

Timo Salminen

KASVOKKAIN JA SÄHKÖPOSTITSE

Argumentoiva dialogi oppimisympäristönä yliopistossa

Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2001
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salminen, Timo. KASVOKKAIN JA SÄHKÖPOSTITSE. Argumentoiva dialogi oppimisympäristönä yliopistossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 167 sivua. Julkaisematon.

Tämä tutkielma liittyy korkeakoulupedagogiikan kehittämiseen: miten voitaisiin parhaiten edistää opiskelijoiden keskustelu- ja argumentointitaitoja? Tutkielman tarkoituksena oli arvioida yliopisto-opiskelijoiden käymän argumentoivan dialogin laatua kasvokkaisessa ja sähköpostitse tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Argumentoivan dialogin laatua tutkittiin tarkastelemalla sen dialogisuutta ja argumentoituutta dialogioppimisen näkökulmasta kahdessa eri opiskeluympäristössä.

Tutkielman aineistona oli osa aineistoa, joka on kerätty Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen opetuskokeilusta keväällä 1998. Opetuskokeilun tarkoituksena oli argumentointitaitojen harjoittelu tietyjen teemojen (Kiistakysymyksiä kotija koulukasvatuksessa) kautta pienryhmäkeskusteluissa kasvokkain ja sähköpostitse. Tutkielman aineisto koostui tämän opetuskokeilun ensimmäisistä keskusteluista, joiden aiheena oli "Sukupuoliroolit ja tasa-arvo kasvatuksessa ja koulutuksessa". Keskustelut käytiin vapaana debattina sekä kontaktiopetus- että sähköpostiympäristössä. Vapaassa debatissa keskustelijat saivat vapaasti esittää omia näkemyksiään, perustelujaan ja kriittisiä kommenttejaan. Aineistona oli lisäksi opiskelijoiden antama kirjallinen palaute näiden kasvokkai- ja sähköpostikeskustelujen jälkeen.

Aineistoa käsiteltiin laadullisesti. Laadullisten luokittelujen perusteella laskettiin keskusteluille myös argumentoinnin laatua kuvaavia vasta-argumentoivuuksindeksejä. Dialogisuutta arvioitiin dialogisiirtojen ja -sääntöjen sekä vuorovaikutuksen luonteen kautta. Argumentoituutta arvioitiin analysoimalla, miten vasta-argumentoivaa keskustelua oli sekä miten hyviä esitetyt argumentit olivat. Argumenttien hyvyys määriteltiin argumenttien relevanttiutena, (dialektisena) riittävytenä ja hyväksyttävyytenä.

Kasvokkai-keskustelut näyttäytyivät varsin dialogisina, vaikka osallistuminen (puheenvuorojen jakaantuminen) ei ollutkaan tasa-arvoista. Sähköpostikeskustelujen dialogisuutta vähensi vähäinen vastavuoroisuus. Argumentoituuden osalta kasvokkai-keskustelut olivatkin kaksi kertaa vasta-argumentoivempia kuin sähköpostikeskustelut.

Tulosten perusteella erityisesti kysymiseen ja kyselemiseen vuorovaikutuksen skriptinä tulee kiinnittää huomiota keskustelun dialogisuuden lisäämiseksi. Sähköpostikeskustelut tarvitsevat lisäksi myös fasilitaattoria ohjaamaan ja tukemaan vuorovaikutusta yhteisöllisen ja dialogisen oppimisympäristön saavuttamiseksi. Dialogioppiminen edellyttää dialogin periaatteiden sisäistämistä, mitä voidaan edesauttaa tutustumalla tarkemmin dialogiteoriaan ja harjoittelemalla argumentoivaa dialogia käytännössä erilaisissa konteksteissa.

Asiasanat: dialogi, argumentointi, sähköposti opiskeluympäristönä, yhteisöllinen opiskelu, dialoginen oppimisympäristö

SISÄLTÖ

1	DIALOGI JA ARGUMENTOINTI YLIOPISTOSSA	5
2	DIALOGI	7
	2.1 Dialogi ja dialogisuus	7
	2.2 Dialogi(peli)n säännöt	9
	2.3 Oppiminen dialogissa	12
	2.4 Miksi dialogi voi epäonnistua?	17
	2.5 Dialogin analysointi ja arviointi	18
	2.5.1 Dialogimuodot	20
	2.5.2 Siirrot, askeleet ja vuorovaikutuksen luonne	23
3	ARGUMENTOINTI	28
	3.1 Argumentti ja argumentoivuus	28
	3.1.1 Argumentointisäännöt ja -vaiheet	29
	3.1.2 Vasta-argumentointi	31
	3.2 Argumentoinnin analysointi ja arviointi	32
	3.2.1 Argumentointitutkimus	32
	3.2.2 Argumenttien arviointi	33
	3.2.3 Hyvän argumentin kriteerit	34
	3.2.4 Relevanssi, riittävyys ja hyväksyttävyys	36
4	TUTKIMUSONGELMAT, AINEISTO JA SEN ANALYSOINTI	41
	4.1 Tutkimusongelmat	41
	4.2 Aineisto	43
	4.3 Aineiston analysointi	45
	4.3.1 Dialogin analyysi	47
	4.3.2 Argumentoinnin analyysi	51

5	TULOKSET: ARGUMENTOIVAN DIALOGIN LAATU	54
5.1	Dialogisuus	54
5.1.1	Dialogisiirrot eri opiskeluympäristöissä	54
5.1.2	Säännöt ja vuorovaikutuksen luonne	61
5.2	Argumentoivuus	70
5.2.1	Kasvokkaiskeskustelujen argumentatiivinen eteneminen	71
5.2.2	Sähköpostikeskustelujen argumentatiivinen eteneminen	86
5.2.3	Argumenttien hyvyys	99
5.3	Kasvokkais- ja sähköpostikeskustelut opiskeluympäristöinä	106
6	POHDINTA	109
6.1	Argumentoiva dialogi oppimisympäristönä	109
6.2	Tutkimuksen toteutuksen arviointia	112
6.3	Loppusanat	113
	LÄHTEET	115
	LIITTEET	126

1 DIALOGI JA ARGUMENTOINTI YLIOPISTOSSA

“Me tarkoitimme tieteellä juuri sitä. Että sekä kysymyksiin että vastauksiin liittyy epävarmuutta, ja että kysyminen tekee kipeää. Mutta että muutakaan tietä ei ole. Eikä mitään salata, vaan kaikki tuodaan päivänvaloon.” (Høeg 1994, 28.)

Yliopisto-opiskelun yhtenä keskeisenä tavoitteena on tieteellisen ajattelun oppiminen. Omien näkemysten esittelyssä ja niiden perusteluissa turvaudutaan argumentointiin ja dialogiin, tieteen klassisiin metodeihin. Argumentoivan dialogin oletetaan edistävän käsitteellisen, tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehittymistä. (Renko & Sarja 1996, 231.)

Tämä tutkielma liittyy korkeakoulupedagogiikan kehittämiseen: miten voimme parhaiten edistää opiskelijoiden keskustelu- ja argumentointitaitoja? Tutkielmassa arvioidaan yliopisto-opiskelijoiden käymän argumentoivan dialogin laatua kasvokkai- sessa ja sähköpostitse tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen, tutkitaan argumentoivan dialogin laatua tarkastelemalla sen dialogisuutta ja argumentoituutta dialogioppimisen näkökulmasta kahdessa eri opiskeluympäristössä.

Lähtökohtana on ollut muun muassa se tieto, että yliopisto-opiskelijoiden argumentointitaidot on todettu heikoiksi (ks. Marttunen 1997). Toiseksi dialogi tarjoaa sellaisen oppimisympäristön, joka mahdollistaa erilaisten didaktisten ideoiden toteutta-

misen myös uusia tieto- ja viestintäteknikoita hyväksikäyttäen (ks. Tella & Mononen-Aaltonen 1998). Näin dialogin avulla voimme ehkä parhaiten yhdistää opetuksen, opiskelun ja oppimisen sekä niiden kehittämisen. Tutkielmassa tuodaan esille myös dialogin filosofisia lähtökohtia, joiden toivotaan avaavan lukijan ajattelua siitä, mitä (dialogi)oppiminen oikeastaan on, millainen opiskeluympäristö voisi parhaiten auttaa oppimista ja millaista opetusta tarvitaan. Puhutaan dialogisesta ihmiskäsityksestä ja dialogisesta oppimisympäristöstä.

Kun tarkastelemme tieteellistä dialogia, emme voi sivuuttaa argumentointia. Tieteellinen dialogi on nähtävä nimenomaan argumentoivana dialogina. Tutkielmassa tulemmekin tarkastelemaan dialogia argumentoinnin kannalta ja vastavuoroisesti - aidon dialogin tapaan - argumentointia dialogin kannalta. Tämä on yhteyksien etsimistä, suhteessaoloa, minkä avulla pyrimme luomaan kuvaa argumentoivasta dialogista ja sen laatuun vaikuttavista tekijöistä.

Tutkielman aineistona on osa aineistoa, joka on kerätty Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen opetuskokeilusta keväällä 1998. Opetuskokeilun tarkoituksena oli argumentointitaitojen harjoittelu tietyjen teemojen (Kiistakysymyksiä koti- ja koulukasvatuksessa) kautta kontaktiopetuksessa ja sähköpostitse. Tutkielmani aineisto koostuu tämän opetuskokeilun vapaasta debatista sekä kontaktiopetusympäristössä että sähköpostiympäristössä. Aineistona on lisäksi opiskelijoiden antama kirjallinen palaute kurssista kasvokkai keskustelujen ja sähköpostikeskustelujen jälkeen. Aineistoa tullaan käsittelemään laadullisesti.

2 DIALOGI

Tämän luvun tarkoituksena on selvittää, mitä käsitteillä dialogi ja dialogisuus tarkoitetaan sekä millaisia sääntöjä dialogi tarvitsee onnistuakseen. Pohdimme myös oppimista dialogissa. Lopuksi etsimme vastausta kysymykseen, miten dialogia voidaan analysoida ja arvioida.

Dialogista puhutaan yleiskäsitteenä, mutta tarkastelu suunnataan nimenomaan argumentoivaan dialogiin, joka on tämän tutkielman kohteena. Kohdetta tarkastellaan lisäksi suhteessa kasvokkaisviestintään ja tietokonevälitteiseen viestintään (sähköpostiympäristö).

2.1 Dialogi ja dialogisuus

Sana “*dia-logos*” tarkoittaa välissä olevaa. On olemassa siis jotakin, joka on lähtöisin kahdesta tai useammasta lähtökohdasta, mutta joka sijoittuu niiden väliin. Dialogi on sitä, että yritämme luoda välillemme sellaisen maailman, jossa me ymmärrämme toisiamme. (Varto 1994, 107–108.) Se on sosiaalista vuorovaikutusta, joka kiinnittyy tiettyihin sosio-historiallisiin konteksteihin. Luonteeltaan tämä vuorovaikutus ja nämä kontekstit ovat dynaamisia, omalla voimallaan vaikuttavia. (Markovà 1990a, 1.)

Dialogi on siis ihmisten elämismaailmojen kohtaamista tarkoituksena luoda vuorovaikutuksessa yhdessä jotakin yhteistä tai jotain uutta. Dialogisuhde edellyttää vastuuta omasta osallisuudesta, se on sitoutumista uutta luovaan tai keskustelijoiden keskinäistä yhteyttä vahvistavaan prosessiin, jonka kulkua tai lopputulosta ei voi etukäteen määritellä. Toisten ja omien kokemusten arvostaminen on dialogisessa suhteessa oppimisen tärkein perusta. (Hyttinen 1994, 46.)

Juhani Aaltola (1996, 47–49) puhuu dialogisesta ihmiskäsityksestä. Hän tarkoittaa monologilla erillään oloa, erillisyyttä niin ihmisten kuin ajatuksellisesti tietojen ja asioiden kesken, yhteyksien näkemättömyyttä. Dialogi on puolestaan yhteyttä ihmisten välillä, yhteyksien etsimistä tietojen ja asioiden suhteen, suhteessaoloa. Dialogi on inhimillistä yhteistoimintaa, jonka varassa voimme oppia muun muassa kielen. Dialogi tulee nähdä myös kasvatuksen loogisena perustana, sillä ilman ihmisten välistä yhteyttä ei voi olla vaikutustoimintaa, jota sanomme kasvatukseksi.

Voimme sanoa, että dialogisuus on ihmisen perustavaa laatua oleva maailmassa olemisen tapa (ks. Lehtovaara 1994). Rauno Huttunen (1999, 14) puolestaan määrittelee dialogisuuden keskustelevuudeksi, joka on diskursiivisuutta normatiivisessa merkityksessä. Se on avoimuutta toiseudelle, valmiutta aitoon keskusteluun.

Nicholas Burbules (1993) puolestaan määrittelee dialogin symbioottiseksi, kommunikatiiviseksi pedagogiseksi suhteeksi, joka vaatii sekä emotionaalisen että kognitiivisen sitoutumisen. Aito dialogi yhdistää tunteen ja järjen. Se vaatii menestyäkseen osanottajien keskinäisen kiinnostuksen, luottamuksen, kunnioittamisen, arvostuksen, kiintymyksen ja pyrkimyksen kognitiiviseen keskinäiseen ymmärrykseen. Aito dialogi vaatii myös suvaitsevaisuutta, kärsivällisyyttä, avoimuutta ja halua kuunnella toista. Tällaista dialogia käyvät ihmiset ikään kuin valtauttavat (empowering) toinen toisensa puhumaan.

Mediakasvatuksen puolella Seppo Tella ja Marja Mononen-Aaltonen (1998) ovat tarkastelleet dialogin käsitettä suhteessa ihmisten väliseen suoraan viestintään ja tietokonevälitteiseen ihmisten väliseen viestintään. Heidän tutkimuksensa erityiskohteenä on ollut vieraiden kielten didaktiikka ja kulttuurienvälinen viestintä, mutta tämän tutkielman kannalta mielenkiintoista on heidän pohdintansa tekniikan roolista dialogisessa viestinnässä. Uudet viestintävälineet palvelevat myös opetuksen ekvifinaalisuu-

den periaatetta: samaan päämäärään (oppimistavoitteeseen) voidaan pyrkiä monilla eri keinoilla (Tella 1994a, 47–48).

Yhteenvedoksi dialogista sopivat nämä William Isaacs'in sanat: *“Dialogue is a unique form of conversation with potential to improve collective inquiry processes, to produce co-ordinated action among collectives, and to bring about genuine social change. Dialogue creates a special environment in which the tacit, fragmented forces that guide how people think and act can begin to be perceived and inquired into, and the underlying patterns of influences can be shifted.”* (Isaacs, 1996, 20.)

Tämän tutkielman luvussa 2.3 käsitellään dialogin ja oppimisen suhdetta, esitellään dialogisen oppimisympäristön elementtejä. Sitä ennen tarvitsemme kuitenkin säännöt, joiden noudattaminen on edellytyksenä dialogiin pääsemiselle ja sen onnistumiselle.

2.2 Dialogi(peli)n säännöt

Hans-Georg Gadamer (1994, 102–106) sanoo, että pelissä pelaajat eivät ole sen subjekteja, vaan peli esittää itseään pelaajien kautta. Kaikki pelaaminen on pelatuksi tulemistä. Peli täyttää tarkoituksensa vain jos pelaaja kadottaa itsensä siihen. Pelin viehätys ja lumo onkin siinä, että peli hallitsee pelaajia samalla kun pelaajat voivat vaikuttaa sen kulkuun. (Huttunen 1996, 73.)

Kun dialogi onnistuu, se alkaa paljastaa itseään ja yksinkertaisesti tapahtua - kuten pelikin. Dialogi sisältää oman logiikkansa, joka pääsee esille vain yhdessä pelatessa. Dialogissa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin siihen osallistuvien keskustelijoiden mielipiteiden summa ja jota ei voi ennen dialogin tapahtumista johtaa siihen osallistuvien ihmisten ajatuksista. (Huttunen 1996, 73.) Dialogi on taidetta muodostaa käsitteitä yhteisen merkityksen työstämisen kautta (Gadamer 1994, 368).

“Dialogipelissä” ei ole päämääränä toisen voittaminen. Dialogissa ei yritetä argumentoida keskustelukumppania nurin, vaan yritetään arvioida toisen mielipiteen merkitystä. Aristoteelisessa dialektiikassa on kyse omien mielipiteiden testaamisesta tai

koettelemisesta keskustelussa. Se ei ole vain heikkouksien löytämistä toisten väitteistä, vaan myös omien ja toisten väitteiden todellisen voiman löytämistä. Tällöin emme voi pitää absoluuttisesti kiinni omista kannoistamme. Myös ne on asetettava testiin, koetteluun, asetettava kyseenalaisiksi. Muuten emme puhuisikaan dialogista vaan yksipuolisesta monologista. (Huttunen 1996, 73–74.)

Pelin pelaamiseksi tarvitaan säännöt. Dialogipelissä tulee päteä *osallistumisen sääntö*. Se vaatii jokaiselta osallistujaltaan aktiivista osanottoa, jonka tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Jokainen on myös tasavertainen toisiinsa nähden tekemään kysymyksiä ja ottamaan kantaa. Toiseksi dialogiin tulee *sitoutua*. Sen päämääränä on yhteisymmärrykseen tai yhteismerkitykseen pyrkiminen, vaikkei sitä saavutettaisikaan. Tämä edellyttää osallistujilta kykyä kuunnella ja ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita, kykyä muuttaa myös omia käsityksiään. Luovuttaa ei saa heti ensimmäisiin vastoinkäymisiin. Osallistujien kesken tulee vallita myös keskinäinen kunnioitus ja huolenpito (*vastavuoroisuuden sääntö*). Dialogiin ei kuulu minkäänlainen harhauttaminen tai valehtelu. On sitouduttava vilpittömyyteen ja rehellisyyteen. Osallistujilta odotetaan myös pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon eli omien uskomusten kriittiseen pohdiskeiluun ja tutkimiseen. Dialogin päämääränähän on paremman ymmärryksen saaminen niin omista kuin toistenkin käsityksistä. Seyla Benhabib (1986, 285) on tiivistänyt nämä kommunikatiivisen toiminnan yleiset säännöt seuraavasti: pätevä rationaalinen yhteisymmärrys voidaan saavuttaa kommunikaatiossa, joka on symmetristä, vastavuoroista ja reflektiivistä. (Huttunen 1999, 56; 1996, 75–76; vrt. Burbules 1993, 80–82 ja Alexy 1990, 163–169.)

Frans H. van Eemeren ja Rob Grootendorst (1988, 499–502) hakevat vastauksia kysymykseen, millaisia sääntöjä kommunikointi vaatii, että jokin kiista voidaan ratkaista järjestäytyneellä, kurinalaisella tavalla. Heidän mukaansa verbaalinen kommunikaatio ja vuorovaikutus tarvitsee monenlaisia sääntöjä, jotka he ovat jaotelleet neljään ryhmään. Syntaktiset ja semanttiset säännöt ovat kieliopillisia sääntöjä ja kommunikatiiviset ja vuorovaikutukselliset säännöt pragmaattisia ja sosiaalisia sääntöjä. Näiden sääntöjen avulla argumentointikin pystyy olemaan pätevää ja virheellisyksiä voidaan välttää. Nämä säännöt voidaan kiteyttää seuraavasti:

- 1) Syntaktiset säännöt: *Ilmaise näkökantasi selkeästi ja ymmärrettävästi!*
- 2) Semanttiset säännöt: *Ole rehellinen sanojen ja käsitteiden kanssa!*
- 3) Kommunikatiiviset säännöt: *Ole osaava, tehokas, älä jaarittele!*
- 4) Vuorovaikutukselliset säännöt: *Pysy asiassa!*

Robert Alexy (1990, 163–169) taas asettaa rationaaliselle diskurssille seuraavanlaisia yleisiä edellytyksiä: 1) kukaan ei saa puhua ristiriitaisesti, 2) eri puhujien ei pidä käyttää samoja ilmaisuja eri merkityksissä, 3) jokaisen puhujan tulee väittää sitä, mihin itse uskoo, 4) jokaisen, joka kiistää jonkin väittämän tai normin, täytyy esittää peruste tälle, 5) jokaisen puhekykyisen subjektin tulee saada osallistua diskurssiin, 6) jokaisen tulee harkita jokaista väitettä, ja jokaisen on nostettava omat väitteensä keskusteltavaksi sekä tuotava esille omat asenteensa, toiveensa ja tarpeensa, 7) sen enempää diskurssin sisäisen kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 5 ja 6 ilmaistuja oikeuksia. (Vrt. Huttunen 1999, 56; 1996, 75.)

Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila (1998, 221–225) on tiivistänyt Peter Sengen (1993) oppivan organisaation teorian ydinosana olevan yhteistoiminnallisen dialogin sääntöjä. Ensiksi dialogin on onnistuakseen täytettävä tietyt ehdot:

- 1) osallistujien on tuotava omat näkemyksensä keskusteluun olettamuksina,
- 2) keskustelukumppaneita on pidettävä tasavertaisina,
- 3) yksimielisyyttä tavoitellaan vain vuorovaikutuksen kautta ja
- 4) osallistujat hyväksyvät jonkun kokeneen henkilön keskustelun edistäjäksi.

Dialogi on siis kollektiivista ajattelua, jossa keskustelun edistäjän tehtävänä on ohjata keskustelua ainoastaan silloin, kun sen kulku ei muutoin suju. Hänen tulee antaa tilaa eri mielipiteiden vapaalle ilmaisulle (siis hillitä aktiivisempia ja rohkaista passiivisempia) ja osaltaan edistää jokaisen ymmärretyksi tulemistä heidän omilla ehdoillaan. Omalla esimerkillään hän tukee myös keskustelijoiden keskinäisen kunnioittamisen kehittymistä.

Toiseksi Kakkuri-Knuuttila esittelee ohjeita 1) oman kannan esittelemiseksi ja arvioimiseksi, 2) muiden näkemysten esille saamiseksi, 3) erimielisyyden kohtaamiseksi ja siihen, 4) miten päästä pois mahdollisesta umpikujasta. Oma ajatteluprosessi

tulee näkyväksi sekä itselle että muille, kun esittää näkemyksiensä lähtökohdat ja niihin sisältyneen järkeilyprosessin. Lisäksi näkemyksien konkretisointi esimerkkien avulla ja niiden suhteuttaminen muihin näkökulmiin selkeyttää omaa kantaa. Toisia tulee rohkaista myös testaamaan omien lähtökohtiensa ja järkeilynsä kelvollisuutta ja esittämään poikkeavia, perusteltuja ajatuksia ja näkemyksiä. Jos ei ole ymmärtänyt, mitä muut ovat tarkoittaneet, kysymistä ei kannata epäröidä.¹

Edellä mainituista säännöistä ja ohjeista näyttää puuttuvan yksi keskeinen vastavuoroiseen kommunikaatioon kuuluva elementti: *kuunteleminen*. Dialogisen kuuntelemisen merkitystä ovat korostaneet muun muassa Andersen (1990) tutkiessaan reflektiivisten tiimien dialogeja sekä Lee, Dineen ja McKendree (1997) pedagogisten dialogimallien sisällöllisissä kuvauksissa tietokonepohjaisessa oppimisessa (Sarja 2000, 141.)

2.3 Oppiminen dialogissa

Yhteistoiminnalliset ja vuorovaikutteiset opetusmuodot ovat yleistyneet. Myös korkeakouluopetuksessa painopiste on siirtynyt yhä enemmän tiedon välittämisestä oppimisprosessin ohjaamiseen suuntaan. Dialogi on yksi väline, jolla tällaista ohjaavaa tukea voidaan tarjota vuorovaikutteiseen oppimisprosessiin. (Sarja 1995, 311.) Dialogin käsittäminen pelkäksi välineeksi ei enää kuitenkaan riitä. Varsinkin uusi teknologia on tuonut uusia, kiehtovia välineitä (esimerkiksi tietoverkot) oppimista edistämään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että dialogi tulisi hylätä - päinvastoin. Dialogin merkitys kasvaa entisestään. Dialogi muuttuu oppimisvälineestä oppimisympäristöksi.

Aitoon dialogiin pääsemistä rajoittavat kuitenkin monet sosiaalisen elämämme perustana olevat arvo- ja valtahierarkiat. Siksi tarvitsemme uuden, aluksi keinotekoisien,

1 Suomalaisen stereotyyppisistä keskustelun periaatteista, "Älä puhu!" ja "Pysy sulkeutuneena!", ei ole siis enää ohjeeksi (Lehtonen & Sajavaara 1985, 194). Kaksi suomalaista kielitieteilijää, Auli Hakulinen ja Fred Karlsson, ovat parodioineet Grice'n maksimeja teoksessaan *Finnish Silence* (1977). Uppsala: Institut för nordiska språk. (Lehtonen, J. & Sajavaara, K. 1985. *The Silent Finn*. Teoksessa D. Tannen & M. Saville-Troike (toim.) *Perspectives on silence*. Norwood, New Jersey: Ablex, 193–201.)

sosiaalisen tilan rakentamista. (Kakkuri-Knuuttila 1998, 222.) Tällaisen uuden sosiaalisen tilan luomiseen tieto- ja viestintäteknikka on tarjonnut useita eri välineitä. Esimerkiksi sähköpostin ja Internetin käyttö on helpottanut ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Rajoitteita on myös oppimisen puolella. Näiden oppimisrajoitteiden tunnistaminen on tärkeää. Rajoitteita asettaa erityisesti kieli ja se tapa, jolla hahmotamme todellisuutta. Aito dialogi näyttäytyy vastavuoroisten prosessien kehinä, joissa syitä ja seurauksia on mahdotonta yksiselitteisesti erottaa. Kuitenkin länsimaiset kielet rakentuvat lineaarisuuteen, kausaalisuuteen ja toimijakeskeisyyteen. Se ilmenee jo kielten perusrakenteessa (subjekti, verbi, objekti) ja käsitteiden merkityssisältöjen yksiselitteisyydessä. Sanomme esimerkiksi ”Täytän lasin vedellä”, mutta itse asiassahan me operoimme vedensäätelyjärjestelmällä, joka koostuu halutusta ja lasissa vallitsevasta veden pinnan tasosta, kahden edellä mainitun välisestä erotuksesta, vesihanan asennosta ja veden virtauksesta. Dialogissa meistä tulee oman ajattelumme havainnoitsijoita, ja se auttaa näkemään ajattelumme esityksellisen ja osallistuvan luonteen. (Laitinen 1996, 85–86, 89.)

Anneli Sarja (1995) kirjoittaa dialogioppimisesta opetuksen ohjaustilanteissa. Hän vertaa bahtinilaista kriittistä dialogia, yhtä dialogioppimisen muotoa, perinteisen dialogipedagogiikan reflektiiviseen dialogiin. Hän korostaa tällaisessa uutta luovassa dialogioppimisessa (bahtinilainen dialogi) kontekstisidonnaisuutta, konfliktikeskeisyyttä ja oppimisen yhteisöllisyyttä. Perinteisessä dialogipedagogiikassa dialogi käsitettiin vain yksilösuuntautuneeksi opetusmenetelmäksi, jossa ”tietävä ja totuuden tunteva opettaja” sekä ”erehtyväinen ja tietämätön oppilas” käyvät (näennäistä) dialogia keskenään. Tämän dialogin avulla opettajan tarkoituksena oli aktivoida oppijoiden omien kokemusten havainnointia ja itsereflektointia. Oppimisen ja opetuksen sisällöt olivat toissijaisia. Opettaja toimi siten vain oppimisen mahdollistajana eikä kanssaoppijana.

Väitöskirjassaan Sarja (2000) pohtii dialogioppimista pienryhmässä. Hänen tutkimuskohteenaan oli opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Hän kuvaa tässä prosessissa jaetun ja yksilöllisen tietämyksen rakentumista kehittämällään dialogioppimisen analyysimallilla. Hän havaitsi, että opetusharjoitteluvaiheessa dialogioppiminen oli harvinaista ja konfliktit ratkaistiin usein monologioppimisen keinoin. Dialogioppiminen onkin vaativa oppimisen muoto, koska moniäänisyyden edellytyksenä on monenlaisten näkökulmien hyväksyminen ja

tarvittaessa niiden kyseenalaistaminen. (Sarja 2000, 136, 141.) Kyseenalaistaminen ja konfliktien ratkaiseminen onnistuu varmasti paremmin kiinnittämällä enemmän huomiota myös argumentointiin.

Mononen-Aaltonen (1998; 1999) määrittelee oppimisympäristön dialogiksi. Hänen määrittelynsä pohjautuu bahtinilaiseen ja vygotskilaiseen merkitykseen dialogista, joka liittyy tietoisuuden syntyyn, ajatteluun ja käsitteiden oppimiseen ja joka ottaa kantaa tiedon ja tietämisen ohella myös ihmisenä olemiseen. “Oleminen merkitsee suuntautumista dialogisesti. Kun dialogi päättyy, kaikki päättyy. Siksi dialogi ei itse asiassa voi päättyä, eikä sen pidä päättyä” (Bahtin 1991, 359). En lopeta myöskään tämän tutkielman analysoinnin kohteena olevaa argumentoivaa dialogia, vaan tarkastelen sen “aktuaalista päättymistä” dialogisen hiljaisuus -käsitteen kautta (ks. luku 5.2.3).

Oppimisympäristönä dialogia ei pidä tarkastella siis pelkkänä keskusteluna tai opetuksen yhteydessä vastavuoroisena opetuksena, ongelmanratkaisuna, erilaisina yhteistoiminnallisina ryhminä tai keskusteluvuorojen vaihtumisena ilmenevänä vuorovaikutuksena. Dialogisen oppimisympäristön peruselementit (kuvio 1) ovat Mononen-Aaltosen (1998) mukaan oppimisyhteisö, sen jäsenten välinen Me-suhde, dialogikenttä ja lähikehityksen vyöhyke. Nämä elementit kietoutuvat toisiinsa muodostaen elävän kokonaisuuden. Dialoginen oppimisympäristö on didaktisena käsitteenä “*atopos*”, paikka, joka ei ole läsnä, vaan joka on poissa.² Sen olemassa olon edellytyksenä on yhteisö, jolla on tietoinen pyrkimys oppimiseen. Yhteisön jäsenten keskinäiset suhteet ovat buberilaisittain Minä–Sinä-suhteita, jotka yhteisön tasolla ilmenevät Me-suhteena. Tällöin mahdollistuu oman ajattelun, ajatusten ja uskomusten avaaminen toisille, jolloin paljastuu, mitkä ajatukset ja uskomukset ovat yhteisiä yhteisön jäsenten kanssa ja mitkä taas ovat ainutlaatuisia. Tästä muodostuu dialogikenttä, joka taas puolestaan aktivoi lähikehityksen vyöhykkeen, oppimispotentiaalin. (Mononen-Aaltonen 1999, 227–228.)

2 Vrt. Heidegger (1950/1975, 41) ja Derrida (1993/1994, 23–24).

Oppimisyhteisö	Dialogikenttä
Me-suhde	Lähikehityksen vyöhyke

KUVIO 1 Dialogisen oppimisympäristön peruselementit (Mononen-Aaltonen 1998, 195)

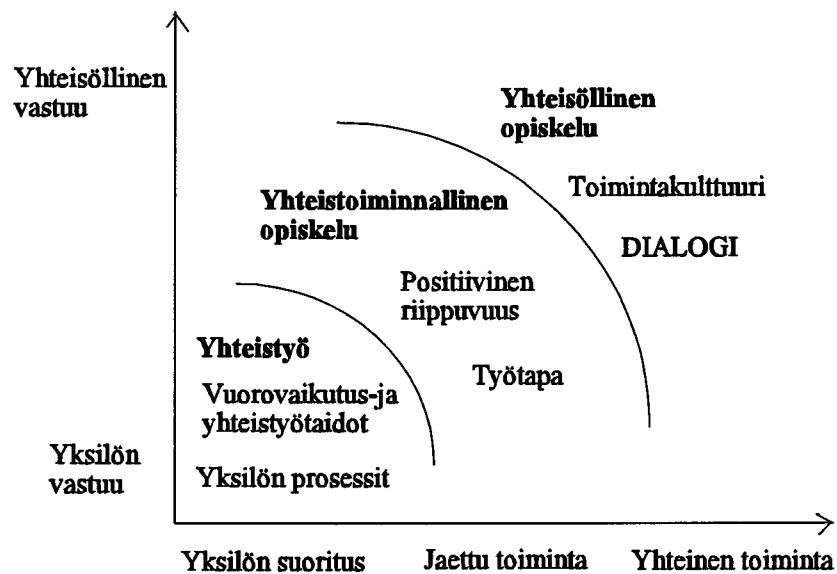
Lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development, ZPD) on yksi Lev S. Vygotskin (1978) sosiaalista vuorovaikutusta korostavan teorian pedagogisen ajattelun avainkäsitteistä. Vygotski (1978, 86) määrittelee sen seuraavasti: Se on aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys, missä aktuaalinen kehitystaso määräytyy itsenäisen ongelmanratkaisun perusteella ja potentiaalinen kehitystaso puolestaan sellaisen ongelmanratkaisun mukaan, joka tapahtuu aikuisen opastuksella tai yhteistyössä kykenevämpien vertaisoppijoiden kanssa. Opetus edeltää siis kehitystä, ei seuraa sitä.

Vygotskin teoria ja ZPD ovat vaikuttaneet myös *“scaffolding”* - eli oppimisen oikea-aikaisen tukemisen (suom. rakennustelineet) metaforan syntymiseen (Brown & Palincsar 1989). Sillä tarkoitetaan oppijan opastamisprosessia siitä eteenpäin, mitä juuri sillä hetkellä osataan, siihen, mitä pitäisi osata. (Enqvist 1999, 44.)

Tarkennetaan vielä oppimisympäristön (engl. learning environment) käsitettä. Tella (1998) sekä Tella ja Mononen-Aaltonen (1998) ovat esittäneet, että suomen kielessä tulisi tehdä selvä ero *“oppimisympäristön”* ja *“opiskeluympäristön”* välillä. Oppimisympäristö liitettäisiin oppimopsykologian käsitteeksi, kun taas opiskeluympäristö kuuluisi didaktiikan käsitteisiin. Opiskeluympäristö liittyisi siten toiminnan tasolle ja se saisi luonnollisesti rinnalleen myös *“opetusympäristö”* -käsitteen, opettajan näkökulman. Näin opetus- ja opiskeluympäristöjä voitaisiin tutkia toimintaympäristöinä, joita organisoivat ja ohjaavat didaktiset periaatteet. Tässä tutkielmassa oppimisympäristönä on argumentoitu dialogi. Opiskeluympäristöinä ovat kasvokkai- ja sähkö-

postiympäristö. Opettajan näkökulma, opetusympäristö, jätetään tarkastelun ulkopuolelle.

Dialogioppimisessa korostuu siis yhteisöllisyys (oppimisyhteisö). Puhutaan yhteistoiminnallisesta ja yhteisöllisestä oppimisesta ja opiskelusta. Usein niillä tarkoitetaan samaa, mutta esimerkiksi Pierre Dillenbourg (1999) ja Sanna Vahtivuori, Petra Wager ja Anu Passi (1999) erottavat ne toisistaan artikkeleissaan. Yhteistoiminnallisen opiskelun suuntauksia yhdistää työskentely yhteisen päämäärän hyväksi ja painotukset ovat enemmän lopputuoksissa. Opetus on rakennettu niin, että opiskelijat ovat jollain tavalla riippuvaisia toisistaan saavuttaakseen tavoitteensa. Usein yhteistoiminnallinen opiskelu toteutuu välineellisesti työtapana eli se voi perustua esimerkiksi selkeään työnjakoon (jaettu toiminta). Yhteisöllisessä opiskelussa korostetaan taas yhteistä työskentelyprosessia ja oppiminen tapahtuu siinä dialogissa. Kuvio 2 havainnollistaa tätä jaottelua. (Vahtivuori ym. 1999, 269–271.)



KUVIO 2 Kohti yhteisöllistä opiskelua (mukailtu kuvioista Vahtivuori ym. 1999, 271)

2.4 Miksi dialogi voi epäonnistua?

Nykyisen dialogisuudesta ja dialogiopetuksesta käytävän keskustelun perustana on filosofi Martin Buberin dialogifilosofia, jonka perusteet hän esitti kirjassaan *Minä ja Sinä* (1993, alkuper. 1923). Toinen perusta on kirjallisuudentutkija ja kielitieteilijä Mihail Bahtinin dialogifilosofiassa. Ilman dialogifilosofiaan tutustumista dialogiopetus voi olla pelkkää pedagogista dialogia, joka ei itse asiassa ole dialogia lainkaan. Pedagogisessa dialogissa on kyse monologisesta suhteesta “tietävän ja totuuden tuntevan opettajan” sekä “erehtyväisen ja tietämättömän oppilaan” välillä. Tässä tämä näennäinen dialogi on vain eräs pedagoginen menetelmä. (Huttunen 1999, 48–49.)

Dialogiin ryhtyminen vaatii tietyn mukavuuskynnyksen ylittämistä. Oppiminen vaatii itsensä ylittämistä. Dialogisuus on avoimuutta toiselle, avoimuutta toiselle persoonalle ja avoimuutta asialle, opetussisällölle. Opettajan puolelta se on valmiutta aitoon keskusteluun, vaikka opetusmuotona olisikin monologin omainen luennointi. Opiskelijan puolelta dialogisuus on valmiutta ryhtyä sisäiseen dialogiin opetuksen sisällön kanssa, vaikka keskustelua opettajan ja opiskelijan välillä ei olisi. Opetettava asia nimittäin johdattaa haastamaan omat ennakkokäsitykset. Oppimisen päämääränä on gadamerilainen kokeneeksi tuleminen, mikä tarkoittaa sitä, että omaa entistä paremmat kyvyt omaksua lisää ja kokea uusia, horisonttia laajentavia kokemuksia. Kokeneisuus tarkoittaa siis entistä parempaa herkkyyttä vieraudelle. Vieraus aiheuttaa epämukavuutta, tuttu on turvallista. Tämä on se mukavuuskynnys, jonka ylittäminen ei ole aina helppoa. (Huttunen 1999, 14–15.)

On siis kyse tiettyjen pelisääntöjen sisäistämisestä. Jürgen Habermasin (1990, 195–196) mukaan yliopistossa juuri tieteellisen argumentoinnin kommunikatiiviset muodot pitävät viime kädessä koossa funktioiltaan mitä erilaisempia oppimisprosesseja. Tarvitaan aktuaalisia dialogeja, kirjallisuudessa käytävää väittelyä, seminaareja, sähköpostikeskusteluja, kahvilakeskusteluja. On osattava käydä argumentoivaa dialogia toisten kanssa.

Dialogin onnistumista ei voi mitata sen tuloksilla. Jos jotain tiettyä lopputulosta (“oikeaa” vastausta, käyttökelpoista ratkaisua) ei saavuteta, niin se ei ole merkki

dialogin epäonnistumisesta, sillä aito dialogihan on päättymätön. Dialogin menestymistä pitää arvioida sen kommunikaation laadun kautta, joka dialogisessa suhteessa kehittyy. Epäonnistuminen dialogissa tarkoittaa tämän dialogisen suhteen katkeamista. (Burbules 1993, 144.)

Katkoksia tapahtuu. Niitä aiheutuu, kun ei kuunnella tarkasti mitä toinen puhuu tai puhutaan toisen "ohi", keskeytetään, puhutaan toisen päälle tai tehdään vääriä tulkintoja toisen tavoitteista. Argumentointi voi muuttua riitelyksi tai retoriseksi manipuloinniksi. Mahdollisuus aitoon dialogiin on kuitenkin aina olemassa. Tietoisuus rajoituksista auttaa ymmärtämään myös dialogin mahdollisuudet esimerkiksi kasvatus-työssä. (Mts. 145–146.)

Sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat myös dialogin laatuun. Tiettyjä asioita pidetään tabuina, niistä ei saa puhua, niistä ei saa kysellä. Vaietaan. Monet instituutiot vahvistavat tiettyjä tapoja ajatella ja toimia ja pyrkivät heikentämään muita. On kysymys vallasta ja etuoikeuksista. Akateemisessa kulttuurissa usein palkitaan aggressiivisesta kommunikaatiosta, "vihollis-metodista" (adversary method), jolla tarkoitetaan sitä, että paras tapa arvioida toisten ideoita tai argumentteja on murskata ne. Tällaisia institutionaalisia käytänteitä pitäisi pyrkiä arvioimaan kriittisesti. (Mts. 147–148, 153.)

2.5 Dialogin analysointi ja arviointi

Ivana Markovà (1990b) pohtii, miten dialogia voidaan analysoida. Tulisiko lähteä liikkeelle lauseesta, (puheen)vuorosta, ilmauksesta, kysymys-vastauksesta vai tulisiko analyysiyksikön perustua useampiin puheenvuoroihin? Jos käytetään yksittäisiä ilmauksia tai puheenvuoroja, niitä voidaan ketjuttaa, ja näin tavallaan "keksiä" dialogi. Tai niitä voidaan tarkastella myös asiasisällön tai muodon mukaan, esimerkiksi jaotella lupauksiin ja käskyihin. Tämä näkökulma tulee jo lähelle puheaktiteoriaa, jolloin pienimmät kielelliset kommunikaatioyksiköt ovat itse asiassa yksittäisiä puheakteja. (Markovà 1990b, 129–130.)

Ne tutkijat, jotka ottavat lähtökohdaksi dialogin vuorovaikutuksellisen, interaktiivisen, luonteen, eivät hyväksy yksittäisiä ilmauksia tai puheakteja analyysiyksiköiksi, koska ne eivät anna oikeaa kuvaa koko sosiaalisesta tilanteesta ja vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi sosiaalipsykologeille puheenvuoron ottaminen (turn-taking) on keskeisessä roolissa tutkittaessa ihmisten sosiaalista vuorovaikutusta, muun muassa keskusteluja ja dialoageja. (Markovà 1990b, 130.)

Richard Hirsch (1989) on tutkinut kasvokkain tapahtuvaa argumentointia eri puheenvuoron ottamisen ehdoilla. Hänen mukaansa tällainen argumentointi on luonteeltaan kollektiivista vuorovaikutusta, jossa etsitään ratkaisua tiettyyn ongelmaan tai vastausta johonkin kysymykseen. Tässä prosessissa käytetään hyväksi erilaisia informaation muotoja: kognitiivista, emotionaalista, keskinäistä (interpersonal, mutual) ja vuorovaikutusta edistävää informaatiota. Hirsch on analysoinut formaalia televisiodebattia, puoliformaalia televisiohaastattelua ja informaalia keskustelua. Parhaimmaksi muodoksi löytää ratkaisun ongelmaan tai vastaus kysymykseen hän asettaa informaalin keskustelun, jossa puheenvuoroja saa ottaa vapaasti. Huonoimmaksi sijoittui televisioväittely, jossa muun muassa puheenvuorojen pituus ja järjestys oli ennalta säädetty.

Tässä tutkielmassa on aineistona kasvokkain, "face-to-face", tapahtuvia keskusteluja. Ne ovat muodoltaan vapaita keskusteluja eli puheenvuoroja ei säädelty mitenkään, vaikkakin sisältö (aihepiiri) oli rajattu etukäteen. Aineistona on myös opiskelijoiden sähköpostikeskusteluja. Ne ovat myös informaaleja keskusteluja: niitä ei ole sidottu aikaan ja kuka tahansa voi sanoa sanottavansa milloin tahansa tietokoneen välityksellä (ks. Marttunen 1993). Aineistoa esitellään tarkemmin luvussa 4.2.

Tutkittaessa dialogissa tapahtuvaa argumentointia - kuten tässä tutkielmassa - on syytä kiinnittää huomiota vuorovaikutusta, keskustelua edistävään informaatioon eli siihen, millä tavoin ja miten keskustelijat edesauttavat toisiaan jatkamaan argumentoivaa keskustelua. Tämä määrittää keskustelun dialogisuutta ylipäänsä. Tätä tarkastellaan myöhemmin luvussa 2.5.2 dialogisiirtojen avulla.

Carl F. Graumann (1990, 115–116) esittelee dialogin perspektiivisen rakenteen analysoimiseksi kymmenen kategorian, jotka jakaantuvat kolmeen eri tasoon. Ensimmäisen tason muodostavat dialogin aihe, eri näkökulmat aiheeseen ja niiden selvittelyt. Toisella tasolla dialogia analysoidaan jo tarkemmin. Tällöin tarkastellaan esitettyjen argumenttien hyväksymistä ja hylkäämistä, osittaisia hyväksymisiä tai hylkäämisiä

(kyllä, mutta -reaktiot) ja kysymyksiä (ilmauksia, joilla haetaan jotain lisäinformaatiota). Kolmannella tasolla mennään yhä yksityiskohtaisempaan analyysiin. Tämän tason kategoriat kertovat, mistä asemasta joku puhuu ja millä tavalla hän suhteuttaa itsensä muihin (puhujia) asemiin eli tarkastellaan dialogia lähinnä asenteelliselta (asenne muita kohtaan) kannalta. Onko asenne positiivinen vai negatiivinen, mihin näkökantaan tai asemaan liitytään ja mistä erotaan, ja mitä puolia korostetaan tai jätetään korostamatta.

Rakenteellista säännönmukaisuutta on pidetty erityisesti opetuskeskustelujen tyypillisimpänä piirteenä. Puheenvuorot seuraavat tietyllä tavalla toisiaan ja opettajan ja oppilaiden roolit ovat varsin vakiintuneet. Diskurssianalyttiset kuvausmallit tyypillisesti jakavat keskustelun askel askeleelta pienempiin kokonaisuuksiin: jaksoihin, sykleihin, siirtoihin ja akteihin (ks. esim. Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987). Tällaista tapaa on kuitenkin kritisoitu keskustelun liiallisesta kaavamaistamisesta. Tällöin muun muassa osallistujien näkökulma jää huomiotta, toisin sanoen keskustelutilanne eteneekin etukäteen lukkoon lyötyjen kategorioiden avulla (Griffin & Mehan 1981). Metodologiset valinnat saattavat siis vaikuttaa siihen, millainen kuva keskustelusta muodostuu. Tämä kuva ei välttämättä vastaa tilanteeseen osallistuneiden käsitystä siitä, miten keskustelu eteni tai mitä keskustelussa todella tapahtui. Tästä syystä keskustelujen analyysiä tulisikin täydentää esimerkiksi haastattelujen tai päiväkirjareporttien avulla. (Luukka 1996, 44–45.)

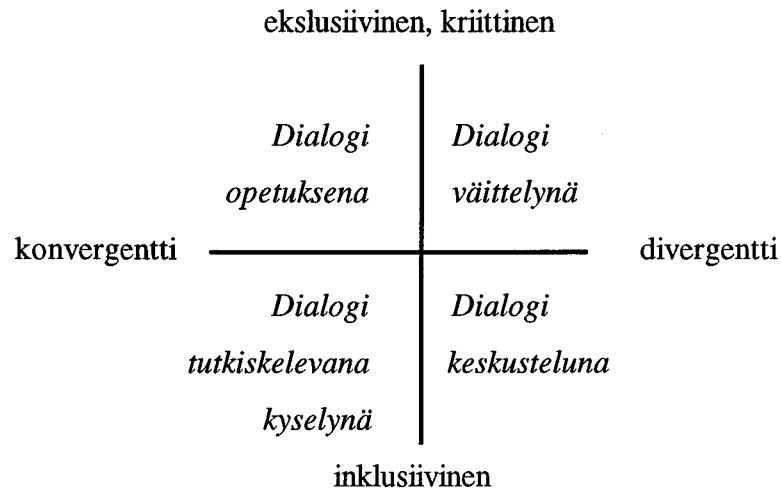
Tähän tutkielmaan olen ottanut argumentoivan dialogin analyysiä täydentämään myös kasvokkais- ja sähköpostikeskusteluihin osallistuneiden opiskelijoiden kirjalliset palautteet keskusteluista (palautekysymykset liitteenä 1). Näin pyrin vastaamaan muun muassa tuohon edellä mainittuun kritiikkiin.

2.5.1 Dialogimuodot

Tässä tutkielmassa tarkastellaan dialogissa tapahtuvaa argumentointia, toisin sanoen argumentoivaa dialogia. Dialogeja voidaan kuitenkin jaotella monella eri tavalla. Seuraavaksi käydään läpi tätä jaottelua lähinnä muodon kautta.

Nicholas Burbules (1993) erottelee dialogisia tilanteita kahdella kriteerillä. Ensimmäinen kriteeri jaottelee, onko suhde tietoon konvergentti vai divergentti eli pyritäänkö dialogisessa prosessissa johonkin tiettyyn (oikeaan) lopputulokseen vai

sallitaanko useat tulkinnat. Toinen kriteeri kuvaa, että onko asenne kohti toista tai toisia kommunikaation osapuolia inklusiivinen vai kriittinen (ekslusiivinen) eli uskotaanko vai epäilläkö toista tai toisia. Tämän jaottelun perusteella Burbules esittelee neljä dialogityyppiä eli genreä (kuvio 3): 1) keskustelu (conversation), 2) tutkiskeleva kysely (inquiry), 3) väittely (debate) ja 4) opetus (instruction).



KUVIO 3 Burbulesin (1993) dialogityypit

Dialogia keskusteluna (inklusiivis-divergentti dialogi) luonnehtii suvaitseva ilmapiiri ja se suuntaa kohti keskinäistä ymmärrystä. Se ei kuitenkaan välttämättä tarkoita yksimielisyyttä tai eriävien mielipiteiden yhteen sovittamista. (Mts. 112–113.) Se voi olla esimerkiksi ystäväysten keskustelua heidän rakkaussuhteidensa ongelmista tai vaikkapa lastenkasvatuksen periaatteista.

Dialogi tutkiskelevana kyselynä (inklusiivis-konvergentti dialogi) pyrkii vastaamaan tiettyyn kysymykseen, ratkaisemaan tietyn ongelman tai sovittamaan tietyn kiistan. Tällaisessa dialogissa tutkitaan ja vertaillaan eri vaihtoehtoja, punnitaan ja testataan useita mahdollisia vastauksia. Dialogin rakenne sallii siis useat näkökulmat ja lähestymistavat. Tällainen dialogi voi käynnistyä aivoriihi-tekniikalla (brainstorming), vaikka tämä ideointitapa onkin jossain määrin divergenttinen, etäännyttävä. Tällä tekniikallahan pyritään tuottamaan mahdollisimman paljon erilaisia - hullujakin - ideoita hyvin nopeasti, vapaasti assosioiden. Se auttaa kuitenkin vertailujen tekemistä

ja erilaisten vastausten arviointia. Tällaisessa dialogissa kaikki mahdolliset vaihtoehdot on kuitenkin tähdätty jonkin tietyn kysymyksen tai ongelman ratkaisuun. (Mts. 116.)

Dialogi tutkiskelevana kyselynä voi saada kysyvän, kyseenalaistavan muodon (*perusteiden selvittäminen, näytön riittävyys*), jolla pyritään paremmin ymmärtämään eri näkökulmia tai vastausvaihtoehtoja ja ilmaisemaan ne tarkemmin. Usein tällainen dialogi onkin luonteeltaan ongelmanratkaisua, joka vaatii kehittämään toimivia ja ehkä uusiakin ratkaisuja. Yhtenä tämän tyyppin dialogin muotona on kommunikointi poliittisen konsensuksen saavuttamiseksi. Dialogi tutkiskelevana kyselynä pitää sisällään myös toiminnan jatkuvuuden tarkastelut. Tällöin vastausta etsitään kysymykseen, mitä meidän pitäisi tehdä seuraavaksi. Tämä taas saattaa vaatia tiettyjen moraalisten erimielisyyksien ratkaisemista. (Mts. 116–118.)

Kriittisellä ja divergentillä dialogilla, dialogilla väittelynä, on kyselevä ja skeptinen henki. Tällaisen dialogin ei tarvitse välttämättä päättyä erimielisyyksien yhteensovittamiseen, yhteisymmärrykseen. Se ei myöskään kilpailun, voittamisen ja häviämisen konnotaatioistaan huolimatta merkitse sitä, että omista näkökannoista pidettäisiin kiinni kaikin mahdollisin keinoin. *Dialogi väittelynä tukee kommunikaation dialogisia tavoitteita (dialogin taitoja) ja pedagogista kasvua, oppimista, kun tavoitellaan uutta tietoa, laadukkaampaa argumentointia ja käsiteltävän asian parempaa ymmärtämistä.* Väittelyllä voi olla yhtä lailla yhteistyöllinen ja toisia kunnioittava henki kuin dialogipelillä (aidolla dialogilla) yleensä. (Mts. 119–120.) Kun ajattelemme argumentoivaa dialogia väittelynä, sen kyselevä henki ilmenee toisen tai toisten keskusteluun osallistuvien esittämien perustelujen kyseenalaistamisena tai täsmennyksien pyytämisenä.

Dialogi opetuksena (kriittis-konvergentti dialogi) on tuttu sokraattisena metodina. Se on johdatteleva dialogin muoto. Opettajan kysymykset haastavat oppilaan käsitteelliseen pohdintaan, oman näkökantansa perusteiden selkiyttämiseen. Yksi keskeinen piirre tällaisessa dialogissa on “aporia”, syvä käsitteellinen hämmennys, jonka kautta vasta uusi entistä täsmällisempi ymmärrys on mahdollista. Samanlainen dialoginen rakenne löytyy myös vastavuoroisesta opettamisesta (reciprocal teaching). Tähän liittyy läheisesti myös jo aiemmin esille tullut “scaffolding”-termi ja Vygotskyn idea lähikehityksen vyöhykkeestä. (Mts. 120–121.)

Voimme pohtia, mitä tämä scaffolding tarkoittaisi opiskelijoiden käymässä argumentoivassa dialogissa. Löytyykö sitä sieltä, kuka pystyttää rakennustelineitä, miten ja kenelle? Miten vastavuoroisuus näkyy? Päästäänkö oppimisen kannalta tärkeälle lähikehityksen vyöhykkeelle, “telineen ylemmille askelmille”? Eli haastavatko opiskelijat toisensa oppimaan, siis argumentoimaan paremmin ja laadukkaammin?

Douglas Walton (1989, 174–176) jaottelee dialogeja myös eri muotoihin tai tyyppeihin. Informaalin logiikan ja kriittisen ajattelun näkökulmasta hän asettaa tärkeimmäksi dialogin muodoksi suostuttelevan dialogin (persuasion dialogue). Siinä pyritään suostuttelemaan keskustelukumppani oman näkökannan puolelle. Toisena dialogimuotona Walton mainitsee tutkimusdialogin, jossa pyritään löytämään vastaus johonkin ongelmaan tai todistamaan oikeaksi jokin väite. Kolmantena päämuotona on neuvottelu. Monia muitakin dialogimuotoja voidaan esittää ja kaikista dialogimuodoista vielä alamuotoja. Näitä muotoja tärkeämpänä Walton pitää kuitenkin sitä kontekstia, jossa dialogia käydään. Konteksti määrittelee niitä sääntöjä, joita argumentoinnissa tulee noudattaa. Esimerkiksi väittelylle oikeudenkäynnissä on olemassa erilaiset säännöt kuin väittelylle parlamentissa.

2.5.2 Siirrot, askeleet ja vuorovaikutuksen luonne

Keskustelijoiden ilmauksia dialogissa (dialogipelissä) voidaan tarkastella siirtoina ja niiden ketjuina. Edellä esitetyt dialogimuodot voidaan nähdä näiden tuloksena. Seuraavaksi esittelen viisi erilaista yleistä siirtoa, joita dialogisissa kohtaamisissa esiintyy.

Keskeisessä roolissa ovat *kysymykset*. Niitä voidaan tehdä useassa eri tarkoituksessa. Yksinkertaisimmassa muodossa odotetaan saatavan vastaus esimerkiksi kysymykseen: “Paljonko kello on?” tai “Oletko lukenut tämän artikkelin?” Tällaiset yksinkertaiset kysymykset harvoin edistävät dialogin jatkumista vastausta pidemmälle, mutta voivat auttaa selvittämään esimerkiksi keskustelijoiden tiedontasoa tietystä aiheesta. Ne voivat antaa myös merkin keskinäisestä kiinnostuksesta ja luottamuksesta, jolloin voidaan tehdä seuraava kysymys eräänlaisena kutsuna tai haasteena keskustelun jatkamiseksi. Tällaiset avoimet kysymykset (esimerkiksi “Voitko selittää minulle tämän artikkelin sanoman?” tai “Mitä mieltä sinä olet tästä väitteestä?”) kohdistuvat omaan ymmärrykseen tai ymmärtämättömyyteen tai niiden avulla halutaan oppia jotakin

toiselta ihmiseltä. Kysymykset voivat olla myös kriittisiä: “Miksi sinä uskot tuohon? Onko tämä johdonmukainen sen kanssa, mitä sanoit aiemmin? Mikä oikeuttaa sinut tekemään tuollaisen syytöksen?” Kriittiset kysymykset luovat “epäilevää peliä” (doubting game), perustelevaa keskustelua. (Burbules 1993, 87–88.)

Kysymykset auttavat opiskelijoita määrittelemään ja asettamaan keskustelulle puitteet, ohjaamaan kognitiivista prosessia, aktivoimaan aikaisempaa tietoa, kiinnittämään huomiota joihinkin tiettyihin asioihin ja edistämään tiedollista reflektointia. (Wade & Armbruster 1990; Burbules 1993, 99.) David Bridges (1988) on taas listannut, miten kysymykset voivat edistää avointa keskustelua ja lisätä sen argumentatiivisuutta. Voimme kysyä esimerkiksi, miksi olet tuota mieltä, miten jokin tietty asia voi seurata jostakin toisesta, onko tuo näkökanta relevantti tässä yhteydessä. Kysymyksillä voimme hakea vaihtoehtoisia näkökantoja, pyytää lisäperusteluita ja esimerkkejä.

Kysymykset tulee nähdä myös keskustelun aitoa dialogisuutta edistävinä: niiden avulla halutaan ymmärtää keskustelun toista tai toisia osapuolia paremmin ja osoitetaan kunnioitettavan myös oman mielipiteen vastaisia näkökantoja.

Vastaukset seuraavat kysymyksiä. Vastaukset voivat olla lyhyitä, suoria ja informatiivisia, jolloin ne useimmiten päättävät dialogin. Niiden avulla voidaan kuitenkin kehittää uutta näkökulmaa ja pitää hengissä sitä aihetta, johon kysymys liittyi. Tällaiset vastaukset innostavat uusien kysymysten tai rakentavien kannanottojen esittämiseen. (Burbules 1993, 90.)

Rakentavat kannanotot ovat sekä dialogin jatkumisen että argumentoinnin kannalta merkityksellisiä. Niitä voidaan tarkastella loogisessa merkityksessä (“tästä seuraa sitten tuo”) tai ei-loogisessa merkityksessä (“tuosta tulikin mieleeni, että...”). Vasta-argumentin esittäminen on rakentava kannanotto, mutta se voi olla myöskin uudelleen suuntaava kannanotto. (Mts. 91–92.)

Uudelleen suuntaavat kannanotot vievät dialogia eteen päin ja ylläpitävät sitä, mutta ne saattavat heikentää argumentoinnin laatua. Niiden avulla voidaan yrittää retorisesti siirtää keskustelua johonkin tiettyyn suuntaan, välttää vastaamasta joihinkin esitettyihin kysymyksiin tai olla perustelematta. Raja rakentavan kannanoton ja uudelleen suuntaavan kannanoton välillä on jonkin verran tulkinnanvarainen. (Mts. 92–93.)

Säätelevät kannanotot eivät kohdistu itse keskustelun aiheeseen vaan itse keskusteluprosessiin. “Et pelaa oikein!”, “Et kuunnellut, mitä sanoin!”, “Haluaisin vielä

palata aiheeseen x!”. Nämä kannanotot luovat ja ylläpitävät dialogin laatua ja henkeä. Ne voivat olla kuitenkin myös merkki dialogin teennäisyydestä tai rasittavuudesta. Keskustelun ei haluta enää jatkuvan, jos yksi tai useampi tekee jatkuvasti siihen ulkopuolisia kommentteja. Myös tunnelmaukset voidaan luokitella tällaisiksi sääteleviksi lausumiksi. Ne voivat olla toisia rohkaisevia (“Tuo oli hyvä pointti!”, “Tuosta minä pidän!”) tai ilmaista puhujan omia emotionaalisia arvioita (“Tästä aiheesta olen hieman yllättynyt.”). Ne kertovat sitoutumisesta keskusteluun. Vaikka säätelevät kannanotot erotellaan varsinaisista keskustelun sisällöllisistä kannanotoista, niin ne eivät siis kuitenkaan ole välttämättä aivan keskustelun “kehysten ulkopuolella”. (Mts. 93–94.)

Vuorovaikutusta säätelevien ilmausten merkitys korostuu myös seuraavassa luokituksessa. Harry C. Bunt (1995, 204–208) jakaa ilmaukset dialogissa *tehtävään suuntautuneisiin* ja *sääteleviin*. Tehtäväorientoituneet ilmaukset ovat informaatiota etsiviä (kysymykset, tarkistukset, varmennukset) ja sitä antavia (vastaukset, selitykset, kannanotot). Dialogin säätelevät ilmaukset jakaantuvat palautteeseen, diskurssin rakenteeseen tai vuorovaikutuksen hallintaan liittyviin ilmauksiin. *Palaute* on lähinnä minimipalautetta (“Kyllä”, “OK”, “Mmm”). *Keskustelun rakenteeseen liittyvät ilmaukset* kertovat, miten keskustelua jatketaan (“Kuten Matti sanoi...”). *Vuorovaikutusta pyritään taas hallitsemaan* ilmauksilla, jotka liittyvät puheenvuoroihin (vuoron antaminen ja ottaminen), aikaan (“hetkinen...”), oman kommunikaation säätelyyn (epäröinnit, korjaukset) ja sosiaalisiin konventioihin (tervehdykset, esittelyt, anteeksipyyttämiset, kiittämiset).

Dialogia voidaan tarkastella myös *askeleina*. Sinclair ja Coulthard (1975) ovat käyttäneet dialogin analyysiyksikköinä aloitetta, vastausta ja palautetta tutkiessaan luokahuoneen vuorovaikutusta. He korostavat varsinkin palautteen merkitystä oppimisen kannalta: sen avulla oppilas voi arvioida omaa vastaustaan. Se on myös merkityksellinen puheenvuoro dialogin jatkumisen kannalta. Markovà (1990b, 131) on nimennyt tämän aloite–vastaus–palaute-triadin kolmen askeleen malliksi. Kun tämä malli toistuu, se muodostaa prosessin, etenevän dialogin.

Analysoinnin lähtökohtana voi olla myös *vuorovaikutuksen luonne*. Howell-Richardson ja Mellar (1993) ovat analysoineet vuorovaikutuksen luonnetta tietokonekonferensseissa. He ovat kiinnittäneet huomiota viestien pituuteen, viestinnän jakautumiseen ryhmän jäsenten kesken sekä viestien interreferentiaaliseen linkitykseen

eli miten viestit liittyvät toisiinsa sekä mitä niillä saavutetaan. Heidän interaktioanalyysissään vuorovaikutusta luokitellaan a) strukturaalis-illokutionaaristen (rakenteellistavoitteellisten) ominaisuuksien, b) ryhmän fokusoinnin ja c) tehtävän fokusoinnin mukaan (ks. taulukko 1). (Tella 1994b, 59–60.)

TAULUKKO 1 Howell-Richardson & Mellarin (1993) interaktioanalyysiluokitus (Tella 1994b, 59–60.)

A) STRUKTURAALIS-ILLOKUTIONAARISET OMINAISUUDET

- interrogatiivinen kysymys, joka nousee suoraan aiheesta tai aiheperustaisesta keskustelusta
- deklaratiiivinen tosiasian ilmaiseminen, oman mielipiteen tai tulkinnan esittäminen
- direktiiivinen ohjeen, käskyn tai ei-neuvoteltavan menettelytavan esittäminen
- elisitatiivinen vahvistuksen pyytäminen tai vaihtoehtoisten mielipiteiden tai ehdotusten ilmaiseminen

B) RYHMÄN FOKUSOINTI

- organisatorinen koskettaa ryhmänä työskentelemisen menettelyjä ja metodeja
- uudelleen kanavoiva huomion suuntaaminen liian vähälle huomiolle jääneeseen keskustelunaiheeseen
- sosioaffektiivinen huolenpito ryhmän sosiaalisesta dynamiikasta (kannustaminen)
- debilitatiivinen avoimesti kriittiset tai liian voimakkaat reaktiot (tulistuminen)
- metakommentoiva kommentti ryhmän menettelytapojen tuloksista tai ryhmään liittyvistä tekijöistä

C) TEHTÄVÄN FOKUSOINTI

- aloite uuden keskustelujuonteen tai uuden tulkinnan ehdottaminen tai aloittaminen
 - hylkäys/eri mieltä oleminen
 - vahvistus vahvistaa elaboroimalla tai kehittämällä joko aihetta, ideaa tai aiheen tulkintaa, joka on esitetty aikaisemmassa viestissä tai jonka on esittänyt joku toinen viestijä
 - ulkoisten resurssien käyttö (resurseja, jotka eivät sisälly itse konferenssiin)
 - yhteenveto
 - pyyntö tavallisesti yhdelle viestijälle suunnattu pyyntö selventää tai elaboroida jotain näkökulmaa tai informoida muita jostain aiheesta tarkemmin
-

Helena Aarnio (1994) käsitteli tutkimuksessaan muun muassa kognitiivisen eläytymisen (empatian) yhteyttä avoimen keskustelukulttuurin syntymiseen. Tuloksena oli, että kognitiivisen eläytymisen taito on yhteydessä onnistuneeseen dialogiin. Kun keskustelijat yrittävät aidosti päästä selville toisen ajatuksenkulusta ja jatkavat siitä

keskustelua eteenpäin, niin dialogista voi tulla antoisa ja keskusteluilmapiiriä parantava. Tätä taitoa voidaan arvioida tutkimalla keskustelija muun muassa seuraavilla kriteereillä: kuunteleminen, avainlausumien poiminta ja niiden merkityssisältöjen avaaminen, tulkintojen tarkistaminen (puhuja kysyy toiselta päätelmänsä tai olettamuksensa paikkansapitävyyttä), kysymysten esittäminen, toisten tukeminen (esimerkiksi minimipalautteet). Myös mahdolliseen päälle puhumiseen tulee kiinnittää huomiota. (Aarnio 1999, 26.)

Vuorovaikutuksen luonnetta dialogissa voidaan tarkastella myös dominanssi-käsitteellä. Per Linellin (1990) mukaan dominanssissa voidaan erotella ainakin neljä eri ulottuvuutta: määrällinen, semanttinen ja vuorovaikutuksellinen dominanssi sekä strategiset siirrot. Määrällinen dominanssi tarkoittaa yksinkertaisesti puheen määrää eli kuka puhuu eniten. Semanttisesta (tai topiikillisesta) dominanssista on kyse silloin, kun joku keskustelijoista pääasiassa esittelee ja ylläpitää keskustelun aiheita tai näkökulmia aiheeseen. Vuorovaikutuksellinen dominanssi on asymmetriaa aloite–vastaus-rakenteessa: se dominoi, kuka tekee useimmat aloitteet. Vahvoja aloitteita ovat muun muassa kysymykset, käskyt, kontrolloivat ja estävät siirrot. Kontrolloivia siirtoja käytetään toisten lausumien ajatusten arviointiin, vahvistamiseen tai hylkäämiseen. Estävillä siirroilla taas pyritään estämään toisten mahdollisuuksia osallistua keskusteluun esimerkiksi ilmaisemalla jonkun toisen toiveita eli puhumalla ikään kuin “toisen suulla”. Toisaalta dominoijan ei välttämättä tarvitse puhua paljon tai tehdä monia vahvoja dialogisiirtoja, kunhan hän sanoo vain muutaman strategisesti tärkeän asian (strategisten siirtojen dominanssi). (Linell 1990, 158–161.)

Tässä tutkielmassa dialogia analysoidaan lähinnä vuorovaikutuksen rakenteen ja luonteen kautta. Keskeisessä asemassa tulevat olemaan dialogisiirrot. Vuorovaikutuksen luonnetta tarkastellaan muun muassa sähköpostikirjeiden ketjuuntumisen kautta. Kasvokkaiskeskusteluissa huomiota kiinnitetään muun muassa päälle puhumiseen.

3 ARGUMENTOINTI

Tämä luku kertoo argumentoinnista. Määrittelemme keskeiset käsitteet, argumentti, argumentoituus ja vasta-argumentointi sekä käymme läpi argumentointisääntöjä ja -vaihteita. Argumentoinnin analysointi ja arviointi -luvussa esittelen lyhyesti argumentointitutkimuksen suuntauksia ja hyvän argumentin kriteereitä.

3.1 Argumentti ja argumentoituus

van Eemeren, Grootendorst ja Tjark Kruiger (1987, 2–7) määrittelevät argumentoinnin sosiaaliseksi, älylliseksi ja verbaaliseksi toiminnaksi, jolla pyritään jonkin näkökulman tukemiseen tai kumoamiseen. Se koostuu ryhmästä ilmaisuja, joiden tarkoituksena on saavuttaa kuulijakunnan hyväksyntä. Argumentoitaessa siis prosessoidaan ilmaisuja jonkin näkökulman puolesta tai sitä vastaan, arvioidaan niiden relevanttiutta ja riittävyyttä ennen niiden hyväksymistä.

Useimmiten yksittäinen argumentti määritellään lausumaksi, joka sisältää väitteen ja perustelun (Laurinen & Marttunen 1998, 147). Daniel O’Keefe (1977) antaa argumentille kaksi eri merkitystä. Argumentilla voidaan tarkoittaa 1) tekstejä ja tuotteita tai 2) prosessia. Ensimmäisessä merkityksessä argumentit nähdään kaavamai-

sina, mutta toisessa kommunikatiivisina akteina, jolloin tulee huomioida myös esimerkiksi erilaiset motiivit, ei-verbaalinen viestintä ja diskurssin rakenne. (van Eemeren, ym. 1996, 197.)

Nancy Stein ja Christopher Miller (1991, 265-266) antavat argumentille myös kaksi eri merkitystä. Argumentilla voidaan tarkoittaa joko verbaalista kiistaa, tiettyä väittelytilannetta, tai verbaalisen diskurssin muotoa. Kiistassa sen osapuolet pyrkivät pitämään kaikin keinoin kiinni omasta näkökannastaan ja tavoitteena on vain toisen voittaminen. Argumentoiva diskurssi taas tarkoittaa jonkin näkökannan, väitteen tai uskomuksen ja sitä tukevien perusteiden esittämistä. Lisäksi siinä tulee arvioida kriittisesti toisen tai toisten esittämiä perusteita ja esittää vastaperusteita. Tämä määrittely on lähellä aiemmin esittämäni van Eemerenin ja Grootendorstin määritelmää argumentoinnista. Samalla se korostaa myös argumentoinnin dialogista luonnetta. Argumentoinnin määrittely verbaalisena kiistana tuo kuitenkin esille tilannesidonnaisuuden. Tällä on merkitystä muun muassa arvioitaessa perusteiden relevanttiutta: ovatko esitetyt perusteet relevantteja kyseisessä tilanteessa, kyseisessä kontekstissa.

Argumentoivassa dialogissa nämä merkitykset tavallaan yhdistyvät. Tässä tutkielmassa tarkastellaan tietyissä väittelytilanteissa (vapaassa debatissa) tapahtuvaa argumentointia ja sen etenemistä. Argumentin voi käsittää siis myös kokonaisena väittelytilanteena, yhtenä keskusteluna, jolloin koko dialogi muodostaa tavallaan yhden argumentin.

3.1.1 Argumentointisäännöt ja -vaiheet

Argumentointi tarvitsee myös säännöt onnistuakseen, aivan kuten dialogikin. Dialogin säännöt pätevät kuitenkin myös argumentoinnissa. Dialogin sääntöjen lisäksi van Eemeren ja Grootendorst (1987; 1994) esittävät kymmenen sääntöä kriittiselle keskustelulle (critical discussion):

- 1) keskustelun osapuolet eivät saa estää toisiaan esittämästä näkökantoja tai kyseenalaistamasta niitä
- 2) näkökannan esittäjän on puolustettava näkökantaansa sitä pyydettyäessä
- 3) vastaväitteiden on liityttävä vastapuolen esitettyihin kannanottoihin
- 4) näkökantaa saa puolustaa vain relevanteilla argumenteilla

- 5) myös implisiittiset, julkilausumattomat perusteet on tuotava esille
- 6) lähtökohdaksi ei saa esittää perustetta, jota molemmat keskustelijat eivät hyväksy tai kieltää perustetta, joka on jo hyväksytty keskustelun lähtökohdaksi
- 7) kannanottoa voidaan pitää lopullisesti puolustettuna, mikäli puolustus perustuu oikein sovellettuun argumentointiskeemaan, päättelyn tapaan
- 8) puolustaa voi vain pätevillä argumenteilla tai sellaisilla, jotka saadaan päteviksi kirjoittamalla näkyviin yksi tai useampi julkilausumaton peruste
- 9) näkökannan puolustamisen epäonnistuttua, on siitä luovuttava, ja puolustuksen onnistuttua kantaa kyseenalaistavia väitteitä ei saa esittää
- 10) keskustelijoiden tulee käyttää mahdollisimman selvää ja yksiselitteistä kieltä sekä tulkita toisen osapuolen ilmaisut huolellisesti.

On huomioitava, että argumentoinnin onnistumiseen vaikuttaa sääntöjen noudattamisen lisäksi myös 1) argumentoija eli se henkilö, joka kannanoton esittää, 2) argumentoinnin sisältö eli se, mitä itse asiassa väitetään ja mitä kumotaan, 3) vaikutuskanava eli se tapa, miten viesti välitetään ja 4) vastaanottaja eli henkilö tai henkilöt, joille kannanotto suunnataan (Renkema 1993, 128–129; Laurinen & Marttunen 1998, 148).

Argumentointiprosessin voi jakaa tiettyihin vaiheisiin. van Eemeren ja Grootendorst (1984) esittävät neljä vaihetta. Argumentointi käynnistyy vastakkainasetteluvaiheella (confrontation stage), jossa todetaan vastakkaisten näkökantojen olemassaolo. Avausvaiheessa (opening stage) esitetty mielipide haastetaan ja keskustelun toinen osapuoli hyväksyy mielipiteen puolustamisen. Kolmas vaihe on varsinainen argumentointivaihe (argumentation stage). Siinä esitetään argumentteja ja niitä hylätään ja hyväksytään. Viimeisessä vaiheessa, (johto)päätösvaiheessa, esitetään kiistaan ratkaisua tai jompi kumpi keskustelijoista vetäytyy mielipiteestään. Ratkaisu voi olla myös se, että kiistaan ei löydy ratkaisua.

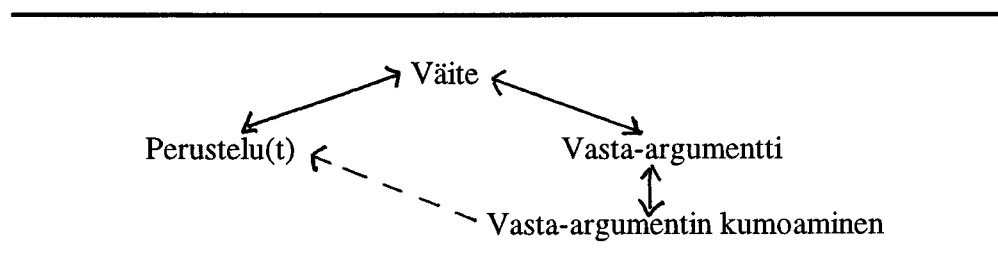
Tässä tutkielmassa kiinnitetään huomiota erityisesti (vasta-)argumentoinnin alkuun ja loppuun. Miten erilainen kanta tuodaan keskusteluun ja miten argumentointiprosessi päättyy?

3.1.2 Vasta-argumentointi

Käsitteellä vasta-argumentointi voimme arvioida argumentoivan dialogin argumentoituutta. Edellä on korostettu argumentoinnin prosessiluonnetta. Vasta-argumentointi on väline tämän tarkasteluun. Samalla se myös määrittelee keskustelun, argumentoivan dialogin, dialogisuutta.

Vasta-argumentoinnilla tarkoitetaan yksinkertaisesti argumentointia jotakin argumenttia vastaan. Se voi olla perusteiden kyseenalaistamista ja vastaväitteiden ja vastaperusteiden esittämistä. Tässä tutkielmassa vasta-argumentoinnilla tarkoitetaan myös perusteiden puuttumisen kyseenalaistamista eli pyydetään esimerkiksi jollekin perustelemattomalle väitteelle perusteita. Kyseessä on siis argumentin täydentäminen. Perusteiden kyseenalaistaminen voi tarkoittaa myös niiden riittämättömyyttä eli halutaan vielä lisäperusteita jonkin väitteen tueksi.

Lennart Björk ja Christine Räisänen (1996) esittävät yhden analyysimallin vasta-argumentoinnin analysoimiseksi (kuvio 4). Tässä mallissa tutkitaan perusteltuja väitteitä sekä niitä vastaan esitettyjä vasta-argumentteja ja niiden kumoamisia. Vasta-argumentin kumoaminen toimii perusteena vasta-argumenttia vastaan, mutta samalla se tukee myös alkuperäistä väitettä, toimii perusteena sille. Malli on laadittu erityisesti argumentoivia tekstejä varten, joten sen avulla voimme analysoida Laurisen ja Marttunen (1998) tapaan sähköpostikirjeiden (vasta-)argumentoituutta. Vasta-argumentteja ja vasta-argumenttien kumoamisia etsitään myös kasvokkaiakeskusteluista.



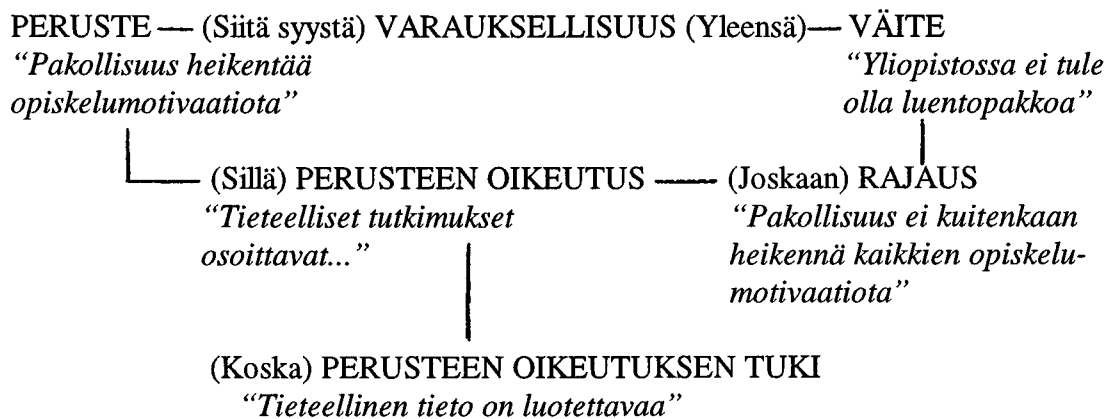
KUVIO 4 Vasta-argumenttien analysointimalli (Laurinen & Marttunen 1998; Björk & Räisänen 1996)

3.2 Argumentoinnin analysointi ja arviointi

3.2.1 Argumentointitutkimus

Argumentoinnin tutkiminen voidaan jakaa aluksi kahteen lähestymistapaan: muodolliseen ja epämuodolliseen logiikkaan. Argumentteja on tutkittu systemaattisesti formaalin eli muodollisen logiikan avulla. Siinä keskitytään argumenttien muodolliseen pätevyYTEEN, päättelyn oikeellisuuteen. Argumenttien sisältö on kuitenkin käytännön elämän kannalta merkityksellisempää kuin niiden muoto. Formaali logiikka onkin saanut rinnalleen informaalin, epämuodollisen logiikan. (Laurinen & Marttunen 1998, 149–153.)

Informaalin logiikan puolella Fulkerson (1996, 14–16) erottelee neljä keskeistä argumentointitutkimuksen lähestymistapaa. *Klassinen retoriikka* eli oppi kaunopuheisuudesta keskittyy lähinnä yleisöön vaikuttamisen keinoihin. *Näennäisperustelujen eli argumentointivirheiden (fallacies) tutkimisella* kiinnitetään huomiota argumentoinnin laatuun. Kolmantena tapana on *argumentointia erittelevät mallit*. Näistä tunnetuin on ns. Toulminin malli (kuvio 5), jossa väitteiden ympäriltä etsitään perusteluja sekä perusteluihin liittyviä tarkennuksia ja rajauksia.



KUVIO 5 Toulminin malli (Laurinen & Marttunen 1998, 154)

Neljäntenä lähestymistapana on *pragmadialektiikka*. Se tutkii kahden tai useamman keskustelijan välistä kielellistä vuorovaikutusta sellaisessa tilanteessa, jossa heidän näkemyksensä ovat vastakkaiset. Miten keskustelijat puhuvat ja käyttävät kieltä saadakseen ajatuksensa menemään perille? Esittävätkö he näennäisperusteluja eli rikkovatko he rationaalisen argumentoinnin ehtoja ja sääntöjä? Noiden tutkimuskohteiden kautta pragmadialektiikka tavallaan yhdistää kaikki kolme edellä mainittua lähestymistapaa. (Laurinen & Marttunen 1998, 151–154.)

Van Eemerenin ja Grootendorstin (1992b, 10) kehittämässä pragmadialektisessä argumentaatioteoriassa on neljä argumentaation tutkimiseen sisältyvää metodologista periaatetta: ulkoistaminen, funktionalisaatio, sosiaalisuus ja dialektiikka. Ulkoistamisella tarkoitetaan sitä, että analyysi kohdistuu vain siihen, mitä sanotaan. Huomiota ei kiinnitetä esimerkiksi sanojan motiiveihin tai siihen, miten hän on asiansa sanonut. Funktionaalisuus-periaatteen mukaan argumentointi nähdään tarkoituksellisena toimintana, jolloin huomiota ei kiinnitetä pelkästään esitettyjen argumenttien rakenteeseen. Argumentointi nähdään lisäksi sosiaalisena toimintana (ei yhden argumentoijan monologina) ja se muodostuu järkevistä tavoista keskustella kriittisesti ja dialektisesti eli siinä pyritään vakuuttamaan toinen järkisyihin vedoten, ei (retorisesti) suostuttelemalla.

Tässä tutkielmassa argumentointia tullaan tutkimaan pragmadialektisesti eli kiinnitetään huomiota vastakkaisiin näkemyksiin, niiden esittämiseen (vasta-argumentointi) ja korostetaan argumentoinnin prosessia ja sen yhteistoiminnallista luonnetta (funktionalisaatio ja sosiaalisuus). Pragmadialektiikka on myös lähempänä dialogiteoriaa kuin esimerkiksi retoriikka tai argumentointia erittelevät mallit.

3.2.2 Argumenttien arviointi

Argumenttien arviointi on sosiaalinen, yhteisöllinen asia. Argumenttien kelvollisuuden voivat ratkaista vain ne yhteisön jäsenet, jotka tuntevat kommunikaatiossa käytettyä kieltä ja argumentaatiotapoja. Perheessä on omat argumentointitapansa, samoin työpaikalla. Nämä tavat määrittelevät argumentin hyvyttä ja vakuuttavuutta. (Kakkuri-Knuutila & Halonen 1998, 109.)

Arviointia toteutetaan suhteessa tavoitteisiin. Argumenttien hyvyyden arvioinnissa on kyse siis siitä, toteutuuko argumentoinnin tavoite. Onko argumentointi vakuut-

tavaa? Riittävätkö esitetyt perustelut väitteen hyväksymiseksi? (Mts. 76.) Tarkasteltaessa jotakin argumentointitilannetta ja siihen osallistuvien argumentointia, ongelmana saattaa olla tavoitteiden määrittelyn vaikeus. Ovatko keskustelijat tietoisia tavoitteistaan, mihin he pyrkivät argumentoinnilla, onko nämä tavoitteet jaettu tietoisesti kaikkien kesken, noudatetaanko (aidon) dialogin ja hyvän argumentoinnin sääntöjä?

Kurssin, josta tämän tutkielman aineisto on peräisin, (argumentoinnin) tavoitteet oli etukäteen selvitetty opiskelijoille johdantoluennoilla (2 tuntia) ja tavoitteiden saavuttamista tuettiin vielä keskusteluja virittävien taustamateriaalien (esimerkiksi lehtiartikkeleita) ja niihin pohjautuvien tehtävien avulla. Kesken vilkkaan keskustelun tavoitteet saattavat kuitenkin välillä unohtua (pelaaja katoaa peliin). Sähköpostiympäristössä opettaja muistuttikin “pelaajia” tavoitteista keskustelun lomassa.

Yksittäisiä argumentteja voidaan arvioida täysin intuitiivisesti ilman tarkempaa analyysia tai harkintaa. Tällöin tunnetilalla on ilmeisesti eniten merkitystä väitteen hyväksymisessä tai hylkäämisessä. Argumenttien hyvyys ja keskinäisen paremmuuden vertailun taustalla on kuitenkin (intuitiivisessa muodossa olevaa) tietoa ja taitoa, joka kehittyy harjoittelun myötä. Erillisiä argumentteja voidaan arvioida myös erottelemalla perustelut, väitteet sekä taustaoletukset, ja arvioida tämän jälkeen niiden hyvyttä. Argumenttien arvioinnissa väittelyn kautta taas rinnastetaan yksittäiset argumentit muihin argumentteihin. Tällöin tarkastellaan perustelujen hyväksyttävyyttä eli argumentin voimaa, vasta-argumenttien heikentävää voimaa, argumenttien lukumäärää ja argumenttien keskinäisiä suhteita, erityisesti mitä perusteluja heikennetään vasta-argumentein ja mitä taas ei. (Kakkuri-Knuutila 1998, 191–192.)

3.2.3 Hyvän argumentin kriteerit

Millainen on hyvä argumentti? Eräs tapa tutkia tätä on käyttää virhepäätelyteorioita. Hyvä argumentti ei sisällä siis virheellistä päättelyä, ei ole vain näennäisesti hyvä. Virhepäätelytutkimuksen piirissä ollaan kuitenkin eri mieltä jopa siitä, miten määritellä virhepäätely (*fallacy*). (van Eemeren, Grootendorst & Henkemans 1996, 177–178.)

Petri Ylikoski (1998) käyttää termiä argumentaatiovirheet, joiden vuoksi argumenttia ei voida pitää hyväksyttävänä – argumentti on tällöin epäonnistunut. Epäonnistuminen voi johtua esimerkiksi perusteluiden heikkoudesta, jolloin johtopää-

töksen puolesta esitetyt perusteet ovat riittämättömiä tai vastakkaiset argumentit ovat vahvempia. Argumentti voi olla myös rakenteeltaan virheellinen tai virheellisesti rakennettu. Tällaiset virheet voivat olla tahallisia, tarkoituksella harhaan johdattavaksi tehtyjä, tai tahattomia, huolimattomuudesta tai tietämättömyydestä johtuvia. Argumentaatioissa on Ylikosken (1998, 160) mukaan keskeisenä ideana antaa argumentaation yleisölle mahdollisuus itsenäisesti arvioida argumenttia ja sen sisältämiä perusteluita. Argumentoija loukkaa tätä yleisön oikeutta ja itse asiassa romuttaa argumentaatiotilanteen, jos hän esimerkiksi jättää julkituomatta keskeisiä argumenttinsa osia.

Rajaan kuitenkin virhepäätelyn näkökulman tämän tutkielman ulkopuolelle. En myöskään lähesty tutkimusaiheeni suoraan argumentaatiovirheiden tai argumentin epäonnistumisen näkökulmasta, vaan pyrin esittämään joitakin muita kriteereitä, joilla argumenttien ja argumentoinnin laatua voidaan arvioida.

Marja-Liisa Kakkuri-Knuutila ja Ilpo Halonen (1998, 82, 84) esittävät seuraavanlaisia ehtoja hyvälle argumentille: Perusteluiden ja taustaoletusten on oltava riittävän hyväksyttävää eli jo aiemmin tunnettuja tai lähteen luotettavuuteen nojaavia. Lisäksi perusteluiden on oltava aluksi hyväksyttävämpiä kuin väite. Perusteluiden ja taustaoletusten on oltava relevantteja väitteeseen nähden ja niiden on annettava riittävästi tukea väitteelle. Hyvälle argumentoinnille ei riitä myöskään se, että vain vastaanottaja uskoo perustelut. Argumentoijan on myös itse uskottava ne, sillä muussa tapauksessa olisi kyse manipuloinnista, reilun argumentoinnin sääntöjen rikkomisesta. Argumentin esittäjän on siis esitettävä perustelunsa ja väitteensä vastaanottajalle ymmärrettävässä muodossa ja vältettävä heikkoja argumentteja (argumentointivirheitä).

Rupert Crawshay-Williams (1957) on kiinnittänyt huomiota verbaaliseen väärinymmärtämiseen kiistan ja riidan lähteenä. Kiistaa aiheuttanutta kannanottoa, väitettä, voidaan tarkastella tässä tilanteessa kolmella kriteerillä: loogisella, konventionaalisella ja empiirisellä kriteerillä. *Looginen kriteeri* tarkoittaa lähinnä pätevän päättelyn sääntöjä ja hyvän argumentin kriteereitä, jotka keskustelukumppanit ovat eksplisiittisesti tai implisiittisesti hyväksyneet. *Konventionaalista kriteeriä* käytettäessä keskustelijat vetoavat keskustelussa jo aiemmin hyväksytyihin väitteisiin. Tämä kriteeri sisältää myös tiettyjä konventionaalisia sääntöjä, jotka esimerkiksi kieltävät käyttämästä sanoja niiden yleisestä käytöstä poikkeavassa merkityksessä (puheen ja kielen konventiot). *Empiirinen kriteeri* koostuu objektiivisesta ja kontekstuaalisesta

kriteeristä. Objektivisen kriteerin mukaan kannanoton pitää olla tosiasioiden mukainen (eli muodollisessa päättelyssä johtopäätöksen on seurattava premisseistä). Kontekstuaalisen kriteerin mukaan taas sen tavan, jolla faktat on määritelty, on oltava kannanoton tarkoituksen mukainen. Itse asiassa, empiirisen lausuman tarkoitus muodostaa väitteen kontekstin eli sen, miksi se on ylipäänsä sanottu. (van Eemeren, ym. 1996, 74–78.)

Johnson ja Blair (1977; 1994) esittävät hyvälle argumentille kolme kriteeriä. Argumentti on virheellinen, jos se rikkoo jotakin tai joitakin näistä kriteereistä. Nämä kolme kriteeriä, *Relevance*, *Sufficiency*, *Acceptability*, muodostavat RSA-triangelin (*RSA-triangle*). Hyvän argumentin tulee olla siis relevantti, riittävä ja hyväksyttävä.³

Tässä tutkielmassa tarkastelen argumentoinnin laatua, argumenttien hyvyttä, ensisijaisesti näillä kolmella kriteerillä, RSA-triangelilla. Seuraavaksi syvennyttään hieman tarkemmin näihin kriteereihin: mitä tarkoittaa relevanssi, riittävyys ja hyväksyttävyys?

3.2.4 Relevanssi, riittävyys ja hyväksyttävyys

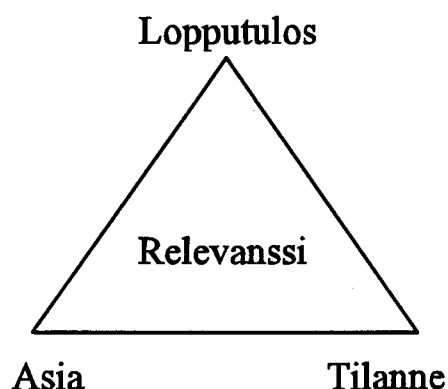
Relevanssi (Relevance)

Määrittelyt, arvioinnit ja analysoinnit relevanssista vaihtelevat eri tieteenaloilla niiden omista lähtökohdista ja päämääristä riippuen. Esimerkiksi van Eemeren ja Grootendorst (1992a) esittävät aluksi relevanssin yleisen määritelmän, josta he kuitenkin jatkavat määrittelyä tuoden *tulkitsevan* ja *arvioivan* relevanssin väliin käsitteen *analyttisestä* relevanssista. Tämän he sanovat sopivan paremmin kuvaamaan *argumentoivaa* relevanssia eli relevanssin arviointia argumentoivassa diskurssissa, jonka tarkoituksena on ratkaista keskustelijoiden välinen erimielisyys. Määrittely sopii paremmin myös heidän kehrittelemäänsä argumentoinnin pragmadialektiseen viitekehykseen. Millainen määrittely sopisi tähän tutkielmaan parhaiten?

Relevanssi on suhde, ei ominaisuus. Mikään ei ole relevantti (tai irrelevantti) itsessään, mutta on sitä jollekin. Siten yksi ja sama asia voi olla yhtä aikaa sekä relevantti että irrelevantti, relevantti jollekin ja irrelevantti jollekin toiselle asialle. Rele-

3 Govier (1985) käyttää jaottelua A.R.G. (Acceptability, Relevance, and adequacy of Grounds)

vanssi voidaankin nähdä asian, tilanteen ja lopputuloksen muodostamana triadisena suhteena. (Hitchcock 1992, 251.) Kuvio 6 havainnollistaa tätä suhdetta.



KUVIO 6 Relevanssi triadisena suhteena

Tämä suhde voidaan jakaa vielä kausaaliseen relevanssiin ja episteemiseen relevanssiin. *Kausaalinen* relevanssi tarkoittaa asian kykyä tuottaa jokin lopputulos tietyssä tilanteessa. *Episteeminen* (tiedollinen) relevanssi puolestaan perustuu tietyn informaation kykyyn auttaa saavuttamaan tietty lopputulos tietyssä tilanteessa. Episteeminen relevanssi voidaan jakaa vielä keskustelevan osuuden, premissien ja johtopäätöksen relevanssiin. (Hitchcock 1992, 251.)

Douglas Walton (1989, 78) puolestaan tekee eron lokaaliin ja globaaliin relevanssiin. *Lokaali* relevanssi tarkoittaa premissien relevanssia yksittäisessä argumentissa. *Globaali* relevanssi on taas proposition (väitteen) relevanssia käsiteltävässä asiassa.

Myös van Eemeren ja Grootendorst (1992a, 141–142) näkevät tämän luvun alussa mainitun argumentoivan relevanssin suhteena, tarkoituksenmukaisena vuorovaiikutuksellisena suhteena diskurssin tiettyjen eksplisiittisten ja implisiittisten elementtien välillä. Ongelmana on vain tämän tarkoituksenmukaisuuden määrittely. Tätä voidaan tarkastella kolmella rinnakkaisella ulottuvuudella: tavoiteulottuvuudella (*object*), aiheulottuvuudella (*domain*) ja muotoulottuvuudella (*aspect*). Yhdessä ne muodostavat relevanssikuution (*relevance cube*). Tavoiteulottuvuudella pohditaan propositionien

relevanssia (esimerkiksi: Palveleeko puheaktien propositionaalinen sisältö johtopäätöstä?) ja aiheulottuvuudella kontekstuaalista relevanssia (esimerkiksi: Ovatko tietyt puheaktit analyttisesti relevantteja keskustelun argumentoivalla tasolla?). Muotoulettuvuudella voidaan kysyä, ovatko puheaktit ymmärrettäviä, selkeitä tai tehokkaita arvioitaessa esimerkiksi niiden analyttista relevanssia. (Mts. 142, 145–146.)

Christopher Tindale (1992) erottelee yleisörelevanssin, joka tulee itse asiassa jo hyvin lähelle hyvän argumentin hyväksyttävyysskriteeriä. Yleisörelevanssi vaatii yhteisen jaetun kognitiivisen ympäristön, jolloin esimerkiksi tietyn premissin relevanssi voi vaihdella yleisöstä riippuen. Esimerkiksi premissi “Roomalaiskatolinen kirkko ei kannata ehkäisyvälineiden käyttöä” tukee johtopäätöstä “Ylioppilaiden terveydenhuoltosuunnitelmassa ei pidä tukea ehkäisytablettien käyttöä”, mutta on relevantti vain katolisille opiskelijoille. (Tindale 1992, 183.)

Olen koonnut yhteenvedon näistä relevanssimäärittelyistä taulukkoon 2.

TAULUKKO 2 Relevanssimäärittelyt

van Eemeren & Grootendorst	Argumentoiva relevanssi		
	tavoite- ulottuvuus	aihe- ulottuvuus	muoto- ulottuvuus
	propositioiden relevanssi	kontekstuaalinen relevanssi	
Hitchcock	Relevanssi asian, tilanteen ja lopputuloksen triadinen suhde.		
	Kausaalinen relevanssi	episteeminen relevanssi	
		keskustele- vuuden relevanssi	premissien relevanssi
			johtopää- töksen relevanssi
Tindale	Yleisörelevanssi (yleisö määrittelee esim. premissien relevanssin)		
Walton	Lokaali relevanssi	globaali relevanssi	
	premissien relevanssi	väitteen relevanssi	

Riittävyys (Sufficiency)

Riittävyyttä on vaikea määritellä, sille ei löydy mitään valmista mittaria. Kuka määrittelee, milloin jollakin väitteellä on riittävästi perusteluita puolellaan? Riittääkö vain yksi peruste väitteen tueksi vai tarvitaanko kenties vasta-argumentteja ennen kuin väite voidaan hyväksyä?

Riittävyyttä voidaan tarkastella premissien riittävyutenä kolmella tasolla. Ensiksi millaista evidenssiä, näyttöä, on esitetty johtopäätöksen tai väitteen tueksi. Toiseksi onko näyttöä esitetty tarpeeksi. Kolmanneksi toteutuuko *dialektinen riittävyys*: onko argumentoija käsitellyt vasta-argumentteja. (van Eemeren ym. 1996, 179.) Argumentoivassa dialogissa osapuolet voivat pyytää toisiaan perustelemaan lisää väitteitään, jolloin annettujen, jo esitettyjen perusteluiden riittävyys kyseenalaistetaan.

Tässä tutkielmassa tarkastelen riittävyyttä nimenomaan dialektisena riittävyutenä. Ovatko keskustelukumppanit esittäneet toisilleen vasta-argumentteja ja miten ne on mahdollisesti otettu huomioon, miten niitä on käsitelty?

Hyväksyttävyys (Acceptability)

Argumentin hyväksyttävyys on myös sosiaalinen asia, kun tutkitaan argumentoinnin etenemistä (ja päättymistä) dialogissa. Voimme kuitenkin kysyä Kakkuri-Knuuttilan (1998, 179) tapaan, milloin on järkevää lopettaa keskustelu ja tehdä päätös jo heti ensimmäisen argumenttikierroksen jälkeen ja milloin on syytä vielä jatkaa väittelyä. Erään vastauksen antaa ”vahvempi argumentti voittaa” -periaate. Järkevä henkilö valitsee teesin, jota puolustaa hänen mielestään vahvempi perustelu. Jos argumenttien välillä ei ole riittävä eroa tai ne eivät sisällä riittävästi informaatiota ongelman ratkaisemiseksi, väittelyä tulee jatkaa. (Mts. 179–180.)

Argumentaatioon osallistuville tulee antaa mahdollisuus itsenäisesti arvioida argumenttia ja sen sisältämiä perusteluita. Jos joku argumentoija jättää julkituomatta keskeisiä argumenttinsa osia, loukkaa hän tätä muiden argumenttoijien oikeutta ja siten käytännössä romuttaa argumentaatiotilanteen. (Ylikoski 1998, 160.)

Toisenlaisen lähtökohdan hyväksyttävyyden arviointiin voisi antaa *dialoginen hiljaisuus (dialogical silence⁴)*. Hyvä argumentti muotoutuu keskustelun, dialogin, kuluessa. Voisi tehdä sellaisen oletuksen, että dialogin päätyttyä argumentti olisi tavallaan valmis, valmis kaikkien osapuolien hyväksyttäväksi. Tällöin osapuolten välillä vallitsisi dialoginen hiljaisuus. Tämä hiljaisuus olisi yhteistä merkitystä, jaettua ristiriidattomuutta. Oltaisiin päästy yhteisymmärrykseen. Voisiko dialoginen hiljaisuus syntyä myös kaiken sanomisesta tai siitä, että käsiteltävä ongelma koettaisiin ratkaisemattomaksi? Dialogin (aktuaalinen) päättyminen on joka tapauksessa analysoinnin kannalta monia mahdollisuuksia antava. Liikkeelle voimme lähteä yksinkertaisesta kysymyksestä: miksi dialogi päättyi? Dialogin päättyminen, hiljaisuus, voi olla myös merkki dialogisuuden vähydestä: keskustelijat eivät kenties ymmärtäneet toisiaan lainkaan tai joku ei suostunut jatkamaan keskustelua tietystä aiheesta tai joku päätti lopettaa puhumisen kokonaan.

4 Baxter ja Montgomery (1996, 73) puhuvat dialogisesta hiljaisuudesta ihmissuhteiden yhteydessä. Tällöin se merkitsee ristiriidattomuutta.

4 TUTKIMUSONGELMAT, AINEISTO JA SEN ANALYSOINTI

4.1 Tutkimusongelmat

Olen määritellyt tutkimuskohteen, yliopisto-opiskelijoiden käymän argumentoivan keskustelun, argumentoivaksi dialogiksi. Arvioin tämän keskustelun laatua tarkastelemalla sen dialogisuutta ja argumentoituutta: miten dialogista ja argumentoivaa keskustelua itse asiassa on? Keskustelua käytiin kahdessa eri opiskeluympäristössä. Vertailen kasvokkaiskeskusteluja sähköpostikeskusteluihin: poikkeako argumentoivan dialogin laatu eri opiskeluympäristöissä?

Miksi juuri dialogisuutta pitää arvioida? Dialogin teoriassa korostetaan prosessia, sitä mitä keskustelussa, dialogissa, siinä keskustelijoiden välissä, oikein tapahtuu. Itse tuotoksilla, esimerkiksi ratkaisun löytämisellä johonkin ongelmaan, ei ole niin suurta merkitystä. Prosessin onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät, ei vähäisimpänä dialogin taidot. Siksi keskustelun dialogisuuteen, dialogisen keskustelun periaatteiden noudattamiseen, itse dialogiin, tulee kiinnittää huomiota.

Entä miksi argumentoituutta kannattaa tutkia? Tieteellinen ajattelu perustuu argumentointiin ja dialogiin. Kuten johdannossa totesin, yliopisto-opiskelijoiden argumentointitaidot ovat varsin huonot. Onko tämä kenties myös aitoon dialogiin

pääsemisen esteenä? Vai onko asia päinvastoin, dialogisuuden puute estää argumentointitaitojen kehittymisen?

Itse opetuskokeilu asetti lähtökohdat opiskeluympäristöjen vertailulle. On mielenkiintoista ja tärkeää pohtia, poikkeako sähköpostiopiskelu tavallisesta kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutteisesta opiskelusta, ja jos poikkeaa, niin miten. Uusien viestintäteknikoiden hyväksi käytön yleistymisen opetuksen ja opiskelun välineinä ja esimerkiksi virtuaaliyliopistohanke⁵ tarvitsevat kriittistä pohdintaa myös oppimisen kannalta. Mitä lisäarvoa esimerkiksi sähköpostin käyttö opiskelun välineenä antaa oppimiseen verrattuna perinteiseen kasvokkain tapahtuvaan opiskeluun? Ennen kuin tällaiseen pohdiskeluun päästään, on meidän tutustuttava eri opiskeluympäristöissä käytävän keskustelun luonteeseen ja laatuun sekä verrattava niitä toisiinsa.

Näiden ajatusten sekä dialogi- ja argumentointiteorioiden perusteella varsinaiset tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

- 1 Miten dialogista opiskelijoiden argumentoiva dialogi on?
 - 1.1 Millaisia dialogisiirtoja esiintyy ja miten ne jakaantuvat? (Burbules 1993; Aarnio 1999. Katso tutkielman sivut 24–26, 46–48.)
 - 1.2 Noudatetaanko dialogin sääntöjä? (Burbules 1990; Alexy 1990; Huttunen 1996; 1999. Ks. sivut 11–13.)
 - 1.3 Millaisia eroja dialogisuudessa on eri opiskeluympäristöjen, kasvokkai- ja sähköpostiympäristön välillä?

- 2 Miten argumentoivaa opiskelijoiden argumentoiva dialogi on?
 - 2.1 Miten vasta-argumentoivaa keskustelu on? (Ks. sivut 31–32.)
 - 2.2 Miten hyviä argumentit ovat? Ovatko ne relevantteja, riittäviä ja hyväksyttäviä? (Johnson & Blair 1977; 1994; Hitchcock 1992; Tindale 1992; van Eemeren ym. 1996. Ks. sivut 35–40.)
 - 2.3 Millaisia eroja argumentoituudessa on eri opiskeluympäristöjen, kasvokkai- ja sähköpostiympäristön välillä?

⁵ Ks. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004
(http://www.minedu.fi/toim/koul_tutk_tietostrat/welcome.html)

4.2 Aineisto

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella toteutettiin opetuskokeilu keväällä 1998, jonka tarkoituksena oli argumentointitaitojen harjoittelu tietyjen teemojen (Kiistakysymyksiä koti- ja koulukasvatuksessa) kautta. Argumentointia käytiin kontaktiopetusympäristössä ja sähköpostiympäristössä. Opetuksessa käytettiin erilaisia työmuotoja. Kasvokkaiseskusteluja käytiin vapaana debattina, ongelmanratkaisukeskusteluna, paneelikeskusteluna ja roolipelinä. Sähköpostiympäristössä näistä toteutettiin vain kahta työmuotoa, vapaata debattia ja roolipeliä. Kasvokkaiseskustelut videoitiin ja sähköpostikirjeet tallennettiin.

TAULUKKO 3 Yhteenveto tutkielman aineistosta

Aineisto- muoto	Työmuoto	Osallistujat	Aika
Kasvokkaiseskustelut	Vapaa debatti		
	1. Seminaarikerta	Opettaja ja 6 opiskelijaa	1 ½ h (helmikuu 1998)
	2. Seminaarikerta	Opettaja ja 7 opiskelijaa	1 ½ h (helmikuu 1998)
Sähköpostikeskustelut	Vapaa debatti	Opettaja ja 6 opiskelijaa	42 kirjettä, 2 ½ viikon aikana (helmikuu 1998)

Opiskelijoiden antamat palautteet

- kasvokkaiseskustelut: kummankin seminaarikerran jälkeen annettu kirjallinen palaute
- sähköpostikeskustelut: palaute annettu siirryttäessä toiseen työmuotoon (kahden teeman käsittelyn jälkeen)

Tutkielmani aineisto (ks. taulukko 3) koostuu tämän opetuskokeilun vapaasta debatista sekä kontaktiopetus- että sähköpostiympäristössä. Keskustelujen teemana oli "Sukupuoliroolit ja tasa-arvo kasvatuksessa ja koulutuksessa". Tarkoituksena on vertailla näitä kahta opiskelu ympäristöä toisiinsa, jolloin vapaa debatti samasta keskus-

telunaiheesta kummassakin opiskeluympäristössä on tutkimusaineistona mielekäs. Vapaa debatti on hengeltään myös lähempänä aitoa dialogia kuin esimerkiksi roolipeli. Roolipelissä opiskelijoille annettiin näkemys, jota heidän tuli keskusteluissa puolustaa. Tämä näkemys ei siis välttämättä edustanut henkilön omaa kantaa asiaan. Vapaassa debattissa taas keskustelijoilla oli vapaus esittää omia näkemyksiään ja perustelujaan juuri niistä käsiteltävään teemaan liittyvistä asioista, jotka he itse kokivat mielenkiintoisiksi ja tärkeiksi. Samoin he saivat vapaasti kommentoida kriittisesti toisten esittämiä näkemyksiä ja niiden perusteluja.

Keskusteluja orientoitiin tekstimateriaalilla ja niihin liittyvillä harjoitustehtävillä. Materiaali koostui artikkeleista ja mielipidekirjoituksista sanoma- ja aikakauslehdissä sekä artikkeleista tieteellisissä julkaisuissa. Valmistelemissä tehtävissä etsittiin muun muassa teksteistä väitteitä ja niitä tukevia perusteita sekä vastaväitteitä (ks. liite 2).

Aineistoksi on valittu kurssin ensimmäiset keskustelut. Tällöin mahdollistuu sen arviointi, miten opiskelijat lähtevät luomaan uutta opiskelu- ja oppimisympäristöä, argumentoivaa dialogia kasvokkain ja sähköpostitse. Vertailun tueksi aineistona on myös opiskelijoiden kummankin kasvokkaiakeskustelukerran jälkeen antama kirjallinen palaute sekä sähköpostikeskustelujen kirjallinen välipalaute kahden keskusteluteeman jälkeen. Palautteessa pyydettiin arvioimaan muun muassa vapaata debattia työmuotona, taustamateriaaleja keskustelun herättäjänä, omaa, toisten ja opettajan toimintaa keskusteluissa. Palautekysymykset olivat samat kummassakin opiskeluympäristössä (ks. liite 1).

Sain aineiston kasvokkaiakeskustelujen osalta valmiiksi litteroituna. Sähköpostikeskustelut (sähköpostiviestit) oli tallennettu ja tulostettu sellaisenaan. Palautteet oli purettu auki kysymyskohtaisesti.

Keskusteluihin osallistuneet opiskelijat, kasvatustieteen opintojen puolivälissä olevina, muodostivat verrattain homogeenisen joukon. Keskustelun teema huomioon ottaen sillä saattoi olla merkitystä, että yhdellä kasvokkaiakeskusteluihin osallistuneella oli omia lapsia, muilla ei. Sähköpostitse keskustelleista opiskelijoista kahdella oli omia lapsia.

4.3 Aineiston analysointi

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Yhtenä tällaisen tapaustutkimuksen piirteinä on mainittu tutkijan ja tutkittavien tai tutkittavan ilmiön välinen vuorovaikutus (ks. Syrjälä ym. 1994, 14). Osallistuin itse tutkimuskohteena olevaan opetuskokeiluun opiskelijana toisessa sähköpostiryhmässä (en ole itse kuitenkaan mukana tähän työhön valitsemassani aineistossa). Näin syntyi eräänlainen dialoginen suhde tutkijan ja tutkimuskohteen välille.

Laadullisen aineiston analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintoja pelkistetään tarkastelemalla aineistoa ensin tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta eli kiinnitetään huomiota vain teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaiseen. Tässä työssä tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa on lähdetty tarkastelemaan niiden dialogi- ja argumentointiteoreettisten lähtökohtien ja tutkimusongelmien kautta, jotka olen aiemmin esittänyt. Pelkistämisen toisena vaiheena havaintomäärää karsitaan havaintojen yhdistämisellä eli etsitään havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoillaan sääntö, joka pätee koko aineistoon. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa pelkistämällä tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden (aikaisempi tutkimus ja kirjallisuus) pohjalta tehtävää merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä, vastaamista johonkin miksi- tai miten-kysymykseen. (Alasuutari 1994, 30–37.)

Analysoin aineistoa pääasiassa laadullisesti, mutta teen myös määrällisiä tarkasteluja. Ne kuvaavat aineistoa ”ulkoisesti”, kun taas laadullisella tarkastelulla päästään tavallaan syvemmälle, esimerkiksi keskustelujen argumentatiivisen rakenteen selvittämiseen. Määrälliset tarkastelut auttavat myös kasvokkai- ja sähköpostikeskustelujen vertailua, antavat laadulliseen tarkasteluun verrattuna selkeämpää kuvaa kahdesta eri opiskeluympäristössä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, sen luonteesta ja laadusta. Erilaisuuksien etsintähän jäsentää myös samanlaisuutta rikkaammin.

Dialogin määrällistämistä on kuitenkin kritisoitu. Per Linellin (1998) mukaan määrällistäminen, dialogin pilkkominen mitattaviin yksiköihin, katkoo vuorovaikutuksen dynaamisen virtaamisen, etenemisen. Tämä voidaan kuitenkin välttää, jos koodaus-

tapa ja määrällistäminen ovat peräisin tai ainakin sopusoinnussa dialogiteorian kanssa. Toisin sanoen ne ottavat huomioon keskustelun dynaamisuuden ja keskustelijoiden yhteistoiminnallisuuden. Määrällistä voi esimerkiksi keskusteluun osallistumista, dominanssia ja kontekstuaalisten resurssien käyttöä. Dekontekstualisoinnilta ei kuitenkaan koskaan voida täysin välttyä. (Linell 1998, 265–266.)

Laadullisen aineiston analyysissä tulee pyrkiä seurailtavuuteen. Tutkijan tulee esittää tulkintatyönsä avoimesti ja mahdollisimman tarkasti. Puhutaan myös toistettavuudesta, jolla tarkoitetaan lähinnä luokittelu- ja tulkintasääntöjen yksiselitteistä esittämistä niin, että toinen tutkija (lukija) päätyy niitä soveltamalla samoihin tuloksiin. Analyysin arvioitavuus (jäljitettävyyys) tarkoittaakin sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. On kuitenkin muistettava, että laadullisissa menetelmissä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa, aineiston käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnassa. Jari Ehrnrooth (1990) toteaa, että kvalitatiivinen analyysi ei ehkä ole tasalaatuisten päätelmien ketju, vaan sarja eri luonteisia ja sangen eri tavoin seurattavia ajatusketjuja. Hän jopa sanoo, että ei haittaa vaikka tutkijan tulkintatyö olisi yksityisten miellelyhtymien improvisaatiota, kunhan se esitetään avoimesti. Metodin on oltava jäljitettävissä. (Ehrnrooth 1990, 40.)

Analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden lisäksi tulee huomioida myös analyysin kattavuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Myös itse aineiston merkittävyyttä ja riittävyttä tulee pohtia. Laadullisen tutkimuksen puolella aineiston riittävyys tarkoittaa sen kylläntymistä: aineistoa ei tarvita enää lisää, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä tutkittavasta ilmiöstä. (Mäkelä 1990, 47–48, 52.)

Analyysin kattavuus -vaatimukseen pyrin vastaamaan analysoimalla valitsemani kasvokkaiseskustelut ja sähköpostikeskustelut kokonaisuudessaan. Aineiston merkittävyys nousee käytännön tasolta: se on kerätty opetuksen ja oppimisen kehittämistä varten. Aineiston määrän osalta oli “runsaudenpula”: pelkästään kasvokkaiseskusteluja oli opetuskokeilussa käyty kaikkiaan noin 240 tuntia. Kasvokkaiseskusteluryhmiä oli kaksi ja kumpikin ryhmä kokoontui kaikkiaan kahdeksan kertaa á 1 ½ tuntia. Toinen kasvokkaiseskusteluryhmä toimi avoimen yliopiston puolella. Tämä opiskelijajoukko olisi mahdollisesti ollut heterogeenisempi verrattuna vain varsinaisista yliopisto-opiskelijoista koostuneeseen ryhmään, joten tästä syystä rajasin sen tutkimuk-

seni ulkopuolelle. Lisäksi sähköpostiopiskelu tapahtui vain varsinaisen yliopiston puolella. Sähköpostiryhmiä oli myös kaksi, mutta niistä toinen rajautui pois sen takia, että olin siinä itse mukana opiskelijana. Aineiston riittävyteen olen pyrkinyt valitsemalla aineistoksi yhdestä teemasta (”Sukupuoliroolit ja tasa-arvo kasvatuksessa ja koulutuksessa”) käydyt kasvokkais- ja sähköpostikeskustelut kokonaisuudessaan.

4.3.1 Dialogin analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tulkintayksikön tulee kertoa ajatuksellisesta kokonaisuudesta, jolloin se ei voi perustua johonkin etukäteen ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltävään yksikköön, esimerkiksi lauseeseen, puheenvuoroon tai tiettyyn tekstin kappaleeseen. Tutkija määrittelee tulkintayksikön lukemalla ilmaisuja ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. (Syrjälä ym. 1994, 143.)

Keskustelijoiden lausumia ja ilmauksia dialogissa (dialogipelissä) voidaan tarkastella siirtoina ja niiden ketjuina, kuten sivulla 23 kerroin. Siirtojen kautta myös dialogin dynaaminen luonne saadaan esille. Tästä lähdin kehrittelemään aineistoon sopivaa luokittelurunkoa. Luokittelun pohjana olen käyttänyt sekä Burbulesin (1993) tapaa hahmottaa dialogisiirtoja että Aarnion (1999) esittämää dialogin luokitusta (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4 Burbulesin (1993) dialogisiirrot ja Aarnion (1999) dialogin luokitusmerkinnät ja niiden sisällöt

Burbules:	Aarnio:
1) Kysymys	1. Jonkin asian tutkiva kysyminen ja ihmetteleminen yleisesti sekä suora kysymys toiselle
	2. Toisen lausumaa kokonaisuudessaan tarkentava kysymys
2) Vastaus	3. Toisen lausumaan vastaaminen kysyttäessä
3) Rakentava kannanotto	4. Omien ajatusten avaaminen ja jakaminen
	5. Toisen lausumasta suoraan asiaan liittyen jatkaminen
	6. Toisen lausumaan sisältyvien avainsanojen merkityssisältöjen avaaminen
	7. Sidonta toisen aiempaan lausumaan

(jatkuu)

TAULUKKO 4 (jatkuu)

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 4) Uudelleen suuntaava kannanotto | 8. Teemojen pinnallinen käsittely aiheesta toiseen hyppelehtien, ei pysytä asiassa |
| 5) Säätelevä kannanotto | 9. Toisen houkuttelemine osallistumaan |
| | 10. Vuoron vaihtaminen ja tilan antaminen |
| | 11. Vuoron ottaminen keskustelussa |
| | 12. Kuvitelmien tarkistaminen |
| | 13. Omat asenteet keskustelun välissä suorana kommenttina |
| | 14. Kuvittelemine luulemismielessä |
| | 15. Asymmetria puheenvuorojen määrässä ja pituudessa |
| | 16. Toisen päälle puhumine |
-

Argumentoivan dialogin dialogisuuden kuvaukseen ja arviointiin Burbulesin (1993) viisi dialogisiirtoluokkaa eivät tuntuneet riittävän kattavilta, mutta taas Aarnion (1999) luokittelu vaikutti liian yksityiskohtaiselta. Lisäksi luokittelun tuli huomioida argumentointi paremmin. Näin se toimisi välineenä myös keskustelun argumentoituutta arvioitaessa. Lisäksi luokittelun tuli soveltua sekä kasvokkaiakeskustelujen että sähköpostikeskustelujen analysointiin. Edellä mainittuja luokitteluja muokaten tämän tutkielman aineiston analysoinnissa käytettävät argumentoivan dialogin luokitusmerkinnät ja niiden sisällöt muotoutuivat sellaisiksi kuin ne esitetään taulukossa 5.

Mainittakoon, että tätä luokittelurunkoa edelsi yksi välivaihe, jossa työni ohjaaja ja neljä muuta samaan graduryhmään kuuluvaa opiskelijaa tekivät vertaisluokittelua osaan aineistoa (puheenvuoroja 60 kpl, neljä sähköpostikirjettä). Luokittelut olivat yhteneväiset oman luokitteluni kanssa, mutta kommenttien ja keskustelujen perusteella täydensin luokittelurunkoa vielä tietyiltä taulukon 5 muotoon.

TAULUKKO 5 Aineiston analysoinnissa käytettävät argumentoivan dialogin luokitusmerkinnät ja niiden sisällöt

KYSYMYKSET

- 1) jonkin asian tutkiva kysyminen ja ihmetteleminen yleisesti sekä suora kysymys toiselle/toisille (K)
- 2) toisen lausumaa tarkentava kysymys (Kt)

VASTAUKSET

- 3) toisen lausumaan vastaaminen kysyttäessä (V)

RAKENTAVAT KOMMENTIT JA KANNANOTOT

- 4) omien ajatusten avaaminen ja jakaminen, väitteiden esittäminen (R)
- 5) toisen lausumasta suoraan asiaan liittyen jatkaminen tai toisen lausumaan sisältyvien avainsanojen merkityssisältöjen, väitteiden tai perustelujen avaaminen ja tarkentaminen (Rt)
- 6) vasta-argumentin esittäminen (Rv)

UUDELLEEN SUUNTAAVAT KANNANOTOT

- 7) aiheen/teeman selkeä vaihtaminen (U)

SÄÄTELEVÄT KANNANOTOT JA KOMMENTIT

- 8) keskusteluprosessiin liittyvät (S)
- 9) kuittaukset ym. minimipalautteet (Sk)

MUUT

- 10) tunnistamattomat puheenvuorot, asiasisällöltään käsittämättömät ilmaisut, sana- tai puhevirheet (M)
-

Dialogin analysoinnin lähtökohtana olivat siis lausumat ja ilmaukset. Kasvokkaiskeskusteluissa lausuma oli yhden puheenvuoron mittainen. Näin jokaisesta puheenvuorosta koodautui vähintään yksi dialogisiirtoluokka. Yksi puheenvuoro saattoi sisältää kuitenkin useamman luokan, sillä se saattoi koostua useammasta merkityksellisestä ilmauksesta. Esimerkiksi kysymykset eroteltiin omiksi siirroiksi. (Katso liite 3.)

Sähköpostikirjeitä analysoitiin samoilla kriteereillä kuin kasvokkaiskeskusteluja. Näin pyrittiin säilyttämään vertailtavuus eri aineistomuotojen välillä. Sähköpostikirjeissä analysoinnin lähtökohtana olivat myös "ajatuksellisesti yhtenäiset kokonaisuudet". Oletuksena oli, että tämä yhtenäinen kokonaisuus löytyy kappalejaottelusta. Näin olikin. Yksi kappale saattoi kuitenkin sisältää useamman siirron. Lisäksi aivan kaikissa

sähköpostikirjeissä kirjoittaja ei ollut käyttänyt kappalejakoja. Kappalejakoja voi kuitenkin verrata mielestäni puheenvuoroihin: kappaleiden välillä tavallaan pysähdytään, lopetetaan “puhe” ja aloitetaan sitten taas uudestaan, aivan kuten yhden puhujan puheenvuorojen välilläkin on tauko. (Katso liite 4.)

Samaa luokittelua sovellettiin siis sekä kasvokkais- että sähköpostikeskusteluihin. On kuitenkin huomioitava, että kasvokkaiseskusteluissa on kyse suullisesta ja sähköpostikeskusteluissa kirjoittamalla tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Keskusteluihin vaikuttavat siis erilaiset kielenkäytön konventiot.

Sähköpostikirjoittelua ei voi kuitenkaan verrata täysin perinteiseen kirjoittamiseen. Minna-Riitta Luukka (1998) kirjoittaa artikkelissaan, että uudenlaiset tilanteet luovat uusia kielenkäyttötapoja. Kielentutkijat ovat kuvanneet niitä muun muassa rekistereinä ja genreinä. Luukka on analysoinut korkeakoulupedagogiikan kehittämisen kiinnostuneiden tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden keskustelua Peda-forum -sähköpostilistalla. Siellä keskustelu on noudatellut enimmäkseen akateemista tyyliä, tieteellisen kirjoittamisen tapaa määrittelyineen ja lähdeviitteineen, mutta toisinaan se on muistuttanut lause- ja virkerakenteeltaan puhuttua kielimuotoa. Varsinkin viestien alussa on käytetty diskurssipartikkeleita ja lyhyitä viittauksia edellisiin viesteihin samaan tapaan kuin kasvokkaiseskusteluissa. Oman lisänsä sähköpostikeskusteluihin tuovat nonverbaliikan puutetta korvaamaan käytetyt keinot, joilla voidaan viestiä erilaisia sävyjä, tunteita ja painotuksia. Käytetään esimerkiksi kapiteelikirjaimia, erilaisia ikoneita (hymiöitä) tai kuvataan kielellisesti yleensä sanattomia ilmauksia (esimerkiksi “huokaus”). (Luukka 1998, 199–201, 205, 214–215.) Tätä voidaan kutsua myös *etäläsnäoloksi*, jota Varis (1998) pitää yhtenä telemaattisen mediaympäristön avainkäsitteenä vuorotoiminnan ohella. Tella (1992) luonnehtiikin sähköpostikieltä kirjoitetuksi puheeksi.

Tässä tutkielmassa ei varsinaisesti syvennytä käytettyyn kieleen ja sen luonteeseen, sillä tutkimusotteeni ei ole diskurssianalyttinen⁶ eikä kielitieteellinen. Kun vertailen kasvokkaisviestintää ja sähköpostiviestintää toisiinsa opiskeluympäristöinä, niin kielenkäytön eri tavat saattavat kuitenkin nousta esille.

6 Ei siinä mielessä diskurssianalyttinen, että tutkittaisiin esimerkiksi kielen käytöllä tuotettuja erilaisia diskurssi-identiteettejä, subjektipositioita tai valtasuhteita. (Ks. Jokinen ym. 1993)

Dialogin sääntöjen noudattamista arvioitiin keskustelujen määrällisten tarkastelujen ja siirtojen avulla, mutta myös aineistona olevia palautteita analysoimalla. Palautteita analysoitiin karkealla sisällön analyysillä.

Sähköpostikeskustelu koostui 42:sta lähetetystä viestistä, kirjeestä. Kirjeet on ketjutettu (ks. taulukko 9, sivuilla 66 - 67) siten, että on saatu selville se, kuka vastaa kenellekin ja millainen kirje on kyseessä (itsenäinen vai jonkin toisen kirjettä kommentoiva kirje). Ketjuttaminen (interreferentiaalinen linkitys, ks. s. 25) paljastaa näin myös keskustelun dialogisuuden yleisellä tasolla. Myös taulukossa x näkyvät dialogisiirrot on tavallaan ketjutettu: ne ovat siinä järjestyksessä kuin ne ovat kyseessä olevassa kirjeessäkin. Tällä vastataan muun muassa siihen kritiikkiin, jota dialogin määrälliset tarkastelut (joita minäkin tässä tutkielmassa teen) ovat herättäneet.

4.3.2 Argumentoinnin analyysi

Keskustelujen argumentatiivinen rakenne on selvitettävä ensiksi, jotta keskustelujen argumentoituutta ja argumentoinnin laatua päästään arvioimaan. Mitä on väitetty ja miten väitteitä on perusteltu? Minkä verran keskusteluissa on vasta-argumentointia ja miten siihen on reagoitu? Mihin keskusteluissa päädytään? Argumentatiivinen rakenne kuvataan itse asiassa argumentoinnin etenemisenä. Näin tehdään siitä syystä, että olen määritellyt argumentoinnin prosessiksi ja sen arvioinnin sosiaaliseksi, yhteisölliseksi, kommunikaatiossa tapahtuvaksi asiaksi.

Tässä työssä tekemäni argumentoinnin analyysi käyttää hyväkseen myös dialogin analyysiä. Argumentoivan dialogin analyysi alkaa siis dialogin analyysillä ja tavallaan jatkaa siitä argumentoinnin analyysillä. Dialogisuushan määrittelee myös argumentoituutta.

Argumentoinnin analyysiä tehtiin siten, että huomiota kiinnitettiin erityisesti kasvokkais- ja sähköpostikeskustelujen vasta-argumentatiivisiin kohtiin eli mitä väitteitä ja kommentteja on kyseenalaistettu ja kritisoitu ja miten niihin on vastattu. Tässä apuna olivat dialogisiirrot: vasta-argumentointia sisältäneet lausumat koodattiin Rv-koodilla. Kyseenalaistaminen tapahtuu usein kysymysmuodossa, joten kysymyssiirtoja (K ja Kt) tarkkailtiin myös aineistosta.

Aineiston lukeminen yhdessä näiden koodattujen dialogisiirtojen kanssa tuotti tiivistelmän keskustelujen argumentatiivisesta rakenteesta ja sen etenemisestä aineistoimerkkeineen. Nämä tiivistelmät ovat liitteenä: liitteessä 5 on kasvokkaiakeskustelujen argumentatiivinen eteneminen ja liitteessä 6 sähköpostikeskustelujen argumentatiivinen eteneminen. Tästä analyysi jatkui siten, että keskustelujen argumentatiivinen rakenne koodattiin omilla koodeillaan eteneväksi ja tämän rakenteen viereen kirjoitettiin keskustelujen sisällöllinen eteneminen näiden argumentatiivisten koodien mukaisesti tiivistetysti lyhyillä lauseilla. Tällainen esitystapa noudattelee keskustelujen argumentoinnin tutkimista ja esittämistä pragmadialektisesti (ks. van Eemeren, Grootendorst, Jackson & Jacobs 1993; van Eemeren & Grootendorst 1994). Argumentatiivisen rakenteen koodit perustuvat Björk ja Räisäsen (1996) vasta-argumenttien analysointimalliin (ks. kuvio 4, sivu 31).

Keskustelun sisällöllisen etenemisen kuvauksessa pyritään mahdollisimman tarkasti noudattelemaan aineiston, alkuperäisen keskustelun, muotoa. Pragmadialektisen esitystavan mukaisesti voidaan kuitenkin käyttää neljää eri tapaa keskustelun rekonstruoinnissa argumentointiprosessin analysoinnin helpottamiseksi ja sen esittämiseksi selkeänä ja havainnollistavana. Rekonstruoinnin tarkoituksena on muun muassa löytää keskustelun pääasiat, erilaiset näkökannat asiaan, keskustelijoiden eksplisiittiset ja implisiittiset argumentit ja kunkin keskustelijan argumentoinnin rakenne. Alkuperäisestä keskustelusta poimitaan vain argumentatiivisesti relevantit elementit eli poistetaan (transformation of deletion) esimerkiksi selittelyt ja toistot. Argumentointiprosessia voidaan täydentää (transformation of addition) tekemällä esimerkiksi implisiittiset perusteet näkyviksi. Keskustelun osia voidaan järjestää myös uuteen järjestykseen, jotta argumentointiprosessi voitaisiin esittää mahdollisimman selkeästi (transformation of permutation). Näin järjestelty keskustelu ei välttämättä etene samalla tavoin kronologisesti kuin alkuperäinen keskustelu. Tässä työssä tämä tulee esille erityisesti sähköpostikeskusteluissa, sillä jo sähköposti välineenä sallii asiaan palaamisen pitkänkin ajan kuluttua. Neljäntenä rekonstruoinnin välineenä voidaan käyttää korvaamista (transformation of substitution). Esimerkiksi retoriset kysymykset voidaan esittää selkeinä argumentteina, saman näkökannan erilaiset muotoilut voidaan yhdistää yhdeksi tai epäselvät lausumat muuttaa ymmärrettävämpään muotoon. (van Eemeren ym. 1993, 60-62.)

Argumenttien hyvyttä arvioitiin lähtökohtana relevanssi-, riittävyys- ja hyväksyttävyysskriteerit, jotka esiteltiin luvussa 3.2.4. Hyvyyden arvioinnissa otettiin huomioon myös dialogisuuden arviointi. Tarkoituksena oli kiinnittää huomiota myös dialogisuuden ja argumentoituuden suhteeseen argumenttien hyvyttä ja argumentoinnin laatua arvioitaessa.

5 TULOKSET: ARGUMENTOIVAN DIALOGIN LAATU

5.1 Dialogisuus

Kasvokkais- ja sähköpostikeskustelujen dialogisuutta arvioidaan dialogisiirtojen ja dialogisääntöjen kautta. Millaisia siirtoja esiintyy ja miten nämä jakautuvat eri opiskeluympäristöissä? Mitä nämä siirrot kertovat keskustelun dialogisuudesta? Noudatetaanko aidon dialogin sääntöjä? Miten keskustelijat osallistuvat ja ovat sitoutuneet keskusteluun, onko keskustelu vastavuoroista, kuunnellaanko toisia?

5.1.1 Dialogisiirrot eri opiskeluympäristöissä

Taulukko 6 kertoo dialogisiirtojen jakaantumisen opiskeluympäristöittäin. Tämän jälkeen näitä siirtoja tarkastellaan tarkemmin siirtoluokittain.

TAULUKKO 6 Dialogisiirtojen jakaantuminen opiskelu ympäristöittäin

Dialogisiirrot ja koodit		Opiskelu ympäristö			
		Kasvokkain		Sähköpostitse	
		f	%	f	%
Kysymykset & vastaukset	K Kt V	78 22 85	8,6 2,4 9,4	16 1 0	12,1 0,8 0
Rakentavat kannanotot ja kommentit	R Rt Rv	46 312 56	5,1 34,5 6,2	34 27 25	25,8 20,5 18,9
Säätelevät kannanotot ja kommentit	S Sk	53 251	5,9 27,7	25 1	18,9 0,8
Uudelleen suuntaavat kannanotot	U	0	0	3	2,3
Muut	M	2	0,2	0	0
Yhteensä		905	100	132	100

Säätelevät kannanotot ja kommentit (S, Sk)

Sääteleviä dialogisiirtoja oli kahdenlaisia: itse keskusteluprosessia sääteleviä (S) sekä kuittauksia ja minimipalautteita (Sk). Kasvokkaiskeskusteluissa oli sääteleviä siirtoja 33,6 % ja sähköpostiympäristössä 19,7 % kaikista siirroista. Näistä siirroista kasvokkaiskeskusteluissa kuitenkin suurin osa (82,6 %) oli kuittauksia ja minimipalautteita (Sk), joita sähköpostikeskusteluista löytyi vain yksi. Kuittaukset säätelevät keskustelua epäsuorasti, sillä ne osoittavat vain, että kuulija hyväksyy tai on ymmärtänyt esitetyn puheenvuoron, eikä sitä, miten keskustelua tulisi jatkaa. Näin suoraan itse keskusteluprosessia sääteleviä ilmauksia (S) kaikista dialogisiirroista oli sähköpostiympäristössä huomattavasti enemmän verrattuna kasvokkaisympäristöön (sähköpostiympäristössä 18,9 % ja kasvokkaisympäristössä 5,9 %).

Sähköposti *opiskelu*ympäristönä edustaa “uutta sosiaalista tilaa”, jossa toimimisen säännöt ja tilanteen haltuun ottaminen vaativat keskustelua ja neuvottelua. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä (aineistopätkät kursivoitu):

ESIMERKKI 1 Keskusteluprosessin säätelyä sähköpostiympäristössä

Elinaa askarruttaa kirjeiden pituus (kirje 22): *“En tiedä, onko kirjeiden pituus tällä kurssilla ratkaiseva tekijä, mutta tuntuu että monet kirjeet ovat kamalan pitkiä, ettei niitä ehdi lukea ajatuksella, koska aikataulu on tiukka. (Olen siis itsekkin syyllistynyt ko. pitkiin kirjeisiin.) Jos väittelyä pitäisi saada aikaan, niin kirjeet pitäisi mielestäni olla lyhyempiä. Oletteko samaa vai kenties täysin eri mieltä?”*. Tähän Olli vastasi hieman puolustellen (kirje 23), että *“... jossakin kirjotettiin että viestit vois olla lyhyempiä ja se on erittäin totta. Mutta toisaalta on aika vaikea saada ihan lyhyesti perusteltua asiaansa (vaikka toki se taitaa olla nimenomainen tarkoitus...)”*. Tähän keskusteluun otti osaa myös opettaja, jonka rooli sähköpostiympäristössä olikin vain keskusteluprosessia säätelevä. Opettajan kommentti (kirje 25): *“...Kirjeiden pituutta on vaikea tarkasti ohjeellistaa, eikä se ole mielestäni järkevääkään, koska kurssin tarkoitus on saada aikaan ajatustenvaihtoa ja jos ajatuksia syntyy ei ole mielestäni syytä niiden esittämistä rajoittaa. Väittelyn aikaansaamisen kannalta myös pitemmät kirjeet mielestäni ovat ihan hyviä: ainahan voi kommentoida jotain osaa (ajatusta, näkemystä, perustelua) toisen kirjeestä. ... Korostan vielä sitä, että tällainen sähköpostiopiskelu on uutta eikä siitä ole paljonkaan kokemuksia. Tässä mielessä kaikki kommenttinne ovat arvokkaita.”*

Sähköpostin käyttö viestintävälineenä tuotti yhden kokonaisen kirjeenkin säätelevänä kommenttina:

“Sorry vaan, mutta mun kirjoittama viesti tuli nyt sitten useamman kerran. Tällaista tämä on tämän sähköpostin kanssa. Ruudulle tulee varoituksia, että verkko kaatuu ja teksti meni sekaisin ja lisäksi kone väittää ettei lähettäminen onnistu, mutta näköjään oli sitten kuitenkin onnistunut. Onneksi on delete-nappula olemassa niin voi hävittää ylimääräiset viestit. Hyvät viikonloput, vaikkei sitä jääkiekkokoulta sitten tullutkaan. T:Elina” (kirje 38)

Säätelevät ilmaukset sähköpostikeskusteluissa (yhtä ainoata kuittausta lukuun ottamatta) muuten olivat lähinnä ilmoituksia siitä, kenen ajatuksia nyt kommentoidaan tai kenelle kirje on suunnattu. Toisia kannustettiin myös osallistumaan keskusteluun ja sen yllä pitämiseen.

“Tässä muutamia kommentteja Helin kirjoitukseen...” (kirje 4)

“Kommentoin Ollin kirjoitusta miesnäkökulmasta...” (kirje 6)

“Irikselle ja muillekin asiasta kiinnostuneille!!” (kirje 11)

“Ollille hiukan noottia.” (kirje 29)

“Ottakaa kantaa!” (kirje 1)

“Tässä muutamia kommentteja, keskustelu jatkukoon!” (kirje 9)

Yksi minimipalaute löytyi sähköpostiviesteistäkin: *“Kiitos Iris mielenkiintoisesta kommentistasi”* (kirje 11).

Kysymykset (K, Kt) ja vastaukset (V)

Kummassakin opiskeluympäristössä tehtiin kysymyksiä prosentuaalisesti lähes yhtä paljon. Kasvokkaiskeskusteluissa tehtiin kuitenkin huomattavasti enemmän toisen lausumaa tarkentavia kysymyksiä (Kt).

Kasvokkaiskeskusteluissa esitettiin yhteensä 100 kysymystä (K + Kt) eli 11 %:ia kaikista siirroista. Kysymyksistä joka viides (22 %) oli toisen lausumaa tarkentava kysymys (Kt). Sähköpostikeskusteluissa esitettiin kysymyksiä vain hieman enemmän eli 12,9 % kaikista siirroista. Toisen lausumaa tarkentavia kysymyksiä oli vain yksi. Kummassakin opiskeluympäristössä itse keskusteluprosessin kulkuun liittyvät kysymykset luokiteltiin sääteleviksi siirroiksi (S).

Vastaukset seuraavat kysymyksiä. Yhdessä ne luovat vieruspareja (adjacency pairs). Vierusparirakennetta käytetään keskusteluanalyysissä⁷ kuvaamaan vuorovaikutuksen sekventiaalista rakentumista. Tällöin jokainen lausuttu puheenvuoro ennakoi jollakin tavalla sitä, millainen jatko sen jälkeen on odotettavissa. Vierusparit ovat sellaisia kahden vuoron kokonaisuuksia, joissa vuorojen välinen kytkös on erityisen vahva ja konventionaalistunut, esimerkiksi kysymys ja vastaus, tervehdys ja vastatervehdys, väite ja vastaväite.

Kysymyksen esittäminen siis sinänsä ennakoi jo siihen vastaamista. Kasvokkaiskeskusteluissa kysymys-puheenvuoroa seuraava puheenvuoro luokiteltiin useimmiten vastaukseksi. Näiden vierusparien välissä oli joskus kuitenkin myös kuittauksia, joilla tavallaan oikeutettiin tehty kysymys, annettiin kysyjälle hyväksyntä (relevantti

7 Ks. Tainio, L. (toim.) 1997. Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.

kysymys). Tällaista vierusparirakennetta ei luonnollisesti ollut sähköpostikeskusteluissa. Joidenkin opiskelijoiden sähköpostikirjeissä esitetään kyllä kysymys ja siihen heti vastaus, mutta näitä (vastauksia) ei otettu huomioon niiden monologisen luonteen takia. Kirjeistä ei löytynyt myöskään sellaisia eksplisiittisiä ilmauksia kuten “kysyessäsi tuota ja tuota, niin vastaan siihen näin ja näin...”, jotka olisivat antaneet aiheita vastausiirron koodaukseen. Sähköpostikeskusteluista ei vastaus-siirtoja siten löytynyt lainkaan.

Kaikkiin kysymyksiin ei vastattu kasvokkaiskeskusteluissa. Osittain tämä johtuu luokittelusta: jonkun kysymykseen saatettiin vastata toisella kysymyksellä, jolloin luokittelumerkinnäksi tuli vain kysymys. Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa kysymistä (ja vastaamista).

ESIMERKKI 2 Kysymysten esittämistä kasvokkaiskeskustelussa

- Anne: (K) *nii että mikä niinku on oikeesti tavallisempaa, että onko ne ne, mitä me niinku, hoivataan täällä mielessämme että, että tytöt on kilttejä ja hoivaavia eikä ne koskaan tappele eikä tee mitään ja pojat sitte taas on semmosia ett ei niistä mihinkään ku eihän ne pysy aisoissa ja niin pois päin, vai se, että on molemmanlaisia?*
- Minna: (Kt) *että kumpi on niinku enemmän tavallista?*
- Katja: (K) *ja kummat on niinku suuremmat erot, ne erot niinku niitten yksilöitten välillä vai niitten sukupuolten välillä?*
- Anne: (Sk) *nii, nii just*
- Katja: (K) *että kuinka mejän tää tämmöinen valmiiks rakennettu malli ylläpitää sitä kulttuuria, ett semmonen, kodin piilo-opetussuunnitelma ja koulun piilo-opetussuunnitelma että, ett tähän, me siedetään erilaisia asioita niinku, jos on poika, se voi nyt sen, ett jos se pulpetin päällä kävelee no se on poika, ku tyttö pikkasen ja, pitäskö se pienluokalle laittaa ku se käveli pulpetilla, ett vähän niinku ett mitä me siedetään. Ja onko se sitte, mihinkä*
- Anne: (Sk) *niih* *nii i, niin o*
- Katja: (K) *haluttas pyrkiä siihen?*
- Anne: (Sk) *mm mm*
- Pasi: (V) *musta tuntuu että alunperin yksilöerot on isompia mutt sitt se, yleisö*
- Anne: (Sk) *nii mä luulen*
- Pasi: (V) *muokkaa*
- Anne: (Sk) *kanss, joo*
-

Rakentavat kannanotot ja kommentit (R, Rt, Rv)

Rakentavia kannanottoja ja kommentteja luokiteltiin kolmenlaisia. “Omien ajatusten esittäminen toisille, keskustelun avaaminen ja väitteiden esittäminen (R)” oli yleisempää sähköpostikeskusteluissa. Tämä johtui osittain näille keskusteluille annetuista ohjeista: kunkin oli kirjoitettava vähintään kaksi itsenäistä kirjettä. “Toisen lausumasta jatkaminen tai toisen lausumaan sisältyvien avainsanojen merkityssisältöjen, väitteiden tai perustelujen avaaminen ja tarkentaminen (Rt)” oli varsinkin kasvokkaiakeskusteluissa pääasiallinen tapa (siirto) viedä keskusteluja eteenpäin. Kasvokkaiakeskusteluissa reilu kolmannes (35,1 %) kaikista siirroista oli Rt-siirtoja.

Vasta-argumentoivia kommentteja (Rv) esitettiin huomattavasti enemmän sähköpostikeskusteluissa. Kasvokkaiakeskusteluissa niitä oli 5,4 % kaikista siirroista, kun taas sähköpostikeskusteluissa lähes joka viides (18,9 %) siirto oli vasta-argumentoiva. Näitä siirtoja tarkastellaan tarkemmin luvussa 5.2.3, jossa arvioidaan nimenomaan keskustelujen vasta-argumentointia (dialektista riittävyttä). On kuitenkin muistettava, että tämän tutkielman aineistona ovat opetuskokeilun ensimmäiset keskustelut, joiden tarkoituksena oli vain perusteltujen väitteiden esittäminen, ei erityisesti perusteltujen vasta-argumenttien esittäminen.

Keskusteluja käytiin oppimateriaalien (mielipidekirjoituksia ja tieteellistä tekstiä) ja niihin liittyvien harjoitustehtävien pohjalta. Harjoitustehtävät korostuivat varsinkin kasvokkaiakeskusteluissa. Opettaja käynnisti ensimmäisen kasvokkaiakeskustelun seuraavasti:

“Nyt pitäis keskustella tämän materiaalin pohjalta on ihan pakko, niinku (nauraen), mitään muuta tapaa valmistautua ei ees oo, ja, viimeks [kurssin johdantoluennolla] mä sanoin siitä, että, tarkoitus on ett me keskustellaan kaikki keskenämme että, ett mä en ainakaan johda tätä, ett mun tehtävä on sitte, yrittää ainakin lypsää teiltä jos ei mitään synny mutta toivotaan että syntys muutenkin, aihe nyt on ainakin semmonen, mistä, luulis, oisko semmonen hyvä, tapa edetä että katottas, ensin ett mitä, me ollaan pantu tähän väitteeseen mistä niitä, argumentteja tekstistä on otettu, ja sen jälkeen sitte, ruveta keskustelemaan että pitäs, pitäs riittävästi ajanvietettä olla puoleks, noin tunnin, tunnin verran meillä on aikaa ja sitte täytetään toi, toi tota, tommone lomake ett saadaan arvioida mitä me tehtiin, tämmönen hauskuus (nauraen), tähän päälle vielä, eli alotaks sä vaikka.”

Opettaja toteutti ns. kierrosmenetelmää, jossa jokainen sai omalla vuorollaan aluksi esittää jonkin väitteen, jonka oli tehtävään (ks. liite 2) löytänyt. Vasta tämän jälkeen aloitettiin varsinaisesti niistä keskusteleminen, väitteiden perusteleva ja perustelujen arvioiminen. Sähköpostikeskustelut taas aloitettiin itsenäisellä kirjeellä jostakin tekstimateriaalin herättämästä asiasta; tehtäviä ei itse keskusteluissa käsitelty.

Uudelleen suuntaavat kannanotot (U)

Kummassakin opiskeluympäristössä keskustelut pysyivät hyvin koossa, aiheesta toiseen ei vaihdeltu. Uudelleen suuntaavia kommentteja ja kannanottoja (U) koodattiin vain sähköpostikeskusteluissa, kasvokkaiakeskusteluissa niitä ei ollut.

ESIMERKKI 3 Uudelleen suuntaava kannanotto (sähköpostikirje, k4)

(S) *Tassa muutamia kommentteja H:n kirjoitukseen...*

(Rt) *Olen katsonut melko vahan lastenohjelmia, joten en kykene niitä kovinkaan hyvin arvioimaan. Uskon silti, että ne saattavat ponkittaa vallitsevia stereotyyppioita. Toisaalta se, että sanot tytöille suunnattujen ohjelmien olevan tainna pastellinsavyyisiä horheloita ja pojille suunnattujen ohjelmien olevan vakivaltaisia ja aanekkaita saattaisi myös edustaa stereotyyppistä ajattelua. Mista tiedat, että horhelot on suunnattu tytöille ja vakivalta pojille? Jos pojat saavat katsoa vakivaltaisia ohjelmia vastuu kuuluu siitä kai vanhemmille, eikä siitä voida syyttää ohjelmatarjontaa. Siihen millaisen kuvan tytöt ja pojat saavat tyttöinä ja poikina olemisesta lastenohjelmien valityksella vaikuttaa varmasti moni asia. Kaikki lapset tulkitsevat ohjelmia eri tavalla, eikä yhtä selkeää kuvaa varmasti olekaan. Lapset tulevat erilaisista taustoista ja se vaikuttaa heidän tapaansa tulkita asioita.*

(Rv) *Mielestäni on kuitenkin monia lastenohjelmia, joita ei ole selkeästi suunnattu kummallekaan sukupuolelle esim. Disneyn piirretyt, Tao tao, Richard Scarryn piirretyt ja muumit. Tayty silti myöntää, että muumit edustavat varsin perinteistä ajattelua ja ylläpitävät stereotyyppioita. Muumi-sarja on myös paikka paikoin varsin sovinistinen. (U) Suurempana ongelmana pidan kuitenkin lastenohjelmien vakivaltaisuutta kuin stereotyyppien ylläpitoa.*

t: Iris

5.1.2 Säännöt ja vuorovaikutuksen luonne

Kasvokkaiskeskustelut

Kasvokkaiskeskustelut koostuivat kahdesta keskustelukerrasta. Ensimmäiseen seminaarikeskusteluun osallistui seitsemän henkilöä: opettaja ja kuusi opiskelijaa. Taulukosta 7 näkyy, että puheenvuorot eivät jakautuneet aivan tasaisesti. Opettaja käytti eniten puheenvuoroja (27 %) ja kolme muuta keskustelijaa lähes yhtä paljon (22 %, 19 % ja 18 %). Loput kolme muuta keskustelijaa olivat selvästi vähemmän äänessä (6 %, 4 % ja 4 %). Osallistuminen keskusteluun ei siis ollut siinä mielessä tasavertaista, että kaikki eivät saaneet tilaa yhtä paljon. Toisaalta seitsemän keskustelijan joukko on josen verran suuri ryhmä, että kun puheenvuoroja (järjestys, aika, pituus) ei oltu mitenkään ennakolta säädelty, vaan jokainen sai ottaa niitä vapaasti, niin eroja puheenvuorojen määrässä syntyy.

Toiseen seminaarikeskusteluun osallistui yksi opiskelija enemmän eli yhteensä kahdeksan henkilöä. Opettajan puheenvuorojen osuus oli vielä suurempi kuin ensimmäisellä keskustelukerralla (37 % puheenvuoroista). Ensimmäiseltä kerralta pois ollut Saara pääsi hyvin mukaan keskusteluun (11 % puheenvuoroista), mutta ensimmäisen keskustelukerran hiljaisemmat opiskelijat olivat nytkin ennemminkin kuuntelijoita.

Laskettaessa kumpikin seminaarikerta yhteen puheenvuorot (N=852) jakaantuivat seuraavasti: opettaja 32 %, Pasi 18 %, Katja 17,5 %, Anne 15 %, Saara 6 %, Tia 5 %, Minna 3 % ja Pirjo 3 %. Tunnistamattomia puheenvuoroja oli 6 kappaletta (0,7 %).⁸

Vähäinen äänessä oleminen keskustelussa ja aktiivinen kuunteleminen voidaan nähdä kuitenkin hiljaisena osallistumisena, sijaisoppimisena. Tämä edistää Leen, Dineen ja McKendreen (1997) havaintojen mukaan oppijan sosiaalistumista akateemisen kielen ja ajattelun, keskustelun ja kritiikin maailmaan.

⁸ Keskusteluihin osallistuneiden nimet on muutettu kummassakin opiskeluympäristössä.

TAULUKKO 7 Puheenvuorojen jakaantuminen kasvokkaiskeskusteluissa

Henkilö	1. Seminaari		2. Seminaari		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Ope	111	27,1	164	37,0	275	32,3
Pasi	89	21,8	67	15,1	156	18,3
Katja	73	17,8	76	17,2	149	17,5
Anne	77	18,8	51	11,5	128	15,0
Saara	-	-	49	11,1	49	5,8
Tia	24	5,9	18	4,1	42	4,9
Minna	17	4,2	8	1,8	25	2,9
Pirjo	18	4,4	4	0,9	22	2,6
Muu	0	0	6	1,4	6	0,7
Yhteensä	409	100	443	100	852	100

Keskustelun jälkeen osallistujat täyttivät palautekyselyn. Siinä pyydettiin arvioimaan muun muassa omaa, kanssaopiskelijoiden ja opettajan toimintaa keskustelutilanteessa. Seuraavien aineistoesimerkkien yhteydessä käytetyt lyhenteet kertovat henkilön ja keskustelukerran, esim. H1/s1 tarkoittaa henkilöä yksi ensimmäisessä (kasvokkais)seminaarissa. Palautteet annettiin anonyymisti, mistä johtuen henkilöt on vain numeroitu.

Arviointien perusteella keskustelijoilla on jonkinlainen kuva hyvästä keskustelusta. Ne kertovat sitoutumisesta keskusteluun, vastavuoroisuudesta ja toisten kuuntelemisesta.

“Olin innostunut.” (H2/s1)

“Oma aktiivisuuteni miellytti minua.” (H1/s1)

“Toin rohkeasti esiin mielipiteitäni ja kuuntelin toisia mielenkiinnolla.” (H5/s1)

Ongelmakohtiakin huomattiin. Se, mitä haluttiin tehdä paremmin, oli mm. *“kuunnella toisten puheita, koettaa mennä heidän sanojensa taakse, palata toisten ajatuksiin ja jatkaa siitä samoilla kannoilla tai eriävillä mielipiteillä” (H2/s1)*. Joku oli sitä mieltä, että *“ehkä hieman liikaa olin äänessä”*, mutta jatkaa siitä, että *“toisaalta kommentit*

tukivat myös keskustelun jatkuvuutta” (H1/s1). Myös puheenvuoron ottaminen saattoi tuottaa ongelmia: “Minulle jäi sanomatta mielipiteitä, koska en osannut ottaa puheenvuoroa ja asia meni ohi. Aihe herätti vilkasta keskustelua ja en halunnut puhua päälle” (H4/s1).

Tutkiessani puheenvuorojen ottamista, niin 18,2 % puheenvuoroista (N=852) alkoi toisen puheenvuoron päältä. Ensimmäisessä seminaarikeskustelussa joka viides puheenvuoro (21,0 %) alkoi ennen toisen puheenvuoron loppumista, mutta toisella keskustelukerralla päälle puhumista oli vähemmän (15,6 % puheenvuoroista). Tämä näkyi myös toisen keskustelukerran jälkeen tehdyissä arvioinneissa: *“Annoin muille enemmän tilaa” (H1/s2); “Nyt en tuntenut samalla tavoin siinä määrin kuin viime kerralla vaikeutta ottaa puheenvuoroa” (H4/s2).* Toisen kuunteleminen (loppuun asti) kehittyi siis jonkin verran keskustelujen kuluessa. Lisäksi tutkiessani päälle puhumista tarkemmin huomasin, että siitä yli puolet (58,1 %) olikin kasvokkaiakeskusteluun tyypillisesti kuuluvaa minimipalautteen antamista (“Joo, kyllä.”, “Mmm, niin.”). Se taas kertoo dialogisuudesta - sitoutumisesta ja osallistumisesta keskusteluun, keskustelukumppanien tukemisesta ja keskustelun ylläpitämisestä.

Päälle puhumisella on siis kaksinainen merkitys: toisaalta se on merkki vähäisestä dialogisuudesta, toisen kuuntelemattomuudesta, mutta toisaalta se taas kertoo päinvastaisesta, aidosta kiinnostuksesta ja toisen tukemisesta. Puhumisen laatu korostui myös muillakin tavoilla. Erään hiljaisemmän opiskelijan (Pirjo) puheenvuorojen dialogisiirtojakaumasta huomasin, että ollessaan äänessä hän nimenomaan esitti vasta-argumentoivia kommentteja (Rv) ja vastasi esitettyihin kysymyksiin (ks. liite 5). Tämä kertoo ei-dominoivasta, mutta kuitenkin keskustelun etenemisen ja jatkumisen kannalta merkityksellisestä (puhe)roolista, keskusteluun hyvin sitoutuneesta henkilöstä (vrt. dominanssi, luku 2.5.2).

Keskusteluun sitoutumisesta kertovat myös palautteessa annetut arvioinnit kanssaopiskelijoiden toiminnasta keskustelutilanteessa.

“Katsekontakteja oli ja muuta myönteistä oheisviestintää. Avoin ilmapiiri. Toisten sanottavaa kuunneltiin ja kommentoitiin. Hiljaisimmatkin olivat mukana jutussa.” (H2/s1)

“Keskustelu oli vapaata, mielenkiintoista ja kaikki tuntuivat hyvin ymmärtäväsiltä ja toisten mielipiteet huomioonottavilta.” (H4/s1)

“Kukaan ei puhunut toisten päälle tai ollut liikaa äänessä, ja toisaalta kaikki ottivat osaa jonkin verran.” (H6/s1)

“Hyvää oli keskustelun jatkuvuus ja että toiset todellakin reagoivat äänessä-olijan puheisiin.” (H7/s2)

Opettaja koettiin keskusteluun aktiivisesti osallistuvana, toisia tukevana (vrt. scaffolding) tasavertaisena keskustelukumppanina. Näin hän omalta osaltaan oli vaikuttamassa keskustelun dialogisuuteen, dialogin sääntöjen noudattamiseen.

“Hieman epäselvä alku, miten tunti on tarkoitus käyttää. Opettajan vapautuneisuus vapauttaa opiskelijoita.” (H2/s1)

“Opettaja antoi hyviä kommentteja ja lisäpointteja esitettyihin ajatuksiin. Ehkä sen johdosta pääsimme syvälle aiheeseen!?” (H4/s1)

“Tällä kerralla opettaja oli lähinnä yksi keskustelijoista, hän ei joutunut “lypsämään” mitään meistä. Hän kuitenkin johdatti meidät hyvin keskustelun alkuun, joka oli varmasti tarpeen, jotta keskustelu saatoi olla näin vilkasta ja hedelmällistä.” (H5/s1)

“Esiintyi tasavertaisena keskustelijana kuten edelliselläkin kerralla.” (H3/s2)

“Opettaja on innolla mukana keskustelussa ja osoittaa tasavertaisuutta meidän kanssa.” (H4/s2)

Tässä määrällinen tulos opettajan osallistumisesta keskusteluihin (32,3 % puheenvuoroista) on jonkin verran ristiriidassa opiskelijoiden kokemusten kanssa. Määrällinen dominointi ei näytä tässä siis heikentävän keskustelun, dialogin, laatua.

Sähköpostikeskustelut

Sähköpostiseminaariin osallistui opettaja ja kuusi opiskelijaa. Teemana oli sama kuin kasvokkaiskeskusteluissa eli sukupuoliroolit ja tasa-arvo kasvatuksessa ja koulutuksessa. Noin 2 ½ viikon aikana käyty keskustelu koostui 42 kirjeestä, jotka jakaantuivat seuraavasti:

TAULUKKO 8 Sähköpostikirjeiden pituus ja jakaantuminen keskustelijoittain

Henkilö	Kirjeiden lukumäärä		Kirjeiden pituus (mittayksikkönä rivi)	
	f	%	f	%
A	7	16,7	137	13,4
B	7	16,7	175	17,1
C	6	14,3	164	16,0
D	6	14,3	128	12,5
E	6	14,3	112	10,9
F	5	11,9	162	15,8
Ope	5	11,9	146	14,3
Yhteensä	42	100	1024	100

Kuten taulukosta huomaamme, niin kirjeet jakaantuivat verrattain tasaisesti kaikkien keskusteluun osallistuneiden kesken. Sähköpostin käytön eduksi on sanottu, että vuorovaikutus on tasa-arvoista, toisin kuin kasvokkaiskeskusteluissa, joissa esiintymishaluiset ja -taitoiset helposti dominoivat keskusteluja ujompien ja arempien jäädessä taka-alalle. Tosin "keskustelutaitoiset" kirjoittajat voivat kirjoittaa pitkiäkin sepustuksia muiden kirjeisiin verrattuna. (Ks. Yates 2001⁹.) On kuitenkin mainittava, että osaltaan tasa-arvoa olivat synnyttämässä sähköpostikeskusteluille annetut ohjeet. Niiden mukaan jokaisen tuli kirjoittaa vähintään kolme kirjettä kuhunkin alateemaan, joista yhden tuli olla oma itsenäinen perusteltu kannanotto kyseiseen alateemaan. Eli näin määriteltiin osallistumiselle tietty minimi (6 kirjettä). Kuten taulukosta 8 huomaamme, niin vain kaksi opiskelijaa oli ylittänyt tämän minimin. Yksi opiskelija oli jäänyt sen alle. Opettajaa minimi ei koskenut, sillä hän ei osallistunut varsinaiseen keskusteluun. Hänen kirjeensä olivat vain keskusteluprosessia sääteleviä.

Olen laskenut myös kirjeiden pituudet. Kirjoitetun rivimäärän perusteella eniten ja vähiten kirjoittaneen väliseksi eroksi tuli 63 riviä (noin 1 ½ sivua); kirjeiden lukumäärässä eroa oli heidän osaltaan vain yhden kirjeen verran. Keskimääräinen

9 S. J. Yates (2001) käsittelee artikkelissaan erityisesti sukupuolen roolia tietokonekeskeisessä kommunikoinnissa. Tässä tutkielmassa ei tutkittu sukupuolten välisiä eroja siitä syystä, että sekä kasvokkaiskeskusteluihin että sähköpostikeskusteluihin otti osaa vain yksi miesopiskelija.

kirjeiden pituus oli 23,4 riviä. Vain viisi kirjettä lähettänyt opiskelija ei kuitenkaan kirjoittanut kaikkein vähiten.

Keskustelun vastavuoroisuus näkyy muun muassa kirjeiden ketjuttamisen kautta. Kuka on vastannut kenellekin (reply-komennot)? Seuraavassa taulukossa 9 kirjeet kulkevat kronologisesti 1:stä 42:een, kirjaimet (A,..., F, Ope) tarkoittavat eri keskustelijoita ja numerot niiden perässä kunkin keskustelijan kirjoittaman kirjeen järjestysnumeroa. Esimerkiksi A1 = keskustelija A:n ensimmäinen kirje. Nuolimerkinät tarkoittavat sitä, kenen kirjettä kommentoidaan, kenelle vastataan. Esimerkiksi B2 => A1 tarkoittaa siis, että on kyse opiskelija B:n toisesta kirjeestä, joka on vastaus opiskelija A:n ensimmäiseen kirjeeseen. Dialogisiirtojen koodit ovat seuraavat:

K ja Kt	= kysymyksiä,
V	= vastaus,
R, Rt ja Rv	= rakentavia kannanottoja,
S ja Sk	= sääteleviä kannanottoja ja kommentteja,
U	= uudelleen suuntaava kannanotto (ks. tarkemmin taulukko 5, sivulla 49).

TAULUKKO 9 Sähköpostikirjeiden ketjuuntuminen ja kirjeiden sisältämät dialogisiirrot

Kirje	Kirjoittaja	Lähtäjien ketju	Dialogisiirrot
1	A1		K, R, S
2	Ope1		S
3	B1		R, R, R, R
4	B2	=> A1	S, Rv, Kt, Rv, U
5	C1		R, K, K, R, R, S
6	B3	=> C1	S, Rt, Rv, Rt, K
7	D1		S, R, R, R, R, R
8	D2	=> B3 => C1	Rt, K, Rt
9	E1		R, R, R, S
10	C2	=> E1 & C2 => B3 => C1	Rt, Rv, Rt & Rt
11	A2	=> B2 => A1	S, Sk, Rt, Rv, K
12	F1	=> A1 & F1 => B2 => A1	Rt & Rt
13	A3		R
14	E2		S, R, U, R, R, S
15	Ope2		S
16	D3	=> F1 => A1	S, Rt, Rv, Rt, Rt
17	F2	=> D3 => F1 => A1	S, Rt, Rt

(jatkuu)

TAULUKKO 9 (jatkuu)

18	B4		R, R
19	A4		R, R
20	D4		R, R, K
21	D5		R, K, R
22	E3		S, K, R, R, R, S
23	C3	=> B4	Rt, U, R, R, S
24	C4	=> D4	S, Rv, Rt
25	Ope3		S
26	F3		R, R
27	Ope4		S
28	A5	=> C4 => D4 & A5 => D4	Rt & Rt
29	A6	=> C3 => B4	S, Rv
30	Ope5		S
31	F4	=> A6 => C3 => B4	Rv, Rv, Rv, Rv, Rv
32	D6	=> F4 => A6 => C3 => B4	K, K, K, K, K, Rt
33	E4	=> D4	Rv, Rv, Rv, Rt
34	F5	=> D6 => F4 => A6 => C3 => B4	Rt, Rt, Rt
35	C5	=> F4 => A6 => C3 => B4	S, Rv, S, Rt, K
36	A7	=> C5 => F4 => A6 => C3 => B4	Rv
37	E5	=> C5 => F4 => A6 => C3 => B4	Rv
38	E6		S
39	C6	=> A7 => C5 => F4 => A6 => C3 => B4	Rv, Rv
40	B5	=> C3 => B4	Rt, Rv, Rt
41	B6	=> F4 => A6 => C3 => B4	Rv, Rv, Rv
42	B7	=> C2 => E1	S, Rv, K

Taulukosta huomataan, että opiskelijoiden kirjeistä 14 oli itsenäisiä kirjeitä (37,8 %), vastauskirjeitä jonkin toisen opiskelijan itsenäiseen kirjeeseen oli 8 kpl (21,6 %), vastauskirjeitä edellisiin oli 9 kpl eli kolmen kirjeen ketjuja (24,3 %), vastauksia edelleen edellisiin eli neljän kirjeen ketjuja oli 2 kpl (5,4 %), viiden kirjeen ketjuja oli 3 kpl (8,1 %), kuuden kirjeen ketjuja oli 3 kpl (8,1 %) ja yksi ketju sisälsi seitsemän kirjettä (2,7 %). Kirjeistä kolme sisälsi sekä vastauksen toisen itsenäiseen kirjeeseen että kommenttikirjeen jo kerran kommentoituun kirjeeseen. Kaikkiaan toisia kommentoivia kirjeitä opiskelijoiden kirjeistä (n=37) oli siis 62,2 %.

Edellisessä taulukossa kirjeiden ketjuuntuminen esitettiin lähettäjiä ketjuina. Seuraavassa taulukossa vain kirjeet (aikajärjestyksessä numeroituna) on ketjutettu. Aineistona olleista 42 kirjeestä muodostui näin viisi ketjua (ks. taulukko 10). Pisin kirjeiden ketju muodostui 12 kirjeestä. Opiskelijoiden lähettämistä 37 kirjeestä yhdek-

sän (24,3 %) jää täysin itsenäisiksi, kenenkään kommentoimattomiksi. Myöhemmin esitän näiden viiden ketjun argumentatiivisen rakenteen ja etenemisen sekä arvioin käydyn dialogin argumentoituutta. Kommentoin myös kommentoimattomiksi jääneitä kirjeitä.

TAULUKKO 10 Kirjeiden ketjuuntuminen

Ketju	Kirjeet (k=kirje, k1= ensimmäinen lähetetty kirje)
1	k1, k4, k11, k12, k16, k17
2	k5, k6, k8, k10, k42
3	k9, k10
4	k18, k23, k29, k31, k32, k34, k35, k36, k37, k39, k40, k41
5	k20, k24, k28, k33

Sähköpostitse opiskelleet täyttivät palautelomakkeen vapaan debatin päätyttyä työmuotona eli kahden keskusteluteeman jälkeen. Näissä arvioinneissa on mukana siis myös toinen keskusteluteema. Tästä syystä nämä arvioinnit eivät ole täysin vertailukelpoisia kasvokkaikekseskusteluihin nähden.

Dialogin sääntöjen noudattaminen osallistumisen osalta oli siis tasavertaista. Myös sitoutuminen oli samanlaista (kaikki kirjoittivat suunnilleen yhtä monta kirjettä). Vastavuoroisuus olikin jo vähän vaikeampi asia opiskelijoille. Kommentoivia kirjeitä toki oli yli puolet (62 %), mutta kuten seuraavista opiskelijoiden kommenteista ilmenee, niin vastavuoroisuutta olisi voinut olla enemmänkin. Eräs opiskelija koki kirjeiden lukemisen taakaksi, koska niitä tuli hänen mielestään liian monta liian lyhyessä ajassa; itse kirjeiden kirjoittamisen hän koki kuitenkin myönteisenä. Aika oli siis esteenä vastavuoroisuudelle: ei ehkä ollut tarpeeksi aikaa lukea toisten kirjeitä ja vastata niihin.

“Joskus olisi toivonut, että kun on kommentoinut jonkun toisen kirjettä ja tavallaan esittänyt kysymyksen hänelle, että olisi myös saanut siihen vastauksen.” (H22)

“...välistä on tuntunut että kirjeitä voisi tulla vähemmän, esim. kaksi viikossa/hlö, mutta toisaalta onhan niitä mukava kirjoitellakin enemmän (se kirjoittaminen ei siis ole taakka kuten toisten kirjoitusten lukeminen...)” (H25)

Oman toiminnan arvioinnit käsittelivät lähinnä omaa argumentointia, väitteiden ja niiden perustelujen esittämistä. Ainoa vastaus, jossa oma toiminta arvioitiin hyväksi, oli seuraavanlainen: *“Olen ihan tyytyväinen omaan toimintaani. Mielestäni olen kirjoitellut omia argumentteja ja myös vasta-argumentteja toisille”* (H25). Muut kertoivat argumentoinnissaan olevan parantamisen varaa. Ongelmaksi nähtiin se, että yhteen kirjeeseen oli tullut niin monta asiaa, että niiden perusteleminen oli sen takia jäänyt riittämättömäksi.

“...Itse argumentointi oli alussa kovin suuripiirteistä, oli vaikea rajata sanottavansa napakkaan pakettiin.” (H24)

“Omissa kirjoituksissa on tullut usein ehkä sanottua monia asioita, mutta niitä ei ole välttämättä tullut perusteltua riittävästi. Mielestäni olen kirjoituksissani pohdiskellut asioita ja se on hyvä asia, mutta sen lisäksi niitä olisi voinut perustella paljon paremmin. ...on tullut pyöriteltyä asiaa, mutta sitä ei ole kyennyt riittävän hyvin perustelemaan. Pitäisi kyetä selkeämmin sanomaan, että mielestäni asia on näin ja se johtuu tästä.” (H22)

“...Omissa kirjeissä on puutteena ollut perustelut ja liian monen asian yhdistäminen samaan kirjeeseen. Pitäisi selkeämmin keskittyä yhteen asiaan yhdessä kirjeessä.” (H26)

Kantaa otettiin myös itse opiskeluympäristöön. Sähköpostiviestintä ei ole niin aikaan ja paikkaan sidottua kuin esimerkiksi kasvokkaisviestintä, mutta ei sekään ole täysin ongelmatonta.

“Tyytyväinen voin olla aikataulutuksestani, eli vielä olen muistanut pysyä sovitussa suunnitelmassa.” (H24)

“...Olisin voinut olla vielä ahkerampi toisten viestien kommentoinnissa ja pohtimisessa ... aikaa on vain niukalti jaettavissa eri juttuihin.” (H23)

“...Vaikeutena on myös ollut koneille pääsy, koska itselläni kotona olevaa verkkokorttia ei ole saatu vielä toimimaan. Eli kirjeen kirjoittaminen pitää tehdä silloin kun sattuu olemaan vapaa kone eikä silloin kun itselle sopii.” (H26)

Esille tuli myös se, että sähköpostiviestintä on nimenomaan kirjoittamalla viestimistä. Kirjoittaminen koettiin vaikeaksi kahdella eri tavalla: 1) omien ajatusten esittäminen ymmärrettävästi oli vaikeaa sekä 2) jos opiskelija piti käsiteltävänä olevaa asiaa neutraalina, hänen oli vaikeaa kirjoittaa siitä teräviä kannanottoja. Tekstimateriaalikaan ei tällöin auttanut asiaa.

“Mielipiteen esille tuominen kirjoittamalla on vaikeaa. Silloin kun muut lukevat kirjettä ei voi enää tarkentaa omaa mielipidettä vaikka se olisikin ymmärretty väärin. (...) Kahden ensimmäisen viikon aihe oli sellainen, mihin suhtaudun aika neutraalisti, joten kirjeiden kirjoittaminen oli vaikeaa.” (H26)
“Mielestäni tekstimateriaalia enemmän keskusteluun vaikuttaa henkilökohtainen kiinnostus ja tietämys asiasta.” (H26)

Kanssaopiskelijoiden toiminta keskusteluissa arvioitiin pääsääntöisesti hyväksi ja aktiiviseksi. Mutta osallistumista ja vastavuoroisuutta olisi lisännyt se, jos keskustelijat olisivat rohkeammin esittäneet kriittisiä kommentteja toisilleen. Vasta-argumentointia ehkä hieman arkaillaan, kuten seuraavasta kommentista ilmenee: *“Yksimielisyyttä kunnioitettiin. Ei uskallettu rohkeasti puohustaa mielipiteitä, vaan myötätultiin kritiikkiä.” (H27)*

Opettajan rooli sähköpostikeskusteluissa oli lähinnä ohjaava ja kannustava (vrt. scaffolding). Hän ei kuitenkaan ottanut osaa itse keskusteluihin sisällöllisesti, vaan hänen kommenttinsa liittyivät esimerkiksi keskustelun sujumiseen ja sen arviointiin. Hän toi esille muun muassa ohjeita oman perustellun kannanoton esiin tuomiseksi. Opettajan toimintaan opiskelijat olivat tyytyväisiä.

5.2 Argumentoivuus

Tässä luvussa selvitän pääpiirteittäin sekä kasvokkais- että sähköpostikeskustelujen argumentatiivisen rakenteen ja etenemisen. Tämän jälkeen arvioidaan, miten argumentatiivista keskustelua itse asiassa on eli arvioidaan argumenttien hyvyttä tarkastelemalla niiden relevanssia, riittävyttä ja hyväksyttävyyttä (luku 5.2.3).

Pääpiirteinen esitystapa tarkoittaa sitä, että olen poiminut keskusteluista vain sellaiset argumentit, jotka ovat saaneet aikaan kriittistä keskustelua ja kommentointia, erityisesti vasta-argumentointia. Tavoitteena on ollut pyrkiä sellaiseen esitystapaan, joka kuvaisi mahdollisimman selkeästi yliopisto-opiskelijoiden käymän argumentoivan dialogin argumentoivuuden ja dialogisuuden välistä suhdetta. Dialogisuushan määritte-

lee myös argumentoituutta. Esitystavan toivotaan myös kuvastavan keskustelujen prosessinomaisuutta ja yhteistoiminnallisuutta.

5.2.1 Kasvokkaiskeskustelujen argumentatiivinen eteneminen

Kasvokkaiskeskustelut muodostuivat kahdesta keskustelukerrasta. Nimitän näitä keskustelukertoja ensimmäiseksi dialogiksi ja toiseksi dialogiksi. Aineistoesimerkkien yhteydestä löytyvät myös dialogisiirtojen luokittelumerkinnät (esimerkiksi S = säätelevä ilmaus; ks. sivu 49). Keskustelujen teemana on sukupuoliroolit ja tasa-arvo kasvatuksessa ja koulutuksessa.

Dialogit esitetään siten, että ne kulkevat sisällöllisesti tiivistettyinä argumentatiivisen rakenteensa vieressä tätä rakennetta havainnollistaen. Autenttiset aineistokohdat, joihin tiivistys perustuu, ovat liitteessä 5.

ENSIMMÄINEN DIALOGI:

Sukupuoliroolit ja tasa-arvo koti- ja päiväkotikasvatuksessa

Opettaja käynnistää ensimmäisen keskustelukerran väitekierröksellä (esimerkki 4) eli jokainen opiskelija kertoo vuorollaan, minkä väitteen on kirjoittanut taustamateriaaliin liittyvään tehtävään (ks. liite 2). Esimerkissä väitteet on alleviivattu.

ESIMERKKI 4 Ensimmäinen väitekierrös

-
- Ope: (S) *nyt pitäis keskustella tämän materiaalin pohjalta..., ...oisko semmonen hyvä, hyvä tapa edetä että katottas, ensin ett mitä, me ollaan pantu tähän väitteeseen mistä niitä, argumentteja tekstissä on otettu, ja sen jälkeen sitte, ruveta keskustelemaan..., ...eli alotaks sä vaikka.*
- Minna: (R) *mull oli tällänen kun lapset tarvitsevat kasvaakseen tyttöinä tai poikana sukupuolensa mukaisia käsityksiä stereotyyppioitakin siitä mitä on olla tyttö tai poika*
- Ope: (S) *aha, näin päin, onks jollakin sama, sinäänsä mielenkiintoista*
- Pirjo: (R,S) *ihan toi että lapsilla on vahvat, vahvat stereotyyppiset käsitykset sukupuolisuudesta, mutt oliks tää tarkoitus ihan niinku tehä, sillei suoraan, yksinkertaisesti täältä ottaa jotain vai, tehä jotenkin niinku...nii*

- Ope: (S) *juu, sää oot selkeesti tehny oikein, sä oot selvästi tehny ihan oikein, sen verran mitä nään, nään tossa eli,*
- Pirjo: (Sk) *joo, okei*
- Ope: (Rt) *sulla oli että ne tarvitsee, ja sulla oli että niillä on,*
- Pirjo: (Sk) *ni*
- Ope: (S) *entäs, mennäänpä tää, läpi tää kierros, mitä sulla on*
- Anne: (R) *no mull on tämmönen että, yhteiskunnassamme sekä viralliset kasvattajan taholta että media vahvistavat edelleenkin voimakkaasti sukupuoli-roolien erilaisuutta*
- Ope: (Rt,S) *eli tää vahvistaminen näin päin, hyvä, sitte*
- Pasi: (R) *sukupuoliroolit, ovat sidonnaisia kulttuurille kasvuympäristölle ja ajalle*
- Ope: (Sk) *sä otit sen*
- Pasi: (Sk) *jo*
- Ope: (Rt) *joo o, ottamatta kantaa siihen että tarvitaan tai ei*
- Pasi: (K) *joo, mää just mietin ett, mietin oisko pitäny enemmän, ottaa kantaa siihe, toiseen suuntaan tai toiseen*
- Ope: (V,S) *ei välttämättä koska ne on sitt ne perustelut on ne, mitkä katot ett ton väitteitä aina on, ett, mikä sulla on*
- Tia: (R) *no mulla on tää, samantyyppinen että yhteiskunta edelleen tuottaa ja ylläpitää sukupuolen mukaista segregaatiota*
- Ope: (Sk,S) *just, oikein hienon sanakin valinnut sinne, ja sulla*
- Katja: (R) *ja näähän että kasvatuskulttuuri ylläpitää naisten ja miesten eroja*
- Ope: (Rt,K) *just, eli, aikasa, nyt, täss on selvästi nyt kaks, eli, eli niinkun, sä oot selkeesti si-sitä mieltä ett näitä myös tarvitaan näitä stereotypioita, ja sitte, toisella puolella on se että, ni- mitä kulttuuri tuottaa ottamatta kantaa siihen, mitä perusteita sulla olis, sen, siihen tarvitsemiseen*
-

Yllä olevassa esimerkissä opettaja viimeisessä puheenvuorossaan kokoaa opiskelijoiden väitteet yhteen ja kiteyttää ne kahteen pääväitteeseen: 1) "Stereotypioita tarvitaan" ja 2) "Kulttuuri tuottaa stereotypioita". Tämän jälkeen keskustelu, ensimmäinen dialogi, jatkuu näiden väitteiden perusteluista.

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (esim. vasta-argumentin tai perusteen peruste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen, JP = johtopäätös. Tabuloinnilla (sarkainkohdat) ilmaistaan viittaus- ja alisteisuussuhteet, esim. VARG1 ja VARG2 ovat vasta-argumentteja perusteelle P2.]

Pääväite 1: Stereotyyppioita tarvitaan

- P1 lapset pystyvät hyväksymään oman roolinsa ja sosiaalistumaan siihen (Minna)
- P2 kaavamaisuus palvelee lasta (Minna)
- => VARG1 sukupuoli ajattelua rajoittavana tekijänä (Anne)
- => Kumo1 mutta tähän tekstiin on varmaan otettu räikeitä esimerkkejä sinänsä tyttöjen ja poikien eroista (Pasi)
- => VARG2 mikä tavallisempaa, että tytöt kiltejä ja pojat ei pysy aisoissa vai että on molemmanlaisia? (Anne)
- => VARG3 kummat on suuremmat erot, erot yksilöiden välillä vai erot sukupuolten välillä? (Anne)
- p1 “alunperin yksilöerot on isompia mutt sitt se, yleisö [yhteisö] muokkaa” (Pasi)
- => VARG4 mutta pojat ei huoli nukkeja, vaikka äidit niitä tarjoavat (Ope)
- p2 olisiko biologisia syitä siihen? (Pirjo)
- p3 on tutkittu (Pasi)
- => VARG5 “mää olen luku päivästä” (Pirjo)
- => VARG6 “siinä on varmaan niinku sekä että” (Katja)
- p4 ympäristö vaikuttaa aikaisin (Pirjo)
- => VARG7 mikä on ympäristö tässä tapauksessa? (Ope)
- [JP: kategoriointi helpottaa elämää (Anne)]
- P3 stereotyyppiat tarjoavat oman arvon pikitien (Minna)
- P4 stereotyyppiat ovat keskinäisen sosiaalistamisen välineitä (Katja)

(jatkuu)

(jatkuu)

P5	stereotypiat luovat turvallisuutta, raameja mihin kasvaa (Minna)
=> VARG8	pitääkö sääntöjen [raamit käsitetään sääntöinä] olla suhteessa sukupuoleen? (Ope)
=> Kumo2	tasa-arvo on tavoitteena (Ope)
=> Kumo3	mikä on kasvatuksen osuus ja mikä luonnollisen kehityksen osuus? (Katja)
p5	biologia tulee mukaan, kiinnostus vastakkaiseen sukupuoleen (Ope)
=> VARG9	stereotyypittömyys ei tuota turvattomuutta (Anne)
=> Kumo4	huostaanotot lisääntyneet (Katja)
=> Kumo5	homoseksuaalisuus seurausta epäselvistä kategorioista (Katja)
=> VARG10	sitä ollut aina yhtä paljon (Pasi)
=> VARG11	stereotypioista tulee itselle aiheutettu haitta (Pasi)
p6	rajojen ylittäminen ei onnistu, vaikka haluttaisiin (Minna)
P6	naiset haluavat pitää kiinni reviiereistä (Minna)
=> VARG12	kuka keittiöreviiripuheen nostanut esille (Ope)
=> Kumo6	yksilöllisyys vaikuttaa enemmän kuin sukupuoli (Anne) [aiempaan aiheeseen palaaminen: vrt. VARG3 (Anne)]
=> VARG13	miesten saunakulttuuri ylläpitää reviiereitä (Ope)
=> Kumo7	ovatko naiset johtavissa tehtävissä enemmän miehekkeitä vai tasa-arvoistuuko kulttuuri tätä kautta? (Ope)

Yhteenveto pääväitteestä 1. Väitettä 1 perustellaan kaikkiaan kuudella perusteella (P1 - P6). Näistä kolme hyväksytään sellaisenaan. Toinen peruste (P2) käynnistää argumentointiketjun, joka sisältää kaikkiaan seitsemän vasta-argumenttia, joista kolmea on perusteltu. Vain yksi vasta-argumentti pyritään kumoamaan tässä ketjussa. Viidennen perusteen (P5) esittäminen saa aikaan neljä vasta-argumenttia ja neljä vasta-argumentin kumoamista, joilla kuitenkin pyritään kumoamaan vain kahta esitetystä vasta-argumenteista. Kuudes peruste (P6) käynnistää vuoroittaisen vasta-argumentointiketjun vasta-argumentteineen ja niiden kumoamisineen. Tässä palataan sisällöllisesti myös perusteelle P2 esitettyyn vasta-argumenttiin.

Pääväite 1: perusteet (P)	6 kpl
muut perusteet (p)	8
vasta-argumentit (VARG)	13
- kumoamista kohdanneet	5
- kumoamista kohtaamattomat	8
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	7

Sisällöllisesti ensimmäisen argumentointiketjun (P2, ..., VARG7, jp) mukaan stereotypioita tarvitaan, koska kaavamaisuus palvelee lasta. Tämän perusteen kyseenalaistaminen päättyy siihen huomioon, että ympäristökin vaikuttaa. Ympäristöä ei pystytä kuitenkaan määrittelemään, joten johtopäätöksenä todetaan, että kategoriointi helpottaa elämää. Toinen argumentointiketju (P5, ..., p6) alkaa väitteellä, että stereotypiat luovat turvallisuutta ja päättyy toteamukseen, että rajojen ylittäminen ei onnistu, vaikka sitä haluttaisiin. Kolmannen argumentointiketjun (P6, ..., Kumo7) mukaan naiset haluavat pitää kiinni revireistä. Ketjussa pohditaan, ovatko naiset johtavissa tehtävissä muita naisia miehekkäämpiä vai tasa-arvoistuuko kulttuuri naisjohtajuuden myötä. Ketjussa palataan myös ensimmäisen ketjun pohdintaan siitä, että kumpi vaikuttaa enemmän, yksilöllisyys vai sukupuoli. Ympyrä tavallaan sulkeutuu, sillä ensimmäisessä ketjussahan päädyttiin siihen, että kategoriointi helpottaa elämää.

Huomioitavaa pääväitteestä 1 käydyssä argumentoivassa dialogissa on myös se, että yksi keskusteluryhmään kuulunut, Tia, ei osallistunut siihen lainkaan. Syynä tähän on kenties hänen oma väitteensä (orientoivaan tehtävään etsitty väite), joka on toisena, opettajan kiteyttämänä pääväitteenä ja josta ei vielä ole keskusteltu. Seuraavaksi esitänkin tämän, pääväitteen 2, argumentatiivisen rakenteen ja etenemisen. Osallistuuko Tia tähän keskusteluun?

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (esim. vasta-argumentin peruste tai lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen, JP = johtopäätös]

Pääväite 2: Kulttuuri tuottaa (ja ylläpitää) stereotypioita

P1	instituutiot, perhe, päiväkodit ja koulut tuottavat stereotypioita (Tia)
P2	lastenkirjoissa stereotyyppisiä hahmoja (Tia)
P3	TV:n lastenohjelmissä stereotyyppisiä hahmoja ja rooleja (Tia)
=> VARG1	TV:ssä on naissankareitakin, taistelijanaisia (Pasi)
=> Kumo1	miessankareissakin on ylilyönnejä (Anne)

(jatkuu)

(jatkuu)		
P4		sukupuoliroolit välittyvät vahvasti työkasvatuksessa (Tia)
p1		pojat hakeutuvat tyttöjä huonommillakin papereilla enemmän koulutukseen aina korkeakouluihin asti (Pasi)
p2		kiintiökeskustelut ylläpitää sukupuolirooleja (Katja)
p3		naiset passiivisia, miehillä aktiivisempi rooli työympäristössä kasvatusalalla (Anne)
	=> VARG2	ovatko naiset passiivisia? (Anne) [kysyy perusteluja]
	=> Kumo2	mihin sitä lähtee mukaan, ei kaikkia kiinnostu urheilu (Ope)
	=> VARG3	miehet ovat aktiivisemmin lasten kanssa (Anne)
	=> Kumo3	“on monta tapaa olla aktiivinen” (Ope)
	=> VARG4	naiset tekee hoivaamisjuttuja ja antaa mieluummin tiedollista opetusta (Anne)
	=> Kumo4	isät liioittelevat haastatteluissa aktiivisuuttaan (Pasi)
	=> VARG5	isille jää enemmän aikaa leikkiä (Katja)
	=> Kumo5	miksi me uskotaan, että isät haluaa riehua ja mennä ulos lasten kanssa? (Ope)
	=> Kumo6	pakottaako naiset miehet tähän malliin? (Katja)
	=> VARG6	miehet kokee hoivan uhkana miehisyydellensä (Anne)
	=> Kumo7	pehmoisät sallitaan (Katja)
	=> VARG7	lehtikirjoittelu pedofiilimiehistä vähentää luonnollisuuden arvostamista (Pasi)
	=> Kumo8	toiset lapset valitsevat isän ja lapsen valintaa tulee kunnioittaa (Ope)
	p4	kulttuuri on kauhean aikuislähtöistä (Anne)

[JP: ”aina kun sä teet toisin ni sä joudut jotenkin perustelemaan, sull on riittävästi toisin tekijöitä ni, sun ei tarte enää perustella” (Ope)]

Yhteenveto pääväitteestä 2 käydystä keskustelusta. Pääväite 2 saa neljä perustetta, joista kaksi hyväksytään sellaisenaan. Kolmas peruste kyseenalaistetaan ja se pyritään myös kiistämään. Neljättä perustetta ensin lisäperustellaan kolmasti. Kolmas lisäperuste (p3) käynnistää argumentointiketjun, johon kuuluu kuusi vasta-argumenttia ja seitsemän vasta-argumentin kumoamista. Kolmatta vasta-argumenttia (VARG3) yritetään kiistää jopa kolmella tavalla (Kumo 3, 5 ja 6).

Pääväite 2: perusteet (P)	4 kpl
muut perusteet (p)	4
vasta-argumentit (VARG)	7
- kumoamista kohdanneet	6
- kumoamista kohtaamattomat	1
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	8

Ensimmäisessä argumentointiketjussa (P3, ..., Kumo1) puhutaan naistaisteli-joista ja liioitellun miehisistä miessankareista televisiossa. Toisessa ketjussa (P4, ..., p4) päädytään siihen, että kulttuuri on kauhean aikuislähtöistä. Alkuperäinen väitehan kuului, että kulttuuri tuottaa ja ylläpitää stereotypioita, ja johtopäätöksensä esitetään ajatus siitä, miten kulttuuria ylläpitäviä stereotypioita muutetaan.

Jälleen voimme tehdä sellaisen huomion, että kaikki seminaariryhmään kuuluneet eivät ota osaa keskusteluun. Nyt kaksi henkilöä näyttää puuttuvan, Minna ja Pirjo. Sama syy saattaa päteä nytkin kuin oli Tian kohdalla edellisen väitteen yhteydessä: Minna ja Pirjo eivät tunteneet tätä väitettä "omakseen".

TOINEN DIALOGI: Sukupuoliroolit ja tasa-arvo koulukasvatuksessa

"Nyt saa esittää tämän materiaalin pohjalta, tällä systeemillä... (...) sama aihe...tää on nyt koulukasvatuksessa (...) ...väitteet ja perustelut, mennäänkö taas kierros sillai ett mikä väite otettiin, tähän, ensimmäiselle, ensimmäiseen tehtävään ja sitte, katsotaa, millon me voitaa sitte kai näitä näkemyksiä, vastakkaisia näkemyksiä käyttää enemmän aikaa siihen..." (Ope)

Toinen dialogi jatkaa samasta teemasta kuin ensimmäinen dialogi, mutta nyt siirrytään koulukasvatuksen puolelle. Keskustelu käynnistyy orientoivien taustamateriaalien ja niihin liittyvien tehtävien pohjalta. Tällä kertaa keskustelun tarkoituksena on kuitenkin kiinnittää enemmän huomiota vastakkaisiin näkemyksiin ja niiden esittämiseen, kuten opettaja tuossa yllä olevassa aineistokatkelmassa kertoo. Tällä toisella seminaarikerralla on opiskelijoita mukana keskustelemassa yksi enemmän kuin ensimmäisellä kerralla, yhteensä siis seitsemän opiskelijaa ja opettaja. Keskustelu jakaantuu kuuden eri pääväitteen ympärille. Keskustelu lähtee etenemään seuraavasti:

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (lisäperuste tai vasta-argumentin peruste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen]

Pääväite 1: Miehiä suosivat kiintiöt täytyy poistaa, koska ne ovat epäreiluja naisia kohtaan [Pasi]

- P1 pojat saa opiskelupaikan tyttöjä huonommilla papereilla ja huonolla motivaatiolla (Pasi)
- P2 miehet siirtyvät opetustyössä johtotehtäviin (Pasi)
- P3 koululla oltava imua molempiin sukupuoliin (Katja)
- P4 opiskelijavalinnoissa OKL:ään tulisi luonteen ratkaista, ei todistusten (Saara)
- P5 arvosanat uusintaa sukupuoliroolit (Ope)
- => VARG1 kuka tahansa mies tai nainen ei asetelmaa (ahtaita sukupuolirooleja) muuta (Katja)
- P6 tietokoneopetus mahdollistaa kulttuurin muuttamisen (Ope)
- p1 avartaa tyttöjen näkemystä koneisiin (Saara)
- p2 yhteistoiminnallisuus kasvaa (Ope)
- => VARG2 opettajien asenteet eivät välttämättä muutu lapsia kohtaan (Anne)
- => Kumo1 “ei välttämättä, mutta siis saattaa” (Ope)
- => VARG3 “saattaa, mutta vaikuttaako se [tietokoneopetus]?” (Anne)
- => Kumo2 kaikkia on kuunneltava, kaikki saavat äänensä kuuluville (Ope)
- => Kumo3 opettaja pystyy huomioimaan tytöt ja pojat tasavertaisesti, kun pojilla mielenkiintoista tekemistä (Minna)
- => VARG5 muuttuuko tehtävät taas “tyttömäisiksi” kielellisen sisältönsä takia? (Ope)
- p3 ulkoasu, tekstin muoto korostuu, jos kirjoitetaan paljon (Pasi)
- => Kumo4 jälki on nättiä verrattuna kaunokirjoitukseen (Ope)
- => VARG6 tietokonepohjaisen opetuksen asema on vielä heikko (Katja)
- => Kumo5 tietokoneopetus muuttaa käsitystä oppimisesta (Ope)
- => VARG7 käykö niin, että tytöt ovat taas hiljaisia ja pojat näkyvät (Katja)
- => Kumo6 häiriökäyttäytyminen vähenee, kun tekeminen suunnataan koneen kanssa (Ope)
- => VARG8 tilalle tulee surffaus oppituntiin kuulumattomissa tietoverkoissa (Katja)
- => Kumo7 muut viestintätaidot kehittyvät verkossa (Ope)
- => Kumo8 hyvät tietokone-ohjelmat pitävät mielenkiinnon yllä (Saara) (jatkuu)

(jatkuu)	
P7	poikia suosivat keinotekoiset pisteet, esim. laajasta matematiikasta, tulisi poistaa okl:n valinnoista (Minna)
p4	pojat saavat pisteitä myös armeijasta (Tia)
=> VARG9	naiset pääsevät myös armeijaan (Pirjo)
=> Kumo9	nyt, mutta eivät päässeet aikaisemmin (Minna)
=> VARG10	tuskin nyt isommassa suhteessa naiset hakeutuvat armeijaan (Pirjo)
=> VARG11	tytöt voineet tehdä sen aikaa jotain muuta (Minna)
=> VARG12	mitä valmiuksia okl:ään saa armeijasta? (Katja)
=> Kumo10	lisäpisteet tarpeen taistelussa opiskelupaikasta (Pasi)
=> VARG13	tuottaako armeija hyviä kasvattajia? (Ope)
p5	pojille armeija on pakollinen, pisteet tulevat sitä kautta (Tia)

[Ope: "...otetaas joitakin muita tämmösiä..."]

Yhteenveto pääväitteestä 1. Väitteen tueksi esitetään aluksi neljä sellaisenaan hyväksyttyä perustetta. Viidennelle perusteelle esitetään vasta-argumentti, jota kukaan ei yritä kumota. Kuudes peruste käynnistää argumentointiketjun, josta löytyy kuusi vasta-argumenttia ja vasta-argumentin kumoamisia kaksi enemmän eli kahdeksan. Sisällöllisesti tämä ensimmäinen ketju (P6, ..., Kumo8) suosittaa miehiä suosivien kiintiöiden poistamista, koska hyvät tietokoneohjelmat pitävät poikienkin mielenkiinnon yllä, jolloin koulun oppimiskulttuurin muuttaminen tietokoneopetuksella mahdollistuu. Seitsemäs peruste aloittaa toisen argumentointiketjun (P7, ..., p5) poikia suosivien keinotekoisien pisteiden poistamisesta OKL:n opiskelijavalinnoista. Keskustelu jatkuu armeijan käymisestä saatavista lisäpisteistä, jotka todetaan kuitenkin tulevan pojille pakollisuuden takia. Argumentointi(ketju) päättyy ja opettaja päättää siirtää keskustelua eteenpäin seuraavaan väitteeseen eli "*otetaas joitakin muita tämmösiä*". Miesten valintakiintiöt kiinnostivat sen verran paljon, että kaikki keskusteluryhmään kuuluneet olivat mukana tässä pääväitteestä 1 käydyssä keskustelussa.

Pääväite 1: perusteet (P)	7 kpl
perusteiden perusteet (p)	5
vasta-argumentit (VARG)	13
- kumoamista kohdanneet	9
- kumoamista kohtaamattomat	4
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	10

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen]

Pääväite 2: Koulutusjärjestelmän käytännöt kohtelevat tyttöjä ja poikia eritavalla [Tia]

P1	kielenkäyttö: pojille sallitaan keskeyttämiset (Tia)
P2	pojille annetaan palautetta enemmän (Tia)
P3	koulutuksen rakenne heijastaa maskuliinisia arvoja (Tia)
=> VARG1	tytöt pärjäävät silti (Ope)
=> Kumo1	koulutus on suunniteltu tytöille (Tia)
=> VARG2	onko tyttöjen hyvä olla siellä? (Ope)
P4	naisopettajat antavat pojille enemmän positiivista huomiota (Pasi)
p1	naisopettajien ja tyttöjen välillä näkyy naisten välinen konflikti (Pasi)
p2	naisopettajat puuttuvat tyttöjen ulkonäköön (Ope)
p3	naisopettajat ei tykänny, jos oli poikien kanssa (Saara)
=> VARG3	kuinka yleistettävissä tuo on? (Anne)
=> VARG4	erilaisuuden salliminen ratkaisisi tuonlaisen ongelman (Ope)

[Ope: "otetaanks me sulta sulta seuraavaks se"]

Yhteenvedo pääväitteestä 2. Väite 2 saa itselleen neljä perustetta, joista kaksi hyväksytään sellaisenaan. Ensimmäisessä argumentointiketjussa (P3, ..., VARG2) pohditaan, onko tyttöjen hyvä olla koulussa. Toinen argumentointiketju (P4, ..., VARG4) taas tuo julki naisopettajien ja tyttöjen välillä olevan konfliktin, johon erilaisuuden salliminen voisi auttaa. Kaksi opiskelijaa oli keskustelusta syrjässä (Minna ja Pirjo).

Pääväite 2: perusteet (P)	4 kpl
muut perusteet (p)	3
vasta-argumentit (VARG)	4
- kumoamista kohdanneet	1
- kumoamista kohtaamattomat	3
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	1

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (vasta-argumentin peruste tai lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen]

Pääväite 3: Opettajiksi pitää saada riittävästi taitavia miehiä [Katja]

- P1 kasvattaminen ei ole vain naisten hommaa (Anne)
=> VARG1 pojille se on rahakysymys: tekniseltä puolelta saa enemmän (Pasi)
p1 opettajien lomautukset vaikuttavat (Ope)
- P2 opettajan toimenkuva tulee muuttua miehille haasteellisemmaksi (Katja)
=> VARG2 mitenkä? (Saara) [kysyy perusteluja]
=> Kumo1 työstä saisi sisäisiä palkkioita (Katja)
p2 tietokoneavusteisuus voisi muuttaa opetuksen kulttuuria (Ope)
=> VARG3 ei tietokonekaan kaikkia kiinnosta (Katja)
=> Kumo2 toiminta tietokoneilla helpottuu koko ajan (Ope)
- P3 uusi isyys pehmentää miesten arvoja ja maskuliinista kulttuuria (Anne)
=> VARG4 onko johtotehtäviin haluavilla miehillä maskuliiniset arvot jo ennestään? (Ope)
=> Kumo3 muutos tulee tulevien miesten kasvattamien miesten kautta (Anne)
- P4 naisten ammattipreferenssit ovat miehiä matalapalkkasemmissä töissä (Ope)
p3 tytöille tavoitteet ovat liian korkealla, koska perinne määrittelee naisten ja miesten ammatteja (Saara)
=> VARG5 tyttöjen ja poikien oppimiskulttuurierot: pojat luovivat, tytöt eivät uskalla lähteä monivaiheisiin projekteihin [pitkiin opintoihin] (Katja)

[Ope: “oisko sulla joku kiistakysymys...”]

Yhteenvedo pääväitteestä 3. Väite 3 saa neljä perustetta, joille jokaiselle esitetään vasta-argumentti. Kolmea vasta-argumenttia pyritään myös kumoamaan. Väitteen, opettajiksi pitää saada miehiä, tueksi esitetään opettajien toimenkuvan muuttamista miehille haasteellisemmaksi tietokoneavusteisuudella ja sisäisillä palkkioilla. Uusi

isyys ja koti-isät nähtiin myös mahdollisena kulttuurin muuttajana. Tällä kertaa kolme keskustelijaa ei osallistunut keskusteluun (Tia, Minna ja Pirjo).

Pääväite 3: perusteet (P)	4 kpl
muut perusteet (p)	3
vasta-argumentit (VARG)	5
- kumoamista kohdanneet	3
- kumoamista kohtaamattomat	2
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	3

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (vasta-argumentin peruste tai lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen]

Pääväite 4: Ovatko yksilöerot suurempia kuin sukupuolierot? [Pirjo]

- => VARG1 opettajat olivat aluksi yksilöerojen puolella, mutta myöhemmin sukupuolierojen puolella (Katja)
- => VARG2 naisilla jokin ominaisuus muuttui vähitellen kielteisemmäksi (Ope)
- => VARG3 tytöillä tietyt ominaisuudet nähtiin synnynnäisinä, pojilla niitä selviteltiin ympäristötekijöillä (Tia)
- => VARG4 jos tytöt tulevat pois kuorestaan [kilttseys], niin se on uhka opettajalle (Minna)
- => VARG5 tytöt ovat terveitä ja pojat sosiaalisesti häiriintyneitä (Ope)
- => Kumo1 tyttöjen alistuminenkin saattaa olla häiriökäyttäytymistä (Anne)
- => VARG6 tytöt tasapainottavat tilannetta (Saara)
- => Kumo2 mutta mikä saa naiset ottamaan vastuun hiljaisesti? (Ope)
- => VARG7 tytöille opetetaan pienestä pitäen vastuuntuntoa (Saara)
- p1 tyttöjä haukutaan helpommin laiskoiksi (Saara)
- p2 itsemurhatilastot ja perheväkivalta kertovat miehistä (Anne)
- => VARG8 pojat "laukkaa", mutta ovat silti anksisia. Miksi? (Pasi) [kysyy perusteluja]
- p3 miehille sallitaan, niitä ei panna kuriin (Ope)
- p4 miehille sallitaan enemmän yliopistollakin (Pasi)
- => VARG9 tytötkin "luistaa" [tehtävistä] (Saara)
- => VARG10 osaako tytöt tehdä sen näkymättömämmin? (Ope)

[keskustelu jatkuu lopputulokseen pääsemisen vaikeudesta, ja opettaja siirtää sitten keskustelun uuteen väitteeseen, kiistaan]

Yhteenveto pääväitteestä 4. Väitettä 4 vastaan esitetään ensin neljä vasta-argumenttia, jotka hyväksytään kyseenalaistamatta. Viides vasta-argumentti käynnistää argumentointiketjun (VARG5, ..., VARG10), jossa pyritään kumoamaan se, että tytöt olisivat terveitä ja pojat sosiaalisesti häiriintyneitä. Keskustelu jää ratkaisemattomaksi. Pirjo ei ottanut osaa tästä pääväitteestä käytävään keskusteluun.

Pääväite 4: perusteet (P)	0 kpl
muut perusteet (p)	4
vasta-argumentit (VARG)	10
- kumoamista kohdanneet	2
- kumoamista kohtaamattomat	8
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	2

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (vasta-argumentin peruste tai lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen]

Pääväite 5: Ihmisen käyttäytymisen ja mielenkiinnon kohteisiin vaikuttavat ympäristö ja sen mallit [Anne]

P1	liian teoreettiset käsitteet ja nimet saavat aikaan torjuntaa, esimerkkinä poststrukturalistinen feministinen teoria (Anne)
=> VARG1	teorian toisin nimeäminen voisi auttaa (Ope)
=> VARG2	tässä on vain sukupuoliroolien toistumisen tarkastelua erilaisissa käytänteissä, ei sen feministisempää (Ope)
=> VARG3	minkä takia feministisyyttä pidetään aina negatiivisena asiana, ei kaikki ole kühkoilijoita? (Saara)
p1	mieskin voi olla feministi (Pasi)
=> Kumo1	feminismillä on negatiivinen sävy (Saara)
P2	pehmeät ja kovat tutkimusmenetelmät ovat sukupuolittuneita (Ope)
p2	tytöt ovat poikia arempia koneiden kanssa (Katja)
p3	naisille sisältö tärkeämpää (pohdiskelua ote), miehille suoraviivainen toiminta esim. numeroiden kanssa (Saara)
=> VARG4	mutta pojat etsivät soveltavia, pohdiskelua vaativia tehtäviä yo-kirjoituksissa (Anne)
p4	lukioon valikoituu tällaiset pojat (Katja)
=> VARG5	yksilöerot ovat suurempia (Pasi)
=> VARG6, p5	naisproffat ovat molempien menetelmien taitajia (Ope) [toimii perusteena myös VARG5:lle]

[Ope: "...meijän pitää kohta ruveta täyttämään sitä (palaute)..."]

Yhteenveto pääväitteestä 5. Ensimmäinen argumentointiketju (P1, ..., Kumo1) lähtee liikkeelle poststrukturalistisesta feministisestä teoriasta ja päättyy siihen, että feminisillä on negatiivinen sävy. Toisen argumentointiketjun (P2, ..., p4) mukaan pehmeät ja kovat tutkimusmenetelmät ovat sukupuolittuneita, mutta naisprofessorit ovat molempien menetelmien taitajia. Jälleen Tia, Minna ja Pirjo eivät ota aktiivisesti osaa tähän argumentoivaan keskusteluun.

Pääväite 5: perusteet (P)	2 kpl
muut perusteet (p)	5
vasta-argumentit (VARG)	6
- kumoamista kohdanneet	1
- kumoamista kohtaamattomat	5
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	1

“...meijän pitää kohta ruveta täyttämään sitä [palautekysely]...” - ei ihan vielä, sillä yksi väite on vielä tulossa.

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen]

[Ope: “...otetaanks teiltä kahelta vielä niinku nää, nää, vastakkaisasettelut, jotain semmosia mitä ei oo vielä tullu sanottua”

Minna: “mulla on kyllä ihan nää on tullu molemmat mitä mulla on tässä, tää justii tää erot yksilöiden välillä ja sitten näistä kiintiöistä...”

Ope: “...no ei täss niin montaa erilaista saakkaan jos, sää oot viimeinen joka...”]

Pääväite 6: Tytöt väheksyvät itseään (oppimiensa perustein) [Saara]

P1	ajattelutapa periytyy keskiaikaisesta sukupuolikäsityksestä (Saara)
p1	uskonto on ollut vahva naisen sortajana (Tia)
=> VARG1	uskonto on väärinymmärrettyä (Katja)
P2	miehinen neuvottelukulttuuri on aggressiivista (Ope)

(jatkuu)

(jatkuu)

P3 naiset eivät arvosta itseään (Katja)

p2 itsearvostuksen puuttumisen syynä ajattelun sisäänrakennettu malli (Saara) [vrt. P1]

p3 naisilta puuttuu kokemus hyväksytyksi tulemisesta (Ope)

=> VARG2 vaatimattomuus koetaan hyveenä (Tia)

=> Kumo1 uranaiset eivät ole vaatimattomia (Pasi)

=> VARG3 ollaakseen uranainen on oltava [miehiä] enempi pätevä (Katja)

=> VARG4 oltava hyvin maskuliininen (Saara)

=> Kumo2 naiset pärjäävät kuitenkin länsimaissa muita maita paremmin (Anne)

=> VARG5 naishakijoilta vaaditaan miehiä enemmän tuotantoa ja tiettyjen valtarakenteiden läpi pitää mennä (Ope)

[keskustelulle varattu aika loppui]

Yhteenveto pääväitteestä 6. Väitteen 6 tueksi esitetään kolme perustetta (P1, P2, P3). Ensimmäistä perustetta lisäperustellaan (p1) ja lisäperusteelle esitetään myös vasta-argumentti (VARG1). Toinen peruste (P2) hyväksytään sellaisenaan, mutta kolmas peruste (P3) käynnistää argumentointiketjun (P3, ..., VARG5), jossa päädytään (yliopistojen) valtarakenteisiin. Minna ja Pirjo eivät ota osaa tähänkään keskusteluun.

Pääväite 6: perusteet (P)	3 kpl
muut perusteet (p)	3
vasta-argumentit (VARG)	5
- kumoamista kohdanneet	2
- kumoamista kohtaamattomat	3
vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	2

Yhteenveto ensimmäisestä ja toisesta kasvokkaisdialogista. Ensimmäisessä dialogissa keskustelua käytiin kahdesta pääväitteestä ja toisessa dialogissa kuudesta pääväitteestä. Argumentointiketjut olivat kuitenkin pidempiä ensimmäisessä dialogissa verrattuna toiseen dialogiin. Tämän voi havaita myös taulukosta 11, kun dialogeja vertailee toisiinsa suhteutettuna. Kumpaankin dialogiin oli aikaa käytettävissä yhtä paljon. Näin ensimmäisessä dialogissa oli aikaa suhteessa per väite enemmän kuin toisessa dialogissa, mikä selittää ensimmäisen dialogin ketjumaisempaa luonnetta verrattuna toiseen dialogiin. Vaikka ensimmäisessä dialogissa keskustelua käytiin vain

kahdesta pääväitteestä, niin siitä huolimatta kaikki keskustelijat eivät ottaneet osaa niistä käytäviin keskusteluihin. Toisessa dialogissa ensimmäisestä pääväitteestä käytävässä keskustelussa kaikki keskustelijat olivat mukana. Hiljaisemmat keskustelijat eivät kuitenkaan rohkaistuneet tästä sen enempää, sillä muutama puuttui aina seuraavista keskusteluista. Väittelykynnyksen ylittäminen näyttääkin olevan varsin vahva subjektiivinen kokemus.

TAULUKKO 11 Yhteenveto ensimmäisestä ja toisesta kasvokkaisdialogista

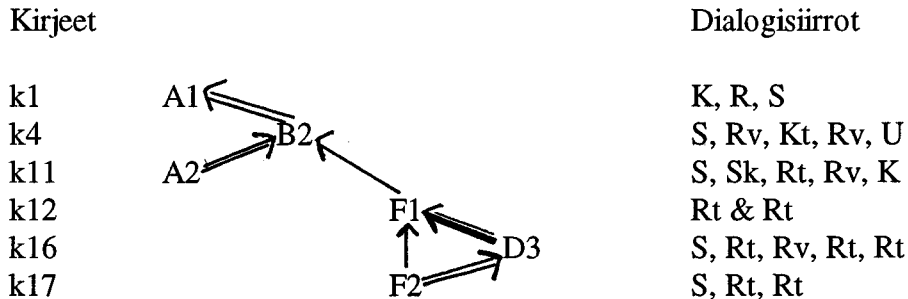
Argumentatiivinen rakenne	I Dialogi	II Dialogi
Pääväitteet	2 kpl	6 kpl
Perusteet (P)	10	20
Muut perusteet (p)	12	23
Vasta-argumentit (VARG)	20	43
- kumoamista kohdanneet	11	18
- kumoamista kohtaamattomat	9	25
Vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	15	19

5.2.2 Sähköpostikeskustelujen argumentatiivinen eteneminen

Sähköpostikeskustelu oli jaettavissa viiteen eri dialogiin (kuviot 7 - 11) kirjeiden ketjuuntumisen perusteella (ks. taulukko 10, sivulla 68). Esitän sähköpostikeskustelun argumentoinnin etenemisen näiden erillisten dialogien kautta. Dialogit on numeroitu ja otsikoitu. Otsikot on otettu kunkin dialogin ensimmäisen kirjeen otsikoista. Dialogien argumentatiivisen rakenteen ja sisällön esittämistapa noudattelee samaa tyyliä kuin edellä esitetyissä kasvokkaiskeskusteluissa. Näin pyrimme säilyttämään näiden kahden eri opiskeluympäristön vertailtavuuden toisiinsa. Autenttiset aineistokohdat löytyvät liitteestä 6. Keskustelun teema on sama kuin kasvokkaiskeskusteluissa eli sukupuoliroolit ja tasa-arvo päiväkot-, koti- ja koulukasvatuksessa.

DIALOGI 1: "TELKKARIN IHANUUS JA KIROUS"

(k = kirje, A1 = henkilö A:n ensimmäinen kirje)



KUVIO 7 Ensimmäinen sähköpostidialogi

"Telkkarin ihanuus ja kirous" lähtee etenemään argumentatiivisesti seuraavasti:

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (vasta-argumentin peruste tai lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen, JP = johtopäätös, k = kirje, U = uudelleen suuntaava kannanotto]

DIALOGI 1: "TELKKARIN IHANUUS JA KIROUS"**Pääväite 1: TV:n lastenohjelmat pönkittävät sukupuolistereotyyppioita (kirje 1)**

- P1 työille suunnatut ohjelmat ovat täynnä pastellinvärisiä ripi-rimpsuja ja pojat saavat katsoa väkivaltaisia öykkämöykyjä (A, k1)
- => VARG1 mistä tiedät, että hörhelöt on tytöille ja väkivalta pojille? (B, k4) [kysyy perusteluja]
- => VARG2 jos pojat saavat katsoa väkivaltaisia ohjelmia, ei siitä voi syyttää ohjelmatarjontaa (B, k4)
- P2 pojat eivät välitä tyttöjen ohjelmista (A, k1)
- JP lapset saavat liian valmiissa paketissa kuvan tyttönä ja poikana olemisesta (A, k1)
- => VARG3 kaikki lapset tulkitsevat ohjelmia eri tavalla, eikä yhtä selkeää kuvaa varmasti olekaan (B, k4)
- p1 aikuiset eivät saa tuota "kuvaa" määrätäkään, lasten sanomisia on kuunneltava ja kunnioitettava (A, k11)
- p2 sukupuoleen sosiaalistuminen on luonnollista, koska jo vastasyntyneen sukupuoleen ympäristö ja vanhemmat suhtautuvat sille ominaisella tavalla (F, k12)
- => VARG4 lapsi tekee valinnat mielitekojensa mukaan ja toisia lapsia kuunnellen (D, k16)

=> VARG5	on lastenohjelmia, joita ei ole selkeästi suunnattu kummallekaan sukupuolelle (B, k4) [VARG5 = pääväitteen vasta-arg.]
P3	tutkimusten mukaan suurin osa lastenohjelmista on tehty sitä silmälläpitäen, kumpi sukupuoli niitä katsoo (A, k11)
U	“Suurempana ongelmana pidän kuitenkin lastenohjelmien väkivaltaisuutta kuin stereotyyppien ylläpitoa” (B, k4)
p3	tarvitaan sukupuoliroolien tasa-arvoa korostavaa asennekasvatusta, myös eri sukupuolta olevia pitäisi näkyä entistä enemmän tasapuolisuuden nimessä kummallekin sukupuolelle ominaisissa toimissa ja rooleissa (F, k12)
p4	“viitataan nimenomaan työelämän ja kodin jakamiin tehtäviin” (F, k17)

Yhteenveto ensimmäisestä dialogista. Dialogi sisältää kaksi eri opiskelijoiden aloite-vastaus-palaute -triadia, jotka kuitenkin linkittyvät toisiinsa. Markován (1990b) mukaan dialogin pienimpänä analyysiyksikkönä on juuri nämä kolme askelta: aloite, vastaus ja palaute (kuvioissa 7 - 11 tämä triadi on esitetty kaksoisviivanuolilla). Tämä malli laajenee tässä dialogissa linkin verran eli opiskelija A saa vastauksen aloitteeseensa (kirje 1) opiskelija B:n lisäksi myös opiskelijalta F (kirje 12), ja opiskelija B taas saa palautetta vastaukseensa opiskelijalle A (kirje 4) myös opiskelijalta F (kirje 12). Väitetasolla keskustelu etenee TV:n sukupuolistereotyyppisistä lastenohjelmista pohdiskeluun tasapuolisten roolimallien vähyydestä ja lastenohjelmien väkivaltaisuu-desta.

Dialogi 1: Pääväitteet	1 kpl
Perusteet (P)	3
Muut perusteet (p)	4
Vasta-argumentit (VARG)	5
- kumoamista kohdanneet	0
- kumoamista kohtaamattomat	5
Vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	0
Keskusteluun osallistuneet	4 hlöä
- osallistumattomat	2 (C ja E)

DIALOGI 2: “MIESNÄKÖKULMAA...”

Kirjeet		Dialogisiirrot
k5		R, K, K, R, R, S
k6		S, Rt, Rv, Rt, K
k8		Rt, K, Rt
k10		Rt
k42		S, Rv, K

KUVIO 8 Toinen sähköpostidialogi

“Miesnäkökulmaa...” -dialogi etenee seuraavasti:

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (vasta-argumentin peruste tai lisäperuste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen, JP = johtopäätös, k = kirje]

DIALOGI 2: “MIESNÄKÖKULMAA...”

Pääväite 1: **Isiä pitäisi kannustaa tekemään entistä enemmän sekä naisten että miesten töitä sekä kotona että kodin ulkopuolella ja äitejä taas innostaa miesten töihin (C, k5) [väite taustamateriaalista]**

=> VARG1	“Jos kerran toiset tykkää toisista jutuista ja toiset toisista (siis miesten ja naisten töistä) niin miksi sitä pitäisi muuttaa. Onko se huono asia lapselle?” (C, k5)
p1	jos miehet ja naiset osallistuisivat kaikkiin töihin halujensa mukaan, niin perinteinen jako miesten ja naisten töihin vähenee (B, k6)
JP	lapset oppivat näkemään työt yleensä töinä eikä joko miesten tai naisten töinä (B, k6)
p2	tasa-arvokysymykset pelkän kotitöiden tekijän mukaan on naisten keksintö (D, k8)

Pääväite 2: **Toiminta päiväkodeissa ja kouluissa on rakennettu naisten toimintamallien mukaisesti (C, k5)**

P1	poikien tarpeita ei ole huomioitu, sillä se mikä on heitä aidoimmillaan koetaan opetusta häiritseväksi toiminnaksi (C, k5)
P2	päivähoidossa ja kouluissa on liian vähän miehiä (C, k5)
=> VARG2	siellä työskentelee liikaa tietyllä [stereotyyppisellä] tavalla ajattelevia ihmisiä (B, k6)

Pääväite 3: Lastentarhaopettajana toimiva mies ei voi olla juro suomalaismies, joka ei puhu eikä pussaa (C, k5) [väite tekstimateriaalista]

- => VARG3 miksi ei voi olla? (C, k5) [kysyy perusteluja]
 => VARG4 en tunne tällaisia miehiä (C, k5)
 => VARG5 tuollaisia naisiakin on niin päiväkerhoissa, nuorisotyössä kuin koulumaailmassakin (C, k5)

Pääväite 4: Miksi päiväkodissa työskenteleviä muutamia miehiä ja yksinhuoltajaisia pidetään erityisinä sankareina, kun taas yksinhuoltajaitejä pidetään epäonnistuneina ja säälittävinä? Mistähän kyseinen ajattelutapa johtuu? (B, k6) [esittää väitteen ja kysyy perusteluja]

- P3 yksinhuoltajaisia arvostetaan, koska he ovat läpäisseet tietyn seulan (C, k10)
 p3 miehiä yleensä epäillään ja aliarvioidaan kyvystä hoitaa lapsia (C, k10)
 p4 naista pidetään ensisijaisena vanhempana (C, k10)
 => VARG6 mistä tuo johtuu? (B, k42)
 => Kumo1 olisiko tietyillä psykoanalyttisillä teorioilla, mitkä korostavat äidin, biologisuuden ja rintaruokinnan merkitystä, osuutta asiaan? (B, k42)

Yhteenveto toisesta dialogista. "Miesnäkökulmaa"-dialogiin otti osaa vain kolme opiskelijaa kuudesta. Dialogi alkaa keskustelulla miesten ja naisten töistä ja jatkuu siitä naisten toimintamallien mukaisesti rakennetun päiväkotij- ja koulutoiminnan kautta pohdiskeluun yksinhuoltajuudesta. Vasta-argumenttien kumoamista esiintyy niukasti.

Dialogi 2: Pääväitteet	4 kpl
Perusteet (P)	3
Muut perusteet (p)	4
Vasta-argumentit (VARG)	6
- kumoamista kohdanneet	1
- kumoamista kohtaamattomat	5
Vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	1
Keskusteluun osallistuneet	3 hlöä
- osallistumattomat	3 (A, E ja F)

DIALOGI 3: "TASA-ARVOKESKUSTELUA!"

Kirjeet		Dialogisiirrot
k9	E1 ←	R, R, R, S
k10	C2	Rt, Rv, Rt

KUVIO 9 Kolmas sähköpostidialogi

"Tasa-arvokeskustelua!", jossa on vain kaksi kirjettä, etenee seuraavasti:

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen, JP = johtopäätös, k = kirje]

(MINI)DIALOGI 3: "TASA-ARVOKESKUSTELUA!"

Pääväite 1: Päiväkodit tarvitsisivat miehiä myös "tavallisiksi" työntekijöiksi eikä vain johtajiksi. (E, k9)

Pääväite 2: Miksi miehiä ei tämä ala kiinnosta? (E, k9)

P1	miehiä ei kiinnosta ns. matalapalkka-alat (E, k9)
=> VARG1	ei raha ole miesten tärkein asia työnteossa, tärkeämpää on työn mielekkyys (C, k10)
P2	työssä ei ole juurikaan etenemismahdollisuuksia (E, k9)
P3	miestä pidetään kaikkien naisten yhteisenä lemmikkinä (E, k9)
P4	miesten työlle varhaiskasvatuksessa ei ole ammatillista perinnettä (C, k10)

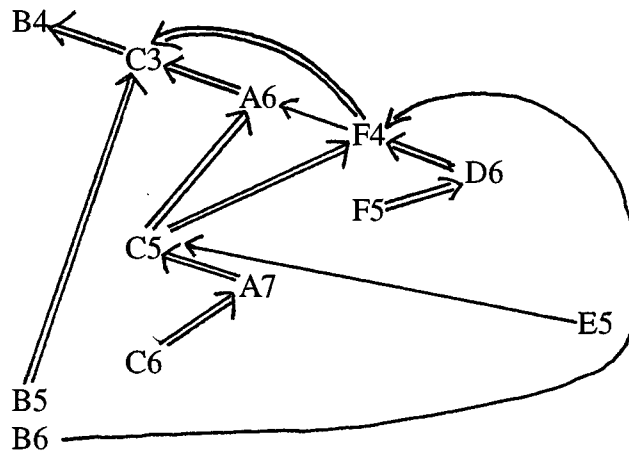
Yhteenveto kolmannesta (mini)dialogista. Opiskelija E esittää väitteen (väite 1), jota hän ei kuitenkaan perustele. Sen sijaan hän esittää kysymyksen (implisiittisen väitteen, ks. liite 4) ja sille kolme vastausta (perustetta). Opiskelija C kyseenalaistaa yhden opiskelija E:n esittämistä perusteista (VARG1) ja esittää itse myös yhden uuden perusteen (P4). Kolmen askeleen -mallin mukaan tämä dialogi jää vain aloitteen ja vastauksen esittämiseksi. Palaute jää antamatta eli opiskelija E ei reagoi opiskelija C:n esittämään vasta-argumenttiin eikä perusteluun. Miesten tarpeellisuudesta, mutta haluttomuudesta varhaiskasvatustyöhön ollaan ilmeisen yksimielisiä.

(Mini)dialogi 3: Pääväitteet	2 kpl
Perusteet (P)	4
Vasta-argumentit (VARG)	1
Keskusteluun osallistuneet	2 hlöä
- osallistumattomat	4 (A, B, D ja F)

DIALOGI 4: "EI SUKUPUOLIKIINTIÖITÄ"

Kirjeet

k18
k23
k29
k31
k32
k34
k35
k36
k37
k39
k40
k41



Dialogisiirrot

R, R
Rt, U, R, U, S
S, Rv
Rv & Rv, Rv, Rv, Rv
K, K, K, K, K, Rt
Rt, Rt, Rt
S, Rv & S, Rt, K
Rv
Rv
Rv, Rv
Rt, Rv, Rt
Rt, Rv, Rv

KUVIO 10 Neljäs sähköpostidialogi

Pisin dialogi, "Ei sukupuolikiintiöitä", johon kaikki ryhmään kuuluneet opiskelijat ottavat osaa, on argumentatiiviselta rakenteeltaan ja etenemiseltään seuraavanlainen:

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (, => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen, JP = johtopäätös, k = kirje, U = uudelleen suuntaava kannanotto]

DIALOGI 4: "EI SUKUPUOLIKIINTIÖITÄ"

Pääväite 1: Opetusalalla vallitsee tietynlainen syrjinnän ketju (B, k18)

- P1 naisten on oltava miehiä parempia päästäkseen opettajankoulutukseen (B, k18)
- P2 naisten oletetaan ajattelevan, että kouluihin tulee saada miehennalleja [opettajiksi miehiä] (B, k18)

(jatkuu)

(jatkuu)

- P3 valmistuttuaan miehet saavat paremmin toita kuin naiset (B, k18)
- P4 miehet sijoittuvat helpommin johtotehtäviin (B, k18)
- P5 on väärin, että on olemassa kiintiöitä, mitkä suosivat toista sukupuolta (B, k18)
- JP koulutettavat tulee valita ainoastaan kykyjensä ja sopivuutensa pohjalta (B, k18)
- p1 valintaprosessia tulee muuttaa niin, että kyvykkäimmät, mikä ei tarkoita kuitenkaan samaa kuin koulussa menestyneimmät, tulevat valituiksi (C, k23)
- U1 **Pääväite 2: Koulu pettää tyttöjä kannustaessaan tunnollisuuteen** (C, k23)
[väite taustamateriaalista]
- P6 pojat ovat huomanneet, että koulussa menestyminen ei ole merkityksellistä tulevaisuudessa menestymiselle [peruste taustamateriaalista] (C, k23)
- => VARG1 pojilla keskiarvot numeron alemmat kuin tyttöillä, joten pyripä tuosta koulutuksen kautta menestykseen (C, k23)
- => Kumo1 menestymisen tekijät riippuvat myös itse henkilöstä persoonana (F, k31)
- p2 tytöt ja pojat käyttäytyvät koulussa erilailla: tytöt ovat vaisuja ja pojat keskeyttävät ollen todellinen haaste opetukselle kyseenalaistamalla kiltteyttä korostavan opetustyylin ja harjoittaessaan tiedon kyseenalaistamista (F, k31)
- => VARG2 menisikö sallitulla, harjoitellulla kritisoinimisella ja pohtimisella oppi paremmin ja mielenkiintoisemmin perille molemmille sukupuolille? (D, k32)
- => Kumo2 pelkkä keskustelu ei riitä, on huomioitava myös oppilaiden yksilölliset sukupuolelleen ominaiset niin opiskelu- kuin työtavatkin (F, k34)
- => VARG3 myös tytöt voivat kyseenalaistaa kiltteyttä korostavan opetustyylin (B, k41)
- => VARG4 ei ole olemassa tiettyä sukupuolelle ominaista käyttäytymistä vaan käyttäytyminen syntyy tietyistä sukupuolelle suunnatuista kulttuurisista odotuksista ja vaatimuksista (B, k41)

(jatkuu)

(jatkuu) [p3 = peruste VARG1:lle]

- p3 sukupuolten välisessä kehityksessä pojat ovat vuoden kaksi tyttöjä jäljessä (C, k23)
- => VARG5 on katsottava kouluastetta ja kypsyyttä yhdessä, viimeistään lukiossa pojat saavuttavat tytöt ja menestyvät useimmiten siellä tyttöjä paremmin (F, k31)
- =Kumo3 pojat eivät saavuta tyttöjä lukiossakaan, perusteluna kirjallinen ulosanti (C, k35)
- => Kumo4 “tiedän usean tapauksen, jossa pojan tyttöä huonompi koulutodistusarvosana ei ole haitannut jatko-opiskeluun pääsyä” (A, k29)
- => VARG6 syynä saattoi olla pojan soveliaisuus alalle (F, k31)
- => VARG7 valitsijat saattoivat soveltaa sukupuolten tasa-arvo-menettelyä hakijavalinnoissa (F, k31)
- => VARG8 kärjistämiseni ei tietenkään voi olla yleistettävissä kaikkiin, mutta monet pojat pääsevät yliopistoon vasta pitkän tien kautta (C, k35)
- p4 miehillä uralla eteneminen jatkuu lastenkin myötä, naisilla taas äitiyden myötä arvomaailma usein muuttuu yhä “äidillisemmäksi”, johon ei enää kuulu sisukas uralla eteneminen (C, k35)
- => VARG9 “äitiys ei tee meistä naisista äidillisempiä, korkeintaan naisellisempiä ja entistä tarmokkaampia. Äitiyshöpötys on vain miesten keino syrjäyttää naiset ura- yms. putkista ja osoittaa naisen paikan kotiin lasten luo” (A, k36)
- => Kumo5 sukupuolten välinen tasa-arvo ei liity tähän mitenkään ja äidillisemmäksi muuttuminen tarkoittaa vain pelkkää positiivista, emotionaalista kehittymistä (C, k39)
- => VARG10 äitiys ja uran luominen eivät sulje toisiaan pois (E, k37)

U2 Pääväite 3: Kasvatusvastuu kuuluu naiselle (C, k23) [väite taustamateriaalista]

- P7 miehet ovat tunnekyvyttömiä [peruste taustamateriaalista] (C, k23)
- => VARG11 tunnekyvyttömyys ei ole sidoksissa sukupuoleen vaan persoonallisuuteen (B, k40)
- => VARG12 väkisin hengissäpidetty näkemys ilman todistusaineistoa [vaatii perusteluja] (C, k23)
- => Kumo6 “jos äiti viettää enemmän aikaa lapsen kanssa (usein yhteiskunnan sanelema pakko), eikö hän väistämättä joudu jossain määrin suurempaan kasvatusvastuuseen kuin isä?” (B, k40)

Yhteenveto neljännestä dialogista. Dialogi alkaa otsikkonsa mukaisesti sukupuoli-kiintiöistä, jotka opiskelija B tuo esille väitteessä 1. Opiskelija C vastaa tähän väitteeseen (p1), mutta jatkaa kirjeessään (k23), että *“enemmän kuin tuosta, haluan kirjoitella kritiikkiä Haatajan kirjoitukselle Pettäkö koulu tyttöjä?”*. Tämä ’uudelleen suuntaava kannanotto’ (U1) käynnistää argumentointiketjun (P6, ..., VARG10), johon kaikki keskustelijat ottavat osaa. Vasta-argumentteja esitetään ja niitä pyritään myös kumoamaan. Sisällöllisesti tuo ketju alkaa poikien koulussa menestymisen merkityksettömyyden kumoamisella ja päättyy äitiyden ja uran luomisen yhdistämiseen. Opiskelija C esittää kirjeessään 23 myös toisen uudelleen suuntaavan kannanoton (*“Kasvatusvastuu kuuluu naiselle”*), jota opiskelija B kommentoi.

Dialogi 4: Pääväitteet	3 kpl
Perusteet (P)	7
Muut perusteet (p)	4
Vasta-argumentit (VARG)	12
- kumoamista kohdanneet	4
- kumoamista kohtaamattomat	8
Vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	6
Keskusteluun osallistuneet	6 hlöä (= kaikki)

DIALOGI 5: “KOULUN OPPIAINEET JA IHMISSUHDETAIDOT”

Kirjeet		Dialogisiirrot
k20	D4	R, R, K
k24	C4	S, Rv, Rt
k28	A5	Rt & Rt
k33	E4	Rv, Rv, Rv, Rt

KUVIO 11 Viides sähköpostidialogi

Viimeinen sähköpostidialogi näyttää argumentatiivisesti seuraavanlaiselta:

[Merkinnät: P = pääväitteen peruste, p = muu peruste (lisäperuste tai vasta-argumentin peruste), => VARG = vasta-argumentti, => Kumo = vasta-argumentin kumoaminen, k = kirje]

DIALOGI 5: "KOULUN OPPIAINEET JA IHMISSUHDETAIDOT"

Pääväite 1: Peruskouluun, ammattikoulutukseen ja yliopistoonkin tulee saada peruspaketti ihmissuhdetaitojen opettelemiseksi

- P1 miesjohtajat eivät hallitse ihmissuhdetaitoja ja he itse tiedostavat tämän ongelman (D, k20)
- p1 omassa työssään eivät koe muuta vaikeutta kuin toimia alaistensa kanssa (D, k20)
- p2 haluavat oppia tämänkin alueen, sillä taitoja ei ole missään opiskelun vaiheessa opetettu (D, k20)
- p3 oppiaineisiin tuijottelusta tulee siirtyä kohti ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja (A, k28)
- => VARG1 ei yleistetä kaikkiin miesjohtajiin (C, k24)
- p4 ihmissuhdevammaisia löytyy myös muista kerroksista kuin vain huipulta (A, k28)
- P2 kasvatusalan ammattilaisissa on paljon ihmissuhdetaidottomia (C, k24)
- => VARG2 näiden taitojen puuttumisen ongelmaa ei ratkaista opetussuunnitelmilla tai kursseilla (E, k33)
- p5 toiset ovat sosiaalisempia kuin toiset (E, k33)
- p6 taitoja voi harjaannuttaa, mutta pakolliset kurssit eivät tehoa (E, k33)
-

Yhteenveto viidennestä dialogista. Keskustelu liikkuu pitkälti perusteiden tasolla. Pääväitteen perusteelle (P1) esitetään vasta-argumentti (VARG1), jota ei kuitenkaan kyseenalaisteta. Itse pääväitteelle esitetään myös vasta-argumentti (VARG2), mutta tätäkään vasta-argumenttia ei pyritä kumoamaan. Sisällöllisesti keskustelu lähtee liikkeelle miesjohtajien ihmissuhdetaidottomuudesta ja päättyy pohdintaan näiden taitojen opettamisen ja oppimisen tavasta.

Dialogi 5: Pääväitteet	1 kpl
Perusteet (P)	2
Muut perusteet (p)	6
Vasta-argumentit, VARG	2
Vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	0
Keskusteluun osallistuneet	4 hlöä
- osallistumattomat	2 (B ja F)

Yhteenveto sähköpostikeskustelusta. Sähköpostikeskustelu muodostui siis viidestä eri dialogista. Taulukkoon 12 on koottu näiden dialogien argumentatiivinen rakenne. Huomiota kiinnittää erityisesti vähäinen vasta-argumenttien kumoaminen: kolmesta dialogista vasta-argumenttien kumoamiset puuttuivat kokonaan. Parhaiten vasta-argumentteja esitettiin ja pyrittiin kumoamaan neljännessä dialogissa, johon myös kaikki keskustelijat ottivat osaa. Muista dialogeista puuttui vähintään kaksi keskustelijoista.

TAULUKKO 12 Yhteenveto sähköpostidialogeista

Argumentatiivinen rakenne	Dialogit					Yhteensä
	I	II	III	IV	V	
Pääväitteet	1	4	2	3	1	11 kpl
Perusteet (P)	3	3	4	7	2	19
Muut perusteet (p)	4	4	0	4	6	18
Vasta-argumentit (VARG)	5	6	1	12	2	26
- kumoamista kohdanneet	0	1	0	4	0	5
- kumoamista kohtaamattomat	5	5	1	8	2	21
Vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	0	1	0	6	0	7

Itsenäisiksi jääneet kirjeet. Opiskelijoiden lähettämistä sähköpostikirjeistä (n=37) yhdeksän (24,3 %) jää kommentoimattomaksi, itsenäiseksi. Tämä itsenäisyys on määritelty siten, että nämä kirjeet eivät ole suoria kommenttikirjeitä (reply-komennot) kenellekään tai niitä ei kukaan kommentoi. Mistä tällaisten kirjeiden näinkin suuri osuus johtuu? Seuraavassa lyhyt selvitys näistä kirjeistä, jotka olen koonnut taulukkoon 12. Taulukkoon olen merkinnyt kirjeiden kirjoittajat, kirjeiden otsikot sekä kirjeiden dialogisiirrot.

TAULUKKO 13 Itsenäisiksi, kommentoimattomiksi jääneet kirjeet

Kirje	Kirjoittaja ja kirjeen otsikko	Dialogisiirrot
k3	B1: "Työkasvatus tasa-arvon kivijalka?"	R, R, R, R
k7	D1: "Tasa-arvokeskustelu ja työnjako"	S, R, R, R, R, R
k13	A3: "KATSEET KOULUUN YSTÄVÄISENI!"	R
k14	E2: "Lastenkirjoista!"	S, R, U, R, R, S
k19	A4: "MISSÄ ON OPETTAJIEN VASTUU?"	R, R
k21	D5: "Oppiaineista"	R, K, R
k22	E3: "Tarvitaanko sukupuolikiintiöitä?"	S, K, R, R, R, S
k26	F3: "Ei sukupuolikiintiöitä!"	R, R
k38	E6: "Toistoa!"	S

Dialogisiirrot: K = kysymys, R = rakentava kannanotto (väitteiden esittäminen), S = keskusteluprosessiin liittyvä säätelevä kommentti, U = uudelleen suuntaava kannanotto

Kirje 14 alkaa dialogi 1:n teemasta ("*Olen seurannut tv-keskustelua... Itselläni ei ole juuri minkäänlaista kuvaa tämänhetkisestä lastenohjelmatarjonnasta. Muutaman ohjelman väkivaltaisuuteen olen kyllä kiinnittänyt huomiota.*"), mutta jatkuu sitten 'uudelleen suuntaavalla kannanotolla' (U). Kirjoittaja nostaa esille uuden keskusteluaiheen: lastenkirjat perinteisten roolimallien tarjoajina. Tähän aiheeseen ei kuitenkaan kukaan muu tartu, ei lähde kommentoimaan sitä.

Kirje 38 on anteeksipyyntö opiskeluympäristöstä johtuvan ongelman aiheuttamasta kirjeen lähettämisen tuplaantumisesta ("*Sorry vaan, mutta mun kirjoittama viesti tuli nyt sitten useamman kerran. Tällaista tämä on tämän sähköpostin kanssa....*").

Muista kirjeistä ei löydy mitään erityistä syytä, miksi niitä ei kommentoida. Kaikissa on esitelty perusteltuja kannanottoja, ja joissakin on esitetty suora kysymyskin (myös kirjeiden k3, k19 ja k22 otsikot ovat kysymysmuotoisia). Sähköpostikeskusteluille etukäteen annettu ohje vähintään kolmen itsenäisen kirjeen laatimisesta selittää ehkä sen, että näitä kirjeitä ei ole kommentoitu: muilla keskustelijoilla yksinkertaisesti ei ole ollut kenties riittävästi aikaa lähteä kaikkia kirjeitä kommentoimaan, ja keskustelijat itse saivat päättää, mihin kirjeeseen vastaisivat.

Opettajan lähettämät viisi kirjettä (k2, k15, k25, k27, k30; ks. taulukko 9, sivulla 66–67) liittyivät sähköpostin käyttöön, opiskelun tavoitteisiin, kirjeiden pituuteen ja kurssin suorittamiseen. Opettaja ei ottanut siis sisällöllisesti osaa opiskelijoiden käymään keskusteluun sukupuolirooleista ja tasa-arvosta.

5.2.3 Argumenttien hyvyys

Argumenttien hyvyyttä arvioidaan tarkastelemalla argumentteja relevanssi-, riittävyys- ja hyväksyttävyyss-kriteereillä. Seuraavassa taulukossa on yhteenvetoa eri opiskeluympäristöissä tapahtuneesta argumentoinnista. Taulukko antaa myös joitakin viitteitä argumenttien hyvyyden tarkasteluun.

TAULUKKO 14 Yhteenveto kasvokkaiskeskustelujen ja sähköpostikeskustelujen argumentatiivisesta rakenteesta

	Kasvokkain	Sähköpostitse
Dialogit	2 kpl	5 kpl
Pääväitteet (V)	8	11
Pääväitteen perusteet (P)	30	19
Muut perusteet (p)	35	18
Vasta-argumentit (VARG)	63	26
- kumoamista kohdanneet	29	5
- kumoamista kohtaamattomat	34	21
Vasta-argumenttien kumoamiset (Kumo)	34	7
Vasta-argumenttien tuottamistiheys (%) (VARG/V+P+p)	86,3 %	54,2 %
Vasta-argumenttien kumoamissuhde (%) (Kumo/VARG)	54,0 %	26,9 %
Vasta-argumentoivuus -indeksi (VARG+Kumo/V+P+p)	1,33	0,69

Relevanssi

Keskustelut pysyivät kummassakin opiskeluympäristössä hyvin annetussa teemassa. Keskusteltavaksi otetut aiheet olivat relevantteja. Dialogisiirtoina määriteltiin uudelleen suuntaavat kannanotot (U), joiden voidaan tulkita heikentävän keskustelun relevanssia. Niiden avulla voidaan retorisesti siirtää keskustelua johonkin tiettyyn suuntaan, välttää vastaamasta joihinkin esitettyihin kysymyksiin tai olla perustematta. Uudelleen suuntaavia kannanottoja ei kuitenkaan ollut kasvokkai keskusteluissa lainkaan ja sähköpostikeskusteluissakin vain kolme.

Yleisörelevanssi (Tindale 1992) toteutui, sillä keskustelijajoukko oli varsin homogeeninen. Episteeminen relevanssi (Hitchcock 1992) toteutui sitä paremmin mitä useampi keskustelija otti keskusteluun osaa. (Ks. Tutkielman sivut 36 - 37.) Tämä tulee hyvin esille muun muassa sähköpostidialogissa neljä: keskustelu on monipuolista, argumentoivaa ja vasta-argumentoivaa. Hyvä esimerkki on myös toisen kasvokkai dialogin ja sen ensimmäisestä pääväitteestä käytävä keskustelu, johon kaikki keskustelijat ottivat osaa.

Voimme tarkastella relevanssia myös asian, tilanteen ja lopputuloksen triadisena suhteena (Hitchcock 1992; ks. tutkielman sivut 36 - 37). Tässä ehkä ongelmallisina on tuo tilanne ja sen määrittelemisen. Keskustelut olivat muodoltaan vapaata debattia, sillä opiskelijoilla ei ollut esimerkiksi annettu etukäteen mitään tiettyä ongelmaa, joka olisi pitänyt yhdessä ratkaista. Tämä saattoi osaltaan heikentää keskustelujen lopputuloksia (mm. argumentoituutta ja johtopäätöksiä). Toisaalta keskustelujen tarkoituksena oli vapaasti liikkua annetun teeman ympärillä: kaikilla oli mahdollisuus tuoda keskusteluun juuri itseään eniten kiinnostavat näkökannat. Näin motivaatio keskusteluun säilyi.

Yhdistän vielä dialogin säännöt tähän asia–tilanne–lopputulos-relevanssiin. Tukevatko aidon dialogin kolme sääntöä (Burbules 1993), osallistuminen, sitoutuminen ja vastavuoroisuus, tätä hyvän argumentin, hyvän keskustelun relevanssia? Mielekäs asia, teema, motivoi osallistumaan keskusteluun. Keskustelutilanteeseen liittyvät taas tietyt tavoitteet, implisiittiset tai eksplisiittiset, jotka määrittelevät sitä, mitä varten keskustellaan ja mihin keskustelulla pyritään. Selkeästi asetetut tavoitteet kertovat sitoutumisesta keskusteluun ja keskustelutilanteeseen. Vastavuoroisuus vaikuttaa myös

ratkaisevasti keskustelun lopputulokseen. Argumentoivassa dialogissa vastavuoroisuus on muun muassa vasta-argumentointia.

Riittävyys

Argumenttien riittävyyttä tarkastellaan dialektisena riittävyytenä eli kiinnitetään huomiota vasta-argumentointiin. Minkä verran sitä esiintyy ja miten vasta-argumentteja on käsitelty?

Vasta-argumenttien lukumäärä suhteessa väitteiden ja perusteiden lukumäärään (*vasta-argumenttien tuottamistiheys*) on kasvokkaiakeskusteluissa suurempi kuin sähköpostikeskusteluissa. Kasvokkaiakeskusteluissa väitteet ja perusteet ovat virittäneet lähes 87 %:sesti vasta-argumentteja vastaavan luvun ollessa sähköpostikeskusteluissa noin 55 %. Vasta-argumentteja on pyritty myös kumoamaan kasvokkaiakeskusteluissa kaksi kertaa enemmän kuin sähköpostikeskusteluissa (*vasta-argumenttien kumoamissuhde*). Kumoaminen on silti jäänyt 54 %:iin kasvokkaiakeskusteluissa ja vain 27 %:iin sähköpostikeskusteluissa (kumoamiset suhteessa esitettyihin vasta-argumentteihin). Kaikkiaan voidaan sanoa, että kasvokkaiakeskustelut ovat kaksi kertaa vasta-argumenttoivempia kuin sähköpostikeskustelut (*vasta-argumentoivuus-indeksi*).

Tämä tulos tukee Marttusen ja Laurisen (1999) saamia tuloksia samasta opetuskokeilusta. He analysoivat opiskelijoiden argumentointitaitoja alku- ja loppumittauksin (ennen ja jälkeen opetuksen). Näissä mittauksissa käytetyt tehtävät olivat aiheeltaan ja toteutustavaltaan erilaisia kuin ne tehtävät, joita opiskelijat tekivät opetuksen aikana. Tulosten mukaan juuri suullisissa keskusteluissa opiskelijat oppivat esittämään vasta-argumentteja. Sähköpostitse opiskelleet taas oppivat tunnistamaan johtopäätösten oikeat perusteet muiden väitteiden joukosta.

Erilaisen kannan tuomisessa keskusteluun oli siis jonkinlaista arkuutta varsinkin sähköpostiympäristössä. Eräs opiskelija kommentoikin palautteessaan, että *“yksi-mielisyyttä kunnioitettiin. Ei uskallettu rohkeasti puolustaa mielipiteitä, vaan myötäiltiin kritiikkiä”* (H27). Arkuutta esiintyi myös kasvokkaiakeskusteluissa kuten seuraavasta aineistoesimerkistä voimme havaita.

ESIMERKKI 5 Vasta-argumentoinnin arkuudesta (kasvokkaiseskustelu/dialogi 1)

...

Pirjo: (Rv) *mutt mää mun mielestä oon luku justii päinvastasta*

Pasi: (Sk) *ai jaa*

Pirjo: (Rv) *mää oon, mää en oo kyllä nyt ihan varma, mulla on semmonen*

Katja: (Sk) *joo*

Pasi: (Kt) *joo, ai niinku, mi-ten*

Pirjo: (Rv) *mielikuva jääny*

Pasi: (Kt) *siinä on sanottu niinku, siinä mitä sää oot luku*

Pirjo: (V) *voi, siis mä en niinku, mä en tiää mistä mulle on jääny se että ne ei, ei ois-*

Pasi: (Sk) *joo o*

Pirjo: (V) *niinku, synty- syntyperäsiä tai, biologisia*

...

Luukka (1998) on tehnyt myös kiintoisan havainnon vasta-argumentoinnin arkuudesta. Kun hän tutki korkeakoulupedagogiikan kehittämistä kiinnostuneiden opettajien, tutkijoiden ja opiskelijoiden sähköpostikeskustelua Peda-forum -keskustelulistalla, niin keskustelun ainoat erimieliset puheenvuorot olivat signeeraamattomia. Tämän tutkielman sähköpostiviesteistä vain yhden opiskelijan viestit olivat signeerausta vaille. Tosin osalla opiskelijoilla kirjeiden signeeraus voi tapahtua automaattisesti (sähköpostiohjelman ominaisuus).

Hyväksyttävyyys

Pääväitteiden tueksi esitetyistä perusteista (P) puolet hyväksyttiin sellaisenaan kasvokkaiseskustelujen ensimmäisessä dialogissa. Toisessa dialogissa vain kahdessa väitteessä kuudesta puolet perusteista hyväksytään sellaisenaan. Sähköpostialogeissa esitetyistä perusteista (P) reilusti yli puolet hyväksytään sellaisenaan (57,9 %).

Kasvokkaiseskusteluissa esitetyistä vasta-argumenteista hieman yli puolet (54,0 %) hyväksyttiin sellaisenaan eli niitä ei pyritty kumoamaan. Sähköpostikeskusteluissa puolestaan peräti kolme neljästä vasta-argumentista hyväksyttiin sellaisenaan (76,9 %).

Dialoginen hiljaisuus. Miksi dialogi päättyi? Kasvokkaiseskustelujen ensimmäinen dialogi piti sisällään kaksi pääväitettä. Ensimmäisestä väitteestä (“stereotyyppioita tarvitaan”) keskustelu tavallaan liukui sisällöllisesti toisen väitteen (“kulttuuri

tuottaa ja ylläpitää stereotypioita”) suuntaan, johon opettaja keskustelun sitten johdatti-kin. Lisäksi ensimmäisen väitteen viimeisessä argumentointiketjussa palattiin sisällöllisesti ensimmäiseen ketjuun, jolloin keskustelu olisi voinut alkaa toistaa itseään. Toisesta pääväitteestä käytävä keskustelu päättyi seminaarikerralle varatun ajan loppumiseen. Siinä päästiin myös sisällöllisesti sellaiseen johtopäätökseen, joka tuki pääväitettä eli kulttuuri tuottaa ja ylläpitää stereotypioita, mutta mahdollisuus kulttuurin muuttamiseen kuitenkin on olemassa.

Toinen (kasvokkais)dialogi piti sisällään kuusi pääväitettä. Opettaja toteutti kierrosmenetelmää eli jokainen sai vuorollaan tuoda keskusteluun oman perustellun väitteensä. Väitteestä toiseen siirryttiin opettajan johdolla. Tällainen menettely saattaa nopeasti ajateltuna vaikuttaa varsin epädialogiselta: opettaja tavallaan dominoisi ja kontrolloisi keskustelua oman mielensä mukaan. Tästä ei kuitenkaan ole kyse. Opiskelijathan olivat palautteissaan tyytyväisiä opettajan toimintaan. Lisäksi tällainen kierrosmenettely on demokraattinen tapa antaa kaikille mahdollisuus päästä ääneen. Tämä on mielestäni myös hyvä keino keskustelukulttuurin muuttamiseksi dialogisempaan suuntaan, koska dialogi on aktiivista toimintaa. Aarnio (1999, 224) ehdottaa käytettäväksi käsitettä *vuorotoiminta* vuorovaikutuksen sijaan. Suhtautuminen toiseen ihmiseen perustuisi siihen, että hän on itselleen sekä ymmärryksen lähde että oman ihmisenä olemisensa toteutumisen todistaja, “tarinan” kertomisen kohde.

Toisen kasvokkaisdialogin kuudesta pääväitteestä käydyistä keskusteluista yhdessä (väite 4) keskustelu päättyi tavallaan “tuloksettomana” eli keskustelijat puhuvat lopputulokseen pääsemisen vaikeudesta. Tällöin on turhaa väkisin jatkaa keskustelua. Opettaja siirsi keskustelun tämän jälkeen seuraavaan väitteeseen.

Sähköpostidialogien päättymistä kun tarkastelee, niin ensimmäisessä dialogissa esitettiin uudelleen suuntaava kannanotto (U), johon yksi opiskelija vastasi yrittäen kääntää sen kuitenkin takaisin alkuperäiseen teemaan. Dialogin viimeisessä kirjeessä (k17) hän jopa täsmensi omaa aiempaa kannanottoaan, vaikka kukaan ei sitä ollutkaan kritisoinut. Toisen dialogin ensimmäiselle pääväitteelle aluksi esitettyä vasta-argumenttia vain tuettiin keskustelussa. Toisen pääväitteen vasta-argumenttia ei kyseenalaistettu ja kolmas pääväite oli vain yhden keskustelijan monologia. Toisen dialogin neljännestä pääväitteestä käytävä keskustelu päättyi yhden opiskelijan vasta-argumenttiin, jonka hän itse kuitenkin kumosi. Kolmas dialogi jäi vain yhden kommentin varaan. Neljäs

dialogi, johon kaikki keskustelijat ottivat osaa, päättyi mitä todennäköisemmin argumenttien valmiiksi tulemiseen. Viidennessä dialogissa esitettiin kaksi vasta-argumenttia, mutta niitä ei kukaan kyseenalaistanut. Sähköpostikeskustelut olivat kuitenkin luonteeltaan sellaisia, että niiden päättyminen oli tavallaan avoin: niitä ei oltu kiinnitetty samalla tavalla aikaan kuin kasvokkaiskeskusteluja (yhdele seminaarikerralle oli varattu tietty aika).

Palaute argumentoinnista. Opiskelijat arvioivat palautteessaan omaa ja toisten toimintaa keskusteluissa. Heiltä kysyttiin myös mieleen jäänyttä erityisen hyvää ja huonoa argumenttia. Mitä nämä arvioinnit kertovat argumenttien ja argumentoinnin hyvydestä?

Kasvokkaisympäristössä oman toiminnan (ja toistenkin toiminnan) arvioinnit käsittelivät lähinnä omaa toimintaa itse keskusteluprosessissa, kun taas sähköpostiympäristössä oman toiminnan arviointi oli selkeämmin oman argumentoinnin arviointia. Omaan argumentointiin suhtauduttiin varsin kriittisesti. Sähköpostitse opiskelleet kiinnittivät erityisesti huomiota perustelemiseen. (Käytetyt lyhenteet: H = henkilö, ff = kasvokkaisympäristö, s = seminaarikerta, sp = sähköpostiympäristö.)

“Välistä oli hankala selventää itelleen omaa kantaansa, koska en todellisudessa ollut kai aivan väitteeni takana.” (H4/ff, s1)

“Olisin voinut harkita sanottaviani tarkemmin, jotta olisin saanut muillekin välitettyä, mitä oikeastaan ajan takaa.” (H7/ff, s2)

“Omissa kirjoituksissa on tullut usein ehkä sanottua monia asioita, mutta niitä ei ole välttämättä tullut perusteltua riittävästi.” (H22/sp)

“Muutamissa kommentteissani olen päässyt väitteeni perustelujen selkeyttämiseen, mikä on plussaa.” (H23/sp)

“Itse argumentointi oli alussa kovin suuripiirteistä, oli vaikea rajata sanottavansa napakkaan pakettiin. Perustelut kaipaavat vieläkin tarkennusta.” (H24/sp)

“Omissa kirjeissä on puutteena ollut perustelut ja liian monen asian yhdistäminen samaan kirjeeseen. Pitäisi selkeämmin keskittyä yhteen asiaan yhdessä kirjeessä.” (H26/sp)

Toisten toimintaan, argumentointiin oltiin melko tyytyväisiä kasvokkaiskeskusteluissa, mutta sähköpostikeskusteluissa taas vuorovaikutusta ja vasta-argumentointia toivottiin lisää.

“Kun viitattiin toisten argumentteihin, se osoitettiin oikein hyvin. Argumentit olivat selkeitä ja perustelut johdonmukaisia.” (H5/ff, s1)

“Mukavaa on ollut kun on syntynyt hyviä väittelykeskusteluja, jotka on jatkunut vasta-argumentoinnin vasta-argumentoinniksi asti.” (H25/sp)

“Kanssaopiskelijat ovat toimineet aktiivisesti, sanoneet mielipiteitään ja perustelleet niitä. Kirjeitä on lähetelty riittävästi ja se on mahdollistanut mielipiteiden vaihdon. Joskus olisi toivonut, että kun on kommentoinut jonkun toisen kirjettä ja tavallaan esittänyt kysymyksen hänelle, että olisi myös saanut siihen vastauksen.” (H22/sp)

“Yksimielisyyttä kunnioitettiin. Ei uskallettu rohkeasti puolustaa mielipiteitä, vaan myötäiltiin kritiikkiä.” (H27/sp)

Heikkojen argumenttien syynä pidettiin liian pitkiä puheenvuoroja ja viestejä. Myös sellaista argumenttia, joka ei herättänyt keskustelua, pidettiin huonona. Tämä kertoo siitä, että argumentin hyvyys määrittyy itse keskustelussa, vuorovaikutuksen kautta.

“Liian pitkät sepustukset...jonkun hiljaisemman oli ehkä vaikeaa saada puheenvuoroa muiden puhuessa.” (H2/ff, s1)

“Ne, jotka eivät herättäneet keskustelua.” (H3/ff, s2)

“Heikkoutena on ollut viestien pituus ja se, että asiat hukkuu sinne joukkoon.” (H23/sp)

“Alun pitkät löpinät yleisesti. Ne oli niin sekavia ja pituutensa vuoksi puuduttavia lukea näyttöpäätteeltä.” (H25/sp)

Hyvien argumenttien takeena taas pidettiin miksi-kysymysten esittämistä ja tiettyä provosoivuutta. Argumentoinnin huomattiin myös paranevan keskustelun kuluessa.

“Pohtivat miksi kysymykset.” (H2/ff, s1)

“Jos kirjoitus ärsyttää ja on provosoiva, siihen on helppo tarttua. Silloin myös itse helposti provosoituu ja tulee sanoneeksi helpommin, että eihän se asia näin ole.” (H22/sp)

“Mielestäni argumentointi (tai ulosanti) on kehittynyt koko ajan. Viimeisimmät argumentoinnit on olleet parempia ja selvempiä kuin alussa. “ (H25/sp)

5.3 Kasvokkais- ja sähköpostikeskustelut opiskeluympäristöinä

Tässä luvussa tarkastelen, millaisia eroja dialogisuudessa ja argumentoituudessa on kasvokkaisympäristössä ja sähköpostiympäristössä. Vertailua tehdään lähinnä kuviossa 2 sivulla 16 olevan opiskelujaottelun kautta. Tavoitteena on pyrkiä kohti yhteisöllistä opiskelua yhteistyön ja yhteistoiminnallisen opiskelun kautta. Yhteisöllinen opiskelu perustuu aitoon dialogiin (Vahtivuori ym. 1999). Parhaimmillaan opiskeluympäristö muuttuu näin oppimisympäristöksi eli oppiminen tapahtuu dialogissa (Mononen-Aaltonen 1998; 1999).

Yhteistyössä, yhdessä toimimisessa, korostuvat vuorovaikutustaidot. Näihin taitoihin kuuluvat myös argumentointitaidot. Suomalaisessa keskustelukulttuurissa avoin kyseleminen vuorovaikutuskriptinä on melko tuntematon: kyselemisen ja kysymyksiin vastaamisen sijaan toimintamalliksi valitaan helposti hiljaisuus (Raustevon Wright & von Wright 1994, 93; Aarnio 1999, 42). Kuitenkin dialogissa oma ajatusmaailma tulee tuoda keskusteluun kyseenalaistettavaksi, tutkittavaksi ja arvioitavaksi. Tämä tarkoittaa myös sitä, että jos toisen ajatuksenkulkua ei ymmärrä, niin siitä on otettava selvää kysymällä.

Kasvokkais- ja sähköpostikeskusteluissa tehtiin kysymyksiä lähes yhtä paljon (kasvokkaisympäristössä 11 % ja sähköpostiympäristössä 13 % kaikista dialogisiirroista). Huomioitavaa kuitenkin on, että kasvokkaiakeskusteluissa toisen lausumaa tarkentavia kysymyksiä kaikista kysymyksistä oli vain viidennes ja sähköpostikeskusteluista ne puuttuivat lähes kokonaan (vain yksi). Tätä tulosta selittää ehkä se, että kyseessä olivat opetuskokeilun ensimmäiset keskustelut, jolloin sekä tilanne että toiset keskustelijat saatettiin tuntea vieraiksi. Tästä taas saattoi olla se seuraus, että virheiden tekemistä ja kasvojen menettämistä pelättiin eli ei uskallettu kysellä - näinhän me olemme kulttuurisesti oppineet. Jos analysoitavana olisi ollut myöhempiä keskusteluja, niin toisen lausumia tarkentava kyseleminen olisi saattanut olla yleisempää, erityisesti myös sähköpostiympäristössä. Tutkimustulosten mukaan nimittäin pitkään verkon keskusteluryhmiin osallistuneet pitävät verkkoviestintää ja välitöntä dialogia sisällöllisesti samanarvoisina (Walther 1992, 60).

Kun opiskeluympäristö muuttuu yhä enemmän tieto- ja viestintäteknisiä välineitä sisältäväksi, on havaittavissa, että toimijoilla herää tarve sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä työskentelyyn (Jonassen 1995; Pantzar 1995; Duffy & Cunningham 1996; Johnson & Johnson 1996; Passi & Vahtivuori 1998). Keskusteluprosessia sääteleviä ilmauksia löytyikin huomattavasti enemmän sähköpostiympäristöstä (19 % kaikista siirroista) kuin kasvokkaisympäristöstä (6 % kaikista siirroista). Palautteissaankin sähköpostitse opiskelleet toivoivat enemmän vuorovaikutusta ja vastaargumentointia.

Yhteistoiminnallisessa opiskelussa opiskelijat ovat jollakin tavalla positiivisesti riippuvaisia toisistaan saavuttaakseen tavoitteensa tai päästäkseen johonkin tuotokseen (Vahtivuori ym. 1999). Yhteistoiminnallinen opiskelu näyttäytyy siten eräänlaisena työtapana. Sähköpostiympäristössä keskusteluun osallistuminen oli varsin tasavertaista: osallistumiselle asetettu minimi saavutettiin, mutta sitä ei juurikaan ylitetty (kirjeiden lukumäärä). Kirjoitettu rivimääräkään ei vaihdellut kovinkaan paljon. Kasvokkaisympäristössä osallistuminen taas ei ollut tasavertaista (eniten äänessä ollut käytti 275 puheenvuoroa ja vähiten äänessä ollut 22 puheenvuoroa). Tätä ei kuitenkaan koettu erityisen ongelmalliseksi ("hiljaisimmatkin olivat mukana jutussa").

Yhteisöllisessä opiskelussa korostuu toimintakulttuuri, joka perustuu dialogiin. Dialoginen keskustelu laukaisee varsinaisen oppimismekanismin (Dillenbourg 1999; vrt. Mononen-Aaltonen 1999). Opiskelun välineenä on yhteinen tilanne, jossa käsityksiä ja argumentteja vertaillaan ja tarkastellaan julkisesti ja kriittisesti. Kommunikaatio on vastavuoroista. (Vahtivuori ym. 1999.) Vastavuoroisuus näkyi erityisen selvästi vasta-argumentoivuudessa. Kasvokkaiakeskustelut olivat kaksi kertaa vasta-argumentoivempia kuin sähköpostikeskustelut. Lisäksi sähköpostikirjeistä vain 62 % oli toisia kommentoivia kirjeitä.

Yhteisöllinen opiskelu sallii yhteisen kiinnostavan tutkimusalueen sisällä jokaiselle ryhmän jäsenelle oman henkilökohtaisen kiinnostuksen kohteensa. Kaikkien ei tarvitse hallita täsmälleen samoja tietoja tai taitoja, vaan kukin voi kehittää osaamistaan omalla erityisalueellaan. (Vahtivuori ym. 1999.) Näin kaikkien ei esimerkiksi tarvitse olla äänessä yhtä paljon tai edes osallistua joidenkin väitteiden pohjalta syntyneeseen keskusteluun. Tämä korostui kasvokkaisympäristössä sähköpostiympäristöä enemmän (vrt. osallistuminen keskusteluihin yleensä ja argumentoiva osallistuminen).

Toisaalta joidenkin keskustelijoiden osallistumattomuus tiettyihin dialogeihin sekä kasvokkais- että sähköpostikeskusteluissa saattaa kertoa kulttuurisesta argumentointitavasta. Oman näkökannan puolesta kyllä esitetään perusteita, mutta vastakkaisia näkemyksiä ei lähdetä tukemaan. Vastakkaisista näkemyksistä taas löydetään enemmän huomautettavaa kuin omasta kannasta. Erot ovat kummassakin tapauksessa lähes kaksinkertaiset. (Ks. Stein & Bernas 1999.)

Johtopäätökseni on, että opiskelu kasvokkaisu ympäristössä näyttäytyy varsin yhteisöllisenä saamieni tulosten perusteella. Sähköpostiopiskelu puolestaan jää yhteistoiminnallisen opiskelun tasolle, kunnon vasta-argumentoivaa dialogia ei tässä ympäristössä oikein synny. Tilanne saattaa olla jo toinen opetuskokeilun loppupuolella, mutta sitä ei ole tässä tutkittu. Se onkin selvä jatkotutkimuksen aihe.

6 POHDINTA

6.1 Argumentoiva dialogi oppimisympäristönä

Laadullisen aineiston analyysin viimeisenä vaiheena on arvoituksen ratkaiseminen, merkitystulkinnan tekeminen tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari 1994). Edellisessä luvussa opiskelu ympäristöjen vertailu osoitti, että argumentoiva dialogi ei ole pelkkä opiskelutapa vaan ennemminkin mielekäs oppimisympäristö varsinkin kasvokkain tapahtuvassa opetuksessa. Seuraavaksi pohdin tarkemmin argumentoivaa dialogia nimenomaan oppimisympäristönä Mononen-Aaltosen (1998;1999) esittelemien dialogisen oppimisympäristön elementtien kautta (ks. sivu 14).

Dialogisen oppimisympäristön olemassa olon edellytyksenä on *yhteisö*, jolla on tietoinen pyrkimys oppimiseen. Kaikilla keskusteluihin osallistuneilla opiskeluympäristöstä riippumatta oli oletettavasti tavoitteena oppiminen, mutta nuo tavoitteet saattoivat vaihdella melkoisesti yksilötasolla. Joku halusi nimenomaan parantaa keskustelu- tai argumentointitaitojaan, joku toinen taas saattoi osallistua kurssille käsiteltävien teemojen takia. Opiskelijoiden oppimisen tai opiskelun tavoitteet eivät tulleet aineistossa kuitenkaan kovin hyvin selville. Tämä vaikeutti osaltaan myös dialogisuuden ja argumentoinnin hyvyden arviointia: millaisia tavoitteita opiskelijat olivat asettaneet keskustelutilanteisiin, mitä argumentoivalla dialogilla haluttiin

saavuttaa? Sitoutuminen keskusteluihin oli hyvää kummassakin opiskeluympäristössä, mikä taas loi (oppimis)yhteisö-henkeä.

Toisena dialogisen oppimisympäristön elementtinä on *Me-suhde* eli yhteisön jäsenten keskinäisistä suhteista muodostuva suhde tai suhtautumistapa. Toisiin suhtautaan dialogisesti, mikä mahdollistaa oman ajattelun, ajatusten ja uskomusten avaamisen toisille. Sengen (1990, 243) mukaan dialogi voi toteutua vain, jos ryhmän jäsenet pitävät toisiaan kollegoina entistä syvemmän ymmärryksen ja selkeyden molemminpuolisessa etsinnässä. Dialogin taidot korostuvat. Dialogisuudessa oli parantamisen varaa erityisesti sähköpostiympäristössä. Kysyminen, kyseleminen ja toisen lausuman tarkentaminen on vähäistä, mutta kuten Aarnio (1999, 223) toteaa, niin kestää kauan ennen kuin kulttuuriseen vuorovaikutukseen saadaan uudenlainen skripti. Tämä olisi kuitenkin tärkeää yksilön toiminnan laadulliselle kehittymiselle ja ihmisten keskinäisen toiminnan onnistumiselle.

Aarnion (1999) toimintatutkimuksessa opettajaopiskelijat tietoisesti harjoittelivat dialogin taitoja muun muassa sähköpostitse. Heille opetettiin dialogin teoriaa ja kognitiivisen eläytymisen (kuuntelun ja kysymisen) menetelmää. Tulosten mukaan opiskelijoiden dialogi kehittyi varsin hitaasti, mutta kylläkin selvästi tutkimusprosessin aikana. Opiskelijat korostivat hyötyneensä dialogiteoreettisesta opetuksesta ja dialogin käytännön harjoittelemisesta paljon. Monia vuorovaikutukseen olennaisesti kuuluvia asioita tuli esille, joita he eivät olleet aiemmin tulleet ajatelleeksikaan. Argumentoinnin harjoitteluun voisi myös yhdistää dialogin tietoisempaa harjoittelua. Tutkimani opetuskokeiluhan alkoi luennoilla argumentoinnista, mutta tähän voisi lisätä myös opetusta dialogista.

Toimiva *Me-suhde* mahdollistaa tuloksekkaan toiminnan *dialogikentällä*. Argumentoivan dialogin osalta tämä tarkoittaa ennen kaikkea laadukasta argumentointia. Sengen (1990, 246–247) mukaan ilman taitavaa dialogia ylläpitävää fasilitaattoria ajatustapamme vievät meitä jatkuvasti pois dialogista ja se muuttuu tavalliseksi keskusteluksi, jutusteluksi. Näin käy varsinkin, kun dialogin kehittäminen on ryhmän (tiimin) taitona vasta alkuvaiheessaan. Fasilitaattorin tehtävänä onkin pitää dialogi liikkeessä, ja hän tulee myös itse mukaan dialogiin.

Opettaja toimi selkeästi fasilitaattorina (vrt. scaffolding) kasvokkaiakeskusteluissa. Hän oli tasavertaisena (opiskelijoiden mielestä) keskustelijana aktiivisesti

mukana keskusteluissa. Hän piti dialogia liikkeessä, teki kysymyksiä, lisäsi keskustelun vastavuoroisuutta ja argumentoituutta. Sähköpostikeskusteluissa opettajalla ei ollut niin suurta roolia (antoi ohjaavia ja kannustavia kommentteja), sisällöllisesti hän ei ottanut osaa keskusteluihin. Kuitenkin esimerkiksi Vahtivuori ym. (1999) korostavat opettajan fasilitaattoriroolia myös virtuaaliympäristössä yhteisöllisen opiskelun saavuttamiseksi.

Dialogikenttä aktivoi vasta varsinaisen oppimispotentiaalin, *lähikehityksen vyöhykkeen*. Hyvä esimerkki toimivan dialogisen oppimisympäristön, onnistuneen argumentoivan dialogin kuvauksesta löytyy erään kasvokkaiskeskusteluihin osallistuneen opiskelijan palautteesta: *“Tulee aina sellainen me-tunnelma ja ahaa-elämysten löytämisen into.”* (H4/s2).

Tämä tutkielma liittyi korkeakoulupedagogiikan kehittämiseen. Nyt saatujen tulosten perusteella erityisesti verkko-opiskelun ja -opetuksen suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota dialogisuuteen ja vuorovaikutukseen. Verkkoympäristössä yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys rakentuu välillisesti opiskeltavien sisältöjen, opiskelutapojen sekä vuorovaikutuksen luonteen ja laadun kautta. Eleiden ja katsekontaktin puuttuminen saattaa aiheuttaa psykologista tai vuorovaikutuksellista etäisyyttä (transactional distance), jota voidaan kuitenkin vähentää dialogin sekä vuorovaikutuksen määrää lisäämällä ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttamalla (Moore & Kearsley 1996). Lisäksi ohjaus ja lähiryhmän sosiaalisen tuen merkitys korostuu erityisesti yhteisöllisessä verkko-opiskelussa (Vahtivuori ym. 1999). Voisi ajatella, että kasvokkaisympäristössä opittaisiin sellaiset dialogin ja argumentoinnin taidot, joiden avulla myös yhteisöllinen verkko-opiskelu on tuloksellista. Näin varmasti onkin, mutta se ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että verkkoa voidaan käyttää myös näiden taitojen tietoiseen harjaannuttamiseen. Erityisesti dialogin taitojen edistämässä esimerkiksi sähköposti antaa kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta enemmän tilaa ja aikaa kiinnittää huomiota sekä omaan että toisten ajatteluun ja toimintaan. Saamieni tulosten perusteella dialogisuus lisää myös argumentoituutta ja argumenttien hyvyttä. Näin tieteellisen ja kriittisen ajattelun taidot kehittyvät. Kyky käydä laadukasta argumentoivaa dialogia on yksi yhteisöllisen oppimisen edellytyksistä.

6.2 Tutkimuksen toteutuksen arviointia

Yhtenä tutkimuksen arvioinnin kriteerinä on uskottavuus. Uskottavuutta voidaan tarkastella muun muassa aineistonkeruumenetelmän uskottavuutena, tutkijan uskottavuutena ja tutkimuksen esitystavan sisäisen logiikan uskottavuutena (Gall, Borg & Gall 1996, 572; Patton 1990). Kvale (1989; 1995) pitää myös tutkimustulosten käytännöllisiä seuraamuksia eli pragmaattista validiteettia tutkimuksen keskeisenä uskottavuuden kriteerinä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus tutkimustulosten yleistettävyytenä tarkoittaa lähinnä tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta 1998; Tynjälä 1991).

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä nimenomaan siirrettävyytenä, jota voimme kutsua myös Peräkylän (1995, 48) tavoin mahdollisuuden yleistettävyytenä. Tutkimustulokset antavat mahdollisuuden soveltaa niitä korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä niin perinteisessä kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ja opetuksessa kuin verkkopedagogiikassakin. Käytännölliset seuraamukset jäävät nähtäviksi tulevilla jatkotutkimuksissa ja opetuskokeiluissa, joita ainakin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella tullaan tutkimaan. Vastuu tulosten siirrettävyyden ja käyttökelpoisuuden arvioinnista jää myös lukijalle.

Tämän tutkielman tavoitteena oli vertailla perinteistä seminaarikeskustelua ja sähköpostitse käytävää keskustelua: kumpi edistää paremmin argumentointi- ja kriittisen ajattelun taitoja. Kun tutkitaan jotain kehitteillä olevaa, innovatiivista tai muutettavaa asiaa, niin kvalitatiivisen tutkimusotteen kokonaisvaltaisuus on silloin hyödyllinen ja relevantti (Patton 1987, 17–18). Lisäksi tutkielmassa arvioitiin argumentointia dialogin kautta siksi, että tieteellinen keskustelu on nähtävä nimenomaan argumentoivana keskusteluna, dialogina. Dialogi tulee merkitykselliseksi myös oppimisen kannalta, sillä dialogi muodostaa sen ympäristön, jossa varsinainen oppiminen voi tapahtua. Dialogin ja argumentoinnin arvioinnin yhdistämisessä onnistuin mielestäni varsin hyvin: dialogin ja argumentoinnin välille syntyi dialoginen suhde, mikä olikin yksi tutkielmani tavoitteista.

Käyttämäni dialogin analysoinnin menetelmää (dialogisiirtojen luokittelua) testasin graduseminaarissa, jossa tehtiin vertaisluokittelua osaan aineistoa, ja sen seurauksena myös tarkensin sitä koskemaan nimenomaan argumentoivaa dialogia. Näin menetelmän validius parani. Dialogisääntöjen noudattamisen analysoinnissa aineistona lisäksi olleet opiskelijoiden antamat palautteet keskusteluista olivat myös arvokkaita. Tällainen triangulaatio lisää myös aineiston(keruumenetelmän) ja tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Triangulaatiollahan tarkoitetaan erilaisen ja eri tavoin tilanteesta kootun informaation vastakkain asettamista ja vertailua (Syrjälä ym. 1994, 44).

Argumentoinnin arviointi alkoi argumentatiivisen rakenteen selvittämisellä lähinnä vasta-argumentointiin keskittyen. Tämäkin ratkaisu tuntui toimivalta: argumentoinnin etenevyys ja prosessi tulivat tarkoituksenmukaisella tavalla esille. Argumenttien hyvyden arvioinnissa taas keskustelujen päättymisen tarkasteluun käytetty *dialoginen hiljaisuus* -käsite toimi kasvokkai keskusteluissa, mutta sähköpostikeskusteluissa se ei oikein antanut riittävästi informaatiota siitä, miksi keskustelu päättyi. Analyysivälineitä keskustelun päättymisen tarkasteluun tuleekin jatkossa kehittää.

Tutkimuksen sisäinen logiikka tarkoittaa sitä, että koko tutkimusprosessi kertoo tutkijan ymmärtäneen sen laadullisen lähestymistavan ja sitä ohjaavat taustaoletukset, jota hän on käyttänyt (Patton 1990). Tutkijan tulee olla uskottava kaikissa tutkimuksensa vaiheissa. Tämän arvioinnissa lukijalla on käytettävissä runsas määrä suoria tekstiotteita aineistosta (mm. liitteet 5 ja 4). Lisäksi olen pyrkinyt esittämään sekä kasvokkai- että sähköpostikeskustelut kokonaisuudessaan analyysimerkinnöillä varustettuina. Olen tuonut esille myös oman subjektiivisuuteni sen suhteen, että osallistuin myös itse tutkimaani opetuskokeiluun opiskelijana.

6.3 Loppusanat

Itse tutustuin tähän aihepiiriin aloittaessani kasvatustieteen opinnot Jyväskylän yliopistossa syksyllä 1995. Diskurssi ja argumentointi -kurssi jätti minuun ilmeisen syvän jäljen, joka on seurannut minua tähän työhön asti. Dialogisuuteen ja dialogioppimiseen

tutustuin (ja ihastuin) filosofian ja ympäristökasvatuksen opinnoissani. Lisäksi monet vuorovaikutteiset kurssit muun muassa kasvatustieteen, sosiologian ja psykologian opinnoissa sekä lukuisat keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa ovat vahvistaneet tätä suhdetta. Suhde on kestänyt ja toivottavasti syventynyt.

Ovatko nuo kokemukset kasvattaneet minusta “luovaa tieteilijää” ja “oivaltavaa tietäjää”, holtitonta ja sensitiivistä näkijää, hyviä kysymyksiä keksivää intuitivistia ja kontrolloitua, rationaalista epäilijää, vastauksia etsivää analyttikkoa, hyvää tutkijaa tai pikemminkin tutkijanalkua?¹⁰ Sillä tätähän tieteellä tarkoitetaan: kysymistä ja vastaamista, kuten kirjailija Peter Høeg sen ilmaisi johdannon alussa lainaamassani sitaatissa.¹¹ Tavoitteenani oli pyrkiä dialogiseen suhteeseen tämän aiheen, itseni ja myös Sinun, lukijani, kanssa. Onnistuinko siinä? Vastaan tähän omalta osaltani seuraavilla kasvatustieteen tohtori Matti Itkosen sanoilla:

Alun perin

Kuljimme samaa matkaa
tulematta kuitenkaan yhteisestä
alkuperästä.

Molemmat astuivat
pimeästä, omasta pimeästään
jaettuun valoon.

Eri suunnista
yhteiseen avoimuuteen.
Kumman peittyneisyys siis on
parempi?

Kummalla on enemmän
salattavaa?

Silläkö, joka kertoo vähemmän?
Vai sillä, joka näkee enemmän?

Mene ja tiedä;
on aika sammuttaa valot,
olla yksin
ja

kuunnella uutta pimeää.
(Itkonen 1996, 159.)

10 Ks. Ehrnrooth 1990, 32.

11 Tällä sitaatilla aloitin myös ensimmäisen esseeni, Diskurssi ja argumentointi -kurssilla, syksyllä 1995. Ja tällä myös siis aloitin perustutkintoni päättävän työni.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1996. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskäsityksen jäsentäjänä. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23. - 25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 47–56.
- Aarnio, H. 1994. Kognitiivisen empatian mentelmän kehittämistutkimus opettajankoulutusta varten. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu, tutkimuksia 12.
- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. Acta Universitatis Tamperensis 676.
- Alexy, R. 1990. On the problem of justification of normative statement. Teoksessa S. Benhabib ja F. Dallmayr (toim.) The communicative ethics controversy. Cambridge, MASS: MIT Press, 151–190.
- Andersen, T. (toim.) 1990. The reflecting team. Dialogues and dialogues about the dialogues. Kent: Borgmann.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2.uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Orient Express.
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. M. 1996. Relating: dialogues and dialectics. New

York: Guilford Press.

- Benhabib, S. 1986. *Critique, norm and utopia: A study of the foundations of critical theory*. New York: Columbia University Press.
- Björk, L. & Räisänen, C. 1996. *Academic writing. A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Bridges, D. 1988. *Education, democracy and discussion*. New York: University of America.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. 1989. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 393–451.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä. (Ich und Du, 1923)*. Suom. Jukka Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Bunt, H. C. 1995. Dialogue control functions and interaction design. Teoksessa R-J. Beun, M. Baker & M. Reiner (toim.) *Dialogue and instruction. Modeling interaction in intelligent tutoring systems*. Berlin: Springer, 197–214.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practise*. New York: Teachers College Press.
- Crawshay-Williams, R. 1957. *Methods and criteria of reasoning. An inquiry into the structure of controversy*. London: Routledge & Kegan.
- Derrida, J. 1993/1994. *Specters of Marx. The state of the debt, the work of mourning, and the new international*. Translated by Peggy Kamuf. London: Routledge.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by “collaborative learning”? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, 1–19.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. 1996. Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. Teoksessa D. H. Jonassen (toim.) *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology*. New York: Macmillan, 170–198.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1984. *Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed*

- towards solving conflicts of opinion. Dordrecht/Cinnaminson: Foris Publications, PDA 1.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1988. Rules for argumentation in dialogues. *Argumentation* 2 (4), 499–510.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1992a. Relevance reviewed: the case of argumentum ad hominem. *Argumentation* 6 (2), 141–159.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1992b. *Argumentation, communication, and fallacies*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1994. Writing argumentative texts: from analysis to presentation. Teoksessa F. H. van Eemeren & R. Grootendorst (toim.) *Studies in pragma-dialectics*, 4. Amsterdam: Sic Sat, 221–231.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., Woods, J. & Zarefsky, D. 1996. *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. 1993. *Reconstructing argumentative discourse*. London: The University of Alabama Press.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. & Kruiger, T. 1987. *Handbook of argumentation theory. A critical survey of classical backgrounds and modern studies*. Dordrecht: Foris Publications.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Enqvist, J. 1999. Oppimisen intoa verkkotyöskentelyssä. Opettajaopiskelijoiden verkkotyöskentelyn kehittyminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 677.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Fulkerson, R. 1996. *Teaching the argument in writing*. Illinois, Urbana: National Council of Teachers of English (NCTE).
- Gadamer, H-G. 1994. *Truth and method*. New York: Continuum.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. *Educational research: An introduction*. 6.

- painos. New York: Longman.
- Govier, T. 1985. A practical study of argument. Belmont, CA: Wadsworth.
- Graumann, C. F. 1990. Perspectival structure and dynamics in dialogues. Teoksessa I. Markovà & K. Foppa (toim.) The dynamics of dialogue. New York: Harvester Wheatsheaf, 105–126.
- Griffin, P. & Mehan, H. 1981. Sense and ritual in classroom discourse. Teoksessa F. Coulmas (toim.) Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton, 187–213.
- Habermas, J. 1990. Yliopiston idea - oppimisprosesseja. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 178–198.
- Heidegger, M. 1950/1975. The anaximander fragment. Teoksessa Early greek thinking: The dawn of western philosophy. Trans. David Farrell Krell ja Frank A. Capuzzi. New York: Harper & Row, 41.
- Heidegger, M. 1991. Silleen jättäminen. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia vol XIX.
- Hitchcock, D. 1992. Relevance. *Argumentation* 6 (2), 251–270.
- Howell-Richardson, C. & Mellar, H. 1993. The effect of CMC course design on patterns of participation. A paper presented at the 5th EARLI Conference, August 31-September 5. Aix-en-Provence. (A conference document.)
- Hirsch, R. 1989. Argumentation, information, and interaction. *Studies in face-to-face interactive argumentation under differing turn-taking conditions*. University of Göteborg. Department of Linguistics. Gothenburg Monographs In Linguistics 7.
- Huttunen, R. 1996. Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät 23. - 25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 69–78.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 153.
- Hyttinen, I. 1994. Kokemuksia dialogiryhmistä sosiaali- ja terveydenhuoltoalan perustutkintokoulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.)

- Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A 21, 43–54.
- Høeg, P. 1994. Rajatapaukset. Suom. P. Talvio-Jaatinen. 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Isaacs, W. N. 1996. The process and potential of dialogue in social change. *Educational Technology* 36 (1), 20–30.
- Itkonen, M. 1996. Itseyteni ja toiseutesi - opettajuutemme jäljitetty maa. Esseistinen montaasi kasvatustilafilosofian perusteiksi. Julkaistu sarjassa Kertoma ynnä Kestämä -elämykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1996. Cooperation and the use of technology. Teoksessa D. H. Jonassen (toim.) *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology*. New York: Macmillan, 1017–1044.
- Johnson, R. H. & Blair, J. A. 1977. *Logical self-defense*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Johnson, R. H. & Blair, J. A. 1994. *Logical self-defense (U.S. edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jonassen, D. H. 1995. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology* July–August, 60–63.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. 1998. Väittely. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 176–232.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Halonen, I. 1998. Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 60–113.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. [Http://www.minedu.fi/toim/koul_tutk_tietostrat/welcome.html](http://www.minedu.fi/toim/koul_tutk_tietostrat/welcome.html). 15.02.2001.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 73–92.

- Kvale, S. 1995. The social construction of validity. *Qualitative Inquiry* 1, 19–40.
- Laitinen, R. 1996. Oppivaa organisaatiota etsimässä. Ajatuksia Peter Sengen teoksesta *The Fifth Discipline*. *Aikuiskasvatus* 2/96, 84–92.
- Laurinen, L. & Marttunen, M. 1998. Lähestymistapoja argumentointiin - Opiskelijoiden sähköpostikeskustelut analysoitavina. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Porvoo: WSOY, 145–169.
- Lee, J., Dineen, F. & McKendree, J. 1997. Supporting student discussions: it isn't just talk. Teoksessa D. Darina & I. Stanchev (toim.) *Research on educational applications of information technologies*. Proceedings of IFIF WG 3.3. Sofia, Bulgaria: VIRTECH, 124–136.
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. 1985. The silent Finn. Teoksessa D. Tannen & M. Saville-Troike (toim.) *Perspective on silence*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1993–201.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A 21.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa - kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa - Osa 2 - ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A 8.
- Leiwo, M. J., Kuusinen, J. & Pöyhönen, M-R. 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, M. J., Kuusinen, J. & Pöyhönen, M-R. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3. Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, M. J., Kuusinen, J. & Pöyhönen, M-R. 1987c. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut.

- Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4. Jyväskylän yliopisto.
- Linell, P. 1990. The power of dialogue dynamics. Teoksessa I. Markovà & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 147–177.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Luukka, M-R. 1996. Seminaari - luokahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 39–84.
- Luukka, M-R. 1998. Keskustelua verkossa - sähköpostikeskustelu rekisterinä. Teoksessa M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. *Puolin ja toisin. AfinLAN vuosikirja 1998*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä, 199–218.
- Markovà, I. 1990a. Introduction. Teoksessa I. Markovà & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1–22.
- Markovà, I. 1990b. A three-step process as a unit of analysis in dialogue. Teoksessa I. Markovà & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 129–146.
- Marttunen, M. 1993. *Argumentointitaidot ja pääteopiskelu korkeakouluopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 53.
- Marttunen, M. 1997a. Studying argumentation in higher education by electronic mail. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 127.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 1999. Argumentoinnin ja kriittisen ajattelun opiskelua yliopistossa: suullisesti vai sähköpostitse? *Kasvatus* 30 (3), 279–289.
- Mononen-Aaltonen, M. 1998. A learning environment - a euphemism for instruction or a potential for dialogue? Teoksessa S. Tella (toim.) *Aspects of media education. Strategic imperatives in the information age*. University of Helsinki. Department of Teacher education. Media Education Centre. Media

Education Publication 8, 163–217.

- Mononen-Aaltonen, M. 1999. Verkkopohjainen opiskeluympäristö ja dialogin tukema tutkimusopetus. *Kasvatus* 30 (3), 223–239.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. 1996. *Distance education: a system view*. Belmont: Wadsworth.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- O’Keefe, D. J. 1977. Two concepts of argument. *Journal of the American Forensic Association* 13, 121–128.
- Pantzar, E. 1995. Theoretical views on changing learning environments. Teoksessa E. Pantzar (toim.) *Theoretical foundations and applications of modern learning environments*. Tampereen yliopisto. Tietokonekeskus/Hypermedialaboratorio. *Julkaisuja* 1, 85–101.
- Passi, A. & Vahtivuori, S. 1998. From cooperative learning towards communalism. Teoksessa S. Tella (toim.) *Aspects of media education. Strategic imperatives in the information age*. University of Helsinki. Department of Teacher education. Media Education Centre. *Media Education Publication* 8, 259–273.
- Patton, M. Q. 1987. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2.painos. Newbury Park: Sage.
- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 39–49.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Renkema, J. 1993. *Discourse Studies. An introductory textbook*. Amsterdam: Benjamins.
- Renko, T. & Sarja, A. 1996. Argumentointi ja dialogi seminaarissa. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen

- keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 231–257.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311–321.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 160.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Stein, N. L. & Bernas, R. 1999. The early emergence of argumentative knowledge and skill. Teoksessa J. Andriessen & P. Coirier (toim.) *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 97–116.
- Stein, N. L. & Miller, C. A. 1991. I win - you lose. The development of argumentative thinking. Teoksessa J. F. Voss, D. N. Perkins & J. W. Segal (toim.) *Informal reasoning and education*. New Jersey: Erlbaum, 265–290.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tainio, L. (toim.) 1997. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tella, S. 1992. *Talking shop via E-mail: A thematic and linguistic analysis of electronic mail communication*. University of Helsinki. Department of teacher education. Research report 99.
- Tella, S. 1994a. *Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa1*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 124.
- Tella, S. 1994b. *Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa2*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 133.
- Tella, S. 1997. *Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena*. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Edita, 41–59.
- Tella, S. 1998. *The concept of media education revisited: From a classificatory analysis*

to a rhizomatic overview. Teoksessa S. Tella (toim.) *Aspects of media education: Strategic imperatives in the information age*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Publication 8, 85–150.

- Tella, S. 1999. Mediakasvatus - aikamme arvoinen. *Kasvatus* 30 (3), 205–221.
- Tella, S. & Mononen-Aaltonen, M. 1998. Developing dialogic communication culture in media education. Integrating dialogism and technology. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publication 7.
- Tindale, C. W. 1992. Audiences, relevance, and cognitive environments. *Argumentation* 6 (2), 177–188.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387–398.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. “Opettaja, opettaja, telettiimi ’Tellus’ kutsuu...” - Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 30 (3), 223–239.
- Varis, T. 1998. Globaali yliopisto. Julkaisussa T. Varis (toim.) *Avautuminen tietoyhteiskuntaan*. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A 1, 9–23.
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A 21.
- Vygotski, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Wade, S. E. & Armbruster, B. B. 1990. *Learning from text* (Technical report). Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Walther, J. B. 1992. Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication research* 19 (1), 52–90.
- Walton, D. N. 1989. Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation* 3, 169–184.
- Yates, S. J. 2001. Gender, language and CMC for education. *Learning and Instruction*

11, 21–34.

Ylikoski, P. 1998. Kuinka argumentti voi epäonnistua? Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuutila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 158–175.

LIITTEET

Liite 1: Palautekysymykset

Liite 2: Taustamateriaaliin liittyvät tehtävät

Liite 3: Aineistoesimerkki dialogisiirtojen koodauksesta kasvokkaiseskusteluissa

Liite 4: Aineistoesimerkki dialogisiirtojen koodauksesta sähköpostikirjeissä

Liite 5: Kasvokkaiseskustelujen argumentatiivinen eteneminen, aineistoesimerkit

Liite 6: Sähköpostialogien argumentatiivinen eteneminen, aineistoesimerkit

Liite 1: Palautekysymykset

KASVOKKAISKESKUSTELUT:

Teema 1: Sukupuoliroolit ja tasa-arvo kasvatuksessa ja koulutuksessa

Tekstimateriaali A (1.seminaari): Sukupuoliroolit ja tasa-arvo koti- ja päiväkotikasvatuksessa

Palautekysymykset:

1. Arvioi keskustelun tekstimateriaalia ja työmuotoa (vapaa debatti). Millaisia ne mielestäsi olivat argumentoivan keskustelun herättäjinä?
2. Mikä jäi keskusteluista mieleesi erityisen hyvänä argumenttina?
3. Mikä jäi mieleesi heikkona argumenttina?
4. Arvioi omaa toimintaasi keskustelutilanteessa. Mihin olet tyytyväinen? Minkä olisit voinut tehdä paremmin?
5. Arvioi kanssaopiskelijoittesi toimintaa keskustelutilanteessa. (Hyvää? Parannettavaa? Muuta?)
6. Arvioi opettajan toimintaa keskustelutilanteessa. (Hyvää? Parannettavaa? Muuta?)

=> Samat kysymykset toistuivat 2.seminaarin jälkeen eli tekstimateriaali B:n (Sukupuoliroolit ja tasa-arvo koulukasvatuksessa) jälkeen.

SÄHKÖPOSTIKESKUSTELUT:

Sähköpostiopiskelijoiden välipalaute kahden teeman jälkeen:

Palautekysymykset:

- A) Arvioi keskusteluissa tähän asti käytettyjä tekstimateriaaleja (Sukupuoliroolit ja tasa-arvo kasvatuksessa ja koulutuksessa, materiaalit A ja B; Koulun työrauhaongelmat: syyt ja ratkaisukeinot). Millaisia ne mielestäsi olivat argumentoivan keskustelun herättäjinä?
- B) Arvioi keskusteluissa tähän asti käytettyä työmuotoa, 'Vapaa debatti'. Millainen työmuoto mielestäsi oli argumentoivan keskustelun herättäjänä?
- C) Mikä on jäänyt tähänastisista keskusteluista mieleesi erityisen hyvänä argumenttina?
- D) Entä mikä heikkona argumenttina?
- E) Arvioi omaa toimintaasi keskusteluissa. (Mihin olet tyytyväinen? Minkä olisit voinut tehdä paremmin?)
- F) Arvioi kanssaopiskelijoittesi toimintaa keskusteluissa. (Hyvää? Parannettavaa? Muuta?)
- G) Arvioi opettajan toimintaa. (Hyvää? Parannettavaa? Muuta?)

Liite 2: Taustamateriaaliin liittyvät tehtävät**Teema 1: SUKUPUOLIROOLIT JA TASA-ARVO KASVATUKSESSA JA KOU-
LUTUKSESSA**

Kaksi tekstipakettia (artikkeleita ja mielipidekirjoituksia sanoma- ja aikakauslehdissä sekä artikkeleita tieteellisissä julkaisuissa):

- A) sukupuoliroolit ja tasa-arvo koti- ja päiväkotikasvatuksessa
- B) sukupuoliroolit ja tasa-arvo koulukasvatuksessa

Valmistelevat tehtävät:

Paketti A:**Tehtävä 1:**

- a) määritellään tekstien pohjalta väite
- b) etsitään teksteistä 6 väitettä tukevaa perustetta

Tehtävä 2:

- mietitään keskusteluja varten valmiiksi 4 teemaan liittyvää kiistanalaista asiaa

Paketti B:**Tehtävä 1:**

- muutoin sama kuin A-paketissa, mutta lisäksi etsitään 1 *vasta-argumentti* väitettä vastaan

Tehtävä 2:

- mietitään tekstien pohjalta 2 kiistakysymystä, joista ihmisillä voi olla vastakkaisia näkemyksiä. Listataan näkemykset ja vastanäkemykset.

Liite 3: Aineistoesimerkki dialogisiirtojen koodauksesta kasvokkaiseskusteluissa

2. Seminaarikerta (n. 10 % puheenvuoroista):

- Ope: (S) nyt saa eistää tämän materiaalin pohjalta, tällä systeemillä, ja, mä voisin oikeestaan alottaa sillä tavalla ett, kun teistä muutamat kirjoitti että olis tehny mieli tulla mukaan, viime kerralla mutta, ei saanu suunvuoroo, ni tota, jos jäi semmonen olo että, ja muistaa vielä mitä halus sanoo, nin, nyt ois tilaisuus, että tavallaan jatkettas siitä, mihin jäätiin, sää et nyt tiiä, mistä me on puhuttu mutta, aiheen tiedät taatusti. Vai onko liian, kamala, tapa pyytää ett jos jäi joku asia omasta mielestään sanomatta. Vai voisit sä kommentoida pikkasen niitä, niitä edellisen kerran tekstejä, vai onko ne jo ihan
- Saara: (K) eikös nää oo, nii aika pitkälle samat
- Ope: (V) sama aihe mutt se oli vaan varhaiskasvatuksessa, tää on nyt koulukasvatuksessa
- Saara: (S) nyt en muista mitään, semmosia tarkennuksia
- Ope: (S) niinku muistan mitä valitsitte, mielenkiintosiks, asioiks taikka muiks tämmösiks
- Saara: (K) mitäs niitä oli niitä tekstejä siinä
- Ope: (Sk) voi kaamee ku muistaisin (nauraen)
- Katja: (V) se alko siitä, niistä koululaisten ku ne kerto että, ne on ne kojootteja ne, mellakoivat pojat, siitä se alko ne jutut, ne on siis aika kevyitä artikkeleita
- Saara: (Rt) siitä mu-, oikeestaan päällimmäiseks jäi vaan se mieleen mitenkä niinku, opettajien pitäis, paremmin tiedostaa tämän, sukupuoli, aspekti tai niinku että, sitä ei niinku, monikaan ajattele, omassa käytännön työssään että, että on näitä, eroja, ja sitte että, ite, käsittelee niitä, lapsia eri tavalla oli ne sitte tyttöjä tai poikia
- Ope: (Sk,S) just joo eli, oikeestaan hyvä johdanto tähän mihin me, mihin me nyt päädyttiin, mutta yks, väittäjäperustelut, mennäänkö taas kierros sillai ett mikä väite otettiin, tähän ensimmäiseen tehtävään ja sitte, katsotaa, millon me voitais sitte kai näitä näkemyksiä, vastakkaisia näkemyksiä käyttää enemmän aikaa siihen, ni luulis ett me saadaan tää, sujumaan meillä ei ollu mitään vaikeuksia viimeks niinku, ei ollu pitkiä taukoja eikä mitään muuta tämmöstä että se jotenki niinku, virittäydyttiin tähän aiheeseen kyllä ihan, alotetaaks Pasi susta
- Pasi: (R) nyt en mä tee, missä on jotain mielipidettä ett viimeks ku mulla oli semmonenki kanta ett nää ei mitään omaa mielipidettä, mä sanoin että, miehiä suosivat kiintiöt täytyy poistaa koska ne on epäreiluja naisia vastaan, aktiivinen kato naisporukassa
- Ope: (Kt) ja sää hait siihen sitte perustelut
- Pasi: (V) kyllä
- Ope: (Kt) löysitkö kuus kappaletta

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

- Pasi: (V) mää nyt, must tuntuu ett mä alan olla liian kova löytämään noita- (naurua)
- Pasi: (V) näitähä on jokaisessa jätkill mutt, mulla tais olla vähän enemmänki, tai tän aihe, tai miten onks nää sitt, nää on kieltämättä mulle kyllä tämmösiä numerojuttuja, että hetkinen, japskit on muuttanu mutt en kahtonu, no aluks että, tytöt saattaa hakee niinku suositummille aloille, niin, vuodesta toiseen, ja sitte kummiskin, niillä on se, semmonen pojille se pitäs tehdä tietty kiintiö olla mikä ei välttämättä ees niin paljon kiinnostakkaa se, niin musta se on jo suuri, semmonen epäreiluus, yhtet vaan menee sillä huonommilla papereilla ja, huonolla motivaatiolla ja menevät vaan sisälle ja, ne on poikia ne pääsee sisälle pam jotku on hakee on konnia ne voi ottaa tytöt siihen niin, ja, sitte kanss semmosta epäreilua tässä näin että, että on tietysti hyvä, että on niinku tasasesti ett sekä miehiä että naisia,, kumpiaki siellä nii, mutt sitte se että kummiski, johtaaks nää kiintiöt siihen että, sitä on miestä kummiskin jossain johtotehtävissä tää iso osa niitä on jo, tehtävissä, ett se on mun mielestä kanssa jotenki, mennään siinäkin jonkun tähän, tän tän kiintiöjutuu että se on epäreilua kun, jos jos niinku...
- Ope: (Kt) siis sä tarkotat näin että jos esimerkiks opettajiks tulee, ne vähät miehet mitkä tulee, niin ne sijoittuu johtotehtäviin
- Pasi: (V) kyllä ne joko rehtori tai opetushallitukseen
- Ope: (Rt) joo, joo, jollei, jos ei oteta niitä miehiä, jos niitä on tosi vähän nin, naisten on pakko hoitaa johtotehtävät
- Pasi: (Sk) niin siis, niinku kyllä, kyllä että...
- Ope: (Rt) tällä ketjulla
- Pasi: (Rt) kyllä, että sen mie tiiän että tässä on tää heikkous se että, sitte tuleeks sinne miehiä ollenkaan ku naiset on kummiskin niin hyviä koulussa ja muutenkin niin, särmiä näissä asioissa, mutta mutta, siitä huolimatta mie onn yhtä tätä mieltä, ja sitten, no niin no tässä seuraava perustelu tässä onkin just tää näin että, rehtoreista yheksänkymmentä prosenttia on, on miehiä, ja, no opetustyössä toimii sitten taas seiskyt viiva kaheksankytt prosenttia naisia, ett siinäkin mun mielestä taas jotenkin näkyy
- Ope: (Sk) just joo
- Pasi: (Rt) ja...
- Ope: (Rt) ja kyllähän, joo kyllä tuolta löyty kiintiön puolest mutt kiintötä vastaan ei löytyny, kovin paljoo kuitenkin,, ett näin päin ett,
- Pasi: (Sk) nii joo
- Ope: (Rt) noin oli helpompaa
- Pasi: (Rt) mie en tiiä onks nää niinku vähän aina, haettava sieltä nurkan takaa siihen nää tässä kanssa että lukioon ni, enemmän poikia pitäis saaha että, tässä onkin että, vuonna kaheksanneljä viiva kaheksanviis,ni, että, pyrittiin niin kolmestakymmenestäyheksästä prosentista neljäänkymmeneenviiteen prosenttiin, mustakin se on vaan niin, että jos, jätkät ei vaan yksinkertaisesti, ei niinku, oo kapasiteettia mun mielestä on epäreilua sitte jotku tytöt pukataan jonnekki, minne nyt meneekään jos ei lukioon mee, vaokka

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

- johonkin vastaavaan kouluun, se on mihin ne, ei haluais mennäkään mutt pitää nyt jonnekin mennä ku, pojat vie paikat vaikka ne ei oo ess hyviä ees
- Ope: (K) onks joku tästä, onko joku teistä kiintiöiden puolella
- Katja: (V) ei välttämättä kiintiöiden mutta ehkä tavallaan niitä rakenteita ja systeemeitä pitäs niinku muuttaa nii että, että, monen, ett se koululla ois niinku molempiin sukupuoliin yhtä paljon sitä imua, ett siis on sitä
- Ope: (Sk) just joo
- Katja: (V) oppimisen imua että, että tavallaan ei, ole, tavallaan se ongelma poistus niinkun niistä, ett ne syyt poistuis ja ongelma sitä kautta poistuis
- Tia: (Rt) kyseenalaistaa nää valintaperusteet, kokonaan
- Ope: (Rt) nii se semmonen kyllä tuli esille tässä, tossahan on nyt kai okl:ssä semmosia, erityyppisiä testejä jotka suosii miehiä, mutt sillonkin niitä, mitä nyt nää luvut oli viistuhatta ja tuhat, hakijoita, niin, mutt, kyllähän tuhannesta on jo vara valita, ett kyll siellä on taatusti fiksuja, miehiä kun valitaan niinkun, kun se valintasihde on, tommonen, mutta sopii sitt taas kysyä ett niinku, miten, miten päis se menee että
- Saara: (Rt) mun mielestä just okl on hassua että sinne painotetaan niin hirveesti niitä papereita ja niitä todistuksia, niitten, numeroita että, kuitenkin se on se luonne mikä ratkasee siinä paikassa, että sitte on paljon semmosia poikia just millä ois niinkun, ainesta tosiaan siihen hommaan mutta sitte ei ehkä lukiossa just oo, opinnot maittanu niin hirveesti ni, sitte ne taas jää pois sieltä, vaikka niillä ois, ehkä vähän, jotain muuta annettavaa
- Ope: (Rt) no siinä on se, ett uusintaaks se sen sukupuoliroolin ja on edelleenkin, kun on palkittu tietyllä tavalla käyttäytyviä, ihmisiä, niin, se jatkuu se, ett sitä ei saa, poikki tosta, jos ne pannaan ne arvosanat, niin merkityksellisiks
- Katja: (Rt) sitt ku aattelee kuinka paljon tuolla koulussa se kasvatus, kasvatuksellisuus niinku painottuu tällä hetkellä, ja niinku ne, tavallaan ne kasvatukselliset ongelmat ja kysymykset ni kyll siinä niinku, se, tavallaan se laajempi näkemys siihen pois siitä, kiltti tyttö, kuviosta, niinku toisenlaiseen, näkemykseen nii, ei se, se ei välttämättä tuu sitä kautta siellä on miehiä enempi mutta kyllä se ainakin voi auttaa sitä, tää on musta hirveen hyvä kommentti, se laina-, muistatteks te täällä missä yks kirkuja sitä, mistäs se sanokaan, suora pätkä, tässä oli tosi jännä, jännä se näkemys, tuleekoha se nyt vastaan sitä etin, tää, mikäli miesten tulo kiintiöiden käyttö opettajiksi muuttaa näitä perinteisiä asetelmia, se on mitä toivottavinta, kuka tahansa mies, ei asetelmaa kuitenkaan pohjimmiltaan muuta, ett en halua, pikkutyttöni malliksi, sen enempiä sukupuolisen ahdasta naista kun miestäkään, ehkäpä pitäisi perustaa kiintiö ahtaan sukupuoliroolin ylittäneille naisille, ja miehille, lapsille sopivampana ihmisen mallina, musta (myöntelyä)
- Katja: (Rt) tää oli ihan kiehtova, kiehtova löytää tää kyllä
- Ope: (M) #
- Saara: (R) mää oon tota tekstiä tulostanu tohon
- Ope: (S) joo hei, joo, Pasilla on siihen

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

- Pasi: (R) joo, joo meinasin just sanoo ton saman, että tuo on ihan totta että, että varmaan ett jos, että, joka tapauksessa niinku se periaate opitaan jostain muualta että kyllä, varmaan pari opettajaa ett se hup- haittaa tekis ois enemmän miesopettajia varmasti mutta, kyllä se periaate, kummiskin ei musta tuntuu ett ei paljon miesopettajia vaikuta vielä enempää ni sukupuolirooleihin sen enempää
- Ope: (K) entäs tää, tietokoneavusteisuus joka tulee nyt, siinä, tuleeks teille jotain mieleen, siis, tää hakkaraisen ja kumppaneiden kokeilu joka täällä on näistä, tietotekniikan tulo kouluun, tietokone avusteisen opetuksen
- Anne: (Kt) nii että vaikuttaako se niinku sukupuolirooleihin että-
- Ope: (Sk) nii
- Anne: (V) en mä usko ainakaan ett tietokone siis itsessään voi mitenkään vaikuttaa siihen, että, minkälaisia tytöt on tai pojat, onko sun- kyllähän ne ihmset on, jotka tota, muokkaa
- Ope: (Rt) ei kone mutta, mutt uudet opetusmenetelmät
- Katja: (Kt) tarkotatko sää, että, poikia hakeutus enempi opettajiks, vai, mitä sä tarkotit sillä
- Ope: (V) mää olin jo niinku siinä...
- Katja: (Sk) seuraavassa (nauraen)
- Ope: (V) (naurahtaa) siinä mielessä ett jos se opetus muuttuu, niin, tää tietokoneopetus antaa yhen mahdollisuuden muuttaa si-niitä opetustilanteita erilaisiksi
- Katja: (Rt) ja sitä koko kulttuuria
- Ope: (Sk) sitä koko kulttuuria
- Katja: (Sk) joo just joo
- Ope: (Rt) ja nyt ku pojat on kiinnostuneempia näistä, teknisistä laitteista tämän, taikka siis, rooli odotusten muka-mukasesti jos näin päin ajatellaan, niin tota, että onks tässä, ett musta tässä oli paljon tässä, hakkaraisen, kokeilussa
- Saara: (Rt) mun mielestä se ainakin antaa tytöille, tai monille tytöille mahdollisuuden tutustua hyvin aikasessa vaiheessa niinku tietokoneisiin että, no sanotaan, itelläni on se ollu että ei meillä oo ollu tietokone, kotona vasta kun nyt ihan viime vuosina, enkä mää oo ikinä, päässy tutustumaan missään niihin, ja sitte koulussaki, ala- tuolla yläasteellaki ku oli jotain atk:ta ni ne nyt oli semmosia että, kahestaan istuttiin tietokoneen ääressä ja, höpistiin ihan, niitä näitä, ett ei oikeen kiinnostanu mutta sitte jos tehään just jotain tämmösiä mitä tässä oli jotain, karmoro-projekteja yhdessä tietokoneella ni se voi kuitenkin sitte, avartaa sitä tyttöjen, # koneisiin ja, muuhun tämmöseen tekniikkaan
- Ope: (Rt,K) must tää oli mielenkiintoinen just sillä tavalla ett ku ne pojat tykkää pelata ja, aattelee niil on tässäkin etu, nyt ku ne muuttuu tämmösisiks yhteistoiminnallisiks, jossa jokainen joutuu kommentoimaan ja tuottamaan sitä, yhteistä materiaalia, niin tää, suhtautuminen, tytöt alkaa kiinnostuu, kun se, siellä on

(jatkuu)

kunnon sisältö, eihän nyt jakseta niitä pelejä, en mä ainakaan jaksa näitä, näitä tämmösiä jossa joku ampuu jonku ja, ja n oin pois päin, mikä, tota vastakkaista sukupuolta tuntuu ainakin lapsena kiinnostavan, vai (naurua) ootko samaa mieltä

Pasi: (V) herranjestas, just, no joo, viime yönä pelannu (naurua)

Anne: (Rv) mutta toisaalta just se että, vaikka tietokoneavusteinen, opetus on tullukki tai tulossani ni, ni ei se välttämättä kuitenkaan vaikuta opettajiin ja opettajien asenteisiin siis, lapsia, kohtaan, sillä tavalla että, että se, niinku

Ope: (Sk) juu nii, joo

Anne: (Rv)jollakin tavalla lähentäis, niinku sukupuolirooleja keskenään, ei välttämättä

Ope: (Rt) ei välttämättä mutt siis saattaa

Anne: (Rt,K) saattaa, ja monia mutaikin mahdollisuuksia, mitkä saattaa vaikuttaa mutta just että vaikuttaako se

Ope: (v) mää kuvittelen että ne on vähän niinku nää sähköpostikirjeet noissa naapuriryhmissä että, ett jokainen tuottaa sinne omaansa, jollon kaikkia on kuunneltava, ja se on sitte kirjallista tai kuvaa tai mitä tahansa, niin se, niin, sehän on erilainen niin sitte, kaikki saavat äänensä kuuluviin ja jos se vielä jotenkin kontrolloidaan se, se että, miten sä, mitä sä tuotat ja, ja mikä niinku kiinnostaa niitä muita lukioita, ett sä saat tätä kautta sen palkkionsa ni sehän muuttuu se koko opetuskulttuuri, ihan toisen näköseks, siellä ei enää kukaan istu hiljaa, tai okei ne istuu kaikki hiljaa (nauradus)

Minna: (Rt) nii, mun mielestä, ainakin sillä lailla niin, mää näkisin että pojat viihtyy sitten paremmin kun musta että kun niitten pitää saaha jotain semmosta, mielenkiintosta tai sellasta tekemistä ja mun mielestä tytöt niinku, koulussa ehkä sillä lailla jää enemmän poikien varjoon ku, opettaja joutuu niinku käyttää siihen energiaa ku ne pojat ei jaksa, olla silleisti, rauhassa tai, ett ne on erilaisia ni sitte, pojatki viihtys paremmin koulussa, ja sitä kautta niin ni sitte opettaja pystys, huomioimaan niinku poikien ja tyttöjen tasavertaisesti

Ope: (Rv) nii tasavertaisuuden vuoks molemmat joutuu vastaamaan ja tuottamaan sitä materiaalia, ett tuo, tossa mielessä se vois auttaa siihen tasa-arvoon, mutt sitt sopii kysyä ett, entäs jos me muutetaan taas tommoseks tyttömäiseks nää työt, ett se onkin se kieli taas mikä tässä on, miten sä reagoita, ni-

Pasi: (Rt) mm nii ulkoasu kieltämättä jos kirjetetaan paljon ni se ulkoasu ja semmonen tekstin muoto voi jossain vaiheessa korostua ja siinä vaiheessa jostain pojille voi tulla semmonen että, ei me osata kirjottaa näin hyvin ku tytöt ett tietysti se riski tässä voi olla ett se, muoto, ja se korea, tietokone, hienot fontit ja tämmöset tytöt kikkailee niillä ehkä varmaan enemmän ni sitte, siinä vois kuvitella jossain vaiheessa sitte pojilla on enemmän selvästi ett me tehään tää jotenkin jännästi tänään, tytöt siellä, varmaan jossain vaiheessa oppii koristelemään jos paljon tehään ni, asioista tulee, kukkaiskukkaisgrafiikkaa sinne aluks ja, tuo nyt oli aika, aika (naurattaa) aika

(naurua)

Pasi: (Rt) stereotypiaa, mutt tuli mieleen (naurua)

...

Liite 4: Aineistoesimerkki dialogisiirtojen koodauksesta sähköpostikirjeissä

Esimerkissä neljä kirjettä (n. 10 % kirjeistä).

Kirje 1: (A1)

Subject: Telkkarin ihanuus ja kirous

(K) Oletteko huomanneet, kuinka seksistisiä TV:stä tulevat lastenohjelmat ovat? **(R)** Ei tarvitse katsoa kuin vähän aikaa esim. viikonloppuaamujen ohjelmapaketteja, niin voi vetää johtopäätöksen, että ko. ohjelmat pönkittävät sukupuolistereotypioita. Tytöille suunnatut ohjelmat ovat täynnä pastellinvärisiä ripirimpsuja, kun pojat saavat katsoa ilman vanhempien sensuuria väkivaltaisia ja äänekkäitä öykkämöykkyjä. Ja vaikka tytöt katsoisivatkin poikien ohjelmia, niin pojat eivät ainakaan välitä tyttöjen ohjelmista. Näin lapset saavat aivan liian valmiissa paketissa kuvan siitä, millaisia tytöt ja pojat ovat, tai millaisia niiden tulisi olla. Eipä siinä paljon jää mielikuvituksen varaan...**(S)** Ottakaa kantaa!

Kirje 4: (B2 => A1)

Subject: re: televisiosta

(S) Tässä muutamia kommentteja H:n kirjoitukseen...

(Rv) Olen katsonut melko vähän lastenohjelmia, joten en kykene niitä kovinkaan hyvin arvioimaan. Uskon silti, että ne saattavat pönkittää vallitsevia stereotypioita. Toisaalta se, että sanot tytöille suunnattujen ohjelmien olevan täynnä pastellinsävyisiä hörhelöitä ja pojille suunnattujen ohjelmien olevan väkivaltaisia ja äänekkäitä saattaisi myös edustaa stereotyyppistä ajattelua. **(Kt)** Mistä tiedät, että hörhelöt on suunnattu tytöille ja väkivalta pojille? Jos pojat saavat katsoa väkivaltaisia ohjelmia vastuu kuuluu siitä kai vanhemmille, eikä siitä voi syyttää ohjelmatarjontaa. Siihen millaisen kuvan tytöt ja pojat saavat tyttöinä ja poikina olemisesta lastenohjelmien välityksellä vaikuttaa varmasti moni asia. Kaikki lapset tulkitsevat ohjelmia eri tavalla, eikä yhtä selkeää kuvaa varmasti olekaan. Lapset tulevat erilaisista taustoista ja se vaikuttaa heidän tapaansa tulkita asioita.

(Rv) Mielestäni on kuitenkin monia lastenohjelmia, joita ei ole selkeästi suunnattu kummallekaan sukupuolelle esim. Disneyn piirretyt, Tao tao, Richard Scarryn piirretyt ja muumit. Täytyy silti myöntää, että muumit edustavat varsin perinteistä ajattelua ja ylläpitävät stereotypioita. Muumi-sarja on myös paikka paikoin varsin sovinnistinen. **(U)** Suurempana ongelmana pidän kuitenkin lastenohjelmien väkivaltaisuutta kuin stereotyyppien ylläpitoa.

t: Iiris

(jatkuu)

Kirje 14: (E2)

Subject: Lastenkirjoista!

(S) Olen seurannut tv-keskustelua, jonka Heli taisi aloittaa. Itselläni ei oel juuri minkäänlaista kuvaa tämänhetkisestä lastenohjelmatarjonnasta. Muutaman ohjelman väkivaltaisuuteen olen kyllä kiinnittänyt huomiota.

(U) Mutta lastenkirjat tarjoavat myös kovin perinteisiä roolimalleja. Olen tekemässä proseminaaria, jossa selvitän minkälaisia perherakenteita lasten kuvakirjoissa esiintyy. En ole itse vielä tutustunut kovin moneen lastenkirjaan, mutta olen lukenut aikaisemmista tutkimuksista, että kirjoissa tulee esille hyvin perinteinen roolijako naisten ja miesten välillä. Yleensä mies (isä on kodin ulkopuolella töissä. Äit on kuvattu yleensä tekemässä jotain kotitöitä, jos isä on kotona, hän lukee, oleilee tai puuhastelee jotain pientä mukavaa. Eli tiivistäen: isä elättää ja äiti huolehtii kodista.

(R) Aivan uusimmista lastenkirjoista en tutkimuksia löytänyt, joten voi olla että niissä on jo huomioitu toisenlaisiakin rooleja. Mielessä pitää tietysti koko ajan pitää myös se, että poikkeuksiakin on. Esim. Mikko Mallikas, joka asuu isänsä kanssa.

(R) Haluan myös korostaa, että ainahan näitä ns. perinteisiä roolimalleja ei tarvitse pitää pelkästään negatiivisena asiana. Monet naiset tai miehet ovat itse valinneet vapaaehtoisesti esim. koti-isän tai kotiäidin roolin.

(S) Eipä muuta tällä kertaa, nyt juoksen luennolle.
t: Elina

Kirje 16: (D3 => F1)

Subject: Re: lastenohjelmien väkivaltaisuudesta

(S) Hei! Kannanotto M:n kommenttiin: annetaan pojille nukkeja, tytöille autoja!

(Rt) Nuorena ja kasvatukseen perehtyneenä äitinä tätä yritin omille lapsilleni, kaksi poikaa ja tyttö. Leikkikalut oli laidasta laitaan, jopa tarkoituksellisesti provosoiden, ohjaillen poikia enemmän "tyttömäisiin" leikkeihin. Silti jälkeinpäin arvioiden voin sanoa, ettei asetelmani toimineet.

(Rv) Uskon vahvasti, että lapsi tekee valinnat mielitekojensa mukaan ja toisia lapsia kuunnellen. Roolileikkien aikoina nuket kelpasi pojillekin noin neljänvuoden iässä, ei muulloin, vaikka niitä oli näkösellä koko ajan. Mutta autot kuluivat puhki, nuket voi luovuttaa sukulaisille ehjinä. Nuorin, tyttö, ei nukeilla leikkinyt, vaan oli samanlainen "sheriffi" pienestä saakka. Hänellekin nuket kelpasi toisten tyttöjen kanssa leikkiessä. Mutta naisellinen pukeutumisessa ja muutoin käyttäytymisessään oli jo silloin, ja on edelleen, vahvasti.

(jatkuu)

Liite 4 (jatkuu)

(Rt) Myös värimieltymykset (omat vaatteet, pyörät) ovat lapsilla yksilöllisiä aivan pieninä. Vasta toisten lasten vaikutus voi muuttaa omaa mielipidettä, jos sitenkään. Tietysti vanhempien on oltava pidättyväisiä, jos toimivat tasavertaisina ja kunnioittavat lapsen kantaa. Kompromisseja joutuu elämässään tekemään niin lapset kuin vanhemmatkin.

(Rt) Eli ilman erilaisia virikkeitä ei lapsi voi valintaa tehdä vapaasti mieltymystensä mukaan, mutta silti ympäristö on kvoim kouluttaja ja tasapäistäjä myös tottumuksissamme. Valitettavasti. Erilaisena isossa joukossa on edelleen vaikea elää, tarvitaan tosi tietoista ja rohkeaa yksilöä pärjätäkseen sosiaalisessa paineessa.

- Salli

**Liite 5: Kasvokkakeskustelujen argumentatiivinen eteneminen,
aineistoesimerkit**

[Aineistoesimerkit kursivilla]

**ENSIMMÄINEN DIALOGI: SUKUPUOLIROOLIT JA TASA-ARVO KOTI-
JA PÄIVÄKOTIKASVATUKSESSA**

[Merkinnät: P=peruste, => vasta-argumentointia]

Väite 1: Stereotyyppioita tarvitaan

P lapset pystyvät hyväksymään oman roolinsa ja sosiaalistumaan siihen

“ett se on tavallaan hyväkin niille lapsille että on tällasia stereotyyppioita että ne, pystyy hyväksymään se oman, roolisa ja sosialistumaan siihen, ja täällä esimerkiks tyttö sanoo että jos oisin poika mölyäisin kivillä kuin koojotti, ja, vanhemmat tykkää enemmän kilteistä tytöistä, tai poika sanoo että en haluaisi olla tyttö” (Minna, s2)

P kaavamaisuus palvelee lasta

“kaavamaisuus kuitenkin palvelee lasta hänen yrittäessään saada järjestystä itseään ympäröivään tiedon tulvaan, että kun nykyään yhteiskunnassa, on niin, moni-, tai tää yhteiskunta on nii moniarvoinen, että lapsille tulee semmonen rooli, hämmennys tai sekaannus että, ei lö-, löyää omaa paikkaa niinku ja nuoret tai aikuisetkaa aina ett sitte jos vielä, viiään tällänen, perusta niinku, että sukupuolirooliksi py-, pyritään niinku tasa-arvoistamaan ni, lapsia on entistä enemmän hukassa. Että ois jopa hyvä että nää, ois, nää stereotyyppiat ylikorostettujakin, ett se lapsi löytäs sen oman paikansa ... että täytyy hyväksyä se että pojat ja tytöt on erilaisia ja niitä täytyy kasvatata erillatavalla ja, täällä, artikkelissa puhuttiin myös tämmösestä tappelupäivistä mitä oltiin järjestetty, ja nää oli vähentäny sitte, poikien nahistelua eli tässä oltiin niinku, otettu huomioon se poikien luonne että, pojat on erilaisia, ett se täytyy vaan hyväksyä että on olemassa kaksi täysin erilaista sukupuolta” (Minna, s2-3)

+ lausumaa tarkentava kysymys:

“Ois tosi mielenkiintoinen tietää miten ne on niinku toteuttanu sen tappelun ett mitkä siinä oli ne rajat ja, raamit ja (...) ett, ei se varmaan ihan rajatonta aina ollu kuitenkaan sekään” (Katja, s3)

=> vasta-argumentti:

“Ja tota mä mietin kanss että, mistä se johtuu että se niinku, just menee sen sukupuolen mukaan ja just niinku sä puhuit näistä rajoista ett minkä takia sen pitää olla justii sukupuoli mikä rajottaa (...) vai [rajaus] että onko, nää sitte kenties jotenki, semmosia erikoistapauksia että” (Anne, s4)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mutt toisaalta tähän on varmaan otettu just räikeitä esimerkkejä sinänsä (...) näyttää hyvältä ja semmoselta radikaalilta tekstiltä että-” (Pasi, s4)

(jatkuu)

Liite 5 (jatkuu)

+ kyseenalaistamisen uudelleen muotoilu:

“nii että mikä niinku on oikeesti tavallisempaa, että onko ne ne, mitä me niinku, hoivataan täällä mielessämme että, että tytöt on kilttejä ja hoivaavia eikä ne koskaan tappele eikä tee mitään ja pojat sitte taas on semmosia ett ei niistä koskaan mihinkään ku eihän ne pysy aisoissa ja niin päin pois, vai se, että on molemmanlaisia” (Anne, s4-5)

+ uudelleen muotoilu jatkuu:

“ja kummat on niinku suuremmat erot, ne erot niinku niitten yksilöitten välillä vai niitten sukupuolten välillä (...) että kuinka mejän tää tämmönen valmiiks rakennettu malli ylläpitää sitä kulttuuria, ett semmonen, kodin piilo-opetussuunnitelma ja koulun piilo-opetussuunnitelma että, ett tähän, me siedetään erilaisia asioita niinku, jos on poika ni, se voi nyt sen, ett jos se pulpetin päällä kävelee no se on poika, ku tyttö oli pikkasen ja, pitäskö se pienluokalle laittaa ku se käveli pulpetilla, ett vähän niinku ett mitä me siedetään. Ja onko se sitte, mihinkä (...) haluttas pyrkiä siihen” (Katja, s5)

+ vastaus:

“musta tuntuu että alunperin yksilöerot on isompia mutt sitt se, yleisö muokkaa” (Pasi, s5)

=> vasta-argumentti ja kysymys:

“mutt on nääkin siis, nää äitien päätökset mä olin sitä mieltä ett mä tarjoon nukkeja lapsilleni ja, noin pois päin, mutt ei huolita (...) et mik-, ett mikä tämä on ja mikä saa ne, ne kiinnostaa nää poikalapset se, se autonpyörä siis niinku se on, se kiinnostaa päivästä päivään ...” (Ope, s5)

+ kysymys: biologiset syyt?

“justii ett jos se ois niinku ihan, täysin neutraali niinku kasvuympäristö nin oisko sitte, niinku, biologisia syitä siihen...” (Pirjo, s5)

+ vastaus:

“mm, on sitä yri-, tutkijat kyllä se vähän niin on ollu ett kyllä ne tyttölapsena ne nuket on ollu ahkerammassa käytössä vaikka toisaalta on pojatkin niitä sitten, paljon enemmän leikkiny, siinä mahdollisimman nuorena niinku ...” (Pasi, s5)

=> vasta-argumentti:

“mutt mä mun mielestä oon lukenu justii päinvastaista” (Pirjo, s5)

=> vasta-argumentti:

“Siinä on varmaan niinku sekä että (...) kyllä ne on hirveen erilaisia että, ett vaikka haluais että ois sitte samanlaista ni kyllä tytöt ja pojat, on hirveen erilaisia, siis jos niinku otetaan niinku isona ryhmänä, jätetään ne yksilöerot niinku, omaan rauhaansa (...) mutt miks se on niin ett onks se niinku täällä päässä, joko niillä, ett siellä jotaki, erilailla niinku ne, palikat siellä järjestyksessä” (Katja, s6)

- vastaus: ympäristö vaikuttaa

“mutt sehän just jollain ett ne hirveen aikasin niinku, omaksuu, omaksuu (...) ne ympäristöstä...” (Pirjo, s6)

(jatkuu)

Liite 5 (jatkuu)

=> vasta-argumentti:

“...mikä se on se ympäristö tässä, tässä tapauksessa, jos sä niinku tarjoot ett sull on, sull on, et mä yritin ohjata omiani [poikia] hoiva-käyttäytymiseen, nalleja okei, se käy, nukkee ei missään nimessä”(...)”nii ja totta kai ne nallet oli poikia...” (...) *“musta oli hirveen loukkaantuneita että tytöt oli sitä mieltä että nallet on tyttöjä, ett, se, paljastu paljon myöhemmin niille että, tota ne on siinä mielessä sukupuolineutraaleja, mutt ne ei oo lapsille sitä, ett, toi, toi on jännä”* (Ope, s6-7)

+ lisäperuste:

“...kyllä ehkä aikuisetkin pikkasen ajattelee niinku että ... ne on hieman maskuliinisia” (Pasi, s7)

- johtopäätös:

“nyt vaikuttaa siltä että, ehkä mejän on helpompi elää ku me saadaan niinku pistää asiat katekoriaihin ja ne on selkeesti siellä ja mielellään niitä ei sieltä pois päästetä” (Anne, s7)

P stereotypiat oman arvon pikitienä

“mä olin kouluavustajana yhdessä luokassa ni kyllä siellä huomaa niinku ihan selvästi sen että, että tytöt puhuu ihanasti nii että, että, ku pojat tekee, ja pojat kiusaa ja pojat tekee ni, niin ja näin aj että siinä niinku heti semmonen vastakaisasettelu ett me kiltit tytöt ja nuo, ilkeät pojat, että tota niin ni, vaikka tavallaan ehkä koki sen sillai, huononakin mutta mun mielestä se oli kuitenkin niille semmonen niinku, semmonen niinku, oman arvon sellanen, pikitie että me tytöt ollaan tälläisiä että” (Minna, s8)

P stereotypiat keskinäistä sosiaalistamista

“...ett kuinka paljon siinä on tavallaan niitten lasten niinku keskinäistä semmosta sosialistamista, ett tyttö-, tyttökulttuuri ja poika ett ne sosiaalistaa tytöt niinku tällä-, tällä lailla toimimalla, sä oot tässä luokassa hyväksytty tyttö, ja tällä lailla toimimalla sä oot sitt taas niin arv-, ansaitset aina myös poikana, [johtopäätös] kuinka paljon ne keskenään ylläpitää niinku sitä, sitä kulttuuria mikä on” (Katja, s8)

P stereotypiat luovat turvallisuutta, raameja mihin kasvaa

“ett se luo sillai, sellasta turvallisuuttakin tai niinku, raameja että mihinkä kasvaa” (Minna, s11)

=> vasta-argumentti, perusteen kyseenalaistaminen: Pitääkö sääntöjen olla suhteessa sukupuoleen? [Raamit käsitetään sääntöinä.]

“siis kaikki haluaa jonkunlaiset säännöt ett on helpompi olla, mutt pitääks niitten sääntöjen olla, suhteessa suku-[puoleen]...?” (Ope, s11)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“ett kyllähän me voidaan sanoo näitisti ett niinku, ett tasa-arvo ja opettaanko oikein...” (Ope, s12)

(jatkuu)

- "...mikä ois se...kasvatuksen osuus ja vaikutus, ja mikä ois tavallaan sitä, iän tuomaa luonnollisen kehityksen, lisää" (Katja, s12)
- "biologia tulee tähän mukaan, ilman muuta siis sitä kiinnostusta sitt... vastakkais sukupuoleen" (Ope, s12)

=> vasta-argumentti: stereotyyppittömyys ei tuota turvattomuutta

"...on poikkeuksia...minä oon ja mä tiedän monia muitakin, niin ...sun, väitteen mukaan se turvallisuus puuttuu sillon, niin niin tota, onks se kehitys sitte aikuiseks, tullessa ni onko se ihminen sitte kauheesti erilainen mä ainakin koe olevani ihan normaalisti, oon nainen ja oon äiti ja vaimo ja kaikkee enkä mä koe sillei, olevani kuitenkaan niinku hirveen erilainen enkä turvattomasti kasvanu vaikka, vaikkei oookkaan niinku nii stereotyyppisesti menny siinä tytön roolissa aina, että tota..." (Anne, s12-13)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

"...kun nyt on näitä, huostaanotettuja lisääntyne, piikki on näissä tälläisissä, kolmen-neljäntoista vanhoissa tytöissä, joita perhe ei pysty pitää aisoissa" (Katja, s13)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

"...tavallaan nää homo ja lesbo buumit, ett nouseeko ne näistä sekotuksista, ett oisko se sittenkin turvallisempi se, mistä sä [Minna] puhuit..." (Katja, s13)

=> vasta-argumentti:

"mutt tuota, homoja lesboja on aina ollu varmaan yhtä paljon, toisaalta ett ne on vaan oltu hys hys siellä taustalla siinä onnekaasti että, mm, ehkä nyt on hieman ehkä kummiskin nää roolit nyt pyritty ainaski kovasti vapauttamaan ehkä seon tietysti niitä nostanu enemmän pinnalle..." (Pasi, s13)

=> vasta-argumentti: stereotypiat itselle aiheutettuna haittana

"...tulee niinku itelleen ongelma siitä ett jos vaikka, poikana vaan, vaikka lukionkin vaan mölyää ja möykkää läpi ja reuttaa viiestä aineesta saa iin ja, tietysti tyttö taas vuorostaan on koko elämänsä hiljaa ja olis kykyä ja taitoja ni se ei ikinä pääsis nousemaan se oikein, oikein tämmönen, oikein stereotypia oikeen huipentuma ni, aina ois hiljaa siellä ja tälläisellä äänellä, itelle aiheutettu haitta tulee siinä, ja niinku ei täytä sitä omia edellytyksiä siinä mutt sitte siinä-" (Pasi, s13)

+ lisäperuste: rajojen ylittäminen ei onnistu, vaikka haluttaisiin, kun se ei ole turvallista

"...ett se haluaa olla poikatyttö ett se silti vois olla sitten niinku, tota niin ni, ylittää ne rajansa, siis sellanen laps joka niinku, ei tavallaan ku ei oo turvallisuutta siitä että tai haluaa ylittää niitä rajoja" (Minna, s13)

P halutaan pitää kiinni reviiereistä

“...naisilla on kun on taipumus pidellä itsepintaisesti vallan pihdeissään keittiössä, niinku mää mietin näitä sukupuoliroolia että mejän yhteistä, tasapäistämistä että sitte kuitenkin, niinku naisille on, tällänen että haluaa pitää kiinni siitä tavallaan niinku että, miehet ei saa tulla sille reviiirille.” (Minna, s14)

“nii samallailla niinku miehet haluaa usein pitää kiinni siitä omasta reviiiristä eikä helposti päästä, maalaileen tai jotain...” (Anne, s14)

=> vasta-argumentti:

“...sitt toisaalta, ett tota, kumpikohan tän on nostanu keskusteluun tämän, tämän keittiöreviirin, ett, naiset ei päästä oikeen niinku, ett, sitt yhtäkkiä tuleekin semmonen, niinku vallan käsitteen puhutaan kotityöstä. Ett onks se ollu ylipäänsä siis niinku naisten tapa puhua ollenkaan vai, vai onko sekin niinku, niinku täst, toisesta kulttuurista otettu, tänne päin että siellähän nää naiset käyttävät valtaa. Ett kuinka moni kokee ett käyttää valtaa ku leipoo pullaa, tai siivoo tai jotain” (Ope, 14)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“...se, että, ett kyll-, niinku se yksilöllisyys ja, en omat piirteet varmasti vaikuttaa hirveen paljon, on mies tai nainen, enemmänkin ehkä ku, ne sukupuoli, [rajaus=>] en tiä sitten, tottakai se sukupuolisuuskin joissakin asioissa vaikuttaa tietenkin eihän sitä nyt pois voi sulkee eikä haluukkaan mutt just se että, vaikuttaako se niin paljon, kun sitä niinku halutaan tuoda esille” (Anne, s15)

- peruste vasta-argumentin puolesta, mutta tukea myös vasta-argumentin kumoamiselle:

“...mielenkiintoinen kysymys, mutta ne, jotkut päätökset jotka tehdään saunassa, mejän saunakulttuuri, ni siinä on yks semmonen niinku, lähetkö ukkojen kanssa, johtoportaan ukkojen kanssa saunaan vai, vai tota ett, ett tietyt tämmöset, ett siinä on yks vaalittu joka on aika selkee, mejän kulttuuriss... (...) mutt ett mitä tää sitte tuo esimerkiks ku naisten lukumäärä, eduskunnassa ja muuallakin jatkuvasti lisääntyy niin, tuleeks se vaan sitte, onks ne enemmän miehekkäitä ne naiset joku thatcher esimerkiks kun, miehet ite, vai käykö siinä niin että vähitellen kun, niinku tasa-arvostuu sillai, se viiskyt, tai nelkyt prosenttia, näistä on, naisia näissä johtajajengeissä ett se kulttuuri tätä kautta” (Ope, s15)

[edellä liukumaa jo toisen pääväitteen suuntaan, johon opettaja keskustelun seuraavaksi kääntääkin]

Väite 2: Kulttuuri tuottaa (ja ylläpitää) stereotyyppioita

P instituutiot, perhe, päiväkodit ja koulut

“...se, näissä, instituutioissa perhe ja päiväkodit ja koulut että ne niinku tuottaa sitten justii näitä...” (Tia, s16)

(jatkuu)

P lastenkirjat ja (P) television lastenohjelmat

“...että missä se niin selvästi tulee esille sitte, lastenkirjat ja...mun mielestä television lastenohjelmissa esiintyy selvästi enemmän mies- kuin naishahmoja minkä lisäksi, naishahmojen rooli oli selvästi passiivisempi kuin mieshahmoilla...” (Tia, s16)

=> vasta-argumentti:

“nyt ehkä, nyt on televisioonki tullu vähitelle ehkä tämmösiä naissankareita niinku esimerkiks xena...os sitte hyvin tämmönen vähäpukeinen...tommosia taistelija naisiaki” (Pasi, s16)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mutt toisaalta ku aattelee näitä,..., mies, miessankareita ni kyllähän nekin lyö aika paljon yli en mä ainakaan hirveesti todellisia sellasia miehiä oo kyllä tavannu” (Anne, s17)

P sukupuoliroolit välittyvät vahvasti työkasvatuksessa

“no tässä työkasvatus tasa-arvon ni tässä artikkelissaha, tulee sitte hyvin, selvästi esille että, tää, työkasvatuskin, tuo näitä sukupuolirooleja, että täällä on että, yhteiskunnallinen työnjako on muuttunut viime vuosikymmeninä vain nimeksi, naiset tekevät edelleen enimmäkseen naisten töitä ja miehet miesten töitä, sukupuoliroolit välittyvät vahvasti työkasvatuksessa, ja sitte täällä tämmönen ku, vastuu molemmilla ni, pienet lapset sosialistetaan siin-, siis hyvin varhain aikuismaailman sukupuolen mukaiseen työnjakoon, taustalla sitkeät stereotyyppiset käsitykset tyttöjen ja poikien ominaisuuksista, kun naiskasvattajat käsittelevät tyttöjen ja poikien suhtautumista työhön ja näyttävät pitävän positiivisena hyvää naisellisuutta ja hyvää miehisyttä, näiden luokittelujen nimissä hyväksytään monet lasten ongelmat ja puutteetkin, esimerkiksi poikien häiritsevän käyttäytymisen ja vallan käytön voidaan ajatella kuuluvan pojille, tyttöjen alistuvaa olemusta ei nähdä välttämättä lainkaan ongelmiana, tytöt ja pojat tekevät sitä mitä heidän odotetaankin tekevän, ideana sopimus, miessukupuolen vallasta ja naissukupuolen, alistuneisuudesta kietoutuu edelleen tiukasti kulttuuriimme, vaikka ihanteiden tasolla, ja virallisia kasvatustavoitteita lukiessa vaikutamme varsin tasa-arvoisilta, sitt, naiskasvattajat suostuvat sukupuoli-järjestelmässä vallitsevaan naisten ja miesten erotteluun, ja valtahierarkiaan jossa nainen on alemmalla tasolla, että tää mu-, tässä muun muassa tuli esille tämä” (Tia, s18-19)

- aiheesta jatkaminen:

“...ku oli luokkakokous...huomioin ett, pojat on opiskelemassa...ne on vaikka huonommilla papereilla mutt ne on jossain opiskelemassa...niin että tytöt ei ollu vaan...ett yllättävän vähän olivat menneet niinku, eteen päin opiskelemaan, tämmösiin vähän korkeampiin, tai korkeampii niinku tämmösiin korkeakouluihin vaikka” (Pasi, s19)

- lisäperuste:

“sehän on justii näissä opiskeluissa sitte kun on ollu nää kiintiökeskustelut...ne kiintiöt, että ne pojatkin pääsee huonoilla papereilla ett ei ainakaan tytöt, puhaltais ohitte...” (Katja, s19)

(jatkuu)

- lisäperuste:

"...tähänkin vois ajatella just, ku täällä, näistä mieslastentarhaopettajista, puhuttiin niin...että kuinka niillä oli semmonen, selkeästi sitt niitten lasten kanssa semmonen aktiivisempi rooli ja, ku me puhuttiin että, naiset, omaksui semmosen passiivisen roolin siihen kasvattajuuteen ja niin päin pois että vaikuttaase se niiden aktiivisuus, totta kai se on varmasti siinä työympäristössä, työympäristössä muutenkin, aktiivisempi se rooli ehkä että se vaikuttaa helpommin, nousee johtaviin asemiin..." (Anne, s20)

- perusteluiden kysyminen:

"...mistä se johtuu että, että naiset on passiivisia ne ei halua niinku lähtee lasten ehdoilla siihen, mukaan siihen lasten leikkeihin esimerkiksi sillei, ett miksi on niinku niin, että seistään vaan hiekkalaatikon reunalla, ja sitt jos ne yrittää vähän repiä noin, älä nyt viitti, ettei, ett mikse se on niin, mä en käsitä ett miksei, paljon haus Kempaa on lasten kanssa ku niitten kanssa on ja peuhaa ja riehuu ja, ja menee mukaan, mää koen ainakin niin mutt [rajaus->] ehkä, en mä tiedä että miksi, koska kuitenkin kun tehdään työkseen sitä" (Anne, s20)

=> vasta-argumentti:

"joo, mutt mihin sä meet mukaan että, täytyyhän mu-, mää niinku kattelen ett, no ni, taas ne menee sinne urheilee että" (Ope, s20)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

"nii nii mutta on muutakin, justii ja niinku tässä puhuttiin siitä, että...niinku miehet antaa niinku enemmän lasten roikkua itessänsä ja muutenkin sillei sisälläkin on, niinku enemmän aktiivisesti sillei lasten kanssa, ettei ne vaan, istu ja, pistä lapsia istumaan ja, nyt mä luen vähän satua ettei..." (Anne, s20)

=> vasta-argumentti:

"...mutta, oikeen tuodaan kulttuurisesti sitte, on monta tapaa olla aktiivinen lastensa kanssa että, että tää näkyy tietysti ylö-, ulospäin tää tämmönen, tän tyyppinen riehuminen" (Ope, s21)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

"mutt...että ku, he tutki niitä taustatietoja että, että naiset tekee näitä, tälläisiä, hoivaamisjuttuja ja, ja niinku määkin oon lukenu että enemmän niinku siis tiedollisesti ja semmosta hyvin rauhallista ja tiedollista, opetusta mieluummin antaa ku..." (Anne, s21)

=> vasta-argumentti:

"mutt ehkä siinä tutkimuksessa niinku haastateltiin että minkälainen tapa siinä oli ni, löi vähän päälle niinku, äiteille, äidillä löi semmonen että, he hoivaa ja isillä on semmonen, että me leikitään kyllä lasten kanssa että, ehkä ne siinä niinku todellisuus ei oo ihan semmonen ku mitä haastattelu ett se, ihan vaikka aina niinku ajattelematta mitään ni, pikkasen tuli isukilla että, ei pistäny neloseen raksia vaan pisti vitoseen siihen kohtaan raksin missä kysytään leikkiikö paljon lasten kanssa siinä sen, se aina vähän lisääntyy" (Pasi, s22)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“nii vai ajautuuko se tilanne pikkuhiljaa siihen sitte että jos, jos ne roolit on perheessä kovin selkeät, että äiti laittaa ruuan ni isälle jää enempi aikaa leikkiä, sille jää enempi aikaa vaan (...) ett ajautuuks se tilanne, niinku että, sen enempää sitä asiaa päättämättä vaan, se niinku vaan, luisuu, siihen, taikka näin, sitt se lapsi kokee ett se isä on se jonka kerkiää tekemään erilaisia juttuja” (Katja, s22) [hyväksytään]

- kriittisiä, kyseenalaistavia kysymyksiä:

“no, mistä tämä sitt ett me niinku uskotaan, jsut ett, ne isät riehuu niitten lasten kanssa ja ne haluu mennä ulos” (Ope, s23)

“nii ja, pakotetaa, pakotetaanko me nyt sitte nää isät tähän malliin, ett miten ne isä parat löytää toisiaan, ett ei, ptkää kiinnostosta painiminen vaan joku ihan muu, ett onko meijänki ajatus niinkun, lokeroitumassa liikaa tai että lasten oppia vielä” (Katja, s23)

- vastaus:

“sitt siinä on varmaan se, että niinku mun mielestä tossakin, tuli esille se että, ett naiset niinku helpommin ottaa ihan lähelle lapsia, hoivaan sinne niinku, ett sitte niinku miehet kokee, kokee sen jotenki, semmosena...uhkana siis miehi-syydellensä, ett jos ne niinku rupee paijailee kauheesti...” (Anne, s23)

=> vasta-argumentti: pehmoisät

“...pehmoisät...niille annetaan lupa sitte, tykätä niistä lapsista, mennä mukaan synnytykseen ja että, se tulee sillai sallivaks se, osallistua siihen ...hyväksytää ne tavallaan niinku miehen tapa kenties tehdä se asia hieman toisin...” (Katja, s24)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mutta nyt on kyllä tullu nii ehkä, alibit ja mitkä nää onkaan ni lehet on täynnä kaiken maailman pedofiili äijiä ja tämmösiä ni, se on tullu ehkä nyt semmonen sitte että ei osaa niinku tämmöstä luonnollisuutta enää arvostaakkaan tai sitä vähän säikähtää aluks, ja näkee kaikessa mörkö-jä” (Pasi, s25)

=> vasta-argumentti:

“mutt tääkin on, toiset lapset valitsevat isän... (...) ett, täss kyll pitäs ...kyllä kunnioittaa sen lapsen valintaa...” (Ope, s26)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“...tääkin on niin kauheen aikuislähtöistä...kun lapset vois niinku, kertoo ett miten hän haluis ett isä ja äiti ois ja minkälaiset on vanhemmat vois olla ett ei se vaan ois se että me aikuiset pääte-tään että nyt on näin ja näin hyvä ja muuten ei saa mitään...(...) jos näin aattelee niinku laajemmassa perspektiivissä, ni kulttuuri-sestikki sitä, että mitä me hyväksytään isälle mitä me hyväksytään äidiltä...(...) ett se on ai- on melko aikuislähtöistä kuitenkin, sillä tavalla kulttuurisidonnaista...” (Anne, s27)

(jatkuu)

- hyväksyntä:

“joo, aina kun sä teet toisin ni sä joudut jotenkin perustelemaan, sull on riittävästi toisin tekijöitä ni, sun ei tarte enää perustella...” (Ope, s27)

TOINEN DIALOGI: SUKUPUOLIROOLIT JA TASA-ARVO KOULUKASVATUKSESSA

[Merkinnät: P=peruste, p= perusteen peruste tai muu peruste, => = vasta-argumentointia]

Väite 1: “Miehiä suosivat kiintiöt täytyy poistaa, koska ne ovat epäreiluja naisia vastaan” (Pasi, s2)

- P pojat saa opiskelupaikan huonommilla papereilla ja huonolla motivaatiolla
“...tytöt saattaa hakee niinku suositummille aloille, niin, vuodesta toiseen, ja sitte kummiskin, niillä on se, semmonen pojille se pitäs tehdä tietty kiintiö olla mikä ei välttämättä es niin paljoo kiinnostakkaa se, niin musta se on jo suuri, semmonen epäreiluus, yhet vaan menee sillä huonommilla papereilla ja huonolla motivaatiolla ja menevät vaan sisälle...” (Pasi, s2)
- P miehet siirtyvät johtotehtäviin
“...rehtoreista yheksänkymmentä prosenttia on, on miehiä, ja, no opetustyössä toimii sitten taas seiskyt viiva kaheksankytt prosenttia naisia, ett siinäkin mun mielestä taas jotenkin näkyy” (Pasi, s2)
- [Kysymys: *“Onks joku tästä, onko joku teistä kiintiöiden puolella?”* (Ope, s3)
 Vastaus: *“Ei välttämättä kiintiöiden mutta ehkä tavallaan niitä rakenteita ja systeemeitä pitäs niinku muuttaa nii että, että, monen, ett se koululla ois niinku molempiin sukupuoliin yhtä paljon sitä imua, ett siis on sitä...oppimisen imua että, että tavallaan...se ongelma poistus niinkun niistä, ett ne syyt poistuis ja ongelma sitä kautta poistuis”* (Katja, s3)]
- P *“Rakenteita ja systeemejä pitää muuttaa, että koululla olisi molempiin sukupuoliin imua yhtä paljon”* (Katja, s3)
- P luonne ratkaisee, ei todistukset
“mun mielestä just okl on hassua että sinne painotetaan niin hirveästi niitä papereita ja niitä todistuksia, niitten, numeroita että, kuitenkin se on se luonne mikä ratkasee siinä paikassa, että sitte on paljon semmosia poikia just millä ois niinkun, ainesta tosiaan siihen hommaan mutta sitte ei ehkä lukiossa just oo, opinnot maittanu niin hirveästi ni, sitte ne taas jä pois sieltä, vaikka niillä ois, ehkä vähän, jotain muutakin annettavaa” (Saara, s3)

(jatkuu)

P arvosanat uusintaa sukupuoliroolit

“no siinä on se, ett uusintaaks se sen sukupuoliroolin ja on edelleenkin, kun, on palkittu tietyllä tavalla käyttäytyviä, ihmisiä, niin, se jatkuu se, ett sitä ei saa, poikki tosta, jos ne pannaan ne arvosanat, niin merkityksellisiks” (Ope, s3)

=> vasta-argumentti: kuka tahansa mies (tai nainen) ei asetelmaa muuta

“...kuka tahansa mies, ei asetelmaa kuitenkaan pohjimmiltaan muuta, ett en halua, pikkutyttöni malliksi, sen enempää sukupuolisen ahdasta naista kun miestäkään, ehkäpä pitäisi perustaa kiintiö ahtaan sukupuoliroolin ylittäneille naisille, ja miehille, lapsille sopivampana ihmisen mallina...” (Katja, s4)

P “tietokoneopetus antaa mahdollisuuden muuttaa opetustilanteita erilaisiksi ja sitä koko kulttuuria” (Ope, s4)

p antaa mahdollisuuden avartaa tyttöjen näkemystä koneisiin ja tekniikkaan

“...se ainakin antaa tytöille, tai monille tytöille mahdollisuuden tutustua hyvin aikasessa vaiheessa niinku tietokoneisiin...-projekteja yhdessä tietokoneella ni se voi kuitenkin sitte, avartaa sitä tyttöjen, ...koneisiin ja, muuhun tämmöseen tekniikkaan” (Saara, s5)

p yhteistoiminnallisuus

“...ett ku ne pojat tykkää pelata ja, aattelee niil on tässäkin etu, nyt ku ne muuttuu tämmösiks yhteistoiminnallisiks, jossa jokainen joutuu kommentoimaan ja tuottamaan sitä, yhteistä materiaalia, niin tää, suhtautuminen, tytöt alkaa kiinnostuu, kun se, siell on kunnon sisältö...” (Ope, s5)

=> vasta-argumentti:

“mutta toisaalta just se että, vaikka tietokoneavusteinen, ope- siis opetus on tullukki tai tulossa ni, ni ei se välttämättä kuitenkaan vaikuta opettajiin ja opettajien asenteisiin siis, lapsia, kohtaan, sillä tavalla että, että se, niinku ... jollakin tavalla lähentäis, niinku sukupuolirooleja keskenään...” (Anne, s5)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“ei välttämättä mutt siis saattaa” (Ope, s5)

=> vasta-argumentti [kysyy perusteluja]:

“saattaa, ja monia muitakin mahdollisuuksia, mitkä saattaa vaikuttaa mutta just että vaikuttaako se” (Anne, s5)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mää kuvittelen että ne on vähän niinku nää sähköpostikirjeet noissa naapuriryhmissä että, ett jokainen tuottaa sinne omaansa, jollon kaikkia on kuunneltava, ja se on sitte kirjallista tai kuvaa tai mitä tahansa, niin se, niin, sehän on erilainen niin sitte, kaikki saavat äänensä kuuluviin ja jos se vielä jotenkin kontrolloidaan se, se että, miten sä, mitä sä tuotat ja, ja mikä niinku kiinnostaa niitä muita lukijoita, ett sä saat tätä kautta sen palkkionsa ni sehän muuttuu se koko opetuskulttuuri, ihan toisen näköseks, siell ei enää kukaan istu hiljaa, tai okei ne istuu kaikki hiljaa” (Ope, s5)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“...mää näkisin että pojat viihtyy sitte paremmin kun musta että kun niitten pitää saaha jotain semmosta, mielenkiintosta tai sellasta tekemistä ja mun mielestä tytöt niinku, koulussa ehkä sillä lailla jää enemmän poikien varjoon ku, opettaja joutuu niinku käyttää siihe, energiaa ku ne pojat ei jaksa, olla silleisti, rauhassa tai, ett ne on erilaisia ni sitte, pojatki viihtys paremmin koulussa, ja sitä kautta niin ni sitte opettaja pystys, huomioimaan niinku poikien ja tyttöjen tasavertaisesti” (Minna, s6)

=> vasta-argumentti:

“...mutt sitte sopii kysyä, ett, entäs jos me muutetaan taas tommoseks tyttömäiseks nää työt, ett se onkin se kieli taas mikä tässä on, miten sä reagoit, ni-” (Ope, s6)

p [vasta-argumentin tukeminen]:

“mm, nii ulkoasu kieltämättä jos kirjoitetaan paljon ni se ulkoasu ja semmonen tekstin muoto voi jossain vaiheessa korostua ja siinä vaiheessa jostain pojille voi tulla semmonen että, ei me osata kirjottaa näin hyvin ky tytöt ett tietysti se riski tässä voi olla...” (Pasi, s6)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“...mutt voi sitä toisaalta ajatella hyvin nää kaunokirjoitusharjoituksetkin, siis, kuin tylsiä ne oli kaikille, niinku sieltä tulee nättiä kirjaimia ku sä vaan painat nappia...ett se on joka tapauksessa niinku inhimillisen näkönen se lopputulos, verrattuna niihin omiin sähellyksiin, mitä tehtiin, ett tossa vois olla, ett tääkin kaksperänen...” (Ope, s6)

=> vasta-argumentti:

“...ei se ihan täysin voi mennä siihen tietokoneperusteiseen oppimisee, ja opettamiseen että, onko se, mikä sen asema sitte on että, onko se niin iso että se voi sitä kulttuuria muuttaa, kun se kuitenkin on niinku, toistaseks vielä aika pieni osa sitä opetuksesta mikä on kuitenkin tietokonepohjaset, ett ne on niitä, ei ne ei ne hirveen paljon vielä oo sitä” (Katja, s6)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mutt jos se muuttaa käsitystä oppimisesta ni sitte si-, siinä voi olla tämä, perhosensiipi e-efekti...ett me ei koskaan tiedetä ett mikä pieni muutos tämmönessä...systeemissä on joka, on muuten jäykkä muuttumaan” (Ope, s7)

=> vasta-argumentti:

“vai käykö tässä sitten niin että ne tytöt on taas niitä hiljaisia, ne pojat näkyy, sitte tätä kautta taas uuestaan” (Katja, s7)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mutt, mä aattelin ett onks se mahdollista estää tässä, jos kaikkien on ...reagoitava...ett siinä ei ois sillo enää niinku... sä et voi olla...ja sitte mä aattelin ett jos se suunnataan se tekeminen, sen koneen kanssa, ni sillo tää häiriökäyttäytyminen poistuu myöskin tai vähenee” (Ope, s7)

Liite 5 (jatkuu)

=> vasta-argumentti:

“mm, nii taikka se muuttaa muotoonsa sitte ne surffaa, jos opettajan silmä välttää, semmosissa tietoverkoissa mikä ei kuulunu oppituntii”
(Katja, s7)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“voi ajatella että ne oppii taas jotain muuta viestintätaitoo niinku tässä, tän tyyppisessä verkossa mitä ne luo siellä” (Ope, s7)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“nii tai mun mielestä sitte ne, tietokoneohjelmat pitäis olla hyvin tarkkaan suunniteltua...” (Saara, s7)

P keinotekoiset pisteet tulisi poistaa

“mulle tuli tosta okl:n noista valinnoista vielä mieleen, jotenkin mun mielestä on keinotekoisia se että ku, nythän siellä siirryttiin siihen esimerkiksi että, laajasta matematiikasta nii ni annetaan enemmän pistemääriä päinvastoin sitä varten vaan ett saahaan poikia sinne” (Minna, s8)

p pisteitä armeijasta

“mites, eiks armeijasta tuu kanss...” (Tia, s8)

=> vasta-argumentti:

“joo, pääseehän sinne nyt naisetki tietysti” (Pirjo, s8)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“nii i, pääsee nytt mutt että aikasemmin” (Minna, s8)

=> vasta-argumentti:

“tuskin nyt kuitenkaan isommassa suhteessa” (Pirjo, s8)

=> vasta-argumentti:

“kuitenkin järkevää sillä lailla että, tytöt on voinu tehdä sen ajan jotain muuta ku” (Minna, s8)

=> vasta-argumentti:

“mm, koominen järjestys että lähetään niinku armeijasta hakee, lisäpinnoja okl:n, kai siitä tulee aikamoisiin valmiuksiin siellä (naurua)” (Katja, s8)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mutt kyllä taistelu on niin kovaa ett kyllä varmaan jotku vois melkein mennäkin naiset ihan siis vaikka muuten kiinnostaa ni armeijaan vaan ett sais lisäpisteitä, kyllä monet on kyllä niin sen okl:n, se on tappelua aina joka kevät” (Pasi, s8-9)

=> vasta-argumentti:

“mutt siin, sopii kysyä ett onks armeija se paikka joka tuottaa hyvii kasvattajii” (Ope, s9)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mää ajoin sitä takaa lähinnä ett, pojillehan se on perinteisesti ollu vähän niinku pakollinen tää että se niinku tulee siinä ne, pisteet sitte niille mukaan”
(Tia, s9)

(jatkuu)

Väite 2: Koulutusjärjestelmän käytännöt kohtelevat tyttöjä ja poikia eri tavalla (Tia)

P kielenkäyttö, pojille sallitaan keskeyttämiset

P opetussuunnitelmat

P pojille annetaan palautetta enemmän

“joo, että sitä löyty niinku, kielenkäytöstä ja, opetussuunnitelmasta ja...no esimerkiksi että pojille sallitaan keskeyttämiset, helpommin kuin tytöille ja, opettajan antama palaute on pojille tavallaan enemmän, semmosta myönteistä vaikka se tuliski kielteisessä mielessä ni...” (Tia, s9)

P koulutuksen rakenne

“...eri maissa on tavattu että koulutuksen rakenteessa on suoraan tai epäsuorasti tyttöjä poi-poikien oppisisältöjä eriyttäviä piirteitä, oppiaineiden painotus opetussuunnitelmissa ja jatkokoulutukseen hakeuduttaessa heijastaa maskuliinista arvo maailmaa, mikä silt tulee sisällöissäkkin esille” (Tia, s10)

=> vasta-argumentti:

“mutt tää on mielenkiintosta ett jos on kerra, kun, noi painotukset on noin, silt kuitenkin tytöt pärjää” (Ope, s10)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“...että ne on niinku tytöille enemmän tehty justii, että, tässä tulee silt tämmönen vastakkain asettelukin tähän että ne, tytöt pärjää ja ne on niinku tytöille suunniteltu mutt sitte taas kuitenkin, miehet, nä-, nähään kuitenkin maskuliinisi-na” (Tia, s10)

=> vasta-argumentti:

“ett koulu on tyttöjä varten mutt kumminkin siellä, semmosta tietynlaista, ulospäin suuntautuvaa aggressiivista käyttäytymistä palkitaan joka, on työelämässä tärkeätä, ett, sopis että onks se tyttöjä, onks meillä siellä hyvä olla siellä vaan kilttinä nuhjataan” (Ope, s10)

P naisopettajat antavat pojille enemmän huomiota

“...ett jos ois enemmän miesopettajia, ni, must tuntuu ku niin paljon naisopettajia on että, jotenki, niinku, ne yksinkertaisesti antaa pojille enemmän huomioo, ne tykkää enemmän pojista se on jotenkin niillä aivoissa jo että, ne niinku, niillä voi olla jopa semmonen...pieni vaikka ikäero ett vois olla vaikka sillai ett opettaja on viiskymppinen ja tyttö kymmenvuotias siinä voi tulla yksinkertaisesti siis [rajaus->] tää on tämmönen taas raju yleistys mutt vähän puheenaihetta saahaan peliin ni, niin ni semmonen että, semmonen naisten välinen, pieni konflikti, iha pieni mitätön sitä kumpikaan ei välttämättä tajua mutta se opettaja sitte kostaa sen sille tytölle ja tytöille, ett jos ois miesopettajia enemmän ne ehkä suhtautus poikiin vähän sillai että ne tietäs niitten jutut joo joo että, ne keskittys enemmän tyttöihin, ehkä tytötki sais sitte vähän, itestää näyttää vähän hyviä puolia...sais ehkä tytöt vauhtiin ja pojat ois sillei vähän just taas semmosia, ett joo joo tietään” (Pasi, s11)

(jatkuu)

Liite 5 (jatkuu)

- p naisopettajat puuttuu tyttöjen ulkonäköön
“...ett se saattaa olla siis sillätavalla niinku nainen naiselle että, ett tota, mulla-han on tämmösiä kokemuksii muutama, ett tota, mun ulkonäköni, nimenomaan naisopettajat puuttu siihen, ett niinku voit sä sitte kokkikouluun mennä kun ett sä suostu olee täällä kouluss, siis niinku tän tyyppisiä...” (Ope, s11)
- p *“naisopettajat ei tykänny siitä, jos oli poikien kanssa”* (Saara, s12)
- jp *“eli meillä on siis sukupuolineutraalisuus mutt jos sä, jos sä otat sen, ni ei onnistu. (...) ...minkäänlainen poikkeama mihinkään suuntaan”* (Ope, s12)

=> vasta-argumentti:

“mutt toisaalta just tää sitte vielä tää, mihin, Pasi viittaa tähän...nainen on niinku naiselle, eiku nainen on niinku tytölle niinku naiselle, nii niin näkyy tässä ni, just se että kuinka sitt taas, ett kuinka yleistettävissä toikin on ... että toisaalta se varmasti, niinku joissaki, joidenkin opettajien kohdalla varmasti on näin mutt just se että, kuinka yleistä se on, että voiko siihen ruveta rakentamaan esimerkiks teoriaa, että tota...ett kuinka, kuinka paljon se sitte voi selittää, tästä asiasta ” (Anne, s13)

=> vasta-argumentti:

“tietysti erilaisuus vois olla se, ett jos sulla on niinku erilaisia kokemus-, tos on ees yks opettaja mikä hyväksyy, minkä tunnilla on kivaa, ja mielelläs meet, ni se, jo auttaa niinku, sitä ihmistä eteen päin, eikä tartte olla sama kaikille, mutt ett, sillon jos ois, jos sallittas enemmän erilaisuutta siellä ni se vois ratkasta, osittain tän, tän tyyppisen” (Ope, s13)

Väite 3: Opettajiksi pitää saada riittävästi taitavia miehiä (Katja, s15)

P kasvattaminen ei ole vain naisten hommaa

“...siinä pitäs jollakin tavalla varmaan pystyä...niihin syihin pureutumaan niin että siitä tulis sellanen asia mikä kiinnostais koska kyllähän on olemassa paljon, myös poikiakin joilla on, hyvä paperit lukiosta ja niin pois päin ja kaikkee tällästä että, että sen pitäs pystyä jotenkin vetämään, siis alan, ei pelkästään sen koulutuksen vaan sen alan, että...siis siinä pitäs päästä pureutumaan siihen, sukupuolien,...väliseen tota, roolijakoon, että tota, ett se todellakin ois, niinku, kaikkien ihmisten homma, se kasvattaminen, eikä vaan naisten hommaa” (Anne, s15)

=> vasta-argumentti:

“...mutt se on myös mun mielestä palkka-, rahakysymys...että, hyvä hyväpaperiset jätkät lukiosta ni, mieltii että tekninen korkeakoulu vai okl, tekninen korkeakoulu ni saa, viistuhatta markkaa viiva kaksyentuhatta markkaa enemmän palkkaa ku menee töihin ni...” (Pasi, s15)

p opettajien lomautukset

“ja kuinka paljon nämä opettajien hirvittävät lomautukset” (Ope, s15)

(jatkuu)

Liite 5 (jatkuu)

- kysymys:

“...jos ois enemmän naispäättäjiä ni tekiskö ne tommosii päätöksii...(...) ett onks onks siinä nyt just tämä nai--mieskulttuuri joka, joka näkyy tässä koulua koskevassa päätöksen teossa, ett onhan siellä muitakin mahdollisuus- mahdollisia säästökohteita jotka mun mielestä ei, siis, aikuis-, lapsi-aikuissuhteessa ni siinä ei saa mennä säästämään ett, kaikkein oleellisin asia...” (Ope, s15-16)

- kommentti:

“mun mielestä se antaa lapsilleki sen niinku että ei, koulu oo mitään tärkeitä ku, jos niinku, sanoo toiselle, että, no opettaja on taas poissa ku, pitää vähän säästää että, puuhattaa nyt jotain tässä, piirrelkää, ett ei se niinku anna kovin paljon niille lapsille sitte sitä, kouluarvostusta” (Saara, s16)

P opettajan toimenkuvaa tulee muuttaa siten, että se olisi miehille haasteellista

“...pitäskö sitä opettajan toimenkuvaa tykkänään muuttaa, ett se opettaminen, olis aivan erilaista” (Katja, s17)

- lausumaa tarkentava kysymys: *“mitenkä” (Saara, s17)*

- vastaus: *“nii, nii nimenomaan nyt ett se tavallaan antas miehille semmosia sisäisiä palkkio- palkintoja siitä työstä, ett se ois siis haasteellista niitten mielestä, ett siinä ois taval-” (Katja, s17)*

p tietokoneavusteisuus

“Et siinä on just tää, tää, mä yritin tähän, viedä näi-näillä tietokoneavusteisilla ett jos me saadaan muuttumaan se opetuksen kulttuuri, niin, se vois, se vois olla yks avain” (Ope, s17)

=> vasta-argumentti:

“mutt se tietokonekaan ei ihan kaikkia kiinnosta että, meillä on ainaki vanhimman, luokalla nii että, se opettaja kysyy ainakin kahelta kolmelta niiltä oppilailta että miten tää, kone toimii, ett ne on siis, nää alkaa nää kakstoista vuotiaan niinku, mennen tullen peseen se opettajan...” (Katja, s18)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“mutt se on, se on kohta niin helppoa ett ei tartte kysyy, sehän on helpottunu koko ajan, ja se muuttuu...” (Ope, s18)

P koti-isät, uusi isyys kulttuurin muuttajina

“mahdollinen, muutokseen...toinen...nää, pieniä lapsia hoitavat, koti-isät jotka ottaa, siis pienen lapsen hoidon vakavasti” (Ope, s18)

“...ett nyt ku tää on tullu tää niin sanottu uusi isyys ja tulossa enemmän ja enemmän että se varmasti vaikuttaa miesten asenteisiin pikkuhiljaa, eihän se nopeeta, oo mutt ett se pehmentää miesten arvoja ja sillä tavalla että, eikä oo aina se raha joka ratkasee, ett se semmonen miehinen, semmonen maskuliininen kulttuuri sillä tavalla, jollakin tavalla ehkä, pikkuhiljaa pehmenee” (Anne, s18)

=> vasta-argumentti:

“mutt sitt taas sopii kysyä ett onko nämä miehet ne jotka haluu, tulla valituiks, johtotehtäviin...ett ne jotka haluaa sinne ni niillä on nää maskuliiniset arvot jo suoraan...” (Ope, s18)

(jatkuu)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“...ett ei se varmaan niinku esimerkiks, aatell- voi ajatella että tän sukupolven aikana mutt ett pikkuhiljaa ett jos miehet enemmän kasvattaa, tulevia miehiä, ni sitä kautta siis” (s18)

P arvostaminen

“...mutt miks näin ett jos niinkun, referoi ammattia, ni miks se preferenssi on niinku, siellä sosiaalisesta statukseltaan matalammalla, pienempi palkkasissa jutuissa...” (Ope, s19)

p tavoitteet liian korkealla, kaukana

“ehkä, moni tyttö vielä pitää sitä tavallaan liian kaukasena tavoitteena että,, sehän on kuitenkin, perinne sekin että, tytöt on hoitsuja miehet on lääkäreitä, että, tavallaan ehkä se on liian korkealla se, tavote siinä” (Saara, s19)

=> vasta-argumentti:

“nii tai voisko tässä olla tää oppimis-, kulttuuri takana, tytöt on niinku oppinu tällei kiltisti oppimaan, ni sitt ne aattelee että joku tämmönen, useamman vuoden lääkärin opinnot ja siihe erikoistuminen päälle on niin, niinku tavallaan, monivivahteinen projekti ett se ei uskalla lähtee siihen, mutt ku pojat on tottunu vähän luovimaan ett se tästä pikkusen ett kyllähän ne niinku luovii se lukion läpi, ...no kyll he niinku luovii sen yliopistonki läpi, että ku se, jo se asenne eri” (Katja, s19)

Väite 4: Ovatko yksilöerot suurempia kuin sukupuolierot? (Pirjo, s19-20)

[Scaff] *“mites kommentoitte tähän, yksilöeroihin, täältä sai yhden-, yhden kommentin suoraan tohon, siinä on kaks vastakkaista näkemystä, niinku-, onks meillä varaa lähtee siitä ett ne on suuremmat vai-” (Ope, s20)*

=> vasta-argumentti:

“se oli ihan jännä ett siis tää tää opettajat mun mielestä lähti ensimmäistä, että yksilöt on suurempia, sitt ku mentiin pari porrasta ni sitt ne ajautu kuitenkin siihen, että ne sukupuolet olivatki ne ratkasevat” (Katja, s20)

=> vasta-argumentti:

“nii ja näin ett jos naisilla oli jotain ominaisuutta, niin, ne vähitellen muuttu kielteisimmäks...” (Ope, s20)

=> vasta-argumentti:

“ja sitte nää, tyttöillä ne nähtiin synnynnäisinä mutt pojilla sitt selvitetiin ympäristötekijöillä ja kaikella tälläsillä että” (Tia, s20)

=> vasta-argumentti:

“...mitä varten tyttöjen ei anneta kasvaa pois siitä, ett jos niinku opettajatki näkee sen, sitte niinku sillä lailla, että tytöt on, liian kilttejä, mutt sitt mä ajattelin ett onks siinä jotenkin sellanen että, jos, tytöt alkaa tulla pois siitä kuoresta, ni se on opettajille niinku sellanen uhka, niinku tavallaan...” (Minna, s20) [hyväksytään]

(jatkuu)

=> vasta-argumentti (kysymys):

“...että tytöt on terveitä, ja pojat on niinku sosiaalisesti häiriintyneitä, siis näin päin, mitäs tykkäätte tämmösestä tekstistä” (Ope, s20-21)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“ja psykiatriassa täällä puhuttiinki siitä, siitä [tyttöjen] alistumisesta ja siitä ett onko se välttämättä tervettä sitte kuitenkaan, että, se se saattaa olla ett ne molemmat on häiriökäyttäytymistä ja sitt siinä välimaastossa olis sitte se semmonen, todellinen ett molemmat niinku reagoi siihen, ää, koulun tylsyyteen ja siihen, semmoseen, jonkunlaiseen pakkolaitosmaisuuuteen, tietynlaisella häiriökäyttäytymisellä jota sitte, on niinku jossakin ääripäässä ja se vois löytyy sieltä keskeltä se, jonkunlainen normaalius sitte...” (Anne, s21)

=> vasta-argumentti:

“mm, ja onko se sitten kuitenkin niin, että ku, pojat, on semmosia viljejä, ja luovii tiensä, miten sattuu, ni, jonkun on kuitenkin tehtävä tunnollisemmin asiat että jotenkin pyöris niinku tasasemmin nämä rattaat, että, että mä niinku, tytöt sitte selvittää, tai nimenomaan tasapainottaa sitä tilannetta, että, naurattaa monta kertaa ku kattoo noita ukon rotaleita niissä, sohvan pohjilla että niinku, jos kaikki heittäytys samalla tavalla, ni ei mitään, pyöris lauma” (Saara, s21)

=> vasta-argumentin kumoaminen: (pyytää perusteluja)

“mutta mikä saa naiset ottamaan hiljaisesti vastuun” (Ope, s21) [kysymys]

=> vasta-argumentti:

“...ehkä se on jonkun näkönen, vastuuntunto, mikä opetetaan pienestä pitäen että, kyllä niinku, kyllä siellä on tosi asia vieläki että, pojat saa, mennä pihalle, pelmahtelevaan tai, ei ne saa, ne menee, mutta tytöt...jätetään, ne on niinku, noh, veli meni ulos leikkimään ett sinun pitää nyt minun kanssa tänne kotitöitä tekemään ja, tiskata ja, sillei, se on kuitenkin, se on vielä niin, että ei, pojat oo kotona niin vastuuntuntosia ku tytöt, niiltä ei, niiltä ei vaadita niin paljon” (Saara, s21)

p tyttöjä haukutaan helpommin laiskoiksi

“jotenki, mun mielestä, tyttöjä haukutaan, niinku, helpommin laiskaks jos ne ei tee kotihommia ja semmosta, tämmöstä, mutta pojat on vaan semmosia, villiä, ett ei, ei se oo nyt oo niin paha, tytöt on laiskoja” (Saara, s21)

p itsemurhatilastot ja perheväkivalta [peruste alkup. vasta-argumentin puolesta]

“mutt toisaalta sitte taas, kyllähän siinä jotakin perää on kun ajatellaan kuinka, korkeella esimerkiks suomi on itsemurhatilastoissa, ja perheväkivalta on hyvin yleistä ja kaikkee tällästä, ett eihän, eihän se oo tervettä, tietenkää” (Anne, s22)

[hyväksytään]

=> vasta-argumentti:

“taas, siis miespuoliset ihan ihan selvästi ne niinku laukkaa just pihalla ja, mitä kaikkee ne tekeekään ne ei välitä mistään, ne on, se on, se on tarkoitus tosis- on aika hirvittävää, ja sitte kummiski ollaan niin anksisia ni kyllä” (Pasi, s22)

p miehille sallitaan

“niille sallitaan, niitä ei panna kuriin” (Ope, s22)

p pojat yliopistolla

“...mun mielestä sen huomaa jopa täällä yliopistollakin vielä että, joskus ois, vaikka yhen oon jättäny jonkun homman tekemättä, ihmeesti siitä sitte jotenki selviää, ja sitte tuntuu jos auta armias joskus joku nainen on siinä, ni kyllä se jotenki...” (Pasi, s22)

=> vasta-argumentti:

“kyllä täällä muutkin vähän luistaa” (Saara, s22)

=> vasta-argumentti:

“vai osaaks niinku tytöt tehä sillätavalla näkymättömämmmin, pehmeämmmin” (Ope, s23)

[keskustelu jatkuu lopputulokseen pääsemisen vaikeudesta...ja opettaja sitten siirtää keskustelun uuteen väitteeseen, kiistaan]

Väite 5: Ihmisen käyttäytymisen ja mielenkiinnon kohteisiin vaikuttaa ympäristö ja sen mallit (Anne, s24)

[scaffolding] *“...löydätkö sä tälle, ar- tai joku muu, tälle argumentteja eli, eli se ympäristö, tai mitä ympäristö vois tehdä, näin päin” (Ope, s24)*

P kielellinen kulttuuri

“...tässähän oli just siitä että käyttää sitä teoriaa mikä se nyt olikaan että tota, että opettajan pitäs niinku sitte, sanoo että minä käsittelen teitä tasa-arvoisesti eli minä opetan teidät tasa-arvoiseksi ja, joka kuitenkin sitte, meni tässä vähän...toisaalta sillä on kamala nimi, mikä se oli se vastine, post-poststrukturalistinen feministinen teoria, eiks se ne vois niinku...heti tulee tämmönen ett apua en luekaan” (Anne, s24)

=> vasta-argumentti:

“ett entäs jos se, jos se vaan nimettäs toisin, kyll tämänkin lukisit loppuun ni aatteli, täähän on hyvin niinku järkevää tää kielellinen kulttuurinen tuottaminen, ett miks toisille sallitaan ja toisille ei, ja miten se rakennetaan mutta, mutt tota, tämmösillä...” (Ope, s24)

=> vasta-argumentti:

“eikä tää sen feministisempää mun mielestä oo jos, jos tarkastellaan että miten, miten tuota noin, kulttuurisesti ja erilaisissa käytänteissä tää, sukupuoliroolit toistuu, että, siirretään tää sosiaalinen sukupuoli, sukupolvelta toiselle, ni-” (Ope, s24)

(jatkuu)

=> vasta-argumentti:

“mutt sitä mä en ymmärrä että minkätakia feministisyys pidetään aina, hirveen negatiivisena asiana ett ei kaikki oo, semmosia, miehen näkösiä kiihkoilijoita...jotka ei, kestä mitään kommentteja että,...hyvin rakentavia kommentteja kyllä löytyy” (Saara, s24-25)

p *“jopa mieskin voi tiettyyn pisteeseen asti mun mielestä olla feministi”* (Pasi, s25)

=> vasta-argumentin kumoaminen (osittainen):

“kyll kai niitä aika paljon onkin, mutt sillä on tää sävy, niinku- ...ensimmäisenä se semmonen negatiivinen, jaaha, niin ei kannata ottaa liian vakavasti” (Saara, s25)

P pehmeät ja kovat tutkimusmenetelmät

“...semmosia kommentteja kuullu...ett kaikentyyliset tilastomenetelmät ne on miehistä ajattelua, ja se kun loukkaa sitt mua aika hurjasti, koska musta se on niinku järjetön...mutta mistä nää nimitykset tulee...ja tota miks naiset tarttuu sitte kummin-kin mieluummin näihin pehmeisiin...” (Ope, s25)

p sisältö

“ett se tavallaan niinku, vähän niinku oli siinä että, pojat tykkää tietokonepeleistä joissa ammutaan ja, seurataan tiettyä reittiä ja näin pois päin, tytöt haluaa tehdä sen oman juonen ja, muutenkin on tavallaan se, juonen kulku ja sisältö kyllä tärkeempää, elikkä tässäki, tytöille niinku antaa paljon enemmän tämmönen joku, pohdiskeleva, diskurssianalyysi kun taas, pojat tykkää siitä suoraviivaisesta toiminnasta, numeroitten kanssa...” (Saara, s26)

=> vasta-argumentti:

“vai onko se sitten niin että siinä tietokoneessaki tavallaan ku sehän on, ett siinä oppii paljon, ni sehän vaatii tietynlaista yrittämisen rohkeutta ja uskalta- mista, ja onko tytöt kuitenkin himpun arempia ku siihen sisältyy se, riski ett se kone menee tiltiin, ni, nipojat ett eihän se mee tiltiin sitte vaan pannaan uudestaan käyntiin, niin ne oppii hirveen paljon enempi, siitä, ku ei se niinku niitten, elämää niinku haittaa, sitten irrotellaan piuhoja ja yritetään uues- taan...” (Katja, s26)

=> vasta-argumentti:

“...mutta puhuttiin siitä että, kuinka, esimerkiks yo-kirjotuksissa, pojat, etsii sellasia, tehtäviä, missä saa soveltaa, ett sehän on taas sitten pohdiskelevaa eikä se oo semmosta suoraa toimintaa, ja tytöt sitte taas...haluaa, enemmänkin muistin varassa sitte-” (Anne, s26)

p valikoituminen lukioon

“...vai onko tässä se, että sinne lukioon on jo valikoitunu niistä pojista ne joilla on kykyä tälläseen ongelmaratkaisuun, ja sitte ku tyttöjä on siellä enempi niin, ne ei niinku, ne erot tulee esille näin, kyll siellä varmaan ne tytötkin vastaa niihin soveltaviin kysymyksiin mutt onks ne vaan ajautunut enempi sitte, lainausmerkeissä sitä materiaa joka, vastaa ulkomuistista” (Katja, s26-27)

(jatkuu)

=> vasta-argumentti:

“mie taas sanoisin että yksilöerot on isompia ku...nyt kyllä käy...kuulostamaan siltä että nyt täytyy muistaa koska niinku tästä huomaa sen että, naiset aktiivisesti niin, mitä sä sanoitkaan, jos käyttää pehmeitä menetelmiä ett ne on rohkeita, se on aktiivisuutta naisilta, ni toisaalta taas miehillä voi olla jossain, kirjoituksissa, ylioppilaskirjoituksissa aktiivisuutta ja sitte toisin päin taas jossain kohassa siellä...” (Pasi, s27)

P *“no tää esimerkiks meijän, tässä proffakunnassa ni siis nää naiset jotka, lähti tälle diskurssianalyysi puolelle, ni me kaikki hallitaan näitten vasta-menetelmät, ett meill on iso peruskoulutus siinä...”* (Ope, s27)

Väite 6: Tytöt väheksyvät itseään (oppimiensa perustein)

“no, mulla on vähän, poikkeee tää, tää on aika, rankkaa, elikkä, tyttö tai eli feminiinisyyttä pidetään alempi arvoisena naivina ja väheksyttävänä, tytöt omaksuvat tämän ajattelutavan ja väheksyvät itseään oppimien, oppimiensa perustein” (Saara, s27)

Kysymys: *“...mikä saa tän aikaan jos, jos se näin on, tehäaks me se ite”* (Ope, s28)

P sukupuolikäsityksen historiallisuus

“...ne tulee sieltä ihan suorastaan keskiaikaiselta sukupuoli, käsityksestä että ei ne, ei ne oo loppujen lopuks, siellä sisällä niin kovin paljoo muuttunu sieltä, ku naiset oli koiran arvostia että, siis sillä tavalla, se on, se on vielä se alempiarvoisuus on täällä jossain systeemin sisällä, jokaisen ajattelussa” (Saara, s28)

p uskonto

“muun muassa uskonto on semmonen mikä on hyvin vahva, naisen sortaja ollu, perinteisesti” (Tia, s28)

=> vasta- argumentti:

“nii, vaikka jeesus kyllä asetti naisen kyllä ihan eri tavalla asemaan, että sanotaan että, uskonto on väärinymmärrettyä” (Katja, s28)

P miehinen neuvottelukulttuuri

“...mikä se...miehinen neuvottelukulttuuri joka on tavattoman aggressiivinen, entäs jos siellä ois enemmän naisii mukana, lakisäätisesti, ni jaksasko ne tapella...siis tää peräänantamaton neuvottelukulttuuri, sehä-, sehän ei oo neuvottelukulttuuria ne ei osaa sitä, ni minkä tähän sinne pannaan semmosia jotka ei osaa neuvotella” (Ope, s28)

- johtopäätös: nainen parempi sovittelijana

P arvostuksen puute

“onko tässä vielä tuli mieleen että ku siinä oli puhe tästä feminii-feminismisyys niinku sana ärsyttää, myös allekirjoittanutta, ni onko siinä niinku tää että nii niin, että se arvostus lähtis että me ite arvostetaan itteemme...” (Katja, s29)

=> vasta-argumentti: itsearvostuksen puute

“nii, nii mutta ku se on niin sisälle rakennettu että me ei itsekkään arvosteta itseämme, sitähan minä tässä niinkun...” (Saara, s29)

- => vasta-argumentin kumoaminen: hyväksytyksitulemisen puute
“...kokemus tulla hyväksytyks, onks se sitte nii ett tää meiltä puuttuu, tavallaan niinku naisi- ett, ett onks se, ne pojat niinkun, ne siitä huolimatta menee” (Ope, s29)
- => vasta-argumentti: vaatimattomuus hyveenä
“naiset on ehkä vaatimattomia että koetaan se semmosena hyveenä” (Tia, s29)
- => vasta-argumentin kumoaminen: uranaiset
“...ehkä vaikka semmonen ura-uranainen, linja on kehittyny, siinä ihan selvästi on niinku semmosia, uratykkeitä millä ei oo kyllä kenelläkään mitään jakoo niille, ehkä siinä kummiski pysyy mukana jotain semmosta, semmosta tietynlaista kummiskin, hieman varovaisuutta ehkä joissakin tapauksissa...” (Pasi, s29)
- => vasta-argumentti: pätevyys
“...ollakseen niinku oikein uranainen pitää olla niinku tosi super...siis sillai, enempi pätevä” (Katja, s29)
- => vasta-argumentti: maskuliinisuus
“mut toisaalta...HYVIN MASKULIININEN” (Saara, s29)
- => vasta-argumentin kumoaminen:
“mutt toisaalta ku aatellaan tätä, ajatellaan niinku esimerkiks Suomee ja näitä, näitä joitaki länsimaita, verrattuna sitte toisiin, toisiin maihin jossa sorretaan ihan, tosi pahasti naista, että kyllähän Suomessa kuitenkin tilanne ihan erilainen, ja aatellaan esimerkiks niinkun meidän apulaisprofessoriamme tässä joka on nainen eikä oo hirveen maskuliininen, ja hyvin tuntuu pärjäävän, hän on hyvänä esimerkkinä...” (Anne, s29)
- => vasta-argumentti:
“...mutt täytyy sanoo että, ett tota, ku mää oon kattonu jos on ollu nais- ja mieshakija, ni kyll, sillä naisella on kaks kertaa niin paljon sitä tavaraa sitä tuotantoo oltava, ett näiss kisoissa pärjää, ett, siitä ei pääse mihinkään, ett, ja sen jälkeenku-, ja kyll siell on semmosia valtarakenteita, jotka sun täytyy niinkun, mennä, tavallaan läpi ja, toimii pikkusen aggressiivisemmin, ku mitä tarpeen olis...” (Ope, s30)

[keskustelun aika loppui]

Liite 6: Sähköpostidialogien argumentatiivinen eteneminen, aineistoesimerkit

[Aineistoesimerkit kursivoilla]

DIALOGI 1: "TELKKARIN IHANUUS JA KIROUS"

A:n kirje k1:

VÄITE (v) + PERUSTELU (p) + JOHTOPÄÄTÖS (jp)

TV:n lastenohjelmat pönkittävät sukupuolistereotyyppioita (v)

- *"Tyttöille suunnatut ohjelmat ovat täynnä pastellinvärisiä ripirimpsuja, kun taas pojat vuorostaan saavat katsoa ilman vanhempien sensuuria väkivaltaisia ja äänekkäitä öykkämöykyjä."* (p)
- *"...pojat eivät välitä tyttöjen ohjelmista."* (p)
- > *"Näin lapset saavat aivan liian valmiissa paketissa kuvan siitä, millaisia tytöt ja pojat ovat tai millaisia niiden tulisi olla."* (jp)

B:n kirje k4 => A:n kirjeeseen k1:

EDELL. PERUSTEIDEN KYSEENALAISTAMINEN + VASTAVÄITE (vv) + VASTAVÄITE (vv) + UUDELLEEN SUUNTAAVA KANNANOTTO (U)

=> vasta-argumentti: [perusteiden kyseenalaistaminen]

"Mistä tiedät, että horhelöt on suunnattu tytöille ja väkivalta pojille?" , *"Jos pojat saavat katsoa väkivaltaisia ohjelmia, vastuu kuuluu siitä vanhemmille, eikä siitä voida syyttää ohjelmatarjontaa."*

=> vasta-argumentti:

"Kaikki lapset tulkitsevat ohjelmia eri tavalla, eikä yhtä selkeää kuvaa varmasti olekaan. Lapset tulevat erilaisista taustoista ja se vaikuttaa heidän tapaansa tulkita asioita." (vv)

=> vasta-argumentti.

"Mielestäni on kuitenkin monia lastenohjelmia, joita ei ole selkeästi suunnattu kummallekaan sukupuolelle esim. Disneyn piirretyt, Tao Tao, Richard Scarryn piirretyt ja muumit. [Rajaus =>]Täytyy silti myöntää, että muumit edustavat varsin perinteistä ajattelua ja ylläpitävät stereotyyppioita. Muumi-sarja on myös paikka paikoin varsin sovinnainen." (vv)

- *"Suurempana ongelmana pidän kuitenkin lastenohjelmien väkivaltaisuutta kuin stereotyyppioiden ylläpitoa"* (U)

A:n kirje k11 => B:n kirjeeseen k4:

LISÄÄ PERUSTEITA OMAN VÄITTEEN TUEKSI + VASTAVÄITTEESEEN VASTAAMINEN

- perusteina tutkimustulokset (TV-tutkijan ja omat) ja lastenohjelmien oheistuotteet:
 - "...suurin osa lastenohjelmista on vartavasten tehty sitä silmällä pitäen, kumpi sukupuoli niitä katsoo"*
 - "Lastenohjelmien oheistuotteiden kanavoituminen kertoo aika paljon siitä, mitkä ohjelmatviehättävät ketäkin, vai...?"*

(jatkuu)

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“Olen kanssasi samaa mieltä siitä, että kaikki lapset ovat erilaisia ja riippuu myös muista tekijöistä (vanhemmat), mitä lapset katsovat. Mutta mielestäni on lasten sanomisia kuunneltava ja kunnioitettava kun he kerran itse parhaiten tietävät, miten asian laita on, turha siinä on aikuisen alkaa pohtimaan että onkohan se vai ei...”

F:n kirje k12 => A:n kirjeeseen k1 ja B:n kirjeeseen k4:

JOHTOPÄÄTÖKSEN TUKEMINEN + VASTAAMINEN UUDELLEEN SUUNTA-AVAAN KANNANOTTOON

- A:n kirjeeseen: johtopäätöksen tukeminen

“...sukupuoleen sosiaalistuminen on ihan luonnollista, koska jo vastasyntyneen sukupuoleen ympäristö ja vanhemmat suhtautuvat sille ominaisella tavalla. Vanhemmat opettavat vauvalle jo syntymästä lähtien eleillä ja äänensavyillä sekä leluja vaatevalinnoilla kumpaan sukupuoleen tämä kuuluu. (...) Varsinaista pakkopulaa, annetaan autoja tytöille ja nukkeja pojille. Katsotaan miten käy.”

- B:n kirjeeseen: vastaaminen uudelleen suuntaavaan kannanottoon

“Eri sukupuolta olevia pitäisi näkyä entistä enemmän tasapuolisuuden nimessä kummallekin sukupuolelle ominaisissa toimissa ja rooleissa.” [kääntää väkivallasta puhumisen takaisin sukupuolirooli-asiaan]

D:n kirje k16 => F:n kirjeeseen k12:

VASTA-ARGUMENTTI + PERUSTE (p) + RAJAUS (r) + JOHTOPÄÄTÖS (jp)

=> vasta-argumentti:

“...lapsi tekee valinnat mielitekojensa mukaan ja toisia lapsia kuunnellen.” (vast)

p *“Myös värimielitymykset (omat vaatteet, pyörät) ovat lapsilla yksilöllisiä aivan pieninä. Vasta toisten lasten vaikutus voi muuttaa omaa mielipidettä, jos sittenkään.”*

- *“Tietysti vanhempien on oltava pidättyväisiä, jos toimivat tasavertaisina ja kunnioittavat lapsen kantaa.”* (r)

- *“Eli, ilman erilaisia virikkeitä ei lapsi voi valintaa tehdä vapaasti mieltymystensä mukaisesti, mutta silti ympäristö on kovin kouluttaja ja tasapäistäjä myös tottumussissamme.”* (jp)

F:n kirje k17 => D:n kirjeeseen k16:

PERUSTELUN JA VÄITTEEN TARKENTAMINEN + JOHTOPÄÄTÖS (=>)

- *“Olen samaa mieltä siitä, että ympäristöllä on suuri vaikutus tyttönä ja poikana olemiseen ja sukupuolensa mukaiseen käyttäytymiseen. Jos ympäristöllä ei ole tarpeeksi tarjota erilaisia roolimalleja naisena ja miehenä olemiselle, pysyvät käsityksemme edelleen sukupuolelle sopivista roolimalleista samana.”*

- *“Väitteeseeni, että tytöt ja pojat eivät saa riittävästi roolimalleja, viittaa nimenomaan työelämän ja kodin jakamiin tehtäviin.”*

[- tytöt auttaneet jo pienestä pitäen kotitöissä, poikien ja isien ei ole tarvinnut tai ei ole annettu auttaa

(jatkuu)

- asiaa vähätellään eikä siihen puututa kotona
 - => äitejä tulee rohkaista tarttumaan miesten töihin ja isia suuntautumaan myös kotiin]
-
-

DIALOGI 2: "MIESNÄKÖKULMAA..."

C:n kirje k5:

1) TEKSTIARGUMENTIN KYSEENALAISTAMINEN JA KYSYMYKSEN ESITTÄMINEN + 2) OMA VÄITE JA PERUSTELU (p) + 3) TEKSTIVÄITTEEN KYSEENALAISTAMINEN

=> vasta-argumentti:

1) "*Miksi isiä pitäisi kannustaa tekemään entistä enemmän sekä naisten että miesten töitä sekä kotona että kodin ulkopuolella ja äitejä taas innostaa miesten töihin?*" (tekstiväite)

"Onko sitten tosiaan tämä tasa-arvo -asia? Että kun molemmat tekee toistensa työt niin sitten on tasa-arvo ja lapset kasvavat paremmiksi kuin muuten. Ei. Tasa-arvolla ei tässä asiassa voi olla kyse. Jos kerran toiset tykkää toisista jutuista ja toiset toisista (siis miesten ja naisten töistä) niin miksi sitä pitäisi muuttaa. Onko se huono asia lapselle?" (perustelun kyseenalaistaminen ja kysymyksen esittäminen)

Oma väite:

2) "*Väitän, että päiväkodeissa kuten myös kouluissa toiminta on rakennettu naisten toimintamallien mukaisesti.*" (oma väite)

p "*Poikien tarpeita ei ole huomioitu, sillä se, mikä pojissa on heitä aidoimmillaan, koetaan opetusta häiritseväksi toiminnaksi.*"

p "*...päivähoidossa ja kouluissa on liian vähän miehiä ja ne miehet, jotka ovat, on alistettu naiselliseen kuriin.*"

=> vasta-argumentteja:

3) "*Mutta kaikista ärsyttävien ja vastustusta herättävien lausahdus oli Lammi-Tastulan (nainen) tekstissä: Lastentarhaopettajana toimiva mies ei voi olla luonteeltaan juro suomalaismies, joka ei puhu eikä pussaa. KÄSITTÄMÄTÖNTÄ. Ensinnäkin miksi ei voi olla, toiseksi missä nämä perinteiset suomalaiset miehet ovat (en tunne heitä), kolmanneksi onhan tuollaisia naisiakin ja ARVATKAAPA MITÄ, olen nähnyt tuollaisia naisia niin päiväkerhoissa, nuorisotyössä (entinen ammattini muuten) että koulumaailmassa.*"

B:n kirje k6 => C:n kirjeeseen k5:

ARGUMENTOIVA KOMMENTTI + PERUSTELUN KYSEENALAISTAMINEN + UUSI VÄITE

- "*Jos miehet ja naiset osallistuisivat kaikkiin töihin halujensa mukaan, saattaisi perinteinen jako miesten ja naisten töihin vähentyä. Näin lapset oppisivat näkemään työt yleensä töinä eikä joko miesten tai naisten töinä.*" (argumentoiva kommentti)

(jatkuu)

=> vasta-argumentti:

“En usko, että esteenä sille, että toiminta olisi enemmän poikia huomioivaa, olisi se, että päiväkodissa olisi liian vähän miehiä töissä, vaan ennemminkin se, että siellä työskentelee liikaa tietyllä tavalla ajattelevia ihmisiä.” (perustelun kyseenalaistaminen)

- uusi väite: [perustelematon, kysyy perusteluja]

“On kieltämättä raivostuttavaa ajatella, että lastentarhanopettajana ei voi toimia juro suomalaismies. Silti yhtä arsyttävää on se, että nämä muutamat päiväkodeissa työskentelevät ei-jurot suomalaismiehet nostetaan erityisiksi sankareiksi ammattinsa vuoksi. Samoin myös yksinhuoltajaisia pidetään aivan erityisinä sankareina ja supermiehinä kun taas yksinhuoltajaäidit nähdään täydellisen epäonnistuneina ja sääliävinä olentoina.. Mistähän kyseinen ajattelutapa johtuu”

D:n kirje k8 => B:n kirjeeseen k6:

PERUSTELLUN VÄITTEEN ESITTÄMINEN (v) [toimii perusteena B:n väitteeseen]
“Tasa-arvokysymykset pelkän kotitöiden tekijän mukaan on mielestäni naisten keksintö”(v)

- *“...suomalainen mies on halukas omalta osaltaan tekemään myös kotona se, mitä hoidettavaksi tulee, ilman naisen kehoitusta.”*
- *“Uskon, että jokainen tekee todella itsensä ja perheensä eteen sen, mihin pystyy.”*
- *“Miksi naisen tulisi olla päättämässä, mitä mies saa tehdä ja mitä ei kotonaan?”*

C:n kirje k10 => B:n kirjeeseen k6:

VÄITTEEN PERUSTELEMINEN (p)

p *“Että kun mietitään että mikä on lapselle parasta, olla äidin vai isän kanssa, että tuo valinta on lähes aina äiti. Miksi? (...) mieheen suhtaudutaan empivämmin. Että mahtaako tuo pitää huolta lapsistansa, että uskaltaako niitä sille antaa. Eli että miehiä epäillään ja aliarvioidaan (...). Kai se sitten johtuu siitä, jos yksinhuoltajaisia arvostetaan kovasti, että he ovat tämän seulan läpäisseet...([rajaus] mutta joojoo, tiedän että yhteishuoltajuus on yleisempää kuin tässä kirjoitelmassa uskotellaan)”*

B:n kirje 42 => C:n kirjeeseen k10:

PERUSTEEN KYSEENALAISTAMINEN (pyytää lisäperusteluja ja esittää itse yhden)

=> vasta-argumentti:

“Mielestäni on juuri niin, että tietyllä tavalla itsestään selvänä pidetään sitä, että eron tullen lapset päätyvät äidille ja jos eivät niin se on merkki siitä, että äiti on jollain tavalla epäkelpo...En tiedä mistä johtuu, että äitiä pidetään usein ensisijaisena vanhempana.

=> vasta-argumentin kumoaminen:

“Liekö tietyillä psykoanalyttisillä teorioilla, mitkä korostavat äidin, biologisuuden ja rintaruokinnan merkitystä osuutta asiaan?”

(MIND)DIALOGI 3: "TASA-ARVOKESKUSTELUA!"**E:n kirje k9:**

VÄITE (v) + PERUSTELU (p)

"...olen sitä mieltä, että päiväkodit todella tarvitsivat miehiä. Tärkeää olisi, että nämä miehet olisivat myös "tavallisia" työntekijöitä eikä vain johtajia." (v)

[Miksi ala ei kiinnosta?]

p *"miehiä ei kiinnosta ns. matalapalkka-alat varsinkaan jos työssä ei ole juuri etenemismahdollisuuksia ja jos miestä sitten työpaikalla pidetään ikään kuin kaikkien naisten yhteisenä lemmikkinä"*

C:n kirje k10 => E:n kirjeeseen k9:

PERUSTEEN KYSEENALAISTAMINEN (pk) + UUDEN PERUSTEEN ESITTÄMINEN (p)

=> vasta-argumentti:

"Mielenkiintoinen ongelma on siinä, mitkä todella ovat ne syyt, miksi miehet eivät ole töissä tällä tärkeällä alalla. Väitän, ettei syynä ole palkka. Ei raha ole miesten tärkein asia työnteossa. Tärkeämpää on työn mielekkyys itselle" (pk)

p *"Syyn täytyy olla enemmän perinteessä. Kun ammatillista perinnettä miesten työlle varhaiskasvatuksessa ei oikein ole, on tuon kynnyksen ylittäminen aika korkealla."* (uusi peruste)

DIALOGI 4: "EI SUKUPUOLIKIINTIÖITÄ"**B:n kirje k18:**

VÄITE (v) + PERUSTELU (p) + JOHTOPÄÄTÖS (jp)

"...opetuslalla vallitsee tietynlainen syrjinnän ketju." (v)

p *"Naisten on oltava parempia kuin miesten päästäkseen opettajankoulutukseen."*

p *"Heidän oletetaan ajattelevan, että olisi kaikkien edun mukaista, että kouluihin saadaan miesmalleja."*

p *"Valmistuttuaan miehet saavat paremmin toita kuin naiset."*

p *"He sijoittuvat myös helpommin johtotehtäviin."*

p *"On väärin, että on olemassa kiintiöitä, mitkä suosivat toista sukupuolta."*

jp *"Koulutettavat tulee valita ainoastaan kykyjensä ja sopivuutensa pohjalta."*

C:n kirje k23 => B:n kirjeeseen k18:

JOHTOPÄÄTÖKSEN TARKENTAMINEN (1) + UUDELLEEN SUUNTAAVA KANNANOTTO: PERUSTEIDEN KYSEENALAISTAMINEN (U1) + UUDELLEEN SUUNTAAVA KANNANOTTO (U2) (jatkuu)

Liite 6 (jatkuu)

1) *“Valintaprosessia tulisi muuttaa sellaiseksi, että kyvykkäimmät tulisi valittua. Kyvykkäimmät ei tarkoita kuitenkaan samaa kuin koulussa menestyneimmät.”*

U *“Mutta enemmän kuin tuosta, haluan kirjoitella kritiikkiä Haatajan kirjoitukselle. Pettääkö koulu tyttöjä? (...) Naivi peruste poikien koulussa menestymättömyydelle on se että pojat ovat huomanneet ettei koulussa menestyminen ole merkityksellistä tulevaisuudelle menestymiselle. Ja sitten tytöt ovat kirjoittajan mielestä niin tyhmiä että he eivät tätä ymmärrä. Tyttöjä muka koulu pettää kannustaessaan tunnollisuuteen. Ei järkeä tuossa väitteessä.*

=> vasta-argumentti:

Toinen tekijä tässä on myös se, että ei pidä paikkaansa että koulussa ei tarvitse menestyä, jos haluaa johonkin halutumpaan koulutukseen ja siten haluamalleen elämänuralle. Näppituntumalla uskoisin poikien keskiarvojen olevan koulussa 6.5-7.5 välillä pääsääntöisesti, tyttöillä numeron enemmän. Pyripä tuosta sitten koulutuksen kautta menestykseen.

p *Kyse menestykselle ja menestymättömyydelle koulussa on ihan muualla. Sukupuolten välisen kehityksen erossa pojat vuoden kaks jäljessä ja siinä mistä viime viikolla kirjoitettiin, tyttömaisessä koulujärjestelmässä.”*

U2 Kasvatusvastuun kuulumisesta naiselle ja miesten tunnekyvyttömyydestä:

“Kritiikkiä esittäisin myös Haatajan näkemyksestä kasvatusvastuusta, myös tästä perinteisestä naivista näkemyksestä kasvatusvastuun kuulumisesta enemmän naiselle. Tuo on väkisin hengissäpidetty näkemys. Isä on vain pois kotoa ja äiti kotona ja siitä lapsi sitten katsoo että joo, miehen kuuluu vaan soffalla ploijailla. Niin ja sit oikein psykologeihin viitaten todetaan miesten olevan tunnekyvyttömiä. Kliseistä ... ilman todistusaineistoa.”

A:n kirje k29 => C:n kirjeeseen k23:

=> VASTA-ARGUMENTTI

“...hiukan noottia. Nimittäin tiedän useammankin samankaltaisen tapauksen, jossa pojan tyttöä huonompi koulutodistusarvosana ei ole haitannut jatko-opiskeluun pääsyä. (...) Rehellisyyden nimissä on toki myönnettävä että vika ei liene pojissa vaan tässä systeemissä... Se ei kuitenkaan oikeuta meitä sulkemaan silmiämme: siispä...oikeudenmukaisuutta ja tasavertaisuutta!”

F:n kirje k31 => A:n kirjeeseen k29 ja C:n kirjeeseen k23:

VASTA-ARGUMENTTEJA

1) A6:een:

=> vasta-argumentti:

“...jossa huonollakin papereilla hakenut miespuolinen henkilö valittiin koulutukseen verrattuna erinomaisilla todistuksilla valittuun naispuoliseen hakijaan. “

=> vasta-argumentti:

“Yhtenä syynä saattoi olla hänen soveliaisuutensa alalle. Tai voihan olla että valitsijat sovelsivat tätä sukupuolten tasa-arvomenettelyä hakijavalinnoissa.”

(jatkuu)

2) C3:een:

=> vasta-argumentti:

“...väitteeseen siitä, että jos tytöt kerran pärjäävät koulussa niin he menestyvät myös työelämässä kouluputken jälkeen, ei voida sanoa liian suorasukaisesti, koska menestymisen tekijät riippuvat niin paljon myös itse henkilöstä persoonana. Ei pelkällä tiedolla sinänsä voi menestyä, ei edes asiantuntija, jos hän ei osaa valita, etsiä ja tuoda oikeaa tietoa julki oikeaan aikaan. Näin ollen tyttöjen koulumenestys ei takaa heille paikkaa auringossa.”

p tytöt ovat vaisuja ja pojat keskeyttävät ollen todellinen haaste opetukselle harjoittaessaan tiedon kyseenalaistamista

“Tytöt käyttäytyvät koulussa erilailla, johtuen osittain sukupuolesta ja sille ominaisesta käyttäytymisestä että traditiosta. Tytöt ovat tavallisesti vaisuja opetuksen aikana, koska heitä ei ole neuvottu keskeyttämään tuntia röyhkeästi joka on taas pojille pakonomaistakin. (...) Pojat ovatkin todellinen haaste opetukselle, koska laittavat tämän kiltteyttä korostavan opetutyylin sekaisin protestoimalla sitä. (...) Näin osin pojat harjoittelevat sitä tiedon kyseenalaistamista keskeyttämällä oppitunteja eivät välttämättä häiriköidäkseen tuntia.”

=> vasta-argumentti:

“Vielä perusteluun tyttöjen menestyksestä johtuen heidän korkeammasta kehitystasosta kuin poikien, mainitsisin sen seikan, että tässä yhteydessä pitää katsoa kouluastetta ja kypsyyttä yhdessä. (...) kun katse suunnataan yläasteen loppuvuosiin ja viimeistään lukiossa pojat saavuttavat tytöt ja he useimmiten menestyvät siellä tyttöjä paremmin.”

D:n kirje k32 => F:n kirjeeseen k31:

=> vasta-argumentti:

“Otsikkosi pani minut miettimään, kenen ongelmaksi tuntien “häirintä” kehkeytyy? Voisiko ajatella niin, ettei tuntiin osallistuvat pojat kyselyillään, kommenteillaan olisikaan pahaksi opetukselle ja oppimiselle? Miksi opettaja suhtautuu tähän häiriönä, kiusantekona? Kenen tavoite oppimisien kannalta on saada oppilaat “tyhjiöön” luokkahuoneessa? Menisikö sallitulla, harjoitellulla kritisoiomisella ja pohittimisella myös oppi paremmin ja mielenkiintoisemmin (molemmille sukupuolille) perille?”

F:n kirje k34 => D:n kirjeeseen k32:

VASTA-ARGUMENTTI

=> vasta-argumentti:

“Sinänsä pelkkä keskustelu ei riitä, koska on myös huomioitava oppilaiden yksilölliset sukupuolelleen ominaiset niin opiskelu- kuin työtavatkin. Tällöin voidaan kokonaisuudessaan kohottaa yleistä oppimisen tasoa, mutta myös kouluviihtyvyyttä.”

(jatkuu)

C:n kirje k35 => A:n kirjeeseen k29 ja F:n kirjeeseen k31:

VASTA-ARGUMENTTI (1) + KOMMENTTI (2) + VÄITE JA KYSYMYS (3)

1) F4:ään:

=> vasta-argumentti:

“Puhut totta siinä että pojat kyllä kehittyä ja saa kiinni tyttöjä mitä ylempäs koulutushierarkiassa tullaan. Mutta en luovuta. Minusta pojat eivät saavuta tyttöjä lukiossakaan. Tälle perusteluna mainitsen kirjallisen ulosannin...Itse tein kasvatus-tieteen laudaturtyöni kyselytutkimuksena peruskoulun ysiluokkalaisille. Täytyy sanoa että poikien kirjalliset taidot olivat melkoisen surkeita. [Rajaus=>] Lukioon mentäessä oppilasaines on tietenkin hiukan seuloutunut ja uskon sen pienentäneen eroja tyttöjen ja poikien välillä. Mutta sitä en usko että pojat olisivat saavuttaneet vielä lukiossakaan tyttöjä tällä osa-alueella.”

2) A6:een:

=> vasta-argumentti: kärjistämiseni ei tietenkään voi olla yleistettävissä kaikkiin, mutta monet pojat pääsevät yliopistoon vasta pitkän tien kautta

“Kerroit esimerkin että poika pääsi tyttöä helpommin OKL:ään. OK, voi olla totta. Tottakai olet oikeassa. Kärjistämiseni ei tietenkään voi olla yleistettävissä kaikkiin ja kyllähän noita tapauksia on löydettävissä. (...) En kuitenkaan usko että se on ongelma. Nyt laadullinen tutkimus: Minä olin koulussa keskinkertaisuus. Yliopisto tuntui lukionkin jälkeen ajatuksenakin mahdottomalta, liian vaikealta, siksi ammatilliseen koulutukseen. Vasta tuon ammatillisen koulutuksen jälkeen aloin uskoa mahdollisuuksiini ja pitkän tien kautta pääsin yliopistoon. Tuon pitkän tien aikana ikäiseni tytöt olivat jo valmistuneet samaan ammattiin. Tästä tullaankin sitten siihen merkittävään selittävään tekijään.”

p *“Valmistumisen jälkeen tyttöjen uraputken katkaisee lasten tekeminen. Eikä se tarkoita sitä että tauko olisi syypää tuohon uraputken katkeamiseen, vaan sitä, että äitiyden myötä naisten arvomaailma usein muuttuu yhä “äidillisemmäksi”. Kun arvomaailmaan ei kuulu se sama sisukas uralla eteneminen, joka ehkä miehillä jatkuu lastenkin myötä (uraputkeen helppo paeta vastuuta perheen hoidosta (viitaten viimeviikkoihin keskusteluihin)?). Mutta tähän niitä naisia olette, kertokaa te, onko tämä kaukaa haettua?”*

A:n kirje k36 => C:n kirjeeseen k35:

VASTA-ARGUMENTTI

“Äitiys ei suinkaan tee meistä naisista äidillisempiä, korkeintaan naisellisempia ja entistä tarmokkaampia. Äitiyshöpötys on vain miesten keino syrjäyttää naiset ura- yms. Putkista ja osoittaa naisen paikka kotiin lasten luo.”

E:n kirje k37 => C:n kirjeeseen k35:

VASTA-ARGUMENTTI

“Nainen voi lapsen/lapsia saatuaan aivan hyvin jatkaa uraansa. (...) Hyvänä esimerkkinä naisen urasta on eräs kaverini, joka valmistui maisteriksi, sai lapsen ja palasi lapsen ollessa n. 6kk tekemään väitöskirjaa. Kyseinen henkilö on varmasti riittävän äidillinen ja hyvä äiti ja pystyy siinä samalla luomaan uraa.”

(jatkuu)

C:n kirje k39 => A:n kirjeeseen k36:**VASTA-ARGUMENTIN KUMOAMINEN**

“Tarkoitin sitä että naiset itse eivät ehkä enää pidä sitä uraa tärkeänä, ja siihen ei liity sukupuolten välinen tasa-arvo mitenkään. Minusta se ei edelleenkään ole halpaan menemistä vaan arvomaailman muuttumista. Ja sillä “äidillisemmäksi muuttumisella” tarkoitin vain pelkkää positiivista - emotionaalista kehittymistä.”

B:n kirje k40 => C:n kirjeeseen k23:

1) **VASTA-ARGUMENTTI:** *“Jos äiti viettää enemmän aikaa lapsen kanssa (usein yhteiskunnan sanelema pakko), eikö hän väistämättä joudu jossain määrin suurempaan kasvatustavastuuseen kuin isä?”*

- *“Esitit kritiikkiä Haatajan näkemykselle kasvatustavastuusta, jonka mukaan kasvatustavastuu kuuluu enemmän naiselle. Mielestäni näin ei pitäisi olla, mutta varsin useissa tapauksissa kuitenkin niin on, varsinkin vanhemman sukupolven kohdalla. Yhteiskunnan taholta korostetaan juuri naisen merkitystä kasvattajana esimerkiksi sillä, että vain naisen on mahdollista jäädä äitiyslomalle. Jo äitiysloma nimikin korostaa äidin merkitystä suhteessa isään. Se, että isä joutuu olemaan töissä äidin ollessa äitiyslomalla, johtaa väistämättä siihen, että hän voi viettää lapsensa kanssa vähemmän aikaa kuin äiti. Jos lapsi on konkreettisesti enemmän äitinsä kanssa, äiti joutuu tietyllä tavalla suurempaan kasvatustavastuuseen, vaikka vanhemmat muuten jakaisivat kasvatustavastuun tasaisesti.”*

2) **VASTA-ARGUMENTTI:**

“Uskon myös, että miehet eivät ole tunnekyvyttömämpiä kuin naiset. Tunnekyvyttömyys ei ole sidoksissa sukupuoleen vaan persoonallisuuteen. [Rajaus=>] Tosin kulttuurisamme hyväksytään paremmin naisten kuin miesten tunteiden näyttäminen.

B:n kirje k41 => F:n kirjeeseen k31:**VASTA-ARGUMENTTEJA:**

- 1) *“...että pojat vastaavat tyttöjä useammin soveltaviin ja päättelyä vaativiin tehtäviin. Tästä ei voida mielestäni kuitenkaan tehdä sitä johtopäätöstä, että tytöt eivät osaisi soveltaa oppimiaan tietoja. Uskon, että kyse on ennemminkin siitä että koulussa on aikaisemmin arvostettu juuri ulkoa opittua muistitietoa, eikä niinkään tiedon luovaa soveltamista. Tytöt ovat ehkä poikia uskollisemmin pyrkineet noudattamaan koulun vaatimuksia.”*
- 2) *“Sanot, että pojat ovat opetukselle haaste juuri siksi, että he kyseenalaistavat kiltteyttä korostavan opetustyylin. Ajattelen, että myös tytöt voivat kyseenalaistaa tämän yhtä hyvin. Kouluissa ollaan menossa varmasti juuri siihen suuntaan, että tarkoituksena on pyrkiä kyseenalaistamaan asioita.”*
- 3) *“Sanot, että tytöt käyttäytyvät erilalla kuin pojat ja että tämä johtuu osittain heidän sukupuolestaan ja sille ominaisesta käytöksestä ja osittain traditiosta. Uskon, että ei ole olemassa tiettyä sukupuolelle ominaista käyttäytymistä, vaan käyttäytyminen syntyy tietyistä sukupuolelle suunnatuista kulttuurisista odotuksista ja vaatimuksista. Siksi miesten ja naisten käyttäytyminen vaihtelee suuresti eri kulttuureissa.”*

DIALOGI 5: "KOULUN OPPIAINEET JA IHMISSUHDETAIDOT"**D:n kirje k20:****VÄITE (v) + PERUSTELU (p) + JOHTOPÄÄTÖS (jp)**

"Miespuoliset johtaja-asemassa olevat henkilöt eivät hallitse nykyisin ihmissuhdetaitoja ja he itse tiedostavat ongelmansa" (v)

p *"...omassa työssään eivät koe muuta vaikeutta kuin toimia alaistensa kanssa luontevasti"*

p haluavat oppia tämänkin alueen, sillä *"yleinen vastaus osaamattomuuteen kuuluu, EI OLE missään opiskelun vaiheessa OPETETTU!"*

jp peruskouluun, ammattikoulutukseen ja yliopistoon tulee saada peruspaketti näiden asioiden opettelemiseksi

C:n kirje k24 => D:n kirjeeseen k4:**VASTA-ARGUMENTTI**

"Mutta eipä yleistetä kaikkiin... [miesjohtajiin]"

PERUSTE

"...kasvatusalan ammattilaisissa on erityisen paljon ihmissuhdetaidottomia"

A:n kirje k28 => D:n kirjeeseen k20 ja C:n kirjeeseen k24:**D:n kirjeeseen:****VÄITE (v) + PERUSTELU (-)**

"Olisi aika siirtyä pelkästä oppiaineisiin tuijittelusta kohti ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja." (v)

- *"Tätä kautta sekä tytöt että pojat saavat tasaveroiset käyttäytymismallit ja tiedot ja taidot, kuinka tulla toisten kanssa toimeen."*
- *"Työelämässä voi päästä pitkällekin ja korkealle, vaikka ei olisikaan ollut luokkansa priimus tai erityisen tietävä/taitava, tai jos rajoituksena on ollut esim. se, että on ollut tyttö koulussa, jos vain ihmissuhdetaidot ovat hanskassa."*
- *"Kun koulussa keskitytään vain oppiaineproblematiikkaan ja ruotimaan tyttöjen ja poikien eroja, vahvuuksia ja heikkouksia, jäävät itse ihmiset huomiotta."*

C:n kirjeeseen:

"...ihmissuhdevammaisia löytyy myös muista kerroksista kuin vain huipulta."

E:n kirje k33 => D:n kirjeeseen k20:**VASTA-ARGUMENTTI**

"Mielestäni näiden taitojen puuttumisen ongelmaa ei ratkaista opetussuunnitelmilla tai kursseilla."

- *"...toiset ovat sosiaalisempia kuin toiset."*
- *"Toki taitoja voi harjaannuttaa, mutta epäilen vahvasti pakollisten kurssien tehoavan siihen."*
- *"Jos opetussuunnitelmat toteutuisivat kaikessa hienoudessaan, niin eihän meillä pitäisi olla juuri minkäänlaisia tasa-arvo-ongelmia."*
- *"Koulujärjestelmä/koulut ovat jotain yrittäneet myös tehdä vuorovaikutustaitojen lisäämiseksi. Esim. luokattomissa kouluissa oppilaat työskentelevät useissa eri ryhmissä erilaisten ihmisten kanssa ja oppivat sitä kautta ihmissuhdetaitoja."*