikkapa opintosuorituksen – ilman, että itse aktiivisesti osallistuu työn tekemiseen. Tällöin kyse on vapaamatkustajuudesta (free-rider), jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa ryhmän jäsen vähentää omaa henkilökohtaista panostaan, mutta pyrkii silti hyötymään toisten ryhmän jäsenten aikaansaannoksista. Usein vapaamatkustajuuden seuralaisena on myös niinkutsuttu ‘sucker effect’, jolloin taidoiltaan kyvykkäämpi ryhmän jäsen vähentää omaa panostaan huomattaessaan vapaamatkustajuutta tai havaitessaan, että toisten ryhmän jäsenten aikaisemmat tulokset ovat heikkotasoisia. (Ks. esim. Johnson & Johnson 1990, 27; Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 231-232, 266-267.)

Tutkimuksissa on haettu syitä sille, miksi yksilöt ponnistelevat vähemmän työskennellessään ryhmässä kuin työskennellessään yksin. Tällaisessa kollektiivisessa dilemmassa on usein kyse ristiriitaisuudesta ryhmän ja henkilön omien lyhyen tähtäimen intressien välillä ja tällainen tilanne voi korostua silloin, kun tehtävät rakentuvat ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamiseen eikä yksilöiden osuuksia työn suorittamisessa voida helposti erottaa yleisestä ryhmän tuotoksesta. Työskentelymotivaation vähentymistä voidaan pyrkiä estämään suunnittelemalla tehtäviä, jotka ovat ryhmän jäsenille merkityksellisiä ja joissa paremman tavoitteen saavuttamiseen tarvitaan enemmän kaikkien ryhmän jäsenten välistä yhteistyötä. (Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 266-267.)

Pyrkimys vapaamatkustajuuteen tai muutoin oman vaivannäön vähentäminen on ilmiö, joka esiintyy yhteistyötä vaativassa toiminnassa hyvinkin erilaisissa tilanteissa. Vaikka tätä esiintyy kasvokkaistilanteissakin, niin ilmiö saattaa korostua tietokonevälitteisessä ryhmätyöskentelyssä. Vapaamatkustajuuteen vaikuttaminen voi nimittäin olla vaikeampaa tilanteissa, joissa ryhmän jäsenet ovat fyysisesti eri paikoissa ja tekevät ryhmätyötään tietokoneiden välityksellä.

3.3 Keskusteluhalukkuus yksilön piirteinä

Keskusteluhalukkuuden tai osallistumisarkuuden aiheuttajia voidaan hyvin paljon löytää viestintätilanteen ja -kontekstin ulkoisista tilannetekijöistä. Usein ajatellaankin, että henkilön halukkuutta tai arkuutta osallistua viestintätilanteeseen määrittävät tilanteeseen liittyvät tekijät kuten vastaanottajien joukon suuruus ja sen koostumus, tilanteen luonne tai se, kohdistuuko

tilanteessa puhujan huomiota tai arviointia. Yksistään näillä ei kuitenkaan voida selittää keskusteluhalukkuutta, sillä muutenhan samanlaiset tilanteet aiheuttaisivat kaikille henkilöille samanlaisia kokemuksia ja tunnetiloja tai samansuuntaista käyttäytymistä, mikä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. (Pörhölä 1995, 13-14.) Keskusteluhalukkuus selittyikin osittain yksilöstä riippuvilla tekijöillä eli yksilön taustaan ja persoonallisuuteen liittyvillä seikoilla sekä yksilöiden erilaisilla tavoilla tulkita ympäristöään, joita käsitellään tässä luvussa.

3.3.1 Motivaatio ja käyttäytyminen

Opiskelijat eroavat toisistaan luonteenpiirteiltään sekä taidoiltaan ja kyvyiltään, mutta tämän lisäksi myös sen suhteen, mitä he haluavat tehdä eli motivaatioiltaan. Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 51) mukaan oppiaineissa menestymisen ohella keskeinen ero oppilaiden välillä on motivaatio oppimista kohtaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa on yksilön motivaatiolla on havaittu olevan yhteys opiskelutilanteiden vuorovaikutukseen. Ensiksikin yhteistoimintaan perustuvan oppimisen on itsessään todettu lisäävän opiskelijoiden motivaatiotasoa (Sharan & Shaulov 1990, 175; Hill & Ross 1996, 7). Toiseksi motivaatiotason on huomattu ennustavan viestintäarkeutta paremmin opiskelijoiden kysymysten esittämistä (Aitken & Neer 1992, 20) ja lisäksi Fjuk (1993, 258) on todennut, että tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä opiskelijat käyttävät viestintävälinettä onnistuneemmin, mikäli he ovat motivoituneita tekemään niin, huolimatta käytetyn systeemin toiminnallisuudesta tai monimutkaisuudesta. Lisäksi opiskelijan aiempi menestymisen taso ennustaa myöhempää menestymistä, mikä ei tapahdu ainoastaan siksi, että se todistaisi opiskelijan aiempaa kyvykkyyttä ja aikaisempaa tietoa, mutta myös siksi että se vaikuttaa opiskelijan motivaatioon panostaa opiskelutoimintaan (Sharan & Shaulov 1990, 194). Kaiken kaikkiaan on siis havaittu, että motivaatio on keskeisesti mukana oppimisessa ja opiskelijoiden käyttäytymisen erilaisissa oppimistilanteissa. Tässä alaluvussa luodaankin katsaus motivaatiota käsittelevään tutkimukseen ja tarkastellaan sitä ensin käsitteenä ja lopuksi pohditaan motivaation heijastumista ihmisen käyttäytymiseen.

Motivaation kieli on jäsentymätöntä ja osin ristiriitaistakin. Ihmisen toiminnan kuvaamisessa puhutaan motiiveista, päämääristä, aikomuksista, tarpeista, haluista, kiinnostuksista ja toiveista (ks. esim. Hersey & Blanchard 1990, 18). Motivaatiolle ei ole yleisesti hyväksyttyä määritelmää ja käsitteellinen hajaannus voikin johtua osaltaan siitä, että motivaatiota voi lähestyä eri suunnilta ja erilaisista filosofisista näkökulmista käsin. Sharanin ja Shaulovin (1990, 177) mukaan motivaatio on yksilöön liittyvä kognitiivinen konstruktio, joka täytyy

johtaa monista käyttäytymiseen liittyvistä ilmenemismuodoista ja jota ei voida suoraan arvioida. Motivaation ajatellaan koostuvan tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, mihin toimintaan ihmiset ryhtyvät ja kuinka innokkaasti he toimivat. Usein psykologiasta yleistyneellä motivaatio-termillä viitataankin päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen sekä siihen miten tällaista käyttäytymistä selitetään. Motivaatio voidaankin määritellä esimerkiksi ”joukoksi sisäisiä voimia, jotka saavat alkunsa yksilön sisä- ja ulkopuolelta tulleista virikkeistä. Ne synnyttävät toimintaa, ja määrittävät sen muotoa, suuntaa, intensiteettiä sekä kestoaikaa”. (Huuskonen 1989, 4.)

Motivaatiotutkimuksessa on käyttäytymistä selitetty esimerkiksi viettiteorioilla, behaviorismin korostamalla ulkoisilla tekijöillä, yksilön sisäisillä tapahtumilla ja kognitiivisina prosesseina. Ihmismieli ja käyttäytyminen ovat kuitenkin niin moniperustaisia, että uusimmat motivaatiota selittävät teoriat eivät enää pyri sulkemaan pois joko emootioita tai kognitioita, ympäristöä tai yksilön persoonallisuutta, vaan pyrkivät etsimään niitä yhteyksiä, joita näiden sinänsä välttämättömien tekijöiden välillä on. Teorioiden painotuksissa pyritäänkin yksilön psyykinen kokonaisjärjestelmä ottamaan yleensä paremmin huomioon ja erityisesti tunteiden vaikutus yksilön käyttäytymiseen on saanut entistä enemmän huomiota. (Ks. koostetta motivaatiotutkimuksen vaiheista esim. Weiner 1992; Kuusinen 1995.) Motivaatiota käsittelevä kirjallisuus on tällä hetkellä kokoelma rakenteita, teorioita, menetelmiä ja empiirisiä tuloksia. Motivaatioteorioiden teoreettisen rakenteen sekä empiirisen pohjan vuoksi saattaa ainakin tällä hetkellä olla vaikeaa kehittää yleistä teoriaa, joka yhdistäisi moninaisen ja kirjavankin motivaatiotutkimuksen (Weiner 1992, 354, 358).

Motivaatiotarkastelu korostaa ihmisten käyttäytymisen päämääräsuuntautuneisuutta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että henkilön motiivit olisivat kaikki tiedostettuja tai että toiminnan tavoitteet olisivat eksplisiittisesti määriteltyjä. Motiivit ja tavoitteet voivat olla tiedostamattomia ja implisiittisiä (Hersey & Blanchard 1990, 18). Kun henkilön käyttäytymistä motivoivat tekijät eivät ole välttämättä hänen itsensä tiedostamia, ei niiden tutkiminenkaan ole helppoa.

Motivaatiolle on tyypillistä se, että sillä on tietty voimakkuus, jonka vaihteluun vaikuttavat esimerkiksi henkilön tarvetila ja kohteen tai toiminnan kyky tyydyttää tämä tarve. Edelleen samaankin tekoon tai toimintaan liittyen voi olla perusteita sekä teon tekemisen puolesta että sitä vastaan eli motivaatio on kompleksinen ilmiö, jossa henkilö punnitsee erisuuntaisia

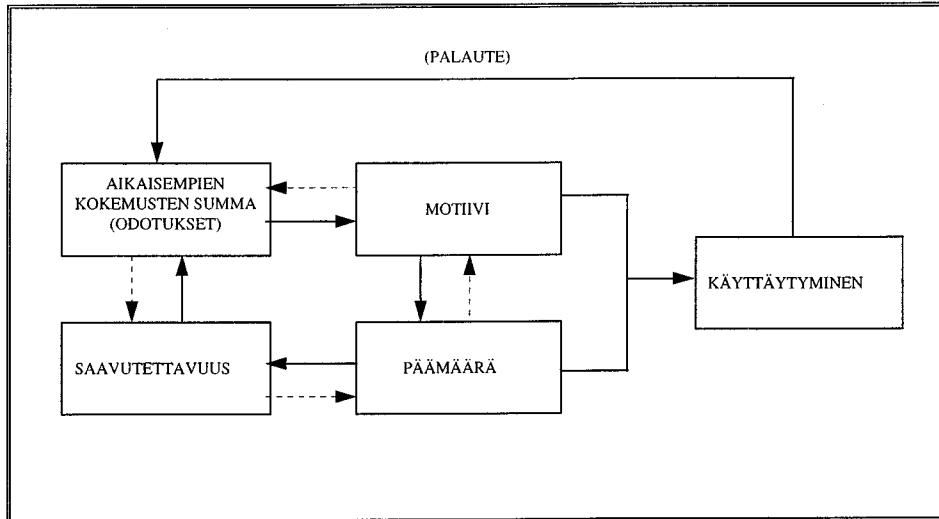
toimintansa perusteita. (Huuskonen 1989, 3-4.) Motivaatio voi myös muuttua, kun tilanteet, vaatimukset ja muuttajat vaihtuvat. Tyydyttyneet tarve ei enää toimi käyttäytymistä motivoivana, mutta sitten saattaa olla jokin toinen tarve, joka vaatii huomiota (Hersey & Blanchard 1990, 19; Richmond & Gorham 1992, 85).

On olemassa sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota. Sisäinen motivaatio on kohdistunut johonkin asiaan tai toimintaan, joka jo sinänsä tuottaa tyydytystä olemassaolollaan. Ulkoinen motivaatio taas on syntynyt joidenkin välineellisten päämäärien saavuttamiseksi eli toimintaa harjoitetaan ympäristöstä saatavan palkkion vuoksi, jotta sillä edelleen voitaisiin tyydyttää tarpeita. (Huuskonen 1989, 4-6.) Meidän kulttuurimme pyrkii usein korostamaan ulkoista motivaatiota, mikä tarkoittaa ulkoisesti välitettyjen palkkioiden ja rangaistuksien käyttöä käyttäytymisen kontrolloinnin keinona. Yksi kiinnostava kysymys on myös käyttäytymisen ja motivaation välinen kytkentä: Voidaanko motivaatiosta tehdä päätelmiä käyttäytymisen perusteella? Miten motivaatio heijastuu käyttäytymiseen? Esimerkiksi Gerlander (1995, 54) huomauttaa tavoitteiden ja viestintäkäyttäytymisen suhdetta tarkastellessaan, ettei sitä tule nähdä liian yksinkertaisena, läpinäkyvänä ja ennalta annettuna. Tavoitteet eivät ole suorassa kausaalisuhteessa toimintaan vaan esimerkiksi samanlaiset tavoitteet tai motiivit voivat ilmetä käyttäytymisessä eri tavoin.

Hersey ja Blanchard (1990) ovat rakentaneet mallin, joka kuvaa motiivien, päämäärien ja niiden saavutettavuuden yhteyttä käyttäytymiseen sekä nostaa esiin palautemallin, jossa motivaatioon yhdistyvät myös aikaisemmat kokemukset ja käyttäytymisestä saatu palaute. Mallin mukaan motiivit eli yksilössä olevat tarpeet suuntautuvat päämääriin, ympäristössä oleviin kohteisiin. Yksilö tulkitsee motiivit saavutettaviksi tai hyödyttömiksi, mikä tuottaa tiettyjä odotuksia. Jos odotukset ovat suuret, motiivin voimakkuus kasvaa. Mallissa esitetään siis henkilön käyttäytymisen taustalla olevan motiivit, päämäärät, aikaisemmat kokemukset sekä saavutettavuuteen liittyvät tuntemukset ja arvioinnit. Nämä käyttäytymisen taustalla olevat tekijät ovat mallin mukaan vuorovaikutussuhteessa toisiinsa eli esimerkiksi henkilön kokemukset saattavat vaikuttaa tapaan, jolla hän arvioi saavutettavuutta. Tätä eri tekijöiden välistä riippuvuussuhdetta kuvataan mallissa nuolilla, jotka osoittavat vaikutussuhteiden olevan molemminsuuntaisia.

Mallissa esitetty palautekytkentä toimii siten, että henkilön käyttäytyessä motivoivassa tilanteessa tulee tuosta käyttäytymisestä uusi syöte hänen aikaisempaan kokemusravastoonsa

(mallissa käytetään termejä 'odotukset' ja 'aikaisempien kokemusten kokonaismäärä' toistensa vastineina). Palautekytkennästä esitetään, että mitä varhemmin elämässä käyttäytymisestä saatu palaute syötteenä esiintyy, sitä suurempi on sen potentiaalinen vaikutus tulevaan käyttäytymiseen. Tälle on perusteluna se, että elämän varhaisessa vaiheessa tämä käyttäytyminen edustaa suurempaa osaa kokemuksen kokonaismäärästä nuorelle henkilölle kuin sama käyttäytymisen syöte myöhemmin elämässä. (Hersey & Blanchard 1990, 30.)



KUVIO 3. Palautemalli motivoituneesta, päämääräsuuntautuneesta käyttäytymisestä (Hersey & Blanchard 1990)

Palautteen merkitys päämäärien saavutettavuuden arviointiin sekä muutenkin henkilön motivaatioon on keskeistä myös tietokonevälitteisessä toimintaympäristössä. Koska tällä hetkellä on suhteellisen yleistä, että henkilöllä ei ole kovin paljoa aikaisempia kokemuksia tästä kontekstista, niin palautteen merkityksen voi ajatella korostuvan entisestään. Tässä ei viitatakaan siihen mitä varhemmassa vaiheessa elämää palaute esiintyy vaan mitä vähemmän henkilölle on kertynyt kokemuksia tässä uudenaikaisessa toimintaympäristössä.

3.3.2 Arkuus tietokonevälitteisen oppimisryhmän keskusteluissa

Henkilöiden viestintään liittämien kokemusten tarkastelussa aikaisemmat tutkimukset ovat painottuneet negatiivisten suhtautumisten selvittämiseen. Esimerkiksi tarkasteltaessa henkilön suhtautumista viestintään on tutkittu viestinnän välttelyä ja viestintää kohtaan tunnettua pelkoa

ja ahdistuneisuutta (Pörhölä 1995, 15). Kielteisen suhtautumisen tutkiminen on korostunut myös selvitetessä tietokoneen käyttöä kohtaan tunnettua pelkoa ja arviointiin, kirjoittamiseen tai luokkahuonetilanteeseen liittyvää ahdistuneisuutta. Sen sijaan myönteistä suhtautumista on toistaiseksi tutkittu vähemmän.

Ahdistuneisuuden määrittelystä ei välttämättä ole löydettävissä yksimielisyyttä vaan on jopa todettu, että se on niin monimutkainen kokemus, että sen tieteellinen tutkiminen on vaikeaa tai mahdotonta (Sarason, Sarason & Pierce 1991, 1). Vaikka ilmiöstä on monia peruskysymyksiäkin selvittämättä, niin tietoa on saatavilla eri tutkimusalojen piirissä tehdyistä töistä. Seuraavaksi luodaan katsaus viestintäarkuutta, tietokoneen käyttöön liittyvää arkuutta sekä muuntyyppistä luokkahuonetilanteeseen liittyvää arkuutta koskeviin tutkimustuloksiin, sillä nämä voivat vaikuttaa opiskelijoiden osallistumattomuuteen yhteistoimintaan perustuvassa opiskelussa. Esimerkiksi Westmyer (1995) on todennut, että viestintäarat henkilöt eivät mielellään osallistu ryhmän työskentelyyn, koska he pelkäävät että toiset ryhmän jäsenet kritisoivat heidän ideoitaan, mikä aiheuttaa negatiivisen viestintäkokemuksen ja saa heidät jännittyneiksi senkaltaisissa tilanteissa.

Viestintään liittyvä arkuus ja viestintähalukkuus

Viestintäarkuus-käsite voidaan määrittellä suhteellisen pysyväksi, henkilön luonteenpiirteen kaltaiseksi ominaisuudeksi. McCroskeyn käsite viestintäarkuus (communication apprehension) tarkoittaa pelon tai ahdistuneisuuden tunnetta, joka liittyy joko todelliseen tai ennakoituun viestintään toisen henkilön tai toisten henkilöiden kanssa (Richmond & McCroskey 1995, 41). Kysymys on kognitiivisesta sisäisestä kokemuksesta, joka voi heijastua tai olla heijastumatta käyttäytymisessä. Viestintäarkuuteen liittyviä käsitteitä ovat myös ujous (shyness), joka koostuu epämiellyttävistä tunnekokemuksista ja ilmenee syrjäänvetäytyvänä käyttäytymisenä, sekä vähäpuheisuus (reticence), joka tarkoittaa sosiaalisista tilanteista syrjäänvetäytymistä puutteellisten viestintätaitojen vuoksi. (Pörhölä 1995, 18.)

Viestintähalukkuus (willingness to communicate) taas on viestintäarkuuden rinnalle tuotu käsite, joka sekin ajatellaan persoonallisuuteen liittyväksi, suhteellisen pysyväksi, piirretyypiseksi taipumukseksi (McCroskey & Richmond 1991, 23). Viestintähalukkuus viittaa henkilön tekemään kognitiiviseen valintaan, kun hän päättää osallistua tai olla osallistumatta viestintätilanteeseen. Viestintähalukkuuden käsite perustuu oletukseen, että henkilön viestintähalukkuus on suhteellisen pysyvää eri tilanteissa ja eri henkilöiden kanssa

keskustellessa. Viestintähalukkuudessa valinta osallistua viestintätilanteeseen on kognitiivinen, mutta sillä nähdään olevan vaikutuksia käyttäytymiseenkin. Oletetaan että viestintähalukkuus lisää viestinnän ja osallistumisen määrää ja viestintähaluttomuuden puute ilmenee osallistumiskertojen ja viestinnän vähenemisenä. (Anderson, Martin & Infante 1993, 11; Richmond & McCroskey 1995, 36-47; Pörhölä 1995, 18-19.) Viestintäarkuuden ajatellaan olevan alisteinen viestintähalukkuudelle eli Richmond ja McCroskey (1995, 36) toteavat, että yksilön viestintäarkuuden taso on paras yksittäinen viestintähalukkuutta ennustava tekijä. Heidän mukaansa viestintäarkuus on henkilön tunnekokemus ja viestintähalukkuus on henkilön yleinen taipumus viestintää kohtaan.

Keskusteluhalu *halukkuus*, jota tässä työssä tarkastellaan, liittyy henkilön valintaan osallistua tai olla osallistumatta ryhmän keskusteluun. Keskusteluhalu *halukkuus* rinnastuu viestintähalukkuuteen siinä mielessä, että kyse on tuntemuksesta, joka saattaa heijastua viestintäkäyttäytymiseen esimerkiksi keskustelusta vetäytymisenä tai siihen aktiivisena osallistumisena. Termillä keskustelulla viitataan erityisesti ryhmän eli useamman henkilön väliseen viestintään eikä niinkään kahden henkilön väliseen viestintään ryhmän sisällä tai henkilön viesteihin suurelle, tuntemattomallekin joukolla. Keskusteluhalu *halukkuus* ajatellaan kontekstisidonnaiseksi ilmiöksi, johon vaikuttavat niin henkilön persoonallisuuteen, muihin ryhmän jäseniin ja ryhmäprosessiin kuin tilanteeseenkin liittyvät tekijät.

Edellä esitetyt käsitteet korostavat viestintää kohtaan tunnettavan pelon ja ahdistuneisuuden olevan luonteenpiirteen kaltaista (trait), jolloin arkuutta pidetään suhteellisen pysyvänä kielteisenä suhtautumistapana viestintää kohtaan yleensä. Viestintäarkuutta voidaan tarkastella myös kontekstuaalisena (context), jolloin arkuuden ajatellaan olevan henkilön suhteellisen pysyvä negatiivinen viestintäorientaatio jossakin viestintäkontekstissa. Tilannekohtainen (state) viestintäarkuus puolestaan on määrättyyn tilanteeseen liittyvä välitön 'tässä-ja-nyt' -tyyppinen reaktio. Vastaanottajasidonnaisella (receiver-based) viestintäarkuudella tarkoitetaan suhteellisen pysyvää suhtautumista viestintää kohtaan tietyn tyyppisen henkilön tai ryhmän kanssa. (Booth-Butterfield & Could 1986; McDowell & McEvan 1994, 4; Pörhölä 1995, 17-18.)

Tietokoneisiin ja teknologiaan liittyvä arkuus

Tietokoneisiin liittyvä arkuus (computer anxiety) tarkoitetaan kielteistä suhtautumista tietokoneita kohtaan ja voimakkaampana tätä voidaan kutsua esimerkiksi tietokonepeloksi,

tietokonekammoksi tai laajemmin teknologiakammoksi. Tietokoneisiin liittyvä kielteinen asennoituminen ja ahdistuneisuus voidaan nähdä moniulotteisena ilmiönä, joka koostuu tietokoneen käyttöön liittyvästä arkuudesta, tietokoneiden arvostuksen puuttumisesta sekä peloista tai ahdistuneisuudesta joka liittyy tietokoneiden kielteisille vaikutuksille yhteiskunnassa (Gardnerin, Discenzan & Duketin (1993, 490) mukaan Raub 1981).

Scott ja Rockwell (1997, 45) määrittelevät tietokoneisiin liittyvän arkuuden olevan pelkoa, arkuutta tai kielteistä tunnekokemusta, jota henkilö tuntee käyttäessään tietokonetta tai suunnitellessaan tietokoneen käyttöä. Myös useat muut tietokoneisiin liittyvän arkuuden määritelmät keskittyvät negatiivisiin emotionaalisiin reaktioihin tietokoneiden käyttöä ja ennakoitua käyttöä kohtaan, jonka käyttäjä kokee henkilökohtaisesti uhkaavaksi. Nämä negatiiviset reaktiot sisältävät pelkoa, vihamielisyyttä, arkuutta ja halua vetäytyä ahdistuneisuutta herättävästä tilanteesta. (Gardner, Discenza & Dukes 1993, 487.)

Tietokoneiden käyttöön liittyvän arkuuden ja muutenkin tietokoneisiin suhtautumisen tutkimukseen on kehitelty lukuisia introspektiivisiä mittareita. Mittarit sisältävät tyypillisesti likert-asteikolla arvioitavia väittämiä, joissa käsitellään esimerkiksi tietokoneen käyttöhalukkuutta, tietokoneiden merkityksellisyttä, tietokoneen käytön aiheuttamia tunteita ja luottamusta tietokoneisiin (ks. esim. Gardner, Discenza & Dukes 1993; Woodrow 1991). Mittareiden luotettavuutta voidaan kuitenkin kritisoida ja esimerkiksi Francis ja Evans (1995, 136) toteavat, että mittareissa on puutteita erityisesti tutkittaessa tietokoneisiin liittyvää arkuutta eri ikäryhmissä tai eri kulttuureissa. Lisäksi joitakin mittareita voidaan arvostella siitä, että niissä painottuu tietokoneiden käytön tekniset näkökulmat, kuten matemaattiset piirteet ja ohjelmointi (Scott & Rockwell 1997, 48), mitkä eivät ole useinkaan keskeisiä tietokonesovellusten loppukäyttäjien näkökulmasta katsottuna. Tämä loppukäyttäjien näkökulma on relevantti myös tietoverkon opiskeluympäristöjen tarkastelussa, jossa oppijat ovat sovellusten loppukäyttäjää.

Tutkimuksissa on haettu tietokonearkuutta ennustavia tekijöitä esimerkiksi iästä, sukupuolesta, koulutuksesta ja aiemmasta tietokoneiden käyttökokemuksista. Sen sijaan on vähemmän sellaisia tutkimuksia, jotka selvittäisivät tietokoneisiin liittyvän arkuuden seurauksia, esimerkiksi tietokoneisiin liittyvän arkuuden yhteyttä halukkuuteen käyttää tietokonetta jatkossa. Joidenkin väitteiden mukaan naiset ovat arempia tietokoneiden käyttäjiä kuin miehet ja tätä tukevat myös monet tutkimukset. Toisaalta on myös tutkimuksia, joissa sukupuolten

välillä ei ole havaittu eroja. Esimerkiksi Scottin ja Rockwellin (1997) tutkimuksen mukaan erityisesti aikaisempi käyttökokemus vaikutti henkilön halukkuuteen käyttää teknologiaa tulevaisuudessa, mutta sen sijaan sukupuolten välillä ei ollut eroja.

Harris ja Grandgenett (1992) ovat selvittäneet opiskelijoiden tietokoneita kohtaan tuntemaa arkuutta sekä heidän tietokoneen käytön määrään. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että näiden välillä oli merkittävä negatiivinen yhteys, joka osoittaa että suurempi tietoverkon käytön määrä on yhteydessä tietokoneisiin liittyvän arkuuden vähentymiseen. Tällainen suhde osoittaa, että sähköpostin, keskustelujärjestelmien ja tietokantapalveluiden käyttö voi auttaa alentamaan opiskelijan tietokonearkuutta. Toisaalta vastakkaisiakin näkemyksiä on esitetty ja McInerney (1994) totesi tutkimuksessaan, että yksinkertaistettu johtopäätös, jonka mukaan lisääntynyt tietokoneen käyttökokemus yksin vähentäisi tietokonearkuutta, ei riitä selittämään tutkimuksissa löytynyttä monimutkaista henkilöön ja tilanteeseen liittyvien piirteiden vuorovaikutusta (McInerney 1994).

Kun pyritään arvioimaan ihmisten halukkuutta käyttää keskinäisessä viestinnässään teknologian sovelluksia, niin täytyy ottaa huomioon useampia tekijöitä – tietokoneisiin liittyvä arkuus ei yksistään riitä ennustamaan teknologian käyttämishalukkuutta. Scott ja Rockwell (1997, 57) ehdottavat tutkimuksensa pohjalta, että keskeisiä tekijöitä olisivat henkilön aikaisempi käyttökokemus, tietokoneisiin liittyvä arkuus sekä viestintäarkuus.

Muuntyyppinen opetustilanteeseen liittyvä arkuus

Kirjallisuudesta löytyy useita erityisesti opetustilanteeseen liitettyjä pelon tai arkuuden tunteita. Näitä ovat aiemmin käsitellyn viestintäarkuuden lisäksi sekä kirjoittamiseen tai viestinnän vastaanottajana olemiseen liittyvät ahdistuneisuudet. Pelon tunnetta voivat aiheuttaa myös opettaja tai arviointi. Lisäksi käytetään myös termiä opiskeluarkuus, joka on yleisempi arkuuden tai pelon tunne, joka yhdistetään luokahuoneympäristöön. (Richmond & Gorham 1992, 122-132.)

Kirjoittamistilanteisiin yhdistettävää pelon tai arkuuden tunnetta kutsutaan *kirjoittamisarkuudeksi* (writing apprehension). Daly (1979, 11) määrittelee kirjoittamisarkuuden olevan ”tilanne- ja aihekohtainen yksilön ominaisuus, joka liittyy henkilön yleiseen taipumukseen arastella tai välttää kirjoittamista” (Harris & Grandgenett 1992). Tietokonevälitteisissä ympäristöissä ja viestintäteknologian avulla kommunikoidessa on

oletettu, että viestinnän tekstipohjaisuus saattaisi aiheuttaa osallistujissa kirjoittamisarkuutta. Kuitenkin esimerkiksi Scott ja Rockwell (1997, 54-55) havaitsivat tutkimuksessaan, että kirjoittamisarkuus ei ole vahvasti yhteydessä uusiin teknologioihin ja tosiasiaa ei yhteenkään tekstipohjaiseen viestintäteknologiaan. Osittain vastakkaiseen tulokseen päätyivät Harris ja Grandgenett (1992) todetessaan, että osallistujille tehdyssä esitestissä saatu korkea kirjoittamisarkuuden taso oli yhteydessä tietoverkon käytön vähäisyyteen.

Viestien vastaanottamiseen liittyvän arkuuden (receiver apprehension) käsitteen on Wheelless (1975) määritellyt henkilön peloksi, joka liittyy toisten lähettämien viestien väärintulkintaan, riittämättömään käsittelyyn ja/tai että henkilö ei ole psykologisesti kykenevä mukautumaan toisten lähettämiin viesteihin. Viestien vastaanottamisen aiheuttama ahdistuneisuus on kielteinen tunnekokemus tiedon prosessointitilanteessa ja siihen liittyvät sekä viestien monimutkaisuus että henkilön kognitiivinen kyky käsitellä viestejä. Kuitenkaan henkilön kognitiivinen kompleksisuus ja viestin luonne eivät yksinään riitä selittämään viestien vastaanottamiseen liittyvää arkuutta kokonaan, vaan ilmiöön liittyy myös motivaatioon ja arviointiin liittyviä tekijöitä. (Ayres, Wilcox & Ayres 1995, 223.)

Oppilaat voivat kärsiä jonkinasteisesta *opiskeluarkuudesta* (classroom anxiety) jos he arastelevat opiskeluun ja opetukseen liittyviä asioita kuten kokeet, arviointi, opettaja tai kirjoittaminen. Jos opiskelija on yleisesti arka opiskeluun liittyville toiminnoille, hän voi tulla yleisesti ahdistuneemmaksi luokkahuonetilanteessa. Myös liian epämääräiset, epäselvät tai järjestämättömät oppimistavoitteet voivat aiheuttaa opiskeluarkuutta. Opiskelijat tarvitsevat selkeitä tavoitteita, etteivät he tuntisi epävarmuutta tehtäviä kohtaan. Edelleen ahdistuneisuutta voivat lisätä liian korkealle asetetut tavoitteet ja painostus menestymisestä sekä opettajan kriittinen tai negatiivinen viestintä. (Richmond & Gorham 1992, 134-135.)

3.3.3 Viestintätaidot ja käsitys itsestä

Kun opiskelussa käytetään työtapanä ryhmätyötä, tulisi opiskelijoiden oppia sekä itse tehtävään liittyviä tiedollisia asioita että pienryhmätyöskentelyssä tarvittavia viestintätaitoja ja siksi myös yhteistoiminnassa tarvittavien taitojen harjaannuttaminen on tärkeää. Esimerkiksi Sahlberg ja Leppilampi (1994, 17) ovat todenneet yhteistoimintaan perustuvassa opiskelussa, että osa oppimistavoitteista liittyy välittömästi opiskeltavan asian tiedolliseen puoleen, mutta tämän ohella tavoitteena on myös ajattelun ja sosiaalisten taitojen kehittäminen, johon kuuluvat taidot

käsitellä tietoja ja toimia yhteistyössä toisten kanssa. Tutkijat epäilevät, että jollei oppijoille opeteta ryhmässä työskentelemisen taitoja, niin yhteistoiminnan oletetut myönteisiä saavutukset sekä interpersonaalinen vuorovaikutus on epätodennäköistä (ks. esim. Hill & Ross 1996, 26). Johnson, Johnson ja Holubec (1993, 5:1) ovat jopa sitä mieltä, että mikäli viestintätaitoja ei hallita, niin tehtävään liittyviä asioitakaan ei voida oppia täysin menestyksellisesti. Osa opiskelijoista saattaa intuitiivisesti tietää kuinka vuorovaikutus toisten kanssa on tehokasta, mutta useimmat tarvitsevat näiden taitojen harjoittelua. Tässä alaluvussa tarkastellaankin ryhmätyöskentelyssä tarvittavia viestintätaitoja sekä niiden kehittämiseen liittyviä asioita.

Viestintätaitojen ja viestintäkompetenssin tarkastelun taustana on oletus, että ryhmätyöskentelyssä tarvittavat taidot ovat suurimmaksi osaksi riippumattomia viestinnässä käytettävästä mediasta. Vaikka media tuokin mukaan omia erityispiirteitään, niin yhtä lailla eri medioiden välityksellä tapahtuvassa viestinnässä tarvitaan sanoman tuottamiseen sekä viestinnän havainnointiin liittyviä perustaitoja. Vaikka perustaidot ovatkin pääosin samoja, niin kuitenkin ryhmäviestintätilanteeseen ja ryhmän ominaisuuksiin samoin kuin käytettävään viestintäteknologiaan liittyvät tekijät vaikuttavat siihen, millaisten viestintätaitojen hallinta milloinkin on tarpeen.

Viestintäkompetenssi

Viestintätaitojen synonyyminä on käytetty usein käsitettä viestintäkompetenssi, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Rubinin (1990, 96) mukaan nykyisin on tavallaan palattu tarkastelemaan puheviestinnällistä taidokkuutta koko laajuudessaan. Tarkastelun kohteena on se, miten taidokkaasti yksilö käyttää viestinnällisiä skeemoja erilaisten elämäntilanteiden hallinnassa. Viestintäkompetenssin käsite on laajentunut kattamaan kirjoittamisen, lukemisen, kuuntelemisen lisäksi myös ns. medialukutaidon. Viestintäkompetenssia ja sen ilmenemismuotoja on tutkittu viestintätieteiden alalla erittäin runsaasti. Tutkimusalueen laaja-alaisuutta ja pirstoutuneisuutta kuvastaa esimerkiksi erilaisten, puheviestintätaitojenkin taustalla olevien kompetenssikäsitteiden runsaus. Viestintäkompetenssi voidaan määritellä ”tiedoksi tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, taitorepertuaariksi, johon sisältyvät niin tehokkaat kuin tarkoituksenmukaisetkin tavat viestiä, sekä motivaatioksi käyttäytyä tavalla, jota vuorovaikutustilanteen kaikki osapuolet pitävät sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena”. (Valkonen 1997, 8, 24-26.)

Eri tilanteista riippumattomina puheviestinnän perustaitoina voidaan pitää viestinnän merkijärjestelmiin liittyviä taitoja, viestien arvioimiseen liittyviä taitoja, puhumisen sisällön valintaan ja sanoman rakentamiseen liittyviä taitoja sekä ihmissuhdetaitoja. Viestintätaitoja on ryhmitelty myös spesifisten viestintätehtävien ja eri viestintätilanteiden mukaisesti, vaikkakaan pyrkimys luokitella puheviestintätaitoja ei tarkoita sitä, että taidot olisivat aina kuvattavissa ja eriteltävissä esimerkiksi tilanne- tai tehtäväkohtaisesti. Taitojäsentelyt pikemminkin auttavat havainnollistamaan sitä, että erilaiset tilanteet ja erilaiset tehtävät eivät välttämättä edellytä erilaisia taitoja vaan pikemminkin painottavat eri tavalla eri taitojen hallinnan tärkeyttä. (Valo 1995; Valkonen 1997, 42.)

Ryhmässä toimiminen asettaa erityisiä haasteita ryhmän jäsenten viestintätaidoille, sillä siinä tarvitaan yksinpuhuminen perustaitojen, kuten vaikka puheenvuoron loogisen etenemisen, perustelu- ja havainnollistamistaitojen lisäksi erityisesti ryhmätilanteesta nousevia valmiuksia. Viestintätaidoissa ei kannata tehdä jaottelua ryhmä- ja esiintymistilanteiden välillä, sillä monet viestinnän taidot toteutuvat myös ryhmäkeskusteluissa. (Takala 1995, 96; Valo 1995, 73; Valkonen 1997, 50.) Ryhmäkeskusteluissa tarvittavia taitoja ovat esimerkiksi puheenvuoron ottaminen ja ylläpitäminen, toisen puheenvuorosta jatkaminen, interaktion kulun seuraaminen, keskustelun ja sen koherenssin ylläpitäminen, toisiin osallistujiin suuntautuminen sekä mukautuminen ja suuntautuminen tehtävään. Ryhmän tehtävästä ja tavoitteesta sekä omasta viestintäroolista riippuen tarvitaan myös esimerkiksi keskustelun kulun tiivistämisen ja ehdotusten yhdistämisen taitoja, johtamisen, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun taitoja sekä väärinymmärrysten, vihamielisyyksien ja konfliktien käsittelyn ja ilmapiiristä huolehtimisen taitoja. (Valo 1995, 74.)

Yksistään pienryhmien toiminnassa tarvittavien taitojen hallinta ei kuitenkaan ole keskeisintä, vaan oppijoiden tulisi olla myös motivoituneita käyttämään taitojaan. (Johnson & Johnson 1990, 32; Johnson, Johnson & Holubec 1993, 5:17.) Valkonen (1997, 39) toteaa, että taitavankaan viestijän taidot eivät näy, ellei hän halua, uskalla tai motivoitu osallistumaan vuorovaikutustilanteisiin. Motivoitumiseen vaikuttaa esimerkiksi se, näkeekö oppija viestinnän arvon ja hyödyn, uskooko hän oman osallistumisensa merkityksellisyyteen ja luottaako hän omiin taitoihinsa.

Valkosen (1997, 36-38) mukaan viestintäkompetenssi koostuu osatekijöistä, jotka ovat todennäköisesti hyvin moniulotteisessa suhteessa toisiinsa. Viestintäkompetenssia on

mallinnettu kognitiivisten (tieto), affektiivisten (motivaatio, asenteet) ja behavioraalisten (käyttäytyminen, taito) osatekijöiden avulla (Rubin 1990; Spitzberg & Cupach 1984). Tietojen taso ilmenee käyttäytymisen taidokkuudessa, motivaatio ja taipumukset voivat olla tietämisen ja osaamisen taustatekijöitä. Taidokas viestintäkäyttäytyminen edellyttää monenlaista tietoa siitä, millainen viestintäkäyttäytyminen on esimerkiksi tehokasta ja tarkoituksenmukaista, taitorepertuaaria sekä motivaatiota ja uskallusta osallistua vuorovaikutustilanteisiin. Viestintäkompetenssin tiedollinen ulottuvuus tarkoittaa esimerkiksi tilannetietoa, tietoa sosiaalisista suhteista, tietoa viestinnän säännöistä, normeista ja rituaaleista, tietoa tilannekohtaisista menettelytavoista, tietoa viestinnän tavoitteista sekä metakognitiivista taitoa analysoida omaa viestintää. (Spitzberg & Cupach 1984, 123-129; Rubin 1994, 77-78.)

Oppijat eroavat toisistaan muun muassa sen perusteella, millainen viestintäkompetenssi heillä on näiden kolmen osatekijän suhteen. Opiskelijaryhmässä voi olla opiskelijoita, joilla on opetustavoitteiden kannalta riittävät viestintätiedot ja -taidot sekä riittävä motivaatio ja positiiviset viestintäasenteet. Toisaalta voi olla myös opiskelijoita, joilla on kokemuksen kautta hyviksi harjaantuneet viestintätaidot sekä positiiviset asenteet, mutta heidän viestintätietonsa ei ole riittävää. Vähäpuheiset tai arat opiskelijat saattavat sekä tietää että osata, mutta eivät uskalla osallistua tai vastaavasti opiskelija, jolla on riittävät tiedolliset ja taidolliset valmiudet ei pidä osallistumista merkityksellisenä. Edelleen opiskelija voi olla ”piilotaitava” eli hänellä voi olla riittävät taidot, mutta nämä eivät tule esille sillä hänellä ei ole riittäviä tietoja eikä hän ole motivoitunut. (Valkonen 1997, 38-39.)

Viestintätaidot ovat opittavissa ja kehitettävissä olevia taitoja. Niiden oppimisen taustaksi tulisi tarjota tietoa sekä mahdollisuutta harjaantua ja saada palautetta toiminnastaan. Kaikkia viestintätaitoja ei kuitenkaan tarvitse tietoisesti opetella tai harjoitella, vaan niitä opitaan ilman järjestettyä opetusta, elävän elämän kokemuksen avulla. (Valo 1995, 71; Valkonen 1997, 43.) Ryhmäviestinnän arkipäiväisyydestä huolimatta kaikki ryhmäviestintätaidot eivät ole jotenkin myötäsnyntisiä tai erityisen helppoja taitoja eikä taitavuuskaan välttämättä kerry suoraan kokemusten määrästä. Viestintätaitojen harjaannuttaminen tulisi ottaa huomioon oppimistehtävien suunnittelussa ja käytännön toteutuksen järjestelyissä, mikä tarkoittaa esimerkiksi ohjausta omien ja toisten viestintäkäyttäytymisen arviointiin sekä ryhmäprosessin tarkasteluun.

Viestijäkuva ja minäpystyvyys

Keskusteluhaluukkuutta tarkastellessa nousee vahvasti esille henkilön käsitys omista taidoistaan. Toki viestintätaitojen kehittäminen sinänsä parantaa ryhmän valmiuksia työskennellä yhdessä onnistuneesti ja vastaavasti onnistuneeksi koettu yhteistoiminta kannustaa osallistumaan ryhmän keskusteluihin. Kuitenkin keskusteluhaluukkuudessa on kysymys pitkälti henkilön subjektiivisesta kokemuksesta ja niinpä onkin oleellista selvittää millaiseksi henkilö itse arvioi omat taitonsa. Onkin oletettavaa, että henkilön keskusteluhaluukkuutta määrittää enemmänkin tunne siitä, onko hänellä riittävät taidot osallistua ryhmäkeskusteluihin kuin varsinaisesti ulkopuolisen arvioitavissa oleva taitotaso.

Luottamuksella omiin viestinnällisiin kykyihin voidaan tarkoittaa niitä merkityksiä, tulkintoja ja käsityksiä, joita henkilö liittää omaan viestintäänsä. Aihepiiriä voidaan lähestyä laajemmin minäkäsityksen kautta tai tarkemmin voidaan puhua viestijäkuvasta. On ilmeistä, että itseä koskevilla käsityksillä on vaikutusta siihen, miten henkilö toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Takala 1995, 36-39.) Viestijäkuva ei välttämättä vastaa ulkoisesti havaittavaa viestintäkäyttäytymistä. Henkilöllä siis saattaa olla vaikkapa hyvin heikko käsitys viestintätaitoistaan, vaikka ulkopuolinen arvioisi hänen viestintäkäyttäytymisensä hyvinkin onnistuneeksi. Ylipäättään viestinnän alueella tarvittaisiin lisäselvitystä siitä, millaisin perustein viestijä itse havaitsee ja arvottaa omaa toimintaansa (Valkonen 1997, 181).

Viestijäkuva on puhtaasti viestinnän käsite, mutta sen kannalta keskeisiä kysymyksiä voidaan lähestyä myös minäpystyvyyden (self-efficacy) käsitteen kautta. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön käsitystä omasta kyvykkyydestään eli yksilön uskomusta siitä, kykeneekö hän selviytymään viestijänä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Minäpystyvyys voi vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen, kuinka paljon hän panostaa viestintätilanteisiin ja millaisia sosiaalisia tilanteita hän valitsee tai karttaa. (Valkonen 1997, 59-60.) Compeau ja Higgins (1995, 192) ovat tarkastelleet tietokoneiden käyttöön liittyvää minäpystyvyyttä (computer self-efficacy), jolla he tarkoittavat henkilön arviota omasta kyvykkyydestään käyttää tietokonetta. Heidän mukaansa käsite ei niinkään liity siihen, mitä henkilö on tehnyt aikaisemmin vaan pikemminkin arvioihin siitä, mitä hän osaisi tehdä tulevaisuudessa. Arviot minäpystyvyydestä vaihtelevat kolmen ulottuvuuden suhteen: minäpystyvyyden suuruus viittaa tehtävän vaikeustasoon, jonka henkilö uskoo olevan saavutettavissa. Minäpystyvyyden voimakkuus viittaa arvioinnin vakauteen. Minäpystyvyyden yleistettävyyys osoittaa laajuuden missä määrin oletukset minäpystyvyydestä rajoittuvat

tiettyihin tilanteisiin. Tietokoneiden käytön suhteen näitä ulottuvuuksia voisi kuvata sen perusteella, miten vaikeita tehtäviä henkilö olettaa pystyvänsä suorittamaan tietokoneiden avulla, miten vakaana hän pitää kyvykkyyttään sekä olettaako hän osaamisensa ylettyvän erilaisiin sovellusohjelmiin tai käyttöympäristöihin.

On todennäköistä, että käsitys omasta kyvykkyydestä on eri tilanteissa erilainen ja että se muuttuu omasta toiminnasta saadun palautteen ja kertyvien kokemusten kautta. Käsitys omista taidoista voi olla yleinen tai liittyä tiettyihin tilanteisiin tai konteksteihin. Henkilö voi siis kokea olevansa taitava ryhmäyöntekijä ylipäättään tai kokea onnistuvansa tietynlaisissa ryhmässä toteutettavissa tehtävissä, kuten vaikkapa ideoinnissa. Toisaalta muutamakin kokemus saattavat vaikuttaa merkittävästi henkilön käsitykseen omasta kyvykkyydestään, ennen kaikkea sellaisissa tilanteissa, joista hänellä ei ole juurikaan aiempaa kokemusta. Tämän vuoksi olisikin tärkeää tiedostaa, miten suuri merkitys vaikkapa ensimmäisillä tietokoneiden välityksellä toteutettavilla ryhmätoilla voi olla oppijan käsitykselle kyvykkyydestään toimia tällaisessa opiskeluympäristössä.

Aikaisemman tutkimustiedon pohjalta on vaikea tehdä oletuksia siitä, millaisia taitovaatimuksia opiskelija itse ajattelee tietokonevälitteiseen ryhmätyöskentelyyn sisältyvän. Saattaa olla, että osallistujan mielestä siinä korostuu joidenkin taitojen hallitsemisen merkitys. Tällaisiksi taidoiksi voisi olettaa esimerkiksi yhteenvedojen tekemisen tai asioiden tiivistämisen taidon, sillä onhan tekstivälitteisiä keskusteluja moitittu rönsyilevyydestä ja niiden seuraamista on pidetty vaikeana.

Tilanteeseen liitettyjen taitovaatimusten lisäksi olisi kiinnostavaa saada lisää tietoa siitä, miten henkilö peilaa oman osaamisensa tasoa medioidun ja kasvokkaistilanteen välillä. Siirtyvätkö käsitykset omasta kyvykkyydestä kasvokkaistilanteista tietokonevälitteiseen ympäristöön eli kokeeko esimerkiksi itseänsä kasvokkaisuviestinnän ryhmätilanteissa taidokkaana viestijänä pitävä henkilö itsensä kyvykkääksi myös medioidussa ympäristössä? Missä määrin oma viestijäkuva heijastuu eri konteksteihin tai rakentuuko henkilölle käsitys itsestä viestijänä tietokonevälitteisessä ympäristössä juuri medioiduissa tilanteissa saadun palautteen perusteella? Muun muassa tällaisia kysymyksiä on syytä pohtia, kun halutaan selvittää keskusteluhaluutta kontekstisidonnaisena ilmiönä.

3.3.4 Oppimistyyli ja muita yksilön piirteitä

Opiskelijoiden välillä on eroavaisuuksia myös siinä, millaisia tapoja heillä on hankkia tietoa ja miten he suhtautuvat erilaisiin oppimistilanteisiin. Ainakin yksilön persoonallisuuden piirteet ja aikaisemmat oppimiskokemukset vaikuttavat siihen, miten opiskelija suhtautuu opiskeluun ja mikä on opiskelijalle tyypillinen tapa oppia. Yksilön tiedonkäsittelyyn liittyviä pysyviä taipumuksia tai tapoja kutsutaan oppimisen tyyleiksi ja erilaisista oppimistyyleistä johtuen voidaan ajatella, että tietynlaiset oppimistilanteet sopivat toisille opiskelijoille paremmin ja opiskelijat ovat eri tavoin motivoituneita osallistumaan erityyppisiin oppimistehtäviin. Eri opiskelijat pitävät erityyppisiä opiskelujärjestelyjä ja tehtäviä kiinnostavina ja mielekkäinä sekä näkevät eri tavoin vuorovaikutuksen merkityksen oppimistilanteissa. Tämä puolestaan liittyy opiskelijan halukkuuteen osallistua keskusteluihin opiskeluryhmissä.

Oppimistyyliä käytetään varsin laajasti viittaamaan yksilön tyypillisiin tai suosimiin tapoihin tehdä havaintoja, ajatella ja toimia erilaisissa tilanteissa. Oppimistyyliä ei kuitenkaan ajatella kiinteiksi persoonallisuuden piirteiksi, vaan oppijan käyttämät tavat voivat olla erilaisia eri ajankohtina ja kun hän lähestyy tehtävää eri tarkoituksessa. Lähestymistavat eivät määräydy pelkästään siitä, mitä oppija osaa tai miten hän tavallisesti toimii johonkin aihepiiriin kuuluvan tehtävän kanssa, vaan ne määräytyvät myös itse tehtävän laadun ja monien tilannetekijöiden mukaan. (Kolb 1984, 95-98; Leino & Leino 1990, 32.)

Oppimistyyli määritellään usein oppimisstrategian avulla, jolla tarkoitetaan yksilön toiminta- ja ajattelutapoja tietentyypisissä tehtävissä. Strategia on alaltaan rajoitetumpi ja helpommin muutettavissa kuin tyyli, jota voisi luonnehtia yleistyneeksi strategiaksi. Tyylin käyttämiseen liittyy tietty spontaanisuus, kun taas strategiaan yhdistetään tietoinen valinta pohdittaessa tehtävän vaatimuksia, sisältöä tai tilanteen vaatimuksia. (Leino & Leino 1990, 36-37.)

Oppimistyyliä liittyvät laajemmin ajateltuna henkilöiden tiedonhankintatapoihin. Leino ja Leino (1990) ovat koonneet erilaisia tiedon hankintaan liittyviä tyyliä ja strategioita ja jaotellut tyyliä kytkemällä ne tiedon hankinnan eri käsittelytasoihin. Jaottelu perustuu tyylien määrittelyn yleisyyden tasoon. Tässä alimman tason tehtävätyyppiin ja tilanteeseen sidoksissa olevista strategioista edetään ylimmälle eli yleisimmälle tasolle, joka on henkilön yleinen tapa suhtautua tietoon.

TAULUKKO 2. Tiedon hankintaan liittyviä tyyliä käsitteilytasojen mukaan (Leino & Leino 1990).

<i>Tyylin nimeäminen</i>	<i>Kohde</i>
Episteemiset tyylit	suuntautuminen tietoon ja sen hankintaan
Oppimistyyli	oppimistavat (yleisesti)
Kognitiiviset tyylit	informaation prosessointitavat
Strategiat	prosessointitavat tehtävätyypeittäin

Strategiat kuvaavat yksilön tapoja lähestyä ja käsitellä informaatiota jonkin rajatun tehtävätyypin puitteissa. Kognitiiviset tyylit kohdistuvat yksilön tyypillisesti käyttämiin tapoihin prosessoida informaatiota, ajatella, muistaa tai ratkaista ongelmia. Oppimistyyli kohdistuvat yksilön opiskelussaan käyttämiin tai suosimiin tapoihin lähestyä ja jäsentää oppimiskohdetta sekä käsitellä sitä. Episteemiset eli tiedonhankinnan tyylit kohdistuvat yksilön yleisiin tapoihin rakentaa maailmankuvaa siihen liittyvine tietoineen ja uskomuksineen. (Leino & Leino 1990, 37-39.)

Oppimistyylien kuvausjärjestelmiä ja niihin liittyviä mittaamenetelmiä on tutkittu ja kehitelty paljon. Kuvausjärjestelmät ovat usein luokitteluja, joissa erityyppisiä oppijoita jaotellaan tiettyjen ominaisuuksien perusteella. Oppimistyylien kuvaukset voivat perustua esimerkiksi tiedon luonteeseen, koulukäytäntöihin, persoonallisuusteorioihin, informaation prosessointiin, motivaatio- ja sosialisaatioteorioihin tai aivojen fysiologisiin tekijöihin. (Leino & Leino 1990, 39-58, 66.) Oppimistyylien tutkimusmenetelmät perustuvat usein oppijan itsensä suorittamaan tyyliarviointiin, joka koskee hänen itsensä suosimaa tapaa oppia.

Oppimistyyppien kuvaamisessa on otettu huomioon esimerkiksi yksilön mieltymyksiä erilaisia opiskeluoloja kohtaan, opiskelijoiden persoonallisuuksien kuvauksia sekä opiskelijan tyypillisiä tapoja tehdä havaintoja ja käsitellä niitä. Eri oppimistyyppijä on eroteltu toisistaan myös toiminnan harkitsevuuden tai impulsiivisuuden mukaan sekä sen perusteella, miten helposti ja joustavasti oppija muuttaa käsityksiään sisäisten ja ulkoisten olosuhteiden vaikutuksesta. (Van der Veer 1991, 62-63; Linturi 1994; Kuusinen & Korkiakangas 1995, 56-60.)

Viime vuosina on usein viitattu Kolbin (1984) kokemusoppimisen malliin, joka on pohjana myös Kolbin kuvausjärjestelmälle oppimistyylien kehittymisestä. Tämän kuvauksen mukaan on

erotettavissa neljä oppimistyyliä: konvergoiva, divergoiva, assimiloiva ja akkommodoiva. Konvergoivan oppimistyylin edustaja kuvataan pragmaatikoksi, joka on kiinnostunut kokeilemaan ideoita käytännön uusissa tilanteissa. Divergoivan tyylin edustaja kuvataan pohtivana havaintojen tekijänä, joka tarkastelee konkreettisia kokemuksia eri näkökulmista. Assimiloiva oppimistyyli korostaa pohdiskelevaa havaintojen tekemistä sekä käsitteiden ja yleistysten muodostamista. Akkommodoiva oppimistyyli painottaa aktiivista havaintopohjaista kokeilemistä sekä tilanteiden ratkaisemista yrityksen ja erehdyksen kautta. (Kolb 1984, 76-78; Leino 1990, 45-47.) Kolbin oppimistyylien jaottelusta on kehitetty tutkimuskäyttöön mittari, Learning Style Inventory (Kolb 1984, 67-68).

Oppilaan näkökulmasta katsottuna opetus voidaan periaatteessa nähdä kolmenlaisena: Ensinnäkin oppilas voi opiskella ja oppia yksinään, jolloin hän vastaa itsenäisesti omasta oppimisestaan ja on vuorovaikutuksessa ainoastaan opettajan ja oppimateriaalin kanssa (individualistic learning). Toisaalta oppilas voi myös pyrkiä saavuttamaan oppimistavoitteet kilpailemalla toisia oppilaita vastaan, jolloin yhden onnistumisesta seuraa toisten epäonnistuminen eli kaikki eivät voi onnistua samanaikaisesti (competitive learning). Kolmanneksi oppilas voi opiskella ja oppia pienessä ryhmässä yhdessä toisten oppilaiden kanssa (cooperative learning), mikä on valittu tämän työn käsittelyaiheeksi. Tällöin ryhmällä on yhteinen tavoite, jonka saavuttaminen edellyttää jokaisen ryhmän jäsenen panosta. Nämä eri oppimisen tavat eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemminkin toisiaan erilaisissa tilanteissa täydentäviä. (Ks. esim. Sahlberg & Leppilampi 1994, 67; Hertz-Lazarowitz, Kirkus & Miller 1995, 253.) Kuitenkin opiskelijat pitävät eri tilanteissa erityyppistä opiskelua mielekkäimpänä, tarkoituksenmukaisimpana tai erityisesti heille itselleen sopivimpana. Jollekin opiskelijalle sopii itsenäinen yksin opiskelu paremmin, joku toinen saattaa pitää kilpailuasetelmaa tehokkaimpana tai motivoivimpana tapana oppia asioita. Oppija voi muodostaa näitä arvostuksia joko yleisemmin eli pitämällä jotakin oppimisen muotoa kaikinensa itselleen sopivimpana ('teen mielelläni ryhmätöitä ja opin niistä kaikkein eniten') tai sitten erityisesti tietyyttypisten asioiden kohdalla tiettyä opiskelukäytäntöjen järjestämistä parhaimpana ('matematiikkaa ei opi muuten kuin yksinään laskutehtäviä ratkomalla'). Jos yksilö kokee ryhmätöiden tekemisen ja yhteistoimintaan perustuvan oppimisen itselleen vieraaksi tavaksi oppia asioita, niin lienee selvää, että tällä voi olla vaikutusta henkilön halukkuuteen osallistua pienryhmän keskusteluihin.

Miten oppijoiden erilaiset oppimistyylit sitten ovat yhteydessä oppimistilanteiden ja -tehtävien järjestelyyn? Van der Veerin (1991, 61) mukaan ihanteellisin oppimistulos on tietyssä määrin riippuvainen siitä, miten oppimistilanne sopii yhteen opiskelijan luonteenpiirteiden kanssa. Tässä yhteensopimisella tarkoitetaan ohjauksen ja opiskelijan soveltumista toisiinsa. Leino ja Leino (1990, 67) pohtivat oppimistyilien merkitystä kasvatusprosessissa, ja nostavat keskeiseksi kysymykseksi sen, tulisiko opiskelijoiden tyylejä ja strategioita pyrkiä muuttamaan oppimisympäristöä vastaavaksi, mikä osaltaan auttaisi heidän myöhempää oppimistaan, vai pitäisikö ympäristöä muuttaa oppimistyylejä vastaavaksi ja näin helpottaa kohteena olevan asian tai taidon oppimista.

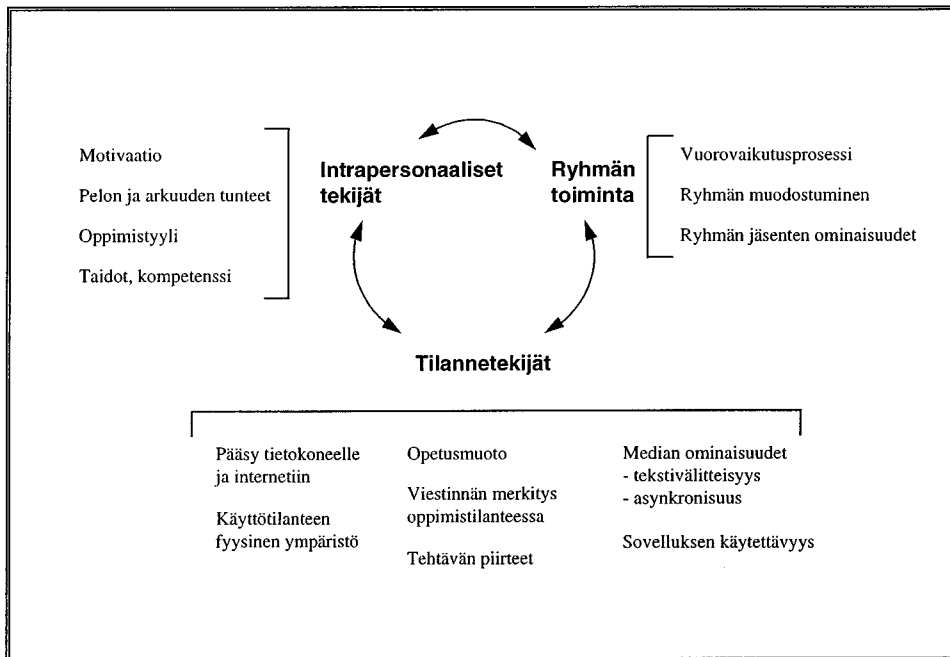
Toisaalta kun tarkastelukontekstina on uudenlainen opiskeluympäristö, on kiinnostavaa myös miettiä mahdollisuuksia tukea erityyppisten oppijoiden oppimisprosesseja. Tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä voidaan pitää haasteena luoda avointa opiskeluympäristöä, jossa korostuu yksilöllisten oppimistyilien ja -tarpeiden huomioonottaminen (Linturi 1997). Tämä voi toteutua ympäristönä, jossa toimijoille annetaan mahdollisuus lähestyä käsiteltäviä asioita eri näkökulmista ja erilaisia oppimispolkuja seuraten. Opiskelijoiden erilaiset tavat toimia ja oppia tulisi ottaa huomioon opiskelujärjestelyjen ja tehtävien piirteiden suunnittelussa sekä miettiä tietokonevälitteisen opiskeluympäristön tuomia mahdollisuuksia tarjota erilaisia oppimismahdollisuuksia erilaisille oppijoille.

3.4 Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta osuudesta

Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa on perehdytty keskusteluhalukkuus-ilmioon tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on eri tieteenaloilla nostettu esiin lukuisia tekijöitä, joiden voidaan ajatella vaikuttavan henkilön keskusteluhalukkuuteen myös medioiduissa opiskelutilanteissa, joissa työskennellään pienryhmissä. Aiempi tutkimustieto ja aiheeseen liittyvä kirjallisuus on kuitenkin tällä hetkellä hyvin pirstaleista ja tätä aihepiiriä kokoava tutkimus olisi jatkossakin tärkeää.

Tässä työssä tarkastelun painopisteenä on oppijan halukkuus osallistua pienryhmän keskusteluihin tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Tämä aihepiiri koostuu tässä teoriaosuuden käsittelyssä kolmesta aihekokonaisuudesta, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa. Keskusteluhalukkuuteen voidaan ajatella liittyvän toimintaympäristöön liittyviä tekijöitä sekä

henkilöön itseensä ja ryhmän toimintaprosessiin liittyviä tekijöitä. Tiivistetyimmillään tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys ilmenee seuraavasta kaaviokuvasta.



KUVIO 4. Keskusteluhalukkuuden osatekijöitä tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä

Tutkimuksessa tarkasteltavalla keskusteluhalukkuudella tarkoitetaan henkilön kokemusta siitä, haluaako hän osallistua opiskeluryhmänsä keskusteluihin sekä oppijan valintaa osallistumistavoistaan. Keskusteluhalukkuuden ajatellaan siis olevan tuntemus, joka kuitenkin voi heijastua henkilön käyttäytymiseen. Työn tarkastelu perustuu ajatukseen keskusteluhalukkuudesta kontekstisidonnaisena ilmiönä, johon vaikuttavat henkilön persoonallisten piirteiden lisäksi niin tilanteeseen kuin ryhmän toimintaan liittyvät tekijät.

Keskusteluhalukkuus viittaa jo käsitteenä siihen, että on kyseessä jokin asia, jota henkilö haluaa tai ei halua tehdä. Tämän tyyppinen pohdiskelu on tyypillistä motivaatiotutkimuksille, joissa motivaation ajatellaan synnyttävän ja suuntaavan ihmisen toimintaa. Ihmisen käyttäytymiseen liittyvät päämääräsuuntautuneet motiivit, henkilön oletus tavoitteiden saavutettavuudesta sekä toiminnasta saatu palaute.

Yksilön piirteistä eli henkilön sisäisistä tekijöistä on tässä työssä tarkasteltu myös yksilön kokemia pelon tai arkuuden tunteita, jotka voivat liittyä viestintään, tietokoneiden käyttöön tai muuten oppimistilanteeseen eli esimerkiksi arviointiin, opettajaan tai kirjoittamiseen. Yhteistä näille arkuuden kokemuksille on se, että ne ovat negatiivisia emotionaalisia reaktioita, jotka liittyvät tiettyyn toimintaan tai tilanteeseen. Tutkimuksissa on selvitetty pelokkuuden tunteiden syytä sekä jonkin verran myös niiden vaikutuksia esimerkiksi tulevaan käyttäytymiseen, jolloin on todettu, että henkilön kokemus arkuus saa aikaan kielteisiä tuntemuksia aiheuttavien tilanteiden välttelyä. Kuitenkaan mikään arkuuden tyyppi ei yksin ole riittävä selittämään henkilön käyttäytymistä.

Keskusteluhalukkuuden yksilön piirteisiin liittyvien tekijöiden yhteydessä esitellään lyhyesti myös oppimistyyliin liittyviä ajatuksia. Tämän lyhyen katsauksen tarkoituksena on osoittaa, että henkilöt eroavat toisistaan myös siinä, millaisia tapoja heillä on hankkia tietoa ja miten he suhtautuvat erilaisiin oppimistilanteisiin. Edelleen henkilöön itseensä liittyviä tekijöitä, jotka voivat liittyä hänen halukkuuteensa osallistua keskusteluihin, ovat hänen taitonsa ja kyvykkyytensä. Keskusteluhalukkuuteen voivat vaikuttaa henkilön taitotaso sinänsä, mutta erityisesti myös hänen käsityksensä omista taidoistaan. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön arvioita omasta kyvykkyydestään, mikä viittaa oletuksiin siitä mitä henkilö osaa tehdä tulevissa tilanteissa. Osallistujan taidot sisältävät esimerkiksi viestintätaitoja, ryhmätyöskentelytaitoja sekä taitoja käyttää tietotekniikkaa, joista kaikkia tarvitaan medioidussa opiskeluympäristössä työskennellessä.

Keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia tilannetekijöitä on ryhmitelty kolmeen aihepiiriin: Osa tilannetekijöistä liittyy oppijan mahdollisuuksiin osallistua verkkoympäristössä tapahtuvaan toimintaan eli siihen, millainen mahdollisuus oppijalla on käyttää tietokonetta, jossa on Internet-yhteys. Samassa yhteydessä tarkastellaan käyttötilanteen fyysisen ympäristön piirteitä. Osa tilannetekijöistä puolestaan liittyy oppimisjärjestelyihin eli esimerkiksi opetusmuotoon sekä tehtävän piirteisiin. Toisaalta oman kokonaisuutensa muodostavat ryhmätyöskentelyssä käytettävään viestintävälineeseen liittyvät tekijät.

Oppimisjärjestelyissä huomio kiinnittyy yhteistoiminnallisen oppimisen perusajatuksiin sekä siihen, millainen on oppijoiden keskinäisen sekä oppijoiden ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimistilanteissa. Tehtävän piirteistä käsitellään esimerkiksi sitä,

kuinka haasteellisena oppija pitää suoritettavana olevaa oppimistehtävää tai mitkä ovat oppijoiden mahdollisuudet vaikuttaa tehtävän piirteisiin.

Tilannetekijöiden viimeisenä kokonaisuutena käsitellään käytettävän viestintävälineen ominaisuuksia sekä esitellään mahdollisuuksia sovellusohjelman käytettävyyden arviointiin. Viestintävälineen ominaisuuksien tarkastelussa keskitytään yleisemmän esittelyn jälkeen asynkronisten keskustelujärjestelmien käyttöön ja käsiteltäviä piirteitä ovat esimerkiksi tekstivälitteisyys, viestien muokkausmahdollisuus sekä mahdollisuus valikoituun asioiden esittämiseen. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että käytettävän median ominaisuudet tuovat ryhmän vuorovaikutukseen omia piirteitään, jotka henkilö voi eri tilanteissa tulkita omaa keskusteluhalukkuuttaan lisääviksi tai vähentäviksi tekijöiksi. Myös sovellusohjelman käytettävyyden arvioinnissa on aina otettava huomioon erilaiset tilannetekijät eli ei ole olemassa sovellusta, joka itsessään olisi käytettävyydeltään hyvä, vaan käytettävyyttä on aina arvioitava suhteessa käyttötilanteeseen.

Kolmantena keskusteluhalukkuuteen vaikuttavana kokonaisuutena on ryhmän toimintaan liittyvät tekijät. Tämä tarkoittaa, että henkilön halukkuus osallistua ryhmän keskusteluihin on riippuvainen myös ryhmään ja sen vuorovaikutusprosessiin liittyvistä asioista. Tässä tarkasteluun tulee tiiviisti mukaan käsitys ryhmätoiminnasta dynaamisena ja kehittyvänä prosessina, viestintä ei siis ole tila vaan ajan suhteen muuttuva prosessi. Keskusteluhalukkuuteenkin vaikuttavat tekijät voivat olla osa dynaamista, jatkuvaa ja muuttuvaa ryhmän toimintaa.

Vuorovaikutuksen määrittelyn ja ryhmätoiminnan prosessinomaisuuden esittelyn lisäksi ryhmän toiminnasta on nostettu käsittelyyn ensinnäkin henkilön tietoisuus ryhmästään sekä muut ryhmän muodostumiseen liittyvät tekijät. Tietokonevälitteisessä ympäristössä ajatus ryhmästä ja ryhmään kuuluvista henkilöistä saattaa olla hyvinkin erityylinen kuin kasvokkaistilanteessa. Ryhmän jäsenten taustatekijät vaikuttavat ryhmän toimintaan ja toisten ryhmän jäsenten ominaisuuksien (esimerkiksi statuserojen) välittyminen on tekstivälitteisessä keskustelussa hyvin erilaista, mikä saattaa vaikuttaa henkilön keskusteluhalukkuuteen.

Kuten huomataan, tutkimuksen teoreettinen osa sisältää useita eri tarkastelukulmia keskusteluhalukkuuden ilmiöön tietokonevälitteisessä toimintaympäristössä. Nämä eri osat eivät kuitenkaan ole toisistaan irrallisia, vaan ne jokainen ovat vaikutussuhteessa

toisiinsa. Aikaisemman tutkimustiedon perusteella lienee oikeutettua todeta, että henkilön halukkuuteen osallistua pienryhmänsä keskusteluihin tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä voivat vaikuttaa hyvin monet erilaiset tekijät. Tätä vaihtelua voivat aiheuttaa esimerkiksi henkilön persoonallisuudenpiirteet, kyvyt ja asenteet, opiskelutilanteen järjestelyt, käytettävän teknologian ominaisuudet kuin muiden ryhmän jäsenten ominaisuudet sekä vuorovaikutusprosessi. Lisäksi tarkastelun tulisi kohdistua siihen, millaiseksi henkilö kokee nämä tekijät eli oletettavasti keskusteluhalukkuutta ilmentääkin enemmän osallistujien subjektiiviset päätelmät eri tekijöistä kuin pyrkimys tilanteen objektiiviseen tarkasteluun. Tätä teoreettisessa osuudessa hahmotettua kenttää konkretisoidaan ja havainnollistetaan työn empiirisen osuuden avulla. Työn empiirisen osuuden tuloksia sekä tätä teoreettista tarkastelua yhdistelemällä pyritään edelleen täsmentämään keskusteluhalukkuuden konstruktiota tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä.

4 TUTKIMUKSEN EMPIIRISEN OSUUDEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Kurssijärjestelyt

Tutkimuksen empiirisessä osuudessa käsitellään yhden kurssin aikana kertyneitä kokemuksia tietokonevälitteisen opiskeluympäristön hyödyntämisestä. Kyseessä oli Informaatioteknologiat kulttuurityössä -kurssi, joka pidettiin Alkio-opiston kulttuuriohjaajaopiskelijoille maaliskuun 1997. Alkio-opisto on Korpilahdella sijaitseva kansanopisto, joka järjestää pääosin yksivuotisia opintolinjoja. Kulttuuriohjaajan opinnot ovat kuitenkin kolmannen asteen ammatillista koulutusta ja kestävät yhteensä kolme lukuvuotta. Tutkimukseen osallistui toisen vuosikurssin opiskelijoita, jolle tämä opintojakso oli pakollinen. Informaatioteknologiat kulttuurityössä oli laajuudeltaan kaksi opintoviikkoa, mikä tarkoittaa noin 80 työtuntia. Kurssiin kuului 20 tuntia lähiopetusta sekä ryhmätö, jonka tekemisessä käytettiin tietokonevälitteistä keskusteluympäristöä. Kurssin arvioinnissa käytettiin opiskelijan itsearviointia omasta osallistumisestaan, ohjaajan arviointia yksilön suorituksista ja kunkin pienryhmän työskentelystä sekä vertaisarviointia, jossa pienryhmän jäsenet arvioivat toisiaan. Arviointikäytännöt olivat opiskelijoiden tiedossa jo etukäteen.

Kurssin lähiopetuspäivinä käsiteltyjä teemoja olivat esimerkiksi Internetin peruskäsitteisiin tutustuminen ja tiedonhaku Internetistä sekä tutustuminen multimediata tuotteisiin, niiden mediaelementteihin, tuotantoprosessiin ja erilaisten tuotteiden arviointiin. Lisäksi lähiopetuspäivien aikana tutustuttiin keskusteluun tietoyhteiskunnasta sekä perehdyttiin erilaisiin ryhmätö- ja keskusteluohjelmiin ja tutustuttiin Jyväskylän yliopiston telemaattiseen studioon. Lähiopetuspäivien aikana ryhmällä oli mahdollisuus kysyä ohjausta ryhmän tehtävään liittyviin asioihin, vaikka varsinaisesti ryhmätöskentely tapahtui lähiopetuspäivien välisenä aikana.

Kurssilla yhteydenpito opiskelijoiden ja opettajan välillä sekä opiskelijoiden kesken tapahtui Internetin välityksellä Internetixin toimintaympäristössä. Keskustelujärjestelmänä käytettiin Idemix-oppimislokiä, jonka avulla voidaan lähettää ja lukea tekstipohjaisia viestejä sekä välittää viestien mukana liitetiedostoja. Keskustelujärjestelmässä on myös mahdollisuus lähettää pikasanomina tekstiviestejä gsm-puhelimiin, kaukohakuviestejä tai viestejä

järjestelmän ulkopuolisiin sähköpostiosoitteisiin. Idemix-keskustelujärjestelmä on WWW-pohjainen ja sitä voidaan käyttää eri WWW-selaimilla ja eri käyttöympäristöissä. Järjestelmä on suljettu salasanoilla eli jokaiselle käyttäjälle luotiin oma käyttäjätunnus ja annettiin luku- ja kirjoitusoikeudet kurssin keskustelualueille.

Tällä kurssilla luotiin kahdentasoisia keskustelualueita: toisaalta käytössä oli yleinen koko kurssia käsittelevien asioiden keskustelualue ja toisaalta jokaisella pienryhmällä oli oma ryhmän mukaan nimetty keskustelualueensa. Tämä jaottelu tehtiin keskustelujen selkeyden säilyttämiseksi – eli kaikilla kurssin osallistujilla oli yhtäläiset oikeudet osallistua jokaisen keskustelualueen viestintään, mutta viestit pyrittiin aiheidensa perusteella jaottelemaan eri ryhmiin. Keskustelualueille lähetettyjen viestien lisäksi ohjelmassa on mahdollista kirjoittaa henkilökohtaisia viestejä kahden osallistujan välillä. Idemix-ohjelma oli samaan aikaan käytössä koko Internetixissäkin, mutta tämän kurssin keskustelualueille ei ulkopuolisilla ollut lukuoikeutta, mikä oli kurssilaisten tiedossa jo etukäteen. Idemix-keskustelujärjestelmä on viestien perusorganisointitavaltaan tähtimäinen eli käytössä on erilaisia keskustelualueita ja jokaisella keskustelualueella viestit on lajiteltu oletusarvona lähetyssajankohdan mukaan. Navigointi tapahtuu lineaarisen listan perusteella, jossa viesteistä näkyy lähetyspäivämäärä, viestin lähettäjä, keskustelualue jolle viesti on lähetetty sekä viestin otsikko.

Ryhmätöissä opiskelijat muodostivat oman valintansa mukaan kolmen tai neljän hengen ryhmiä ja suunnittelivat työnsä aihepiirin etukäteen keskusteltujen teema-alueiden perusteella. Ryhmät aloittivat työskentelynsä kirjaamalla muistiin työn alustavan aiheen, ryhmän nimen ja sen jäsenet, sekä asettivat työnsä tavoitteet ja kuvasivat työn sisällön suunnittelua. Ennen ryhmätöiden aloitusta oli tiedossa työskentelyn aikatauluun liittyvät raamit, mutta töiden toteutusmuodosta käytiin yhteisesti keskustelua. Ryhmien tuotosten esittelyssä päädyttiin siihen, että jokainen ryhmä esittelee työnsä tuloksia haluamallaan tavalla suullisesti viimeisenä lähiopetuspäivänä ja tämän lisäksi ryhmätöistä valmistellaan kirjalliset raportit, jotka kootaan kurssin omille WWW-sivuille. Ryhmien valitsemat aiheet liittyivät WWW:n hyödyntämiseen tiedotustoiminnassa, WWW-palvelujen tuottamiseen ja rahoitukseen, tiedonhakuun, verkkokameroihin sekä tiedostojen pakkaamiseen ja siirtämiseen. Ryhmät muotoilivat aluksi työsuunnitelmat, joita ohjaaja ja toiset kurssilaiset pystyivät kommentoimaan ryhmien keskustelualueilla. Jatkossa ryhmät työskentelivät hyvin eri tavoin, mutta yhteydenpito keskustelualueilla sisälsi esimerkiksi seuraavanlaisia osallistumisen muotoja: ryhmät suunnittelivat työskentelyään ja esimerkiksi sopivat työnjaosta, työsuunnitelmia laitettiin

kaikkien luettavaksi ja niitä kommentoitiin, toisten ryhmien töiden etenemistä seurattiin ja työhön liittyvistä aiheista esitettiin ideoita ja kysymyksiä sekä kysyttiin erilaista ohjeistusta joko pienryhmän tai koko kurssin keskustelualueella tai sitten ohjaajalta henkilökohtaisesti.

4.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen empiirisen osuuden tavoitteena on selvittää tekijöitä, joita osallistajat liittävät halukkuuteen osallistua keskusteluihin tietokonevälitteisessä toimintaympäristössä. Työn empiirisessä osuudessa kerätään aineistoa avoimella tutkimusotteella ja useampia eri metodeja hyödyntäen. Tämä lähtökohta valittiin, sillä keskusteluhalukkuus on tietokonevälitteisessä ympäristössä vielä paljolti selvittämätön ilmiö ja tutkimusmenetelmillä ei haluttu liiaksi rajata aiheen ja aineiston käsittelyä. Erilaiset aineistonkeruumenetelmät paljastavat tutkittavasta asiasta todennäköisesti erilaisia puolia. Osittain menetelmät ovat päällekkäisiäkin, mutta kuten aikaisemmista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista voidaan päätellä, on tämä eri menetelmien tuoma useammasta näkökulmasta tapahtuva tarkastelu tarpeen keskusteluhalukkuuden tutkimuksen kannalta. Kaikkinensa aineistonkeruussa hyödynnetään introspektiivisiä menetelmiä, sillä keskusteluhalukkuus ajatellaan henkilön asenteisiin ja tuntemuksiin liittyväksi ilmiöksi, joka saattaa heijastua mutta ei välttämättä heijastu käyttäytymisessä. Introspektiivisillä menetelmillä siis pyritään saamaan selville sellaisia asioita, joita ei ole mahdollista tarkastella esimerkiksi havainnoimalla (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 94).

Tutkimuksessa haluttiin selvittää asioita ja käsityksiä, joiden tutkiminen työskentelyprosessin eri vaiheissa on perusteltua. Vaikka työssä ei tarkastellakaan muutoksia ajan suhteen, niin aineistoa kerättiin sekä ennen kurssin alkua, ryhmätyöprosessin ollessa käynnissä sekä kurssin päättymisen jälkeen. Esimerkiksi aikaisempiin kokemuksiin ja ennakkokäsityksiin liittyvää tietoa kerättiin ennen varsinaisen kurssin alkamista. Toisaalta oli sellaisia tutkimuksessa selvitettäviä asioita, joihin oli mahdollista saada tietoa vasta kurssin loputtua, jälkikäteen arvioiden.

Tutkimuksen empiirisen osuuden aineisto muodostuu:

- kirjallisesta alkukyselystä,
- opiskelijoiden täyttämistä päiväkirjoista,
- kurssin keskustelujärjestelmään lähetetyistä viesteistä,
- opiskelijoiden kahdenkeskisistä teemahaastatteluista,

- kirjallisista itse- ja vertaisarvioinneista sekä
- kirjallisesta loppukyselystä.

Näistä alkukysely suoritettiin ennen kurssin alkamista ja päiväkirjatehtävät tehtiin työskentelyprosessin kuluessa. Idemix-keskustelujärjestelmään kerääntyi viestejä koko kurssin ajalta ja kurssin päätyttyä opiskelijat täyttivät arviointilomakkeet sekä osallistuivat teemahaastatteluihin.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen tulivat mukaan kaikki Informaatioteknologiat kulttuurityössä -kurssin osallistujat eli 16 kulttuuriohjaajaopiskelijaa. Opiskelijoissa oli 4 miestä ja 12 naista ja he olivat iältään 20–31 -vuotiaita. Tutkimukseen pyydettiin osallistumaan tiettyä joukkoa, joka oli kurssin vuoksi koolla ja osallistumassa aitoon tietokonevälitteisesti toteutettavaan opiskeluun. Ennen kurssin alkua tutkimukseen osallistujilla oli aikaisempaa käyttökokemusta tietokoneen käytöstä yleensä keskimäärin neljän vuoden ajalta sekä sähköpostin, Internetin ja WWW:n käytöstä noin vuoden ajalta. Vaihtelua oli kuitenkin huomattavan paljon, sillä osalla opiskelijoista ei ollut lainkaan aiempaa käyttökokemusta esimerkiksi sähköpostista tai WWW:stä. Kuten taulukosta 3 selviää, kurssin aloitusvaiheessa opiskelijat kertoivat käyttävänsä tietokonetta keskimäärin muutaman kerran viikossa ja sähköpostia muutaman kerran viikossa tai harvemmin. WWW:n käyttökerrat olivat keskimäärin muutaman kerran kuukaudessa ja valtaosa opiskelijoista ilmoitti, ettei käytä uutisryhmiä tai keskusteluryhmiä lainkaan.

TAULUKKO 3. Osallistujien arviot eri välineiden käytön määrästä ennen kurssin alkua (N=16)

	Tietokone yleensä	Sähköposti	Internet / www-sivut	Uutisryhmät tai keskusteluryhmät
en koskaan		1	3	11
harvemmin kuin kerran kuukaudessa		2		3
muutaman kerran kuukaudessa	1	4	7	
muutaman kerran viikossa	8	6	5	2
päivittäin	7	3	1	
Yhteensä	16	16	16	16

Opiskelijat arvoivat omat taitonsa (taulukko 4) tietokoneen käytön perustoimintojen suhteen sekä tekstinkäsittelyyn liittyvien toimintojen suhteen keskimäärin hyvin. Sähköpostin käyttövalmiuksiaan suurin osa opiskelijoista arvioi tyydyttäväksi tai hyväksi, mutta kolme neljäsosaa opiskelijoista arvioi Internetin keskusteluohjelmien käyttötaitonsa heikoiksi. Suurin hajonta taitojen ja valmiuksien arvioinnissa liittyi WWW:ssä liikkumiseen ja WWW-sivujen selailuun, mikä tarkoitti arviointien jakautumista heikon ja erinomaisen välille.

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden arviot taidoistaan ja valmiuksistaan ennen kurssin alkua (N=16)

	1 heikko	2 välttävä	3 tydyttävä	4 hyvä	5 erinom.	keskiarvo ja -hajonta
tietokoneen käytön perusteet			1	14	1	4,00 (0,13)
tekstin kirjoittaminen ja muokkaaminen			4	9	3	3,94 (0,47)
sähköpostiviestien lähettäminen	1	2	5	6	2	3,38 (0,88)
liikkuminen www:ssä	3	2	4	5	2	3,06 (1,07)
tiedonhaku Internetistä	4	2	7	3		2,56 (0,92)
Internetin keskusteluohjelmat	12	1	2	1		1,44 (0,78)

Tutkimukseen osallistujat tunsivat toisensa hyvin jo ennen kurssin alkua. He olivat opiskelleet samalla opintolinjalla lähes kahden lukuvuoden ajan ja lisäksi suurin osa opiskelijoista asui kansanopiston asuntoloissa. Opintojensa aikana kulttuuriohjaajaopiskelijat olivat tehneet useita erilaisia ryhmitöitä ja osa opiskelijoista oli jo aikaisemminkin työskennellyt saman pienryhmän kanssa kuin tällä kurssilla. Sen sijaan opiskelijat ja ohjaaja eivät tunteneet toisiaan etukäteen lainkaan.

4.4 Aineistonkeruumenetelmät

Alkukyselyt

Alkukyselyn tavoitteena on tutkimuksen kannalta kerätä tietoa opiskelijoiden tietoteknisiä valmiuksia sekä kysyä ennako-oletuksia ja kiinnostusta alkavaa kurssia kohtaan. Kyselyssä on neljä avointa kysymystä, yksi likert-tyylinen tehtävä jossa on kymmenen osiota sekä kolme valintatyyppistä kysymystä.

Henkilön kiinnostusta alkavaa kurssia kohtaan selvitettiin kysymyksillä, joissa opiskelija arvioi annettuja vaihtoehtoja viisiportaisella asteikolla. Valmiissa vaihtoehdoissa oli esitetty opiskelun tärkeyteen, kurssin aihepiiriin, työskentelytapoihin sekä ajankäyttöön liittyviä asioita. Lisäksi vastaajalla oli mahdollisuus lisätä itse asioita, joiden hän ajatteli vaikuttavan kurssia kohtaan tuntemaansa kiinnostukseensa. Annettujen osioiden arvioinnissa käytettiin asteikkoa, jossa vaihtoehtoina oli, että kysytty asia vähentää huomattavasti (-2) tai jonkin verran (-1) kiinnostusta kurssia kohtaan, tai että tällä tekijällä ei ole merkitystä siihen, miten kiinnostunut vastaaja on kurssista (0) tai kyseinen asia lisää kiinnostusta kurssia kohtaan jonkin verran (+1) tai huomattavasti (+2). Käytetty asteikko siis mittaa arviota sekä negatiivisesta että positiivisesta vaikutuksesta kurssin kiinnostavuuteen. Tällainen asteikko valittiin, sillä tyypillinen samannielisyyttä ja erimielisyyttä mittaava asteikko ei olisi kertonut vastaajan asennoitumista käänteiseen kysymykseen. Esimerkiksi jos vastaaja ilmoittaa olevansa eri mieltä siitä että mahdollisuus vaikuttaa itse kurssin työtapoihin vähentäisi kurssin kiinnostavuutta, ei tämä välttämättä tarkoittaisi, että se silti lisäisi kiinnostavuutta kurssia kohtaan. Vastaajille haluttiin myös antaa mahdollisuus myös todeta, ettei ehdotetulla tekijällä ole merkitystä siihen, kuinka kiinnostunut hän on kurssista.

Avoimissa kysymyksissä vastaajalla oli mahdollisuus kertoa odotuksista kurssia kohtaan, perustella ja kommentoida omaa kiinnostustaan kurssia kohtaan sekä ideoida kurssin sisältöä. Näitä vastauksia käytettiin tietyiltä osin tämän tutkimuksen ohella myös varsinaisen kurssin suunnitteluun. Kaikki osallistujat olivat kirjoittaneet vastauksiaan myös avoimiin kysymyksiin, vaikkakin vastausten sisältö ja laajuus vaihtelivat melko paljon.

Tietotekniikan käyttökokemusta, nykyisen käytön määrää ja omien taitojen arviointia kysyttiin pääasiassa luokiteltujen vaihtoehtokysymysten avulla. Vastaajat arvioivat tietokoneen,

sähköpostin ja Internetin aiemman käyttökokemuksensa avoimesti viikkoina, kuukausina tai vuosina. Tämänhetkisen käytön arviointiin oli annettu viisi vaihtoehtoa, jossa ääripäinä olivat 'en koskaan' ja 'päivittäin'. Tarkasteltaessa vastausten jakautumista voidaan todeta, että annetut vaihtoehdot asteikossa tuntuivat tässä tilanteessa mielekkäille. Vastaajat arvioivat myös omia taitojaan ja valmiuksiaan tietokoneen perustoimintojen, tekstinkäsittelyn, tiedonhaun sekä sähköpostin, WWW:n ja keskusteluohjelmien käytön suhteen. Arvioinnissa oli käytettävissä vaihtoehdot heikko, välttävä, tyydyttävä, hyvä ja erinomainen. Lisäksi vastaajaa pyydettiin merkitsemään ne taidot, joita hän haluaisi kehittää tulevilla kursseilla.

Kyselyn täyttämässä oli kaksi eri käytäntöä. Kurssista järjestettiin esittely- ja tutustumistilaisuus, jossa kerrottiin kurssin sisältöön ja aikatauluun liittyvistä asioista. Tämä tilaisuus järjestettiin noin kaksi viikkoa ennen kurssin alkua ja esittelytilaisuudessa kurssin ohjaaja ja opiskelijat tapasivat toisensa ensimmäisen kerran. Kaksi tuntia kestäneen vapaamuotoisen tilaisuuden lopussa opiskelijoita pyydettiin täyttämään alkukysely. Kyseessä oli ohjattu tilanne, jossa vastaajilla oli mahdollisuus kysyä tarkennusta lomakkeen kohtiin. Vastaajat vaikuttivat paneutuvan kyselyn täyttämiseen huolellisesti. Kuitenkin paikalla oli vain kahdeksan opiskelijaa eli puolet vastaajista sai kyselyn itselleen 'kumminsä' kautta. Eli paikalla olleet opiskelijat toimittivat poissaolleille monisteen kurssin sisällöstä ja toteutuksesta sekä kyselylomakkeen. Tavoitteena oli, että myös poissaolleet opiskelijat saavat riittävästi ennakkotietoa kurssista, jotta he voivat arvioida esimerkiksi odotuksiaan kurssia kohtaan. Muut kuin esittelykerralla paikalla olleet opiskelijat palauttivat täytetyt kyselyt jo seuraavalla tapaamiskerralla ohjaajalle. Kuitenkin osa omalla ajalla täytetyistä kyselyistä palautettiin vasta myöhemmin, jolloin vastaushetkeä on hankala arvioida. Kaiken kaikkiaan kaikki 16 vastaajaa palautti asiallisesti täytetyn alkukyselyn eikä yhtään lomaketta tarvinnut vajavaisen täyttämisen tai muun syyn vuoksi jättää pois aineiston analysoinnista.

Idemix-viestit

Kurssin aikana käytettiin Idemix-keskustelujärjestelmää, jonne oli luotu kuusi keskusteluareenaa: yksi yhteinen koko kurssin keskustelualue ja jokaiselle viidelle ryhmälle omat keskustelualueensa. Kaikille keskustelualueille oli osallistumisoikeus kurssilaisilla, kurssin ohjaajalla sekä opiskelijoiden omalla opettajalla. Keskustelualue oli käytössä koko kurssin ajan ja osallistujille jaettiin käyttäjätunnukset jo esittelytilaisuudessa. Osa opiskelijoista jatkoi keskustelujärjestelmän käyttämistä keskinäiseen yhteydenpitoon myös kurssin päättymisen jälkeen. Tutkimuksessa tarkastellaan niitä viestejä, jotka on lähetetty kurssin

aikana joko yhteiselle keskustelualueelle, pienryhmien alueille tai henkilökohtaisesti kurssin ohjaajalle. Sen sijaan opiskelijoiden välisiä kahdenkeskisiä viestejä ei tarkastella, samoin kurssin päättymisen jälkeen lähetetyt viestit jätetään käsittelyn ulkopuolelle.

Kurssin esittelytilaisuudessa opiskelijoille annettiin tehtävä, jonka tarkoituksena oli ohjatusti tutustua keskustelujärjestelmän käyttöön. Tehtävässä jokainen opiskelija laitto viestin ryhmän keskustelualueelle ja vastasi johonkin aiemmin lähetettyyn viestiin ja lisäksi opiskelijat kirjoittivat henkilökohtaisen viestin kurssin ohjaajalle ja saivat siihen vastauksen. Aikaa näiden ensimmäisten viestien lähettämiseen oli varattu noin kaksi viikkoa ja tehtävän suorittamisen avuksi oli kaikille opiskelijoille jaettu suhteellisen yksityiskohtaiset kirjalliset neuvot keskusteluohjelman käyttämisestä. Tämän ensimmäisen tehtävän kautta opiskelijat pääsivät kaikki tutustumaan keskusteluohjelman perustoimintoihin eli viestien lukemiseen sekä niiden lähettämiseen joko tietylle keskustelualueelle tai suoraan jollekin henkilölle. Samalla saatiin tarkistettua opiskelijoiden käyttäjätunnusten ja salasanojen toimivuus. Tämän ensimmäisen tehtävän jälkeen keskusteluihin osallistuminen oli suositeltavaa, mutta täysin vapaaehtoista.

Tutkimusaineistona on käytettävissä keskusteluohjelmaan tallentuneet yksittäiset viestit, joista käy ilmi lähettäjän nimi, lähetyspäivämäärä, keskustelualue johon viesti on lähetetty sekä varsinaisen viestin sisältö. Lisäksi eri keskustelualueilta voidaan selvittää keskustelujen ajallinen kulku eli yksittäisen viestin liittyminen muihin keskusteluun lähetettyihin viesteihin sekä seurata toisiinsa liittyviä viestejä ja niihin lähetettyjä vastauksia. Aineistonkeruun menetelmänä keskustelujärjestelmästä tallennetut viestit on kiinnostava mahdollisuus tutkimuksen näkökulmasta, sillä mahdollistuuhan tämältyyppisessä viestinnässä autenttisen aineiston keruu viestintätilanteesta. Eli kun kyseessä on tilanne, jossa myös viestinnän osapuolet ovat toistensa kanssa tekemisissä ainoastaan tekstipohjaisten viestien avulla, niin tutkimuskäyttöön tallentuu tarkasteltavaksi, mikäli niin on keskustelijoiden kanssa sovittu, alkuperäinen viestintä juuri sellaisena kuin se välittyy myös keskustelijoille itselleen. Viestinnästä ei siis 'katoa' tallennuksen vuoksi niin paljoa tietoa kuin esimerkiksi keskusteluja nauhoitettaessa tai videoitaessa ja näitä nauhoitteita litteroidessa.

Päiväkirjatehtävä

Osallistujilta haluttiin kerätä ajatuksia ja kokemuksia kurssin aikana. Henkilön omaa pohdiskelua ja oman toiminnan reflektointia pyrittiin kokoamaan päiväkirjojen avulla. Opiskelija saattoi aloittaa päiväkirjan täyttämisen jo heti kurssin alussa, jolloin opiskelijaa ohjattiin kirjoittamaan jaettuun päiväkirjavihkoon omia odotuksiaan ja luonnehtimaan tunnelmiaan kurssia aloitettaessa. Lisäksi tehtävässä pyydettiin kirjoittamaan kokemuksia keskusteluohjelman käyttämisestä ensimmäisten viestien lähettämisen jälkeen. Varsinainen päiväkirjatehtävä annettiin kuitenkin vasta toisella lähiopetuskerralla, jolloin kurssi oli jo käynnissä ja ryhmät tekivät aktiivisesti töitään pienryhmissä. Päiväkirjan avulla kerättiin aineistoa opiskelijoiden kokemuksista viikon ajalta. Ohjeena on kirjoittaa päiväkirjaa kaikkina päivinä eli myös silloin, kun opiskelija ei itse osallistunut keskusteluihin ja ryhmätöihin. Päiväkirjatehtävä oli kaksiosainen: Toisaalta päiväkirjaan pyydettiin kuvailemaan omaa osallistumista ryhmätöiden tekemiseen ja keskusteluihin sekä arvioimaan omia työskentelykäytäntöjä. Toisaalta opiskelijoita pyydettiin pohtimaan asioita, jotka ovat vaikuttaneet siihen, onko heillä ollut kiinnostusta osallistua ryhmäkeskusteluihin vai ei. Molempiin osioihin vastattiin siis päivittäin ja niiden käsittelyyn ohjattiin muutamilla tarkentavilla kysymyksillä (ks. päiväkirjatehtävän ohje, liite 2).

Kuten edellä todettiin, päiväkirjatehtävässä oli tavoitteena toisaalta kuvata ja arvioida omaa osallistumista ja toisaalta pohtia asioita, jotka omaan osallistumiseen vaikuttivat. Kuitenkin monissa päiväkirjoissa sisältö jäi kuvaileviksi huomioiksi omasta osallistumisesta ja ryhmätöiden etenemisestä, jolloin arvioiva ja pohdiskelleva osuus oli jäänyt huomattavasti vähemmälle. Kirjallisuudessa esitetään, että päiväkirjan pitäminen on hyvin vanha itseilmaisun muoto ja että se ei vaadi kirjoittajalta mitään erityislahjoja eikä huolehtimista esimerkiksi kielipin suhteen (Lusinsky 1995, 234, 242). Kuitenkin on hyvin oletettavaa, että osa ihmisistä pitää päiväkirjan kirjoittamista itselleen luontevana tapana ilmaista ajatuksiaan kun taas toisille kirjoittaminen voi itseilmaisun muotona olla hyvinkin vieras.

Haastattelut

Kuten aiemmin todettiin, jokaisen opiskelijan kanssa järjestettiin haastattelutilaisuus kurssin loppuvaiheessa eli toukokuussa 1997. Haastatteluissa oli tavoitteena edelleen kerätä opiskelijoiden kokemuksia tietokoneväliteisen opiskeluympäristön keskusteluista sekä päästä selville opiskelijoiden käsityksistä keskusteluhaluuteen liittyvistä asioista. Tutkimuksessa

ajateltiin ensin käyttää aineistonkeruumenetelmänä ryhmähaastattelua, jonka todetaan soveltuvan tilanteisiin, joissa pyrkimyksenä on ymmärtäminen ja oivaltaminen, sillä ryhmä auttaa jäseniään ymmärtämään itseään enemmän kuin mihin he yksin pystyisivät. Kurssin aikana tutkija oppi kuitenkin tuntemaan osallistujia paremmin ja ymmärtämään opiskelijoiden keskinäisen toiminnan dynamiikkaa. Opiskelijaryhmässä oli muun muassa selviä 'mielipidejohtajia' ja niin vahvoja ryhmän sisäisiä statuseroja, että onnistuneiden ryhmähaastattelutilanteiden luominen vaikutti epätodennäköiseltä. Lisäksi tuntui mielekkäämmältä haastatella jokaista opiskelijaa henkilökohtaisesti, sillä olihan haastattelun aiheenakin keskusteluhalukkuus tai arkuus osallistua ryhmän keskusteluihin.

Haastattelu oli tyypiltään teemahaastattelu ja ne noudattivat liitteenä olevaa haastattelurunkoa (liite 3). Teemahaastattelussa käsiteltävät teemat suunniteltiin etukäteen, mutta kysymykset muotoillaan haastattelun kuluessa. Teemahaastattelun hyvinä puolina voidaan pitää sitä, että etukäteen suunnitellut teemat lisäävät aineiston yhtenäisyyttä ja tekevät aineiston koonnista jossain määrin systemaattisen kullekin vastaajalle, mutta kuitenkin haastattelu on keskustelunomaista ja tilannekohtaista. Haittana voidaan pitää sitä, että haastattelija muotoilee kysymykset vapaasti, jolloin tulokset ovat erilaisia eri vastaajien kohdalla, mikä vähentää tulosten vertailtavuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 102.)

Haastattelurunko koostuu teema-alueista, joiden valinnassa hyödynnettiin aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta koottua teoriataustaa. Lisäksi haastattelukysymysten suunnittelussa käytettiin pohjana tältä kurssilta saatuja kokemuksia, jotka pohjautuivat opiskelijoiden päiväkirjoihin, viesteihin ja alkukyselyihin sekä tutkijan kokemuksiin kurssin ohjaajana. Haastattelun teema-alueita olivat opiskelijan oma osallistuminen ryhmäkeskusteluihin, haastateltavan pienryhmän toimintaan liittyvät asiat, käytetyn keskustelujärjestelmän arviointi, tietokonevälitteisen opiskelun tarkastelu ihanteellisen ryhmätyön, viestinnän merkityksen, käytännönjärjestelyjen sekä median tekstivälitteisyyden kautta sekä keskusteluarkuuden tarkastelu erilaisissa tilanteissa. Haastattelussa haluttiin selvittää keskusteluhalukkuuteen liittyviä asioita eri näkökulmista lähestyen ja eri tavoin aiheeseen johdatellen. Aikaisemman tutkimustiedon pohjalta oli oletettavaa, että oman keskusteluhalukkuuden pohtiminen saattaa tuntua opiskelijoista vaikealle, mikä pyrittiin ottamaan haastattelurungon suunnittelussa huomioon kysymysten muotoilussa sekä teemojen käsittelyjärjestyksessä.

Haastattelut toteutettiin suurimmaksi osaksi (12 haastattelua) Alkio-opiston takkahuoneessa, johon oli sisustettu keskustelulle sopiva tila pöydän ääreen. Kolme haastattelua suoritettiin Jyväskylän kaupunginkirjaston kahvilassa ja yksi haastattelu muuten rauhallisessa kahvilassa. Haastattelupaikkojen valinnassa kiinnitettiin huomiota ympäristön rauhallisuuteen, paikan neutraalisuuteen ja vapaamuotoisuuteen sekä siihen, miten helposti haastateltavan oli mahdollista saapua haastatteluun. Haastateltavat saivat valita itselleen sopivan ajankohdan ja haastatteluja tehtiinkin niin päivällä kuin iltaisin. Haastattelutilanteet eivät liittyneet kurssijärjestelyihin vaan olivat niistä irrallaan niin ajallisesti kuin merkitykseltäänkin ja haastateltaville huomautettiin vielä erikseen, ettei haastattelutilanne liity enää millään tavalla esimerkiksi kurssin arviointiin.

Kahdenkeskiset haastattelutilanteet nauhoitettiin pienikokoisella nauhurilla. Tilanteessa kerrottiin, että tilanteen nauhoittaminen säästää tarkkojen muistiinpanojen tekemiseltä ja että nauhoja ei kuuntele kukaan ulkopuolinen ja kerrottiin muutenkin aineiston luottamuksellisuudesta. Haastattelutilanteen nauhoittaminen ei mielestäni häirinnyt haastattelujen luontevuutta, vaan ilmapiiri vaikutti olevan innostava ja rento. Haastateltavalla oli etukäteen tiedossa haastattelun aihepiiri, mutta ei varsinaisia kysymyksiä tai teema-alueita, minkä ajattelin auttavan ajatusten suuntaamisessa kohti käsiteltävää aihepiiriä. Ohjeistuksena haastatteluun oli, että aiemmin käsiteltyihin aihepiireihin voi palata ja omia vastauksia lisäillä tarpeen mukaan. Samoin todettiin, että kysymyksiin voi kysyä tarkennusta jos ne vaikuttavat epäselviltä. Lisäksi haastateltavaa kehoitettiin miettimään vastauksia kaikessa rauhassa, sillä osan kysymyksistä arveltiin vaativan enemmän miettimisaikaa.

Haastattelut poikkesivat toisistaan jonkun verran, esimerkiksi niiden kestokin vaihteli 33 minuutista 90 minuuttiin. Tämä on tyypillistä teemahaastattelulle, joka muotoutuu haastattelutilanteen mukaan. Kuitenkin kaikissa haastatteluissa käytiin kaikki teema-alueet läpi ja esitettiin haastattelurunkoon suunnitellut kysymykset, vaikkakin asioiden käsittelyjärjestyksessä oli vähän poikkeavuutta. Ennen jokaista haastattelua tutkija perehtyi kyseisen opiskelijan tilanteeseen huolellisesti. Valmistautumisessa oli käytettävissä opiskelijoiden vastaukset alkukyselyyn, Idemix-keskusteluohjelmaan lähetetyistä viesteistä tehdyt koosteet, opiskelijoiden kirjoittamat päiväkirjat sekä muut kokemukset opiskelijoista kurssin aikana. Tämän aiemman tiedon perusteella haastattelussa voitiin tarkemmin keskustella juuri tämän opiskelijan ja hänen pienryhmänsä asioista. Esimerkiksi teema-alueissa, joissa pohdittiin opiskelijan omaa osallistumista tai oman ryhmän toimintaa, voitiin kysymyksiä

havainnollistaa konkreettisilla käytännön esimerkeillä. Muutenkin haastattelutilanteessa pyrittiin tuomaan kiinnekohtia kurssin tapahtumiin ja esimerkiksi käytetyn median ominaisuuksia arvioidessa oli käytettävissä paperitulosteet ohjelman eri näytöistä. Havainnollistavilla esimerkeillä pyrittiin helpottamaan kurssin aikana kertyneiden kokemusten ja tuntemusten mieleenpalauttamista, mutta kuitenkin antamaan opiskelijan avoimesti ja johdattelematta kertoa käsityksistään.

Loppukysely

Kurssin lopussa, noin viikon tai kahden viikon kuluttua viimeisestä lähiopetuspäivästä ja ryhmätöiden esittelystä, jokaisen opiskelijan kanssa järjestettiin kahdenkeskinen tapaaminen, jossa osallistujia haastateltiin sekä kerättiin vastaukset loppukyselyyn. Osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta kaikki kurssille osallistujat olivat mukana myös loppukyselyssä ja haastattelussa eli myös loppukyselyyn saatiin 16 vastausta. Loppukyselyssä haluttiin selvittää opiskelijoiden arvioita keskusteluhalukkuuteensa vaikuttavista tekijöistä tämän kurssin aikana. Lomake koostui 45 osiosta, joiden oletettiin olevan asioita, jotka ovat saattaneet vaikuttaa opiskelijoiden halukkuuteen osallistua keskusteluihin. Loppukyselyn vaihtoehdot suunniteltiin tarkastelemalla opiskelijoiden palauttamia päiväkirjoja sekä Idemixiin lähetettyjä viestejä. Lisäksi osa kyselylomakkeen osioista nousi aikaisempien tutkimusten ja teoriakirjallisuuden perusteella. Lomakkeen vaihtoehdot käsittelivät laajasti kurssin käytännönjärjestelyjä, käytetyn median ominaisuuksia, pienryhmään liittyviä asioita sekä opiskelijan asenteita niin ryhmätyötä, opiskelua kuin teknologiaakin kohtaan (ks. kyselylomake, liite 4).

Lomakkeen osioita arvioitiin viisiportaisella asteikolla -2..+2, jossa arviointivaihtoehdot olivat, että kysytty asia on vähentänyt opiskelijan keskusteluhalukkuutta (-2), vähentänyt keskusteluhalukkuutta jonkin verran (-1), ei ole vaikuttanut keskusteluhalukkuuteen (0), on lisännyt keskusteluhalukkuutta jonkin verran (+1) tai on lisännyt keskusteluhalukkuutta (2). Tämän asteikon käyttö oli perusteltua, sillä se antoi mahdollisuuden kysyä saman tekijän sekä vähentävää että lisäävää vaikutusta keskusteluhalukkuuteen. Lisäksi vastaajalla oli mahdollisuus todeta, että lomakkeessa esitetty seikka ei ole vaikuttanut hänen keskusteluhalukkuuteensa lainkaan. Kyselylomakkeessa oli myös paikkoja omille huomioille, joihin vastaaja saattoi lisätä keskusteluhalukkuuteensa vaikuttavia tekijöitä ja arvioida niiden vaikutusta edellämainitulla asteikolla. Näihin avoimiin kohtiin lisäsi ajatuksiaan seitsemän vastaajaa.

Loppukyselyn täyttäminen tapahtui ohjatusti haastattelutilanteen alussa. Kyselyn täyttöohjeet sekä keskusteluhaluuden käsite käytiin yhdessä läpi ennen lomakkeen täyttämistä. Lisäksi vastaajalle korostettiin, että tarkoituksena on arvioida näiden tekijöiden vaikutusta nimenomaan vastaajan halukkuuteen osallistua keskusteluihin tällä kurssilla eikä esimerkiksi arvioida lomakkeessa mainittujen tekijöiden toteutumista kurssilla yleisesti. Vastaajaa pyydettiin kysymään tai pohtimaan ääneen epäselviä kohtia ja niistä keskusteltiin yhdessä. Vastaajat tuntuivat todellakin miettivät lomakkeen kohtia ja he tekivät niistä hyviä huomioita. Koska kyseessä oli ohjattu tilanne, oli heti samassa tilanteessa mahdollista tarkistaa, että lomakkeen kohdat on täytetty toivotulla tavalla. Haastattelun lopuksi annettiin vastaajalle vielä mahdollisuus lisätä kommenttejaan keskusteluhaluuteen vaikuttavista asioista. Tämän jälkeen vastaukset käytiin yhdessä läpi ja keskusteltiin joistakin asioista, jotka opiskelija esimerkiksi oli arvioinut erityisen merkityksellisiksi keskusteluhaluutensa kannalta. Lomakkeen täyttämistilanteet nauhoitettiin ja nämä nauhoitukset käsiteltiin haastatteluaineiston yhteydessä.

Itsearviointit ja vertaisarviointit

Kurssin loputtua opiskelijat kirjoittivat itsestään sekä pienryhmänsä muista jäsenistä sanallisen arvioinnin, joista muodostui osa kurssin kokonaisarvostelua. Kaikkinensa kukin opiskelija sai työskentelyprosessistaan arviot muilta pienryhmänsä jäseniltä, ohjaajalta arvioinnin sekä ryhmän työskentelyprosessista ja lopputuotoksesta että henkilökohtaisesta toiminnasta ja lisäksi hän arvioi itse omaa työskentelyään. Itsearviointien ohjeessa pyydettiin arvioimaan omaa osallistumista, omaa oppimista sekä omaa panosta ryhmätyön tekemisessä. Vertaisarvioinnissa kiinnitettiin huomiota ryhmän jäsenen osallistumiseen ryhmätyön tekemiseen ja ryhmän toimintaan. Itsearviointi sisälsi kolme avointa kysymystä, vertaisarviointia perusteltiin yhdellä avoimella kohdalla.

Viisitoista opiskelijaa palautti vertais- ja itsearviointit eli yhden opiskelijan arviointeja ei saatu tutkimuksen aineistoksi. Itsearviointit ja vertaisarviointit toteutettiin ensisijaisesti kurssin opetuksellisen arvioinnin vuoksi, mutta samalla nämä opiskelijoiden kirjalliset kuvaukset omasta ja toisten ryhmänsä jäsenten osallistumisesta ovat tutkimuksen aineistona. Tavoitteena on hyödyntää arvioinneista niitä kohtia, joissa opiskelija esimerkiksi kuvaa syitä omaan työskentelyynsä tai osallistumistapoihinsa.

EN EMPIIRISEN OSUUDEN TULOSTEN ESITTELY

ttiin vastaajilta arvioita kiinnostuksestaan kurssia kohtaan sekä ensa vaikuttavista tekijöistä kyselylomakkeilla, jossa arviointiasteikkona ert-tyylinen asteikko. Kyseessä oli tyypiltään lähinnä järjestysasteikko, siat kyllä laitetaan paremmuusjärjestykseen, mutta jossa arvioinnin estysluokkia, joiden välinen etäisyys on ainakin jossain määrin epäselvä. (Yli-Luoma 1994, 41.) Tutkimuksessa ei siis oleteta, että lomakkeissa asteikko -2...+2 olisi tasavälinen, vaan vastauksia tarkastellaan Esimerkiksi arviointien 'vähensi keskusteluhaluukkuuttani' ja 'vähensi steluhaluukkuuttani' välisen eron ei ajatella olevan yhtä suuri kuin n 'lisäsi jonkin verran keskusteluhaluukkuuttani' ja 'ei vaikuttanut siihen, sallistuin keskusteluihin' välisen eron. Kuitenkin vastaaja arvioi eri a jatkumolla vähensi-lisäsi keskusteluhaluukkuuttani, jolloin vastauksista a tekijöistä jotka vaikuttavat enemmän tai vähemmän kuin muut.

a-asteikkoa käytettäessä ei aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa haluta välimatka-asteikolle soveltuvia analyysimenetelmiä, vaikka tämä onkin lisen yleistä, sillä se saattaa aiheuttaa tulosten vääristymistä (ks. esim. 8). Sen sijaan tuloksien tarkastelussa on käytetty tunnuslukuina mediaania sekä analysoitu vastauksien jakaantumista eri vaihtoehtoihin luokittain. sa on yhdistetty asteikon reunimmaisat luokat eli vaihtoehdot -1 ja -2 keskusteluhaluukkuuden vähentymistä ja vaihtoehdot +1 ja +2 en lisääntymistä.

säksi kolme avointa kysymystä sekä loppukyselyn lomakkeisiin oli ää tekijöitä, joilla opiskelija arvioi olleen vaikutusta ensa. Tällaisia lisäyksiä oli yhteensä 8 kappaletta ja ne koottiin yhteen amaan tapaan kuin muutakin aineistoa.

Alkukysely

Alkukyselyn tuloksista ilmenee, että eniten opiskelijoiden kiinnostusta kurssia kohtaan lisää mahdollisuus hyödyntää kurssin asioita tulevaisuudessa. Kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että asioiden hyödyntämismahdollisuus nostaa heidän kiinnostustaan joko huomattavasti tai jonkin verran. Yhtä lukuunottamatta opiskelijat arvioivat kiinnostustaan lisäävän myös uusien medioiden käyttö yhteydenpidossa kurssin aikana. Myös kurssin aihepiiri ja sisältö oli kiinnostusta lisäävä tekijä 14 opiskelijan mielestä. Sen sijaan kiinnostusta kurssia kohtaan vähentää selvimmin opiskelijoiden ajatukset omasta osaamisestaan suhteessa kurssin vaativuuteen. Tätä mieltä oli yhdeksän opiskelijaa ja vain yksi opiskelija piti tätä kiinnostustaan lisäävänä tekijänä. Myös kurssin aikatauluun liittyvät asiat olivat kiinnostusta vähentäviä seikkoja. Taulukossa 5 on esitetty opiskelijoiden kiinnostukseen vaikuttavien tekijöiden tulokset.

TAULUKKO 5. Opiskelijoiden kiinnostus alkavaa kurssia kohtaan alkukyselyn perusteella

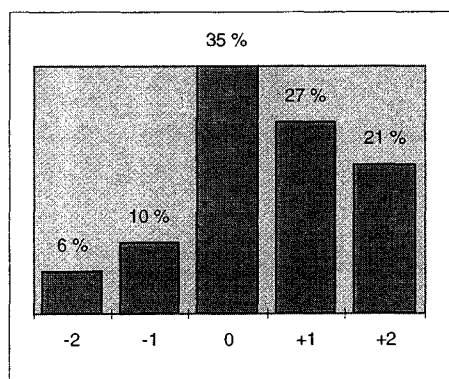
Kiinnostukseen vaikuttava tekijä	lisää kiinnostusta	vähentää kiinnostusta	ei vaikuta	ei vastausta
1. Mahdollisuus hyödyntää kurssin asioita tulevaisuudessa	16	0	0	
2. Kurssin yhteydenpidossa käytetään uusia medioita	15	0	1	
3. Kurssin aihepiiri ja sisältö	14	1	1	
4. Opiskelun tärkeys itselleni tällä hetkellä	10	2	4	
5. Kurssi järjestetään suhteellisen tiiviinä kokonaisuutena	9	1	6	
6. Mahdollisuuteni vaikuttaa kurssin sisältöihin ja työtapoihin	6	0	9	1
7. Osa kurssista toteutetaan ryhmätyönä	6	1	7	2
8. Kurssin toteutuksessa on sekä etäopiskelua että lähiopetusta	4	2	10	
9. Kurssin aikatauluun liittyvät asiat	5	5	6	
10. Oma osaamiseni suhteessa kurssin vaativuuteen	1	4	9	2

Myös alkukyselyn avoimissa kysymyksissä opiskelijat mainitsevat kursseilla opittavien tietojen hyödyllisyyden esimerkiksi tulevien töiden saamisessa ja niiden tekemisessä. Lisäksi opiskelijat

olivat lomakkeen avoimiin kohtiin pohtineet tarkemmin omaa osaamistaan ja yksi opiskelija kirjoittikin, kuinka heidän opiskelijaryhmässään on hyvin eritasoista tietotekniikan osaamista. Edelleen avoimiin kohtiin oli kirjoitettu kommentteja kurssin ajoittumisesta keskelle kevätkiireitä sekä luonnehdittu omaa suhtautumista tietokoneisiin ja teknologiaan. Lisäksi avoimissa kysymyksissä oli haluttu kerätä opiskelijoiden toiveita kurssin sisällöstä, joita olikin aika runsaasti. Näitä toiveita ei kuitenkaan käsitelty tämän työn aineistona, mikäli ne koskivat puhtaasti kursilla käsiteltäviä aihealueita ja asiasisältöjä.

Loppukysely

Yhdistettäessä kaikki vastaukset huomataan, että eniten arviointeja kasautuu kohtaan 'ei vaikuttanut siihen, miten halukkaasti osallistuin keskusteluihin' (35 % vastauksista). Tämä heijastaa kyselyssä käytetyn arviointiasteikon luonnetta, sillä vastaajalle tarjottiin vaihtoehtoja, joista hän saattoi valita ne tekijät jotka juuri hänen tilanteessaan vaikuttivat joko lisäävästi tai vähentävästi halukkuuteen osallistua tietokonevälitteisiin keskusteluihin sekä merkitä muiden vaihtoehtojen kohdalle, että näillä ei ollut vaikutusta vastaajan keskusteluhalukkuuteen. Kaiken kaikkiaan vastaajat arvioivat useampien seikkojen lisäävän keskusteluhalukkuuttaan (48 % vastauksista) kuin vähentävän sitä (16 % vastauksista). Asteikon ääripäistä enemmän annettiin vastauksia keskusteluhalukkuutta lisäävistä tekijöistä ja keskusteluhalukkuutta vähentäviä tekijöitä (asteikon vaihtoehdoista '-2') oli vain 6 prosenttia kaikista vastauksista.



KUVIO 5. Loppukyselyn vastausten prosentuaalinen jakaantuminen eri vaihtoehtojen kesken

Loppukyselyiden vastauksia tarkasteltiin vastaajakohtaisesti siten, että pyrittiin selvittämään löytyykö keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavien tekijöiden arvioinnista jotakin tietyn tyyppistä vastausprofiilia eli vaikuttaako esimerkiksi tietyillä opiskelijaryhmillä samat tekijät keskusteluhaluukkuutta lisäävinä tai toisaalta vähentävinä tekijöinä. Tämän selvittämiseksi laadittiin jokaisen opiskelijan vastauksista kuvaaja siitä, miten hänen vastauksensa kyselyn eri osioissa sijoittuvat jatkumolle vähensi keskusteluhaluukkuuttani – lisää keskusteluhaluukkuuttani. Tällaisten henkilökohtaisten vastaajaprofiileiden mahdolliset yhtäläisyydet eri vastaajien välillä mahdollistaisi vastaajatyypin luokittelun keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavien tekijöiden suhteen. Kuitenkaan 16 osallistujan vastausprofiileista ei tässä työssä löytynyt sellaisia yhteneväisyyksiä, että keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavista tekijöistä voitaisiin tällaisen vastausprofiilitarkastelun perusteella löytää johdonmukaisuutta.

Keskusteluhaluukkuutta lisäävät tekijät

Loppukyselystä saaduista vastauksista on taulukossa 6 esitetty sellaiset lomakkeessa mainitut seikat, jotka lisäsivät eniten opiskelijoiden halukkuutta osallistua Idemixissä käytyihin keskusteluihin. Tulosten järjestämisessä on käytetty ensisijaisena kriteerinä vastaajien lukumäärä, jotka arvioivat kyseisen seikan lisänneen keskusteluhaluukkuuttaan. Toissijainen lajittelu on tehty painottamalla eri luokkiin annettuja vastauksia.

TAULUKKO 6. Keskusteluhaluukkuutta eniten lisäävät tekijät vastaajamäärien perusteella

	Keskusteluhaluukkuutta lisääviä tekijöitä	n	M _d	M _o
1	Lähiopetuksessa opeteltiin internetin ja keskusteluohjelman käyttämistä	14	+ 2	+ 2
2	Kurssilla käsiteltyjen asioiden hyödyllisyys minulle jatkossa	14	+ 1	+ 1
3	Kurssin järjestäminen suhteellisen tiiviinä kokonaisuutena	14	+ 1	+ 1
4	Oletus siitä, miten helposti tavoittaisin opettajan tarpeen tullen	13	+ 2	+ 2
5	Tieto siitä, olivatko omat viestini menneet perille	13	+ 1	+ 1
6	Lähtettämiini viesteihin tulleet vastaukset	13	+ 1	+ 1
7	Idemix-keskusteluohjelman käytön helppous/vaikeus	12	+ 1	+ 1
8	Mahdollisuus esittää kysymyksiä muille kurssilaisille ja opettajalle	12	+ 1	+ 1
9	Ryhmäkeskustelujen ja muun yhteydenpidon merkitys tällä kurssilla	12	+ 1	+ 1
10	Keskusteluihin osallistuminen oli osa kurssin suorittamista	11	+ 2	+ 2

Loppukyselyjen perusteella osallistujien keskusteluhaluukkuutta lisäsi eniten se, että lähiopetuksessa opeteltiin Internetin ja keskusteluohjelman käyttämistä (M_d=+2). Tämä lisäsi

keskusteluhaluutta 14 opiskelijan mielestä ja vain kahden vastaajan kohdalla tällä ei ollut merkitystä heidän keskusteluhalukkuuteensa. Toiseksi merkittävien keskusteluhalukkuutta lisäävä tekijä oli opiskelijoiden arvio siitä, miten hyödyllisiä kursilla käsitellyt asiat ovat heille jatkossa. Kaikkienensa 14 opiskelijaa ($M_d=+1$) näki asioiden hyödyllisyyden lisäävän halukkuutta osallistua tietokonevälikkeisiin keskusteluihin.

Myös kurssin aikatauluun liittyvät asiat vaikuttivat opiskelijoiden halukkuuteen keskustella Idemixin foorumeilla, sillä 14 opiskelijaa arvioi, että kurssin järjestäminen suhteellisen tiiviinä kokonaisuutena lisäsi heidän keskusteluhalukkuuttaan ($M_d=+1$). Tosin kaksi opiskelijaa koki tämän kurssin tiivyyden vähentäneen keskusteluhalukkuuttaan jonkin verran. Edelleen keskusteluhalukkuutta lisäsi oletus siitä, miten helposti opiskelijat tarpeen tullen tavoittaisivat opettajan ($M_d=+2$). Kaikkienensa 13 opiskelijaa arvioi, että oletetulla tavoitettavuudella oli heidän keskusteluhalukkuuttaan lisäävä vaikutus.

Samoin 13 opiskelijan mielestä keskusteluhalukkuutta lisäsivät tieto siitä, ovatko ne viestit, joita itse on lähettänyt, menneet perille ($M_d=+1$) sekä se, kuinka oletettavaa on että opiskelija saa vastauksen lähettämiensä viesteihin ($M_d=+1$). Merkittävä vaikutus keskusteluhalukkuudessa oli myös sillä, että keskusteluihin osallistuminen oli osa kurssin suorittamista ($M_d=+2$), mikä lisäsi 11 opiskelijan keskusteluhalukkuutta.

Keskusteluhalukkuutta vähentävät tekijät

Taulukossa 7 on esitetty ne tekijät, jotka vähensivät opiskelijoiden halukkuutta osallistua Idemix-ohjelmassa käytyihin keskusteluihin. Taulukkoon kootut tekijät on järjestetty sen perusteella, kuinka moni opiskelija arvioi kyseisen seikan vähentäneen keskusteluhalukkuuttaan.

TAULUKKO 7. Keskusteluhalukkuutta eniten vähentävät tekijät vastaajamäärien perusteella

	Keskusteluhalukkuutta vähentäviä tekijöitä	n	M_d	M_o
1	Kurssin ajoittuminen pääasiassa huhtikuulle	13	- 1	- 2
2	Tapasin ryhmän jäseniä muutenkin kuin tietokoneen välityksellä	12	- 2	- 2
3	Yhteyksien ja tietokoneiden toimivuus	11	- 1	- 1
4	Aika, joka minulla itselläni oli käytettävissä keskusteluihin	10	- 1	- 2
5	Pääsymahdollisuudet koneelle, josta on yhteys internetiin	8	- 0,5	- 1

Eniten keskusteluhalukkuutta arvioitiin vähentävän kurssin ajoittuminen pääasiassa huhtikuulle. Kurssin huonoa sijoittamista piti keskusteluhalukkuuttaan vähentävänä tekijänä 13 opiskelijaa ($M_d=-1$). Ajankäyttöön liittyen myös se aika, joka opiskelijalla itsellään oli käytettävissä keskusteluihin, vähensi keskusteluhalukkuutta 10 opiskelijan kohdalla ($M_d=-1$).

Tällä kurssilla opiskelijoilla oli mahdollisuus tavata ryhmänsä jäseniä muutenkin kuin tietokoneen välityksellä. Kaikkienensa 12 opiskelijan mielestä tämä vähensi heidän halukkuuttaan käydä keskusteluita tietokoneiden välityksellä ($M_d=-2$).

Myös tietoliikenneyhteyksien ja tietokoneiden pikemminkin toimimattomuudella oli keskusteluhalukkuutta vähentävää vaikutusta. Näin arvioi 11 opiskelijaa ($M_d=-1$) vaikka samalla kolmen opiskelijan mielestä toimivat yhteydet ja laitteet lisäsivät heidän keskusteluhalukkuuttaan. Samoin pääsymahdollisuus Intenetiin kytketylle tietokoneelle vähensi 8 opiskelijan halukkuutta osallistua keskusteluihin, mutta oli keskusteluhalukkuutta lisäävä tekijä 4 opiskelijan kohdalla ($M_d=-0,5$).

Ei merkitystä keskusteluhalukkuuteen

Kyselylomakkeessa lueteltiin 45 sellaista tekijää, joilla ajateltiin olevan merkitystä kurssilaisten halukkuuteen osallistua tietokoneiden välityksellä käytäviin keskusteluihin. Kyselyssä ei ollut yhtään sellaista kohtaa, joka ei olisi jollekin opiskelijoista ollut merkityksellinen keskusteluhalukkuuden kannalta. Kuitenkin voidaan havaita sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttivat vain harvojen opiskelijoiden keskusteluhalukkuuteen. Taulukossa 8 on esitetty kyselykaavakkeessa mainittuja tekijöitä, joilla ei ollut vaikutusta opiskelijoiden halukkuuteen osallistua tietokonevälitteisiin keskusteluihin tällä kurssilla.

TAULUKKO 8. Tekijät, jotka eivät vaikuttaneet keskusteluhalukkuuteen vastaajamäärien perusteella

	Tekijöitä, jotka eivät vaikuttaneet keskusteluhalukkuuteen	n	M_d	M_o
1	Viestit lähetettiin aina omalla nimellä	14	0	0
2	Mahdollisuus kommentoida toisten töitä	13	0	0
3	Pienryhmämme koko	12	0	0
4	Jokaiselle pienryhmälle oli tehty oma keskustelualue	10	0	0
5	Keskustelualueilla oli viestejä mm. muiden ryhmätöiden edistymisestä	10	0	0

Tekijöistä, jotka eivät vaikuttaneet opiskelijan halukkuuteen osallistua Idemix-keskusteluihin, oli selkein se, että keskusteluohjelmaan laitettut viestit kirjoitettiin aina omalla nimellä. Tämä seikka ei vaikuttanut keskusteluhalukkuuteen 14 opiskelijan kohdalla ($M_d=0$).

Myös mahdollisuus kommentoida toisten töitä oli keskusteluhalukkuuden kannalta merkityksetön 13 opiskelijan arvion mukaan ($M_d=0$). Samoin 10 opiskelijaa oli sitä mieltä, että keskustelualueilla olevat viestit muiden ryhmien edistymisestä ei vaikuttanut heidän keskusteluhalukkuuteensa ($M_d=0$). Edelleen keskusteluhalukkuuteen ei 12 opiskelijan mielestä vaikuttanut pienryhmän koko ($M_d=0$) eikä 10 opiskelijan kohdalla se, että jokaiselle pienryhmälle oli tehty oma keskustelualue ($M_d=0$).

5.2 Idemix-viestit

Idemix-keskustelujärjestelmä mahdollistaa hyvin monipuolisia tapoja tallentaa ja käsitellä lähetettyjä viestejä sekä seurata Idemixissä käytyjä keskusteluja. Aineiston käsittelyä ja analysointia suuntaavat kuitenkin tutkimuksen lähtöoletukset ja ennen kaikkea tutkimuskysymykset. Tässä työssä ei tarkoiteta keskusteluhalukkuudella sitä, kuinka paljon ja millä tavoin henkilö osallistuu pienryhmän keskusteluun, vaan tarkasteltavana on henkilön affektiivinen kokemus, joka kylläkin saattaa heijastua hänen viestintäkäyttäytymiseensä. Tutkimuksessa ei tavoitellakaan tietokonevälitteisesti toimivan opiskeluryhmän keskustelujen laajaa kuvaamista, vaan ollaan erityisesti kiinnostuneita tekijöistä, jotka vaikuttavat keskusteluhalukkuuteen. Niinpä Idemix-keskusteluohjelmaan lähetettyjen viestien analysoinnissa paneudutaankin lähettyjen viestien sisällön tarkasteluun eikä esimerkiksi keskusteluketjujen seuraamiseen tai keskustelun ajallisen etenemisen selvittämiseen.

Idemix-keskusteluohjelmaan lähetettyjen viestien käsittely aloitettiin tallentamalla keskusteluohjelmaan lähetetyt viestit tekstitiedostoiksi. Yhteensä keskustelujärjestelmän viestejä on aineistossa 235 kappaletta. Näistä koko kurssin yhteisellä keskustelualueella on 107 viestiä, pienryhmien alueilla 56 ja ohjaajan kanssa kahdenkeskistä keskustelua 72 viestiä. Pääasiassa viestit käsittelevät sisällöltään kurssin käytäntöihin ja ryhmätöiden tekemiseen liittyviä asioita. Opiskelijoiden osallistuminen olikin hyvin erilaista ja opiskelijan lähettämien viestien määrä vaihteli välillä 2–42 viestiä.

Tallennusvaiheessa keskustelujärjestelmän viestit haettiin keskustelualueittain eriteltyinä, mutta käsittelyvaiheessa tämä ryhmäkohtainen jaottelu poistettiin. Aineiston käsittelyssä jokaisesta keskusteluohjelmaan lähetetystä viestistä luokiteltiin sellaiset kohdat, joissa viestin lähettäjä kuvaili omaa osallistumistaan keskusteluohjelman käyttöön tai kirjoitti huomioitaan omaan osallistumiseensa liittyvistä asioista. Alustavan luokittelun yhteydessä viestin katkelmaan liitettiin tiedot viestin kirjoittajasta, kirjoitusajankohdasta sekä siitä, mille keskustelualueelle viesti oli lähetetty. Yhdessä viestissä saattoi olla useampia tällaisia katkelmia, vaikka toisaalta läheskään kaikista viesteistä ei tällaisia mainintoja löytynyt lainkaan.

Keskusteluhaluukkuuteen liittyviä asioita oli 63 viestissä, joista 12 oli lähetetty koko kurssin yhteiselle keskustelualueelle, 17 viestiä oli pienryhmien keskustelualueilla ja suurin osa eli 34 viestiä oli lähetetty henkilökohtaisesti ohjaajalle. Edelläkuvatun aineiston peruskäsittelyn jälkeen näiden viestien sisältämiä asioita luokiteltiin aihepiireittäin ja selvitettiin, millaisia teemoja Idemix-viesteistä saadusta aineistosta löytyi. Luokittelua toisaalta tarkennettiin ja toisaalta toisiinsa liittyviä asioita yhdisteltiin kunnes jäsentely tuntui pysyvälle ja vakaalle. Taulukossa 9 on esitetty kooste tekijöistä, joiden Idemix-viesteissä mainittiin vaikuttaneen keskusteluhaluukkuuteen.

TAULUKKO 9. Idemix-viesteissä mainitut keskusteluhaluukkuuteen vaikuttaneet tekijät

Pääloukka	mainintojen lkm
Koneiden ja Idemix-ohjelman toimivuus	16
Viestien perillemeno haluttuun paikkaan	14
Suhtautuminen teknologiaan ja tietokonevälitteeseen viestintään	10
Keskustelualueelle lähetetyt muut viestit	9
Ajankäyttöön liittyvät tekijät	7
Pääsy tietokoneelle, josta on Internet-yhteys	3
Oma vireystila	2
Kurssin lähiopetus	1
Ryhmän jäsenten tapaamismahdollisuus	1
yhteensä	63

Eniten opiskelijat olivat lähettämässään viesteissä viitanneet koneiden ja Idemix-ohjelman toimivuuteen tai toiminnassa ilmenneisiin ongelmiin. Valtaosa ajatuksista oli hämmennyneitä tai epäroivia ja esimerkiksi ohjelman toimivuuteen kielteisesti suhtautuvia. Yleisimmin opiskelijat kirjoittivat yksittäisistä Idemix-ohjelman käytössä ilmenneistä ongelmista, jotka

saattoivat liittyä viestin tai liitetiedoston lähettämiseen, tekstin asetteluun ja erikoismerkkien näkymiseen tai yleisesti keskustelualueelle pääsemiseen. Tosin muutama opiskelija totesi ilahtuneena, kuinka koneet ovatkin toimineet ja viestin lähetys on onnistunut.

Idemixin käytössä opiskelijoita askarrutti viestien osoittaminen tietylle keskustelualueelle. Toisaalta ei tiedetty, mikä olisi oikea paikka minkäkin tyylisille viesteille ja toisaalta ei oltu varmoja siitä, meneekö oma viesti juuri sille alueelle, johon se aiottiin lähettää. Viestien perillemeno heijastuu myös niissä opiskelijoiden kommenteissa, joissa he haluavat tarkistusta viestin saapumisesta oikealle vastaanottajalle. Varsinkin ensimmäisissä viesteissään opiskelijat pohtivat, saavatko he lähetettyä viestinsä muiden luettavaksi.

Opiskelijat kirjoittivat myös omasta suhtautumisestaan teknologiaan ja tietokonevälitteiseen viestintään. Opiskelijat pohtivat suhtautumistaan perinteisiin kirjeisiin ja sähköiseen viestintään sekä kertovat yleisestä asenteestaan tietoteknisiä asioita kohtaan. Tyypillisesti opiskelijat kirjoittivat omasta asennoitumisestaan lähettäessään kahdenkeskisiä viestejä ohjaajalle. Opiskelija saattoi esimerkiksi kertoa suhtautuvansa hieman epäilevästi uuteen teknologiaan, vaikkakin toisaalta näki teknologiaan tutustumisessa hyviäkin puolia ja oli valmis oppimaan uusia asioita kurssin aikana.

Idemix-viesteissä kommentoitiin myös keskustelualueella aiemmin käytyjä keskusteluja ja sinne lähetettyjä viestejä. Opiskelijat mainitsivat ryhmätöihinsä tulleiden vinkkien olleen innostusta lisääviä ja näkivät niiden muutenkin rohkaisseen ryhmätyön tekemiseen. Opiskelijat tarttuivat myös siihen, jos joiltakin ryhmiltä ei ollut esillä viestejä tai esimerkiksi viestejä ryhmätyön etenemisestä, joita muiden ryhmien jäsenet olisivat voineet kommentoida. Edelleen muutamat opiskelijat arvioivat vähättelevään tai kielteiseenkin sävyyn aikaisempien viestien sisältöä.

Ajankäyttöön liittyvät asiat nousivat esiin myös Idemixiin lähetetyistä viesteistä. Opiskelijat kirjoittivat muista kiireistään, jotka vievät aikaa keskusteluihin osallistumiselta. Kiireeseen ja ajankäyttöön liittyviä mainintoja oli kirjoitettu hyvinkin yksittäisistä tapauksista eli esimerkiksi opiskelijan kiireestä juuri viestin kirjoittamishetkellä tai toisaalta laajemmin esimerkiksi ryhmätyön vaatimaa ajallista panostusta miettien. Muista käytännön resursseista mainittiin hankala pääsy tietokoneille, jotka ovat erityisesti kevätkaahan varattuja.

Muista keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavista tekijöistä viitattiin opiskelijan omaan viireystilaan kahdessa viestissä, yksi opiskelija mainitsi lähiopetuksen selkeyden lisänneen hänen kiinnostustaan ja yhdessä viestissä todettiin selkeästi keskusteluhaluukkuuden vähentyvän siksi, että ryhmän jäsenet näkevät toisiaan päivittäin.

5.3 Päiväkirjatehtävät

Tutkimusaineistoksi saatiin kurssin aikana pidetyt päiväkirjat kaikilta kuudeltatoista osallistujalta. Päiväkirjat kirjoitettiin puhtaaksi, jolloin niiden laajuudeksi tuli yhteensä 34 konekirjoitusliuskaa, yksittäisten päiväkirjojen laajuus vaihteli yhdestä liuskasta yli kolmeen konekirjoitusliuskkaan. Osa opiskelijoista oli pitänyt päiväkirjaa koko kurssin ajan, mutta suurin osa oli keskittynyt vain varsinaiseen viikon mittaiseen päiväkirjatehtävään.

Puhtaaksikirjoitettujen päiväkirjatekstien käsittelyssä käytettiin samaa menetelmää kuin haastatteluaineistonkin luokittelussa. Aineiston analysointi siis alkoi sillä, että tekstiä otsikoitiin lause tai ajatuskokonaisuus kerrallaan. Aineistoa käytiin läpi useaan kertaan ja otsakkeita yhdistelemällä muodostettiin luokkia, jotka vastasivat koko aineiston sisältöä. Työssä haluttiin aluksi luokitella erikseen aineistot, jotka oli saatu eri aineistonkeruumenetelmillä, jotta voitiin pääpiirteissään arvioida eri aineistonkeruumenetelmien tuoma monipuolisuus.

Päiväkirjateksteistä saadut tulokset on esitetty taulukossa 10. Tulokset on esitetty pääluokittain, vastaajamäärien perusteella järjestettynä. Pääluokan yhteydessä kerrottu luku ilmaisee, kuinka moni kuudestatoista opiskelijasta on kirjoittanut päiväkirjaansa tähän pääluokkaan liittyviä kommentteja. Keskimmaisesta sarakkeesta selviää, millaisista alaluokista pääluokat muodostuvat ja reunimmaisessa sarakkeessa on esimerkinomaisia poimintoja päiväkirjateksteistä.

TAULUKKO 10. Päiväkirjoissa mainittuja asioita, jotka vaikuttavat opiskelijan keskusteluhalukkuuteen

Päälukot	Alaluokat	Esimerkit
Pääsy keskustelu-alueelle (14)	Koneiden käyttömahdollisuus	"Koneillekin on vaikeampi päästä kun ei ole opistolla jatkuvasti"
	Yhteyksien toimivuus	"Kone lakkoilee eikä toimi kuten pitäisi. Tähän on jo tottunut ja puutunut"
	Idemixin toimivuus	"Idemix-keskusteluohjelma on helppo käyttää"
Ajankäyttöön liittyvät asiat (12)	Muut koulutehtävät	"Oli niin tiivis koulupäivä, että en ehtinyt Internetixiin"
	Kurssin ajoittuminen keväälle	"Tämän kurssin ajankohta osui tähän kevään kiireisiin."
Yleinen kiinnostus käsiteltävää aihetta kohtaan (11)	Kiinnostus kurssia kohtaan	"Odotukset tästä kurssista on nyt aika korkealla, koska näistä asioista haluan tietää."
	Ryhmätyön aiheen mielenkiintoisuus	"Ryhmätyö vaikuttaa kiinnostavalta ja motivoivalta"
	Suhtautuminen teknologiaa kohtaan	"En ainakaan pelkää tuon kaltaista tiedonvälitystä/keskustelumuotoa"
Ensimmäisten viestien lähettäminen (7)	Ohjeet	"Ohjeista on kyllä pakko antaa kiitos"
	Onnistuminen	"Ei se loppujen lopuksi ollut niin vaikeata kuin aluksi kuvittelin.."
Keskusteluun lähetetyt viestit (6)	Vastaus tulleeseen viestiin	"Sain viestiä [*toiselta opiskelijalta*]. Yritin lähettää vastausviestin.."
	Ohjaajalta saadut viestit	"Onneksi opettaja oli lähettänyt minulle kannustavan viestin..."
	Työsuunnitelmien kommentointi	"Yritettiin myös kommentoida toisten ryhmien töitä, mutta..."
Henkilön tunnelma (5)	Vireystila	"Osallistumiseen vaikuttaa suuresti kulloinenkin vireystila"
	Ei sanottavaa	".. varsinkin kun tuntuu ettei ole mitään sanottavaa."
Kurssijärjestelyjen piirteitä (5)	Mahdollisuus kasvokkaisviestintään	"Johtunee siitä, että ryhmän jäseniä näkee lähes päivittäin."
	Lähiopetus	"Minusta tunti oli mukava ja tuntui jo nyt helpommalta puuhastella internetin ja idemixin kanssa."

Opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa käytännön mahdollisuuksista saada käyttöönsä tietokone, josta on yhteys Internetiin. Joillakin osallistumiseen vaikutti se, että he eivät asuneet Alkio-opiston asuntolassa ja heillä ei ollut vapaa-aikanaan mahdollisuutta päästä

keskusteluohjelmaan. Toisaalta Alkio-opistolla asuminenkaan ei ollut tae sille, että toimivalle koneelle aina pääsisi. Opiskelijat kertoivat, että varsinkin keväällä tietokoneluokat ovat hyvin täysiä. Lisäksi yhteyksien ja tietokoneiden toimivuus oli opiskelijoiden mielestä epävarmaa. Idemix-ohjelman toimivuudesta opiskelijat kirjoittivat päiväkirjoihinsa hyvin erityyppisiä arvioita. He kuvailivat ohjelman käyttöään sekä kirjoittivat käyttökokemustensa perusteella ohjelman toiminnassa ilmenneistä ongelmatilanteista tai esimerkiksi luonnehtivat ohjelmaa helppokäyttöiseksi ja mielenkiintoiseksi.

Opiskelijat kirjoittivat, että myös ajankäyttöön liittyvät asiat vaikeuttivat heidän osallistumistaan tietokonevälitteisiin keskusteluihin. Nämä ajankäytön asiat liittyivät lähinnä siihen, että tämän kurssin kanssa samaan aikaan opiskelijoilla oli monia muitakin opiskelutehtäviä ja kevätlukukauden loppuvaihe oli opiskelijoille muutenkin kiireistä aikaa. Lähes kaikki opiskelijat (n=12) olivat maininneet ajankäyttöön liittyvien ongelmien hankaloittaneen osallistumistaan ja tyypillisesti opiskelijat kirjoittivatkin päiväkirjaansa muiden koulutehtävien tuomasta paineesta.

Omaa kiinnostustaan opiskelijat pohtivat kurssin teeman, ryhmätyöaiheen sekä teknologian käytön suhteen. Kirjoitukset olivat hyvinkin erilaisia; toisaalta kurssilla ja ryhmätöissä käsiteltäviä aiheita pidettiin erityisen ajankohtaisina ja kiinnostusta herättävinä, toisaalta osa opiskelijoista kertoi tuntevansa arkuutta teknologiaan liittyviä asioita kohtaan. Opiskelijoilla oli ennako-oletuksia, että heidän arastelunsa tai asioihin perehtymättömyytensä saattaisi hankaloittaa kurssille osallistumista, vaikka toisaalta kurssin hyödyksi ajateltiin juuri mahdollisuus oppia näitä itselle hieman vieraampia asioita ja esimerkiksi päästä eroon 'tietokonekammosta'.

Lähes puolet (n=7) opiskelijoista kertoi päiväkirjassaan ensimmäisten viestien lähettämisestä ja siitä heränneitä ajatuksista. Suurin osa kommentteista liittyi tyytyväisyyteen ja innostukseen, joka seurasi onnistunutta keskusteluohjelman käyttöä. Tosin kaksi opiskelijaa kertoi myös Idemixin käytön hankaluuksista ja ohjelman toimimattomuudesta. Opiskelijat kirjoittivat myös tyytyväisyydestään saamiinsa Idemix-keskusteluohjelman käyttöä koskeviin ohjeisiin, joita he pitivät selkeinä sekä osallistumiseen rohkaisevina.

Keskusteluun aiemmin lähetettyihin viesteihin liittyen opiskelijat kertoivat, että omaan osallistumiseen innoitti esimerkiksi heille itselleen tai omalle pienryhmälle tullut viesti, johon

he halusivat kirjoittaa vastauksen. Päiväkirjoissa oli myös erikseen mainintoja ohjaajalta tulleista innostavista viesteistä. Muiden pienryhmien töiden kommentointi työskentelyvaiheen aikana oli yksi keskusteluohjelman tuomista mahdollisuuksista, tästä oli maininnut kolme opiskelijaa. Opiskelijat esimerkiksi kertoivat, että he olisivat halunneet kommentoida toisten ryhmien töitä, mutta näistä ei ollut tarjolla riittävästi tietoa.

Omaan osallistumiseensa tietokonevälitteisiin keskusteluihin opiskelijat liittivät myös henkilökohtaiseen vireyttilaansa ja tunnelmaansa liittyviä asioita. Päiväkirjoissa huomautettiin, kuinka osallistumista vähentää oma vireyttilä ja väsymys. Esimerkiksi kaksi opiskelijaa kertoi, miten joskus on sellainen tunne, ettei ole toisille mitään sanottavaa eikä siksi jaksa osallistua keskusteluihin.

Erityisesti tätä kurssia koskevista järjestelyistä nousi esiin opiskelijoiden mahdollisuus tavata toisiaan koulupäivien aikana. Päiväkirjoissa oli ajatuksia siitä, että tietokonevälitteinen keskustelu on teennäistä sellaisten henkilöiden kanssa, joita tapaa lähes päivittäin. Toinen kurssijärjestelyä koskeva asia oli lähiopetuspäivät, joita opiskelijat arvioivat hyödyllisiksi, sillä ne esimerkiksi antoivat valmiuksia Internetin ja Idemix-keskusteluohjelman käyttöön.

Kaiken kaikkiaan päiväkirjat sisälsivät enemmän kommentteja siitä, miksi henkilö ei ole kirjoittanut viestejä keskustelualueelle. Sellaisia asioita, jotka olisivat lisänneet keskusteluhalukkuutta, mainittiin huomattavasti vähemmän ja kuten edellä on todettu. Toisaalta samakin asia saattoi olla toisille opiskelijoille keskusteluhalukkuutta lisäävä tekijä ja toisten kohdalla alentaa kiinnostusta keskusteluja kohtaan. Tällainen asia oli esimerkiksi kurssilla käsiteltävät aiheet; toiset pitivät asiaa uutuudenviehätyksen ja ajankohtaisuuden vuoksi erityisen kiinnostavana kun taas toiset vierastivat teknologiaan liittyvää aihealuetta kokonaan.

5.4 Haastattelut

Aineiston käsittelyn ja analysoinnin suunnittelua ohjasi työlle asetetut tutkimuskysymykset ja aineiston käsittelyssä noudatettiin hyvin pitkälti Milesin ja Hubermanin (1994) ohjeistusta laadullisen aineiston koodauksesta. Järjestely- ja analysointivaiheessa aineisto pyrittiin strukturoimaan pääteemoihin, jotka sitten voivat kukin jakautua hyvinkin hienosyisiin alateemoihin (Syrjäläinen 1995, 92). Kaiken kaikkiaan tämä aineiston analysointivaihe perustui

yksittäisten tarkasteluyskiköiden suhteellisen tarkkaan koodaukseen, jonka pohjalta oli mahdollista muodostaa tarkasteltavasta aineistosta abstraktimpeja ja yleisempiä luokituksia ja pääteemoja.

Haastatteluaineiston käsittely aloitettiin kuuntelemalla haastattelunauhut läpi ja purkamalla nauhoitetut haastattelut tekstiksi. Haastateltavien vastauksien osalta litterointi tehtiin kokonaisuudessaan sanatarkasti, mutta litterointivaiheessa joitakin haastattelijan puheenvuoroja tiivistettiin esimerkiksi pidempien kuvailujen ja kysymyksiin liittyvien esimerkkien kohdalla. Haastattelujen kirjoittaminen kokonaisuudessaan antaa monipuolisemmat mahdollisuudet aineiston jatkokäsittelyyn ja haastatteluihin sisältyvien erilaisten merkitysten tarkasteluun. Tekstimuotoon muutettuja haastatteluja luettiin ensin läpi useaan kertaan, jotta tutkija sai kokonaiskuvan haastatteluaineistosta. Aineisto tuli kokonaisuudessaan tutuksi ja siitä hahmottui jo tässä vaiheessa keskeisiä elementtejä. Varsinaisesti ensimmäinen järjestämävaihe oli kuitenkin tarkasteluyskiköiden poimiminen ja nimeäminen tekstiaineistosta. Jo tässä ensimmäisessä vaiheessa aineistosta jätettiin käsittelemättä sellaiset seikat, jotka tutkimuskysymysten lähtökohdista tarkasteluna käsittelevät selvästi muita kun tarkasteltavina olevia kysymyksiä.

Aineiston järjestämisessä tarkasteluyskikköä ei voi määritellä etukäteen esimerkiksi lauseeksi, puheenvuoroksi tai muulla ulkoisella perusteella. Sen sijaan aineiston järjestäminen kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen, jonka tulkintaan vaikuttavat yhteydet saattavat levittäytyä laajallekin tutkimusaineistoon. (Ahonen 1995, 143.) Tässä työssä tarkasteluyskiköksi valittiin sellainen ilmaus tai ajatuskokonaisuus, joka muodostaa sisällöltään yhden itsenäisen merkityksen. Tarkasteluyskiköt olivat aineistossa laajuudeltaan melko vaihtelevia, sillä yksikön saattoi muodostaa muutama sana, lause tai kokonainen tekstikappale.

Haastatteluaineisto jaoteltiin tekstisegmenteiksi, joille annettiin tunnistusta helpottava koodi sekä yksikön sisällöllisen merkityksen kertova otsake. Tämän ensimmäisen koodauksen tarkoituksena oli järjestää aineistoa myöhempää ja syvällisempää analyysiä varten. Sen vuoksi tässä vaiheessa ei ole haluttu tehdä kovinkaan rajaavia tai aineistoa yksinkertaistavia päätöksiä, vaan luokitussysteemi on pidetty suhteellisen monisyisenä ja laaja-alaisena. Samanaikaisesti aineiston koodauksen kanssa tutkija kirjoitti raaka-aineistoon sanallisia huomioitaan esimerkiksi käsiteltävän asian liittymistä muihin aineistossa ilmeneviin seikkoihin, viittauksia käydyn kurssin tai haastattelutilanteen järjestelyihin sekä muita ajatuksia ja ideoita, jotka

heräävät aineistoon perehtyessä. Joitakin näistä lisähuomioista on käsitelty tässä raportissa tulosten tarkastelun ja tutkimuksen arvioinnin yhteydessä.

Aineiston käsittelyä jatkettiin ryhmittelemällä aineistoa asiakokonaisuuksiksi, joita kutsutaan alaluokiksi. Yhden alaluokan muodostivat esimerkiksi ilmaukset, jotka liittyivät keskusteluohjelman käyttöön annettuihin ohjeisiin. Tässä vaiheessa luokittelussa ei otettu kantaa siihen, oliko opiskelija maininnut kyseisen asian lisäävän vai vähentävän keskusteluhalukkuuttaan. Kun aineisto oli luokiteltu, siitä tehtiin kooste jonka perusteella syntyneitä alaluokkia muokattiin ja tarkistettiin. Luokittelu oli välttämätöntä tehdä useaan otteeseen aineiston runsauden vuoksi.

Seuraavassa vaiheessa alaluokat ryhmiteltiin edelleen laajemmiksi ryhmiksi, pääluokiksi. Luokittelussa yhdisteltiin joitakin hyvin samansisältöisiä luokkia ja muutenkin aineiston ryhmittely tarkentui ja vakiintui. Aineiston läpikäyntiä jatkettiin kunnes tutkijan näkemyksen mukaan luokittelu vastasi aineiston sisältöä ja syntyneiden pääluokkien muuttamiselle ei tuntunut enää olevan tarvetta. Aineistosta muodostui pääteemoja, jotka olivat monivaiheisen luokittelun perusteella tarkentuneet ja asettuivat kuvaamaan haastatteluaineistoa kokonaisuutena.

Haastatteluaineiston pääteemat on ja niiden sisältöä kuvaavat luokat on esitetty taulukossa 11. Jokaisen luokan jälkeen on suluisia ilmoitettu, kuinka moni opiskelija on haastattelussa maininnut kyseiseen luokkaan kuuluvan seikan keskusteluhalukkuuteen vaikuttavana tekijänä. Haastattelut olivat suhteellisen pitkiä keskusteluja, joissa opiskelijan keskusteluhalukkuutta tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä pohdittiin useista näkökulmista. Siksi onkin luonnollista, että varsin moni haastateltavista on maininnut nämä pääluokkiin kuuluvat seikat haastattelun aikana. Haastatteluissa opiskelijat eivät määritelleet eksplisiittisesti keskusteluhalukkuuteen vaikuttavien tekijöiden keskinäistä suhdetta, vaan pohtivat yleensä eri tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa keskusteluhalukkuuteen tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Tämän vuoksi taulukossa esitetyt lukumäärät kertovat pikemminkin eri tekijöiden mainintojen lukumäärän kuin niiden keskinäisen tärkeysjärjestyksen.

TAULUKKO 11. Haastatteluaineiston tulokset pääteemoittain

Median ominaisuuksia (16)	Tekstivälitteisyys (16) viestien tuottaminen kirjoittamalla (16) visuaalisen ja auditiivisen kanavan puuttuminen (13) viestien tallentuminen ja pysyvyys (11) Asynkronisuus (10) keskustelun rytmi (7) muokkausmahdollisuus, viestin muotoilu (4)
Pääsy koneille, tietokoneiden ja sovelluksen toimivuus (16)	Mahdollisuus käyttää tietokonetta (11) Tietokoneiden ja yhteyksien toimivuus (9) Sovelluksen toimivuus ja käytettävyys (16)
Kurssin käytännönjärjestelyt (16)	Ajankohta, käytettävissä oleva aika (15) Tehtävään liittyvät asiat (14) Ohjeet ja muu ohjaus (16) Tapaamismahdollisuus (15)
Viestinnän merkitys kurssilla (16)	Yhteydenpidon rooli opiskelussa (15) Keskustelut ohjaajan kanssa (12) Oma tarve, onko itsellä sanottavaa (10) Keskustelun muut viestit (13)
Ryhmätietoisuus, tunteminen, ryhmän toimintatavat (16)	Kuuluminen tiettyyn ryhmään (16) suljettu alue (11) viestit omalla nimellä (13) ryhmän koko (6) Ryhmän jäsenten ominaisuudet (16) Toimintatavat ryhmässä (15) keskustelukäytännöistä sopiminen (10) uudenlainen toimintamuoto (7)
Suhtautuminen, asenne ja arkuus (16)	Suhtautuminen tietokoneisiin (13) Yleinen kiinnostus, ryhmätöiden aihe (15) Henkilön luonne (10) Vireystila (5)
Taidot ja valmiudet (16)	Tietotekniset valmiudet (15) Valmiudet kirjalliseen viestintään (13) Ryhmätöitä, vastuunkantaminen ryhmässä (14) Omien taitojen arviointi suhteessa käyttökokemuksiin (9)

Median ominaisuuksia

Teema-alue median ominaisuuksista sisältää haastateltavien käsityksiä niistä keskusteluhaluuteen vaikuttavista tekijöistä, jotka liittyvät nimenomaan viestintävälineen ja viestintämuodon piirteisiin. Tällä tarkoitetaan niitä asioita, jotka liittyvät ensisijaisesti siihen teknologiseen ratkaisuun, jota käytettiin tämän kurssin yhteydenpidossa (käytettiin

keskustelujärjestelmää eikä esimerkiksi videoneuvottelua). Käytetyn viestintävälineen vaikutukset heijastuvat myös muihin teema-alueisiin, kuten työskentelyssä tarvittaviin tietoteknisiin valmiuksiin tai tietoisuuteen ryhmän kokoonpanosta, mitkä kuitenkin käsitellään toisten teema-alueiden yhteydessä. Edelleen kurssilla käytetyn keskusteluohjelman, Idemixin, toimivuuden ja käytettävyyden arviointi on yksityiskohtaisuutensa vuoksi tämän teema-alueen ulkopuolella.

Teema-alue keskusteluhaluuteen vaikuttavista median ominaisuuksista jakaantuu kahteen pääluokkaan: tekstivälitteisyyteen ja asynkronisuuteen. Viestintävälineen tekstivälitteisyydellä tarkoitetaan sitä, että viestit välittyvät tekstimuotoisina eli kirjoittamalla ja lukemalla eikä viestinnässä ole käytössä esimerkiksi puhe- tai kuvayhteyttä. Asynkronisuus tarkoittaa viestien välittymisen eriaikaisuutta eli viestinnän osapuolet eivät ole viestintätilanteessa yhtä aikaa eikä viestien välittyminen ole samanaikaista.

TAULUKKO 12. Keskusteluhaluuteen vaikuttavia median ominaisuuksia haastatteluaineiston perusteella

MEDIAN OMINAISUUKSIA	
Tekstivälitteisyys	
viestien tuottaminen kirjoittamalla	<i>Et siinä on tietysti se että ku pitää mennä sen koneen ääreen ja alkaa kirjoitella niin siinäki jo jonkinäkönen vaiva.</i>
visuaalisen ja auditiivisen kanavan puuttuminen	<i>No siis silleen tavallaan kasvokkain jo ilmeet ja eleet sanoo hirveen paljon ja niitä voi tulkita erittäin väärin. Et niin semmonen ku jää pois niinku tietokoneella ni sillon on ne sanat siinä mitkä on ja niistä muodostetaan mielipide.</i> <i>Et ne [toiset keskustelijat] ei istu tossa vieressä tuijottamassa tai jotain et siinä mielessä se on ehkä helpompaa.</i>
viestien tallentuminen ja pysyvyys	<i>Toisaalta ehkä niinku seki että miten hanakasti sanoo mielipiteensä tietokoneen välityksellä tekstinä koska siis sehän jää, siitä jää jälki ku sä kirjoitat. Eliikkä joku voi myöhemmin päästä lukeen et mitä mieltä sä oot ollu.</i>
Asynkronisuus	
keskustelun rytmi	<i>Tää on just tää keskustelurytmi.. tietokonevälitteisessä keskustelussa varmasti pääsee sillä lailla helpommin mukaan..</i>
muokkausmahdollisuus, viestin muotoilu	<i>Et jos ei uskalla ni se on varmaan niinku helpompi kirjoittaa [kuin osallistua kasvokkaistilanteessa] sit sinne. (-) kirjoittaessa ne ehtii siinä miettii moneen kertaan ja vielä et laitanks mä nyt ton sanan emmä nyt pistäkkään.. ennenkö sen lähettää.</i>

Tekstivälitteisyys on edelleen ryhmitelty kolmeen alaluokkaan. Näistä viestin tuottaminen kirjoittamalla sisältää viestin tuottamiseen liittyviä asioita, joita haastateltavat liittivät

keskusteluhaluukkuuteen. Visuaalisen ja auditiivisen kanavan puuttuminen pitää sisällään huomioita viestin välittämisessä käytettävien kanavien rajoittumiseen. Viestien tallentuminen ja pysyvyys muodostuu käsityksistä, jotka liittyvät viestien säilymiseen keskustelualueella ja mahdollisuuteen palata aikaisempiin viesteihin.

Viestin muotoilu tekstiksi koettiin vaativammaksi ja hankalammaksi kuin sanoman ilmaiseminen puhumalla. Kirjoittamisen vaatavuutta lisäsi vaatimus ilmaista asiansa mielenkiintoisesti ja persoonallisesti, mitä haastateltavat pitivät tärkeinä ominaisuuksina. Toisaalta opiskelijat nimittäin kokivat, että kirjoittaminen voisi tehdä vuorovaikutuksesta asiapitoisempaa ja etäisempää, mikäli keskustelun rönsyily ja vapaamuotoisuus karsiutuu. Haastateltavat kokivat kirjoittamisen tuovan lisää vaivaa ryhmäkeskusteluihin osallistumiseen, sillä edellyttäähän osallistuminen siirtymistä tietokoneelle ja tekstin kirjoittamista näppäimistön avulla. Edelleen tekstin esittäminen kirjoittamalla nähtiin muuttavan vuorovaikutusta vähäisemmäksi sekä tekevän siitä kärjistetympää ja värikkäämpää.

Viestinnässä ei ollut käytettävissä näkö- tai puheyyhteyttä eikä muut keskusteluun osallistujat olleet läsnä samalla tilanteessa, vaan keskusteluihin osallistuttiin tietokoneen ääressä viestejä kirjoittamalla ja lukemalla. Opiskelijat kiinnittivät huomiota siihen, että viestintäkanavien rajoittuneisuus tarkoittaa, ettei tilanteessa saa vihjeitä äänenpainosta, eleistä tai ilmeistä. Haastatelussa tuli esille, että keskusteluhaluukkuuteen vaikuttaa tilanteen ilmapiiri, mutta tekstivälitteisestä viestinnästä tunnelma on opiskelijoiden mielestä vaikea aistia. Tämän tyyppisessä viestinnässä ei myöskään näe toisten reaktioita eikä suhtautumista omaan viestiin, mikä nähtiin toisaalta keskusteluhaluukkuutta lisäävänä tekijänä ja toisaalta sen ajateltiin tuovan epävarmuutta ja vähentävän halukkuutta osallistua keskusteluun. Lisäksi haastateltavat nostivat esiin väärintulkinnan mahdollisuuden, minkä he näkivät lisäävän epävarmuutta ja arastelua osallistua keskusteluihin. Väärintulkinta liittyi sekä ilmeiden ja eleiden väärinymmärtämiseen että toisaalta tekstissä vaikka yksittäisen sanankin tulkintaongelmiin.

Keskusteluihin siis osallistutaan kirjoittamalla viestejä, jotka tallentuvat keskusteluohjelmaan ja ovat sieltä toisten luettavissa. Tekstin tallentumisen ja pysyvyyden ajateltiin toisaalta lisäävän, mutta toisaalta myös vähentävän keskusteluhaluukkuutta. Haastateltavat pitivät esimerkiksi tulostusmahdollisuutta ja ylipäätään viestien säilymistä ”mustana valkoisella” keskusteluhaluukkuutta vähentävänä tekijänä. Toisaalta osa opiskelijoista piti myönteisenä

ominaisuutena mahdollisuutta palata edeltäviin viesteihin ja katsoa, mitä eri henkilöt ovat keskustelussa aikaisemmin sanoneet.

Viestintäväliseen asynkroninen luonne nousi haastateltavien mielipiteissä esiin keskustelun rytmin sekä viestien muokkausmahdollisuuden kautta. Yleinen näkemys oli, että keskusteluohjelmassa keskustelun rytmi on hitaampi, mikä helpottaa keskusteluun osallistumista. Opiskelijoiden mielestä kurssilla käytetyssä keskusteluohjelmassa oli helpompi saada omalle viestilleen tilaa ja siellä hiljaisempi tai arempikin sai puheenvuoron. Kasvokkaistilanteissa opiskelijat näkivät hankaluutena juuri puheenvuoron ottamisen sekä mahdollisesti joidenkin keskustelijoiden dominoivuuden. Reaaliaikaisessa tilanteessa olisi pystyttävä käsittelemään yhtäaikaaisesti paljon tietoa sekä muotoilemaan oma sanomansa, mutta sen sijaan tietokoneiden välityksellä saa enemmän harkinta-aikaa, sillä vastausta ei tarvitse tuottaa hetkessä tai ohimenevään tilanteeseen reagoiden. Viestien muokkausmahdollisuuden nähtiin keskusteluhaluukkuutta lisäävänä tekijänä. Haastateltavien mielestä osallistuminen oli helpompaa, kun viestiä kirjoittaessa oli mahdollisuus valita mitä asioita ja miten kirjoittaa sekä halutessaan muokata ja tarkistaa sanomansa lopullista muotoa ennen lähettämistä.

Pääsy koneille, tietokoneiden ja sovelluksen toimivuus

Kurssilla käytetyn Idemix-keskusteluohjelman käyttämiseen tarvittiin tietokone, josta on yhteys Internet-verkkoon. Tämä teemaluokka sisältääkin niitä keskusteluhaluukkuuteen liittyviä tekijöitä, jotka liittyvät tietokoneen käyttömahdollisuuksiin tai tietokoneen ja sovellusohjelman toimivuuteen.

TAULUKKO 13. Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia koneille pääsyyn sekä tietokoneiden ja sovelluksen toimivuuteen liittyviä tekijöitä haastatteluaineiston perusteella

PÄÄSY KONEILLE, TIETOKONEIDEN JA SOVELLUKSEN TOIMIVUUS	
Mahdollisuus käyttää tietokonetta	<i>Varmaan ihan suurin syy mulla varmaan on just se että mun oli niin hankala päästä koneille.</i>
Tietokoneiden ja yhteyksien toimivuus	<i>No siis sillan ku mä olin koululla niin vähensi [keskusteluhaluukkuutta] tosi paljon se että noi koneet on tosi huonoja ja yleensä ne ei toimi.</i>
Sovelluksen toimivuus ja käytettävyys	<i>Mun mielestä se oli oikeestaan ihan yllättävätki helppo tavallaan että.. alunperin mä ajattelin et se on vähän vaikee päästä.</i>

Lähes kaikki opiskelijat mainitsivat, kuinka varsinkin kevät aikaan oli hyvin vaikea päästä käyttämään opiston tietokoneita. Koska opiskelijat kokivat, että tietokoneelle oli vaikea päästä, niin heillä oli myös tunne, että koneella täytyy tehdä vain tärkeimmät ja pakolliset toiminnot

jotta seuraava jonottaja pääsisi tietokoneelle. Haastattelujen mukaan keskusteluhaluukkuus olisi lisääntynyt, mikäli tietokoneelle olisi päässyt helposti silloin kun olisi halunnut ja jos lisäksi viestien kirjoittamiseen olisi ollut rauhallinen tilanne ja riittävästi aikaa.

Myös tietokoneiden ja yhteyksien toimimattomuus mainittiin keskusteluhaluukkuutta vähentävänä tekijänä. Esimerkiksi epävarmuus yhteyksien toimivuudesta sekä tietokoneiden hitaus olivat asioita, jotka vähensivät opiskelijoiden kiinnostusta keskusteluja kohtaan. Idemix-keskusteluohjelmasta opiskelijat antoivat monia yksityiskohtaisia arvioita sovelluksen hyvistä ja huonoista puolista. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kertoivat Idemixin olevan pääosin toiminnoiltaan riittävä ja sen käyttö oli helppo oppia, vaikkakin heillä oli kokemuksia monista pulmatilanteista ohjelman käytössä. Opiskelijoiden halukkuuteen osallistua Idemixissä käytyihin keskusteluihin vaikutti omien ennako-oletusten ja käytännön onnistumisen suhde; onnistunut viestin lähetys saattoi poistaa epäilyt omien taitojen riittävydestä tai toisaalta ohjelman toimimattomuus toi epävarmuutta ja kielteisen suhtautumisen keskusteluohjelmaa kohtaan.

Kurssin käytännönjärjestelyt

Kurssin käytännönjärjestelyt muodostavat oman teema-alueensa. Tähän teema-alueeseen sisältyvät sellaiset opiskelijoiden keskusteluhaluukkuuteen liittyvät käsitykset, joissa viitataan kurssin käytännötoteutukseen kuten aikatauluun tai ajankohtaan, kurssilla tehtyjen tehtäviin, annettuihin ohjeisiin ja saatavilla olevaan ohjaukseen sekä lähiopetukseen ja opiskelijoiden mahdollisuuteen tavata toisiaan kasvokkain.

TAULUKKO 14. Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia käytännönjärjestelyihin liittyviä tekijöitä haastatteluaineiston perusteella

KURSSIN KÄYTÄNNÖNJÄRJESTELYT	
Ajankohta, käytettävissä oleva aika	<i>Et oliko se tää ajankohta et oli niin paljon muutaki asiaa ettei ollu täysillä mukana.</i>
Tehtävään liittyvät asiat	<i>[jos on] sillain että ryhmän tehtävä on keskustella ni sillon se taas se motivaatio niinku kasvaa..</i> <i>Mä oon hyvin tämmönen tehtäväpainotteinen ihminen että ku mulla on joku homma ni mä sitten teen sen.</i>
Ohjeet ja muu ohjaus	<i>Tavallaan sen lapun [ohje Idemixin käyttöön] ansiosta sitä ei niin niinku arastellu niinku mennä.. et se oli hyvä ku se oli niin yksityiskohtanen</i>
Tapaamismahdollisuus	<i>.. tuntuu niin hölmöltä ku näkee [toisia ryhmäläisiä] kuitenkin koko ajan niinku ni käydä keskustelua tomosen kanavan kautta.</i>

Kurssin ajankohta oli lähes kaikkien haastateltavien mielestä hankala, sillä se ajoittui kevätlukukauden lopun kiireisiin. Moni opiskelija mainitsikin aikapulan olleen syy vähäiseen osallistumiseen keskusteluihin eli muiden tekemisten lomassa oli hankala keskittyä tähän asiaan ja siksi esimerkiksi teki vain välttämättömimmän. Päinvastaisiakin mielipiteitä oli, sillä eräskin opiskelija kertoi merkittävimäksi keskusteluhalukkuuttaan lisääväksi tekijäksi sen, että hänellä oli aikaa käyttää keskustelujärjestelmää ja tutustua siihen.

Kurssilla tehdyn ryhmätyön suorittamisessa oli opiskelijoiden mielestä hyvä, että tehtävän johdattelussa on selkeästi sanottu että edellytetään keskustelua koneiden välityksellä ja että alkuohjeen jälkeen ohjaaja seuraa määrätietoisesti ryhmätöiden edistymistä. Opiskelijat arvioivat varsinkin ensimmäiset viestien lähettämisen hyvin selkeästi annetun tehtävän suorittamiseksi. Tämä 'pakollinen' kokeilu toimi kuitenkin jatkossa keskusteluhalukkuutta lisäävänä tekijänä. Myös mahdollisuus käydä katsomassa ja kommentoimassa muiden ryhmien töitä lisäsi joidenkin opiskelijoiden kiinnostusta keskusteluja kohtaan.

Haastatteluvastauksissaan opiskelijat korostivat, että ohjeiden tarve riippuu käsiteltävästä asiasta. Valtaosa opiskelijoista piti tietotekniikkaa itselleen vieraana aihepiirinä ja toivoikin siihen tarkkaa ohjeistusta. Kurssin ensimmäisellä tapaamiskerralla jaettiin ohjeet Idemix-keskusteluohjelman käyttämiseen ja tätä ohjetta monet pitivät innostavana ja keskusteluun osallistumiseen rohkaisevana. He arvioivat ohjeen parhaiksi puoliksi yksityiskohtaisuutta, ohjeen jakamista heti ensimmäisellä kerralla sekä ohjeiden tulostamista paperilla, joka oli helppo ottaa mukaan tietokoneen ääreen. Kirjallisen ohjeen lisäksi opiskelijat kertoivat keskusteluhalukkuuttaan lisänneen tieto siitä, että ohjaajalta voi arastelematta kysyä neuvoja erilaisissa tilanteissa ja saada niihin vastauksen.

Lähes poikkeuksetta opiskelijat kertoivat keskusteluhalukkuutensa vähentyneen siksi, että kurssilaisilla oli mahdollisuus tavata toisiaan kasvokkain lähes päivittäin. Opiskelijat pitivät kasvokkain keskustelua helpompana ja siihen verrattua keskustelu tietokoneiden välityksellä nähtiin teennäisenä ja esimerkiksi ajanhukkana. Keskusteluhalukkuuden ajateltiin lisääntyvän, jos yksikin ryhmän jäsenistä on esimerkiksi toisella paikkakunnalla, jolloin keskustelujen käymistä kirjoittamalla pidettiin luontevampana.

Viestinnän merkitys kurssilla

Omaksi teema-alueekseen on ryhmitelty opiskelijoiden käsitykset viestinnän merkityksestä kurssilla sekä mielipiteet siitä, miten yhteydenpidon merkitys heijastuu keskusteluhalukkuuteen. Tähän teema-alueeseen sisältyy opiskelijan käsitys yhteydenpidon roolista tämäntyyppisessä opiskelussa, ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen merkitys, opiskelijan käsitys siitä mitä annettavaa hänellä itsellään on keskusteluihin sekä keskusteluun lähetettyjen muiden viestien rooli keskusteluhalukkuuden lisääjänä tai vähentäjänä.

TAULUKKO 15. Keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia viestinnän merkityksen arviointiin liittyviä tekijöitä haastatteluaineiston perusteella

VIESTINNÄN MERKITYS KURSSILLA	
Yhteydenpidon rooli opiskelussa	<i>Ja tavallaan se voi motivoidaki ehkä. Siinä mielessä ku saa kuulla muitten mielipiteitä.. Kyllä se on aina tärkeätä käyä tommosta keskustelua kurssin yhteydessä.</i>
Keskustelut ohjaajan kanssa	<i>No se oli vielä kiinnostavampaa et ku sä olet niinku täällä Jyväskylässä ja tällai että pystyy tota kautta saamaan niinku sulta viestejä.</i> <i>Ja että just se [lisäsi keskusteluhalukkuutta] että ku sulla oli semmosta tiettyä kiinnostusta meiän ryhmätyötä kohtaan.</i>
Oma tarve, onko itsellä sanottavaa	<i>No ensimmäisenä minunkaltaiselleni ihmiselle ni se on ainaki just se että sanonks mä nyt jotain tarpeeks järkevää.</i> <i>Mä en jaksanu sinne sit kauheesti ku mulla ei ollu sinne mitään asiaa. Sillai se just ois ollu sitä hölöpötystä vaan.</i>
Keskustelun muut viestit	<i>Niitä [aikaisempia viestejä] oli niin paljon ja siksi lisäsin iteki. Mitä enemmän siellä on viestejä niin sitä suurempi mahdollisuus et siellä on joku joka kiinnostaa.</i>

Kukin opiskelija peilaa omaa keskusteluhalukkuuttaan myös siihen, millaisen roolin ja merkityksen hän keskusteluille antaa. Opiskelijat näkivät keskustelujen roolin tällä kurssilla ja tämäntyyppisessä opiskelussa hyvinkin eri tavoin. Joidenkin mielestä kurssi tavallaan 'tapahtui' keskusteluohjelmassa, jossa tehtiin ryhmätöitä ja saatiin niihin kommentteja. Osa näki yhteydenpidon merkityksen mahdollisuutena saada ohjaajalta ja toisilta opiskelijoilta neuvoja ongelma-kohtiin ja osa taas näki keskusteluohjelman kurssiin liittyvänä demonstraationa ja käytännön esimerkkinä siitä, millaisia työkaluja on olemassa.

Opiskelijoiden mukaan keskusteluhalukkuutta lisääväksi tekijäksi nousi yhteydenpito ohjaajan kanssa. Haastatteluissa mainittiin muunmuassa nopeasti saatujen vastausten sekä ohjaajan osoittaman kiinnostuksen ryhmien työskentelyä kohtaan lisäävän myös opiskelijan omaa kiinnostusta keskusteluja kohtaan. Ohjaaja koettiin helpommin tavoitettavaksi sekä muutenkin osallistumiskyvyn nähtiin madaltuvan keskusteluohjelman käytön myötä. Aktiivinen yhteydenpito myös lisäsi opiskelijoiden mukaan tiiviyn ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä loi tunteen ohjaajan tavoitettavuudesta tarpeen tullen, mikä osaltaan rohkaisi osallistumaan keskusteluihin.

Keskusteluihin osallistumiseen vaikutti haastateltavien mielestä myös oman osallistumisen tärkeys eli arvio siitä, onko itsellä jotakin annettavaa keskustelulle. Opiskelijat kertoivat, että keskusteluhalukkuutta vähensi näkemys siitä, ettei itsellä ole mitään sanottavaa tai epäily oman asian järkevyydestä. Muutama opiskelija pohdiskeli erityisesti keskusteluhalukkuutensa riippuvan siitä, miten hyödyllisenä hän ajattelee muiden ryhmäläisten pitävän sitä asiaa, jonka hän aikoo kirjoittaa.

Keskusteluihin aikaisemmin lähetetyillä viesteillä sekä opiskelijan omiin viesteihin tulleilla vastauksilla oli myös merkitystä keskusteluhalukkuuden kannalta. Opiskelijat kertoivat, että omiin viesteihin tulevat vastaukset sekä oletus näistä, lisäsivät halukkuutta osallistua keskusteluihin. Lisäksi keskustelualueelle aiemmin lähetetyt viestit ohjasivat haastateltavien kiinnostusta: Osa opiskelijoista arvioi aikaisempia viestejä sisällöttömiksi, mikä vähensi heidän omaakin kiinnostusta keskusteluja kohtaan. Toisaalta osa opiskelijoista nimenomaan kertoi aikaisempien viestien sisältävän ajatuksia, joista haluaa esittää oman näkemyksensä. Keskustelujen muut viestit vaikuttivat opiskelijoiden käsityksiin keskusteluhalukkuudestaan sekä sisältönsä että määränsä puolesta.

Ryhmätietoisuus, tunteminen ja ryhmän toimintatavat

Ryhmän ominaisuuksiin liittyvät käsitykset on koottu teema-alueeksi ryhmätietoisuus, tunteminen ja ryhmän toimintatavat. Tähän teema-alueeseen on ryhmitelty haastatteluissa nousseita asioita keskusteluhalukkuudesta, jotka liittyvät ryhmään kuulumiseen, muiden ryhmän jäsenten ominaisuuksiin sekä ryhmätoiminnan käytäntöihin. Taulukossa 16 on esitetty teema-alueen pääluokat ja alaluokat. Ryhmätietoisuuteen, tuntemiseen ja ryhmän toimintatapoihin liittyvä teema-alue sisältää kolme pääluokkaa, jotka kuvaavat osallistujan

tuntemusta tiettyyn ryhmään kuulumisesta, käsityksiä muiden ryhmän jäsenten ominaisuuksista sekä erilaisia sopimuksia tai käytäntöjä oman ryhmän toiminnan tavoista.

TAULUKKO 16. Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia ryhmätietoisuuteen, tuntemiseen ja toimintatapoihin liittyviä tekijöitä haastatteluaineiston perusteella

RYHMÄTIETOISUUS, TUNTEMINEN, RYHMÄN TOIMINTATAVAT	
Kuuluminen tiettyyn ryhmään	
suljettu alue	<i>Se [että on suljettu salasanalla] vaikuttaa siihen kuintenki et se on se tietty ryhmä joka niinku lukee eikä oo niinku kenellekkään muille. Tottakai se vaikuttaa. Se tekee siitä jollain tavalla semmosen henkilökohtasemman sen ryhmän sisällä.</i>
viestit omalla nimellä	<i>Ehkä seki vähän riippuu jos jotain tietystä aiheesta ois ihan varmaan just hienoo päästä keskusteleen ihan anonyyminä ihan se ois ehkä helpompi niin.</i>
ryhmän koko	<i>Kyllähän sitä niinku luonnollisesti pystyy vapautuneempi oleen pienessä ryhmässä ku isossa porukassa.</i>
Ryhmän jäsenten ominaisuudet	<i>Jos on niinku tuttuja ne ryhmän jäsenet nin kyllä se sitte voi vaikuttaa [keskusteluhaluukkuuteen] (--) Tietysti jos on semmonen ryhmä ja siinä on sitte jotain semmosia ihmisiä joista ei välttämättä kauheesti pidä ni sitte voi niinku vähän arkailla sitä kirjottamista.</i>
Toimintatavat ryhmässä	
keskustelukäytännöistä sopiminen	<i>No siihen [omalle keskustelualueelle] me vaan sovittiin että kirjotellaan aina ku ollaan koneella. Et joka kerta ku on mahdollisuus ni sinne aina jotain siis tietoa et onko yhtään päästy eteenpäin..</i>
uudenlainen toimintamuoto	<i>Mut se tuntu ehkä vähän silleen semmoselle oudolle ja vieraalle että kuuluuks sen mennä näin et voinks mää nyt ihan oikeesti tosta vaan kirjottaa..</i>

Kuuluminen tiettyyn ryhmään tarkoittaa tässä osallistujan tietoisuutta siitä, mihin ryhmään hän kuuluu ja onko hänellä tiedossa ketä muut ryhmän jäsenet ovat. Noin puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että tällä kurssilla keskustelun alueen rajattu ja osallistujien tiedossa oleva käyttäjäpiiri lisäsi heidän keskusteluhaluukkuuttaan, sillä se loi tiettyä turvallisuudentunnetta. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla tällä ei ollut vaikutusta, eikä varsinkaan nyt kun keskusteluaiheet eivät olleet erityisen henkilökohtaisia. Myös oman nimen käyttämisen nähtiin vaikuttavan keskusteluhaluukkuuteen, mikäli viestissä on kyse kovin henkilökohtaisesta tai arasta asiasta. Vaikka anonyyminen voisi helpottaa joidenkin asioiden kirjoittamista, niin yleisesti opiskelijat toivoivat saavansa viestejä 'oikeilta henkilöiltä' eikä esimerkiksi nimimerkeiltä. Muutamit haastateltavat mainitsivat ryhmän koon vaikuttavan omaan

keskusteluhaluukkuuteensa. Joillekin pieni ryhmä oli keskusteluhaluukkuutta lisäävä tekijä, kun taas toiset olisivat olleet kiinnostuneempia keskusteluista, jos mukana olisi ollut enemmän osallistujia.

Ryhmän jäsenten ominaisuuksista eniten keskusteluhaluukkuuteen vaikutti se, miten hyvin ryhmän jäsenet tuntevat toisensa. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että tuttujen henkilöiden kanssa keskustelea huomattavasti vapaammin ja rohkeammin eikä osallistumista arastele niin paljon. Tuttuuden nähtiin myös monella tavalla helpottavan ryhmätyön tekemistä, sillä esimerkiksi toisten osaamisen vahvuudet ja työskentelytavat olivat tiedossa. Haastateltavat arvioivat, että ryhmän jäsenten tunteminen tekee ryhmätyön tekemisestä sosiaalisemman tapahtuman ja vastaavasti vieraampien kanssa toiminta olisi tehtäväpainotteisempaa. Toisaalta työskentely vieraiden ihmisten kanssa olisi lisännyt joidenkin opiskelijoiden keskusteluhaluukkuutta, koska yhteydenpito vieraisiin olisi lisännyt kokeilunhalua ja vieraammista ihmisistä ei ole mitään ennako-odotuksia. Tuttuuden ohella muita keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia ryhmän jäsenten ominaisuuksia olivat henkilöiden väliset muut suhteet, yhteinen koulutusala tai muu yhteinen kokemustausta, ryhmässä vallitsevat mielipiteet ja roolit sekä henkilöiden yleinen suhtautuminen toisiinsa.

Ryhmätyöskentely tietokoneiden välityksellä oli opiskelijoille uudenlainen toimintamuoto eikä tämäntyyppiseen ryhmätyöskentelyyn ollut valmiita käytäntöjä tai malleja. Opiskelijat kertoivat omaan keskusteluhaluukkuuteensa vaikuttaneen sen, mitä omassa pienryhmässä sovittiin ryhmäkohtaisen keskustelualueen käytöstä. Osa ryhmistä oli erikseen päättänyt, että keskustelualueetta käytetään aktiivisesti ja osa taas oli sopinut keskustelualueensa satunnaisemmasta käytöstä. Valmiiden toimintakäytäntöjen puuttuminen koettiin jossain määrin hämmentäväksi, vaikka toisaalta keskustelukulttuurin puuttumisen nähtiin antavan vapauksia ja mahdollisuuksia kaikenlaiseen osallistumiseen.

Suhtautuminen, asenne ja arkuus

Suhtautumista, asenteita ja arkuutta käsittelevään teema-alueeseen on ryhmitelty niitä haastateltavien mainitsemia keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka liittyvät ensisijaisesti opiskelijan henkilökohtaiseen suhtautumiseen ja asioihin, joita hän pitää itselleen merkityksellisinä tai jotka hän kokee kielteisiksi. Tämän teema-alueen sisällä on keskeisenä aihealueena opiskelijoiden suhtautuminen tietokoneisiin ja teknologiaan sekä yleinen kiinnostus ryhmätyöskentelyä kohtaan. Lisäksi tässä teema-alueessa esitellään niitä käsityksiä

keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavista tekijöistä, jotka käsittelevät henkilön luonnetta tai hetkellistä vireystilaa.

TAULUKKO 17. Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia suhtautumiseen, asenteisiin ja arkuuteen liittyviä tekijöitä haastattelujen perusteella

SUHTAUTUMINEN, ASENNE JA ARKUUS	
Suhtautuminen tietokoneisiin	<i>Mut kyl se tietysti vaikutti siihen että ku ei niin kauheen sinut oo tietokoneen kanssa ni silleen et sitä vähän aina araksuu kaikkee tietokoneitten kanssa.</i>
Yleinen kiinnostus, ryhmätyön aihe	<i>Tai yleensä niin no sen aiheen tärkeydestä itelle, siitä se [osallistuminen] varmaan aika paljon riippuu. Et jos on semmonen yhdentekevä asia ni eipä siihen sitte tuu välttämättä mitään laitettua.</i>
Henkilön luonne	<i>Jotku kertakaikkiaan on semmosia arastelevampia luonteeltaan jotka ei koskaan sano mielipiteitään sillä tavalla niin helposti. Ni niitä kuitenkin on varmaan aika paljonki.</i>
Vireystila	<i>Välillä sitä on semmonen suulaampi olo ja välillä hiljasempi(--). Se on taas se mielentila et millanen olo sattuu olemaan.</i>

Suhtautuminen tietokoneisiin ja teknologiaan oli lähes kaikkien haastateltavien mainitsema keskusteluhaluukkuuteen vaikuttava tekijä. Puolet opiskelijoista kertoi oman asennoitumisensa tietokoneisiin olleen keskusteluhaluukkuutta vähentävä tekijä. Vastaavasti kolme opiskelijaa kertoi keskusteluhaluukkuuteensa lisääntyneen juuri siitä syystä, että keskusteluissa käytettiin tietokoneita ja sellaista uutta teknologiaa, josta he ovat kiinnostuneita. Vaikka osa opiskelijoista kertoikin suorastaan vieroksuvansa tietokoneita ja arastelevansa niiden käyttöä, niin toisaalta he olivat valmiita ja kiinnostuneita kokeilun kautta muuttamaan asennoitumistaan. Kielteiseen suhtautumiseen tietokonevälitteistä viestintää kohtaan vaikutti useimpien opiskelijoiden kohdalla aikaisempien kokemusten tuoma epävarmuus ja oman pystyvyyden epäileminen.

Myös oma kiinnostus käsiteltävää asiaa kohtaan oli merkittävä keskusteluhaluukkuuteen vaikuttava tekijä. Opiskelijoiden mielestä käsiteltävän aiheen tulisi olla itselle henkilökohtaisella tasolla kiinnostava ja sen tulisi olla niin tuttu ja asian käsittely ryhmässä sillä tasolla, että asiasta olisi itsellä sanottavaa. Opiskelijoiden mukaan haluttomuus osallistua keskusteluihin voikin usein olla seurausta välinpitämättömyydestä eli opiskelija ei koe ryhmätyön tekemistä tai aihetta mielekkääksi.

Henkilön luonne mainittiin monissa haastatteluissa keskusteluhaluukkuutta selittävänä asiana. Haastateltavat näkivät keskusteluihin osallistumisen ja keskusteluhaluukkuuden heijastavan

henkilön persoonallisuutta ja henkilökohtaisia luonteenpiirteitä. Opiskelijat mainitsivat keskusteluhaluukkuuden yhteydessä sellaisia henkilön ominaisuuksia kuin puheliaisuus ja sukkelasanaisuus tai toisaalta epävarmuus, passiivisuus, arkuus ja ujous. Pysyvämpien luonteenpiirteiden ohella opiskelijat mainitsivat keskusteluhaluukkuuteensa vaikuttavan hetkellinen vireystila. Haastateltavat esimerkiksi kertoivat oman mielentilan vaikuttavan keskusteluhaluukkuuteen, sillä aina ei vaan jaksaa olla motivoitunut ja keskusteluihin osallistumisen ajateltiin liittyvän hyvinkin hetkelliseen inspiraatioon.

Taidot ja valmiudet

Haastateltavat totesivat keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavan henkilön valmiudet tietotekniikan, tekstimuotoisen viestinnän ja ryhmätyöskentelyn suhteen. Nämä käsitykset muodostavatkin teema-alueen, johon sisältyy omien taitojen ja valmiuksien arviointiin liittyviä asioita. Lisäksi teema-alueeseen on ryhmitelty opiskelijoiden huomiot keskusteluohjelman käyttökokemusten ja omien taitojen suhteesta.

TAULUKKO 18. Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia taitoihin ja valmiuksiin liittyviä tekijöitä haastatteluaineiston perusteella

TAIDOT JA VALMIUDET	
Tietotekniset valmiudet	<i>Emmä mikään ekspertti tossa internetissä kyllä sillain oo, mutta.. että useimmat meidänluokkalaiset on vielä vähemmän, et useet ei ees tiedä miten internettiin niinku päästään, siis tienny ennen sitä kurssia. Niin kyllä mä silleen aattelin et ei tuu mitään ongelmia niinku sen kanssa.</i>
Valmiudet kirjalliseen viestintään	<i>Tietenki se vaikuttaa mulla siihen [keskusteluhaluukkuuteen] et ku mä en oo ikinä oikein kirjottanu ees päiväkirjaa ni se kirjottaminen on vaikeeta..</i>
Ryhmätyötaidot, vastuunkantaminen ryhmässä	<i>No tietysti pitää olla sitä omaa aktiivisuutta siinä ettei vaan koko ajan oota että kaikki muut tekee ja sitte vaan siinä menee niinku että joo minäkin olen tässä ryhmässä mutta en nyt kyllä tee mitään.</i>
Omien taitojen arviointi suhteessa käyttökokemuksiin	<i>Ja sit sen niinku huomaa et ei tässä ollukaan ton kummempi juttu. Et se madalsi sitä kynnystä et meni sinne ylipätään senkään vertaa.</i>

Opiskelijat tarkastelivat omia taitojaan tietotekniikan käytön suhteen aikaisempien kokemustensa pohjalta ja usein suhteessa muihin ryhmäläisiin. Monet opiskelijat arvioivat taitonsa heikoiksi ja kertoivat hallitsevansa vain perusasiat tietokoneen käytössä. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla tämä synnytti epävarmuutta ja keskusteluohjelman käytön vierastamista, kun taas joidenkin kohdalla se synnytti erityistä kiinnostusta ja halua oppia lisää.

Moni opiskelija totesikin kurssin jälkeen, että loppujen lopuksi vaatimukset tietoteknisestä osaamisesta olivatkin pienemmät kuin mitä ennakkoon oli kuvitellut.

Toinen omiin taitoihin ja osaamiseen liittyvä asia keskusteluhalukkuutta pohdittaessa oli keskusteluun osallistuminen kirjoittamalla. Opiskelijoiden mielestä keskusteluissa tarvitaan taitoa kirjoittaa sujuvasti ja muotoilla sanottavansa tekstimuotoon. Haastateltavat luonnehtivat itseään hyvin usein joko kirjoittaja- tai puhujajaimiseksi eli he pitivät näitä viestintämuotoja tietyllä tapaa vaihtoehtoisina, joista toinen on henkilölle tutumpi ja luontevampi. Suurin osa opiskelijoista piti kirjoittamista itselleen luontevana tapana ilmaista itseään ja osallistua keskusteluihin, mutta neljä opiskelijaa mainitsi erityisesti, että kirjoittaminen on vieraampaa eikä ole tottunut kirjoittamaan omia ajatuksiaan tekstiksi.

Opiskelijat korostivat, että tietokoneen välityksellä tarvitaan samoja ryhmätyötaitoja kuin kasvokkaistilanteissakin. He mainitsivat tällaisiksi taidoiksi johtamistaidot, tasapuoliseen osallistumiseen kannustamisen sekä muutenkin ryhmän toimintaa eteenpäinvievän käyttäytymisen, sen tarkemmin taitoja erittelemättä. Lisäksi opiskelijat kertoivat, miten erityisesti tietokonevälitteisessä ryhmätyöskentelyssä tarvitaan valmiuksia oma-aloitteiseen ja itsenäiseen työskentelyyn, vastuunkantamiseen, täsmällisyyteen ja aikataulujen noudattamiseen sekä taitoon ottaa vastuuta ja sitoutua abstraktimpaan ryhmäkäsitykseen kuin kasvokkaistilanteissa. Haastateltavien mukaan oma keskusteluhalukkuus lisääntyy, mikäli omassa ryhmässään voi luottaa siihen, että kaikki tekevät osuutensa vastuuntuntoisesti.

Haastatteluissa opiskelijat arvioivat omien taitojensa ja oman toimintansa onnistumisen välistä suhdetta sekä tämän vaikutusta omaan keskusteluhalukkuuteensa erityisesti omien keskusteluohjelman käyttökokemusten kuvauksien kautta. Keskusteluhalukkuutta saattoi lisätä opiskelijan huomio siitä, ettei ohjelman käyttäminen ollutkaan niin vaikeaa kun hän ajatteli vaan ensimmäiset onnistuneet viestinlähettämiset saattoivat innostaa osallistumaan keskusteluihin jatkossakin. Joillakin opiskelijoilla tosin oli päinvastaisiakin kokemuksia, sillä heillä epäonnistuminen ensimmäisien viestien lähettämässä jätti epävarmuuden ja kielteisen asenteen koko ohjelman käyttöä kohtaan. Edelleen muutama opiskelija kertoi, että kokeiltuaan ensimmäisen kerran keskusteluohjelman toimintoja he huomasivat hallitsevansa asian ja sen jälkeen asiassa ei ollut enää mitään mielenkiintoa tai opettelemista. Kaiken kaikkiaan hyvin monet opiskelijat mainitsivat ensimmäisten käyttökertojen tuomien kokemusten vaikuttaneen heidän keskusteluhalukkuuteensa koko kurssin ajan.

5.5 Itse- ja vertaisarvioinnit

Osa kurssin arvioinnista muodostui itse- ja vertaisarvioinneista, jotka siis oli ensisijaisesti tarkoitettu muuhun kuin opiskelijoiden keskusteluhaluuden selvittämiseen. Näitä arviointeja kuitenkin hyödynnettiin myös tämän tutkimuksen aineistona niiltä osin, kun ne sisälsivät ajatuksia ja arvioita opiskelijan keskusteluhaluuteen liittyvistä tekijöistä. Kirjallisten arviointien käsittely alkoi aineiston puhtaaksikirjoittamisella, minkä jälkeen niitä käytiin läpi hyvinkin tarkasti valikoiden. Aineiston läpikäynnissä arvioinneista poimittiin sellaiset tekstit, jotka sisälsivät viittauksen keskusteluhaluuteen vaikuttaneeseen seikkaan joko arvioijan itsensä tai hänen pienryhmäläisensä kohdalla. Aineistosta karsiutui siis pois jo tässä vaiheessa hyvin suuri osa aineistoa, jossa kuvailtiin esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn työnjakoa, arvioitiin omaa oppimista tai kerrottiin osallistumisesta lähiovetuspäiviin. Seuraavassa on raportoitu niistä asioista, joilla opiskelijat luonnehtivat tai perustelivat omaa osallistumistaan tietokoneiden välityksellä tapahtuviin keskusteluihin. Lisäksi itsearvioinneista saatiin päiväkirjan pitämiseen liittyvää aineistoa, jota on hyödynnetty tutkimusmenetelmien arvioinnissa ja jota ei raportoida tässä yhteydessä.

Kaikkein selkeimmäksi keskusteluhaluuteen vaikuttavaksi tekijäksi nousi muiden opiskelukiireiden tuomat kiireet. Arvioinneissa opiskelijat kirjoittivat aikapulan olevan merkittävä keskusteluhaluutta vähentävä tekijä ja huomauttivat, että esimerkiksi kurssin järjestäminen jo alkutalvesta olisi helpottanut tilannetta. Toinen aihealue, jolla omaa osallistumista tai osallistumattomuutta perusteltiin, liittyi kurssilla käsiteltyjen asioiden vaikeustasoon. Opiskelijat pohtivat omaa osaamistasoaan suhteessa kurssin vaatimustasoon ja vaikka valtaosin kurssin tasoa pidettiin sopivana, niin poikkeuksena oli opiskelija, joka kertoi olleensa hiukan poissaoleva sillä kurssilla käsitellyt asiat olivat hänelle jo tuttuja. Toisaalta joissakin arvioinneissa korostuu jopa innostuneisuus ja yllättyneisyys siitä, että mahdollisesti heikommasta alkuosaamisesta huolimatta opiskelija tunsikin pysyneensä hyvin mukana kurssilla käsiteltävissä asioissa.

Lisäksi itsearvioinneista oli poimittavissa yksittäisempiä arvioita henkilön keskusteluhaluuteen vaikuttaneista asioista. Tällaisia tekijöitä, joita mainitsi vain yksi opiskelijoista, oli keskusteluhaluutta vähentävinä asioina kurssilaisten mahdollisuus tavata toisiaan kasvokkain ja teknologian käyttöön liittyvä varautuneisuus. Toisaalta keskusteluhaluutta lisääväksi asiaksi mainittiin ryhmätyön aiheen tärkeys ja sen tuoma kiinnostus asiaa kohtaan.

6 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELU

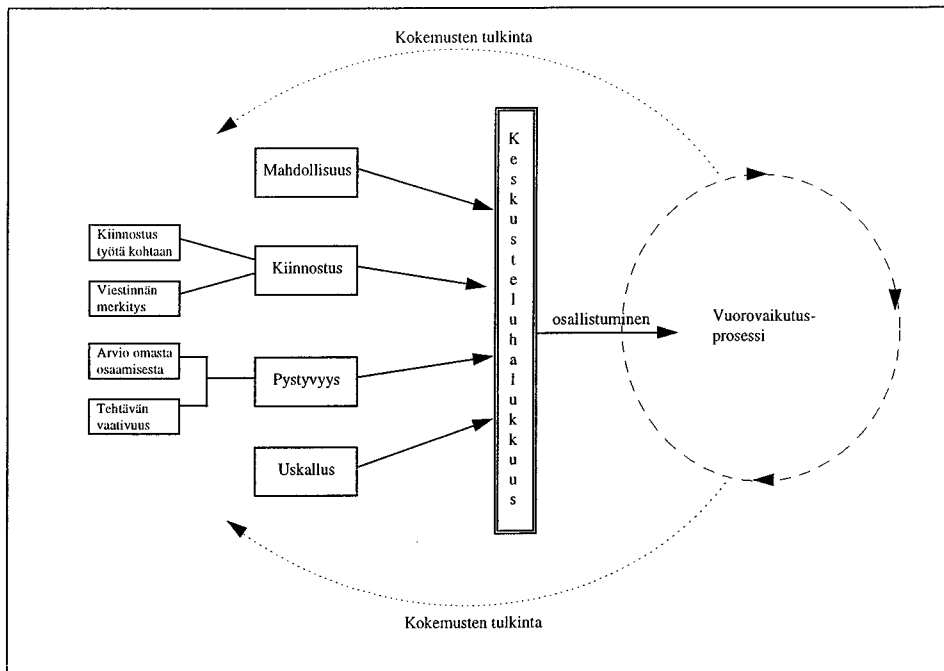
Edellä on esitelty tutkimuksen empiirisen osuuden tuloksia, joita on tarkasteltu eri aineistoja tarkastelemalla. Kuudennen luvun ensimmäisessä aluvussa luodaan kokonaiskuva niistä tekijöistä, jotka tämän tutkimuksen tulosten mukaan vaikuttavat keskusteluhalukkuuteen tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Toisessa aluvussa tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten kurssijärjestelyillä voidaan vaikuttaa henkilön halukkuuteen osallistua tietokoneiden välityksellä toimivan ryhmän keskusteluun.

6.1 Keskusteluhalukkuuden muodostuminen

Tutkimuksen tuloksista selviää, että keskusteluhalukkuus pitää sisällään erilaisia kokonaisuuksia, joita ovat:

- perusmahdollisuudet osallistua keskusteluun tietokonevälitteisessä ympäristössä,
- opiskelijan kiinnostus esimerkiksi käsiteltävää asiaa ja toiminnan muotoja sekä opiskelijan näkemys keskustelujen merkityksellisyydestä,
- opiskelijan arvio pystyvyydestään eli omasta osaamisestaan suhteessa toiminnan vaativuuteen sekä
- henkilön uskallus osallistua keskusteluihin eli asiat, jotka vaikuttavat opiskelijan tuntemaan arkuuteen ryhmän keskusteluja kohtaan.

Lisäksi keskusteluhalukkuuden muodostumisessa on merkittävä osuus vuorovaikutusprosessista saadulla palautteella ja kokemusten tulkinnalla, jotka vaikuttavat edellämainittuihin keskusteluhalukkuuden taustalla oleviin tekijöihin. Kokonaiskuva keskusteluhalukkuuden muodostumisesta on esitetty kuviossa 6 ja tässä aluvussa käsitellään keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä tämän kaavion pohjalta.



KUVIO 6. Keskusteluhalukkuuden muodostuminen tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella

Mahdollisuus

Tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä keskusteluhalukkuuteen vaikuttavat henkilön kokemukset mahdollisuuksistaan osallistua ryhmän keskusteluihin eli kokemus siitä, miten suurta vaivannäköä keskusteluun osallistuminen vaatii. Keskusteluihin osallistuminen edellyttää pääsyä Internetiin kytketylle tietokoneelle, koneiden, yhteyksien ja käytettävän sovellusohjelman toimivuutta sekä pääpiirteissään häiriötöntä käyttöympäristöä. Lisäksi henkilöllä tulee olla riittävästi aikaa osallistua keskusteluun.

Tässä tutkimuksessa keskeisimmiksi ongelmiksi osallistumismahdollisuuksien suhteen nousivat toisaalta pääsy tietokoneelle ja tietokoneyhteyksien toimivuus sekä toisaalta aika, joka opiskelijoilla oli käytettävissä keskusteluihin. Valtaosa tietokoneiden käyttömahdollisuuksiin liittyvistä kokemuksista liittyi hankaluuteen päästä tietokoneelle, mikä nousi myös kyselyissä

esiin keskusteluhaluukkuutta vähentävänä tekijänä. Myös tietokoneiden ja Internet-yhteyksien toimimattomuus vähensi keskusteluhaluukkuutta, sillä välttämättä opiskelija ei aina halutessaan päässykään kirjoittamaan keskustelualueelle viestiä. Loppukyselyssä 11 opiskelijaa sanoi tämän vähentäneen keskusteluhaluukkuuttaan ja lisäksi monet opiskelijat mainitsivat yhteyksien toimimattomuuden haastatteluissa ja päiväkirjoissa.

Oli tuuria, että sain koneen. Kaikilla on tänään kiire käyttää koneita, koska yrittävät saada tehtäviä valmiiksi ennen lomaa. /Idemix-viesti, OP1/

No mulla vaikutti hirveen paljon myös se että ku mä en asu tuolla opistolla ni se oli aina sitä että päivällä kävi sitte joskus kattomassa että aijaa kaikki koneet on käytössä ja sitte se jäi taas siihen. /Haastattelu, OP7/

No siis silloin ku mä olin koululla niin vähensi tosi paljon se että noi koneet on tosi huonoja ja yleensä ne ei toimi. Että pitää kiertää monta konetta ennenku saa yhen toimiin. /Haastattelu, OP11/

Nämä tietokoneen käyttömahdollisuuksiin liittyvät asiat nousivat tämän kurssin kohdalla keskeisiksi ja sitä ne varmastikin ovat tällä hetkellä myös muissa Suomessa toteutettavissa opiskelujärjestelyissä, joissa toimitaan tietokoneiden välityksellä. Internetiin kytkettyjen tietokoneiden määrä lisääntyy kuitenkin nopeasti eli jatkossa voidaankin olettaa pääsymahdollisuuksiin liittyvien hankaluuksien vähentyvän. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö kurssijärjestelyissä tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että osallistujilla on riittävän vaivattomasti käytössään osallistumiseen tarvittava teknologia.

Myös ajankäyttöön liittyvät asiat vaikuttivat monen opiskelijan mielestä heidän keskusteluhaluukkuuteensa. Koko kurssi toteutettiin suhteellisen tiiviinä jaksona maaliskuuhuhtikuun aikana, mikä oli opiskelijoiden mielestä hyvä asia. Sen sijaan kurssin toteutusajankohta sijoittui kevätlukukauden loppuun, joka oli valtaosalla opiskelijoista hyvin kiireistä aikaa myös muiden opintojen suhteen.

Oma osallistumiseni kurssille jäi valitettavasti vaillinaiseksi monien kiireiden vuoksi. /Itsearviointi, OP5/

Tai sitte tää ajankohta kevät ni meillä on niin paljon muutaki hommaa ni ei keskittynyt sit niin paljon siihen. Teki tavallaan vaan sen välttämättömän. /Haastattelu, OP3/

Ei kyllä periaatteessa.. et mulla on tää aika ollu niin tiukalla tässä että se on ihan sen takia suurimmaks osaks ollu [keskusteluihin osallistuminen niin vähäistä]. /Haastattelu, OP6/

Aikapula oli siis monilla synnä keskusteluhaluukkuuden vähenemiseen. Toisaalta oli myös päinvastaisia esimerkkejä siitä, miten mahdollisuus käyttää aikaa tämän kurssin asioihin on lisännyt keskusteluhaluukkuutta.

Mä sanoisin sillain et se että mulla on ollu aikaa ja mulla on ollu mahdollisuus.. siis se että mulla on ollu vapaata aikaa ja sit mulla on ollu mahdollisuus käyttää noita koneita, niin ne on niinku ollu suurin syy siihen että mä oon siitä innostunu ja mä oon päässy siitä perehtyyn. Et jos mulla ois ollu siis jos mä oisin jättäny tälle keväälle hirveesti hommia tai jos mulla ois roikkunu jotain tai jotain tämmöstä ni se ois tietysti vähentäny sitä [keskusteluhalukkuutta] /Haastattelu, OP12/

Pienryhmien työskentelylle pyrittiin kurssilla varaamaan riittävästi aikaa, sillä etukäteen oli tiedossa, että tietokoneiden välityksellä ryhmän työskentely vaatii enemmän aikaa kuin kasvokkaistilanteessa. Vaikka McGrath ja Hollingshead (1994, 20) huomauttavatkin viestien vastaanottamisen olevan usein nopeampaa lukemalla kuin kirjoittamalla, niin täytyy ottaa huomioon viestien lukemiseen liittyvät pakolliset lisätoiminnot, jotka vievät oman aikansa. Ajantarve konkretisoituu käytännön tilanteessa, jossa opiskelija on osallistumassa keskusteluihin; siirtyminen koneelle, sen käynnistäminen ja keskustelualueelle kirjautuminen vievät aikaa. Lisäksi viestien lukeminen vaatii viestien hakemista eri keskustelualueilta sekä viestisivujen lataamista luettavaksi. Myös viestin tuottaminen on kirjoittamalla puhumista hitaampaa.

Opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä niihin toimintoihin ja mahdollisuuksiin, joita Idemix-keskusteluohjelmassa oli käytettävissä. Toisaalta monet kertoivat käyttäneensä niin vähän vastaavanlaisia ohjelmia, että arviointi tai lisätoimintojen pohtiminen oli hankalaa. Puutteet tai ongelmat sovelluksen toiminnassa liittyivät yksittäisiin hyvinkin tarkkoihin tilanteisiin, joita kaikkia ei käydä tässä raportissa läpi.

Se vaikutti niin työläältä ku siin oli aina täytä-kohtia, aiheita ja ryhmiä ja niin edelleen. /Haastattelu, OP14/

Lähetin oman viestin ja vastasin [*ohjaajalle*] henkilökohtaisesti. Kun yritin vastata [*toisen opiskelijan*] viestiin, kone käyttäytyi kummallisesti ja tiltasi vähäksi aikaa. Uusi yritys onnistui, mutta laatikkoon kirjoittaminen vastaus-viestin jälkeen on jotenkin kankeaa. Kursori ei aina vilku ja silloin ei voi kirjoittaa mitään. /Päiväkirja, OP11/

Olemme saaneet tallennettua kuvat kovalevylle. Nyt ongelmana on se, miten luoda liitetiedosto??? Liitetiedoston kohdalle kun ei tule Browse -painiketta. Onko tämä systeemi jumissa vai olemmeko me? /Idemix-viesti, OP4/

Tossa mulla meni vähän että ku se ei lähetä ilman aihetta.. mulla meni muutaman kerran siinä alussa ku mä mietin että miks ei se lähetä. Ja sitte ku se on vielä tossa keskellä tollai.. /Haastattelu, OP11/

Mulla ainaki oli jotain että mä vahingossa pistin ittelleni sen mutta voi olla että mä en katonu tarpeeks tarkaan sitä sitte. /Haastattelu, OP4/

Käyttömahdollisuuksiin liittyen vain harva opiskelija mainitsi keskusteluhalukkuuteensa vaikuttavan jonkun fyysisestä käyttöympäristöstä johtuvan tekijän. Kasvokkavisvinnässä on

todettu, että viestintään saattavat vaikuttaa esimerkiksi ympäröivän tilan ominaisuudet, paikalla olevat henkilöt sekä aineellinen ympäristö (Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 11, 38). Tällaisia asioita ei juurikaan noussut tämän tutkimuksen empiirisestä aineistosta. Muutamat opiskelijat kuitenkin mainitsivat tietokonealueen olevan hieman rauhaton paikka ja heidän mukaansa ihanteellisessa tilanteessa kaikilla olisi toimivat yhteydet kotoa, jolloin keskusteluihin voisi osallistua kaikessa rauhassa ja juuri silloin kun itse haluaa.

Jollei oo sitte jossain tietokonealueessa missä on jotain muita ärsykeitä ympärillä.
/Haastattelu, OP1/

No oikeestaan se että mulla on ... että mä voisin kotona istua kaikessa rauhassa ettei mun tarvis ajatella että joku nyt tähänki koneelle haluaa ja toleen käy välillä kysymässä et mitä sää teet ja teet sää jotain hyödyllistä vai lähetsä pois (--) ni se varmaan lisäksi semmosta kiinnostusta ja semmosta mielekkyyttä siihen että.. varmaan just pääasiassa seki et mä saisin vaan rauhassa sen koneen kanssa olla, ihan ajan kanssa. /Haastattelu, OP8/

Tämän tutkimuksen empiirisessä osuudessa ei syntynyt tilannetta, jossa osallistujat olisivat olleet merkittävässä määrin erilaisissa tilanteissa esimerkiksi tietokoneiden käytön maksullisuuden tai käytettävissä olevien yhteysnopeuksien suhteen. Valtaosa opiskelijoista käytti keskusteluohjelmaa koulunsa tietokonealueesta ja muutamat lisäksi kotoaan, kirjastolta tai työpaikaltaan.

Yksi keskusteluhalukkuuteen vaikuttava kokonaisuus on siis henkilön käsitys siitä, millaiset mahdollisuudet hänellä on osallistua ryhmän keskusteluihin eli kuinka suurta vaivannäköä osallistuminen edellyttää. Tämän työn perusteella keskeisimpiä osallistumismahdollisuuksiin vaikuttavia kysymyksiä ovat: Onko opiskelijalla mahdollisuus päästä tietokoneelle ja Internetiin haluamanaan aikana, toimivatko tietokoneet ja tietoliikenneyhteydet ongelmitta, onko opiskelijalla riittävästi aikaa osallistua keskusteluihin sekä onko keskusteluohjelmaversioksessa tarpeelliset toiminnot ja onko sen toiminta virheetöntä. Keskusteluihin osallistumisen mahdollisuuksia pohdittaessa tarkastellaan siis ponnisteluja ja vaivannäköä, joka tietokonevälitteiseen keskusteluun osallistumiseen liittyy. Eri henkilöt näkevät keskusteluihin osallistumisen vaatimat ponnistelut eri tavoin, jolloin kyse voi olla siitä, millainen kiinnostus eri henkilöillä on asiaa kohtaan. Jos jotakin asiaa pidetään erityisen merkityksellisenä, ollaan sen eteen valmiimpia tekemään enemmän töitä. Seuraavana keskusteluhalukkuuteen vaikuttavana kokonaisuutena käsitelläänkin asioita, jotka liittyvät henkilön kiinnostukseen keskusteluja kohtaan.

Kiinnostus

Keskusteluhaluuteen vaikuttaa myös henkilön kokema kiinnostus ryhmän keskusteluja kohtaan. Eri henkilöt tuntevat erilaista mielenkiintoa tietokonevälitteistä keskustelua kohtaan ja kiinnostuksen taustalla saattaa olla hyvin monenlaisia tekijöitä. Tämän tutkimuksen puitteissa kiinnostus vaikuttaa jakaantuvan toisaalta käytännön opiskelutilanteeseen liittyväksi mielenkiinnoksi ja toisaalta pohjautuvan siihen, millaisen merkityksen henkilö antaa keskusteluille opiskelutilanteessa.

Opiskelutilanteeseen ja toimintatapoihin liittyvä kiinnostus koostuu esimerkiksi pienryhmän tehtävän aiheesta sekä opittujen asioiden oletetusta hyödystä. Ennen kurssin alkua kaikki opiskelijat arvioivat, että heidän kiinnostustaan kurssia kohtaan lisää mahdollisuus hyödyntää kurssin asioita tulevaisuudessa ja kurssin jälkeen arvioituna tämä oli kyselyn perusteella toiseksi merkittävin keskusteluhalukkuutta lisäävä tekijä.

Minusta on myös hyvä oppia näitä asioita, sillä tulevaisuudessa näistä on varmasti hyötyä.
/Päiväkirja, OP13/

Se [keskusteluhalukkuus] riippuu niin hirveen paljon siitä aiheesta. Sillon jos on joku joka liippaa läheltä ja joka tosissaan kiinnostaa ni sillon mä saatan oikeen innostuaki. Mutta en muuten ehkä juuri niin hirveesti. /Haastattelu, OP15/

Tai yleensä niin no se aiheen tärkeydestä ittelle, siitä se varmaan aika paljon riippuu. Et jos on semmonen yhden tekevä asia ni eipä siihen sitte tuu välttämättä mitään laitettua.
/Haastattelu, OP4/

Tässä työssä tarkastellulla kurssilla opiskelijat saivat pienryhmissä valita työnsä aiheen vapaasti informaatioteknologian aihepiiristä. Lähes kaikki opiskelijat mainitsivatkin työn aiheen olleen kiinnostava ja itselle tärkeä, minkä he kertoivat lisänneen halukkuuttaan osallistua ryhmän toimintaan.

Tietokoneiden käyttö ryhmätyöskentelyssä mainittiin sekä keskusteluhalukkuutta lisäävänä että sitä vähentävänä tekijänä. Osa opiskelijoista suhtautui kielteisesti siihen, että yhteydenpito kurssilla tapahtui tietokoneiden välityksellä. Usein kyseessä oli henkilön yleinen suhtautuminen teknologiaa kohtaan.

Kuten varmaan saatoit äänensävyistä todeta, en ole kovin innostunut näistä atk-vempaimista.
/Idemix-viesti, OP16/

Kuitenkin monelle opiskelijalle tietokoneiden hyödyntäminen lisäsi kiinnostusta kurssia kohtaan sekä halukkuutta osallistua ryhmän keskusteluihin. Tämä saattoi johtua osaksi

uutuudenviehätyksestä, sillä opiskelijoilla ei juurikaan ollut aikaisempaa käyttökokemusta esimerkiksi keskusteluohjelmista.

Musta oli tosi mukava kokeilla. Ku just vähän ennen tätä ku meille ilmoitettiin et meillä on tämmönen kurssi, ni kuulin tämmösestä systeemistä että on olemassa semmosia niinku keskustelukanavia mihin vaan tietyt henkilöt pääsee osallistumaan. Ni oli sit niinku mielenkiintosta olla ite niinku mukana. /Haastattelu, OP10/

Et se on varmaan yksilöllistä mä luulen et joitaki saattaa sitte on varmaan semmosiaki ihmisiä olemassa jotka pelkäävät se että pääsee räpläämään jotaki ni se innostaa jo. Et se saattaa olla se yks tekijä et joo hei tähän onkin mielenkiintosta ja kiinnostavaa ja joka paikkaan haluaa mennä niinkö kädet edellä. /Haastattelu, OP16/

Ehkä toi oli sillain vähän uutuuden viehätystä sillain että kävi siel sillain enemmän mut oon mä kyllä muutenki aika vilkas /Haastattelu, OP12/

Oppimistyylejä koskevissa tutkimuksissa on todettu, että henkilöt eroavat toisistaan siinä suhteessa, millaisia taipumuksia tai tapoja heillä on hankkia tietoa ja mikä on heille tyypillinen tapa oppia (ks. oppimistyyleistä esim. Leino & Leino 1990). Voidaan ajatella, että opiskelijat ovat eri tavoin motivoituneita osallistumaan erilaisiin oppimistehtäviin. Tässä tutkimuksessa opiskelijat pohtivat omaa halukkuuttaan ylipäätään toimia ryhmässä ja tehdä opiskelutehtäviä pienryhmässä. Valtaosa opiskelijoista piti ryhmätyöskentelystä sekä tekemisen kautta ja keskustelemalla oppimisesta. Toisaalta muutama opiskelija kertoi työskentelevänsä mieluummin yksin, koska silloin voi paremmin syventyä asiaan ja hallita kokonaisuuden. Ryhmässä työskentelyssä nähtiin uhkatekijänä töiden epätasainen jakaantuminen, mikä vähensi opiskelijoiden halukkuutta tehdä yhteistoimintaan perustuvia opiskelutöitä. Myös tässä työssä kävi ilmi, että oletus toisten ryhmän jäsenten luistamisesta yhteisen työn tekemisessä vähentää henkilön kiinnostusta tehdä töitä yhteisen tavoitteen eteen (ks. 'sucker effect' esim. Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 231-232, 266-267).

Niinku ryhmä on monesti niinku vaikee saada kasaan ja sit kaikki ihmiset ei oo yhtä innokkaina ja sit tulee aina välillä semmonen olo et yksin saa tehdä kaikki ja tällä tavalla. /Haastattelu, OP14/

Et siinä mun olemisessa ni ryhmätyössä niin on kaikista vaikeinta se että että mä en tykkää siitä et ei tehdä hommia. Ja sitte ku jättää tekemättä ni sitte mulle tulee semmonen et mä en sitte tee että jos ei pysty pitää näistä sopimuksista kiinni ni mä en sitte halua ees tehdä noitten kanssa. - Siis itseasiassa mä en ees tiedä kuinka paljon se vaikuttaa koska me saadaan aina valita ryhmät ni me ollaan [* tietyn kurssikaverin *] kanssa aina pareja. Koska me tiedetään ettei siitä tuu mitään ongelmaa.. /Haastattelu, OP11/

Käytännön opiskelutilanteeseen liittyvän mielenkiinnon lisäksi toinen kiinnostukseen ja sen kautta keskusteluhalukkuuteen liittyvä kokonaisuus on opiskelijan näkemys keskustelujen merkityksestä opiskelutilanteessa. Kirjallisuudessa opiskelijoiden väliselle keskusteluilla ja ylipäätään oppimistilanteen vuorovaikutuksella on nähty olevan monia myönteisiä vaikutuksia,

kuten opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittyminen, asioiden mieleenpainuminen, asioiden tarkastelun monipuolistuminen sekä mahdollisuus saada palautetta toiminnastaan (ks. esim. Ahern, Peck & Laycock 1992; Sahlberg & Leppilampi 1994, 38, 52; Ruberg, Moore & Taylor 1996, 245). Nämä eivät kuitenkaan välttämättä ole asioita, jotka määrittelisivät opiskelijan arviointia viestinnän merkityksestä opiskeluympäristössä. Tutkimuksen tulosten mukaan yhteydenpidon merkitys liittyi lähinnä mahdollisuuteen saada palautetta toisilta opiskelijoilta sekä tieto ohjaajan tavoitettavuudesta erityisesti mahdollisissa ongelmatilanteissa. Esimerkiksi loppukyselyssä 12 opiskelijaa kertoi keskusteluhalukkuuttaan lisänneen mahdollisuus esittää kysymyksiä muille kurssilaisille ja opettajalle.

Siis se on mun mielestä hirveen niinku sillai tärkeätä et tossaki kurssissa se että niinku sieltä että että laitetaan niinku kaikille viestejä ja kysellään niinku että ooksä tehny sitä ja onks sulla jotain ongelmia ku sä et oo tehny sitä... (--). Niinku saa sitä palautetta ja sitte jos on jotain kysyttävää ni saa niinku siihen vastauksen ja tietää että joku on niinku kiinnostunu siitä asiasta niinku että mitä sä teet ja mitä sulle kuuluu siis niinku ihan yleisesti /Haastattelu, OP12/

Ja kyllä se että on mahollisuus keskustella niinku toistenki opiskelijoitten kanssa ni on hirveen tärkeätä koska siinä sitte yhdessä aina voi niitä ongelmia että et mitä siinä on tullu ja näitä niinku miettii. /Haastattelu, OP2/

Mulle just tulee heti ekana mieleen et ois hirveen hyvä ku aina ku ois jotain etäopiskelua et aina ois mahollisuus et vois tolla tavalla pitää yhteyttä. Sehän ois mun mielestä aivan ihanne just sen takia että sitä ei oo sitte niinku täysin yksin niiden töittensä kanssa et voi niinku just että toinen on .. joku voi antaa jotaki vihjeitä siihen tai tälleen näin apua tai sitte silleen et jos on itellä ongelmatilanne ni voi ottaa heti, tietää heti miten saa yhteyttä silleen kätevästi ja.. silleen. /Haastattelu, OP7/

Tällä kursilla opiskelijat näkivät keskusteluohjelman roolin hyvin eri tavoin. Joidenkin mielestä keskusteluohjelma oli ympäristö, jossa kurssi 'tapahtui' ja osa taas näki sen pikemminkin irrallisena keskusteluohjelman toimintojen esittelynä.

No mun mielestä se kurssi niinku osiks tapahtu siellä Idemixissä (--). se kurssi oli niinku kokoajan niinku kuitenkin silleen tosi hyvin niinku pyörinnässä. Niinku kyllähän siellä joka päivä niinku joku kävi. Et aina ku sä menit ni aina siellä oli uusia viestejä että se se kurssi niinku eli koko ajan vaikka kukaan ei periaatteessa tehny mitään niinku yhdessä. /Haastattelu, OP11/

Mun mielestä me tutustuttiin siis siihen. Niinku niin ja emmä tiedä siis kokeiltiin siis sillä lailla. /Haastattelu, OP10/

Meille demonstroitiin keskusteluohjelman mahdollisuutta. /Haastattelu, OP1/

Opiskelijoiden arvio keskustelujen roolista ja merkityksestä saattoi osaltaan liittyä myös ryhmän jäsenten mahdollisuuteen tavata toisiaan kasvokkain. Moni opiskelija nimittäin mainitsi oman keskusteluhalukkuutensa vähentyneen juuri tapaamismahdollisuuden vuoksi ja loppukyselynsä tuloksissa mahdollisuus tavata muita ryhmän jäseniä oli toiseksi suurin

keskusteluhaluutta vähentävä tekijä. On oletettavaa, että viestinnän rooli ja merkitys on erilainen, mikäli tietokonevälitteinen keskusteluohjelma on ainoa viestintämahdollisuus ryhmän jäsenten välillä.

Ehkä minusta tuntuu vähän hassulta ja tekemällä tehdyltä, että pitäisi keskustella oman ryhmäläisten kanssa tietokoneen välityksellä, vaikka näen heitä koko ajan ja joka päivä. Minä olen myös keskustellut suullisesti muiden ryhmien kanssa ryhmätöistä, mutta en ole nähnyt mielekkäänä mennä idemixiin ja siltä lueskella ja keskustella ryhmätöistä tai muista ideoista. /Päiväkirja, OP13/

PST. Ymmärrän kyllä että tarkoitus olisi oppia, MUTTA. Mitä ihmeen järkeä meidän on keskustella ryhmän jäsenten kesken tällä tavoin, koska a) olemme seinänaapureita, b) näemme toisiamme lähestulkoon 24 tuntia vuorokaudessa. /Idemix- viesti, OP4/

Ehkä siitä ois tullu enemmän keskustelua jos me ei ei oltais nähty niinku koulussa joka päivä koska ihan tyhmältäähän se tuntuu jos sä oot just keskustellu siitä ryhmän kanssa ja sitten menee menenpä kirjoittaa tuode Ide-Idemixiin että voivat kaikki lukea sen sieltä. /Haastattelu, OP2/

Tällaisessa tilanteessa opiskelijat näkivätkin, että keskustelualueen aktiivisen käytön hyöty on lähinnä muille opiskelijoille, jotka haluavat seurata toisten ryhmätöiden etenemistä.

Mut ehkä muitten kannalta jos ne ois halunnu seurata ni niitten ei ollu välttämättä mitenkään helppo seurata et mitä me tehtiin. /Haastattelu, OP16/

Ei tavallaan tullu niinku mieleenkään sillä lailla ehkä kummiskaan ei kaikki välttämättä tienny eikä tiennykkään mitä me oltiin tekemässä, ja miten me oltiin tekemässä. Et siinä mielessä ois ollu kyllä ihan- siis silleen että ois pitänyki laittaa sinne siis enemmänki. Mut sitä ei niinku tullu ajatelleeks siinä, siinä tilanteessa. /Haastattelu, OP10/

Edelleen yksi keskusteluhaluuteen vaikuttava tekijä on viestien kirjoittamisen liittyminen kurssin tehtäviin. Osa opiskelijoista ajatteli kiinnostuksen viestien lähettämiseen syntyvän tehtävän suorittamiseen liittyvästä veloitteesta, sillä kurssilla oli annettu ohjeeksi kirjoittaa viesti koko ryhmälle ja henkilökohtainen viesti ohjaajalle. Esimerkiksi kurssin päätyttyä 11 opiskelijaa oli sitä mieltä, että he olivat halukkaampia osallistumaan keskusteluihin, koska ne olivat osa kurssin suorittamista.

Ja sitte jos siinä on niinku selkeesti just että niinku edellytetään sitä et pitää koneitten välityksellä käydä sitä keskustelua. Kyllä se siitä varmaan sitte syntyy /Haastattelu, OP4/

Mä oon hyvin tämmönen tehtäväpainotteinen ihminen että ku mulla on joku homma ni mä sitten teen sen ja sitte varsinkin tässä se näkyy. Piti mennä pistämään viesti niin minä menin pistämään viestin. Taisin mä pari kertaa laittaa muutenki. Just sen verta että sain omatuntoni siitä rauhoitettua että nyt tääki on sitte jollain tavalla tehty. /Haastattelu, OP1/

Tässä alaluvussa tarkasteltiin tuloksia, jotka liittyvät keskusteluhaluuteen erityisesti henkilön kokeman kiinnostuksen näkökulmasta. Kiinnostus ryhmän keskustelua kohtaan voi liittyä oppimistehtävään ja -tilanteeseen, kuten aiheen kiinnostavuuteen, ryhmätöskentelyyn

toimintatapana tai tietokoneiden käyttöön yhteydenpidon apuvälineenä. Toisaalta osallistujan kiinnostukseen vaikuttaa hänen näkemyksensä keskustelujen roolista oppimistilanteessa eli opiskelijan ajatus yhteydenpidon merkityksestä tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Tämän tutkimuksen tuloksissa keskusteluhalukkuutta lisää mahdollisuus saada ohjaajalta ja muilta opiskelijoilta kommentteja ja ohjeita omaan työhön sekä tehtäväsuuntautunut ajatus siitä, että keskustelut ovat osa kurssin suorittamista. Sitävastoin kurssilaisten mahdollisuus tavata toisiaan kasvokkain vähensi kiinnostusta keskustella tietokoneiden välityksellä.

Pystyvyys

Tutkimuksessa keskusteluhalukkuuteen huomattiin vaikuttavan merkittävästi myös henkilön käsitys omasta osaamisestaan ja kyvykkyydestään osallistua ryhmän keskusteluihin tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Käsitys omasta osaamisesta eli minäpystyvyys (ks. esim. Valkonen 1997, 59-60) pohjautuu toisaalta arvioon omista kyvyistä ja toisaalta tehtävän vaatimustason arviointiin. Oman pystyvyyden arviointi koostuu tietokoneiden välityksellä toimivan ryhmän keskusteluissa erilaisista osaamisen alueista; median ja sovellusohjelman ominaisuuksista, omista taidoista sekä saatavilla olevasta opastuksesta ja avusta.

Yhtenä keskusteluhalukkuuden tekijänä opiskelijat pitivät taitojaan käyttää tietokoneita ja keskusteluohjelmaa (ks. Compeau & Higgins 1995). He arvioivat omaa osaamistaan tietokoneiden käytön suhteen ja miettivät, kuinka he suoriutuisivat keskusteluohjelman käytöstä. Arviointinsa taustana he käyttivät aikaisempia kokemuksiaan sekä oletusta Idemix-ohjelman vaativuudesta.

Ja okei ehkä just se että sitte osais kans käyttää niitä tietokoneita silleen et ois kunnolla sitte sinut niiden kanssa.. /Haastattelu, OP13/

Että tietenki voi olla ennakkokäsityksiä.. ja oli mullaki vähän semmosia silleen vähän ennakkokäsityksiä että ehken mä nyt selviä kuitenkin tästä näin.. mut ettei ne mun mielestä oo esteenä jos ei vaan päättä sitä että mä en ainakaan selviä tästä tai mä en halua pitää tästä. Ni se on mun mielestä esteenä sitte jos on päättäny.. /Haastattelu, OP13/

Monet opiskelijat olivat epävarmoja osaamisensa tasosta, mutta käsitykseen omista kyvyistä ja mahdollisuuksista onnistua keskusteluihin osallistumisessa vaikuttivat myös Idemix-ohjelman käytön vaatimukset. Yleisesti ottaen Idemix-keskusteluohjelma arvioitiin toiminnoiltaan yksinkertaiseksi ja helppokäyttöiseksi, mikä tarkoitti, ettei keskusteluihin osallistumiseen vaadittava taitotaso ollutkaan mitenkään epärealistisen korkea.

Opiskelijoiden arvioihin omasta pystyvyydestään vaikuttivat myös keskusteluihin annetut ohjeet sekä muu opastus. Heti ensimmäisellä tapaamiskerralla opiskelijoille jaettiin kirjallinen ohje Idemix-keskusteluohjelman käytöstä. Lisäksi ohjelmassa itsessään oli saatavilla pieni ohjeistus ja joitakin ohjelman toimintoja käytiin läpi myös ensimmäisellä lähiopetuskerralla. Monet opiskelijat kertoivat juuri ohjeiden olleen keskusteluhaluukkuuttaan lisäävä asia, sillä niiden kanssa ei tullut tunnetta, että toimii väärin keskustelualuetta käyttäessä.

Ohjeista on kyllä pakko antaa kiitos. Mielestäni atk-opetus on sellaista, jossa täytyy olla hyvät ohjeet mieluummin vaikka ihan pikkutarkat kuin puutteelliset. /Päiväkirja, OP16/

Se oli kuitenkin siltä helppoa ku ne ohjeet jotka sä annoit oli kuitenkin niin selkeet ja ne kyllä voi .. ne meni just tarpeeks yksityiskohtasesti. Niinku sillon ku kirjottaa ohjeita ni ei tuu välttämättä ajatelleks että miten rautalangasta sen voikaan vääntää. Mut kyllä siinä on varmpi olo vaikka mennä itekseen suoraan sinne koneelle ku ne ohjeet oli jo siinä vaiheessa niin selvät. /Haastattelu, OP8/

Luontainen uteliaisuus voittaa lievän ”teknopelon”, varsinkin kun muut kurssilaiset vakuuttavat, että etätehtävien tekeminen ohjeiden avulla on ihan helppoa. /Päiväkirja, OP2/

Opiskelijat kertoivat myös lähiopetuksen lisäneen halukkuuttaan osallistua keskusteluun tietokoneiden välityksellä. Internetin ja keskusteluohjelman käytön opettelu lähiopetuksessa oli loppukyselyn tulosten mukaan merkittävin keskusteluhaluukkuutta lisäävä tekijä. Toisaalta muutamat opiskelijat kokivat Idemixin käytön yksinkertaisuuden vähentäneen kiinnostustaan sen käyttöä kohtaan, sillä se ei ensimmäisten käyttökertojen jälkeen sisältänyt mitään kiinnostavaa uutta opittavaa.

Ja semmonen siihen ehkä vaikutti myös siihen että sitä ei tullu laitettua koska sen tuntu että oppi niin nopeesti. Siis tavallaan et sittei ollu sillä tavalla et ois pitäny että nyt mun on pakko opetella tää homma. Ku se tuntu et hei mä heti osasin tän. /Haastattelu, OP16/

Myös tieto siitä, että ohjaaja on helposti tavoitettavissa ja että häneltä voi kysyä neuvoja erilaisissa tilanteissa, rohkaisi opiskelijoita osallistumaan tietokonevälitteiseen keskusteluun. Oletus ohjaajan tavoitettavuudesta lisäsi loppukyselyn mukaan 13 opiskelijan keskusteluhaluukkuutta ja monet mainitsivat ohjaajan tavoittamisen myös haastatteluissa.

Ja sit siinä oli koko ajan tavallaan semmosena turvana ja takarajana se et et me voidaan kirjottaa sulle ja kysyä ja varmasti saadaan vastaus pian. /Haastattelu, OP14/

Sit se että jos on jotain kysyttävää niin että tietää että keneltä kysyy ja että tietää että se henkilö vastaa kansa siihen asiaan. Ettei tunnu sillain et mitä sää nyt tuut oikeen kyseleen, et eksä nyt niinku tajunnu ja tai tällai näin. Et on sellai ihminen et ottaa sillai empaattisesti ja niinku kaikki kysymykset vastaan. /Haastattelu, OP12/

Viestien muotoileminen kirjoitetuksi tekstiksi vaati opiskelijoiden mukaan tietynlaista verbaalista osaamista ja taidokkuutta. Joidenkin opiskelijoiden mielestä oli erityinen haaste

saada kirjoitetusta viestistä kiinnostava, sillä tekstivälitteisyys karsii pois äänensävyt, ilmeet ja eleet.

Kyllä semmonen ehkä että sitte viestistä pitää osata tehdä jotenkin mielenkiintoinen sillä tavalla että ku siinä puuttuu kaikki tää katsekontakti ja kaikki siitä mitä ruumiin kieli ja kaikki muu puuttuu ettei se niinku oo semmonen tylsä tavallaan. /Haastattelu, OP1/

Mut että se on musta vaikeempaa kirjoituksella niinku saada se sillä tavalla- tavallaan niinku siinä ei saa äänensävyä ei mitään että... millä äänensävyllä tää on sanottu.. /Haastattelu, OP8/

No aika, aika luontevaa. Et ei se mitenkään niinku kauheeta oo kirjottaa, mut kyllä sitä vois harjaannuttaa että se tulis niinku luontevammaks /Haastattelu, OP13/

Kurssilla käytetty Idemix-ohjelma on asynkroninen tekstipohjainen keskustelujärjestelmä. Tällaisessa sovelluksessa osallistujat voivat kirjoittaa viestejään keskusteluketjuihin eri ajankohtina eli keskustelussa ei ole puheenvuoron ottamiseen liittyvää vaativuutta. Tämän nähtiin helpottavan keskusteluihin osallistumista ja sen kautta lisäävän keskusteluhalukkuutta.

Mut sitten taas se että että totanoin tietokonevälitteisessä.. Joskus ku on vaikka ryhmä jota ei tunne ja itte haluais hirveesti sanoa jotain siihen ni se etenee niin nopeasti että just ku on itse sanomassa ni joku muu taas sanooki ja eikä ehi sanoo siihen väliin. Ni sit taas koneen välityksellä voi varmaan mietiskellä itteksensä pitkänki aikaa et no mitä kirjottaa ja ei oo niin kiire ettei tarvi sillä tavalla väliin sanoo koska sä pystyt millon vaan sinne ja lähettämään sen viestin sillä tavalla /Haastattelu, OP3/

Tää on just tää keskustelurytmi tietokonevälitteisessä keskustelussa varmasti pääsee sillä lailla helpommin mukaan että ... varsinki niinku toi Idemix-systeemi ku siinä nyt ei kirjoitella niinku samassa ajassa tavallaan. Niinku siinähan se nyt on tavallaan yks lysti millon kirjottaa kuhan kirjottaa samasta aiheesta siihen mielipiteensä. /Haastattelu, OP10/

Henkilön arviot omasta pystyvyydestään sisältävät aikaisempien tutkimusten mukaan (esim. Dobos 1996) pohdintaa myös omasta osaamisestaan suhteessa oppimistehtävän vaatimustasoon, mutta tässä tutkimuksessa tehtävän 'sisällöllisestä' haasteellisuudesta mainitsi vain muutama opiskelija. Tämä saattoi johtua siitä, että opiskelijaryhmät suunnittelivat töidensä tavoitteet itse, jolloin he saattoivat asettaa työnsä vaatimukset haluamalleen tasolle. Toisaalta opiskelijat kyllä kertoivat erilaisista ryhmän työhön liittyvistä asioista, jotka olivat tuntuneet todella vaikeilta – tällaisia olivat muunmuassa tiedonhakuun ja uudentyyppisten ryhmätöiden esittämiseen liittyvät asiat – mutta opiskelijat eivät kuitenkaan maininneet näiden vaikuttaneen keskusteluhalukkuuteensa.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että yksi keskusteluhalukkuuteen vaikuttava kokonaisuus on opiskelijan käsitys omasta osaamisestaan suhteessa tilanteen vaatimustasoon. Henkilön keskusteluhalukkuus voi siis vähentyä, mikäli hänellä on tunne, ettei hänellä ole riittäviä

valmiuksia tai mikäli tilanne ei sisällä haasteellisuutta vaan on liian yksinkertainen. Tämän työn puitteissa keskeisimmät omaan osaamiseen liittyvät aihepiirit ovat tietokoneen ja keskusteluohjelman käyttötaidot sekä itsensä monipuolinen ilmaiseminen kirjoittamalla. Tietoteknisen osaamisen vaatimustasoa laski opiskelijoiden mielestä keskusteluihin saadut ohjeet, keskusteluohjelman käytön opiskelu lähiopetuksessa sekä mahdollisuus kysyä ohjaajalta neuvoja pulmatilanteisiin. Viestintävälineen ominaisuuksista asynkronisuus laski keskusteluun osallistumisen vaatimustasoa, sillä puheenvuoron ottaminen ei vaadi erityisiä taitoja.

Uskallus

Rohkeus ja uskaltaminen tai vastaavasti arastelu ja pelokkuus ovat keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka muodostavat uskallukseen liittyvän kokonaisuuden. Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi yhdeksi henkilön keskusteluhalukkuutta määrittäväksi tekijäksi erilaiset osallistumisrohkeutta määrittävät asiat, jotka liittyvät opiskelijan henkilökohtaisiin luonteenpiirteisiin, käytettävän viestintävälineen ominaisuuksiin sekä opiskeluryhmän jäseniin.

Ne tutkimukseen osallistujat, jotka mainitsivat keskusteluhalukkuuden johtuvan henkilön henkilökohtaisista ominaisuuksista – kuten ujoudesta, arkuudesta tai pelokkuudesta – näkivät tämän hyvin merkittäväksi ja pysyväksi keskusteluhalukkuutta vähentäväksi tekijäksi. Kuitenkin kirjoittamalla tapahtuva keskustelu ajateltiin vähemmän arkuutta aiheuttavaksi.

Jotku kertakaikkiaan on semmosia arastelevampia luonteeltaan jotka ei koskaan sano mielipiteitään sillä tavalla niin helposti. Ni niitä kuitenkin on varmaan aika paljonki. /Haastattelu, OP8/

Jos tässä nyt ois tämmönen rinki jossa puhuttais ni välttämättä kaikki ei sitte osallistu siihen. Että jotkut niinkun ehkä vetäytyy siitä keskustelusta tai ei uskalla avata suutansa. Mut sitte taas jos kirjoitellaan ni sitte monet niinku, monelle se on paljon helpompaa niinku kirjallisesti ilmaista itseään. /Haastattelu, OP2/

Toisaalta tietokoneiden käyttö tekstivälitteisen keskustelun mahdollistajana vähensi monen opiskelijan mielestä keskusteluhalukkuutta, sillä teknologian käyttö itsessään saattoi aiheuttaa pelokkuutta (ks. 'computer anxiety' esim. Scott & Rockwell 1997). On kuitenkin huomattava, että moni niistäkin opiskelijoista, jotka mainitsivat arastelevansa tietokoneiden käyttöä olivat kiinnostuneita tutustumaan niiden käyttöön ja halusivat rohkaistua toiminnassaan tietokoneiden kanssa.

Mut siis et no nyt mä oon pikkuhiljaa päässy eroon siitä kauheesta kammosta. Mulla on ollu ihan hirvee tietokonekammo. Siis semmonen et en kyllä ikinä.. mut nyt on aina vaan kiinnostus lisääntyny. Mut kyl se tietysti vaikutti siihen että ku ei niin kauheen sinut oo

tietokoneen kanssa ni silleen et sitä vähän aina araksuu kaikkee tietokoneitten kanssa.
/Haastattelu, OP7/

Aikaisempien tutkimuksien perusteella voitaisiin olettaa, että tietokonevälitteisessä opiskelu-ympäristössä opiskelijan keskusteluhaluukkuuteen saattaisivat vaikuttaa myös oppimistilanteen arviointiin tai muuten opiskeluun liittyvät seikat (ks. Richmond & Gorham 1992). Tällaiset tekijät eivät kuitenkaan nousseet esiin tämän tutkimuksen tuloksissa. On mahdollista, että tietokonevälitteisen opiskelu-ympäristön ei ajatella vastaavan luokkahuonetilannetta, jolloin perinteisempään opiskelu-ympäristöön liittyvä arkuus ei ilmene tietokonevälitteisessä ympäristössä. Lisäksi tällä kurssilla ei arvioitu opiskelijoiden keskusteluihin lähettämiä viestejä yksilötasolla vaan arviointi kohdistui koko ryhmän toimintaprosessiin ja tuotokseen sekä jakaantui lisäksi muiden kurssiin liittyneiden tehtävien kesken.

Ryhmän muihin jäseniin liittyen opiskelijat mainitsivat ulkopuolisilta suljetun keskustelun alueen lisänsä omaa keskusteluhaluukkuuttaan, sillä opiskelijoilla oli etukäteen tiedossa, ketkä pääsevät lukemaan heidän viestejään.

Joo kyllä siis positiiviseen suuntaan ihan ilman muuta. Siis todellakaan .. mulle on hirvee niinku et vitsi että kaikki lukee siellä. Nyt paljon rennommin nyt sitte niinku kirjottaa siihen niinku mitä mieltä on ja muutenki just tällaisii kaikkee mitä siinä nyt onkaan. Et tietää et ne menee semmosille ihmisille jotka ymmärtää ja jotka ei voi väärinkäyttää niitä juttuja sitte. Mulle se merkkää kyllä aika paljon. /Haastattelu, OP10/

Mä uskon et siis monella ihmisellä voi vaikuttaa siihen [keskusteluhaluukkuuteen]. Siis jos mennään sillä tavalla et tulee semmonen olo että tämä nyt on tämmönen meidän pieni piiri et tämä on meidän oma juttu. Tavallaan sellasta tiettyä turvallisuudentunnetta varmasti luo. /Haastattelu, OP14/

Keskustelun alueille oli käytätunnuksia kaikilla kurssilla osallistujilla sekä lisäksi kurssin ohjaajalla sekä opiskelijoiden omalla opettajalla. Kaikki viestinnän osapuolet olivat siis keskenään tuttuja. Ryhmän jäsenten tuttuus mainittiin keskusteluhaluukkuutta lisäävänä tekijänä, vaikkakin tuttuuden lisäksi keskusteluhaluukkuuteen vaikuttaa myös henkilöiden suhtautuminen toisiinsa.

Ja toisaalta sitte on niinku taas vapaampi siinä asiassakin. Niinku mitä vieraampia ne on niin sitä enemmän varmasti miettii että mitä sitten laittaa. /Haastattelu, OP7/

No tietysti [lähettää viestejä] tutulle helpommin ja vieraalle vähemmän. (--) Siis nimenomaan asenteet sitä vastaanottajaa kohtaan silleen että jos on vaikka hieman kielteisesti tai negatiivisesti suhtautuu johonki ihmiseen ni ei sille niin hirveesti halua sanoikkaa sitte yhtään mitään. /Haastattelu, OP6/

Just se että miten ne ihmiset suhtautuu suhun. Joskus vaikka on tuttuja ihmisiä ni sä tiität jo että niiden suhtautuminen on tietynlainen sua kohtaan. Niin ni silloin ainaki tulee semmonen et mä oon ainakin mieluummin hiljaa. /Haastattelu, OP15/

Tällä kurssilla opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta kirjoittaa viestejä nimimerkillä tai anonyymisti, vaan kaikki viestit lähetettiin omalla nimellä. Opiskelijoiden mielestä nimen käyttö liittyy keskusteluhaluuteen, mikäli kyseessä on erimerkiksi kovin arkaluontoinen asia. Tällä kurssilla keskustelujen teemat eivät kuitenkaan olleet kovin henkilökohtaisia, joten oman nimen käytöllä ei ollut niin suurta merkitystä.

No sitä varmaan... varsinki jos kirjoittaa omastaki mielestä jotain arveluttavaa ni mielusti häipy jonneki nimimerkin taakse. Mutta aina se on mukavampi taas toisilta ottaa sitte se oikee nimi vastaan. /Haastattelu, OP8/

Et kyllä se [oman nimen käyttö] ei vaikuttanu mun osallistumiseen millään tavalla. Mun mielestä se on ihan hyväki että saa tietää mikä ja kuka ihminen siinä on siinä viestin takana. /Haastattelu, OP6/

Median ominaisuuksista oman viestin muokkausmahdollisuus todettiin omaa uskallusta lisääväksi tekijäksi. Keskusteluhaluutta lisäsi mahdollisuus kaikessa rauhassa pohtia sanomansa rakentamista sekä muokata sitä haluamaansa muotoon.

Mä vaan mietin sitä kirjottamista vielä että minkä takia on sitte helpompi sitte niinku kirjoittaa et mulla pysyy se ajatus ainakin paremmin koossa ku mä kirjoitan silleen että ku mä rupeen puhumaan ni mä saatan unohtaa kesken lauseen et mitä mä oon puhumassa tai jotaki. /Haastattelu, OP7/

Mut sitte tämmönen et jos ei uskalla ni se on varmaan niinku helpompi kirjoittaa sit sinne. Että jotenki kuvittelis (-- no koska siinä että usein ku sanoo ni jotkut voi ehkä pelätä et sanoo niinkö jotain tyhmästi tai sanoo väärin tai jotain. Mut kirjoittaessa ne ehtii siinä miettii moneen kertaan ja vielä että laitanks mä nyt ton sanan emmä nyt pistäkään.. ennenkö sen lähettää. Et se ei oo niin niinku semmonen akuutti se tilanne. /Haastattelu, OP11/

Toisaalta tietokonevälitteisissä keskusteluohjelmissä oli myös piirteitä, jotka vähentävät opiskelijoiden rohkeutta osallistua keskusteluihin. Näistä useimmin mainittiin tekstin pysyvyys eli tieto siitä, että viesti tallettuu keskustelujärjestelmään ja on sieltä myöhemmin haettavissa.

Ehkä se on siinä että kun se teksti on siinä silleen jotenkin se on jotain konkreettista se on sit semmonen et sä voit vaikka tulostaa sen siitä silleen et se on siinä (-- jos päästää suustansa pihalle jotain semmosta mitä ei ois oikeestaan pitänykkään niin se menee jotenki silleen niinku ohi. Mut jos se on siinä niinku semmosena niinku luettavissa ja tulostettavissa ja käytettävissä uudelleen niin se varmaan että mikä vaikuttaa ainakin mun mielestä. /Haastattelu, OP7/

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijan halukkuus osallistua tietokoneiden välityksellä keskustelemaan opiskeluryhmän toimintaan heijastelee neljää eri näkökulmaa. Ensinnäkin opiskelijan perusmahdollisuudet osallistua keskusteluihin vaikuttavat

keskusteluhaluukkuuteen. Lisäksi keskusteluhaluukkuutta määrittää opiskelijan kiinnostus keskustelua kohtaan, joka voi syntyä esimerkiksi kiinnostuksesta ryhmän toimintaa, oppimistehtävää tai toimintatapoja kohtaan tai ajattelusta yhteydenpidon merkityksestä opiskelutilanteessa. Kolmas keskusteluhaluukkuuteen liittyvä kokonaisuus on pystyvyys eli opiskelijan arvio omasta osaamisestaan suhteessa tilanteen vaatimustasoon. Edelleen keskusteluhaluukkuuteen liittyi henkilön uskallus osallistua keskusteluun, mihin voivat vaikuttaa henkilön luonne, pienryhmän koostumus sekä käytettävän viestintävälineen ominaisuudet. Kuitenkaan nämä keskusteluhaluukkuutta määrittävät tekijät eivät sinällään vielä sisällä kaikkia tutkimuksessa havaittuja seikkoja, vaan lisäksi on otettava huomioon keskusteluihin osallistumisesta kertyneet kokemukset ja niiden tulkintojen vaikutukset henkilön keskusteluhaluukkuuteen.

Kokemusten tulkinta

Tässä tutkimuksessa huomattiin opiskelijoiden keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavan merkittävästi myös opiskelijoiden kokemukset keskusteluihin osallistumisesta. Monet opiskelijat mainitsivat varsinkin ensimmäisten käyttökertojen vaikuttaneen keskusteluhaluukkuuteensa, samoin muiden lähettämät viestit keskustelualueella saattoivat muuttaa henkilön omaa halukkuutta osallistua keskusteluihin. Henkilön tulkinnat keskustelukokemuksistaan vaikuttavat hänen keskusteluhaluukkuuteensa sen eri osatekijöiden – mahdollisuuksien, kiinnostuksen, pystyvyyden arvioinnin tai uskalluksen – kautta.

Yksi keskeinen keskusteluhaluukkuuteen vaikuttava asia oli ensimmäisten viestien lähettämiseen liittyvät kokemukset, jolloin opiskelijan tulkinnat esimerkiksi onnistumisestaan vaikuttivat hänen käsityksiinsä omasta pystyvyydestään tai keskusteluohjelman käytön vaativuudesta. Loppukyselyssä 13 opiskelijaa kertoi keskusteluhaluukkuuttaan lisänneen tietoa siitä, että oma viesti on mennyt perille ja muutenkin opiskelijat kertoivat epävarmuudestaan ja epäilystään viestin perillemenon suhteen.

Miten menee? Toivottavasti tämä viesti tulee perille, sillä olen nyt kirjoittamassa ensimmäistä kertaa tänne internetiin ja homma ei vielä ole oikein hallussa. /Idemix-viesti, OP13/

Lauantai, ja minä puurran muuten lähes tyhjässä atk-luokassa. Olen tässä yrittänyt tehdä näitä informaatioteknologian tehtäviä, ja minulla on vahva usko että nämä tulevat perille. /Idemix-viesti, OP16/

Omaan viestiin tullut vastaus oli tieto siitä, että viestin lähetys on onnistunut. Tämän moni opiskelija mainitsikin keskusteluhalukkuuttaan lisäävänä asiana ja kertoi sen lisänsä varmuutta omasta osaamisestaan keskusteluohjelman käytön suhteen.

Sain [* ohjaajan *] viestin. Viestini oli mennyt perille. Osaan siis jo jotain... /Päiväkirja, OP3/

Hei mä sain vastauksen viestiini, se siis tarkoittaa että mä jotenkin kykenin olla säheltämättä tän homman kanssa - olen yllätynyt. Tää on varmaan hieno juttu, mutten oikeen vieläkään ole ihastunut hommaan... toisaalta onko sillä niin väliäkään. Pystyinpä kuitenkin nujertamaan sen vehkeen ylivalan, ja sain viestini perille. /Päiväkirja, OP16/

Joillakin opiskelijoilla taas ensimmäisessä viestin lähettämässä oli tapahtunut jonkinlainen epäonnistuminen ja viesti ei mennytkään vastaanottajille. Tämän kerrottiin olleen mielessä koko kurssin ajan ja tuoneen epävarmuutta sekä haluttomuutta osallistua keskusteluihin jatkossakaan kurssin aikana.

Jossaki vaiheessa oli vähän hämää se sen käyttö. Ja sitte mulla oli semmonen pieni epävarmuus sillon ku mä sen ensimmäisen kerran lähetin sulle sen viestin ja sehän ei tullu perille. Ni mä en tiedä minne se katosi ja sitte mulle tuli sellanen olo koska se niinku näytti kuitenkin et se olis mennyt perille. Mulle tuli semmonen olo et meneekö ne nyt perille vai eikö ne mene. Samoin ku se et mä yritin niinku [*eräälle toiselle kurssin*] ryhmälle lähettää viestin, mä en ymmärrä kuinka mä sen onnistuin lähettämään meille itelle takasi. /Haastattelu, OP14/

Keskusteluhalukkuutta lisäsi myös käyttökokemuksista syntynyt huomio siitä, ettei keskusteluohjelman käyttö ollutkaan niin hankalaa, kun mitä opiskelija oli ehkä etukäteen olettanut. Tällöin myös opiskelija, joka oli ehkä epäillyt lähtötilanteen taitojaan, ajatteli pystyvänsä osallistumaan tietokonevälitteiseen ryhmätyöhön ja keskusteluihin vaikeuksista.

Ei se loppujen lopuksi ollut niin vaikeata kun aluksia kuvittelin, täytyi päästä vain sen kynnyksen yli ja uskaltautua työhön. Itse asiassa olin aika tyytyväinen kun suoriuduin tehtävistä niin helposti, eikä se edes ollut niin vaikeaa kun kuvittelin. /Päiväkirja, OP13/

Kun minä menin sinne Idemiinikin niin kyllähän sillä ohjeella sitte pääsi ja sitte tuli semmonen että jaa no enhän minä nyt ihan niin surkee ookkaan että ei tää nyt voi olla niin vaikeeta. /Haastattelu, OP2/

Ja sit sen niinku huomasi et ei tässä ollutkaan ton kummempi juttu. Et se madalsi sitä kynnystä et meni sinne ylipäätään senkään vertaa. /Haastattelu, OP8/

Toisaalta keskusteluohjelman käytön helppous myös vähensi keskusteluhalukkuutta muutamien opiskelijoiden kohdalla, sillä näkivät ohjelman toimintojen helppouden vähentäneen haasteellisuutta sen oppimiseen eivätkä he kokeneet ohjelman käyttöä enää mielekkääksi.

Olihan sitä mielenkiintosta kokeilla tietokoneella. Mutta hyvin äkkiä minä sitten sain tavallaan itselleni sen tarvittavan tiedon mitä se on ja sen sitten tavallaan hylkäsin tai jotenkin. /Haastattelu, OP1/

Myös omalle ryhmälle tulleet viestit muilta opiskelijoilta tai ohjaajalta lisäsivät osallistujien keskusteluhaluutta. Työskentelyvaiheessa saadut kysymykset ja kommentit nähtiin osoituksena siitä, että ryhmän valitsemasta aiheesta ja työskentelystä ollaan kiinnostuneita.

Kyllähän tietenkin jos saa palautetta millä tavalla tahansa ku on kontaktissa ihmisten kanssa totta kai se lisää sitä [halukkuutta osallistua keskusteluun]. /Haastattelu, OP3/

Onneksi opettaja oli lähettänyt minulle kannustavan viestin... /Päiväkirja, OP11/

Se oli kyllä kiva että [*eräs toisen pienryhmän opiskelija*] oli laittanu meille sinne viestin että tota et tehkää tästä joku semmonen paketti. Meillä oli kyllä itelläki se kyllä mielessä mut se oli hyvä et se tuli vielä sieltäki niiko että ihmiset on kiinnostuneita ihan oikeesti tästä meidän ryhmätyöstä (--). Ja mielellään tietenkin enemmänki olis niitä kommentteja sieltä lukenu itelle. /Haastattelu, OP2/

Omien viestien kirjoittamiseen innosti myös muuten käynnissä olevat keskustelut ja ylipäättään se, että toisetkin kirjoittavat viestejään aktiivisesti. Kun viestejä on runsaasti, löytyy sieltä sellaisiakin, joihin haluaa itse kirjoittaa vastauksen tai muun kannanoton.

Kai ne nyt yleensä mitkä irrottaa ne kommentit nii yleensä ne on tämmösiä vastakommentteja niinku toisille. Joku esittää jonku kysymyksen tai vastaväitteen tai jonku muun argumentin mihin sitte taas ite kommentoi. Onko siinä nyt sitte niin kamalan paljon eroa jos sen kuulee korvin tai lukee silmin jostain tietokoneruudulta. /Haastattelu, OP1/

No jos siinä on joku mua kiinnostava asia johon mä yleensäottaen haluan kommentoida taikka jos siinä on joku asia mitä mä haluan korjata et jos mun mielestä asia ei oo näin ni sitte laitan siihen vastauksen. Taikka sitte saatan ilmasta sen että olen kanssasi samaa mieltä tai niin pois päin. /Haastattelu, OP6/

No ainaki varmaan muitten ihmisten aktiivisuus että siis jos on kuullu sillai että muutki käyttää tai tolleen noin ettei tuu sellasta että en mä nyt täällä yksinään jupise. Ja just se tieto siitä, se on aika tärkeitä. /Haastattelu, OP15/

Tulokset, joiden mukaan vuorovaikutusprosessista kertyneet kokemukset ja omasta toiminnasta saatu palaute vaikuttaa keskeisesti keskusteluhaluuteen, ovat samansuuntaisia Hersey'n ja Blanchardin (1990) motivaation kuvausmallin kanssa. Heidän esittämässään mallissa on niinkutsuttu palautekytkentä, jolla tarkoitetaan että käyttäytymisestä saatu palaute kertyy aikaisempien kokemusten summaan, mikä vaikuttaa henkilön motivoitumiseen tulevissa tilanteissa. Edelleen palautekytkentä viittaa siihen, että mitä vähemmän henkilöllä on aikaisempia kokemuksia, sen vahvempi vaikutus saadulla palautteella on tulevaan käyttäytymiseen. Tämän tutkimuksen osallistujista vain kaksi opiskelijaa kertoi käyttävänsä keskusteluohjelmia säännöllisesti ja 11 opiskelijaa ei ollut käyttänyt niitä koskaan. Tälläkin perusteella on ymmärrettävää, että ensimmäisistä kokemuksista muodostetut tulokset ohjaavat hyvin voimakkaasti opiskelijan käsityksiä sekä vaikuttavat hänen keskusteluhaluuteensa.

Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavat tekijät eri aineistojen perusteella

Taulukkoon 19 on koottu keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavien tekijöiden ilmeneminen tutkimuksessa tarkasteltujen eri aineistojen mukaan. Taulukossa on lueteltu keskeisimmät keskusteluhaluukkuuden muodostumiseen vaikuttavat tekijät sekä merkitty, millaisia vaikutuksia näillä tekijöillä on kerrottu olevan eri aineistojen perusteella. Yhteenvedotaulukossa käytetyn merkintätavan mukaan aineisto voi sisältää mainintoja, joiden perusteella kyseinen tekijä on pääsääntöisesti lisännyt (+) tai vähentänyt (-) opiskelijoiden keskusteluhaluukkuutta. Joissakin tapauksissa sama tekijä lisäsi keskusteluhaluukkuutta joidenkin opiskelijoiden kohdalla, mutta vähensi sitä joidenkin opiskelijoiden mielestä (+/-).

Selkeimmin eri aineistoissa toistui ja vahvistui tutkimukseen osallistujien näkemys vaikeaksi koetun tietokoneen käyttömahdollisuuden sekä tietokoneiden ja tietoliikenneyhteyksien toimimattomuuden keskusteluhaluukkuutta vähentävästä vaikutuksesta. Myös ajankäyttöön liittyvät tekijät sekä opiskelijoiden mahdollisuus tavata toisiaan kasvokkain nousivat eri aineistoissa keskusteluhaluukkuutta vähentäväksi tekijäksi. Sen sijaan keskusteluhaluukkuuden lisääntymiseen vaikuttavista tekijöistä mainittiin yhtenäisesti eri aineistoissa esimerkiksi käsiteltyjen aiheiden kiinnostavuus ja hyödyllisyys, Idemix-ohjelmassa saadut viestit sekä lähiopetuspäivät.

Edelleen yhteenvedosta käy ilmi, että monet keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavat tekijät mainittiin toisaalta keskusteluhaluukkuutta vähentävänä ja toisaalta sitä lisäävänä seikkana. Tällaisia olivat erityisesti tietotekniikkaan liittyvät asenteet ja valmiudet. Myös Idemix-ohjelman käyttö ja ensimmäisten viestien lähettäminen olivat mielipiteitä jakavia asioita – yleensä omien käyttökokemusten onnistumisen perusteella.

TAULUKKO 19. Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavien tekijöiden ilmeneminen tutkimuksen eri aineistoissa

Keskusteluhaluukkuuteen vaikuttava tekijä	Alku-kysely	Loppu-kysely	Idemix-viestit	Päivä-kirjat	Haastat-telu	Itse- ja vertais-arviointi
MAHDOLLISUUS						
<i>pääsy tietokoneelle</i>		-	-	-	-	
<i>yhteyksien toimivuus</i>		-		-	-	
<i>aikatauluun liittyvät asiat</i>	-	+/-	-	-	+/-	-
<i>Idemixin ominaisuudet</i>		+	-	+/-	+/-	
KIINNOSTUS						
<i>käsitelty aihe</i>	+	+		+	+	+
<i>asioiden hyödyllisyys</i>	+	+		+	+	
<i>tietokoneiden käyttö</i>	+	+/-	+/-	+/-	+/-	
<i>ryhmätyö opiskelutapana</i>		+			+/-	
<i>yhteydenpidon merkitys</i>		+			+/-	
<i>tapaamismahdollisuus</i>		-	-	-	-	-
<i>tehtävän suorittaminen</i>		+			+	
PYSTYVYYS						
<i>tietotekniset taidot</i>	-	+/-		+/-	+/-	+
<i>ohjeet ja opastus</i>		+		+	+	
<i>lähiopetus</i>		+	+	+	+	
<i>ohjaajan tavoitettavuus</i>		+			+	
<i>Idemixin käytön vaativuus</i>		+	-		+	
<i>tehtävän vaativuus</i>	-					+
<i>viestin muotoilu tekstiksi</i>					+/-	
<i>viestinnän asynkronisuus</i>		+			+	
USKALLUS						
<i>suhtautuminen tietotekn.</i>		+/-	-	+/-	+/-	-
<i>suljettu keskustelualue</i>					+	
<i>ryhmän jäsenten tuttuus</i>		+/-			+/-	
<i>viestin muokkausmahdoll.</i>					+	
<i>tekstin pysyvyys</i>					+/-	
<i>ryhmän koko</i>					+/-	
KOKEMUSTEN TULKINTA						
<i>ensimmäinen käyttökerta</i>			+/-	+/-	+/-	
<i>saadut viestit</i>		+	+	+	+	
<i>muut keskustelut</i>		+/-	+/-	+	+/-	
- pääasiassa vähentää keskusteluhaluukkuutta + pääasiassa lisää keskusteluhaluukkuutta +/- sama tekijä lisää ja vähentää keskusteluhaluukkuutta eri henkilöillä						

Tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä keskusteluhalukkuuteen saattaa toki vaikuttaa muitakin tekijöitä, jotka eivät kuitenkaan nousseet esiin tässä tutkimuksessa. Tällaiset tekijät ovat jääneet pois tämän tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella saaduista tuloksista esimerkiksi siksi, että niillä ei ole ollut vaikutusta tarkastellun tapauksen kohdalla tai sen vuoksi, että niihin ei ole päästy käsiksi tässä työssä käytetyillä tutkimusmenetelmillä. Tuloksissa ei havaittu olevan erityistä merkitystä esimerkiksi fyysisellä käyttöympäristöllä, käytetyillä tietoliikenneyhteyksillä tai ryhmän jäsenten statuseroilla. Perusteellisempaa tarkastelua olisivat vaatineet myös oppimistyylien tai henkilön persoonallisuuden^{*} piirteiden mahdolliset yhteydet opiskelijan halukkuuteen osallistua opiskeluryhmänsä keskusteluihin.

6.2 Kurssijärjestelyjen vaikutus keskusteluhalukkuuteen

Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi selvittää, millaisilla kurssijärjestelyillä voidaan vaikuttaa keskusteluhalukkuuteen tietokonevälitteisessä opiskeluryhmässä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä. Tässä alaluvussa käsitellään tutkimuksessa ilmenneitä käytännön järjestelyihin liittyviä asioita, joilla opiskelijat ajattelevat vaikuttavan halukkuuteen osallistua opiskeluryhmän keskusteluihin.

Kokonaisuudessaan kurssilta toivottiin aikataulun suhteen tiiviyyttä, jotta opiskelijan on helpompi keskittyä kurssiin ja perehtyä intensiivisesti ryhmätyöskentelyyn. Eli vaikka ryhmätyölle tuleekin varata riittävästi aikaa, niin silti koko kurssi olisi hyvä järjestää suhteellisen tiiviinä kokonaisuutena.

Myös lähiopetuspäivien nähtiin lisäävän keskusteluhalukkuutta ja opiskelijoiden mielestä lähiopetuksen tulisi selkeyttää kurssin aihetta ja esitellä opiskelun toimintatapoja. Kaiken kaikkiaan opiskelijat mainitsivat olevansa innokkaampia kiinnostumaan kurssista, jos kurssin valmisteluissa on pohdittu soveltuvuutta juuri tälle opiskelijaryhmälle.

Ku siinä alussa tulee semmonen kunnan faktatietopaketti ja esimerkkejä siitä että vaikka ihan missä tää juttu on keksitty ja mistä se on lähteny ja niinku just miten sitä voi käyttää ja missä se on hyödyks. Se on paljon kivempi lähtee tekemään jotain ku ihan tosta vaan et tuolla ois tommonen ohjelma et menkääs kokeilemaan. /Haastattelu, OP15/

Ja sit se oli mun mielestä aika huolellisesti niinku valmisteltu se kurssi et niinku ei tullu semmosta fiilistä niinku täällä tulee liian usein (-) Mulle jäi siis ainaki semmonen kuva että että sitä oltiin niinku pohdittu sitä kurssia niinku juurikin meitä varten. /Haastattelu, OP13/

Tutkimuksessa tarkasteltu kurssi alkoi esittelytapaamisella, jossa tutustuttiin ja käytiin läpi kurssiin liittyviä asioita. Koska kaikki kurssilaiset eivät päässeet ensimmäiseen tapaamiseen, niin jokaiselle poissaolevalle opiskelijalle nimettiin 'kummi', jonka tehtävänä oli toimittaa kurssin perusteita koskeva moniste, käyttäjätunnus ja salasana sekä ohje keskusteluohjelman käyttöön ja ensimmäisten tehtävien suorittamiseen. Ne opiskelijat, jotka eivät olleet ensimmäisessä kokoontumisessa näkivät tällaisen kummijärjestelyn rohkaisevan heitä lähtemään heti mukaan kurssin toimintaan.

Siinä [omassa osallistumisessa] yks erittäin positiivinen asia oli tää kummijuttu tai tää et kaikilla oli se että sitte ku se menee just kukaan ei oo ottanu sulle papereita ku sä oot ollu poies. Että sä tiesit että sillä henkilöllä on sulle paperit ja sä meet hakemaan ne sieltä. Ja se että oli selkeä ohjelappunen, että mitenkä sitä juttua käytetään ja tehdään ja mä niinku osasin itte niinku sitte polkasta sen käyntiin. Mä tiesin että mitä multa odotetaan niinku seuraavaks kerraks.. ni se oli niinku hirveen hyvä, koska hirveen harva käyttää tämmöstä kummijuttua. Ni sitte ne jotka on poies ni tippuu sitte heti kärryiltä. /Haastattelu, OP12/

Pienryhmän tehtävään liittyen opiskelijat kertoivat osallistumishalukkuuteensa vaikuttavan selkeä tehtäväksiänto sekä sovittu aikataulu, josta kiinnipitämistä seurataan. Opiskelijat korostivat tehtävän merkitystä eli että tehtäväksiannossa tulisi olla selkeästi edellytetty keskusteluja tietokoneiden välityksellä.

Mut se [osallistuminen ryhmän työskentelyyn] riippuu kauheesti just siitä että minkälainen ryhmä on ja minkälainen on ohjaaja että niinku odottaako ohjaaja maailman tappiin saakka niitä ryhmätöitten valmistumisia vai onks niillä niinku joku deadline ja tällai näin ja seurataanko niitä et onko ne edistyny vai eikö ne oo edistyny. Et monet jää sillä lailla just roikkumaan et niistä ei kukaan sillä lailla oo kiinnostunu eikä kukaan eikä oo mitään sellasta et koska ne pitäis olla valmiita ja tämmösiä asioita. Ni se vaikuttaa siihen [omaan keskusteluhalukkuuteen]. /Haastattelu, OP12/

Ja sitte jos siinä [tehtäväksiannossa] on niinku selkeesti just että niinku edellytetään sitä et pitää koneitten välityksellä käydä sitä keskustelua. Kyllä se siitä varmaan sitte syntyy /Haastattelu, OP4/

No kyllähän niiku nyttenki meillä ni tää kurssi ni tää oli niinku tällä tavalla aika niinku tiivistä ja sillä tavalla että vaadittiin kuitenkin tekemään jotaki. Ettei ollu semmosta no jos haluatte ni käykää kirjottelemassa vaan että nyt on tehtävänä että keskustelette siellä ja niin... siinä varmaan opettajaltaki tai siltä ohjaajalta joka ohjaa sitä juttua ni vaaditaan semmosta et se pitää niinku langat käsissään koko ajan ja patistelee. /Haastattelu, OP2/

Ei kuitenkaan ole niin, että keskusteluhalukkuus syntyi ulkoisesti tehtäväksiannossa esitetyllä 'vaatimuksella', vaan myös tehtävän aiheen kiinnostavuus ja muutenkin tehtävän mielekkyys mainittiin keskusteluhalukkuuteen vaikuttaneina tekijöinä. Tällä kurssilla opiskelijat saivat pienryhmissä valita työnsä aiheen yhdessä ideoitujen teemojen pohjalta, näin opiskelijoiden oli mahdollista tehdä työnsä itselle kiinnostavasta aihepiiristä. Ryhmät tekivät valitsemastaan aiheen pohjalta työsuunnitelman, josta keskusteltiin koko ryhmän kanssa ja josta myös ohjaaja

antoi ryhmäkohtaista palautetta. Tässä vaiheessa varmistettiin, että ryhmien valitsemat aiheet ja töille asetetut tavoitteet ovat kurssin tavoitteiden mukaisia.

Keskusteluhalukkuutta lisäsi – varsinkin ensimmäisillä viestien lähetyskerroilla – keskustelualueen käyttöön annetut kirjalliset ohjeet. Monet opiskelijat mainitsivat, kuinka näiden ohjeiden avulla he olivat uskaltaneet kokeilemaan keskusteluohjelman käyttöä ja kuinka jatkossa osallistuminen ei ollut tuntunut niin hankalalle. Opiskelijat kiinnostivat huomiotaan ohjeiden yksityiskohtaisuuteen sekä siihen, että ne oli jaettu kirjallisena monisteenä kaikille kurssilaisille.

No mulla oli se lappu mihin sä olit laittanu silleen palikkaohjeet että sitten paina tätä ja tätä ni mulla meni oikein hienosti ku mulla oli se lappu. Se oli ihan tosi hyvä ku oli se lappu että mä menin ihan tosiaan kohta kohdalta sitä läpi. /Haastattelu, OP13/

Mun mielestä se oli hirveen helppo mut se johtu just siitä ku oli ne ohjeet oli semmoset. Et se oli hyvä et ne ohjeet oli. Jos niitä ohjeita ei ois ollu et ois sanottu esimerkiksi suullisesti jotenkin tai että kato kalvolta ja sitte meet sinne tyyliin viikon päästä meet tekemään sinne jotakin ni se ois ollu aivan eri asia mut nyt olikin hirveen helppoon kun mitä teen seuraavaksi. Eli se oli siinä ratkasevaa et siinä oli se lappu mukana. Ja ku mä menin sinne ni mulla oli se lappu mukana et emmä niinku yrittäny, et ainakin omalta kohaltani se ois kestäny pitempään se kyllä se meneminen sinne jos ei ois ollu sitä ohjenuoraa. /Haastattelu, OP16/

Ohjeiden ohella opiskelijat kertoivat keskusteluhalukkuuttaan lisänneen mahdollisuus esittää ohjaajalle kysymyksiä keskustelualueen kautta ja saada niihin vastaukset. Ohjaajan antamassa opastuksessa ryhmätyön tekemisen aikana nousi keskeisimmiksi ohjaajan tavoitettavuus, vastausnopeus sekä saatujen vastauksien selkeys.

Ja sit siinä oli koko ajan tavallaan semmosena turvana ja takarajana se et et me voidaan kirjottaa sulle ja kysyä ja varmasti saadaan vastaus pian. /Haastattelu, OP14/

Se oli hyvä että aina ku pisti viestin sinne Idemixiin ni aina sitte oli jo melkein ku seuraavan kerran ku meni kattoon ni oli vastattu ja pääsi niinku jatkaan sitä omaa työskentelyä heti. Et se toimi tosi hyvin. /Haastattelu, OP11/

Ja sit se että että jos on jotain kysyttävää niin että tietää että keneltä kysyy ja että tietää että se henkilö vastaa kanssa siihen asiaan. Ettei tunnu sillain et mitä sää nyt tuut oikeen kyseleen, et eksä nyt niinku tajunnu ja tai tällai näin. Et on sellai ihminen et ottaa sillai empaattisesti ja niinku kaikki kysymykset vastaan. /Haastattelu, OP12/

Musta siinä ohjauksessa on niinku tärkeintä se että se ohjaajaki niinku todella ohjaa ja keskittyy niihin ihmisiin et niinku aika monet niinku opettajat tai siis.. emmä tiedä onko niillä sitte niin paljon hommia tai jotenki muuten vaan kiinnostuksen puutetta, mutta niinkun kaikki ei välttämättä paneudu siihen ohjaukseenkaan. Et vaikka se ois riittävä määrä ohajusta mut ku se ei oo tarpeeks tasokasta et se ei siis niinku anna siis sitä. Että vähempiki ohjaus jos se on niinku tarpeeks tasokasta ni se on ihan okei. /Haastattelu, OP10/

Opiskelijoiden mielestä ohjaajaa oli myös helpompi lähestyä keskusteluohjelman kautta kuin esimerkiksi lähiopetustilanteessa tai puhelimitse. Kurssilaiset ajattelivat, että kun ohjaajalle kirjoittaa kysymyksen keskusteluohjelmaan, niin silloin myös ohjaajalla on mahdollisuus vastata kysymykseen kaikessa rauhassa ja itselleen sopivana ajankohtana. Samoin opiskelijat itse voivat muotoilla kysymyksensä haluamaansa muotoon ja lähettää sen sitten ohjaajalle.

Tuollon [keskusteluohjelmassa] tavallaan ehkä rohkeempi tavallaan niinku kyseleekin ja noin niinku siis mun mielestä. Et se on tavallaan kahdenkeskistä kuitenkin se keskustelu. Se on aika helppo tilanne, se jotenki aika intiimi tilanne tai tiäksä oot vaan yksin siinä koneen äärellä. Must siinä vaan uskaltaaki kysyy sillee rohkeemmin ja jutella, ku luokassa. (--) Ja ehkä toisaalta seki on helpompaa et ku sä et oo nenät vastakkain. Jotenki ehkä on helpompi sanoa niinku kirjottaa tai silleen että, siinä ku se toinen ei oo siinä ni se ei tavallaan vaikuta (--) Siinä ei tavallaan häiritse mikään muu. Silleen sä voit pistää niinku ihan kaikki mitä sulle tulee mieleen. /Haastattelu, OP15/

Opiskelijat kokivat omaa keskusteluhalukkuuttaan lisääväksi seikaksi myös ohjaajan lähettämät viestit, joissa esimerkiksi kommentoitiin ryhmän työn edistymistä, annettiin vinkkejä ryhmätyön aiheeseen liittyen tai kyseltiin tietoja töiden edistymisestä. Opiskelijoiden mukaan ryhmälle tulleet viestit olivat osoitus siitä, että heidän työstään ollaan kiinnostuneita ja työllä on merkitystä muillekin. Tämän monet osallistujat mainitsivat innostaneen osallistumista ryhmän keskusteluihin.

Siis se on mun mielestä hirveen niinku sillai tärkeätä et tossaki kurssissa se että niinku sieltä että että laitetaan niinku kaikille viestejä ja kysellään niinku että ooksä tehny sitä ja onks sulla jotain ongelmia ku sä et oo tehny sitä... (--) Niinku saa sitä palautetta ja sitte jos on jotain kysyttävää ni saa niinku siihen vastauksen ja tietää että joku on niinku kiinnostunu siitä asiasta niinku että mitä sä teet ja mitä sulle kuuluu siis niinku ihan yleisesti /Haastattelu, OP12/

No on sillä mun mielestä ihan tärkeä merkitys koska kyllä niinku jos ei esimerkiks opettaja pidä yhteyttä niin sitte siinä kyllä tulee semmonen että että joo että nyt se on unohettu taas. /Haastattelu, OP2/

Ja että just se että sitte ku sulla oli semmosta tiettyä kiinnostusta meiän ryhmätyötä kohtaan ni tavallaan aina ku oli jotain tehny ni sitte piti heti kommentoida et nyt me ollaan muuten tehty tällä tavalla, et käytiin internetissä ja selatiin ja nyt jumii koneet ja muuta vastaavaa. Oli ihan kivaa tavallaan kommentoida /Haastattelu, OP14/

Ei ainoastaan ohjaaja, vaan kaikki muutkin keskusteluihin osallistujat, voisivat opiskelijoiden mielestä rohkaista toisia osallistumaan keskusteluihin esimerkiksi esittämällä johdattelevia kysymyksiä tai pyrkimällä muuttamaan keskustelutyylä tai keskustelun aihetta vapaampaan suuntaan.

Tekee vaikka henkilökohtaisesti sille jonku kysymyksen tai yrittää jollain kysymyksillä vähän muuttaa sitä muunki ryhmän niinku semmosta.. keskustelutyylä vähäsen. /Haastattelu, OP8/

Ja yrittää vaikuttaa ja keskustella semmosista asioista mistä ne [jotka eivät osallistu keskusteluihin] on kiinnostuneita ja tällai. Mitkä niistä tuntuu mielenkiintosilta ja yrittää justinsa kuunnella niitä että mitä sanottavaa niillä on. /Haastattelu, OP9/

No esimerkiksi heittää niille vinkkejä jotain semmosia pieniä et jotain mitäs sää nyt oot mieltä tai jotain tämmöstä. Siis ihan kyselemällä ja kyllä ne sit sieltä ne ujoimmatki sitte saadaan esille. /Haastattelu, OP6/

Ehkä niinku siis lähestyä sitä ihmistä niinku yksilönä tavallaan silleen niinku ei painostaen mutta että sääkin olet olemassa ja minä niinkun huomaan sinut että vaikka lähettää sille jonku viestin just ku ollaan kerran tietokoneilla tekemisissä ja niin että mitäs sulle kuuluu ja miten menee.. /Haastattelu, OP10/

Kysymyksen esittämisessä voi kuitenkin olla erilaisia ongelmia, sillä yhteisellä keskustelualueella ei vastaanottaja välttämättä ajattele jotakin kysymystä juuri hänelle esitettyksi. Toisaalta henkilö voi myös kiusaantua siitä, jos hänelle esitetään monia suoria kysymyksiä.

Joo siinä [tietokonevälitteisessä keskustelussa] saattaa tulla semmonen että jos et sä välttämättä ei voi olla varma et onkse esitetty sulle se kysymys koska siinä vaiheessa ku joku esittää sulle kysymyksen ni se katsoo sua. Mut et sä tiedä katsooks se sua ku se heittää sen kysymyksen. /Haastattelu, OP16/

Ni sillon jos siltä [henkilöltä, joka ei osallistu keskusteluihin] hirveesti monta kertaa kysyy että missä sää ny oot ja eksää ny tuu ja mitä sää ny niinku. Ni se voi nostaa sitä ärsytystä vielä enemmän. Että mitä toi niinku roikkuu kokoajan et anna mun ny olla. /Haastattelu, OP12/

Lisäksi opiskelijat pohtivat keskusteluhalukkuuteen vaikuttamista tietokonevälitteisessä keskustelussa silloin, jos ryhmän jäsenet eivät entuudestaan tuntisi toisiaan. Vaikka opiskelijat eivät itse olleetkaan tällaisessa tilanteessa, niin he arvelivat, että keskusteluhalukkuutta lisäksi, mikäli ryhmän jäseniltä edellytettäisiin ensimmäisenä esittelykierrosta. Ryhmätyöskentely on opiskelijoiden mielestä helpompi aloittaa, kun tietää taustatietoja ryhmän muista jäsenistä. Osa opiskelijoista toivoi kasvokkaistapaamista tai etukäteen jaettua tietoa muista ryhmäläisistä, kun taas osa opiskelijoista haluaisi, että henkilö itse kirjoittaisi itsestään tai että tutustuminen tapahtuisi vähitellen työn tekemisen lomassa.

No järjestää jonku tämmösen tapaamisen että kaikkien ois pakko keskustella kaikkien kanssa jotenki tai esitellä. Kaikki niinku kurssin osallistujat esittelee ittensä siinä jotenki tai jotain semmoista. Että semmonen pieni semmonen sosiaalinen kontakti siihen alkuun että tulee semmonen et *me nyt me teemme tätä*. /Haastattelu, OP1/

Mun mielestä se on niinkin et eihän suomalaiset muutenkaan tiedä toisistaan paljo mitään ku ne rupee keskustelemaan jos ne ylipäättään rupee keskustelemaan vieraitten kanssa. Mut se käy sitte niinku pikku hiljaa siinä niinkö keskustelun aikana selville. /Haastattelu, OP16/

Siis silleen niinku olettaisin tai minusta olis ainaki mukava että niinku jollakin lailla siellä ois tavallaan esittelykierron silleen et suurinpiirtein tietäis et minkä niminen se on ja nainen vai mies ja mitä se tekee, minkä ikänen .. suurinpiirtein mistä on kiinnostunu tai miks se on

ehkä kiinnostunu siitä jutusta.. (--) tai niinku jotain mistä sais kiinni tavallaan siitä että ketä siellä niinku on mun kanssani niinku tekemässä tätä juttua. /Haastattelu, OP10/

Kuten tässä luvussa käsitellyistä asioista huomataan, vaatii tietokonevälitteisesti toteutettavien ryhmätöiden ohjaus ohjaajalta monenlaisia taitoja ja resursseja. Kurssin suunnittelussa haasteellisuutta tuovat erityisesti aikataulun ja tehtävien suunnittelu sekä ennako-ohjeistuksen ja -tiedon valmistelu. Ryhmien työskentelyprosessien aikana ohjaajalla tulisi olla runsaasti aikaa sekä seurata töiden edistymistä että vastata mahdollisimman lyhyellä odotusajalla ryhmien esittämiin kysymyksiin. Edelleen myös ohjaajalta vaaditaan taitoa käyttää tietokoneita sujuvasti sekä valmiuksia esittää asioita kirjallisessa muodossa. Kuten edellä todettiin, odotetaan ohjaajalta myös herkkyyttä havaita, milloin on aihetta lähestyä kurssilaisia esimerkiksi kysymyksillä ja kommentteilla, antaa vinkkejä ryhmätyön tekemiseen tai muuten ohjata opiskelijoiden yhteistoimintaa. Ohjaajan ja muiden opiskelijoiden lähettämistä viesteistä tulkittu palaute vaikuttaa opiskelijan kokemuksiin tietokonevälitteisestä keskustelusta, mikä saattaa heijastua keskusteluhalukkuuteen koko kurssin ajan. Erityisen suuri merkitys keskustelualueelle lähetetyillä viesteillä on kurssin alkuvaiheessa eli silloin, kun opiskelijat kokeilevat keskusteluohjelmaa ensimmäisiä kertoja.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tässä alaluvussa käsitellään ensin aineistonkeruuseen sekä aineiston analysointiin liittyviä yksityiskohtia, jotka osaltaan ovat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen ja tämän jälkeen pohditaan tutkimuksen uskottavuutta yleisemmällä tasolla. Tutkimuksen arvioinnin yhteydessä esitetään myös tekijöitä, joiden perusteella voidaan pohtia työn empiirisen osuuden pohjalta saatujen tulosten sekä laajemman teoriataustan välistä yhteyttä.

7.1 Tutkimuksen toteutuksen arviointi

Aihepiiri ja tutkimukseen osallistujat

Tämän tutkimuksen osallistujaryhmän muodosti kuusitoista kulttuurialan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevaa 20–31 -vuotiasta henkilöä. Tämä ryhmä oli Alkio-opiston toisen vuosikurssin kulttuuriohjaajalinja kokonaisuudessaan ja tutkimus suoritettiin heidän opintoihinsa kuuluvan kurssin ohessa. Tutkimukseen osallistujilla ei ollut aikaisempaa kokemusta tietokonevälitteisestä opiskelusta, mutta muuten tietokoneen käyttö ja esimerkiksi sähköposti olivat tuttuja lähes kaikille. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat vastaavat esimerkiksi iältään, opiskelutilanteeltaan sekä tietokoneen käyttökokemukseltaan suhteellisen luontevasti oletusta siitä, millaisessa tilanteessa tietokonevälitteiseen opiskeluun osallistutaan.

Tutkimukseen osallistujat ovat keskenään opiskelukavereita ja tuntevat toisensa suhteellisen hyvin. Henkilöiden välisen suhteen luonne vaikuttaa keskusteluhaluuteen ja siksi tilanne olisikin ollut hyvin erilainen, mikäli tietokoneiden avulla työskentelevissä opiskeluryhmissä henkilöt eivät tunne toisiaan entuudestaan. Tässä tutkimuksessa pyydettiin osallistujia pohtimaan myös tuttuuden vaikutusta omaan keskusteluhaluuteensa, mutta vertailu saattoi olla vaikeaa, sillä vain muutamilla oli aiempaa kokemusta tietokonevälitteisestä viestinnästä vieraiden ihmisten kanssa.

Tutkimukseen osallistujat olivat siis saman opintolinjan opiskelijoita ja tapasivat toisiaan Alkio-opistolla suhteellisen paljon. Saaduissa tuloksissakin käytiä ilmi, että tämä vaikutti keskusteluhaluutta vähentävänä tekijänä. Ylipäätään tapaamismahdollisuuden vaikutus koko opiskelutilanteeseen ja ryhmien toimintaan on todennäköisesti hyvin merkittävä ja tämä

tutkimuksen kohderyhmään liittyvä seikka onkin syytä ottaa huomioon työn tuloksia ja niiden soveltuvuutta tarkasteltaessa.

Tutkimuskohteeksi valittu ilmiö, keskusteluhalukkuus, on itsessään vaikeasti lähestyttävä aihe. Tämä on käsitteenä vieras ja sen määrittely on haasteellista. Tutkimuksessa on tärkeää varmistaa, että tutkimukseen osallistujat tarkoittavat tutkimuksessa käytetyillä termeillä samoja asioita kuin tutkijakin. Aineistonkeruussa tähän käsitteiden määrittelyyn kiinnitettiin erityistä huomiota, sillä sen nähtiin olevan keskeisiä vaikutuksia tutkimuksen onnistumiseen. Tämä oli yksi syy myös siihen, että tutkimukseen osallistujille kerrottiin jo etukäteen avoimesti tutkimuksen tavoitteet ja se, mitä ollaan tutkimassa. Yhteinen käsitys siitä, mitä keskusteluhalukkuudella tarkoitetaan, oli perustana aineistonkeruulle.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää aineiston kerääminen aidosta opiskelutilanteesta, sillä kyseessä oli kulttuuriohjaajaopintoihin pakollisena kuuluva Informaatioteknologiat kulttuuriryössä -kurssi. Tutkimusta varten ei siis tehty erityisjärjestelyjä tai luotu muuten keinotekoisia tutkimusasetelmaa. Kurssiin sisältyi pienryhmätyöskentelyä tietokoneiden välityksellä, mikä oli keskeinen osa kurssia ja sen suorittamista. Tutkimuksessa oli siis kyseessä todellinen tavoitteellinen työskentely pienryhmissä.

Tutkimuksessa saatuihin vastauksiin saattoi vaikuttaa tutkimuksen läheinen liittyminen osallistujien kurssiin. Vaikka esimerkiksi haastattelutilanteessa korostettiin, etteivät kysely ja haastattelu enää millään tavalla liittyneet kurssin arviointiin, niin oli mahdollista, että haastateltavat pyrkivät hakemaan 'oikeita' vastauksia tai vastauksillaan miellyttämään haastattelijaa. Toisaalta tutkimuksen aiheesta eli keskusteluhalukkuudesta ei ole selkeästi olemassa niinsanotusti oikeita vastauksia. Kuitenkin tällä hetkellä vaikuttaa olevan yleinen käsitys siitä, että aktiivinen keskusteluihin osallistuminen on myönteistä ja jopa erityisen suotavaa.

Aineistonkeruumenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytettiin useampia erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, sillä samaa ilmiötä haluttiin tarkastella eri näkökulmista sekä mahdollisesti tuoda esiin uusia ja syvempiä asioita tarkasteltavasta ilmiöstä. Tämä on triangulaation perusajatuksen mukaista ja useampien eri tutkimusmenetelmien yhdistäminen saman ilmiön tutkimisessa onkin yksi triangulaation muodoista.

Mitään yksittäistä aineistonkeruumenetelmää ei pidetty riittävänä ja siksi päädyttiinkin käyttämään useamman eri menetelmän yhdistelmää. Aineistossa yhdistyi eri näkökulmat ja lähestymistavat: Tutkimukseen osallistujat ilmaisivat kokemuksiaan ja käsityksiään niin kirjallisesti, numeroilla arvioiden kuin suullisestikin. Aineisto koostui sekä suorista (haastattelut, kyselyt) että epäsuorista (arvioinnit, Idemix-viestit) dokumenteista. Lisäksi laadullisen aineiston ohella tutkimukseen osallistujat arvioivat kyselyssä keskusteluhalukkuuteensa vaikuttavia asioita numeroarvoin, viisiportaisella järjestysasteikolla. Työssä ei haluttu nähdä kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä toisilleen vastakkaisina vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä puolina (ks. esim. Jick 1983, 135).

Ihmistieteellisessä tutkimustavassa on tutkimuksen tarkastelun lähtökohtana pidetty tutkittavan ilmiön perusrakenteen yhteyttä käytettäviin tutkimusmenetelmiin (Perttula 1995, 97) eli tutkimusmenetelmiäkin tulisi aina arvioida suhteessa tutkittavaan kohteeseen. Tässä työssä haluttiin selvittää keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä ja koska nimenomaan *halukkuus* osallistua pienryhmän keskusteluun on henkilön sisäinen tuntemus, oli sen tutkiminen mahdollista juuri henkilön käsityksiä ja mielipiteitä tarkastelemalla eikä niinkään esimerkiksi keskustelukäyttäytymistä seuraamalla, vaikka keskusteluhalukkuus oletettavasti vaikuttaakin myös todelliseen käyttäytymiseen.

Yhtenä aineistonkeruumenetelmänä oli päiväkirjojen kirjoittaminen pienryhmätyöskentelyn aikana. Tämän aineistonkeruumenetelmän vahvuutena oli kokemusten ja niistä kertomisen ajallinen läheisyys eli päiväkirjaa pyydettiin täyttämään päivittäin, pienryhmätyöskentelyn ollessa käynnissä. Päiväkirjojen kirjoittamisessa ajateltiin lisäksi, että joillekin henkilöille saattaa omien ajatusten kirjoittaminen olla helpompaa kuin niistä suullisesti esimerkiksi haastattelutilanteessa kertominen. Kuitenkin tässä tutkimuksessa vaikutti sille, että vain osa opiskelijoista oli laajemmin pohtinut keskusteluhalukkuuttaan päiväkirjaansa. Joidenkin kohdalla päiväkirjojen sisältö jäi enemmän kuvailevaksi ja esimerkiksi ryhmätyön etenemisen kerronnaksi.

Osa aineistosta koottiin kyselykaavakkeilla ja loppukyselyssä opiskelijat arvioivat viisiportaisella asteikolla keskusteluhalukkuuteensa mahdollisesti vaikuttaneita tekijöitä. Mittarin käyttökelpoisuuden ja saatujen tulosten luotettavuuden kannalta on tärkeää pohtia, ovatko arvioidut seikat opiskelijan tilanteen kannalta merkityksellisiä tai miten selkeitä ja

yksikäsitteisesti tulkittavia ovat arviointikohteet ja -kriteerit. Kun kyselylomakkeeseen valittiin tekijöitä, joilla arveltiin olleen vaikutusta keskusteluhalukkuuteen tällä kurssilla, käytettiin apuna kurssilla aikaisemmin koottujen päiväkirjojen sekä Idemix-keskustelualueelle lähetettyjen viestien sisältämiä viittauksia keskusteluhalukkuuteen vaikuttaneista tekijöistä. Myös kyselylomakkeen sanamuodoissa pyrittiin noudattelemaan niitä ilmauksia, joita opiskelijat itse olivat kuvauksissaan käyttäneet. Lisäksi kyselyn luotettavuutta pyrittiin varmistamaan sillä, että yhtenä arviointimahdollisuutena oli todeta, ettei kyseinen asia vaikuttanut omaan keskusteluhalukkuuteen lainkaan. Tähän vastausvaihtoehtoon kertyi 35 % kaikista vastauksista. Edelleen kyselyt täytettiin tutkijan läsnäollessa, jolloin oli mahdollista keskustella eri vaihtoehdoista keskusteltiin ja tarvittaessa pohtia niiden merkitystä. Joidenkin opiskelijoiden mielestä omaan keskusteluhalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä oli helpompi arvioida valmiiksi esitettyjen vaihtoehtojen pohjalta ja tämän jälkeen kertoa kyselylomakkeessa mainitsemattomista asioista, joilla he myös arvioivat olevan vaikutusta keskusteluhalukkuuteensa. On mahdollista, että keskusteluhalukkuus ei ole kovin vahvasti tiedostettu asia, jolloin sen arvioiminen saattaakin olla joillekin henkilöille luontevampaa juuri valmiita vaihtoehtoja 'pisteyttämällä'.

Haastattelujärjestelyt osoittautuivat pääpiirteissään toimiviksi esimerkiksi ajan ja paikan valintojen sekä haastattelujen nauhoittamisen suhteen. Haastattelurunkoon koottujen aihealueiden kautta saatiin toivotulla tavalla monipuolista tietoa keskusteluhalukkuudesta tietokonevälitteisessä ympäristössä. Joitakin oman ryhmätyön kuvailuun liittyviä kysymyksiä olisi mahdollisesti voinut jättää haastattelusta pois, jotta haastattelujen kesto olisi saanut hieman lyhennettyä. Joillekin haastateltaville osa kysymyksistä tuntui vaikealle, sillä he eivät olleet kysytyjä asioita aikaisemmin pohtineet. Tämä herättikin kysymyksen, että olisiko haastattelukysymysten antaminen haastateltavalle ennakkoon helpottanut asioiden pohdiskelua. Toisaalta tämä olisi voinut lisätä pohdiskelua siitä, millaisia vastauksia kysymyksiin toivotaan tai mitä niihin 'tulisi vastata'. Koska haastattelutilanteessakin oli riittävästi aikaa miettiä asioita ja avoimistakin kysymyksistä keskusteltiin yhdessä ja esitettiin jatkokysymyksiä, niin tälläkin tavalla toteutettuna haastattelu toimi hyvin. Kaiken kaikkiaan tämän työn aineistoista haastattelusta saatu aineisto oli runsainta ja monipuolisinta keskusteluhalukkuuden ilmiön tarkastelun näkökulmasta.

Henkilökohtaisten kokemusten tutkiminen edellyttää myös luotettavaa ja turvallista suhdetta tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välillä. Tässä työssä tutkija itse toimi myös kurssin

ohjaajana, jolloin hänellä oli erilainen suhde opiskelijoihin kuin jos tutkija olisi ollut tilanteessa ulkopuolinen. Tällä oli tutkimuksen kannalta myönteinen vaikutus myös siinä mielessä, että esimerkiksi haastattelutilanteessa oli hyvin välitön ja luottamuksellinen tunnelma. Edelleen kun haastattelijalla ja haastateltavalla oli yhteisiä kokemuksia niin kurssin yleisistä asioista kuin pienryhmän toiminnastakin, niin haastattelussa oli mahdollista tarkentaa ja havainnollistaa kysymyksiä konkreettisilla esimerkeillä kurssin tapahtumista. Tutkijan oli myös helpompi ymmärtää haastateltavan vastauksia, kun hän tiesi niille hieman laajemmin taustoja ja saattoi kysyä tarvittaessa myös tarkennuksia tai esimerkkejä.

Haastattelujen yhteydessä on pohdittu myös, miten haastattelijan ja haastateltavan välinen ikä- tai sukupuoliero merkitsee haastattelutilanteessa (Syrjälä & Numminen 1988, 97). Tässä tutkimuksessa ei esimerkiksi haastattelijan ja haastateltavien välillä ollut suurta ikäeroa, mikä tuntui helpottavan haastattelun sujumista ja haastateltavan tilanteen ja käsitysten ymmärtämistä. Kuudestatoista haastateltavasta neljä oli eri sukupuolta kuin tutkija, mutta sukupuolieron mahdollisia vaikutuksia haastattelutilanteeseen on hyvin vaikea arvioida.

Tutkimuksessa hyödynnettiin tutkimusaineistona myös Idemix-keskusteluohjelmaan lähetettyjä viestejä sekä kurssin lopuksi tehtyjä kirjallisia itse- ja vertaisarvioiteja. Nämä aineistot syntyivät osana kurssin toteutusta ja niitä ei erityisesti ohjattu kohdistumaan keskusteluhalukkuuteen. Myös päiväkirjojen kirjoittaminen oli monen opiskelijan kohdalla jäänyt suhteellisen vähäiseksi ja pikemminkin kuvaileviksi huomioiksi omasta osallistumisesta ja ryhmätöiden etenemisestä, jolloin arvioiva ja pohdiskeleva osuus oli jäänyt huomattavasti vähemmälle. Näin ollen Idemix-viestien, henkilökohtaisten arviointien ja päiväkirjojen tuoma sisältö keskusteluhalukkuuden tarkastelussa oli tässä työssä tietyiltä osin vähäisempää ja suppeampaa kuin muilla menetelmillä kerätty aineisto.

Aineiston käsittely ja analysointi

Aineiston käsittelyssä litteroitiin kaikki haastattelunauhut, kirjoitettiin puhtaaksi päiväkirjat ja arvioinnit sekä koottiin Idemix-viestit tekstitiedostoiksi. Aineiston käsittelyvaiheessa ei haluttu tehdä valikointia esimerkiksi litteroitavien kohtien suhteen, sillä tutkijan taustaolettamukset olisivat saattaneet ohjata aineiston tarkastelua liikaa. Kaiken kaikkiaan käsittely haluttiin tehdä aineistolähtöisesti eikä tiettyjä ennalta määrättyjä asioita etsien. Aineistolähtöisyys heijastui myös luokitteluvaiheessa, sillä kaikki kategoriat syntyivät aineiston pohjalta.

Aineiston käsittelyssä pyrittiin korostamaan kattavuutta sekä arvioitavuutta ja toistettavuutta. Kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin vaan analyysivaihe on kokonaisvaltainen ja systemaattinen. Arvioitavuuden ja toistettavuuden lisäämiseksi raportissa kuvattiin suhteellisen tarkasti aineiston käsittelyyn ja luokitteluun liittyneet vaiheet, jotta lukija kykenee seuraamaan tutkijan tekemiä tulkintoja. Lisäksi tuloksia havainnollistettiin useilla poiminnoilla alkuperäisestä aineistosta. Myös aineiston luokittelu, tulkintaoperaation vaiheistaminen ja tulkintasääntöjen selittäminen vähentävät analyysin vaikutelmanvaraisuutta ja lisäävät sen arvioitavuutta ja toistettavuutta. (ks. esim. Ehrnrooth 1992, 40; Mäkelä 1992, 53, 57.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tämän tutkimuksen luotettavuustarkastelu pohjautuu Lincolnin ja Guban (1985) käsityksiin kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuuden arvioinnista. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa sisäisen ja ulkoisen validiteetin korvaavat vastaavuuden (credibility) ja siirrettävyyden (transferability) käsitteet. Reliabiliteetin käsite korvattaisiin luotettavuudella (dependability) ja objektiivisuus vahvistettavuudella (confirmability). Lincolnin ja Guban esittämiin ajatuksiin perustuvia laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluja ovat esitelleet esimerkiksi Miles ja Huberman (1995, 277-280), Syrjäläinen (1995, 100-103) sekä Soininen (1995, 122-125).

Vastaavuus

Vastaavuudella viitataan totuusarvon tavoitteluun ja vastaavuus arvioidaan hyväksi, jos tutkijan johtopäätökset tutkittavasta ilmiöstä vastaavat tutkittavien käsityksiä siitä. Kysymys siis kuuluukin, että missä määrin tutkimuksessa esitetyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta. Yleensä monipuolinen aineistonkeruu mahdollistaa hyvän vastaavuuden.

Kaiken kaikkiaan tässä työssä kiinnitettiin tutkimusprosessin eri vaiheissa: kyselylomakkeiden, päiväkirjatehtävän sekä haastattelurungon laadinnassa sekä aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa. Vahvistettavuutta lisäsi aineistonkeruuvaiheessa muunmuassa useiden eri menetelmien hyödyntäminen sekä tutkimukseen osallistujien ja tutkijan tiivis vuorovaikutus, jossa yhdessä pyrittiin tarkentamaan tutkittavana olevaa ilmiötä ja esimerkiksi keskusteltiin erilaisista tulkinnoista, jolloin tutkimukseen osallistujalla oli mahdollisuus kommentoida niitä.

Vahvistettavuutta haluttiin lisätä myös aineiston analysointityön systemaattisuudella ja huolellisuudella. Aineiston käsittelyssä ja luokittelussa yritettiin erityisesti saada tutkimukseen osallistuneiden ääni kuuluviin, etteivät tulokset synny esimerkiksi aikaisemman teorian tiedon tai tutkijan muun taustatiedon pohjalta. Luokitteluvaiheessa tietokoneohjelman monipuolinen käyttö mahdollisti luokiteltavien yksiköiden tarkastelun yhteydessä laajempaan kontekstiin eli luokittelua ei tehty irrotettujen tekstikatkelmien varassa vaan ne voitiin tulkita yhteydessä haastattelutilanteen keskusteluun laajemminkin. Tästäkin huolimatta aineiston luokittelu ja kategorioiden muodostaminen ja yhdistely tuntui vaikealle. Päiväkirjatekstien tai haastattelulausumien tulkitseminen ja niiden merkitysten löytäminen oli hankalaa, eivätkä kaikki kokemukset ja lausahdukset olleet missään tapauksessa yksiselitteisesti tulkittavissa.

Vahvistettavuuden ongelmana voidaan pitää epävarmuutta siitä, miten tutkimukseen osallistujat käsittävät keskusteluhaluuden, sillä se käsitteenä on vieras, pikemminkin teoreettinen konstruktio kuin arkipäivän toiminnasta tuttu käsite ja ehkä myös hankalasti ymmärrettävissä. Yhteiseen ymmärrykseen keskusteluhaluuden merkityksestä pyrittiin keskustelemalla, siitä mitä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan ja hakemalla esimerkkejä muun muassa erilaisten käytännön tilanteiden kuvailulla. Kuitenkaan ei voida olla täysin varmoja siitä, mitä tutkimukseen osallistuja eri tilanteissa tarkoittaa keskusteluhaluudella ja tämä on otettava huomioon vastauksia tulkitessa sekä tuloksia arvioidessa.

Siirrettävyys

Siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuuksia soveltaa saatuja tutkimuksia muihin konteksteihin tai muita ryhmiä koskeviksi. Laadullisessa tutkimuksessa ei tulosten yleistäminen tai siirrettävyys perustu määrään tai otantaan kuten kvantitatiivisissa tutkimuksissa, vaan esimerkiksi erilaisten tilanteiden rinnastettavuuteen sekä oletukseen ihmisten kokemusten samankaltaisuudesta. Esimerkiksi Syrjäläisen (1995, 102-103) mukaan tutkimuksen tuloksia voidaan pitää yleistettävänä, mikäli on kyetty löytämään joitakin ihmisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vaikuttavia yleisiä lainalaisuuksia.

Miles ja Huberman (1994, 279) esittävät, että siirrettävyyden arvioinnissa voidaan esimerkiksi tarkastella onko tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ja tutkimusasetelmaa kuvattu riittävän huolellisesti, onko tutkimuksessa haettu saatujen tulosten yhteyksiä aiempaan teorian tietoon, esitelläänkö tutkimuksessa rajoituksia saatujen tulosten soveltamiselle tai onko

johtopäätelmissä kuvatut tulokset esitetty niin yleisellä tasolla, että ne soveltuvat myös luonteeltaan erityyppisiin asetelmiin.

Laadullisia tutkimuksia käsittelevässä kirjallisuudessa on nostettu keskeiseksi myös kysymys siitä, kuka arvioi tulosten siirrettävyyttä. Usein on todettu, että yleistäminen ei ole vain tutkijan vaan myös lukijan arvioitavissa. Lukijalla on mahdollisuus soveltaa tuloksia vertaamalla omaa tilannettaan tutkimuksessa kuvattuun tilanteeseen ja pohtia mikä tutkimuksessa on sellaista, jota hän voi soveltaa omaan tilanteeseensa. (Ks. esim. Syrjälä & Numminen 1988, 175; Syrjälä 1995, 17; Syrjäläinen 1995, 102-103.) Tulosten soveltuvuuden ja käyttöarvon arviointi edellyttää kuitenkin tutkimuksen riittävän yksityiskohtaisen kuvauksen. Tutkimuksen aineiston ja tutkimuksen kulun kuvaaminen onkin tehtävä niin selvästi, että lukija voi ottaa kantaa tutkimustulosten soveltamiseen.

Työssäni olen pyrkinyt riittävän yksityiskohtaisesti kuvamaan aineistonkeruumenetelmiä, tutkimuksen aineistoa sekä sen käsittelyä ja analysointia. Lisäksi olen tutkimuksen tulosten raportoinnissa hakenut perusteluita ja yhteyksiä tämän työn tulosten liittymisestä aikaisempaan teorian tietoon. Avoin raportointi antaa mielestäni lukijalle hyvät mahdollisuudet arvioida tämän työn tulosten käyttökelpoisuutta erilaisissa tilanteissa. Raportissa on esimerkiksi erotettavissa sellaiset keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavat tekijät, jotka liittyvät juuri käytetyn tietokonesovelluksen tekstivälitteisyyteen, jolloin nämä seikat eivät ole siirrettävissä tilanteeseen, jossa yhteydenpidossa käytetään muuntyyppistä mediaa. Tässä tutkimuksessa on kontekstina opiskeluympäristö ja pienryhmän toiminnan perustana oli opiskelu. Tämä vaikuttaa saatuihin tuloksiin, mutta ei ehkä niin merkittävästi, etteikö tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää myös muissa tilanteissa, joissa on kyse pienryhmän tavoitteellisesta toiminnasta tietokoneiden välityksellä. Oman näkemykseni mukaan tässä työssä saadut tulokset ovat siis harkinnan mukaan hyödynnettävissä suhteellisen monenlaisiin tilanteisiin, joissa henkilöt ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yleistettävyyttä kuitenkin rajoittaa se, että tässä työssä osallistujat tunsivat toisensa ja on oletettavaa, että tietokonevälitteinen työskentely vieraiden ihmisten kanssa on huomattavan erityylistä. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opiskelijoiden käsityksiä myös sellaisista tilanteista, joissa ryhmän jäsenet ovat toisilleen vieraita, ja näitä tuloksia on raportoitukin. Tässä täytyy kuitenkin muistaa, ettei opiskelijoilla ole omia kokemuksia tällaisesta työskentelystä, vaan heidän arvionsa tai vertailunsa perustui oletuksiin ja arvioihin tilanteiden välisistä eroavaisuuksista.

Luotettavuus

Laadullinen tutkimus on tyypillisesti ainutkertaista ja prosessiluontoista eikä sen arviointiin siksi sovi perinteinen reliabiliteetin eli tulosten pysyvyyden arviointi. Kuitenkin on järkevää suorittaa koko tutkimustilanteen arviointi, josta Guba ja Lincoln käyttävät termiä luotettavuus. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla, vaikkakin joitakin tutkimuksen vaiheita, vaikkapa aineiston luokittelun, voi tarkistaa uusimalla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkimuksen ja saatujen tulosten luotettavuutta voisi kriittisesti arvioida. Tutkimuksen luotettavuutta on lisätty tutkimusprosessin tarkalla kuvauksella sekä analysoinnin systemaattisuudella. Aineiston keruussa sekä sen käsittelyssä ja analysoinnissa on pyritty varmistamaan, etteivät saadut tulokset ole ainoastaan tutkijan intuitiota.

Tässä työssä tutkimuksen luotettavuutta ei varmennettu esimerkiksi tutkijatriangulaatiolla, vaan tutkija teki aineiston käsittelyn ja luokittelun yksin. Kuitenkin tässä vaiheessa kiinnitettiin erityistä huomiota tutkimusprosessin systemaattisuuteen ja huolellisuuteen. Lisäksi aineistonkeruutilanteet sekä aineiston analysointi on kuvattu yksityiskohtaisesti, jotta lukijan olisi raportin perusteella mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta voi tietyssä määrin arvioida myös eri menetelmillä saatuja tuloksia vertailemalla. Tässä on kuitenkin varottava unohtamasta sitä tosiseikkaa, että esimerkiksi tässä tutkimuksessa eri menetelmiä käytettiin prosessin eri vaiheissa ja niillä pyrittiinkin tarkastelemaan keskusteluhalukkuutta eri näkökulmista sekä paljastamaan tästä ilmiöstä eri puolia.

Vahvistettavuus

Perinteinen objektiivisuuden arviointi siinä mielessä, että tutkija ajateltaisiin ulkopuolisena tarkkailijana ei välttämättä sovellu laadulliseen tutkimukseen. Objektiivisuuden sijaan onkin tuotu käsite vahvistettavuus, jolla tarkoitetaan, että tulokset ovat nousseet tutkimukseen osallistujista ja olosuhteista eikä tutkijasta itsestään. Vahvistettavuuteen liittyy arviointi tutkijan luotettavuudesta ja rehellisyydestä eli siitä, miten löydökset selittyvät tutkittavien ominaisuuksista ja kontekstista, eivätkä esimerkiksi tutkijan kiinnostuksenkohteista, motivaatiosta ja näkökulmista.

Tutkija tekee päätelmiään ja luokitteluja oman taustansa ja teoreettisen perehtymisensä pohjalta. On sanottu, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse 'tutkimusmittari' (Ahonen 1995, 130) ja siksi tutkijan ominaisuuksien ja toiminnan vaikutuksia saatiin päätelmiin onkin vaikea arvioida. Tämän tutkimuksen toteutuksessa tutkija oli lisäksi kurssin ohjaaja, mikä osaltaan vaikuttaa vahvistettavuuteen. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden tunteminen tutkimustilanteen ulkopuolellakin oli osaltaan myös tutkimuksen uskottavuutta lisäävä tekijä, mutta toisaalta tutkijan ja ohjaajan roolien yhdistäminen on myös saattanut heikentää vahvistettavuutta.

Tutkimuksessa vahvistettavuutta lisättiin esimerkiksi aineistotyön systemaattisuudella eli aineistosta haettiin muun muassa ilmenemiskertojen lukumääriä sellaisille asioille, jotka pystyttiin mielekkäästi laskemaan. Laskeminen on Heiskalan (1992, 247) mukaan tärkeää kahdesta syystä. Ensinnäkin se pakottaa tutkijan täsmentämään itselleen, mikä on hänen analyysinsä yksikkö ja toiseksi se suuntaa tutkijan huomion vähintäänkin hetkeksi pois niistä tapauksista, jotka syystä tai toisesta ovat muodostuneet hänelle erityisen rakkaiksi, ja pakottaa hänet huomaamaan sen, etteivät ne välttämättä ole tavallisia tai edes yleisiä. Tässä työssä johtopäätökset eivät perustu suoraan aineiston määrälliseen tarkasteluun, mutta aineiston tutkimusyksiköiden erittelyn ja laskemisen kautta tutkija koki helpommaksi erilaisten havaintojen suhteuttamisen kokonaisuuteen.

Tutkijan oma aktiivisuus ja läheisyys tutkittavien kanssa on tutkimuksen voima ja se helpottaa totuudellisen tiedon keräämistä, mikä saattaisi olla ristiriitaista, mikäli pohdittaisiin tavanomaista objektiivisuuden kriteeriä. Etäisyys ja neutraalisuus ei kuitenkaan liity tutkijan ja tutkimukseen osallistujan väliseen suhteeseen vaan näiden ajatellaan koskevan laadullisen tutkimuksen aineiston käsittelyvaihetta (Syrjäläinen 1995, 102).

8 PÄÄTÄNTÖ

Tämä tutkimus kuvasi keskusteluhalukkuutta tietokonevälitteisessä ympäristössä eli oppijan kokemuksia siitä, haluaako hän osallistua opiskeluryhmänsä keskusteluihin. Työssä perehdyttiin keskusteluhalukkuuden ilmiöön toisaalta tarkastelemalla analyttisesti ja kriittisesti aikaisempia tutkimuksia ja toisaalta syventämällä tätä käsittelyä työn empiirisessä osuudessa.

Tutkimuskirjallisuuteen perustuen keskusteluhalukkuuden havaittiin liittyvän medioidun ympäristön ja oppimisen tilannetekijöihin, ryhmän toimintaan liittyviin tekijöihin sekä oppijan henkilökohtaisiin piirteisiin. Kaiken kaikkiaan aihepiiriin liittyviä tutkimuksia tehdään tällä hetkellä suhteellisen hajanaisesti eri tieteenaloilla, jolloin tutkimustuloksissa saattavatkin korostua yksittäiset asiat. Viestintätieteiden, informaatioteknologian, psykologian ja kasvatustieteen aloilla tehdään keskusteluhalukkuuteen liittyviä tutkimuksia, mutta tämän moninaisen tutkimuskentän kokoaminen on haaste, joka edellyttäisi laajempia tutkimuksia myös jatkossa. Tähänastisten tutkimustulosten kokoaminen selkeyttäisi tehtyjen tutkimusten painotuksia ja antaisi vahvan pohjan eri tieteitä yhdistäville tutkimushankkeille

Tämän työn empiirinen aineisto koottiin Informaatioteknologiat kulttuurityössä -kurssilta, joka toteutettiin Internetixin tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Kurssi koostui kolmen lähiopetuspäivän lisäksi yhteistoimintaan perustuvista ryhmätöistä, joiden tekemisessä hyödynnettiin Idemix-keskusteluohjelmaa. Tutkimukseen osallistui 16 kulttuuriohjaajaopiskelijaa, jotka opiskelivat toista lukuvuotta Alkio-opistolla.

Tutkimusaineisto koostui alkukyselystä, kurssin aikana täytetyistä päiväkirjoista, itse- ja vertaisarvioinneista, loppukyselystä, henkilökohtaisista haastatteluista sekä Idemix-keskusteluohjelmaan lähetetyistä viesteistä. Monipuolisen ja kattavan aineiston avulla samaa ilmiötä voitiin tarkastella eri näkökulmista sekä tuoda esiin uusia ja syvempiä asioita keskusteluhalukkuudesta tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä. Haastattelut antoivat syvällistä ja monipuolista tietoa opiskelijoiden kokemuksista. Loppukyselyt toivat tärkeää tietoa keskusteluhalukkuuteen vaikuttavien tekijöiden keskinäisestä järjestyksestä, sillä vastaajat arvioivat niissä viisiportaisella asteikolla eri tekijöiden vaikutusta omaan keskusteluhalukkuuteensa. Idemix-viestien, henkilökohtaisten arviointien ja päiväkirjojen

tuoma sisältö keskusteluhaluukkuuden tarkastelussa oli tietyiltä osin vähäisempää ja suppeampaa kuin muilla menetelmillä kerätty aineisto.

Tutkimuksessa havaittiin, että eri aineistonkeruumenetelmien soveltuvuus on yhteydessä tutkimukseen osallistujien yksilöllisiin piirteisiin. Jatkossa olisi haasteellista kehittää esimerkiksi päiväkirjojen hyödyntämistä aineistonkeruumenetelmänä, vaikka se on joillekin osallistujille menetelmänä erittäin vaativa. Toisaalta keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavat tekijät ovat joskus heikosti tiedostettuja, mikä saattaa vaikeuttaa ilmiön tutkimista pelkästään avoimilla aineistonkeruumenetelmillä. Kyselylomakkeissa voidaan tarjota vastaajan harkittavaksi eri vaihtoehtoja, jotka mahdollisesti ovat vaikuttaneet vastaajan keskusteluhaluukkuuteen. Vastaaja voi pohtia eri vaihtoehtojen merkitystä omaan halukkuuteensa osallistua opiskeluryhmän keskusteluihin.

Kaikkien aineistonkeruussa hyödynnettiin introspektiivisiä menetelmiä, sillä keskusteluhaluukkuus ajatellaan henkilön asenteisiin ja tuntemuksiin liittyväksi ilmiöksi, joka saattaa heijastua mutta ei välttämättä heijastu käyttäytymiseen. Tämän vuoksi tutkimuksessa ei käytetty varsinaisen keskustelukäyttäytymisen tarkasteluun pohjautuvia tutkimusmenetelmiä, kuten keskustelualueelle lähetettyjen viestien muodostamien ketjujen analysointia.

Tässä työssä keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavia tekijöitä ei tarkasteltu tutkimukseen osallistujien taustamuuttujien suhteen. Kun tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä keskusteluhaluukkuuteen vaikuttavista tekijöistä on riittävästi perustietoa, olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus, jossa pohdittaisiin henkilön taustamuuttujien yhteyttä hänen keskusteluhaluukkuuteensa vaikuttaviin tekijöihin. Toinen tärkeä tämän tutkimuksen ulkopuolelle jätetty tutkimushaaste on hakea mahdollisia käyttäjätyyppejä eli selvittää muodostuuko opiskelijoista ryhmiä, joille samat tekijät ovat merkityksellisiä keskusteluhaluukkuuden kannalta.

Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijan halukkuus osallistua ryhmän keskusteluihin tietokonevälitteisessä opiskeluympäristössä rakentuu neljästä eri kokonaisuudesta. Yksi kokonaisuus muodostuu opiskelijan käsityksistä perusmahdollisuuksistaan osallistua keskusteluihin tietokonevälitteisessä ympäristössä. Tällaisia perusmahdollisuuksia ovat esimerkiksi pääsy Internetin välityksellä toimivaan keskusteluohjelmaan sekä osallistumiseen tarvittava aika. Toinen keskusteluhaluukkuuteen liittyvä kokonaisuus on opiskelijan kiinnostus

esimerkiksi käsiteltävää asiaa ja toiminnan muotoja kohtaan sekä opiskelijan näkemys keskustelujen merkityksellisyydestä. Keskusteluhalukkuuden syntymiseen sisältyy myös opiskelijan arvio pystyvyydestään eli omasta osaamisestaan suhteessa toiminnan vaativuuteen sekä henkilön uskallus osallistua keskusteluihin eli asiat, jotka vaikuttavat opiskelijan tunteen arkuuteen ryhmän keskusteluita kohtaan.

Lisäksi keskusteluhalukkuuden muodostumisessa on merkittävä osuus vuorovaikutusprosessista saadulla palautteella ja kokemusten tulkinnalla, jotka vaikuttavat edellämäinnittuihin keskusteluhalukkuuden taustalla oleviin tekijöihin. Tutkimustuloksissa huomattiin varsinkin ensimmäisten käyttökertojen vaikuttaneen keskusteluhalukkuuteen, samoin muiden lähettämät viestit keskustelualueella saattoivat muuttaa henkilön omaa halukkuutta osallistua keskusteluihin. Keskusteluihin osallistumisesta kertyneet kokemukset vaikuttivat erityisesti opiskelijoiden käsityksiin omasta pystyvyydestään ja tämä oli merkittävä tekijä keskusteluhalukkuuden kannalta. Jatkotutkimuksissa olisikin kiinnostavaa paneutua juuri tähän oman osaamisen ja tilanteen vaatimustason arviointiin, sekä tämän arvion ja keskusteluhalukkuuden väliseen yhteyteen. Tämän seikan selvittäminen myös muiden viestintävälineiden hyödyntämisessä voisi tuottaa hyödyllistä tietoa, kun pohditaan teknologian hyödyntämismahdollisuuksia oppimisessa ja muutenkin ryhmätoiminnan tukemisessa.

Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden mielestä keskusteluhalukkuuteen voidaan vaikuttaa kurssijärjestelyillä. Vaikka osa keskusteluhalukkuuteen vaikuttamisen keinoista onkin hyvin tiiviisti sidoksissa juuri tässä tutkimuksessa toteutettuun kurssiin, voidaan niitä soveltaa myös muihin tietokonevälitteisesti ja hajautetusti toimivien ryhmien työskentelytilanteisiin. Samoin tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, kun pohditaan ohjaajaan kohdistuvia vaatimuksia, kun hän ohjaa ryhmien oppimisprosesseja tietokoneen välityksellä.

Tämän työn tuloksia voidaan käyttää suunniteltaessa tietokonevälitteisesti työskentelevän ryhmän toimintaa joko opiskelussa tai muissa tilanteissa, sillä tutkimuksessa on tehty laaja yhteenveto aihepiiriin tutkimustiedosta. Myös tutkimuksen empiirisen osuuden tulokset antavat ideoita käytännön sovellusmahdollisuuksiin. Tämän työn tuloksia voivat omassa työssään soveltaa tietokonevälitteisiä opiskelumahdollisuuksia tarjoavat koulutusorganisaatiot, kurssien sisältöjen ja toimintatapojen suunnittelijat, toteutukseen osallistuvat ohjaajat ja opiskelijat sekä yhteydenpidossa käytettävien keskusteluohjelmien suunnittelijat.

Tutkimus antaa paljon ajatuksia myös tästä aihepiiristä kiinnostuneille tutkijoille ja rohkaisee eri tieteenalojen monipuolistuvaan yhteistyöhön. Tutkimus osoitti, että keskusteluhalukkuuteen vaikuttavat tekijät eivät ole ainoastaan hyvin kontekstisidonnaisia vaan sen lisäksi ne ovat hyvin yksilöllisiä eri opiskelijoilla. Siksi tämän aihepiirin tutkimuksessa onkin haasteena kehittää tieteenalojen välistä yhteistyötä sekä sellaisia tutkimusmenetelmiä, joilla voitaisiin entistä paremmin selvittää keskusteluhalukkuuden moniulotteista ilmiötä.

KIRJALLISUUS

- Ahern, T. C., K. Peck & M. Laycock 1992. The effects of teacher discourse in computer-mediated discussion. *Journal of Educational Computing Research*, 8: 291-309.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (2. painos), 114-161. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aitken, J. E. & M. R. Neer 1992. The relationship of classroom communication apprehension and motivation to college student question-asking. *Annual Meeting of the Speech Communication Association*. ERIC ED347598.
- Anderson, C. M., M. M. Martin & D. A. Infante 1993. Willingness to communicate as a new communication trait: scale development and a predictive model of related communication traits. *Joint meeting of the Southern States Communication Association and the Central States Communication Association*. ERIC ED359582.
- Auer, A. & J. Pohjonen 1995. Kohti uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa J. Pohjonen, S. Collan, J. Kari, M. Karjalainen (toim.), *Teknologia koulutuksessa*, 13-21. Opetus 2000 -sarja. Helsinki: WSOY.
- Ayres, J., A. K. Wilcox & D. M. Ayres 1995. Receiver apprehension: an explanatory model and accompanying research. *Communication Education*, 44: 223-235.
- Baron, R. S., N. Kerr & N. Miller 1992. *Group process, group decision, group action*. Buckingham: Open University Press.
- Biagi, S. 1996. *Media/impact: an introduction to mass media*. (3. painos) Belmont: Wadsworth.
- Boot-Butterfield, S. & M. Could 1986. The communication anxiety inventory: validation of state- and context-communication apprehension. *Communication Quarterly*, 34: 194-205.
- Christiansen, E. & L. Dirckinck-Holmfeld 1995. Making distance learning collaborative. *Computer Support for Collaborative Learning '95*, conference proceedings. <http://www-cscl95.indiana.edu/cscl95/christia.html> (6.1.1998)
- Cohen, E. 1986. *Designing groupwork: strategies for the heterogenous classroom*. New York: Praeger.

- Cohen, E. G., R. Lotan & L. Catanzarite 1990. Treating status problems in the cooperative classroom. Teoksessa S. Sharan (toim.), *Cooperative learning: theory and research*, 203-229. New York: Praeger.
- Collins, M & Z. Berg 1996. Facilitating interaction in computer mediated online courses. Background paper for FSU/AECT Distance Education Conference. <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html> (6.1.1998)
- Compeau, D. R. & C. A. Higgins 1995. Computer self-efficacy: development of a measure and initial test. *Management Information Systems Quarterly*, 19: 189-211.
- Csikszentmihalyi, M. 1982. Toward a psychology of optimal experience. Teoksessa L. Wheeler (toim.), *Review of personality and social psychology*, 2: 13-37.
- Culnan, M. J. & M. L. Markus 1987. Information technologies. Teoksessa F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (toim.), *Handbook of organizational communication: an interdisciplinary perspective*, 420-443. Newbury Park: Sage.
- Daft, R. L. & R. H. Lengel 1984. Information richness: a new approach to managerial behavior and organization design. Teoksessa B. M. Staw & L. L. Cummings (toim.), *Research in organizational behavior*, 6: 191-233. Greenwich, CT: JAI.
- Daft, R. L. & R. H. Lengel 1986. Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32: 554-571.
- Daly, J. A. 1979. Writing apprehension and writing competency. *Journal of Educational Research*, 72: 11-13.
- Desurvire, H. W. 1994. Faster, cheaper!! Are usability inspection methods as effective as empirical testing? Teoksessa J. Nielsen & R. L. Mack (toim.), *Usability inspection methods*, 173-202. New York: Wiley.
- Dobos, J. A. 1996. Collaborative learning: effects of student expectations and communication apprehension on student motivation. *Communication Education*, 45: 118-134.
- Ehrnrooth, J. 1992. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (lisäpainos)*, 30-41. Helsinki: Gaudeamus.
- Ellis, C., S. Gibbs & G. Rein 1991. Groupware: some issues and experiences. *Communication of the ACM*, 34. Julkaistu uudelleen teoksessa R. M. Baecker (toim.), *Readings in groupware and computer-supported cooperative work: assisting human-human collaboration*, 9-28. San Mateo: Kaufmann.
- Erätuuli, M., J. Leino & P. Yli-Luoma 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Ferris, P. 1997. What is CMC? An overview of scholarly definitions. *Computer-Mediated Communication Magazine*, 4 (1).
<http://www.december.com/cmc/mag/1997/jan/ferris.html> (6.1.1998)
- Fjuk, A. 1993. The pedagogical and technological challenges in computer-mediated communication in distance education. Teoksessa G. Davies & B. Samways (toim.) *Teleteaching: proceedings of the IFIP TC3 3rd Teleteaching Conference*. IFIP transactions. Sarja A. Computer science and technology, 29. Amsterdam: North-Holland.
- Forsyth, D. R. 1983. *An introduction to group dynamics*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Francis, L. J. & T. E. Evans 1995. The reliability and validity of the bath county computer attitude scale. *Journal of educational computing research*, 12: 135-146.
- Gardner, D., R. Discenza & R. L. Dukes 1993. The measurement of computer attitudes: an empirical comparison of available scales. *Journal of educational computing research*, 9: 487-507.
- Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen*, 51-65. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisu* 14. Jyväskylän yliopisto.
- Gerlander, M. & E. Takala 1996. Interpersonaalisesti verkossa. *Tiedotustutkimus*, 19: 41-47.
- Hare, A. P., H. H. Blumberg, M. F. Davies & M. V. Kent 1995. *Small group research: a handbook*. Norwood: Ablex.
- Harris, J. & N. Grandgenett 1992. Writing apprehension, computer anxiety and telecomputing: a pilot study. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1 (1). http://pds.uh.edu/insite/elec_pub/jitte/j117.htm (6.1.1998)
- Heeren, E. 1995. Technology selection for small-group collaborative distance learning. *Computer Support for Collaborative Learning '95, conference proceedings*. <http://www-cscl95.indiana.edu/cscl95/heeren.html> (6.1.1998)
- Heiskala, R. 1992. Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (lisäpainos)*, 242-263. Helsinki: Gaudeamus.
- Hersey, P. & K. H. Blanchard 1990. *Tilannejohtaminen: tuloksiin ihmisten avulla*. Helsinki: Yritysvaimennus-kirjat.

- Hertz-Lazarowitz, R., V. B. Kirkus & N. Miller 1995. Implications of current research on cooperative interaction for classroom application. Teoksessa R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (toim.), *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*, 253-280. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, B. & C. Ross 1996. Using cooperative learning approaches in the instructional method of performance-based communication courses. Annual meeting of the Southern States Communication Association. ERIC ED399589.
- Hollingshead, A. B. 1996. Information suppression and status persistence in group decision making: the effects of communication media. *Human Communication Research*, 23: 193-219.
- Holmberg, B. 1992. *Etäopetuksen lähtökohtia*. Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus
- Huuskonen, V. 1989. Katsaus motivaatioteorian kehitykseen. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Keskustelua ja raportteja, 5. Turun kauppakorkeakoulu.
- Internetixin toiminta-ajatus 1997. <http://www.internetix.ofw.fi/artikkelit/toiminta-ajatus.htm> (6.1.1998)
- Jick, T. D. 1983. Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. Teoksessa J. VanMaanen (toim.), *Qualitative Methodology*, 135-148. Beverly Hills: Sage.
- Johnson, D. W. & R. T. Johnson 1990. Cooperative learning and achievement. Teoksessa S. Sharan (toim.), *Cooperative learning: theory and research*, 23-37. New York: Praeger.
- Johnson D. W., R. T. Johnson & E. J. Holubec 1993. *Cooperation in the classroom* (6. painos). Edina: Interaction Book Company.
- Kalakota, R. & A. B. Whinston 1996. *Frontiers of electronic commerce*. Reading: Addison-Wesley.
- Knight, G. P. & E. M. Bohlmeier 1990. Cooperative learning and achievement: methods for assessing causal mechanisms. Teoksessa S. Sharan (toim.), *Cooperative learning: theory and research*, 1-22. New York: Praeger.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kuusinen, J. & M. Korkiakangas 1995. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), *Kasvatuspsykologia* (4. painos), 24-68. Porvoo: WSOY.

- Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), Kasvatuspsykologia (4. painos), 192-224. Porvoo: WSOY.
- Lea, M. & R. Spears 1992. Paralanguage and social perception in computer-mediated communication. *Journal of Organizational Computing*, 2: 321-341.
- Leino, A-L. & J. Leino 1990. Oppimistyyli: teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linturi, H. 1994. Projektista prosessiin, aikuinen oppimassa. *Internetix-tutkimus: esseitä*. http://www.internetix.ofw.fi/tutkimus/internetix-tutkimus/artikkelit/Projektista_prosessiin/index.htm (6.1.1998)
- Linturi, H. 1997. Avoin oppimisympäristö Internetix: Verkko-oppiminen uuden oppimisen alueena. Tutkimussuunnitelma verkko-oppimisesta. http://www.internetix.ofw.fi/artikkelit/akatemian_suunnitelma.doc (6.1.1998)
- Lusinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow & al. (toim.), *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (suom. L. Lehto). *Oppimateriaaleja*, 23. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mack, R. L. & J. Nielsen 1994. Executive summary. Teoksessa J. Nielsen & R. L. Mack (toim.), *Usability inspection methods*, 1-23. New York: Wiley.
- McCarthy S. J & S. McMahon 1995. From convention to invention: three approaches to peer interaction during writing. Teoksessa R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (toim.), *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*, 17-35. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCroskey, J. C. & V. P. Richmond 1991. Willingness to communicate: a cognitive view. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), *Communication, cognition and anxiety*, 19-37. Newbury Park: Sage.
- McDowell, E. E. & T. McEvan 1994. An investigation of trait, context and state communication apprehension between freshmen and sophomore college students in England. ERIC ED379694.
- McGrath, J. E. 1984. *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McGrath, J. E. 1990. Time matters in groups. Teoksessa J. Galegher, R. E. Kraut & C. Egido (toim.), *Intellectual teamwork: social and technological foundations of cooperative work*, 23-61. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- McGrath, J. E. & A. B. Hollingshead 1994. Groups interacting with technology: ideas, evidence, issues, and an agenda. Thousand Oaks: Sage.
- McHenry, L. & M. Bozik 1995. Communicating at a distance: a study of interaction in a distance education classroom. Annual Meeting of the Central States Communication Association. ERIC ED387849.
- McInerney, V. 1994. Cooperative group computer competency instruction: Efficiency and effect on anxiety. International Congress of Applied Psychology. ERIC ED386160.
- Miles, M. B. & A. M. Huberman 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Monge, P. R. & M. E. Kalman 1996. Sequentiality, simultaneity and synchrony in human communication. Teoksessa James H. Watt & C. Arthur VanLear: Dynamic Patterns on Communication Process, 71-92. Thousand Oaks: Sage.
- Moore, M. G. 1989. Editorial: Three types of interaction. American Journal of Distance Education, 2: 1-6.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (lisäpainos), 42-61. Helsinki: Gaudeamus.
- Nelson-Le Gall, S. 1995. Children's instrumental help-seeking: Its role in the social acquisition and construction of knowledge. Teoksessa R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (toim.), Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning, 49-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, J. 1990. Hypertext and hypermedia. Boston: Academic Press.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Sufi-tutkimuksia, 14. Tampereen yliopisto, Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä: esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteissa. Jyväskylä studies in communication; 2. Puheviestinnän väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- Rafaeli, S. & F. Sudweeks 1997. Networked interactivity. Journal of Computer-Mediated Communication, 2 (4).
<http://jcmc.mscc.huji.ac.il/vol2/issue4/rafaeli.sudweeks.html> (6.1.1998)
- Raub, A. C. 1981. Correlates of computer anxiety in collage students. [Julkaisematon väitöskirja.] University of Pennsylvania.

- Rezabek, R. 1995. The relationships among measures of intrinsic motivation, instructional design, and learning in computer-based instruction. Teoksessa M. R. Simonson & M. Lagomarcino (toim.), Proceedings of selected research and development presentations at the 1995 national convention of the Association for Educational Communications and Technology sponsored by the research and theory division, 478-489. ERIC ED383284.
- Richmond, V. P. & J. S. Gorham 1992. Communication, learning, and affect in instruction. Edina: Burgess International Group.
- Richmond, V. P. & J. C. McCroskey 1995. Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness (4. painos). Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick
- Rintel, E. S. & J. Pittam 1997. Strangers in a strange land: interaction management on internet relay chat. *Human Communication Research*, 23: 507-534.
- Ropo, E. 1996. Oppiminen ja opiskelu uusissa oppimisympäristöissä. *Netixpress*, 1. <http://www.internetix.ofw.fi/uutiset/netixpress/nettilehti/edunetix/ropohtm.htm> (6.1.1998)
- Ruberg, L. F., D. M. Moore & C. D. Taylor 1996. Student participation, interaction, and regulation in a computer-mediated communication environment: a qualitative study. *Journal of educational computing research*, 14: 243-268.
- Rubin, R. B. 1990. Communication competence. Teoksessa G. M. Phillips & J. T. Wood (toim.), *Speech communication: essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rubin, R. B. 1994. Assessment of the cognitive component of communication competence. Teoksessa *Speech Communication Association, 1994 SCA Summer Conference proceedings and prepared remarks*. Old Town, Alexandria, VA.
- Sahlberg, P. & A. Leppilampi 1994. Yksinään vai yhteisvoimin?: yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sarason, I. G., B. R. Sarason & G. R. Pierce 1991. Anxiety, cognitive interference, and performance. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), *Communication, cognition and anxiety*, 1-18. Newbury Park: Sage.
- Scott, C. R. & S. C. Rockwell 1997. The effect of communication, writing, and technology apprehension on likelihood to use new communication technologies. *Communication Education*, 46: 44-62.
- Sharan, S. & A. Shaulov 1990. Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. Teoksessa S. Sharan (toim.), *Cooperative learning: theory and research*, 173-202. New York: Praeger.

- Short, J., E. Williams & B. Christie 1976/1993. Visual communication and social interaction. *The Social Psychology of Telecommunications*, 1976: 43-60. Julkaistu uudelleen teoksessa R. M. Baecker (toim.), *Readings in groupware and computer-supported cooperative work: assisting human-human collaboration*, 153-176. San Mateo: Kaufmann.
- Slavin, R. E. 1995. When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. Teoksessa R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (toim.), *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*, 145-173. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A: 43.
- Spitzberg, B. H. & W. R. Cupah 1984. *Interpersonal communication competence*. Sage series in interpersonal communication, 4. Beverly Hills: Sage.
- Syrjälä, L. & M. Numminen 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 51.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (2. painos), 68-113. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, E. 1995. Viestitään ryhmässä: tyhmää, tylsää ja turhaa vai taitavaa, tuloksellista ja tyydyttävää? Teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.), *Polkuja puheviestintään: oppimateriaalia Puhuri-ohjelmaan*. Avoimen yliopiston julkaisusarja, oppimateriaalija n:o 3. Jyväskylän yliopisto.
- Thompson, J. B. 1994. *Social theory and the Media*. Teoksessa D. Crowley & D. Mitchell (toim.), *Communication theory today*, 27-49. Cambridge: Polity Press.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa (6. painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Valkonen, T. 1997. Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa. Puheviestinnän lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen*, 67-81. Viestintätieteiden laitoksen julkaisu 14. Jyväskylän yliopisto.
- Van der Veer, G. C. 1991. Human-computer interaction from the viewpoint of individual differences and human learning. Teoksessa J. Rasmussen, H. B. Andersen & N. O. Bernsen (toim.), *Human-computer interaction. Research directions in cognitive science. European perspectives; vol. 3*, 59-93. Hove: Erlbaum.

- VanLear, C. A. & J. H. Watt 1996. A partial map to a wide territory. Teoksessa J. H. Watt & C. A. VanLear (toim.), *Dynamic patterns in communication processes*, 1-34. Thousand Oaks: Sage.
- Walther, J. B. 1996. Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23: 3-43.
- Walther, J. B. 1997. Group and interpersonal effects in international computer-mediated collaboration. *Human Communication Research*, 23: 342-369.
- Warner, R. M. 1996. Coordinated cycles in behavior and physiology during face-to-face social interactions. Teoksessa J. H. Watt & C. A. VanLear (toim.), *Dynamic patterns in communication processes*, 327-352. Thousand Oaks: Sage.
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: metaphors, theories and research*. Newbury Park: Sage.
- Westmyer, S. A. 1995. Can we all get along? Cooperative learning, communication apprehension, and cognition in college classrooms. Annual Meeting of the Speech Communication Association. ERIC ED387837.
- Wheless, L. R. 1975. An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *The Speech Teacher*, 24: 261-268.
- Woodrow, J. E. J. 1991. A comparison of four computer attitude scales. *Journal of educational computing research*, 7: 165-187

Alkio-opisto
Kulttuuriohjaajan opintolinja
Kevät 1997

Alkukysely 1(2)

Henkilötietosi

Nimi _____
Ikä _____ vuotta
Sähköpostiosoite _____

1. Pohdi asioita, jotka vaikuttavat kiinnostukseesi alkavaa kurssia kohtaan.

Arvioi eri asioita seuraavalla asteikolla ja käytä rohkeasti asteikon koko skaalaa.

- 2 vähentää huomattavasti kiinnostustani kurssia kohtaan
- 1 vähentää jonkin verran kiinnostustani kurssia kohtaan
- 0 ei ole merkitystä siihen, miten kiinnostunut olen kurssista
- +1 lisää jonkin verran kiinnostustani kurssia kohtaan
- +2 lisää huomattavasti kiinnostustani kurssia kohtaan

Opiskelun tärkeys itselleni tällä hetkellä.	-2	-1	0	+1	+2
Kurssin aihepiiri ja sisältö.	-2	-1	0	+1	+2
Mahdollisuus hyödyntää kurssin asioita tulevaisuudessa.	-2	-1	0	+1	+2
Mahdollisuuteni vaikuttaa kurssin sisältöihin ja työtapoihin.	-2	-1	0	+1	+2
Kurssin yhteydenpidossa käytetään uusia medioita.	-2	-1	0	+1	+2
Kurssin toteutuksessa on sekä etäopiskelua että lähiopetusta.	-2	-1	0	+1	+2
Kurssi järjestetään suhteellisen tiiviinä kokonaisuutena.	-2	-1	0	+1	+2
Osa kurssista toteutetaan ryhmätyönä.	-2	-1	0	+1	+2
Oma osaamiseni suhteessa kurssin vaativuuteen.	-2	-1	0	+1	+2
Kurssin aikatauluun liittyvät asiat.	-2	-1	0	+1	+2
_____	-2	-1	0	+1	+2
_____	-2	-1	0	+1	+2
_____	-2	-1	0	+1	+2

2. Mainitse muita tekijöitä, jotka vaikuttavat kiinnostukseesi tätä kurssia kohtaan tai kommentoi edelläolevia vastauksiasi.

3. Mitä odotuksia sinulla on tätä kurssia kohtaan?

Odotuksesi voivat liittyä mm. käsiteltäviin asioihin, suoritustapoihin, aikatauluun, kurssin arviointiin tai muihin kurssijärjestelyihin.

Kurssi ei ole varsinainen tietotekniikan kurssi, vaikka siinä käsitelläänkin uuteen teknologiaan ja sen hyödyntämiseen liittyviä asioita. Kurssilla käytetään yhteydenpidossa ja ryhmätöiden tekemisessä internetissä toimivaa keskusteluohjelmaa, jonka käyttöä opetellaan kurssin alussa.

Tämän sivun kysymyksillä kerätään tietoa tietotekniikan valmiuksistasi sekä siitä, millaisia taitoja haluaisit ehkä kehittää.

4. Miten kauan olet käyttänyt seuraavia välineitä. (Kerro aika viikkoina, kuukausina tai vuosina)

Tietokone _____
 Sähköposti _____
 Internet/www-sivut _____

5. Kuinka usein käytät alla mainittuja välineitä? Arvioi tietokoneen ja internetin käyttöäsi allaolevalla viisiportaisella asteikolla.

Ympyröi jokaisen välineen kohdalta sopivin vaihtoehto

	en koskaan	harvemmin kuin kerran kuukaudessa	muutamana kerran kuukaudessa	muutamana kerran viikossa	päivittäin
Tietokone yleensä	1	2	3	4	5
Sähköposti	1	2	3	4	5
Internet/www-sivut	1	2	3	4	5
Uutisryhmät tai keskusteluryhmät	1	2	3	4	5

6. Arvioi omia taitojasi ja valmiuksiasi. Anna itsellesi arvosanat asteikolla yhdestä viiteen.

(1=heikko, 2=välttävä, 3=tyytyttävä, 4=hyvä, 5=erinomainen)

Arvosana

_____ Tietokoneen käytön perusteet (ohjelmien käynnitys, tulostus, tallennus)
 _____ Tekstin kirjoittaminen ja muokkaaminen tekstinkäsittelyohjelmalla
 _____ Viestien lähettäminen sähköpostilla
 _____ Liikkuminen www:ssä, www-sivujen selailu
 _____ Tiedonhaku internetistä
 _____ Internetin keskusteluohjelmien käyttö (myös uutisryhmät)

7. Merkitse edellä olevaan listaan tähti (*) niiden asioiden perään, joita haluaisit kehittää tällä kurssilla.

8. Mitä muuta haluaisit kommentoida tai ideoida nyt kurssia käynnistettäessä?

(Jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle)

Kiitos vastauksestasi!

PÄIVÄKIRJATEHTÄVÄ 18.4.-25.4

Kirjoita seuraavan viikon aikana opintopäiväkirjaasi päivittäin - eli myös sellaisina päivinä, jolloin et ole osallistunut ryhmätyön tekemiseen ja/tai ryhmäkeskusteluihin. Keskity päiväkirjassasi vastaamaan erityisesti tässä ohjeessa esitettyihin kysymyksiin. Tietenkin voit kirjoitella vihkoosi lisäksi myös muita kommentteja, huomioita ja kokemuksia - aivan kuten tähänkin asti.

1. Kuvaile ja arvioi osallistumistasi päivittäin.

Kuvaile miten olet tämän päivän aikana osallistunut ryhmätyön tekemiseen ja ryhmäkeskusteluihin. Myös työn suunnittelu sekä keskustelujen seuraaminen ovat osa ryhmätyön tekemistä, kerro siis niistäkin.

- työskentelitkö yksin vai muiden ryhmäläisten kanssa
- missä, milloin ja kauanko teit ryhmätyötä ja/tai seurasit keskusteluja
- millaisia asioita olet pohtinut tai mistä asioista olet kirjoittanut viestejä

Kerro vapaamuotoisesti työskentelykäytännöistäsi ja arvioi niitä; mikä niissä on hyvää, mitä voisit kehittää tai mihin voisit jatkossa kiinnittää huomiota.

2. Pohdi asioita, jotka vaikuttavat osallistumiseesi.

Pohdi vielä, mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, onko sinulla kiinnostusta osallistua ryhmäkeskusteluihin vai ei.

- Laitoitko tänään viestejä keskusteluryhmään tai luitko toisten kirjoittamia viestejä? Miksi tai miksi et?
- Millaiset tekijät sinun kohdallasi vaikuttavat siihen, miten innokkaasti osallistut keskusteluihin Idemixissä: mikä sinua innostaa tai mikä tympii?
- Onko jotain erityisiä asioita, jotka ovat hankaloittivat osallistumistasi keskusteluihin tai vähensivät kiinnostustasi?
- Onko sinulla ollut ongelmia joidenkin käytännön asioiden kanssa (ajankäyttö, pääsy koneelle, yhteyksien toimiminen, ohjelman käyttö...); millaisia pulmia ne ovat olleet ja miten olet saanut ne ratkaistua?
- Entä mitkä seikat vastaavasti ovat saaneet sinut innostumaan ryhmätyöhön osallistumisesta?

Päiväkirja palautetaan luettavaksi perjantaina 25.4. eli viimeisenä lähiopetuspäivänä. Muistathan ottaa silloin vihkon mukaasi tai mikäli et itse pääse paikalle, niin toimittaa päiväkirjasi minulle jonkun ryhmäläisesi kautta. Kiitos!

HAASTATTELURUNKO

A. OMA OSALLISTUMISESI

1. Kävitkö lukemassa keskusteluohjelmaan lähetettyjä viestejä ja minkä verran itse osallistuit keskusteluihin?
2. Mitkä asiat vaikuttivat siihen, oliko sinulla kiinnostusta osallistua ryhmäkeskusteluihin vai ei?
 - a) Onko jotain erityisiä asioita, jotka ovat hankaloittivat osallistumistasi keskusteluihin tai vähensivät kiinnostustasi?
 - b) Entä mitkä seikat vastaavasti ovat saaneet sinut innostumaan ryhmätyöhön osallistumisesta?
3. Millaiseksi kuvailisit itseäsi viestijänä?
- Osallistutko mielelläsi keskusteluihin esimerkiksi oppitunneilla tai kaveriporukoissa? Arasteletko sanoa mielipidettäsi keskusteluissa / ryhmässä?
4. Miten luonnehtisit itseäsi opiskelijana?
 - a) Teetkö mielelläsi töitä yksin tai ryhmässä, millaisista tehtävistä ja suoritustavoista pidät (kirjatenteistä, kirjallisista töistä tms.)?
 - b) Miten paljon toivoisit saavasi ohjausta? Saitko mielestäsi riittävästi ohjausta tällä kurssilla?
5. Millaiset ovat valmiutesi osallistua ryhmätyöskentelyyn ja keskusteluun?
6. Millaiset olivat valmiutesi ja taitosi tietokoneen käytön suhteen?
-> Ovatko jonkin alueen puutteelliset taidot olleet esteenä osallistumisellesi?
7. Arvioi omaa osallistumistasi kurssilla; mikä työskentelyssäsi oli hyvää, mitä voisit kehittää?

B. OMAN RYHMÄSI TOIMINTA

1. Millaisia ennako-odotuksia sinulla oli ryhmätyötänne kohtaan?
- Oliko ryhmätyönne aihe omasta mielestäsi kiinnostava ja motivoiva? Miksi tai miksi ei?
2. Tunsitte toisenne jo etukäteen; oletteko tehneet paljon ryhmätöitä juuri tällä porukalla? Vaikuttiko se mielestäsi ryhmänne toimintaan?
3. Miten päätitte ryhmänne kanssa esimerkiksi työnjaosta, toimintatavoista?
4. Juttelitko siitä, milloin ja mitä Idemixin keskustelualueelle kirjoitetaan?

5. Miten arvioisit teidän ryhmänne toimintaa ja keskusteluja ryhmänne omalla alueella?
- Mikä ryhmän työskentelyssä oli onnistunutta ja mikä ei? Mistä tämä saattaisi johtua?
6. Millaiset puitteet kurssilla oli ryhmätöiden tekemiselle? Olisiko niitä voinut jotenkin parantaa?

C. TIETOKONEVÄLITTEISEN OPISKELUN TARKASTELUA

Ihanteellinen ryhmätyö

1. Millainen olisi ihanteellinen tilanne, jossa voitaisiin hyödyntää tietokonevälikkeistä keskustelua ryhmätyön tekemisessä?
 - Millaista olisi tällaisen ideaaliryhmän toiminta?
 - Mitä se vaatisi kurssijärjestelyiltä, osallistuvilta henkilöiltä, käytettäviltä keskusteluohjelmilta jne.
2. Millaisia taitoja ja tietoja tämäntyyppinen ryhmässä työskentely ja opiskelu edellyttää?

Yhteydenpidon merkitys tietokonevälikkeisessä opiskelussa

3. Millainen merkitys tietokonevälikkeisessä opiskelussa on yhteydenpidolla toisten opiskelijoiden ja opettajan kanssa?
4. Mikä merkitys keskusteluilla oli tällä kurssilla?

Käytännön järjestelyt

5. Entä jos ryhmän jäsenillä ei olisi mahdollisuutta tavata toisiaan? Mihin ja miten ryhmätyössä ja keskusteluissa vaikuttaa se, että yhteydenpito tapahtuu tietokoneen välityksellä?
6. Miten mielestäsi keskusteluhalukkuuteen vaikuttaa se, tuntevatko ryhmän jäsenet toisensa jo etukäteen? Miten kurssijärjestelyissä voitaisiin ottaa huomioon tilanteet, joissa toisilleen vieraat ihmiset tekevät ryhmätyötä tietokoneen välityksellä?
7. Voidaanko kurssijärjestelyillä lisätä keskusteluaktiivisuutta? Miksi? Jos voidaan, niin millä keinoilla?

Viestinnän tekstivälitteisyys

8. On esitetty erilaisia väitteitä siitä, miten tekstivälitteisyys vaikuttaa viestintään. Mikä on sinun mielipiteesi - millaisia vaikutuksia voisi olla sillä, että keskusteluun osallistuminen tapahtuu kirjoittamalla?
9. Millaiseksi itse koet asioiden ilmaisemisen tekstinä? Pidätkö kirjoittamisesta ja onko ideoiden esittäminen kirjoittamalla sinulle luontevaa?

D. KESKUSTELUHALUKKUUS JA -ARUUUS ERILAISISSA TILANTEISSA

10. (Johdattelu keskusteluhaluuteen ja -arkuuteen liittyviin asioihin käytännön esimerkkien avulla) Millaiset asiat voisivat kasvokkaistilanteissa vaikuttaa siihen, haluaako henkilö osallistua keskusteluun?

- a) Mitä eroja on eri tilanteiden välillä?
- b) Mitkä tekijät nostavat tai laskevat osallistumiskynnystä?
- c) Voiko toisia rohkaista osallistumaan keskusteluun? Miten tai miksi ei?

11. Onko keskusteluhalukkuus samantyylistä myös medioiduissa tilanteissa? Millaiset tekijät keskusteluhaluuteen vaikuttavat tietokonevälitteisissä keskusteluissa?

- a) Mistä eroavaisuudet johtuvat?
- b) Mikä tietokonevälitteisessä keskustelussa nostaa tai laskee osallistumiskynnystä?
- c) Voiko tässä rohkaista toisia osallistumaan keskusteluun? Millä keinoin?

12. Luuletko että omalla kohdallasi keskusteluhalukkuus on erilaista kasvokkaistilanteissa ja tietokonevälitteisissä keskusteluissa?

E. IDEMIXIN OMINAISUUDET

1. Kurssilla käytettiin keskusteluympäristönä Idemix-ohjelmaa. Miten arvioisit Idemixiä keskusteluohjelmaksi

- Mikä siinä on hyvää, mikä huonoa?
- Millaisissa tilanteissa sen käytöstä on mielestäsi hyötyä?

2. Millaista Idemixin käytön opettelu oli?

3. Pystyitkö tekemään Idemixissä niitä asioita, joita halusitkin? Olisitko toivonut siihen jotain ominaisuuksia lisää?

4. Oliko keskusteluohjelman käytössä ongelmia? Mistä sait tai olisit saanut apua?

5. Miltä Idemix-keskusteluohjelman käyttäminen sinusta tuntui?

Kyselyssä sinulle esitetään asioita, jotka ovat saattaneet vaikuttaa siihen, kuinka mielelläsi osallistuit keskusteluihin, joita kurssin aikana käytiin Idemix-ohjelmassa.

Lue jokainen kohta huolellisesti läpi ja harkitse, vaikuttiko tämä keskusteluhaluksuuksesi. Ympäröi sopivin vaihtoehto ja käytä rohkeasti myös asteikon ääripäitä. Arvioi lomakkeessa mainittuja asioita seuraavalla asteikolla:

- 2 vähensi keskusteluhaluksuuksiani
- 1 vähensi jonkin verran keskusteluhaluksuuksiani
- 0 ei vaikuttanut siihen, miten halukkaasti osallistuin keskusteluihin
- +1 lisäsi jonkin verran keskusteluhaluksuuksiani
- +2 lisäsi keskusteluhaluksuuksiani

Odotukseni kurssia kohtaan	-2	-1	0	+1	+2
Suhtautumiseni tietokoneisiin ja teknologiaan	-2	-1	0	+1	+2
Asennoitumiseni tällaista tietokonevälitteistä keskustelumuotoa kohtaan	-2	-1	0	+1	+2
Oma osaamiseni suhteessa kurssin ja ryhmätyön vaativuuteen	-2	-1	0	+1	+2
Omat valmiuteni osallistua tämän tyylliseen opiskeluun ja keskusteluun	-2	-1	0	+1	+2
Kiinnostukseni tehdä ryhmätöitä	-2	-1	0	+1	+2
Halukkuuteni osallistua erilaisiin keskusteluihin pienryhmissä	-2	-1	0	+1	+2
Ryhmätyömme aiheen kiinnostavuus	-2	-1	0	+1	+2
Keskusteluihin osallistuminen oli osa kurssin suorittamista	-2	-1	0	+1	+2
Kurssiin kuului myös lähiopetusta	-2	-1	0	+1	+2
Lähiopetuksessa opeteltiin internetin ja keskusteluohjelman käyttämistä	-2	-1	0	+1	+2
Jokaiselle pienryhmälle oli tehty oma keskustelualue	-2	-1	0	+1	+2
Viestit lähetettiin aina omalla nimellä	-2	-1	0	+1	+2
Ryhmäkeskustelujen ja muun yhteydenpidon merkitys tällä kurssilla	-2	-1	0	+1	+2
Mahdollisuuteni vaikuttaa ryhmätyön aiheeseen ja toteutustapoihin	-2	-1	0	+1	+2

Kurssilla käsiteltyjen asioiden hyödyllisyys minulle jatkossa	-2	-1	0	+1	+2
Keskustelualueilla on viestejä mm. muiden ryhmätöiden edistymisestä	-2	-1	0	+1	+2
Viestien lähettämiseen saadut ohjeet	-2	-1	0	+1	+2
Mahdollisuus saada toisilta kommentteja omaan ryhmätööhön	-2	-1	0	+1	+2
Mahdollisuus kommentoida toisten töitä	-2	-1	0	+1	+2
Pienryhmämme koko	-2	-1	0	+1	+2
Muiden opiskelijoiden ja opettajan antamat vinkit ja ohjeet ryhmätööhön	-2	-1	0	+1	+2
Mahdollisuus esittää kysymyksiä muille kurssilaisille ja opettajalle	-2	-1	0	+1	+2
Oletus siitä, miten helposti tavoittaisin opettajan tarpeen tullen	-2	-1	0	+1	+2
Keskusteluryhmään aiemmin lähetettyjen viestien määrä	-2	-1	0	+1	+2
Asiat joista Idemixissä keskusteltiin	-2	-1	0	+1	+2
Keskusteluun lähetettyjen aiempien viestien sisältö	-2	-1	0	+1	+2
Lähtämäni viesteihin tulleet vastaukset	-2	-1	0	+1	+2
Se, kuinka oletettavaa on että sain vastauksen lähettämäni viestiin	-2	-1	0	+1	+2
Mahdollisuus lukea viesti, mutta laittaa siihen vastaus joskus myöhemmin	-2	-1	0	+1	+2
Tunsin muut ryhmäläiset jo etukäteen	-2	-1	0	+1	+2
Tapasin ryhmän jäseniä muutenkin kuin tietokoneen välityksellä	-2	-1	0	+1	+2
Pääsymahdollisuudet koneelle, josta on yhteys internetiin.	-2	-1	0	+1	+2
Yhteyksien ja tietokoneiden toimivuus	-2	-1	0	+1	+2
Yhteyksien nopeus	-2	-1	0	+1	+2

Mahdollisuus osallistua keskusteluihin muualta kuin opistolta (esim. kotoa)	-2	-1	0	+1	+2
Saatavilla oleva apu erilaisissa pulmatilanteissa	-2	-1	0	+1	+2
Idemix-keskusteluohjelman käytön helppous/vaikeus	-2	-1	0	+1	+2
Idemix-ohjelman mahdollisuudet viestien lähettämiseen ja lukemiseen	-2	-1	0	+1	+2
Tieto siitä, olivatko omat viestini menneet perille	-2	-1	0	+1	+2
Kurssin ajoittuminen pääasiassa huhtikuulle	-2	-1	0	+1	+2
Kurssin järjestäminen suhteellisen tiiviinä kokonaisuutena	-2	-1	0	+1	+2
Ryhmätöiden tekemiseen varattu aika	-2	-1	0	+1	+2
Yhteisen ajan löytyminen ryhmätyön tekemiseen pienryhmässämme	-2	-1	0	+1	+2
Aika, joka minulla itselläni oli käytettävissä keskusteluihin	-2	-1	0	+1	+2

Luettele tähän muita tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet siihen, miten mielelläsi osallistuit Idemixissä käytyihin keskusteluihin.

_____	-2	-1	0	+1	+2
_____	-2	-1	0	+1	+2
_____	-2	-1	0	+1	+2
_____	-2	-1	0	+1	+2
_____	-2	-1	0	+1	+2

Mitä muuta haluaisit kommentoida? Jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

Kiitokset vastauksestasi!