

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/417/>

Eija Mannisenmäki

**VUOROVAIKUTUKSEN LUONNE PÄÄTEOHJAUS-
SEMINAAREISSA. Katsaus Jyväskylän yliopiston englannin
kielen laitoksen pro gradu -tutkielmien ohjauskokeiluun.**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 1997
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Laitos/Oppiaine

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen laitos/Kasvatustiede

Tutkielman tekijä

Eija Mannisenmäki

Tutkielman nimi

Vuorovaikutuksen luonne pääteohjausseminaareissa. Katsaus Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitoksen pro gradu -tutkielmien ohjauskokeiluun.

Tutkielman laji (pro gradu/laudatur)

Aika

Sivumäärä

Pro gradu

1997

110

Asiasanat (hakusanat)

Vuorovaikutus, sähköposti, opetusteknologia, korkeakouluopiskelu, gradu/tutkielma, ohjaus

Säilytyspaikka

Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopiston kirjasto

Tiivistelmä - Abstract

Tietokoneiden yleistyessä niistä on tullut merkittävä vuorovaikutuksen helpottaja, nopeuttaja ja edistäjä. Sähköposti ja päätekeskustelut mahdollistavat yhteydenotot eri puolilla maailmaa sijaitseviin tieto- ja asiantuntijalähteisiin. Toisaalta omalla kampuksella päätevuorovaikutus mahdollistaa opiskelijatovereiden ja opetushenkilökunnan nopean tavoitettavuuden. Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitoksella pro gradu -tutkielmien ohjausta kokeiltiin tietokonevälitteisesti. Pääteitse ohjattiin kolme tutkielmaryhmää ja yhtä ryhmää ohjattiin ns. perinteisesti. Tutkielmassa lähestytään kokeilua tietokonevälitteisesti lähetettyjen viestien kautta sekä kyselylomakkeilla saadun tiedon kautta. Tutkielmassa kuvataan tietokonevälitteisesti lähetettyjä viestejä, opiskelijoiden kokemuksia pääteohjausseminaarista tai perinteisestä seminaariryhmästä, pääteviestien kirjoittamista, päätteen soveltuvuutta tutkielman ohjaukseen sekä ohjaajan toimintaa seminaariryhmissä. Lisäksi vertaillaan perinteistä ja pääteohjattavaa seminaariryhmää toisiinsa.

Päateseminaarilaisten osallistumisaktiivisuus vaihteli melko suuresti. Seminaarilaiset olivat käyttäneet päätettä tutkielmaan liittyvään viestintään yllättävän vähän. Silloin kun viestittiin pääteitse annettiin muille seminaarilaisille jotakin ennen kuin pyydettiin heiltä jotakin. Pääasiassa annettiin täsmällisiä tietoja kuten kirjojen nimiä mutta melko yleisesti annettiin myös omia kommentteja ja mielipiteitä

muiden tutkielmaversioista. Kokonaisuudessaan päätekeskustelu oli melko akateemistyyppistä vakavaa keskustelua. Huumori tai emotionaaliset tunteenpurkaukset olivat harvinaisia. Opiskelijat arvioivat olevansa melko laiskoja osallistumaan päätekeskusteluun. Toisaalta se mitä sanottiin, sanottiin rehellisesti, tärkeilemättä ja ilman ilkeää kritiikkiä. Perinteiset seminaarilaiset pitivät itseään omia kokemuksiaan rehellisesti ja tärkeilemättä esittävinä. Enemmistö pääteseminaarilaisista piti muita opiskelijajäseniä hyödyttöminä tai vähän hyödyttävinä ajatellen oman tutkielman etenemistä tai tekemistä. Perinteiset seminaarilaiset arvioivat muiden tuomaa hyötyä positiivisemmin. Päätteiden käyttöön suhtauduttiin kokonaisuudessaan positiivisesti. Pääteohjausta pidettiin erinomaisena vastaanottotuntien lisänä ja tutkielmaseminaarin tukena sekä avunpyyntökanavana tutkielmaan liittyvissä ongelmissa. Omien kirjeiden kirjoittaminen koettiin melko helpoksi ja miellyttäväksi. Pääteohjaajan kirjeitä pidettiin sisällöllisesti merkityksellisinä ja häntä pidettiin omiin ratkaisuihin kannustavana ja kritiikkiä esittämättömänä. Perinteinen ohjaaja koettiin empaattiseksi motivoijaksi ja ja rohkaisijaksi.

Työni ohjaajana on toiminut Hannu Olkinuora

Katsaus tarkastettu:
Jyväskylässä ____ / ____ 19 ____

Tarkastajan allekirjoitus

SISÄLTÖ

1	TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT	7
2	VUOROVAIKUTUS YLIOPISTO-OPISKELUSSA	9
	2.1 Opiskelu yliopistossa ja tutkielman teko	9
	2.1.1 Kohti tieteellistä ajattelutapaa	9
	2.1.2 Pro gradu -tutkielma	11
	2.2 Ohjaus osana vuorovaikutusta	12
3	SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS	16
	3.1 Kommunikatiivinen vuorovaikutus	16
	3.2 Vuorovaikutustutkimuksia	18
	3.2.1 Balesin tutkimusmalli pienryhmien vuorovaikutuksen analysoimiseksi	18
	3.2.2 Bealsin luokittelurunko tietokonevälitteisen vuoro- vaikutuksen analysoimiseksi	19
	3.2.3 Ricen ja Loven tutkimus tietokonevälitteisestä kommunikoinnista	20
4	PÄÄTE VUOROVAIKUTUKSEN VÄLINEENÄ	22
	4.1 Tietokonevälitteinen kommunikointi - Computer-mediated communication	22
	4.2 Sähköposti - Electronic mail, E-mail	24
	4.3 Päätekeskustelu - Computer conferencing	26
	4.4 Päätekeskustelu versus kasvokkain keskustelu	29
	4.5 Vertailevia tutkimuksia	31
5	PÄÄTEKESKUSTELUN TARJOAMIA DIDAKTISIA MAHDOLLISUUKSIA	34
	5.1 Yhteistoiminnallisuus	35
	5.2 Itseohjautuvuus	38
6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	40
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
	7.1 Tutkimuksen tausta	41
	7.2 Tutkimuksen kohdejoukko	42
	7.3 Aineiston keruu	42
	7.3.1 Päätekeskustelukirjeet ja kyselylomakkeet - triangulaatio	42
	7.3.2 Aineiston koostumus	43

7.4	Aineiston käsittely	44
7.4.1	Kirjeiden käsittely	44
7.4.2	Kyselylomakkeiden käsittely	46
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	47
9	TULOKSET	50
9.1	Katsaus tutkittavien seminaariryhmien taustatietoihin	50
9.1.1	Seminaariryhmien kuvaus ja tutkielmien tekovaihe ja siihen käytetty aika	50
9.1.2	Opiskelijoiden yhteystapa ja -tiheys ohjaajansa kanssa	51
9.1.3	Opiskelijoiden aikaisempi tietokoneen käyttökokemus ja kyseessä olevien ohjelmien käyttö	53
9.2	Vuorovaikutuksen määrä ja luonne pääteohjattavissa seminaariryhmissä	53
9.2.1	Ryhmässä yksi liikkui eniten kirjeitä seminaarilaisten välillä	54
9.2.2	Ryhmässä kaksi liikkui vähiten kirjeitä mutta pidempiä kuin muissa ryhmissä	56
9.2.3	Ryhmässä kolme oli tavallisempaa viestiä muusta yleisestä kuin pyytää jotakin muilta seminaarilaisilta	59
9.2.4	Yhteenvedo seminaariryhmien päätekeskusteluviestien luonteesta	61
9.3	Vuorovaikutus seminaareissa opiskelijoiden itsensä arvioimana	61
9.3.1	Pääteohjattavat arvioivat olevansa rehellisiä, vapautuneita ja avoimia seminaarikumppaneita	62
9.3.2	Pääteryhmissä ei esitetty ilkeää kritiikkiä eikä kielteistä palautetta	64
9.3.3	Perinteiset seminaarilaiset arvioivat olevansa mieliteitä esittäviä ja rehellisiä seminaarikumppaneita	66
9.3.4	Perinteisessä seminaariryhmässä neuvottiin muita myönteisesti	68
9.3.5	Muutama lisäkommentti seminaarilaisten arvioinneista	68
9.3.6	Muiden opiskelijoiden tarjoama hyöty tutkielman tekemiselle ja etenemiselle	69
9.3.7	Ryhmähenki, yhteenkuuluvuudentunne, seminaariryhmän kokeminen kokonaisuutena ja uudelleen osallistuminen vastaavanlaiseen seminaariin	72
9.4	Pääteryhmien ja perinteisen seminaariryhmän vertailu opiskelijoiden arviointien pohjalta	73
9.4.1	Perinteiset seminaarilaiset pitivät itseään aktiivisemmin kommentoivampina kuin pääteseminaarilaiset	74
9.4.2	Perinteisessä seminaariryhmässä pyrittiin voimakkaammin esittämään omia kokemuksia kuin pääteryhmissä	75

9.5	Pääteohjauksen soveltuvuus tutkielmaseminaareihin ja päätekirjeiden kirjoittaminen	76
9.6	Ohjaajan toiminta tutkielmaseminaareissa	79
9.6.1	Pääteseminaarilaiset eivät löytäneet ohjaajansa kirjeistä kritiikkiä eivätkä suoria toimintaohjeita	79
9.6.2	Perinteiset seminaarilaiset kokivat ohjaajansa empaattiseksi ja yksilöllistä palautetta antavaksi	82
10	POHDINTA	84
10.1	Tulokset tutkimustehtävittäin tiivistettynä	84
10.2	Vertailua aikaisempiin tutkimustuloksiin	87
10.3	Tutkielman kompastuskivet ja uusia tutkimuskohteita	88
	LÄHTEET	90
	LIITTEET	96
	Liite 1: Esimerkkejä luokitelluista viesteistä	96
	Liite 2: Pääteohjattaville opiskelijoille lähetetty kyselylomake	103
	Liite 3: Perinteisen ohjaustavan seminaarilaisille lähetetty kyselylomake	108

1 TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT

Tekniikan edetessä merkittävä osa opiskelun vuorovaikutuksesta järjestetään kehittyvää viestintäteknologiaa hyödyntäen. Tietokonevälitteisen viestinnän tarjoamia mahdollisuuksia käytetään yhä laajenevasti. Teknisen kehityksen ohella tietokonevälitteisen viestinnän ja muun sähköisen viestinnän käytön yleistymiseen on vaikuttanut myös organisaatioiden tarve etsiä uusia tehokkaita ja kustannuksiltaan edullisia vuorovaikutuskanavia. Sähköposti ja päätekeskustelut ovat tuoneet tietokonevälitteisen kommunikoinnin myös opiskeluun. (Kaye 1989a, 4-10; Dubin 1991, 47.)

Hirsjärvi (1988, 19-21) hahmottelee kaksi vaihtoehtoista tulevaisuuden yhteiskuntaa koulutuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa uusteollisessa tietoyhteiskunnassa opetusta leimaa pitkälle kehittyneen tietotekniikan hyväksikäyttö. Tietokonepedagogiikka on kehittynyt, opettajat ovat opetusteknokraatteja, tekniikan ansioista opetuksen taso nousee ja alueelliset tasoerot häviävät. Koulutiloja vapautuu, koska opiskelu siirtyy osittain koteihin. Toisessa vaihtoehdossa, omaehtoisessa yhteiskunnassa koulutusjärjestelmän päätehtävä on työkykyisten ihmisten tuottaminen. Koulutus on joustavaa, opiskelijan tarpeet huomioonottavaa. Koulutusinstituutioiden ja yhteiskunnan välinen suhde on avoin. Tiedon tallentamisen, sen käsittelyn ja siirron tekniikat voivat muuttaa ihmisten toimintaympäristöä hyvinkin paljon, mutta ihmisen ajattelua ja ihmisten kanssakäymisen perustarpeita se ei voi niinkään muuttaa.

Paakkola (1991, 22) on esittänyt samansuuntaisia ajatuksia tulevaisuuden opiskelumaailman kehityksestä. Koulutustarpeet tulevat nykyisessä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa entisestään moninaistumaan. Koulutukselta tullaan edellyttämään tehokkuuden lisäksi yhä enemmän yksilöllisyyttä, moni-ilmeisyyttä ja erityisratkaisuja. Myös oppimisen lähtökohtana olevat yksilölliset valmiudet tulevat olemaan yhä erilaisempia. Suunta kääntyy: koulutettavat tulevat sanelemaan aikaisempaa selvemmin omat ehtonsa, joihin koulutuksen täytyy mukautua. Juuri tähän tilanteeseen monimuotoinen koulutusajattelu uusine kommunikointikeinoineen ja didaktisine periaatteineen soveltuu erityisen hyvin.

Tella (1992, 161) toteaa telemaattisten yhteyksien erityisesti sähköpostin sekä tieto- ja tietämuskantojen ja myöhemmin myös videokonferenssien sekä satelliittiopetuksen lisääntyvän käytön olevan valmistautumista virtuaalikoulun ja moni-muoto-opetuksen aikakauteen. Muutos vaikuttanee moniin opetuskäytänteisiin ja jopa kielen käyttöön.

Kasvatuksen kentällä päätekeskustelut on useimmin liitetty etäopiskeluun; siinä maantieteellisesti toisistaan etäällä olevat opiskelijat ovat voineet kokoontua yhteen kuviteltuun luokkahuoneeseen. Tällöin he ovat voineet käyttää tietokoneverkon mahdollisuuksia voittamaan opiskeluun liittyviä ongelmia. Kuitenkaan päätekeskustelun hyväksikäyttöä ei tulisi rajoittaa pelkästään etäopiskeluun. Päätekeskustelun joustavuus keskusteluvälineenä, tiedon varastojana ja palauttajana voi suosittaa sitä käytettäväksi tavanomaisessa kampusopiskelussakin. (McConnell 1990, 190.)

Tässä tutkielmassa yhdistetään nykyaikaiset ja nopeasti kehittyvät vuorovaikutustavat vallallaoleviin opetuskäytänteisiin. Pääteohjauksen avulla tarjotaan tutkielmantekijöille ainutlaatuinen mahdollisuus luoda ajasta ja paikasta riippumattomia yhteyksiä ohjaajaan ja seminaaritovereihinsa. Lisäksi opiskelijoille kehittyy taito hallita tulevaisuuden kommunikointitapoja ja ottaa yhteyksiä ulkomaisiin tietolähteisiin. Tätä kautta vahvistuu ajatus itseohjautuvasta ja yhteistoiminnallisesta korkeakouluopiskelijasta, joka pystyy vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin ja olemaan jatkuvassa tiedon ja kehityksen virrassa. Tulevaisuuden työntekijän on oltava joustava, sopeutuva, markkinahenkinen ja hänen on hallittava tietokonevälitteinen kommunikointi selvitäkseen teknistyvässä yhteiskunnassa.

Tämän tutkielman pääasiallisena tarkoituksena on tutkia vuorovaikutuksen luonnetta pro gradu -tutkielmien pääteohjausseminaareissa. Lisäksi tarkastellaan pääteohjauksen soveltuvuutta tutkielmien ohjaukseen ja verrataan pääteohjausta perinteiseen seminaarien ohjaustapaan. Tätä kautta saadaan tietoa pääteohjauskokeilun onnistuneisuudesta ja voidaan hyödyntää ensimmäisistä kokeiluista saatu tieto vastaavissa uusissa tilanteissa. Samalla voidaan rohkaista opiskelijoita ja opettajia tietokonevälitteisen kommunikoinnin laajempaan käyttöön.

2 VUOROVAIKUTUS YLIOPISTO-OPISKELUSSA

Vuorovaikutus on rajoitettua yliopistoissa. Aika ja paikka sekä lisäksi työskentelytavat luovat omat rajoituksensa. Opettajien yksityiset kontaktit opiskelijoihin ovat usein rajatut viikottaisiin vastaanottotunteihin. Kuitenkin opettajan ja opiskelijan välinen suhde ja keskinäinen vuorovaikutus ovat kaikkein tärkeimpiä sekä yliopiston sisäiseen elämään ja henkeen että työn tuloksiin vaikuttavia tekijöitä. (Konttinen & Sajavaara 1990, 49-50; Ketonen 1989, 165.)

2.1 Opiskelu yliopistossa ja tutkielman teko

2.1.1 Kohti tieteellistä ajattelutapaa

Hakkarainen ja Kuutti (1990, 89) pitävät korkeakouluopetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena tutkimustyön edellyttämän tieteellisen ajattelutavan opettamista. Opinto-ohjelmissa seminaarityöskentelyn ja siihen liittyvän oman tutkielman tekemisen opetukselliseksi tehtäväksi mielletään jo opiskeltujen tietojen soveltaminen, harjoittelu ja oppimisen arviointi. Seminaarityöskentelyn puitteet on tavallisesti rakennettu niin, että mahdolliset uudet oivallukset perustuvat kunkin opiskelijan henkilökohtaiseen panokseen pikemminkin kuin yhteisiin ponnisteluihin.

Aittola ja Aittola (1986, 434) sekä Sarja (1991, 67) painottavat myös yliopisto-opiskelun yhtenä keskeisenä tavoitteena olevan opiskeltavien asioiden avulla edistää opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehittymistä. Lisäksi he korostavat, että yliopisto-opetuksen tulisi edistää opiskelijoiden esitystaitoa ja antaa valmiuksia

luovaan ja itsenäiseen uuden tiedon tuottamiseen. Näihin tavoitteisiin pyritään etenkin syventävien opintojen tutkielmavaiheessa.

Opettajan rooli perinteisenä tiedon personifioitumana ja tieteellisen dialogin ohjaajana korostuu seminaariopetuksessa ja siihen liittyvässä tieteellisen työn ohjauksessa. Oppimisen kohteeksi pyritään vangitsemaan tieteellinen tutkimusprosessi opiskelijoiden omien harjoitustutkielmien avulla. Seminaarityöskentelyn ideaan kuuluu, että seminaariryhmä toimisi ikään kuin tiedeyhteisö pienoisluokassa. (Hakkarainen & Kuutti 1990, 90.)

Marttunen (1993, 377-378) toteaaakin pääteopiskelututkimuksessaan erään merkittävän asian. Korkeakouluopiskelu saattaa suosia nopeaa ja tehokasta valmistamista oman ajattelun kehittämisen kustannuksella. Tällöin on mahdollista, että opiskelija ei osaa tutkintonsa edellyttämiä taitoja, hän ei osaa soveltaa tietojaan tai ei osaa perustella mielipiteitään.

Marttusen (1992b 296-301) argumentointitaitoja käsittelevässä tutkimuksessa hämmäntävää oli etenkin se, että opiskelijat eivät kommentoineet kovinkaan usein tehtävissä esiintyneisiin virheisiin. Opiskelijat eivät olleet vielä valmiita kritisomaan ja problematisomaan opettajiensa esityksiä. Tätä voidaan pitää esimerkkinä siitä kuinka yliopisto-opiskelu on edelleen pitkälti koulumaisen opetuksen ja opiskelun kaltaista. Asioiden kritisointi ja problematisointi eivät ole vielä oleellinen osa yliopisto-opiskeluakaan.

Tutkimuksessa verrattiin myös perinteisten ja pääteopiskelijoiden argumentointia ja todettiin, että pääteopiskelijoiden ilmaukset olivat syvällisempiä, harkittuja ja analyttisempiä luonteeltaan kuin perinteisten opiskelijoiden ilmaukset. Tutkimustulokset tukivat myös ajatusta siitä, että oppimistapoja tulisi kehittää edelleen opettajakeskeisyydestä kohti oppijakeskeisyyttä. (mts., 296-301.)

Laurila (1989, 29-30) toteaaakin, että opintoviikoista kootun koulutusohjelman rakenne aiheuttaa sen, että opiskelija määrittää opiskelunsa tavoitteeksi opintoviikkojen keräämisen tieteellisen ajattelun oppimisen sijaan. Korkeakoulututkinnosta tulee tehdyn työmäärän, esimerkiksi 160 opintoviikon suoritus, ei teoreettisen ajattelun oppimisen osoitin. Opiskeluvaiheessa oppimista tarkastellaan miltei aina yksilötason ilmiönä. Tenteissä ja muissa kontrollitilanteissa arvioidaan erillistä yksilöä. Kuitenkin työelämässä ja muussa elämässä menestyminen edellyttää aina vuorovaikutusta ja toimimista ryhmässä.

Hakkarainen (1988, 70) pitää opetuksen didaktisen kehittämisen haasteena sitä, että oppimista ohjattaisiin siten että opiskelijat pystyisivät tieteelliseen luovuuteen ja kehittämään teoreettisia käsitteitä. On tavallista ajatella, että tieteellinen luovuus ja teoreettisten käsitteiden kehittäminen eivät kuulu opiskeluvaiheeseen. Sitä voidaan vaatia vasta ammattimaiselta tutkimustyöltä. Hakkaraisen näkemyksen mukaan tämä väittämä perustuu kuitenkin virheelliseen luovuuskäsitykseen. Sen mukaan luovan toiminnan vaihetta edeltää erilaisten valmiiden käsitteiden omaksumisen vaihe, johon ei kuulu luovuus. Tieteellistä luovuutta ei siis myöskään opeteta vaan se opitaan.

Hakala (1996, 37-38) korostaa myös luovuutta opinnäytetöissä. Hänen mukaansa ohjaajat odottavat löytävänsä pro gradu -tutkielmistakin luovaa otetta, mutta luovuutta ei tutkielmista juurikaan löydy. Seminaarityöskentelyn ja muun ohjauksellisen opetuksen tehtävät nähdään usein käytännöllisinä ja työskentelyssä keskitytään usein teknisiin yksityiskohtiin. Metodologiset yleistyksiset ja perusteltu tieteellinen

argumentointi voivat puuttua kokonaan ohjaavasta opetuksesta ja oppimisesta. Usein tähdätään vain virheiden karsimiseen kustakin opinnäytetyöstä yksi kerrallaan. Seminaarityöskentely voi olla irvikuva ihanteestaan, aidon tiedeyhteisön toiminnasta ja sen puitteissa tapahtuvasta tieteellisestä keskustelusta ja argumentoinnista. Kehittävässä opetuksessa tähdätään metodologisiin yleistyksiin ja aidon tiedeyhteisön toiminnan simulointiin kaikessa opetuksessa ja oppimisessä. (Hakkarainen 1991, 14.)

Paakkola (1991, 105) kritisoi 'vanhanaikaista' seminaarityöskentelyä ja vaatii opiskeluun enemmän keskustelua. Ryhmien vapaata vuorovaikutusta kahlitaan helposti pitäytymällä tiukasti kirjallisuuteen ja laatimalla akateemistyyppisiä alustuksia. Se saattaa olla tarpeellista ryhmän alkuvaiheessa. Niillä ei kuitenkaan ratkaista välttämättä kovinkaan paljoa, koska olennaista on, että jokainen lähtee liikkeelle niistä käsityksistä, joita hänellä itsellään asioista on. Nämä käsitykset pannaan yhteiseen keskusteluun arvioitavaksi ja arvosteltavaksi ja keskustelun kuluessa niihin voi tulla uusia ulottuvuuksia ja syntyä uutta ymmärtämistä. Tällöin puhutaan omasta kokemuksesta luonnollisella kielellä, ei ulkoisella tavalla asiaan liittyvästä teoriasta. Perinteiset oppimisenäkemykset korostavat ehkä liikaa uuden informaation hankkimisen näkökulmaa. Todellinen muutos saadaan kuitenkin aikaan vain, jos käsityksiä muutetaan ja syntyy uutta ymmärtämistä. Keskustelussa siihen tulee mahdollisuuksia. Tähän liittyen Hakala (1993, 53; 1996, 39-40) korostaa opinnäytetyöntekijän olevan sidottu omiin arvoasetelmiinsa, tulkintoihinsa, tiede- ja maailmankuvaansa. Tieteellinen tieto on sidoksissa oman aikansa tiedeyhteisöön. Tutkielmaa ei voi tehdä erillisessä tyhjössä.

Marttusen (1993, 381-383) tutkimuksen mukaan päätekeskustelun vuorovaikutus oli opiskelijoiden mielestä ollut rakentavaa. Valtaosa opiskelijoista koki saaneensa muilta opiskelijatovereilta osakseen myönteistä palautetta, rakentavaa kritiikkiä, kannustusta ja hienotunteisuutta. Opiskelijapalautteen perusteella todettiin kokeilun toteuttaneen pääteopiskelun yleisiä periaatteita kuten itseohjautuvuutta, yhteistyötä ja joustavuutta. Opiskelijat pitivät keskeisenä etuna oman ajattelun kehittymistä, itsenäistä ajattelua eikä niinkään ulkolukua. Oman ajankäytön suunnittelumahdollisuus koettiin myös eduksi. Opiskelijat kokivat myös ryhmän sisälle syntyneen ryhmähengen ja yhteenkuuluvuutta sekä valtaosa osallistuneista oli sitä mieltä, että ryhmä oli tukenut opiskelua.

2.1.2 Pro gradu-tutkielma

Venkula (1980, 127) on määritellyt pro gradu -tutkielman opinnäytetyöksi, näytteeksi tekijänsä tieteen perusteiden hallinnasta, käytännöllisten työvaiheiden sarjaksi, päämäärähakuisten ajattelun vaiheiden sarjaksi. Tämä määritelmä tukee jo aiemmin esitettyä Hakkaraisen ja Kuutin näkemystä seminaarityöskentelyn tarkoituksesta.

Venkula (1988, 103) on lausunut omiin kokemuksiinsa perustuen, että "humanistisissa tieteissä suuntautuu niukahko huomio teoriaan ja metodeihin. Tutkimukset ovat usein melko vapaasti kuvailevia. Mikäli ao. tieteenalan innostus kvantitatiivisiin menetelmiin on uutta, saattaa tutkimus painottua aineiston kokoamisen ja atk-käsittelyn esittelyyn."

Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan pro gradu -tutkielma kattaa 20 opintoviikkoa. Sen tavoitteena ja sisältönä on tieteellisen ongelman käsittelytaidon ja kirjallisen ilmaisun kehittäminen, ongelmien rajaaminen, tutkimusasetelman laatiminen, aineiston kokoaminen ja käsittely, tulosten kokoaminen ja tulkinta. Tieteellinen tutkielma laaditaan työn ohjaajan (tavallisesti seminaarin ohjaaja) kanssa sovittavasta aiheesta, joka soveltuvin osin liittyy seminaarissa käsiteltäviin aihepiireihin. (Päärnilä 1990, 32-33.)

Jaquesin (1991, 88) mukaan seminaari sanaa on yleensä käytetty ryhmäkeskusteluista, joilla on melko intellektuaalitavoitteet, jota johtaa virallisesti tai epävirallisesti tutor ja jonka aiheet kohoavat teema-asioista ennen kuin opiskelijoiden vaikeuksista. Opiskelijoiden määrä vaihtelee yleensä 8:sta 20:een. Perinteisesti yhtä heistä on pyydetty esittämään kriittinen analyysi tai muu johdanto keskustelulle.

Opinnäytetutkimus on pakollinen osa suomalaista korkeakoulututkintoa. On oletettu sen kehittävän opiskelijan kykyä suorittaa yksittäinen, itsenäinen tutkimus. Se käsittää itsenäistä tutkimustyötä, seminaareja ja neuvotteluja ohjaajan kanssa. Opiskelijat jätetään usein yksikseen tässä opintojensa merkittävässä vaiheessa. Päätekeskustelun kautta voidaan yrittää luoda opiskelijoille tunne, että heidät muistetaan ja että heihin ollaan yhteydessä, heistä huolehditaan. Päätekeskustelujen avulla voidaan yrittää luoda myös tieteellistä yhteisöä ja yhteistoiminnallisuutta opiskelijoiden keskuuteen. (Konttinen & Sajavaara 1990, 53.)

2.2 Ohjaus osana vuorovaikutusta

Ohjaus ilmiönä ei ole kovin selvä rajainen. Ohjaus, mentorointi merkitsee eri ihmisille eri asiaa, kasvatustieteilijät ymmärtävät sen eri tavalla kuin kauppatieteilijät tai psykologit. Ohjauksen käsitteestä ja sen sisällöstä on paljon erilaisia näkemyksiä. Tässä esitellään lyhyesti muutamia käsityksiä ohjaussuhteesta ja sen luonteesta.

Mauch ja Birsch (1983, 25-26) pitävät mentor- ja tutor- termejä parhaiten opinnäytetutkimuksen ohjaamiseen ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen kuvaukseen soveltuvina termeinä. He rajaavat tutoroinnin selvemmin oppiaineen opettamista koskevaksi ja mentor -termin laajemmin ohjaussuhteita käsitteleväksi termiksi. Toisaalta Ojanen (1990, 157) on todennut, että mentor on ohjaussuhteessa isällinen tai emomainen, toimii perhemäisesti. Hän kokee, että opiskelijan turvallisuuden tunne riippuu yksinomaan siitä minkälainen hän itse on ohjaajana.

Levinsonin (1978, 87) mukaan ohjaajana voi toimia kuka tahansa ohjattavaansa muutamaa vuotta vanhempi ja kokeneempi henkilö siitä maailmasta, johon nuorempi on vasta saapumassa. Ohjaamista voi ilmetä hyvin erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Ohjaaja (mentor) -termiä käytetään usein kuvattaessa opettajaa, neuvoojia, tukijaa. Aittolan (1991, 51) mukaan Levinson rajaa ohjauksen liian kapealle alueelle, koska myös hyvä ystävä, sukulainen tai naapuri voivat toimia merkittävänä ohjaajina, vaikka he eivät toimisikaan juuri siinä tietellisessä maailmassa, johon ohjattava on astumassa. Ohjaamista ei voi määritellä pelkästään ohjausympäristön ja

siinä vallitsevien muodollisten roolien avulla, vaan on tarkemmin selvitetävä ohjaus-suhteen luonnetta ja siihen liittyviä tehtäviä.

Yhdistäessään tietokoneverkot kielten opiskeluun Thrush ja Hardisty (1989, 2) ovat liittäneet ekspertti - noviisi -ulottuvuudet tähän oppimisprosessiin. Heidän mielestään ekspertti voi olla kuka tahansa jolla on laajempi tietomäärä aiheesta sisällöllisesti, menetelmällisesti tai muulla tavoin kuin mitä noviisilla on. Ekspertti voi olla siis opiskelutoveri tai naapuri, opettaja tai tutkija. Ekspertti voi auttaa hankkimalla lisätietoa, kommentoimalla oppijan työtä, korjaamalla oppijan esitystä, rohkaisemalla uusiin suuntiin. Ekspertin ja noviisin suhde on vastavuoroinen, sillä oppijakin vaikuttaa oppineemman ajatuksiin ja kokemuksiin.

Venkula (1983, 33; 1985, 30-33) on soveltanut ongelmakeskeistä työhö- jausta tieteellisen työn ohjaamiseen. Hän pitää ohjaajaa lähinnä prosessintuntijana. Hänen mukaansa ohjaaja ei ole tukija, sopeuttaja, neuvoja eikä ohjaaja pyri auttamaan tai ymmärtämään ohjattavaa. Ongelmakeskeisen ohjauksen ensisijaisena tavoitteena on saada yksilö havainnoimaan, kuinka hän itsenäisesti päätyy ratkaisuihinsa. Ohjattava ei näin tule riippuvaiseksi ohjaajastaan. Venkulan mielestä opetuksen ja ohjauksen tavoitteena on herättää oppivan omat edellytykset opiskella ja tehdä itsenäisesti pitkäaikaista henkistä työtä.

Viljanen (1986, 80-86) puolestaan pitää opiskelijoiden henkilökohtaisen ohjauksen pedagogiikkaa suuressa määrin auttamisen pedagogiikkana. Opettajan ja opiskelijoiden välisten suhteiden tulisi olla niin hyvät, että he voisivat vapaasti keskustella kaikista opetukseen liittyvistä kysymyksistä. Ohjauskeskusteluun liittyy myös terapeuttisia näkökulmia. Opiskelijan itsetuntoa tulisi vahvistaa eikä repiä hajalle.

Ketonen (1989, 167-169) tukee Viljasen näkemystä ohjaajan toiminnasta. Ohjaajan asiana on rohkaista, tukea ja ymmärtää. Opettaja on opiskelijan ohjaaja, ohjaus voi olla henkilökohtaista tai se voi tapahtua pienryhmässä. Ohjaaja ei ole vastuussa ohjattavansa työn menestymisestä. Perimmäinen vastuu on aina ohjattavalla. Ohjaaja voi antaa viitteitä ja neuvoja, mutta hän ei voi tehdä keksintöjä eikä olla ahkera ohjattavansa puolesta. Opiskelijan henkilökohtainen opettaminen ja ohjaaminen voidaan osittain, mutta ei kokonaan korvata pienryhmätyöskentelyllä. Ol- lakseen merkitsevää henkilökohtaisen opetuksen tulee olla periaatteessa tasa-arvoisten keskinäistä keskustelua, josta molemmat osapuolet voivat saada jotakin. Opetta- jien tulisi tottua ottamaan vakavasti ja väheksymättä mitkä tahansa kysymykset, vieläpä omiin käsityksiinsä kohdistuvan arvostelunkin sekä vastaamaan asiallisesti yksinkertaisiltakin tuntuviin kysymyksiin.

Rogers (1983, 124) toteaa, että ohjaajan ja oppijan henkilökohtaisen, sisäisen suhteen laatu vaikuttaa oppimiseen, se helpottaa oppimista. Opettajan tulee olla aito oma itsensä, hänen tulee myös luottaa ja kunnioittaa oppijaa. Opettajan tulee myös kuunnella empaattisesti eikä vain jakaa tietoa. Opettajan ja oppilaan hyvä suhde vaikuttaa edistävästi myös opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin. Ojanen (1990, 33) ja Merriam (1983, 162) pitävät tärkeänä sitä, että ohjaajaan luotetaan ja että hän kuuntelee opiskelijaa ja hyväksyy tämän ongelmat. Vain tällaisen suhteen pohjalta ohjaaja voi olettaa, että opiskelija ottaa myöhemmin neuvoja ja ohjeita vastaan. He painotta- vat ohjausvuorovaikutuksen emotionaalisuutta, suhteessa nuoremman tulee kyetä luottamaan ja vastaanottamaan ohjaus vanhemmalta. Ohjaaja auttaa ohjattavaa kasva- maan ja kehittämään, muotoamaan oman kehityksensä linjat.

Hakala (1996, 67) tiivistää edelläkin esitettyjä asioita. Hän näkee ohjaajan toimivan myös ohjailijan roolissa. Ohjailijaan on voitava luottaa. Luottamus syntyy opiskelijan siitä tunteesta, että hän kokee olevansa kuunneltavissa, hänen ongelmansa ovat mahdollisia ja hyväksyttäviä. Hakala painottaa sitä, että vain tällaisen suhteen pohjalta opiskelija voi ottaa tietoja ja neuvoja vastaan. Kuitenkin Hakalakin korostaa sitä, että ohjaaja ei ole mielenterveydenhoitaja tai terapeutti. Ohjaaja pyrkii olemaan omalla persoonallaan mahdollisimman luonnollinen auktoriteetti ja vaikuttaja. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa opiskelijan oppimista läpi monimutkaisen tutkimusprosessin.

Sähköposti tarjoaa oivan mahdollisuuden opettajan ja oppilaan keskustella keskenään. Thrush ja Hardisty (1989, 11-14) ovat todenneet joidenkin opiskelijoiden olevan vastahakoisia menemään ohjaajansa vastaanotoille, soittamaan tälle tai ylipääntänsä käyttämään tämän aikaa. Tällaisten opiskelijoiden on usein helpompi ottaa pääteyhteys ohjaajaansa ja saada vastaus pieneenkin kysymykseen. Opiskelijatkin ovat rehellisempiä tietokoneverkostossa kuin mitä he ovat luokkahuoneessa. Tietokoneverkostossa kenelläkään ei ole mahdollisuutta dominoida keskustelua.

Opiskelijoiden mielestä ohjauksella on keskeinen asema tutkielman teko-prosessissa. Ahrio ja Ylijoki (1995, 9-10) erottavat ohjauksella olevan ainakin neljänlaista merkitystä opiskelijalle. Ensinnäkin opiskelija hakee ohjaajalta varmuutta sille, että hänen työstään on todellakin kehittymässä pro gradu -tutkielman arvoinen teos. Hän saattaa hakea myös hyväksyntää valinnoilleen, jotta myöhemmin arviontivaiheessa ei tulisi ongelmia ja ikäviä yllätyksiä. Toiseksi opiskelijat käyvät kuulemassa alan asiantuntijaa. Häneltä halutaan esimerkiksi neuvoja, tietoja, mielipiteitä, näkemyksiä, kirjallisuusviitteitä. Kolmanneksi ohjauksen merkityksenä opiskelijalle voi olla tuki ja rohkaisu. Ohjaaja saattaa olla ainoa, joka on kiinnostunut opiskelijan työstä ja ainoa, jonka kanssa tutkielmasta voi keskustella. Neljänneksi ohjaajan kanssa sovitut tapaamiset asettavat aikarajan tutkielman tekemiseen. Ikään kuin ulkopuolinen pakko ohjaa opiskelijoita tekemään tutkielmiaan kun on sovitut tapaamisajat.

Tutkiessaan opiskelijoiden käsityksiä ohjauksesta Venkula (1988, 119-128) on erottanut viisi opinnäytetöiden ohjausta koskevaa käsiteulottuvuutta, jotka ovat: ohjaushaun varmuus, opettajien ohjaushalu, ohjausodotuksia, ohjaushaun kyselyvyys ja ohjaustuki läheisiltä. Ohjaushaun varmuus -ulottuvuus kuvaa opiskelijoiden jännitystä, hämäännystä, noloutta tai huonommuudentunnetta heidän joutuessaan keskustelemaan omasta tutkimuksestaan opettajien kanssa.

Opettajien ohjaushalu -ulottuvuus kuvaa opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten tutkielmia ohjaavat opettajat suhtautuvat opinnäytetöiden ohjaukseen. Tällä ulottuvuudella voimakkaimman latauksen sai osio "Eivät opettajat oikein jaksaa kiinnostua." Miltei yhtä voimakkaita latauksia saivat osiot, jotka kuvasivat opettajien ohjaushaluttomuutta, laitoksen ulkopuolelta haettavan tuen tarvetta ja kokemuksia siitä, että opiskelija ei ollut tervetullut vastaanotoille. (mts., 119-128.)

Ohjausodotuksia kuvaava ulottuvuus ilmaisi käsityksiä ohjaukseen suunnatuista odotuksista. Opiskelijoilla oli voimakas luottamus mahdollisuuksiin kohentaa ohjausta, sillä peräti 92 % vastaajista oli sitä mieltä, että tutkimuksen tekemiseen voitaisiin ohjata nykyistä paremmin. Ohjaushaun kyselyvyys -ulottuvuus kuvasi opinnäytetyön ohjauksessa tarvittavien neuvojen kysymistaidon eri puolia. Vahvan latauksen sai osio "En oikein tiedä, missä asiassa opettajaa voisi vaivata." Venkulan (mts., 119-128) mukaan tämä kuvaa sitä, että ei olla perillä niistä asioista, joita tutkielmaa

tehtaessa voisi opettajalta kysellä. Ohjaustuki läheisiltä ulottuvuuden korkeimman laatuksen sai osio, joka kuvaa läheisten ihmisten tutkimustyölle antamaa apua.

Venkula (mts., 119-128) jakaa viisi ulottuvuutta kuvaamaan kahta linjaa opiskelijoiden käsityksistä opinnäytetöiden ohjauksesta. Ohjaushaun varmuus ja kyselevyys kuvaavat opiskelijan oman toiminnan piiriin kuuluvia käsityksiä. Opettajien ohjaushalua, ohjausodotuksia ja läheisten tukea koskeviin käsityksiin vaikuttavat Venkulan mielestä edellistä enemmän opiskelijan ulkopuolella olevat, hänestä riippumattomat tekijät. Hakala (1995, 24-25) on tutkinut myös laajasti opiskelijoiden tutkielmien ohjausta. Hän on todennut opiskelijoiden olevan tyytyväisimpiä ohjaukseen tutkielmansa teon alku- ja päättövaiheissa.

Perustutkintoaan suorittavien opiskelijoiden maailmankuvan kehittymistä käsittelevässä tutkimuksessa Nuutinen ja Sarja (1989, 34-38) totesivat, että opiskelijat eivät toivoneet ohjaajalta valmiita neuvoja vaan argumentoivaa tutkimuksellista keskustelua, joskus jopa sopivia vasta-argumentoivia lähteitä. Ohjaus hoituu tutkimus- ja kehittämisryhmissä tieteellisen keskustelun muodossa.

Aittolan ja Aittolan (1986, 439) tutkimuksissa opintojen ohjauksen tarve osoittautui huomattavan suureksi kaikissa opiskelijaryhmissä, sillä yli puolet haastatelluista korkeakouluopiskelijoista ilmaisi kaipaavansa lisää opintoihin liittyvää ohjausta. Ohjauksen sisällölliset toiveet heijastelivat opiskelijoiden eri opintovaiheisiin liittyviä ongelmia. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijat korostivat tutkielmien ohjauksen tarpeellisuutta.

Venkulankin (1988, 115-117) tutkimuksessa ilmenee opiskelijoiden tyytymättömyyttä ohjaukseen. Opiskelijoista 45 % ilmoitti hyötывänsä vähän ohjauksesta ja 32 % ilmoitti hyötывänsä siitä paljon. Laudaturseminaareista ilmoittivat paljon hyötывänsä 36 % opiskelijoista ja vähän 40 %. Muilta opiskelijoilta koetaan saatavan hyötyä runsaasti, jopa enemmän kuin laitoksen professoritasoisesta tutkimuksesta. Valtaosa opiskelijoista eli 80 % pitää muita opiskelijoita vähintäänkin hyödyllisinä oman tutkimustyön pulmien ratkomisessa. Hakala (1995, 26-28) toteaa, että opiskelijat esittivät toivomuksia 'ohjausilmaston' parantamiseksi. Opiskelijat ilmaisivat ohjaajien tarvitsevan lisää koulutusta ja tukea työhönsä. Ohjaajille toivottiin myös lisää empatia- ja vuorovaikutustaitoja. Kun taas ohjaajat itse katsoivat tarvitsevansa metodista opastusta.

Davie ja Palmer (1985, 64) ovat todenneet pääteohjauksen vaativan kovasti aikaa ohjaajalta. Aikaa kuluu opiskelumateriaalin hankintaan ja linjallaoloon, kurssin johtamiseen tai vetämiseen. Aikaa kuluu myös opiskelijoiden töiden ja tehtävien lukemiseen, kommentointiin ja korjaamiseen. Kuitenkin he korostavat sitä, että vallitsee suuri joustavuus, siinä milloin ohjaajalta vaaditaan tai tarvitaan aikaa.

3 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS

Käsitteenä vuorovaikutuksen merkitys on hyvin laaja; ihmiset ovat vuorovaikutuksessa, mutta niin voivat olla myös eläimet, koneet, aurinko ja vesi. Tässä yhteydessä puhuttaessa vuorovaikutuksesta rajoitetaan se koskemaan sosiaalista, inhimillistä, ihmisten välistä viestien vaihtoa. Tässä käsiteltävää vuorovaikutusta voidaan kutsua myös kommunikatiiviseksi vuorovaikutukseksi, koska se perustuu kielelliseen viestintään.

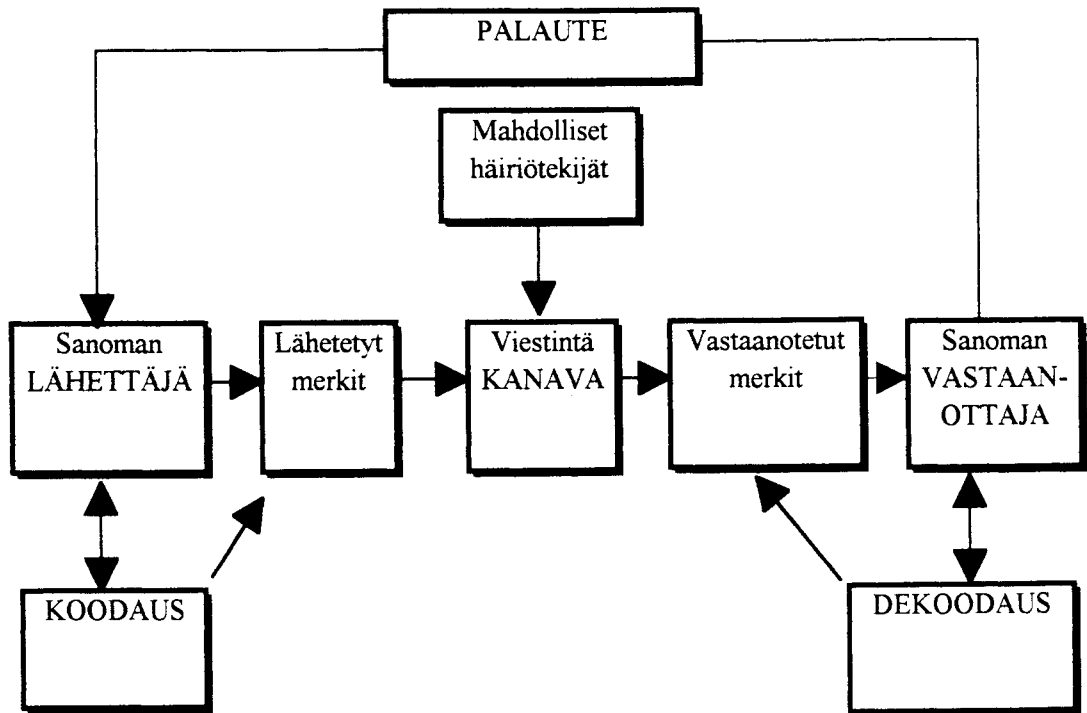
3.1 Kommunikatiivinen vuorovaikutus

Ihmisten välisellä vuorovaikutuksella voidaan tarkoittaa tilannetta, jossa kaikilla osallistujilla on kontakti toisiinsa, halu vaikuttaa ja mahdollisuus vaikuttaa viestinnän sisältöön. Vuorovaikutus syntyy osallistujien motivoitumisesta viestintään. Motivaation pohjana on mielenkiintoinen ja hyödyllinen asia sekä luotettava ja virikkeitä antava esitys. Palautteen antaminen ja tulkinta ovat välttämättömiä vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi. (Jaques 1991, 13; Repo & Nuutinen 1990, 61-62.)

Feenbergin (1989b, 27) mukaan keskusteludynamiikka sisältää olennaisesti ajankäytön. Joskus tätä dynamiikkaa määritellään ulkoisilla tekijöillä kuten työn viimeisellä määräajalla tai kiireellisellä tarpeella päättää kokous. Keskustelun sosiaalinen koheesio ei riipu ainoastaan osallistujien ulkoisista motiiveista vaan myös sisäisten motiivien vaikutus on merkittävä. Keskustelua voi verrata peliin, jossa pelaajat odottavat vastapelaajalta aina jotakin uutta, johon he voivat taas vastata. Keskustelussa tehdään jatkuvasti liikkeitä ja näin pidetään muut mukana.

Wiion (1989, 67, 161) mukaan inhimillinen viestintä on tietojen vaihdantaa ihmisten välillä. Ihmisten välisessä viestinnässä voi olla mukana välineitä, viestimiä. Viestintätapahtuma on luonteeltaan vuorovaikutteinen ja siinä on vaikea erottaa lähettäjä ja vastaanottajaa, osanottajat toimivat koko ajan ja samanaikaisesti kummassakin roolissa.

Vuorovaikutuksessa voidaan kuitenkin erottaa eri osatekijöitä. Kuviossa 1 nämä osatekijät esitellään Niiniluodon (1989, 27) ja Luokolan (1989, 28) soveltamia malleja mukaellen.



KUVIO 1. Vuorovaikutuksen osatekijät

Kommunikatiivisessa, sosiaalisessa viestinnässä tarvitaan aina vähintään kaksi osapuolta; sanoman lähettäjä ja sen vastaanottaja. Sanoman lähettäjä muotoilee sanomansa eli hän koodaa viestinsä. Koodattuaan hän lähettää sen kanavaa pitkin vastaanottajalle, joka puolestaan dekodaa sen vastaanottamiensa merkkien kautta. Kommunikaatio etenee siis koodattuina signaaleina. Erilaiset häiriötekijät viestintäketjun varrella voivat vaikeuttaa viestin perillemenoja juuri sellaisena kuin lähettäjä oli sen koodannut. Vastaanottajan lähettämä palaute muodostaa viestinnän vuorovaikutuksellisen luonteen.

Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen (1987b, 194) korostavat tutkimustensa perusteella, että eri ryhmä- ja keskustelutyypeissä sisällöllinen ja sosiaalinen lopputulos painottuvat eri tavalla. Kaikenlaisissa opetustilanteiden keskusteluissa sisällöllisesti ja tiedollisesti onnistunut lopputulos ei riitä onnistuneen ryhmäkeskustelun kriteeriksi. Tulokseen on päästävä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja sosiaaliset tulokset kuten ryhmäkeskustelutaitojen kehittyminen, ryhmän solidaarisuudentun-

teen kasvu ja palkitsevat sosiaaliset osallistumiskokemukset ovat yhtä tärkeitä kuin tiedolliset tulokset.

3.2 Vuorovaikutustutkimuksia

Vuorovaikutus on monipuolinen tutkimuskohde, jota voidaan lähestyä useista eri suunnista. Tässä yhteydessä esitellään vain muutamia esimerkkejä siitä miten ihmisten välistä kommunikatiivista vuorovaikutusta on tutkittu.

3.2.1 Balesin tutkimusmalli pienryhmien vuorovaikutuksen analysoimiseksi

Eräs tunnetuimmista vuorovaikutuksen tutkimusmalleista on Balesin kehittämä vuorovaikutuksen erittelyn menetelmä. Bales kehitti menetelmänsä jo vuonna 1950 ja hän on laajentanut sitä vuonna 1970. Hänen kategoriaansa luokitella käytöstä pienryhmissä kutsutaan vuorovaikutuksen prosessoinnin malliksi (Interaction Process Analysis, IPA). Malli koostuu vastavuoroisista suhteista, joista kolme ensimmäistä kategoriaa muodostavat myönteisen sosiaalis-emotionaalisen alueen ja vastaavasti kolme viimeistä kategoriaa kielteisen sosiaalis-emotionaalisen alueen. Väliinjäävät kategoriat muodostavat tehtäväalueen, karkeasti määriteltynä kysymykset ja vastaukset. (Bales 1951, 8-9; Jaques 1991, 22-24.)

Tarkkailtava toiminta, vuorovaikutus, jaetaan toimiin, joilla tarkoitetaan vuorovaikutusprosessin pienimpiä itsenäisiä yksiköitä. Tällainen toimi tai akti on usein täydellisen ajatuksen ilmaiseva lause, mutta se voi olla myös nauru, ele, ilme tms. Jokaisesta toimesta merkitään muistiin kolme asiaa: toimija eli esimerkiksi kuka puhui, toimen kohde eli esimerkiksi kenelle sanat tms. suunnattiin sekä toimen sisältö eli mitä sanottiin tai viestittiin sanattomasti. (Eskola 1975, 143-145; Bales 1951, 1970.)

Seuraavassa esitetään Balesin kategoriat Eskolaa (1975, 143-145) mukaellen. Kategoriat, joihin aktit Balesin menetelmä-teorian mukaan luokitellaan, jakautuvat neljään pääryhmään, joista jokaiseen kuuluu kolme alaluokkaa. Balesin alkuperäinen malli (1951, 1971) sisältää tarkat ja yksityiskohtaiset kuvaukset kustakin kategoriasta erikseen.

A. myönteinen sosiaalis-emotionaalinen alue (tunnealue):

1. osoittaa yhteenkuuluvuutta, kohottaa toisen asemaa, auttaa, palkitsee jne.
2. osoittaa vapautuneisuutta, tyytyväisyyttä, laskee leikkiä, nauraa
3. osoittaa myöntymistä, passiivista hyväksymistä, ymmärtää, yhtyy, mukautuu (jatkuu)

(jatkuu)

- B. tehtäväalue, vastausyritykset:
 - 4. tekee ehdotuksen, antaa ohjeita toisten itsenäisyyden myöntäen
 - 5. ilmaisee mielipiteen, arvioinnin, erittelyn, tunteen, toiveen
 - 6. antaa opastusta, selostaa, toistaa, selventää, varmentaa
- C. tehtäväalue, kysymykset:
 - 7. pyytää opastusta, toistoa, selostusta, varmennusta
 - 8. kysyy mielipidettä, arviointia, erittelyä, tunneilmaisua
 - 9. pyytää ehdotusta, ohjetta, mahdollisia toimintatapoja
- D. kielteinen sosiaalis-emotiaallinen alue:
 - 10. on eri mieltä, osoittaa passiivista torjuntaa, muodollisuutta, kieltäytyy antamasta apua
 - 11. osoittaa jännittyneisyyttä, pyytää apua, vetäytyy syrjään
 - 12. osoittaa vihamielisyyttä, väheksyy toisen asemaa, puolustaa tai tehostaa itseään

Jaquesin (1991, 22-24) mukaan tutkittavat ovat hämmästellleet sitä palauttetta, jota he ovat saaneet Balesin vuorovaikutusanalyysistä. Analyysi olettaa, että ryhmän jäseniin eivät vaikuta ulkoiset tekijät, kuten aikaisemmat kaunaisuudet tai ulkoiset motiivit ryhmässä käyttäytymiselle. Jaques toteaa myös, että ei ole aina helppoa luokitella käyttäytymistä Balesin kategorioiden mukaan, erityisesti sosioemotionaalisella alueella, jolloin ihmiset usein pitävät tunteensa sisällään tai yrittävät korvata ne muilla tunteilla. Jaques pitää Balesin menetelmää kuitenkin arvokkaana analyyttisenä välineenä näkyvissä olevan ryhmäkäyttäytymisen tutkimiseksi.

Bales (1973, 209) itse luonnehtii analyysinsä olevan samalla kuin sisällönanalyysi, jolla hankitaan tietoa keskustelijoiden asenteista ja arvoista. Toisaalta hän erottaa prosessianalyysin sisällönanalyysistä sillä tavalla, että prosessianalyysi keskittyy yksilöiden toimintaan ja reaktioihin ennen kuin heidän viestiensä sisältöön.

Balesin vuorovaikutusmallia on käytetty laajasti ja sitä on sovellettu mitä moninaisempiin tutkimusasetelmiin esimerkiksi luokkahuone-, sairaala ja tietoverkko-tutkimukset (Millar, 1986; Prendergast, Coe, Echsner & Galofre, 1984; Rice & Love 1987.)

3.2.2 Bealsin luokittelurunko tietokonevälitteisen vuorovaikutuksen analysoimiseksi

Beals (1990, 5-9) on laatinut oman luokittelurunkonsa tarkastellessaan erään uusille opettajille suunnatun tukiverkoston elektronisia viestejä. Linjalla käytiin lyhyenä kahden viikon tutkimusperiodina yleistä keskustelua uusia opettajia kohtaavista asioista ja ongelmista. Keskustelua voi käydä niin yleisellä kuin yksityiselläkin linjalla. Noin puolet kirjeistä oli lähetetty yksityislinjoilla ja puolet foorumeissa, joiden aihepiirit oli ennaltamääritetty.

Puheaktien analysoinnissaan Beals (mts., 9-10) oli koodannut ensin jokaisen päälauseen puheaktiksi, jonka jälkeen hän oli koodannut ne edelleen keskustelulliseksi siirroiksi, joilla oli tietty tarkoitus esimerkiksi esittää kysymys.

Seuraavaksi esitetään Bealsin sisältöluokat tietoverkkolinjalla käydylle vuorovaikutukselle.

1. hakee neuvoja
2. tarjoaa neuvoja
3. pyytää tietoa
4. tarjoaa tietoa
5. tarjoaa emotionaalista tukea
6. kokemusten raportointi
 - positiiviset kokemukset
 - negatiiviset kokemukset
 - neutraalit kokemukset
7. huumori
8. tunteiden ilmaus
9. toisen lähettämän viestin tarkoituksenmukaisuuden tai laadun arviointi
(ei mielipiteen arviointi)
10. keskusteluun houkuttelu
11. tarjoaa mielipidettä
12. toisen mielipiteen kyseenalaistaminen
13. toisen mielipiteeseen suostuminen, sen tukeminen
14. omien mielipiteiden puolustus
15. kiitos tuesta, neuvosta, tiedosta tms.
16. tervehdys
17. tiedotus esimerkiksi jostain erikoisesta tapahtumasta
18. anteeksipyyntö

Beals (mts., 10-11) ei suorittanut laajempaa tutkimusta laatimansa luokittelurungon tueksi. Hänen pääasiallinen tarkoituksensa oli tyytyä laatimaan tietoverkkovuorovaikutuksen tutkimiseen soveltuva luokittelurunko. Kuitenkin lyhyen tutkimusperiodin mukaan tietokonevälitteinen kommunikointi osoittautui tehokkaaksi tukivälineeksi uusille opettajille.

3.2.3 Ricen ja Loven tutkimus tietokonevälitteisestä kommunikoinnista

Rice ja Love (1987, 85-87) tutkivat tietokonevälitteistä kommunikointia. He perehtyivät tarkemmin kahteen aspektiin, kommunikoinnin sisältöön ja rakenteeseen. Tutkimukseen osallistui 77 aktiivista viestijää suuressa lääketieteen alan organisaatiossa.

Tutkijoiden käyttämä sisällönanalyysi pohjautui Balesin (1950) analysointimenetelmään. Rice ja Love (mts., 93) määrittelivät sosioemotionaaliksi viesteiksi ne, jotka sisälsivät solidaarisuutta, jännityksen lieventämistä, samanmielisyyttä, vastustusta, erimielisyyttä, jännitystä. Loput he luokittelivat tehtäväorientoituneiksi viesteiksi, joita olivat tiedon tai mielipiteen pyytäminen tai sen antaminen.

Aikaisempien tutkimustulosten perusteella Rice ja Love (mts., 87-100) rakensivat oman tutkimuksensa taustalle viisi hypoteesia.

1. hypoteesi: Kommunikoinninkesto mitattuna lauseiden määrällä ja kommunikoinnuseus mitattuna viestien määrällä korreloivat positiivisesti.

Tämä hypoteesi sai selvää tukea tutkimuksessa.

2. hypoteesi: Viestien sisältämän sosioemotionaalisen aineksen määrä ja lähetettyjen viestien määrä korreloivat positiivisesti.

Tämä hypoteesi sai tukea tietyillä edellytyksillä eli silloin kun kaikkein harvimmin viestittäneet jätettiin pois tarkastelusta. Kaikkein eniten viestittäneet lähettivät eniten sosioemotionaalista ainesta.

3. hypoteesi: Sosioemotionaalinen aines lisääntyy kirjeissä ajan mittaan.

Hypoteesi kolme ei saanut tukea, joten ei voitu todeta yksilöiden lämpiävän lähettämään sosioemotionaalisia viestejä tietokonevälitteisesti ajan kuluessa.

4. hypoteesi: Sosioemotionaalinen aines muodostaa noin kolmanneksen kaikkien viestien sisällöstä.

Hypoteesi neljä sai tukea ja todettiin, että tietokonevälitteisestä kommunikoinnista noin 30 % on sosioemotionaalista ainesta.

5. hypoteesi: Ryhmiin kuuluvat lähettävät enemmän sosioemotionaalisia viestejä kuin ryhmiin kuulumattomat ja ryhmiin kuuluvien viestit ovat sosioemotionaalisempia kuin ryhmiin kuulumattomien viestit.

Hypoteesi viisi ei saanut vahvistusta, sillä ei havaittu juurikaan eroja sosioemotionaalisen aineksen määrässä ryhmiin kuuluvien ja ryhmiin kuulumattomien viestittäjien välillä.

Rice ja Love (mts., 86) toteavat tietokonevälitteisen viestinnän muodostavan oman kokonaan uuden lingvistisen kokonaisuuden, jolla on oma sanastonsa, lauserakenteensa ja käyttötapansa. Se ei enää noudata perinteisen kirjoitetun eikä puhutun kielensä sääntöjä. Verkkoslangin käyttö antaa käyttäjäryhmän jäsenelle vaikutelman yhteisyydestä, se liittyy käyttäjän ryhmään ja antaa me-hengen tuntua. Seuraavaksi tarkastellaankin lähemmin päätettä vuorovaikutuksen välineenä.

4 PÄÄTE VUOROVAIKUTUKSEN VÄLINEENÄ

Johdannoksi tietokonevälitteisen kommunikoinnin tarkasteluun voidaan lainata Mumfordin ajatuksia jo vuodelta 1934. Tietokone itsessään ei vaadi eikä pidä lupauksia. Ihminen on se, joka lupaa ja vaatii. Ihmisen on hallittava ja ohjattava konetta sekä ymmärrettävä sen toimintoja. Kone on ihmiselle väline. Ihmisaivot voivat luoda ideoita, mutta kone ei siihen kykene. Ihmiset puolestaan tarvitsevat koneita ja välineitä toteuttaakseen ideoitaan. Tietokoneilla ei ole aivoja kuten ei stereossakaan ole instrumentteja sisällä. Ihmiset antavat koneiden numeroille merkityksen ja sitä kautta ne muuttuvat ymmärrettäviksi. (Shneiderman 1990, 1-3.)

4.1 Tietokonevälitteinen kommunikointi - Computer-mediated communication

Tellan (1992, 169) mukaan sähköpostin, tietokonekonferenssien ja tieto- ja tietämystietokoneverkoston muodostamaa kokonaisuutta voidaan lyhyesti kuvata käsiteellä tietokonevälitteinen viestintä (computer-mediated communication, CMC). Tässä esityksessä käytetään tietokonevälitteinen kommunikointi käsitettä.

Tietokonevälitteisen kommunikoinnin historiasta tiedetään, että aluksi tekniikan alan ihmiset käyttivät sitä keskustelukanavanaan erityistarkoituksissa. Nykyisin tietokoneverkoston piiriin pääsyn helpottuminen ja suunnittelun kehittyminen ovat mahdollistaneet ei-teknillistenkin ihmisten käyttää tietokonevälitteistä kommunikointia eri muotoineen mitä moninaisempiin tarkoituksiin. (McConnell 1990, 190.)

Walther (1992, 52) erottaa tietokonevälitteisessä kommunikoinnissa kahdenlaista vuorovaikutusta; se voi olla synkronista eli tähän hetkeen sitotuvaa tai

asynkronista eli ajasta riippumatonta. Tietokoneen tarjoama tuki ryhmätyölle, kuten sähköposti, päätekeskustelu, tehtävän käsittely ja koordinointi tavallisesti määritellään asynkroniseksi vuorovaikutukseksi käyttäjien kesken. Tällöin kukin osallistuja voi valita itselleen mieluisimman ajankohdan osallistua keskusteluun. Tietokonevälitteeseen keskusteluun osallistujat tulevat mukaan osuudellaan ja lukevat muiden vastaukset yksi toisensa perään.

Tässä hetkessä tapahtuva keskustelu eli synkroninen vuorovaikutus on puolestaan hyödyllinen tietyissä tilanteissa. Tällöin jokainen yksilö voi olla omassa toimistossaan, jossa voi olla myös videomonitori tai kamera, joiden avulla voidaan lisätä olemassaolon tuntua. Kuvat voidaan heijastaa isolle valkokankaalle ja täten lisätä kommunikointivuutta. Synkroninen vuorovaikutus on vähemmän käytetty kuin asynkroninen eli ajasta riippumattomampi vuorovaikutuksen muoto. (Sarin & Greif 1988, 397-399; Walther 1992, 52.)

Tietokone voi tarjota sellaisia palveluita ja valinnanvaraa, jotka eivät ole mahdollisia muilla kommunikoinnin keinoilla. Keskustelija voi muotoilla viestiään moneen kertaan. Hän voi esiintyä nimettömänä tai piiloutua nimimerkin taakse. Viestit varastoidaan, ja ne voidaan palauttaa varastosta uudelleen luettaviksi ja mukaan keskusteluun niin monta kertaa kuin vain halutaan. Voidaan järjestää äänestyksiä, joiden tulokset on pikaisesti annettavissa keskustelijoille. Keskustelija voi kuiskata toista päätelinjaa pitkin henkilökohtaisen viestin toverilleen keskustelun kuluessa muiden tietämättä. Keskustelija voi viivytellä viestinsä paljastamista ja koota kerralla esimerkiksi laajempia viestipaketteja vastauksina muille. Keskustelun lomassa on mahdollista pelata esimerkiksi sakkia tai harrastaa muita sosiaalisia pelejä. Päätekeskusteluissa osallistujien ei ole pakko vastata välittömästi kysymyksiin vaan heillä on mahdollisuus miettiä vastauksiaan ja tarkistaa tai täydentää tietojaan. Kaikki osallistujat voivat myös itse määrätä osallistumisasteensa. (Kaye 1989b, 4-5; Hiltz & Turoff 1978, 8-10.)

Harasim (1989, 60) ja Boshier (1990, 52) ovat todenneet, että kaikessa tietokonevälitteisessä kommunikoinnissa niin dynaamiset kuin stattisetkin vihjeet ovat merkityksettömiä. Dynaamiset vihjeet kuten pään nyökkäys tai kulmien kurtistaminen ovat hävinneet. Staattiset vihjeet kuten iso työpöytä, henkilökohtainen sihteri, yksityistoimisto ja muut tekijät, jotka liittyvät yksilön ulkomuotoon, kuten rotu ja vammat ovat tietokonevälitteisesti keskusteltaessa merkityksettömiä. Myöskään tekijöillä, joissa heijastuu yksilön aikaansaannokset ei ole merkitystä tietokonevälitteisessä kommunikoinnissa. Rubin (1992, 88) onkin todennut tietokonevälitteisestä kommunikoinnista olevan suurta apua esimerkiksi vammaisille. Se mahdollistaa heille entistä paremmat edellytykset osallistua sekä työhön että muuhun elämään.

Tietokonevälitteinen kommunikointi käyttää hyväkseen mikrotietokoneiden verkostoa, jossa pienet tietokoneet on liitetty yhteen isoon keskustietokoneeseen. Sekä päätekeskustelut että sähköposti ovat uuden vuorovaikutustekniikan muotoja. (Davie 1988, 57.) Tarkasteltaessa sähköpostia ja päätekeskustelua esitellään laajemmin ja yksityiskohtaisemmin tietokonevälitteistä kommunikointia eli sitä kuinka pääte voi toimia vuorovaikutuksen välineenä.

4.2 Sähköposti - Electronic mail, E-mail

Updegroven (1991, 37) mukaan sähköposti on tietokonepohjainen järjestelmä, jossa vaihdetaan viestejä ja muuta informaatiota, kuten tietokoneohjelmia, grafiikkaa ja tilastoja. Sähköposti on yksi yleisemmistä tietokonevälitteisen viestinnän muodoista. Se täyttää nykyaikaisen tarpeen vuorovaikutuksen nopeudesta, helppoudesta ja edullisuudesta. Keskustelu yksilöiden ja ryhmien kesken mahdollistuu, vaikka lähettäjä ja vastaanottaja eivät olisikaan samaan aikaan samassa paikassa.

Kuten missä tahansa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sähköpostinkin perusyksikkö on lähettäjän tuottama viesti, joka on osoitettu yhdelle tai useammalle lukijalle. Viestien pituudet voivat vaihdella muutamasta sanasta useisiin sivuihin. Sähköposti on nopeampi ja halvempi kuin esimerkiksi pikaposti. Sähköpostissa yhden ja saman viestin voi lähettää samanaikaisesti monelle vastaanottajalle, jotka saattavat saada viestin luettavakseen jopa jo minuutissa, vastauskin voi tulla yhtä nopeasti. Sähköposti on tekstipohjainen, mutta siinä ei ole ääni- eikä kuvamahdollisuutta. (Matta & Boutros 1989, 2; Sproull & Kiesler 1988, 684-686.)

Kaye (1989a, 4) pitää erilaisten sähköpostijärjestelmien yleisimpänä käyttöalueena elektronista kirjeenvaihtoa. Tällöin kirjeet lähetetään tietokoneen avulla tietyllä osoitteella vastaanottajan sähköiseen kirjelaatikkoon, joka voi sijaita joko vastaanottajan omassa mikrotietokoneessa tai jossakin keskustietokoneessa, johon vastaajalla on pääteyhteys. Tavallisesti kirjeitä lähetetään puhelinlinjoja pitkin modeemin avulla, joskin viestien välittäminen on mahdollista myös esimerkiksi keskustietokoneeseen suoraan yhteydessä olevia päätteitä käyttäen. Verkostot voivat vaihdella yrityksen, yliopiston sisäisestä maiden sisäisiin ja maailmanlaajuisiin asti.

Luettuaan kirjeen päätteeltään vastaanottaja voi vastata siihen tai jättää sen postilaatikkonsa myöhempää käsittelyä varten. Hän voi myös lähettää sen edelleen jollekin toiselle henkilölle tai tallentaa sen tiedostoksi. Toisaalta hän voi myös tuhota sen tai palauttaa lähettäjälle. Useimpiin sähköpostijärjestelmiin on liitetty myös sähköinen ilmoitustaulu, jonne kuka tahansa järjestelmän käyttäjä voi lähettää viestejä ja käydä niitä lukemassa itselleen sopivana ajankohtana. (mts., 4.)

Sähköpostia voidaan kuvata myös vaarattomana vastauspalveluna, ilmeisesti se on siedettävämpi monille ihmisille kuin sen läheinen toiminnallinen vastine, automaattinen puhelinvastaaaja. Sähköpostin välityksellä voi saman viestin lähettää samalla kertaa useaan eri osoitteeseen, joten se on myös kuvaruutupohjainen kopiokone. Sähköposti voi yhdistää opiskelijoita, opettajia, tiedekunnan henkilökuntaa ympäri kampusta ja maata, jopa maailmaa. Sähköpostista on tullut melko yleinen ja suosittu. (Sadeniemi, 1990, 50-51.)

Wiion (1988, 57-61) mukaan sähköpostissa yhdistyvät puhelimen ja kirjemuotoisen viestinnän parhaat puolet. Se on kirjepostia nopeampi väline, jolla ei ole puhelimen heikkouksia esimerkiksi yhteyden saannissa. Sähköisen postilaatikkonsa viestit vastaanottaja voi selata silloin kun hänelle itselleen parhaiten sopii, puhelimeen on vastattava silloin kun se soi ja tällöin voi keskeytyä muu tärkeä työ. Sähköposti auttaa toimittamaan tietoa sinne missä sitä kulloinkin tarvitaan. Tällä voi olla myönteinen vaikutus organisaation ilmapiiriin ja toimivuuteen. Välittömällä keskusteluyhteydellä on myös postiyhteyttä paremmat mahdollisuudet saada palaute viestin

oikeasta perillemenosta ja sen ymmärtämisestä. Toisaalta joissakin tilanteissa sähköposti saattaa edistää väärinkäsitysten ja tunteenomaisten reaktioiden leviämistä organisaatiossa. Sähköposti soveltuneekin huonosti tilanteisiin, joissa tuntemukset ovat merkittävässä osassa.

Suomessakin on tehty muutamia tutkimuksia sähköpostin käyttäjistä. Rubin (1992, 74-79) on tutkinut Telebox-sähköpostin käyttäjiä vapaamuotoisella kyselyllä. Kysely toteutettiin muutaman ilmoitustaulun kautta. Selkeimmin vastauksista erottui ihmisten tarve vuorovaikutukseen. Halutaan olla yhteydessä toisaalta ystäviin, toisaalta oman alan asiantuntijoihin ja työtovereihin. Toinen suuri tarveryhmä oli erilaisten palvelujen tarve; yhteydet pankkeihin ja eri tietokantoihin olivat tärkeimmät. Kysyttäessä mitä osaa sähköposti esittää omassa tulevaisuudessasi, vastasivat käyttäjät ystäväverkon muodostuneen sähköpostin ympärille, työaspektin ja opiskelun sähköpostin kautta.

Kysyttäessä sähköpostin vaikutusta yhteiskunnan tulevaisuuteen yleensä, vastauksissa työ, arkielämä ja ystävyyskontaktit korostuivat. Toisaalta mielenkiintoisen vastausryhmän muodostivat ne, joissa korostettiin sähköpostin käyttäjien muodostavan erityisen eliitin. Elitiillä on mahdollisuus taloudellisesti käyttää verkkoa ja toiseksi heillä on tarvittava tieto, taito ja mielenkiinto opetella uuden viestimen käyttö. Toisaalta vastauksissa oli myös ajatuksia siitä, kuinka sähköpostista tulee syrjäytettyjen kuten työttömien, vanhusten ja kehitysalueiden asukkaiden tapa viettää aikaansa. (mts., 79-81.) Ehkä myöhemmät tutkimukset kertovat millaisen roolin sähköposti on saanut yhteiskunnassa, onko se eliitin vai syrjäytettyjen suosiossa?

Rubinin (mts., 99-102) tutkimuksessa sähköpostin käyttäjistä todetaan kielen muuttuneen. Tutkimukseen vastanneet sähköpostin käyttäjät ilmaisivat kielen muuttuneen nasevaksi, lyhyeksi, muistilappumaiseksi. Toiset suhtautuivat tähän asiaan positiivisesti. Heidän mielestään suullinen iskuvalmius kehittyi, ilmaisu tiivistyy ja parantuu. Toiset taas kokivat asian negatiivisena: merkkislangi ja atk-kieli lisääntyvät sekä viestien taso laskee.

Grabowski, Pusch & Pusch (1990, 278-282) tutkivat korkeakouluopiskelijoita, jotka olivat käyttäneet sähköpostia jo kolmen vuoden ajan. Ahkerimpia käyttäjiä olivat kokopäiväisesti kampuksella olevat opiskelijat. Ne, joiden ajateltiin eniten tarvitsevan tällaista vuorovaikutuskanavaa, kuten osa-aikaopiskelijat ja perheelliset eivät olleet hyödyntäneet sähköpostia kovin laajasti.

He tutkivat myös kenelle viestejä lähetettiin ja miksi. Opinto-osaston sisällä viestejä lähetettiin eniten toisille opiskelijoille. Toiseksi eniten lähetettiin tiedekunnalle ja kolmanneksi ohjaajille. Opinto-osaston ulkopuolella eniten viestittiin ystäville ja vain kolme prosenttia meni ohjaajille. Kaikkien viestien yhtenä tarkoituksena oli tieteellisen tiedon vaihto. Eniten kirjeitä oli lähetetty tarkoituksessa keskustella ideoista, seuraavaksi vaihdettaakseen sosiaalista tietoa ja kolmanneksi auttaakseen vaikeassa tehtävässä. Osa kirjeistä oli lähetetty välttääkseen kasvokkain keskustelua. (mts., 278-282.)

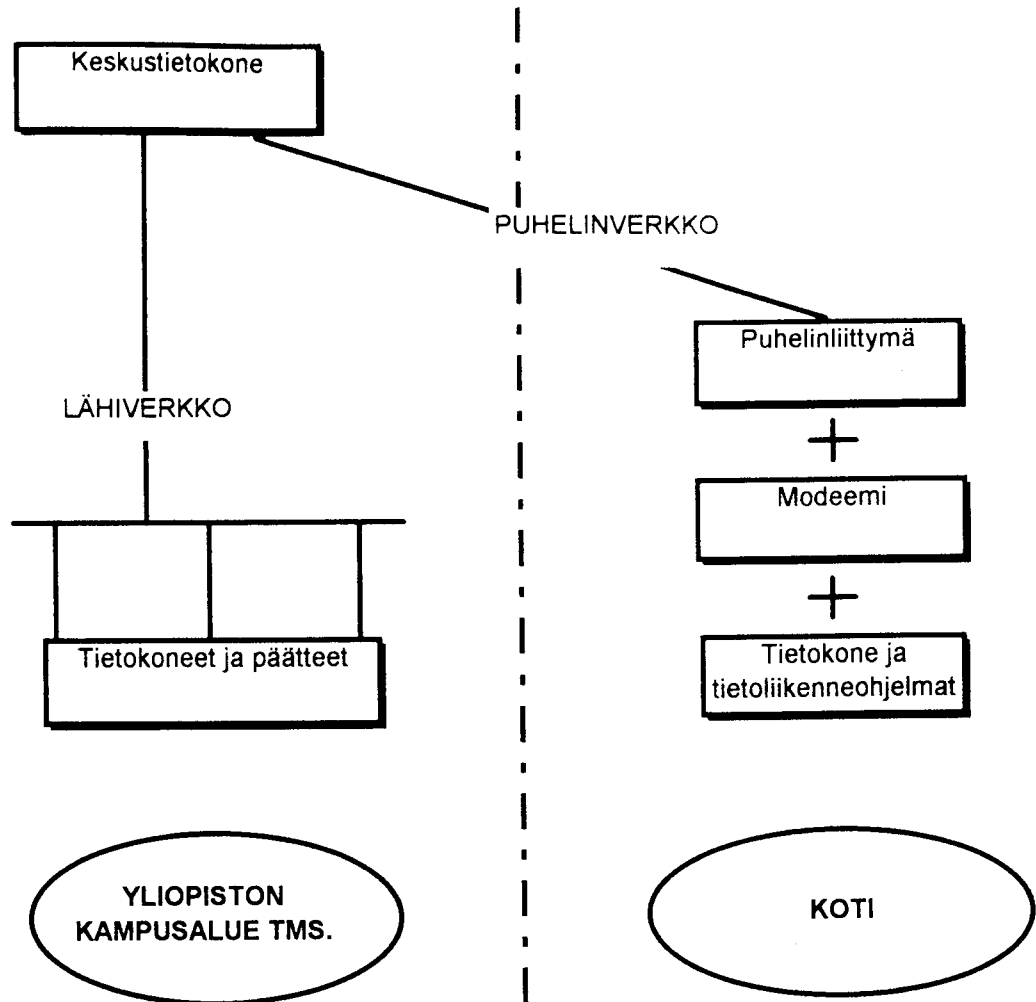
Grabowski, Pusch & Pusch (mts., 278-282) tutkivat myös sitä mitkä tekijät estivät ja mitkä rohkaisivat käyttämään päätekeskustelua korkeakouluopiskelussa. Kaikkein rohkaisevin tekijä oli aika- ja paikkarakojen puuttuminen. Miltei yhtä rohkaisevana pidettiin helppoa sisäänpääsyä eli mahdollisuutta osallistua. Ehkäisevistä tekijöistä suurimmaksi koettiin tarpeettomuus käyttää sähköpostia. Seuraavana oli modeemin käyttömahdollisuuden puuttuminen tai vähäinen mahdollisuus käyttää sitä.

Seuraava oli tiedon puute ja neljäntenä ehkäisijänä mainittiin ajan puute. Tähän liittyen Mason ja Kaye (1990, 26) ovat todenneet, että tietokonevälitteiseen kommunikointiin ryhdyttäessä täytyy olla varmuus siitä, että opiskelijoiden on helppoa ja hyödyllistä käyttää uutta teknologiaa ja että sen käyttö on heille tasapuolisesti mahdollista. Mikäli opiskelijoilla on teknisiä ongelmia tietokonevälitteisessä kommunikoinnissa, saattaa se vaikuttaa heidän myöhempään osallistumishalukkuuteensa.

4.3 Päätekeskustelu - Computer conferencing

Erilaiset päätekeskustelujärjestelmät tarjoavat sähköpostijärjestelmiä laajemmat mahdollisuudet käyttäjien väliselle vuorovaikutukselle. Keskustietokoneen hyväksikäyttö mahdollistaa viestien tallettamisen lisäksi mm. monipuolisen ryhmäkeskustelun. Päätekeskustelu on hyvä ryhmäkeskustelun ja yhteistoiminnallisen oppimisen väline, siinä vältetään esimerkiksi lukujärjestyksen laatimisoongelmilta. Useissa yliopistoissa arvostellaan opiskelijoita heidän kirjallisten tuotostensa, kuten esseiden, tenttivastausten ja raporttien perusteella. Siksi kaikki välineet, jotka edistävät opiskelijoiden kirjallisia taitoja ilmaista ajatuksiaan, ovat hyödyllisiä. (Kaye 1989a, 4-10.)

Masonin (1988, 28) mukaan päätekeskustelu on menetelmä vuorovaikutteeseen kommunikointiin, jossa käytetään kirjoitettua sanaa tietokonepäätteiden kautta. Tietokone varastoi keskustelijoiden tuotokset ja sallii kunkin osallistujan lukea tuotoksia ja lisätä niihin tekstiä milloin vain. Sisään keskusteluun päästään mikrotietokoneen kautta tai päätteen kautta, joka on yhteydessä keskustietokoneeseen. Kaukana olevia käyttäjiä yhdistää keskustietokoneen ja päätteen välinen puhelinverkosto. Lähellä olevien käyttäjien välillä voi olla erillinen lähiverkko, jollaisia on esimerkiksi yliopistojen kampusalueilla. Kaukana oleva käyttäjä esimerkiksi kotona oleva etätyöntekijä tarvitsee modeemin. Modeemi muokkaa signaalit sopiviksi puhelinsysteemiin, se myös muuntaa keskustietokoneessa signaalit takaisin digitaalimuotoon. Kuvio 2 (seur. sivulla) havainnollistaa päätekeskustelujärjestelmän toimintaa Seppisen, Paanasen, Kujalan ja Hyppösen (1995, 149) sekä Konttisen ja Sajavaaran (1990, 52) kuvioita mukaellen.



KUVIO 2. Päätekeskustelujärjestelmä

Verkostot voivat vaihdella hyvin paikallisista, talon sisäisistä kansainvälisiin, useiden eri maiden välisiin verkostoihin. Henkilöltä-henkilölle vuorovaikutuksen lisäksi, yksilöt voivat liittyä kokouksiin, joissa muiden osallistujien ryhmä keskustelee mielenkiintoisista aiheista. Monissa systeemeissä on mahdollista osallistua useisiin keskusteluihin samanaikaisesti. Toisin sanoen päätekeskustelusysteemit ovat viestienvaihtojärjestelmiä, jotka ovat yleensä ottaen samankaltaisia kuin sähköpostijärjestelmät, mutta eroavat siinä, että ne ovat viestien vaihtoa usein monelta-monelle. (Mason 1988, 28; Quarterman & Hoskins 1986, 936-937.)

Päätekeskustelu on vuorovaikutusviestintää, joka tukee viestien vaihtoa yksinkertaisista, tunteellisista, maallisista viesteistä kaikkein älykkäimpiin ja pohdiskelevimpiin viesteihin. Kaye, Mason ja Harasim (1989, 31) ovat sitä mieltä, että päätekeskustelijoiden välille voi muodostua ryhmähenki, joka on enemmän kuin vain keskustelijoiden summa. Vahva ryhmähenki saattaa säilyä hyvinkin kauan. He myös olettavat, että päätekeskustelujen todellinen motivoija on keskustelujen hauskuus. Keskustelijoista on hauskaa pysyä jatkuvassa tiedonvirrassa, tavata uusia ihmisiä, kokea ryhmän muodostuminen. Yllätyksellisyys ja uteliaisuus on herätetty, ja jotkut keskustelijat löytävät itsestään yllättäviä piirteitä päätekeskustelujen avulla.

Feenberg (1989a, 270) pitää päätekeskusteluita hämmästyttävän hauraina, ulkoisen pakon määrä ei näytä kykenevän säilyttämään epätoivoisen huonosti hoidettua päätekeskusteluryhmää. Päätekeskustelussa osallistujat on saatava sisäisesti moti-

voitua, jotta he säännöllisesti osallistuvat. Päätekeskustelu on peliä, jossa on tehtävä siirtoja, jotta saa muut pysymään mukana.

Päätekeskustelun suurimpana haittana Hiltz ja Turoff (1978, 27-28) pitävät viestien kirjoittamista päätteelle. Lisäksi he pitävät päätekeskustelujen puutteena sitä, että ne eivät tyydytä sosiaalisia tai emotionaalisia tarpeita. Pitkänkin päätekeskustelun jälkeen keskustelija on yksin, irrallaan omassa kammiossaan. Feenberg (1989a, 272-273) toteaa, että ihmiselle voi tulla tunne eristyneisyydestä ja tunne toisten olemassaolotodellisuuden heikkenemisestä. Toisaalta päätekeskustelukin voi saada aikaan lämpimiä ja kestäviä sosiaalisia ystävyyssuhteita, vaikka keskustelijat eivät koskaan tapaisikaan kasvokkain. Hän on myös todennut, että kommunikoinnissa tietokoneen välityksellä lisääntyä tunne henkilökohtaisesta vapaudesta.

Tietokonevälitteisen kommunikoinnin huonona puolena pidetään myös sitä, että se edellyttää suhteellisen kallita laitteistoja, kuten mikrotietokoneen, modeemin ja tietoliikenneohjelman sekä tiettyjä käyttövalmiuksia ja kyvyn hahmottaa uusi viestintätilanne (Paakkola 1991, 94). Masonkin (1990a, 6-9) on todennut tutkiessaan tietokonevälitteisesti kommunikoivia etäopiskelijoita, että osalla ilmeni vaikeuksia vielä toisena vuotena hahmottaa uusi viestintätilanne ja huomata vaatimus laajemmasta osallistumisesta kuin tavallisesti. Osa opiskelijoista ei välttämättä totu koskaan tietokonevälitteiseen kommunikointiin vaan kaipaa kasvokkaista yhteydenpitoa. Toisaalta osa opiskelijoista 'pelkää' tietokoneen käyttämistä viestintävälineenä tai sen väärinkäyttöä.

Feenbergin (1989a, 264) mielestä päätekeskusteluissa epäselvyyksiä ja kommunikointiin liittyviä ongelmia voidaan selkiyttää mm. käyttämällä synonyymejä ja termien erilaisia määritelmiä ja näin voidaan lisätä viestittävyttä ja viestien perillemeno. Mutta tällaisellä toiminnalla on omat haittapuolensa ja se puuttuu yhteen päätekeskusteluviestien hyvään ominaisuuteen nimittäin viestien lyhyteen ja sitä kautta selkeyteen. Kukaan ei jaksakaan lukea kovin pitkää ja monimutkaista viestiä, johon on ympätty paljon käsitteitä ja asiaa, osallistujat tympääntyvät. Monasti ei ole kovinkaan helppoa löytää lyhyttä ja samalla selkeää pääteviestiä, mutta toisaalta sama ongelma ilmenee suullisessakin viestinnässä. Harvoin tapaa selkeää, lyhytsanaista ja samalla ytimekästä puhujaa.

Kuitenkin Hiltz ja Turoff (1978, 81-90) toteavat, että vaikka päätekeskusteluissa on menetetty sanaton viestintä niin sen tilalle on kehitetty uusia viestintämuotoja. Esimerkiksi kirjallisesti esitetty viesti on usein selkeämpi kuin puheviesti ja kirjallista viestiä voidaan entisestään selkiyttää alleviivauksin, jäsentelyin, numeroinnein jne. Päätekeskusteluissa voidaan käyttää myös visuaalisia aineksia kuten taulukoita, kuvia, piirroksia.

Tietokonevälitteisen viestinnän ongelmiin liittyy myös tunteiden ilmaisemisen vaikeus. Toisaalta sähköisessä viestinnässä käytetään eri tapoja, joilla pyritään osoittamaan tunteita. *Tähti* , s u u r i a v ä l e j ä ja ISOJA KIRJAIMIA käytetään osoittamaan jotakin erityistä asiaa kuten huutamista. Toisilla on tapana kirjoittaa <sarkasmia> tai <ironiaa>. Sähköpostissa ilmaistaan myös positiivisia tunteita kuten hymyilevät kasvot, tosin sivuttain :-) (Boshier 1990, 57). Fortelius ja Olander (1994, 20, 103-104) ovat todenneet, että tietoliikenteessä on tarve merkitä graafisesti tekstin tyylillistä arvoa ja viestin tarkoitusta. Esimerkkinä tästä he mainitsevat niin sanotun hymiön (smiley-kuviot), jotka muodostuvat merkistön erikoismerkeistä. Koodit voivat merkitä esimerkiksi leikillisyyttä (: -D), ironiaa (; -) tai vakavaa

asennetta (-T). nämä ilmaisut pitäisi olla mahdollista ilmaista tavanomaisin tyylikeinoin, silloinkin kun halutaan ilmaista itseään nuorekkaalla slangikielellä tai ominta-keisella kielellä.

Flaiming eli hehkuttaminen on erikoinen ilmiö tietokoneverkostoissa. Hehkuttamisessa on tapana tuottaa paljon mielenkiinnostonta ja ikävää asiaa tai tekstiä tai tuottaa sitä naurettavalla tai herjaavalla tavalla. Tietokonepohjainen keskustelu sisältää vähemmän estyneisyyttä ja sisältää enemmän kriittistä arviointia kuin kasvokkain keskustelu koska tilanteet on depersonaloitu tietyillä tavoilla. Raving eli jonkinmoinen hourailu on hehkuttamisen sisarilmiö. Yksilö saattaa esimerkiksi sekoittaa keskustelua omalla ns. hourailullaan, jolloin hän viestittää esimerkiksi epäsiattomuuksia. Lisääntyvää hehkuttamista tietokoneverkostoissa on selitetty sillä, että kirjoittajat ovat tavallaan kaukana, eristyksissä vastaanottajilta ja tällöin he ovat suojassa välittömältä palautteelta, mikä puolestaan rohkaisee herjailuun ja hourailuun. (Quarterman & Hoskins 1986, 967; Kiesler, Zubrow, Moses & Geller 1985, 99.)

4.4 Päätekeskustelu versus kasvokkain keskustelu

Feenbergin (1989a, 261) mukaan kulttuurissamme kasvokkain keskustelu on ideaalista. Kun sitä verrataan muihin kommunikoinnin tapoihin tuntuvat ne puutteellisilta. Kommunikointi vaikuttaa uskottavimmalta ja onnistuneimmalta kun puhuja on fyysisesti läsnä. Tämän fyysisen läsnäolon uskotaan takaavan aitouden: sinä voit katsoa puhetoiveriasi silmiin, kasvoihin ja lukea totuuden tai valheen. Toisaalta kasvokkainkaan kommunikointi ei ole näin helposti tulkittavaa, vaikka yleensä niin luullaankin.

Kasvokkain keskusteltaessa usein tulkitaan puhuminen menestymiseksi ja vaikeneminen epäonnistumiseksi. Toisaalta tavallisessa keskustelussa saadaan heti viesti myös siitä, kuinka asia on vastaanotettu ei pelkästään siitä mitä se on sisältänyt; vastaanottajat puistavat päätään, hymyilevät, kohdistavat katseensa jne. Päätekeskustelujen osallistujat joskus melkein kerjäävät tietokoneelta, että se huomaisi heidät tai tunnistaisi keskustelijat. Joidenkin käyttäjien mielestä tietokoneen kautta he saavuttavat välittömämpää lähestymistä toistensa ajatusprosesseihin. Heille puhumppanin ruumiillisen läsnäolon puute ei merkitse persoonattomuutta. (Feenberg 1989a, 261-262; 1989b, 24.)

Kasvokkain keskustelu nähdään rikkaana, koska siinä eri vihjeet ja kanavat toimivat samanaikaisesti. Voidaan viestittää sekä nonverbaalisesti että verbaalisesti, kasvoilla, äänellä tai sanoilla. Viestinnässä ovat mukana myös persoonalliset ja kielelliset variaatiot. Toisaalta tietokonevälitteisessä kommunikoinnissa ei ole kasvokkaisen keskustelun vaatimia kohteliaisuus- tai kuulollaoloritulaaleja. Päätekeskustelijat kokevat monimutkaiset aloitus- ja lopetusrituaalit tarpeettomiksi; keskustelu tehostuu. (Walther 1992, 56-57; Feenberg 1989a, 262.)

Roberts (1987, 7-8) korostaa sitä, että kaikkein aggressiivisimmat keskustelijat eivät voi hallita päätekeskustelua, sillä kaikilla on tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua. Kasvokkain keskusteltaessa luokan aktiivisimmat kommentoijat, joilla on

sanottavaa jokaiseen asiaan ja jotka kommentoivat joskus vain saadakseen olla esillä, joutuvat päätekeskusteluissa pohtimaan sanottavaansa tarkemmin. Ne, joilla ajatusten muotoilu vie vähän kauemmin aikaa, voivat päätekeskusteluissa harkita sanottavaansa kaikessa rauhassa. Ne, joita ujous estää aktiivisesti osallistumasta perinteiseen luokkakeskusteluun, voivat vapaammin osallistua päätekeskusteluihin.

Toisaalta Masonin (1988, 38) mukaan päätekeskustelukommunikoinnissa korostuu hallitsevien persoonallisuuksien osuus. Ne, jotka kirjoittavat loistokkaasti voivat tahtomattaan, tietämättään ottaa haltuunsa keskustelun siinä määrin, että keskustelusta tulee yksityinen ja muut osallistujat suljetaan pois siitä. Tietysti tämä on mahdollista myös kasvokkain keskusteltaessa, mutta päätekeskusteluissa siihen liittyy lisääntyvästi kysymys opiskelijoiden kirjoitustaidosta, kieliopista, kirjoitustavasta, sujuvuudesta. Toisaalta tätä ei voitane enää pitää ongelmana korkeamman asteen opiskelijoilla. Lisäksi perinteisessä luokassa muutamat puhujat vastaavat yleensä useampiin kysymyksiin, samalla kun muut ovat passiivisia. Kirjallisissa kokeissa jokainen vastaa yksilöllisesti, mutta vastauksissa ei ole pohdintaa, mietiskelyä, asian syvällistä tutkiskelua. (Hiltz 1986, 98.)

Marttusen (1992a, 123-124; 1992b, 290-291) mukaan myös tasa-arvon ja demokratian voidaan ajatella toteutuvan pääteseminaarissa perinteistä seminaarityöskentelyä paremmin, koska vuorovaikutus on kirjallista ja siihen on mahdollista osallistua anonyyminä. Perinteisessä seminaarissa verbaalisesti lahjakkaat ja "nokkelat" yksilöt ovat paremmassa asemassa kuin ne, jotka tarvitsevat enemmän aikaa puheenvuorojensa muotoilemiseen. Pääteseminaarissa osanottajat eivät ole fyysisesti samassa tilassa, jolloin on myös helpompaa reagoida asiasisältöihin, eikä niinkään asian esittäjään. Marttusen (1993, 382-383) tutkimuksessa pääteopiskelusta korkeakouluopinnoissa todettiin opiskelijoiden olleen tyytyväisiä päätekeskustelun tarjoamaan tasa-arvoiseen opiskeluympäristöön ja mahdollisuuteen rauhassa puntaroida ja tarkastella asioita ennen niiden esittämistä.

Robertsin (1987, 1-4) tutkimuksessa tietokonetta käytettiin luomaan sellainen ympäristö, jossa etäkurssin osallistujat voivat olla vuorovaikutuksessa sekä ohjaajansa että toistensa kanssa. Kokemukset elektronisesta seminaarista olivat positiivisia. Vuorovaikutuksen joustavuus ja moninaisuus sekä ryhmän tuottama hyöty yksilölle koettiin erittäin palkitsevina. Robertsin mukaan yliopistolle elektroninen seminaari voi olla lopulta halvempi kuin traditionaalinen pedagogiikka. Huolimatta positiivisista kokemuksista sähköinen seminaari ei voi kuitenkaan korvata perinteistä kasvokkaista seminaaria. Monet haluavat mennä luokkahuoneeseen ja saada fyysisen kontaktin opiskelutovereihinsa. Roberts havaitsi kuitenkin, että opiskelijoiden tuotokset sähköisessä seminaarissa olivat hyviä sekä laajuudeltaan että analyysin laadultaan. Jo päätteellä työstetyt ajatukset saatiin paremmin esiin ja kehittyneempinä paperille. Opiskelijat ikään kuin testasivat ajatuksiaan jo päätekeskusteluissa.

Tietokonevälitteisen kommunikoinnin veteraanit Hiltz ja Turoff (1978, 35-39) ovat vertailleet päätekeskustelua ja kasvokkain tapahtuvaa keskustelua muutaman ominaisuuden suhteen. Kuviossa 3 (seur. sivulla) esitetäänkin kooste heidän vertailuistaan.

Ominaisuus	Järjestelmä	
	Suullinen	Kirjallinen
	Kasvokkain	Sähköposti ja päätekeskustelu
Tiedonsiirto	Verbaalinen ja non-verbaalinen	Kirjoitettu ja graafinen
Kontrolli	Ryhmä	Yksilö
Nopeus	Puhenopeus	Lukunopeus
Ajan yhteensovittaminen	Välttämätön	Ei välttämätön
Maantieteellisen etäisyyden yhteensovittaminen	Välttämätön	Ei välttämätön
Muisti	Äänitys	Sähköinen
Muistin koko	Alkuperäinen	Rajaton
Vaadittavat taidot	Puhekyky, totutut tavat	Kirjoitustaito ja konekirjoitustaito

KUVIO 3. Kommunikointijärjestelmä

Osallistuminen kasvokkaiseen normaaliin keskustelutilanteeseen edellyttää puhekykyä ja totuttujen tapojen hallitsemista. Tietokonevälitteinen kommunikointi vaatii kirjoitus- ja konekirjoitustaitojen hallintaa. Tieto siirtyy perinteisesti sekä sanallisten että sanattomien viestien kautta, mutta tietokonevälitteisesti se kulkee graafisena tai kirjoitettuna. Kommunikointijärjestelmää kontrolloi perinteisesti koko ryhmä, kaikki ovat kasvokkain. Tietokonevälitteinen kommunikointi korostaa yksilöllisyyttä kukin kontrolloi pääasiassa itseään. Kirjallinen kommunikointijärjestelmä pyörii lukunopeudella, suullinen järjestelmä kulkee puhenopeudella. Tietokonevälitteisessä järjestelmässä kommunikoidijien ei tarvitse olla samaan aikaan samassa paikassa, kun suullisessa kommunikointijärjestelmässä osallistujien on sovittava yhteen niin aika kuin maantieteellinen etäisyyskin. Kasvokkain keskusteltaessa muistikeinona toimii äänitys ja muistin koko on kukin alkuperäistilanne. Kirjallisessa kommunikointijärjestelmässä kaikki tallentuu sähköisesti tietokoneen periaatteessa rajattomaan muistiin, josta se on helposti löydettävissä ja uudelleenkäytettävissä. (mts., 35-39.)

4.5 Vertailevia tutkimuksia

On olemassa muutamia konkreettisia tutkimuksia tilanteista, joissa samat opiskelijat ovat osallistuneet sekä tietokonevälitteiseen että kasvokkaiseen opiskelutilanteeseen.

Näistä laajin ja tunnetuin on varmaankin Quinin, Mehanin, Levinin ja Blackin tutkimus vuodelta 1983. Tämä tutkimus suoritettiin Kalifornian yliopistossa ja siinä vertailtiin samojen opiskelijoiden osallistumista sekä päätekeskustelukursseilla että perinteisen opetuksen kursseilla. Osallistumista tutkittiin vertailemalla keskenään perinteiseen opetukseen osallistumisen määrää ja päätekeskustelussa lähetettyjen viestien määrää. Samassa tutkimuksessa vertailtiin myös keskustelujen rakennetta. Tutkijat totesivat mm. arvioivien puheenvuorojen määrän ja yleisen vastaustavan vaihdelleen eri opiskeluympäristöissä. (Quinn, Mehan, Levin & Black 1983, 319-322.)

Sähköpostikeskusteluissa puheenvuorot ja vastaukset tehtäviin olivat huomattavasti pidempiä kuin perinteisen keskustelun vastaukset ja puheenvuorot. Sähköpostikeskusteluissa vaadittiin enemmän faktapohjaisia vastauksia kuin tavallisessa keskustelussa taas kyseltiin enemmän mielipiteitä ja tulkintoja. Tietokonekeskustelussa vastaukset olivat monimutkaisempia kuin tavallisessa. Sähköpostikeskusteluissa vastaukset olivat keskimäärin 106 sanaa pitkiä kun suullisessa keskustelussa ne olivat 12 sanaa pitkiä. (mts., 316-320.)

Keskustelut erosivat myös rakenteeltaan. Kasvokkain keskusteluissa noudatettiin tiettyä jaksottaisuutta. Tyypillistä oli, että ohjaaja esitti kysymyksen, johon yksi opiskelija vastasi, jonka jälkeen ohjaaja esitti oman arvioivan kannanottonsa. Sähköpostikeskusteluissa tyypillistä oli, että opiskelijat esittivät lisäkysymyksiä ja useammat opiskelijat vastasivat ja esittivät kommentteja. Opiskelijat arvioivat toistensa vastauksia enemmän kuin tavallisessa keskustelussa ja esittivät toisiaan tukevia lausuntoja, ihailivat toistensa oivalluksia. Ohjaajan arvioivat kannanotot hukkuivat opiskelijoiden puheenvuoroihin. (mts., 319-324.)

Hiltz (1986, 95-102; 1990, 133, 166-169) on tehnyt samankaltaisia havaintoja tutkiessaan opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta. Päätekeskusteluluokassa opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus on laajempaa, ei pelkästään opettaja - opiskelija -vuorovaikutus. Opiskelijat kokivat myös voivansa ottaa kurssista laajemman hyödyn ja tätä kautta osallistumisaktiivisuus lisääntyi. Hiltz on kehittänyt termin The Virtual Classroom, jonka hän määrittelee erityistarkoituksiin muotoilluksi ja erityistarpeisiin vastaavaksi tietokonevälitteisen kommunikoinnin järjestelmäksi oppimiseen ja kommunikointiin. Tässä näennäisessä oppihuoneessa opiskelijat voivat jakaa ajatuksiaan, kysellä ja toimia professoreiden ja luokkatovereiden kanssa käyttämällä tietokoneita. Tietokoneet mahdollistavat viestien lähettämisen ja vastaanottamisen, vuorovaikutuksen. Osallistujilla on myös mahdollisuus lukea ja kommentoida luentomateriaalia ja kurssimateriaalia, suorittaa kokeita, vastaanottaa palautetta jne. Opiskelu ja opetus on tällaisessa luokassa muodollisista normeista ja tavoista vapaampaa kuin perinteisessä luokahuoneessa. Opettajan ei myöskään tarvitse kiinnittää huomiota puheensa kuuluvuuteen eikä hänen tarvitse spontaanisti vastata opiskelijoiden kysymyksiin.

Quinin, Mehanin, Levinin ja Blackin (1983, 319-324) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset tietokoneesta eivät vaikuttaneet heidän osuuteensa sähköpostikeskusteluissa, puolella osallistujista oli aikaisempaa tietokonekokemusta. Aikaisempaa tietokonekokemusta omaavia vertailtiin aikaisempaa kokemusta omaamattomampiin, arvosanoissa ei ollut huomattavaa eroa eikä eroa ollut myös lähetettyjen kirjeiden määrässä eikä tietokoneella käytetyssä ajassa. Edellä mainituilla seikoilla voisi olla merkitystä jos joku väittäisi, että aikaisempi kokemus on välttämätön ehto menestyä päätekurssilla. Tietokoneahdistus tai levottomuus il-

menivät tutkimuksessa, monet kärsivät siitä. Aikuisilla voi olla 'pelkoja' tietokoneita tai yleensä teknisiä laitteita kohtaan.

Davie (1988, 58-62) tutki etäopiskelijoita. Heidän kurssinsa kesti 13 viikkoa ja he tapasivat kasvokkain kaksi kertaa sen aikana. Sekä vuoden 1986 että vuoden 1987 kurssilaiset lukivat aktiivisesti kirjeitä. Yleistä oli että kirjeet luettiin viikottain, muutamat seurasivat kirjeitä päivittäinkin. Ohjaaja kirjoitti 20 ja 22 % kaikista kirjeistä, mikä on paljon vähemmän kuin mitä ohjaaja kuluttaa aikaa kasvokkain keskusteluissa. Vaikka ryhmät olivatkin pieniä voitiin todeta, että opiskelijoiden ajatukset olivat syvällisempiä ja tulokset parempia kuin perinteisellä kasvokkain pidetyllä kurssilla. Opiskelijat keskustelivat syvällisemmin kurssimateriaalista.

Ohjaaja oli myöskin tyytyväinen kurssiin ja sen laadukkuuteen. Opiskelijat lukivat kurssimateriaalin ja osallistuivat toimintaan aktiivisemmin kuin normaalissa luokassa. Keskustelun älyllinen sisältö oli erinomainen ja ideoita pyöriteltiin perusteellisesti. Tehtävät olivat erityisen hyvin tehty, laadukkaasti käsitelty. Ne olivat hyvin kirjoitetut ja hyvistä aiheista. Tapaustutkimukset olivat mukava sekoitus teoriaa ja tietoa, joka kerättiin yhteisöistä. Järjestelmä tuki toimintoja, joita ohjaaja arvostaa eniten: muiden ideoiden huomioon ottamista, ajateltua kirjoittamista ja asian ymmärtämisen kehittymistä. (Davie 1987, 23.) Seuraavaksi tarkastellaankin lähemmin juuri päätekeskustelun tarjoamia didaktisia mahdollisuuksia.

5 PÄÄTEKESKUSTELUN TARJOAMIA DIDAKTISIA MAHDOLLISUUKSIA

Korkeakouluopetuksen metodit ovat muuttumassa. Painotus alkaa olla nyt opiskelijoiden oppimisessa ennen kuin heidän olemisessaan opetettavana. Tietokoneilla ja yliopistojen tietoverkoilla on olennainen rooli tässä muutoksessa. (Hoare & Race 1990, 18.)

Arias ja Bellman (1990, 228) ovat havainneet viimeisen vuosikymmenen aikana päätekeskustelun tulleen nopeasti etäopiskeluun. Nyt monissa yliopistoissa eri puolilla maailmaa on omat päätekeskustelujärjestelmänsä ja keskuksat, joiden kautta viestien vaihto eri puolilla maailmaa ja kotimaata tapahtuu.

Uudessa oppimisympäristössä on uudenlainen tapa oppia, koska oppijan merkitykselliset kokemukset ovat koulutuksen keskuksena. Uudessa luokkahuoneessa opettaja ja oppijat jakavat tiedon, he myös jakavat vastuun ja vallan. Opettajalla on uusi rooli oppimisen ohjaajana ja ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Löytävä oppiminen on ohittanut ulkoaoppimisen (Chung 1991, 17.)

Harasim (1989, 50-51) on tarkastellut päätekeskustelua opetuksen välineenä. Kuviossa 4 (seur. sivulla) esitetään hänen näkemyksensä. Hänen mukaansa kasvokkain opetus helpottaa yhdeltä monelle vuorovaikutusta, mutta se on riippuvainen ajasta ja paikasta. Luokkatoiminnot tukevat ryhmävuorovaikutusta, mutta se vaatii kaikkien osallistujien kokoontuvan yhteen samaan paikkaan samaan aikaan. Samalla kun etäopetus ei ole riippuvainen ajasta tai paikasta, se on yhdeltä monelle tai yhdeltä yhdelle tapahtuvaa vuorovaikutusta ennen kuin monelta monelle tapahtuvaa vuorovaikutusta. Päätekeskustelu mahdollistaa aika- ja paikkariippumattomuuden sekä monelta monelle tapahtuvan vuorovaikutuksen. Päätekeskustelu ja etäopetus vaativat vuorovaikutusta välittävän tekijän onnistuakseen.



KUVIO 4. Päätekeskustelu opetuksessa

Harasim (1989, 53; 1990, 54) on todennut myös, että kollegiaalinen yhteistoiminta laskee oppijoiden epävarmuutta selviytyä monimutkaisista tehtävistä. Samalla se myös rohkaisee oppijoita yhtymään oppimisprosessiin. Laaja keskustelu ja monipuoliset näkökulmat, jotka nousevat esiin päätekeskustelun kuluessa saattavat myötävaikuttaa korkeampiin kehitystasoihin oppijoissa kuin jos he työskentelisivät yksinään. Yhteistoiminnallisuus lisää yhteenkuuluvuutta ja sosioemotionaalista sitoutumista oppimisprosessiin yhtä hyvin kuin luo älyllisen ilmaston, mikä rohkaisee osallistumaan.

Nickersonin (1988, 39) mukaan ajattelun kehittymistä tukevassa oppimisympäristössä opiskelijoiden tulee voida vapaasti kysyä, tutkia sekä esittää tietoon liittyviä rajoituksia sekä virhekäsityksiä ilman pelkoa tai nolatuksi tulemista. Heidän tulee myös saada sekä opettajalta että opiskelijatovereilta myönteistä palautetta ponnistelusta sekä hyvästä ajattelusta. Opettajan haasteena ei niinkään ole opettaa opiskelijoille kuinka tulee ajatella vaan tarjota heille mahdollisuuksia ajatteluun sekä keskusteluun ajattelusta.

5.1 Yhteistoiminnallisuus

Johnson ja Johnson (1987, 12-13) ovat määritelleet yhteistoiminnallisuuden (cooperation, collaboration) olevan paljon muuta kuin opiskelijoiden fyysinen läsnäolo, keskustelu muiden kanssa, materiaalin jakaminen, toisten auttaminen. Kuitenkin kaikki nämä ovat tärkeitä tekijöitä yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Yhteistoiminnallisuudessa jäsenten tulee olla positiivisesti riippuvaisia toisistaan. Opiskelijoilla

tulee olla 'samassa veneessä' -tunne. Riippuvuus voi olla erilaista, voidaan olla riippuvaisia voimavaroista ja aineistosta, roolista, tehtävästä, palkinnosta. Yhteistoiminnallisen opiskelijan on käytettävä ryhmätöitä, joita hänelle tulee opettaa ja kannustaa häntä käyttämään niitä.

Yhteistoiminnallisuudessa vuorovaikutuksen laatu on tärkeää. Positiivinen riippuvuus toisista johtaa edistävään vuorovaikutukseen. Edistävä vuorovaikutus voidaan määritellä yksilöiden toistaan kannustamiseksi ja rohkaisemiseksi, niin että kukin saavuttaa tavoitteensa. Edistävää vuorovaikutusta voidaan luonnehtia henkilökohtaiseksi ja tieteelliseksi tukemiseksi. Se on myös hyväksyntää, tiedon vaihtoa, molemminpuolista apua, korkeaa sisäistä suoritustavoitetta ja korkeaa emotionaalista osallistumista oppimiseen. (mts., 28-29.)

Pepitone (1985, 27) käyttää termiä rinnakkainen yhteistoiminnallisuus (coordinative collaboration). Se on yhteistoiminnan muoto, jossa opiskelijat työskentelevät yhteistoiminnallisesti eli vaihtavat tietoa ja auttavat toinen toistaan, mutta kullakin on oma tavoite tai päämäärä. Kunkin tavoite voi olla hyvinkin erilainen tai ne voivat olla päällekkäisiä tai niillä voi olla sama tausta-ajatus.

Venkula (1988, 106) pitää yhteistoiminnallisuutta yliopisto-opettajan ja opiskelijan välillä keskeisenä opinnäytetyön tekemisvaiheessa. Ohjaaja ja opiskelija joutuvat kohtaamaan toisensa työn ääressä, jonka lopputulos on riippuvainen molempien ponnistuksesta. Vaikka tutkimuksen ohjausta pidetään merkittävänä jo tutkinnon kandidaattivaiheen opinnäytetyössä, niin ohjausta on tieteellisesti analysoitu hyvin vähän. Ohjausuhteeseen liittyvä tieto on melko vähäistä ja se on pitkälti peräisin psykologisista terapiateorioista. Niiden käyttökelpoisuus tutkielmien ohjauksen yhteydessä ei ole itsestään selvää.

Mason (1988, 22; 1990b, 3-4) pitää pääteympäristöä erityisen sopivana yhteistoiminnalliseen opiskeluun. Päätekeskusteluissa opiskelijoilla on aktiivinen rooli siinä mitä he opiskelevat. Opiskelijat oppivat keskustelun kautta. He muodostavat käsityksensä vaiheittain, he kehittyvät koko ajan toistensa kritiikin ja mielipiteiden kautta. Päätekeskustelu opiskeluvälineenä kasvattaa opiskelijoiden välistä yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyökykyä pikemmin kuin luo kilpailuhenkeä. Hiltzin ja Turroffin (1990, 70) tutkimuksen mukaan ajasta ja paikasta vapaa vuorovaikutteisuus oli yhteistoiminnallisuuden edistäjä.

Tieto nähdään yhteistoiminnallisen oppimisen ajatuksessa jonakin, joka tulee esiin aktiivisen vuoropuhelun kautta, laatimalla ideat sanoihin ja rakentamalla ideat ja käsitteet muiden reaktioiden ja vastausten kautta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä käytetään yhteistyötehtäviä, jotta aikaansaadaan aktiivista osallistumista ja vuorovaikutusta, ja jotta opiskelijat saavuttaisivat tavoitteensa. Yhteistoiminnalliset tehtävät saattavat olla seminaarityyppistä ryhmävuorovaikutusta, jossa painotetaan keskustelua tai ohjattua keskustelua opettajan kanssa. Tehtävät saattavat myös sisältää jaetun palkkion opiskelijoille, kuten työryhmän yhteisesti valmistaman luokkaraportin tai esityksen. Antamalla mahdollisuuden aika- ja paikkariippumattomaan osallistumiseen ja vuorovaikutukseen päätekeskustelut tarjoavat mahdollisuuksia opiskella yhteistoiminnallisesti. Kuitenkaan vaikka pääteopiskelu tarjoaa mahdollisuuden aktiiviseen ryhmäosallistumiseen ja vuorovaikutukseen, se ei takaa sitä. (Harasim 1989, 52.)

Beard ja Hartley (1984, 182) korostavat, että yhteistoiminnallisessa opiskelijajohtoisessa keskustelussa laajemmat näkemykset mahdollistuvat kuin useimmissa

opettajajohtoisissa keskusteluissa. Opiskelijat eivät ainoastaan hanki tietoa aktiivisella tavalla, joka mahdollistaa heidän sulauttaa se helpommin tietovarastoonsa. He ovat myös kyvykkäitä kehittämään taitojaan kysymisessä ja selittämisessä, kommentoinnissa ja kritisoinnissa suhteessa opiskelutovereidensa erilaisiin näkemyksiin. He voivat myös koota yhteen näkemyksiä ja vetää niistä yhteisiä johtopäätöksiä ja yhteenvetoja. Ellis, Gibbs ja Rein (1991, 40) pitävät myös tehokkaan ryhmätoiminnan edellytyksenä yhteyksien pitoa ja yhteistoiminnallisuutta. Tietokoneen avulla voidaan helpottaa ihmisten välistä kommunikointia ja lisätä yhteistoiminnallisuutta.

Harasim (1989, 54-55) tutki päätekeskustelukurssia, joka pohjautui yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Kurssille osallistui 29 yliopisto-opiskelijaa, jotka lähettivät 3 177 viestiä 12 viikon aikana, jolloin viestejä lähetettiin lähes 9/henkilö/viikko. Opettaja lähetti noin 10 % kaikista viesteistä. Opiskelijakeskeisyys edisti opiskelijoiden ideoiden ja väittämien vaihtoa ja kehittymistä. Ideoiden muotoilu ja niiden sanallinen esittäminen ovat tärkeitä kognitiivisia taitoja, joiden kehittymistä päätekeskustelu edisti. Marttusen (1992a, 123-125) korkeakoulupedagogisessa tutkimuksessa pääteopiskelu ja argumentointi yhdistettiin yhdeksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi. Päätekokous tarjosi argumentoinnin harjoitteluun opetusmethodiset kehykset. Erityisesti se mahdollisti opiskelijoiden joustavan vuorovaikutuksen ja loi puitteet yhteistoiminnalliselle opiskelulle.

Webb (1985, 147) toteaa, että avainpiirre, joka erottaa yhteistoiminnallisen oppimisen tilanteet muista oppimistilanteista on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa. Useat viime vuosikymmenten luokkahuonetutkimukset ja saavutustutkimukset ovat paljastaneet, että tutkijat ovat vasta omistautumassa yhä enemmän vuorovaikutuksen tutkimiselle yhteistoiminnallisessa opiskelijaryhmissä. Pienryhmien opiskelijavuorovaikutuksen tutkimukset ovat paljastaneet tuloksia myöskin siitä, miten ryhmässä toimiminen on auttanut tavoitteiden saavuttamisessa tai suoriutumisessa.

Yhteistoiminnallisesti oppimistulosten kannalta voidaan saavuttaa enemmän kuin mitä kukin olisi yksin saavuttanut yksilöllisen kehityksen kannalta kun ajatellaan vuorovaikutusta. Yhteistoiminnallinen oppimisprosessi tuo esiin tehtävän loppuunsaattamisen, oppimisen kehittymisen, henkilökohtaisten kykyjen kehittymisen ja kehittymisen oppijana ja persoonana, itseluottamuksen lisääntymisen ja luottamuksen omiin kykyihin. Oppija saa sellaisia kykyjä ja luottamusta, joista hän voi hyötyä tulevaisuuden oppimistoimissaankin. (Higgs 1988, 41.)

Moust, Schmidt, de Volder, Belien ja de Grave (1987, 147) ovat todenneet, että tutkimukset vuorovaikutusnäkökulmasta ovat yleensä näyttäneet oppijoiden suoritusten olevan parempia yhteistoiminnallisissa tilanteissa kuin oppijoiden suoritukset kilpailevissa ja yksilöllisissä tilanteissa. He viittaavatkin Webbin (1980-1982), Petersonin ja Janickin (1979) tutkimuksiin ja toteavat, että nämä tutkijat ovat osoittaneet joidenkin vuorovaikutuksellisten tekijöiden olevan hyödyllisempiä ryhmän jäsenten oppimiselle kuin toisten. Ne oppimistavat, joissa osallistutaan ovat hyödyllisimpiä. Molemmat sekä 'antavan avun', (giving help) että 'vastaanottavan avun' (receiving help) -toiminnot osoittavat positiivista suhdetta saavutukseen. Opiskelijat, jotka auttavat, selittävät vaikeita asioita tovereilleen, oppivat enemmän kuin ne opiskelijat, jotka eivät auta ja selitä.

Peterson ja Swing (1985) ovat osoittaneet, että ei pelkästään interaktiivinen käyttäytyminen kuten selitysten antaminen tai tiedon hankkiminen (giving help-

toiminta) helpota tavoitteen saavuttamista, vaan myös puhdas ja avoin kuuntelu (receiving help-toiminta) on hyödyllistä oppijoille verrattuna osallistumattomuuteen. Joten eivät pelkästään puhujat hyödy panoksestaan vaan myös kuuntelijat, sillä molemmat ryhmät ovat kognitiivisesti aktiivisia. (Moust, Schmidt, de Volder, Belien & de Grave 1987, 152.)

5.2 Itseohjautuvuus

Laajasti ymmärrettynä itseohjautuvassa oppimisessä yksilöt joko muiden avulla tai itsenäisesti ryhtyvät oma-aloitteisesti määrittämään oppimistarpeitaan, muotoilemaan opiskelunsa päämääriä, etsimään avukseen ihmisiä ja materiaaleja, valitsemaan ja soveltamaan oppimisstrategioita sekä arvioimaan oppimistuloksiaan. Aikusten itseohjautuvaa oppimista avustavat yleensä useat henkilöt, esimerkiksi opettajat, opinto-ohjaajat, neuvontahenkilöstö, opiskelijatoverit tai lähiympäristön muut ihmiset. (Hätönen, 1990, 32.)

Knowlesin (1975; 1980, 27) mukaan on vakuuttavaa näyttöä siitä, että opiskelijat, jotka ottavat aloitteen itselleen, oppivat muita enemmän ja paremmin. Olennaista tässä on vastuun siirtyminen suuremman määrän opiskelijalle. Oppimisen luonteesta seuraa siten se tosiasia, että merkityksellistä oppimista saadaan aikaan, kun yksilö itse sitoutuu oppimiseen.

Koska itseohjautuva oppija on sisäisesti motivoitunut, hän pitää opettajaa lähinnä neuvonantajana. Hän myös arvioi ja tarkkailee omaa oppimisprosessiaan. Itseohjautuvuus on kaukana itsestänselvyydestä. Sitä rakentavat ominaisuudet kehittyvät vain oppimiskokemusten ja oppimisprosessien myötä. Aluksi lähdetään ensisijaisesti tukemaan aikaisempaa itseohjautuvimpia oppimisprosesseja. Mitä avoimemmaksi ja itseohjautuvammaksi opiskelu tehdään, sitä enemmän juuri tällaisia ominaisuuksia oppijalta edellytetään ja toisaalta sitä enemmän niitä myös aikaansaadaan. (Paakkola 1991, 43.)

Marttusen (1992a, 132; 1992b 296-301) argumentointitaitoja käsittelevässä tutkimuksessa pääteopiskelijat olivat kokeneet pääteopiskelunsa merkitykselliseksi ja motivoivaksi tavaksi opiskella. Opiskelijat saavuttivat parempia tuloksia kun he itse saivat olla rakentamassa opittavaa ainesta ja kun vuorovaikutus oli vapaata ja itseohjautuvuus oli hallitsevaa. Tulokset viittaavat myös siihen, että keskustelunomainen pääteopiskelu, jossa vuorovaikutus on vapaamuotoista ja jossa painottuvat erityisesti opiskelijoiden itseohjautuvuus ja omat kiinnostuksen kohteet, soveltuisi opettajakeskeistä pääteopiskelutapaa paremmin argumentointitaitojen harjoitteluun. Tämä antanee tukea yleisemminkin vallalla olevalle opetuskäytänteiden muutokselle: siirtymiselle opettajajohtoisista työskentelytavoista kohti yhä enemmän opiskelijoiden autonomisuutta korostavia metodeja.

Yliopisto-opetuksen yhtenä oleellisena tavoitteena on valmistaa oppijoita tiedeyhteisön jäseneksi. On tärkeää, että opiskelijoita autetaan hankkimaan tieteelli-

sen ajattelun välineet. Argumentointi muodostaa tieteellisen ajattelun yhden olennaisen osan. Myöskin yliopistoissa pitäisi painottaa argumentointitaitojen kehittämistä, omien tieteellisten mielipiteiden ilmaisemista. Opiskelun tulisi pohjautua oppijan itsenäisyydelle ja itseohjautuvuudelle. Yliopiston opiskelumetodien tulisi enemmän pohjautua oppijoiden omaan aktiviteettiin ja yhteistyöhön. Pääteopiskelun teoreettisena lähtökohtana voidaan pitää yhteistoiminnallista oppimista, jossa oppijan oma aktiviteetti ja molemminpuolinen vuorovaikutus ovat olennaiset osat. (Marttunen 1992b, 289-290.)

Masonin (1988, 29-30) mukaan kun yrittää syrjäyttää opettajan keskuspaikalta ja siirtää vastuun opiskelusta opiskelijoille, uudistaja ei yleensä saa kovin suuria kiitoksen sanoja, mutta laajan vastarinnan kylläkin. Vuosia opiskelijat ovat tottuneet autoritaariseen opettajaan, järjestelmään ja kasvatukselliseen miljööseen, jossa he hyväksyvät passiivisen, riippuvaisen, kilpailevan opiskelijan roolin. Sen tähden heiltä puuttuu itseluottamus, varmuus omiin mielipiteisiin. Heillä on vähän kokemusta analysoida oppimistarpeitaan ja hyötyä perinteisestä arvostelujärjestelmästä, joka yhä palkitsee muistamista ja tiedon jäljentämistä, siirtämistä. Heillä on vähän kannusteita ottaa opiskelutoverinsa opiskelun voimavarana, resurssina.

Cooper ja Selfe (1990, 848-849) ovat tutkineet kahden vuoden ajan yhden tietokonepohjaisen keskustelufoorumin käyttöä. Tutkittavat opiskelijat olivat jatko-opiskelijoita tai lopputyötään tekeviä. Kurssit käsittelivät kirjoittamista. Tutkijat väittävät, että tietokonepohjainen keskustelufoorumi on voimakas, ei-perinteinen oppimisfoorumi opiskelijoille. Näin ei ole pelkästään siksi, että se sallii uusia yhteistoiminnallisuuden ja keskustelun muotoja vaan myös koska se rohkaisee opiskelijoita vastustamaan, olemaan eri mieltä ja tutkimaan roolia, joka väittelyllä ja älyllisellä erillaisuudella on oppimisessa ja ajattelemisessa.

Tutkijat havaitsivat, että osan opiskelijoista oli vaikeaa ymmärtää sitä, että ei ole yksinkertaisesti oikeita vastauksia ja yksinkertaisesti yhtä oikeaa tapaa kirjoittaa. Opiskelijat esittivät paljon kommentteja, joita olisi vaikea kuvitella esitettävän perinteisessä luokkakeskustelussa. Kommentit saattoivat olla hyvinkin henkilökohtaisia, suoria, ennakkoluulottomia. Opiskelijoille oli mahdollista ottaa vastuu omasta oppimisestaan. He oppivat liittämään huumoria vakaviinkin väitteisiin ja peilaamaan asioita huumorin läpi ja uudelleen muokkaamaan ja käsittelemään asioita omissa ajatuksissaan. (mts., 854-858.)

Paakkola (1991, 39-40) pitää itseohjautuvuutta tavoitteena, mutta samalla myös menetelmänä. Tällainen koulutuspoliittinen ja -filosofinen valinta on perusajatus, josta kasvaa ei vain uusi suhde opiskelijaan vaan myös opettajan uusi rooli. Opetuksen järjestämisen perinteinen malli, jossa tietävä vuodattaa tietonsa tietämättömälle ja tieto käsitetään annetuksi sisällöksi, muuttuu oppimisen avustamiseksi, yhteistoiminnalliseksi dialogiksi ja yhdessä tapahtuvaksi uuden etsimiseksi. Tiedosta tulee persoonallisempaa ja syvemmin omaan kokemukseen liittyvää.

Uudessa koulutusajattelussa keskeiseksi asettuu oppiminen, joka irtoaa opettajohtoisesta frontaaliopetuksesta yksilöllisemmäksi tapahtumaksi. Opiskelija nähdään itse omaa todellisuuttaan luovana, itsenäisesti tavoitteisiinsa pyrkivänä, aikaisempaa tietoisempaa ja autonomisempaa. Oppiminen siirtyy enemmän oppijan itsensä vastuulle ja opettaja asettuu avustajan rooliin. Oppimisen aika ja paikka menettävät merkitystään. (mts., 8-9.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen pääasiallinen tarkoitus on kuvata englanninkielen opiskelijoiden pro gradu-tutkielmaseminaareissa käytyä vuorovaikutusta. Lisäksi vertaillaan pääteohjattavia ryhmiä perinteisen ohjaustavan ryhmään. Varsinaiset tutkimusongelmat on rajattu seuraaviksi:

1. Miten paljon vuorovaikutusta esiintyy pääteohjattavissa seminaariryhmissä ja millaista vuorovaikutus on luonteeltaan?
2. Millaista on osallistua pääteohjausseminaariin tai perinteiseen seminaariryhmään ja onko muista opiskelijajäsenistä hyötyä oman tutkielman tekemisen kannalta?
3. Miten pääteohjaus soveltuu seminaarityöskentelyyn ja millaista on päätekirjeiden kirjoittaminen?
4. Miten vuorovaikutus eroaa pääteohjattavien ja perinteisen seminaariryhmän välillä opiskelijoiden itsensä arvioimana?
5. Millaista on ohjaajan toiminta seminaareissa?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen tausta

Englannin kielen laitoksella aloitettiin syksyllä 1990 kokeilu päätekeskustelun käytöstä gradujen ohjauksessa. Kokeilun tarkoituksena oli luoda syventävien opintojen, erityisesti gradujen tekemisen tueksi tieteellinen yhteisö. Samaan aikaan gradua tekevästä opiskelijajoista pyrittiin muodostamaan keskusteleva yhteisö, keskusteluun osallistui myös gradun ohjaaja(t). Keskustelu sisälsi mm: oman gradun esittelyä muille, toisten töiden ja työskentelyn kommentointia, ohjaajan puheenvuoroja. Jokainen voi myös halutessaan olla henkilökohtaisesti yhteydessä ohjaajaan ja opiskelutovereihin päätteen välityksellä.

Opiskelijoilla oli päätteitä käytössään mm. kirjastossa, englannin kielen laitoksella ja laskentakeskuksessa sekä useimmilla heistä oli päätte kotonaan, josta oli modeemiyhteys yliopistolle. Päätekeskusteluihin osallistujilla oli henkilökohtainen osoite, käyttäjätunnus, jota he käyttivät viestejä lähettäessään. Jos päätetyöskentelyä rinnastettaisiin nykyisiin opetus- ja opiskelumuotoihin niin se olisi yhdistelmä mm. laudatur-seminaarista, vastaanotoista ja muusta gradun ohjauksesta. (Kontinen & Sajavaara 1990, 48-54.)

Opiskelijat pääteohjattaviin seminaariryhmiin määräytyivät pääsääntöisesti opiskelijoiden tekemien ohjaajavalintojen mukaan. Englannin kielen laitoksella toimi rinnakkain kaksi ohjausmuotoa: pääteohjaus ja perinteinen seminaarien ohjausryhmä, joka pohjautui viikottaisiin tapaamisiin. Pääteohjattavatkin tapasivat toisiaan ja ohjaajansa pääteviestinnän ulkopuolella.

7.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukko on englannin kielen laitoksella pro gradu-tutkielmaansa tekevät opiskelijat. Erityisesti ne opiskelijat, jotka tekivät tutkielmaansa pääteohjauksessa. Pääteohjauksella tarkoitetaan tässä yhteydessä tutkielman ohjausta, joka tapahtuu pääasiassa tietokonevälitteisesti. Pääteohjaus sisältää niin ohjaajalta kuin opiskelutovereiltakin tulevan viestinnän. Kun tarkastelussa puhutaan seminaariryhmistä on niissä mukana myös ohjaajalta tulleet viestit. Tutkittava ilmiö on siis näillä päätekeskustelulinjoilla käytävä vuorovaikutus ja sen luonne niin määrällisesti kuin laadullisesti.

Kaikkiaan pääteohjauksessa oli 36 opiskelijaa, jotka jakaantuivat kolmeen ryhmään. Tutkittavina olivat kaikki 36 pääteohjattavaa ja lisäksi yhden perinteisen seminaariryhmän opiskelijat, joita oli 11. Lisäksi mukana oli 2 ohjaajaa; kaikilla pääteohjattavilla oli sama ohjaaja, mutta perinteistä ryhmää ohjasi eri henkilö.

7.3 Aineiston keruu

7.3.1 Päätekeskustelukirjeet ja kyselylomakkeet - triangulaatio

Pääasiallisen tutkimusaineiston muodostaa pääteohjausseminaarissa olleiden opiskelijoiden ja heidän ohjaajansa lähettämät ja vastaanottamat sähköiset viestit eli päätekeskustelukirjeet. Lisäksi seminaarilaisille lähetettiin kyselylomakkeet. Perinteisen ohjaustavan seminaarilaisilta on vain kyselylomakeaineisto.

Pääteopiskelijoille lähetettyjen kyselylomakkeiden tarkoitus on täydentää kirjeiden perusteella saatua kuvaa pääteohjauksen toimivuudesta ja luonteesta. Samankaltaisilla kyselylomakkeilla kerättiin tietoja myös perinteisen ohjaustavan seminaarin toimivuudesta ja luonteesta.

Tässä tutkielmassa käytetään aineistotriangulaatiota. Eskolan (1993) ja Tynjälän (1991, 392-393) mukaan triangulaatio on menetelmä, jossa käytetään useita eri tapoja tutkittaessa samaa asiaa ja tällä tavoin voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tapauksessa ensin kerättiin päätekeskustelukirjeet ja sen jälkeen lähetettiin kyselylomakkeet. Tällä tavoin saadaan entistä monipuolisempi kuva vuorovaikutuksesta kun on useita menetelmiä rinnakkain.

Triangulaatiota voi olla aineistossa, tutkijoissa, teoriassa, menetelmissä. Triangulaation haittoina ovat kalleus ja hitaus. On hidasta käyttää useita tutkijoita esimerkiksi saman aineiston luokittelussa ja se voi olla myös kallista. Toisaalta trian-

gulaatio voidaan kyseenalaistaa, koska eri tutkimusmenetelmät saattavat puhua eri asioista, jolloin kohdataan käsitteellisiä ristiriitoja. (Eskola 1993.)

Suurin osa tutkielman aineistosta on valmista aineistoa, joka on sitten otettu vain tutkimuskäyttöön. Uusitalon (1991, 96-97) mukaan tämänkaltaisen kommunikatiotutkimuksen aineisto kuuluu kulttuurituotteisiin. Kulttuuriobjektien tutkimusaineistot ovat yleensä kvalitatiivisia.

Nuolijärvi (1990, 127) on sitä mieltä, että tutkimuksen aitouden käsitettä voidaan aina tarkastella. Myös silloin kun tallennetaan keskusteluja, on mukana elementti, joka ei yleensä ole läsnä arjen tilanteissa: itsepintaisesti pyörivä nauha ja/tai kameran reagoimaton silmä, voiko se olla vaikuttamatta vuorovaikutustilanteeseen. Nuolijärven mukaan keskeistä on, että aineisto on kerätty aidosta tilanteesta ei tutkimuksen tarpeita varten järjestetystä vuorovaikutuksen tallentamistilanteesta. Tässä tutkielmassa on päästy aitoon tilanteeseen. Tässä tutkielmassa on pyritty saamaan aito kuva pääteohjauksesta ja siihen on päästy kun kirjeet on poimittu yliopiston keskustietokoneen tallenteista. Kirjeistä on poimittu vain ne, jotka liittyvät seminaarityön tekemiseen. Kokeilun alkuvaiheessa opiskelijoille oli kerrottu, että he osallistuvat tutkimukseen.

7.3.2 Aineiston koostumus

Ensimmäisen pääteohjattavan ryhmän kirjeet oli lähetetty lokakuun 1990 ja huhtikuun 1992 välisenä aikana. Toisen ryhmän kirjeet oli lähetetty tammikuun 1991 ja maaliskuun 1992 välisenä aikana. Kolmannen pääteohjattavan ryhmän kirjeet oli lähetetty lokakuun 1991 ja huhtikuun 1992 välisenä aikana. Kirjeet poimittiin keskustietokoneelta toukokuussa 1992. Kaikilta ryhmiltä otettiin mukaan kaikki siihen mennessä lähetetyt seminaaria koskevat kirjeet ja siitä johtuen tutkittavien ryhmien lähetettyjen kirjeiden aikajaksot eroavat toisistaan.

Tutkittavia kirjeitä on kaikkiaan 422 ja ne sisältävät erillisiä viestejä kaikkiaan 438 kappaletta. Opiskelijoille lähetettiin myös kyselylomakkeet, jotta saataisiin tietoja heiltä itseltään täydentämään kirjeiden antamia tietoja. Lähinnä tietoja kerättiin siitä miten opiskelijat kokivat päätekeskustelun seminaarien ohjausmuotona ja miten he kokivat päätteen käyttämisen vuorovaikutuksen välineenä. Lisäksi kerättiin tietoja tietokoneen käyttöön liittyvistä teknisistä asioista ja päätekeskustelujen teknikasta mutta näitä osioita ei käsitellä tässä tutkielmassa.

Kyselylomakkeet lähetettiin kaikille niille opiskelijoille, joista saatiin tiedot seminaariin osallistumisesta. Yhteensä lähetettiin kyselylomake 35 pääteohjattavalle ja 11 perinteisen seminaariryhmän opiskelijalle.

Mukana tutkimuksessa ovat vain ne opiskelijat, jotka palauttivat kyselylomakkeen ja joilta löytyi lähetettyjä kirjeitä. Perinteisistä mukana ovat kyselylomakkeen palauttaneet opiskelijat. Kyselylomakkeen palautusprosentit ovat niin hyvät, että ne oikeuttavat kuvaamaan koko ryhmää.

Ohjaajalta saatujen tietojen mukaan ensimmäiseen pääteseminaariin osallistui 11 opiskelijaa. Opiskelijoista 10 palautti lomakkeen ja he muodostavat ensimmäisen seminaariryhmän ohjaajineen. Toiseen pääteseminaariin osallistui 10 opiskelijaa,

joista 9 palautti lomakkeen. Kolmanteen ryhmään osallistui 20 opiskelijaa, joista 16 palautti lomakkeen. Perinteisen ryhmän ohjaajan mukaan ryhmässä oli 11 seminaarilaista, joista kyselylomakkeen palautti 10 opiskelijaa. Ryhmien vastausprosentit ovat siis ensimmäisen ryhmän osalta 91 %, toisen ryhmän osalta 90 %, kolmannen ryhmän osalta 80 % ja perinteisten osalta 91 %. Kaikkien tutkittavien yhteenlaskettu vastausprosentti on 86 %.

7.4 Aineiston käsittely

Tässä tutkielmassa on kahdenlaista aineistoa; päätekeskustelukirjeitä ja kyselylomakkeita. Päätekeskustelukirjeet käsiteltiin sisällönanalyttisesti ja kyselylomakkeista laskettiin pääasiassa prosentti- ja frekvenssijakaumia sekä käsiteltiin avoimet vastaukset sisällönanalyttisesti. Seuraavaksi tarkastellaan ensin sitä miten kirjeet käsiteltiin ja sitten tutustutaan kyselylomakkeiden käsittelytapaan.

7.4.1 Kirjeiden käsittely

Kerätyt päätekeskustelukirjeet käsiteltiin sisällönanalyttisesti. Krippendorffin (1982, 21-22) mukaan sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä tekemään reliaabeleita ja valideja johtopäätöksiä kerätystä aineistosta sekä sen sisällöstä. Sisällönanalyysi on väline, jonka tarkoituksena on tarjota uusi näkemys asioista. Sisällönanalyysi ei aina ole helposti sovellettava menetelmä, sillä viesteillä ei useinkaan ole vain yhtä ainoaa merkitystä, joka tarvitsisi selvittää ja ikään kuin aukaista. Esimerkiksi yhdestä kirjoitetusta viestistä, joku voi etsiä kirjaimia, joku lauseita. Toinen voi luokitella lauseita, etsiä tunnelmaisuuksia, sivumerkityksiä, toinen voi tulkita viestit psykiatrisesta, sosiologisesta tai poliittisesta näkökulmasta. Kaikki nämä saattavat olla samanaikaisesti valideja.

Tässä tutkielmassa on laajasti pääasiallista aineistoa eli päätekeskustelukirjeitä. Kirjeaineiston oltua kasassa sitä lähestyttiin useista eri luokituksista käsin, mutta mitään valmiita luokitusrunkoa ei löytynyt. Sen jälkeen muodostettiin erilaisia karkeita luokituksia, sen tuntuman perusteella joka aineistoon saatiin ja vähitellen muodostui siihen istuva luokitusrunko. Samalla alkoi hahmottua jonkinlainen kokonaiskuva aineiston sisällöstä.

Aluksi määritettiin analyysiyksiköksi viesti, joita saattoi olla useampiakin samassa kirjeessä. Tyypiesimerkki usean viestin kirjeestä oli sellainen, jossa samassa kirjeessä lähetettiin erilliset viestit useammalle eri seminaarilaiselle.

Sen jälkeen viestit luokiteltiin Balesin ja Bealsin malleja mukaellen ja niiden luokitteluun kehitettiin yksinkertainen ja tähän tilanteeseen sopiva luokittelurunko. Suoranaisesti ei voitu soveltaa kumpakaan ei Balesin eikä Bealsin sisällönerittelyn

menetelmää, sillä kontekstit erosivat liikaa toisistaan ja olisi ollut harhaanjohtavaa pitää mukana useita sellaisia luokkia, joihin ei olisi tullut lainkaan ilmauksia. Lisäksi Balesin menetelmä olisi köyhtynyt huomattavasti tähän tilanteeseen siirrettynä, sillä siinä on annettu laaja sija myös nonverbaaliselle viestinnälle, joka päätekeskustelusta puuttuu täysin.

Alkuvaiheessa kirjeet tyypiteltiin pyytäviksi, antaviksi tai muiksi sen mukaan minkä luontoisia ne olivat pääolemukseltaan. Tämän jälkeen viestit ryhmiteltiin seuraaviin tarkempiin luokkiin:

1. Antavat tehtävät
 - A. Antaa mielipiteen
 - B. Antaa tiedon
 - C. Antaa tukea
2. Pyytävät tehtävät
 - A. Pyytää mielipidettä
 - B. Pyytää tietoa
 - C. Pyytää tukea
3. Muut tehtävät
 - A. Huumori
 - B. Kiitos
 - C. Anteeksipyyntö
 - D. Tunteet
 - E. Terveiset
 - F. Epäselvät

Antaviksi tehtäviksi katsottiin sellaiset, joissa opiskelija selvästi antaa jotakin opiskelijatovereilleen tai ohjaajalle. Mielipiteen antamiseksi katsottiin sellaiset, joissa seminaarilainen selkeästi esitti oman kommenttinsa esimerkiksi opiskelijatoverinsa aiheen valinnasta tai tutkielmaansa liittyvistä muista ratkaisuksista. Tiedonannoksi luokiteltiin ne viestit, joissa annettiin selkeä faktatieto asioista eikä niinkään omaa subjektiivista mielipidettä. Tukea antavat viestit sisälsivät selkeän kannustuksen, rohkaisun esimerkiksi siitä, että tutkielman tekemistä kannattaa jatkaa samasta aiheesta vastoin käymisestä, kyllästymisestä huolimatta.

Pyytävät tehtävät sisälsivät selkeän pyynnön toisille opiskelijoille tai ohjaajalle. Mielipidettä pyytäviksi luokiteltiin ne, joissa selkeästi pyydettiin toisen subjektiivista näkemystä asioista. Tietoa pyytävissä puolestaan haluttiin tarkkaa faktaa asioista, esimerkiksi tutkielman ulkoasuun tai lähteisiin liittyvistä asioista. Tuenpyytämiset olivat useimmiten epäsuoria ja rivien välistä luotettavia ilmauksia esimerkiksi omien voimien riittämättömyydestä tai turhautumisesta.

Muiksi viesteiksi luokiteltiin sellaiset, joissa ei ollut selkeästi kumpaakaan edellisistä vaihtoehdoista. Viestin tehtävä luokiteltiin huumoriksi esimerkiksi silloin kuin viestijän tarkoitus oli kertoa hyvä vitsi ja sillä laukaista jännittynyt tilanne tai muuten vain hauskuttaa virallista tai muodollista keskustelua.

Kiitos ja anteeksipyyntö olivat selkeät luokitella omiksi tehtävikseen. Tunteiden ilmaisuiksi luokiteltiin sellaiset viestit, joissa avoimesti käsiteltiin omia tunnetiloja, mutta niissä ei pyydetty kuitenkaan tukea opiskelijatovereilta. Terveiset erotettiin myös omaksi luokakseen. Epäselviin luokiteltiin sellaiset viestit, joita ei voitu

sijoittaa mihinkään edellisistä kategorioista. Liitteessä 1 on esimerkkejä luokitelluista viesteistä.

7.4.2 Kyselylomakkeiden käsittely

Kyselylomakkeet ovat tämän tutkielman täydentävä aineisto. Kyselylomakkeilla haluttiin saada opiskelijoiden omia mielipiteitä pääteohjauksesta ja sen soveltuvuudesta pro gradu -tutkielmien ohjaukseen. Lisäksi haluttiin vertailu-ulottuvuutta perinteisen seminaaritavan opiskelijoihin ja heillekin lähetettiin kyselylomakkeet. Pääteohjattaville lähetetty kyselylomake on esitetty tiivistettynä liitteessä 2 ja perinteisille seminaarilaisille lähetetty kyselylomake on esitetty tiivistettynä liitteessä 3.

Kyselylomakkeilla kerätystä aineistosta on ainoastaan laskettu joitakin prosentti- ja frekvenssijakaumia sekä tehty muutama T-testi. Kyselylomakkeiden avoimet vastaukset on käsitelty sisällönanalyttisesti.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen aineiston luotettavuuden arviointi on monivivahteista ja käsitykset ovat hajanaisia. Eskolan (1993) mukaan arviointia voidaan tarkastella sekä lukijan että tutkijan näkökulmasta. Luotettavuutta voidaan tarkastella myös tiedeyhteisön kritiikinä. Kvalitatiivisen aineiston luotettavuustarkasteluun ei löydy mitään yksiselitteistä mallia. Luotettavuustarkastelu on vaikea asia myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa.

Tynjälä (1991, 387) esittää artikkelissaan, että keskustelua tutkimusten luotettavuudesta on käyty toisaalta teknisellä ja toisaalta epistemologisella tasolla. Teknisen tason keskustelussa oletetaan, että kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimuksia voidaan arvioida samoin menetelmin. Toisaalta on esitetty, että kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologiset perustelut ovat erilaiset kuin kvantitatiivisen tutkimuksen, minkä vuoksi kvalitatiivista tutkimusta on arvioitava sen omista lähtökohdista käsin.

Uusitalo (1991, 84-86) on määritellyt mittauksen reliabiliteetin tarkoittavan mittaustuloksen toistettavuutta, ei-sattumanvaraisuutta. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kun teoreettinen ja operationaalinen määritelmä ovat yhtäpitäviä on validiteetti täydellinen. Suorannan (1991, 416) mukaan laadullisissa tutkimuksissa puhutaan analyysin arvioitavuudesta ja toistettavuudesta kun kvantitatiivisissa tutkimuksissa on puhuttu reliabiliteetista ja validiteetista. Tulkintojen osuvuutta tarkastellaan esimerkiksi analyysin sisäisestä johdonmukaisuudesta, siitä nousevista uusista kysymyksistä ja päätelmien hedelmällisyydestä käsin. Tehdyt tulkinnat pyritään ulkoistamaan esimerkiksi esittämällä raportissa riittävä määrä alkuperäisaineistoa yhdessä päätelmien kanssa.

Mäkelä (1990, 47-48) on erottanut viisi kvalitatiivisen analyysin arviointiperustetta. Aineistotyyppistä riippumatta on paikallaan kiinnittää huomiota ainakin aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyyteen, analyysin kattavuuteen, analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Toisaalta itse käsitteet eivät ole niin tärkeitä kuin se miten ne määritellään.

Aineiston merkittävyys on suhteellinen käsite. Tutkijan tulee puolustaa aineistoaan, hänen tulee olla tietoinen aineistonsa tuottamiseen liittyvistä ehdoista ja sen kulttuurisesta ympäristöstä. Voidaan puhua tutkimuksen kontekstisidonnaisuudes-

ta. Tutkijan on hyvä säilyttää reflektiivinen ote työhönsä, hänen tulee jatkuvasti tarkkailla itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan. (mts., 47-48.)

Eskolan (1993) mukaan aineiston riittävydestä ja analyysin kattavuudesta on vaikea sanoa etukäteen kovinkaan paljon. On vaikea laskea ennalta riittävää aineiston kokoa. Toisaalta etukäteen on mahdollista laskea saturaatiopiste eli se vaihe tai määrä jolloin aineisto alkaa toistaa itseään ja kyllästymispiste lähestyy. Aineiston kattavuus kertoo sen, että tulkintoja ei ole perustettu sattumanvaraisuuksiin. Kattavuus pohjautuu tutkimusongelmiin. Aineistosta pyritään ottamaan irti kaikki se mikä on oleellista tutkimusongelmien kannalta. Toisaalta kattavuuskaan ei takaa laatua, sillä miten tulisi suhtautua siihen analyysiin, jonka ideana on nostaa esiin teoreettisia ideoita, mutta ei tyhjentävästi selittää koko aineistoa.

Yksi tapa arvioida aineiston riittävyttä on jakaa se kahtia, suorittaa yksityiskohtainen analyysi yhdessä puoliskossa ja koetella saatuja tuloksia toisessa. Menettely on sikäli epätaloudellinen, että jos analyysin koettelu ei anna tarkistamisen aihetta, aineiston toinen puolisko on kerätty turhaan. (Mäkelä 1990, 52.)

Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä, että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samankaltaisiin tuloksiin. Toisaalta tutkimuksen toistettavuus ja samoihin tuloksiin päätyminen on usein mahdotonta samoin sen käännettävyys. (Mäkelä 1990, 53; Tynjälä 1991, 390-392.) Tähän liittyen Perttula (1995, 104) esittää luotettavuuden yhdeksi kriteeriksi tutkijan vastuullisuutta. Tutkimustoimenpiteet tulee suorittaa systemaattisesti. Kuitenkaan tutkija ei kykene välittämään raportissaan kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia niin, että toinen ihminen kykenisi konstruoimaan tutkimuksen kulun täsmälleen tapahtuneessa muodossa. Tästä johtuen tutkijan vastuullisuus on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta. Vastuullisuus ulottuu tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. Perttulan mukaan vain tutkija voi viimekädessä arvioida vastuullisuutensa toteutumista.

Eskola (1993) ja Suoranta (1991, 416) ovat todenneet, että perinteisesti on olemassa reliabiliteetin selvittämiseksi erilaisia menetelmiä, kuten rinnakkaismittaus, uusintamittaus ja puolitusmenetelmä. Näiden menetelmien avulla saadaan kaksi mittaustulosta, joita voidaan verrata. Toisaalta on aiheellista kysyä kuinka paljon se kertoo mittauksen luotettavuudesta. Samaten jos eri tutkijoiden tulkinnat eivät ole samanlaisia, voidaan vain kysyä mistä se johtuu. Tutkijoiden tulkinnat voivat kehittyä aineistoa käsiteltäessä tai tutkijoilla voi olla erilainen ote tulkintaan, samaten tutkimusympäristössä voi tapahtua muutoksia. Luotettavuuden mitaksi ei aina myöskään sovi tuomaryksimielisyys. Joskus valtasuhteet saattavat määrätä ja sanella yksimielisyyden. Validiteetin tarkastelu on usein pitkälti sanallista pyörittelyä, retoriikkaa, jonka pyrkimyksenä on lukijan vakuuttaminen.

Tässä tutkielmassa on kerätty aineistoa kahdella eri tavalla, mutta sen perusteella ei laadita syvällisiä luotettavuustarkasteluja, sillä eri mittarien antamat tiedot ovat jossain määrin toisiaan vastaamattomia. Tässä tapauksessa onkin luotettu enemmän primaariaineistoon eli päätekeskustelukirjeisiin kuin kyselylomakkeiden väittämiin, joissa opiskelijat ovat voineet ymmärtää asiat eri tavoin ja he ovat voineet myöskin pyrkiä antamaan toiminnastaan toivotun kaltaisen kuvan ja tällöin muunnelleet totuutta ehkä tahattomastikin.

Eskolakin (1993) toteaa, että kyselylomaketutkimuksissa saatetaan törmätä operatiivismin metodologisiin ongelmiin esimerkiksi semanttiseen empirismiin. Tällöin oletetaan kielen olevan sama, siten että sanat saavat aina saman merkityksen ajasta ja paikaista riippumatta. Esimerkiksi Likert-väittämissä 15 % vastaajista rengastaa saman kohdan, mutta he ovat voineet tulkita kysymykset eri tavoilla. Vastaajat ovat voineet ajatella ihan erilaisia asioita rengastaessaan vastaustaan, kuitenkin koodattaessa tutkimustuloksia ajatellaan heidän ajatelleen samalla tavalla. Kieltä käytetään monin eri tavoin. Tällöin kyselytutkimuksissakin avoimet kysymykset tuottavat paremmin todelliset ajatukset esiin. Tässäkin tutkielmassa on kohdistettu suurempaa huomiota avoimiin kysymyksiin kuin väittämiin.

Uusitalo (1991, 86) korostaa, että vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä ei tavallisesti käytetä validiteetin käsitettä, saman tyyppinen vaatimus kohdistuu myös siihen: teoreettiset ja empiiriset määritelmät on kytkettävä toisiinsa. Siinä määrin kun mittaaminen on reliaabelia ja validia, on tutkimusaineisto sisäisesti luotettavaa. Aineiston ulkoinen luotettavuus toteutuu silloin kun käytetty näyte tai otos edustaa perusjoukkoa. Nämä luotettavuuden osatekijät määrittelevät yhdessä sen kuinka hyvin aineistoon voidaan luottaa. Molempiin on kiinnitettävä runsaasti huomiota, jotta tutkimuksen kokonaisluotettavuus nousisi mahdollisimman hyväksi.

9 TULOKSET

9.1 Katsaus tutkittavien seminaariryhmien taustatietoihin

9.1.1 Seminaariryhmien kuvaus ja tutkielmien tekovaihe ja siihen käytetty aika

Pääteohjattavia ryhmiä oli kolme ja kaikkien pääteohjattavien ryhmien ohjaaja oli sama mieshenkilö. Tässä yhteydessä ryhmäläisiä tarkastellaan sukupuolittain, mutta jatkossa opiskelijoita ei tarkastella sukupuolittain eroteltuina, koska miesten määrä oli vähäinen.

Ensimmäisen ryhmän muodosti kaksi mies- ja kahdeksan naisopiskelijaa ja heidän ohjaajansa. Opiskelijoiden ikä vaihteli 25 vuodesta 34 ikävuoteen. Toisen pääteohjausryhmän muodosti yhdeksän opiskelijaa ja ohjaaja. Opiskelijoiden ikä vaihteli 26 vuodesta 32 ikävuoteen. Ryhmässä oli kolme miestä ja kuusi naista. Kolmas pääteohjattavien ryhmä oli suurin ja nuorin. Opiskelijoita oli yhteensä 16, heistä yksitoista oli naisia ja viisi miehiä. Ryhmäläiset olivat 25-29-vuotiaita.

Perinteisen ohjausryhmän muodosti 10 opiskelijaa ja heidän ohjaajansa. Opiskelijoiden ikä vaihteli 25 vuodesta 32 ikävuoteen. Seminaarilaisista yhdeksän oli naisia ja mukana oli yksi mies. Perinteistä seminaariryhmää ohjasi nainen.

Opiskelijoilta kysyttiin heidän tutkielmansa tekovaihetta silloin kun he saivat kyselylomakkeet. Kysyttiin myös heidän tutkielmansa tekemiseen käyttämää aikaa. Monet opiskelijat olivat kommentoineet lomakkeeseen, että tutkielman tekeminen ei ole ollut läheskään jatkuva ja yhtäjaksoinen prosessi, joten sen tekoaikaa oli ollut vaikea määritellä.

Tutkimushetkellä pääteohjattavien opiskelijoiden tutkielmista oli valmistunut kymmenen kappaletta ja perinteisiltä oli valmistunut yksi tutkielma. Taulukossa 1 (seur. sivulla) esitetään frekvenssit silloisesta tutkielman tekovaiheesta ja siihen käytetystä ajasta.

TAULUKKO 1. Tutkielmavaihe ja sen tekemiseen käytetty aika ryhmittäin

	Alle 0,5 v.				Tekoaika Noin 1v				Noin 1,5v.			
	1	2	3	A	1	2	3	A	1	2	3	A
Ryhmät	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Tutkielmavaihe												
Alkuvaihe eli suunn. ja hahmottelu	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Keskivaihe eli aineis. kokoaminen	1	-	5	4	-	1	1	1	1	-	-	1
Loppuvaihe eli raportin kirjoittaminen	-	-	1	2	4	3	2	1	1	-	1	-
Valmis	-	-	3	-	3	2	1	1	1	1	-	-

Ryhmät 1-3 ovat pääteohjattavia N=33

Ryhmä A on perinteinen seminaariryhmä N=10

Pääteohjattavista opiskelijoista enemmistö oli tutkimushetkellä työnsä loppuvaiheessa eli he kirjoittivat raporttia. He olivat käyttäneet aikaa noin vuoden pro gradu-tutkielmaansa tekemiseen. Perinteisen ryhmän opiskelijoista enemmistö kokosi aineistoa tutkielmaansa eli he olivat työnsä keskivaiheessa. He olivat työstäneet tutkielmaansa alle puoli vuotta.

9.1.2 Opiskelijoiden yhteystapa ja -tiheys ohjaajansa kanssa

Opiskelijat olivat pääasiassa yhteydessä päätteen välityksellä ohjaajaansa mutta heillä oli myös muita yhteysmahdollisuuksia. Pääteseminaarilaisista yli 70 % (N=35) oli päättäneet yhteydessä ohjaajaansa kerran kuukaudessa tai harvemmin. Noin joka neljäs opiskelija otti pääteyhteyden ohjaajaansa kerran kuukaudessa. Vajaa neljännes seminaarilaisista oli päättäneet yhteydessä ohjaajansa kerran kahdessa viikossa. Muulla tavoin yhteyttä otti 86 % seminaarilaisista kerran kuukaudessa tai harvemmin. Pääteopiskelijoilta ei kysytty millä muulla tavoin he olivat yhteydessä ohjaajaansa. Taulukossa 2 (seur. sivulla) esitetään pääteohjattavien yhteystiheys ja yhteydenottotapa ohjaajaansa.

TAULUKKO 2. Pääteohjattavien yhteystiheys ja -tapa ohjaajaan ryhmittäin

	Pääteohjattavat			Yht.	%
	Ryhmä 1 (N=10) f	Ryhmä 2 (N=9) f	Ryhmä 3 (N=16) f		
Pääteyhteys ohjaajaan					
Muutaman kerran viikossa	-	2	-	2	6
Kerran viikossa	-	-	-	-	-
Kerran kahdessa viikossa	4	-	4	8	22,5
Kerran kuukaudessa	2	-	7	9	25,5
Harvem. kuin kerran kk:ssa	4	7	5	16	46
Muu kuin pääteyhteys ohjaajaan					
Muutaman kerran viikossa	-	-	-	-	-
Kerran viikossa	-	-	1	1	3
Kerran kahdessa viikossa	1	2	1	4	11
Kerran kuukaudessa	2	5	6	13	37
Harvem. kuin kerran kk:ssa	7	2	8	17	49

Perinteinen seminaariryhmä kokoontui viikottain tai muuten sovituin väliajoin käsittelemään tutkielmia. Perinteisen ryhmän opiskelijoista kahdeksan tapasi ohjaajaansa kerran kuukaudessa tai harvemmin seminaari-istuntojen ulkopuolella. Kerran kahdessa viikossa ohjaajansa kanssa oli yhteydessä yksi opiskelija, samoin yksi otti yhteyttä ohjaajaansa kerran viikossa.

Perinteisen ryhmän opiskelijoilta tiedusteltiin myös tapaa, miten he ovat yhteydessä ohjaajaansa seminaari-istuntojen ulkopuolella. Opiskelijoita pyydettiin esittämään yhteystapansa useimmuusjärjestyksessä, jos he ottivat yhteyttä useammalla kuin yhdellä tavalla. Eniten esiintyvä yhteydestapa oli sovitut tapaamiset; kahdeksan opiskelijaa käyttivät eniten erikseen sovittavia tapaamisia. Myös vastaanottotunneille hakeuduttiin tai otettiin yhteyttä ohjaajaan muiden tuntien jälkeen tai niiden välisinä aikoina. Toiseksi eniten käytetty yhteydenottotapa oli vastaanottotunnit, joita kuusi opiskelijaa käytti. Seminaarilaisista kaksi lähettivät kirjeitä toisena yhteydenottotapaan ja kaksi sopi tapaamisia. Kolmanneksi kaksi opiskelijaa mainitsi käyttävänsä puhelinta ja toinen heistä ilmoitti vielä neljänneksi kirjoittavansa kirjeitä ohjaajalleen.

9.1.3 Opiskelijoiden aikaisempi tietokoneen käyttökokemus ja kyseessä olevien ohjelmien käyttö

Pääteopiskelijoilta tiedusteltiin myös heidän aikaisempaa tietokoneen käyttökokemustaan. Vastanneista 35 opiskelijasta 14 oli käyttänyt tietokonetta jonkin verran ennen tähän kokeiluun ryhtymistään. Melko paljon oli tietokoneen kanssa työskennellyt kahdeksan opiskelijaa samoin kahdeksan opiskelijaa ilmoitti, että on käyttänyt tietokonetta melko vähän. Erittäin paljon oli tietokoneen kanssa operoinut viisi opiskelijaa. Tietokoneen käyttö oli suurimmalle osalle opiskelijoista ennestään tuttua puuhaa.

Opiskelijat käyttivät yhteydenotoissaan Elm-sähköpostiohjelmaa sekä Emacs-tekstinkäsittelyohjelmaa. Vastanneista 35 opiskelijasta 16 piti Elm-sähköpostiohjelmaa melko helppona käyttää ja 12 piti sitä erittäin helppokäyttöisenä. Vaikeakäyttöisenä Elm-ohjelmaa piti kaksi opiskelijaa, toisesta se oli melko vaikeakäyttöinen ja toisesta erittäin vaikea ohjelma käyttöominaisuuksiltaan. Opiskelijoista viisi oli sitä mieltä, että Elm-ohjelma ei niin helppo mutta ei ole niin vaikeakaan käyttää.

Emacs-tekstinkäsittelyohjelman käyttö oli useimpien mielestä helppoa. Vastanneista 34 opiskelijasta 11 piti Emacs-ohjelmaa melko helppona käyttää ja 10 piti sitä erittäin helppokäyttöisenä. Ei helppoa eikä vaikeata oli Emacsin käyttö seitsemän opiskelijan mielestä. Melko vaikeakäyttöiseksi Emacs-tekstinkäsittelyohjelman koki neljä opiskelijaa ja erittäin vaikeata sen käyttö oli kahden opiskelijan mielestä.

Jos tarkastellaan tuloksia ainoastaan helppo-vaikea -akselilla. Voidaan havaita sekä Elm-sähköpostiohjelman että Emacs-tekstinkäsittelyohjelman olevan useimpien opiskelijoiden mielestä helppokäyttöisiä. Vastanneista 35 opiskelijasta 28 piti Elmiä helppokäyttöisenä sähköpostiohjelmana ja 21 piti Emacsia helppokäyttöisenä tekstinkäsittelyohjelmana.

9.2 Vuorovaikutuksen määrä ja luonne pääteohjattavissa seminaari-ryhmissä

Seuraavaksi tarkastellaan kirjeitä, joita opiskelijat ovat toisilleen lähettäneet päätekeskustelulinjojen kautta. Pääteohjattavat käsitellään omina seminaari-ryhminään. Perinteiseltä ryhmältä ei ole koottu tämän kaltaista materiaalia, joten tässä kohdin ei suoriteta vertailua heihin.

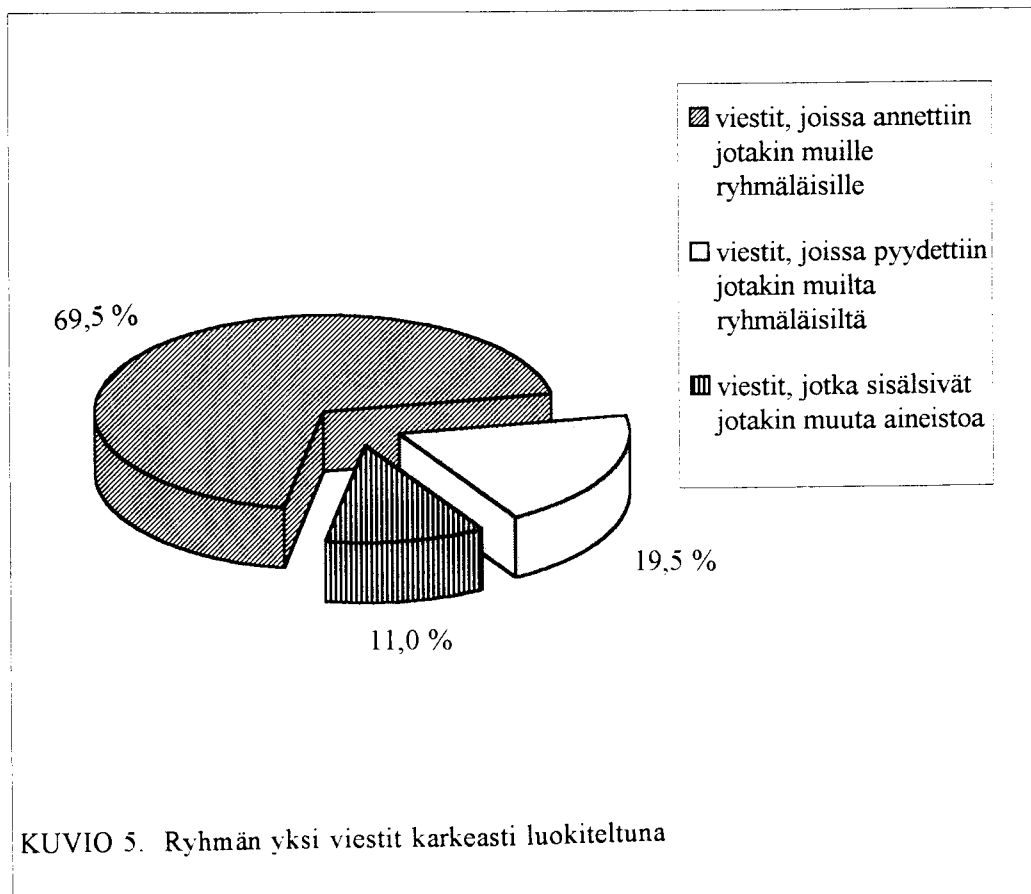
9.2.1 Ryhmässä yksi liikkui eniten kirjeitä seminaarilaisten välillä

Ensimmäisen pääteohjattavan ryhmän viestit on lähetetty lokakuun 1990 ja huhtikuun 1992 välisenä aikana. Tässä ryhmässä kirjeitä oli lähetetty yhteensä 189 kappaletta. Keskiarvo oli 17 lähetettyä kirjettä. Kirjeiden lähettämismäärä vaihteli huomattavasti yksilöittäin, sillä ryhmän jäsenistä eniten lähettänyt oli lähettänyt 69 kirjettä ja vähiten lähettänyt oli lähettänyt 5 kirjettä.

Kirjeiden pituudet mitattiin laskemalla kirjoitettujen rivien määrä, mukaan otettiin niin täydet kuin vajaatkin rivit. Opiskelijoiden kirjeiden rivien leveydet olivat suunnilleen samat, sillä he olivat saaneet siitä ohjeet. Kaikkien kirjeiden keskiarvopituus oli 13 riviä. Tässä voitiin havaita huomattavia yksilöllisiä vaihteluita. Pisin kirje oli 75 riviä pitkä ja lyhimmat olivat kahden rivin mittaisia.

Opiskelijoilla oli mahdollisuus lähettää kirje koko ryhmälle, vain ohjaajalle, vain yhdelle seminaarilaiselle tai useille seminaarilaisille ja ohjaajalle. Tässä ryhmässä useimmat kirjeet oli lähetetty koko ryhmälle, näitä oli 53 kappaletta (28 %). Seuraavaksi eniten oli lähetetty henkilökohtaisesti vain ohjaajalle suunnattuja kirjeitä ja näitä oli 45 kappaletta (24 %). Kuitenkin kaikki olivat vastaanottaneet henkilökohtaisia kirjeitä.

Kirjeistä laskettiin myös viestien määrä. Jos yhdessä kirjeessä voitiin selvästi havaita monta erillistä viestiä, jotka olivat esimerkiksi suunnatut eri henkilöille erotettiin ne omiksi viesteikseen. Tässä ryhmässä kahdeksassa kirjeessä voitiin erottaa useampia viestejä, joista viidessä oli kyseessä kahden viestin tapaus ja kolmessa oli kolme viestiä. Lähetettyjä viestejä erotettiin yhteensä tasan 200 kappaletta.



Aluksi viestit tyypiteltiin muille opiskelijoille jotakin antaviksi, muilta jotakin pyytäviksi ja sellaisiin joissa oli jotakin muuta, esimerkiksi terveisiä. Karkeasti luokiteltuna 139 viestiä oli antamista ja 39 viestiä oli pyytämistä sekä muuta ainesta sisälsi 22 viestiä eli prosentteina viesteistä 69,5 % oli antamista, 19,5 % pyytämistä ja 11 % sisälsi muuta. Ryhmän yksi voidaan siis selvästi havaita olevan ryhmätovereille jotakin antava ryhmä. Kuviossa 5 (edell. sivulla) esitetään ryhmän yksi viestit karkeasti luokiteltuna.

Viestit luokiteltiin tarkempiin luokkiin sekä ensisijaisen että mahdollisen toissijaisen tehtävänsä mukaan. Saman viestin katsottiin siis ilmaisevan kahta tehtävää esimerkiksi samassa viestissä koko ryhmälle voi olla kiitosta ja mielipiteen pyytämistä. Näistä on silloin otettu molemmat tarkasteluun, sijoitettu viestin tärkeämpi sisältö ensisijaiseksi tehtäväksi ja toinen sisältö toissijaiseksi tehtäväksi. Toissijainen tehtävä havaittiin selvästi 104 viestissä eli 52 % viesteistä sisälsi selkeästi kaksi sanomaa.

Prosentuaalisesti tarkasteltuna voidaan ensisijaisista viesteistä havaita useimpien tehtävänä olleen tiedonjakamisen. Miltei yhtä yleistä oli viestiä omista mielipiteistä, esimerkiksi opiskelijat kommentoivat opiskelijatovereidensa tutkielmahahmotelmia. Tyypillisimmillään tietoajakava viesti sisälsi informaatiota omasta tutkielman aihealueesta tai tietoa muiden graduihin liittyvistä teorioista, lähdemateriaaleista, seminaari-istuntojen ajankohdista tai tutkielman ulkoasusta. Kaikista viesteistä 65 % antoi tietoa tai mielipiteitä ensisijaisen tehtävänsä mukaan. Tämä osoittaa tässä ryhmässä keskustelun olleen pääasiassa jotakin antavaa muita ryhmäläisiä kohtaan.

Mielipidettä pyytävät viestit olivat kolmanneksi yleisempiä, niitä oli 14 % kaikista ensisijaisista viesteistä. Toissijaisista viesteistä 12,5 % olivat mielipidettä pyytäviä. Tämä osoittaa sen, että opiskelijat halusivat jonkin verran kommentteja myös itselleen omista töistään eivätkä tyytyneet pelkästään kommentoimaan tovereidensa töitä.

Toissijaisenkin tehtävän mukaan tarkasteltuna yleisimmät viestien tehtävät olivat tiedon tai mielipiteen antaminen. Mutta viestien toissijaisena tehtävänä ilmeni melko usein myös muiden ryhmäläisten tukemista eli noin 20 % viesteistä sisälsi tukea antavaa ainesta. Ainakin viidennes opiskelijoista oli siis pitänyt tarpeellisena opiskelutoverinsa tukemisen, rohkaisun ja kannustuksen tutkielman tekovaiheessa. Toisaalta ensisijaisena tehtävänä tuen antaminen oli vain 4,5 %:ssa viesteistä. Tuen pyytäminen on vaikeasti tulkittava asia ja sitä löytyikin vähän, vain 1 % niin ensi- kuin toissijaisista tehtävistäkin sisälsi tuen pyytämistä.

Muista tehtävistä tuntemusten ilmaiseminen oli yleisintä, mutta kaikkiaan melko vähäistä. Viesteistä noin 5 % sisälsi tunteiden ilmaisemisen joko ensisijaisena tai toissijaisena tehtävänä. Kiittäminen, anteeksipyyttäminen ja huumori olivat harvinaisia viestien tehtäviä. Kirjeistä 13,5 %:ssa oli toissijaisena tehtävänä yleisten terveisten lähettäminen, ilmoitus omasta olemassaolosta. Toisaalta tämä on mielenkiintoinen tulos siinä mielessä, että täten opiskelijat tavallaan osoittavat olevansa lähettyvillä, mahdollisesti käytettävänä tukihenkilöinä tai kommentaattoreina. Taulukossa 3 (seur. sivulla) esitetään viestit ensisijaisen ja toissijaisen tehtävänsä mukaan prosentteina ja frekvensseinä.

TAULUKKO 3. Viestien tehtävät pääteohjattavien ryhmässä yksi

Viestin tehtävä	Ensisijainen tehtävä N=200		Toissijainen tehtävä N=104	
	f	%	f	%
Viestin tehtävä				
Antavat tehtävät				
Antaa mielipiteen jne.	62	31	11	10,5
Antaa tietoa jne.	68	34	24	23,1
Antaa tukea jne.	9	4,5	20	19,2
Pyytävät tehtävät				
Pyytää mielipidettä jne.	28	14	13	12,5
Pyytää tietoa jne.	9	4,5	6	5,8
Pyytää tukea jne.	2	1	1	1
Muut tehtävät				
Huumori	1	0,5	-	-
Kiitos	4	2	7	6,7
Anteeksipyyntö	-	-	3	2,9
Tuntemukset	10	5	5	4,8
Terveiset, toivotukset	6	3	14	13,5
Epäselvät	1	0,5	-	-

Tulosten yhteydessä ei esitetä enää lainauksia lähetetyistä viesteistä, jotta niiden kirjoittajat eivät paljastuisi. Tutkimusaineiston käsittelystä kerrottaessa ja liitteessä 1 on esitetty lainaukset ja esimerkit käytetyistä viestien tehtäväluokituksista.

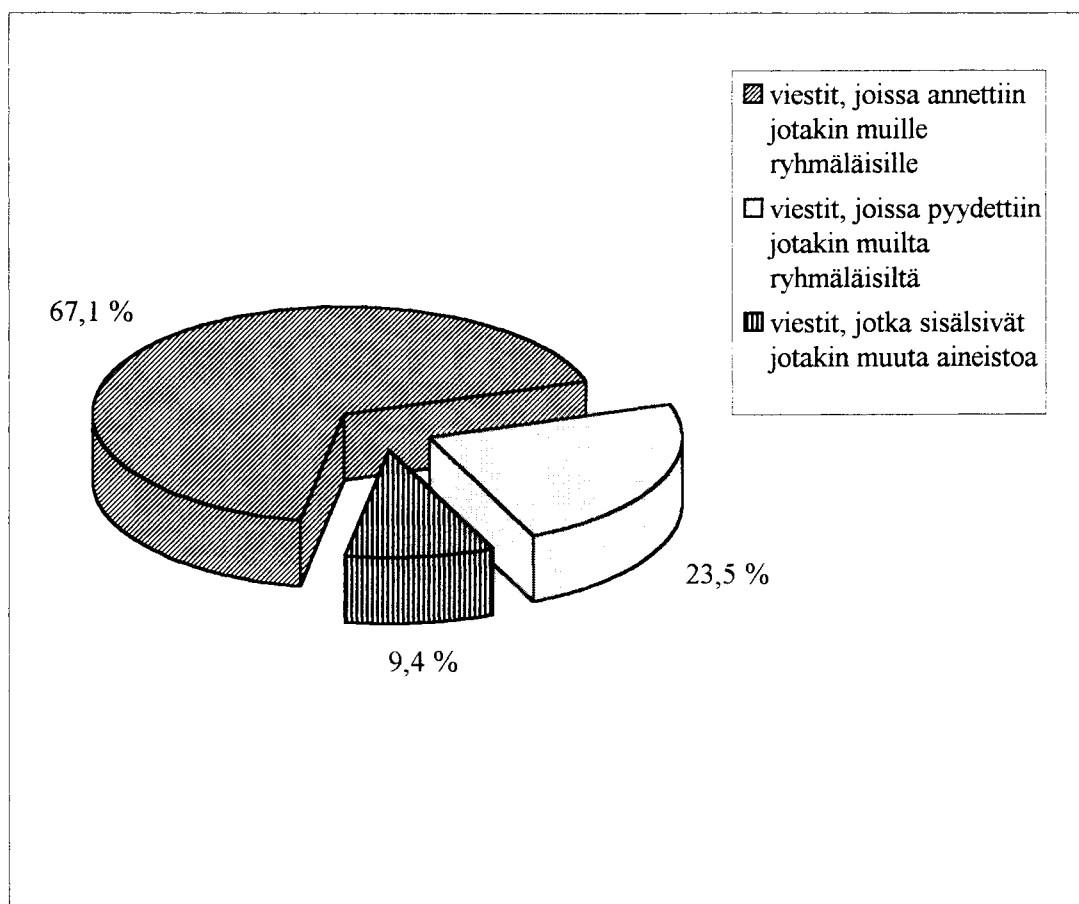
9.2.2 Ryhmässä kaksi liikkui vähiten kirjeitä mutta pidempiä kuin muissa ryhmissä

Toisen ryhmän viestit on lähetetty tammikuun 1991 ja maaliskuun 1992 välisenä aikana. Toisessa pääteryhmässä oli yhteensä lähetetty 81 kirjettä. Joista eniten lähettänyt oli lähettänyt 24 kirjettä ja vähiten lähettänyt oli lähettänyt yhden kirjeen. Keskiarvoksi saadaan kahdeksan lähetettyä kirjettä henkilöä kohti. Lähetettyjen kirjeiden pituudet vaihtelivat kahdesta rivistä 104 riviin. Keskiarvokirjeen pituus oli 16 riviä.

Useimmissa tapauksissa kirjeen vastaanottaja oli koko ryhmä, jolle oli osoitettu 32 kirjettä eli 39,5 % lähetetyistä kirjeistä. Ohjaajalle henkilökohtaisesti oli

osoitettu 31 kirjettä eli 38,3 % kirjeistä. Tässä ryhmässä kirjeenvaihto opiskelijoiden kesken oli melko vähäistä, sillä neljä opiskelijaa yhdeksästä oli vastaanottanut vain heille henkilökohtaisesti osoitettuja kirjeitä.

Tässä ryhmässä kolme kirjettä sisälsi useampia kuin yhden viestin; kahdessa kirjeessä oli kaksi viestiä ja yhdessä oli kolme viestiä. Siis 78 kirjeessä oli erotettavissa vain yksi selkeä viestisisältö. Lähetettyjä viestejä voidaan erottaa 85 kappaletta.



KUVIO 6. Ryhmän kaksi viestiä karkeasti luokiteltuna

Kuviossa 6 esitetään ryhmän yksi viesti karkeasti luokiteltuna. Karkeasti luokitellen viesteistä 57 eli 67,1 % oli luonteeltaan muille jotakin antavia. Luonteeltaan pyytäviä oli 20 viestiä eli 23,5 % ja muuta sisälsi kahdeksan viestiä eli 9,4 % viesteistä. Toissijainen tehtävä esiintyi 23 viestissä eli 27 % viesteistä sisälsi selkeästi kaksi eri tehtävää.

Toisen ryhmän ensisijaisista viesteistä useimmat olivat tiedon antamista tai mielipiteen antamista. Tietoa esimerkiksi kirjoista tai seminaarityöskentelyyn liittyvistä aikatauluista annettiin 34,1 % viesteistä. Mielipide esimerkiksi oma painava kommentti opiskelijatoverin aihevalinnasta tai -rajauksesta esitettiin 31,8 % viesteistä. Kolmanneksi eniten pyydettiin mielipidettä, viesteistä pääsisällöltään tällaisia oli 15,3 %. Tiedon pyytäminen oli neljänneksi yleisintä eli opiskelijat kyselivät toisil-

taan lähinnä luentoajankohdista, tutkielmien ulkoasusta tms. Tietoa pyydettiin 8,2 % viesteistä.

Toissijaisen tehtävän mukaan oli yhtä yleistä antaa tietoa tai mielipide kuin kiittää muita osallistujia. Tiedonantamisen, mielipiteen antamisen ja kiitoksen, kaikkien näiden prosentuaalinen osuus oli 17,4 % viesteistä. Yleisimpiä kiitoksen aiheita olivat muilta tulleet hyvät kommentit tai muu yhteydenotto. Toissijaisen tehtävän mukaan tietoa pyydettiin enemmän kuin omaa subjektiivista mielipidettä. Tietoa haluttiin 13 % viesteistä ja mielipidettä pyydettiin 8,7 % viesteistä.

Toissijaisen tehtävän mukaan tuen antaminen oli yhtä yleistä kuin tiedon pyytäminen. Tukea annettiin tai tietoa pyydettiin 13 % viesteistä. Ensisijaisen tehtävän mukaan tuen antaminen oli harvinaista, ainoastaan 1,2 % koostui tuen antamisesta. Tuen pyytämistä ei esiintynyt ollenkaan.

Tämän ryhmän viesteistä löytyi muutama terveisten lähetyksen ja tuntemusten ilmaus niin ensi- kuin toissijaisenkin tehtävän mukaan. Huumoria tämän ryhmän viesteistä ei löytynyt ollenkaan. Tiedot viestien tehtävistä on koottu taulukkoon 4.

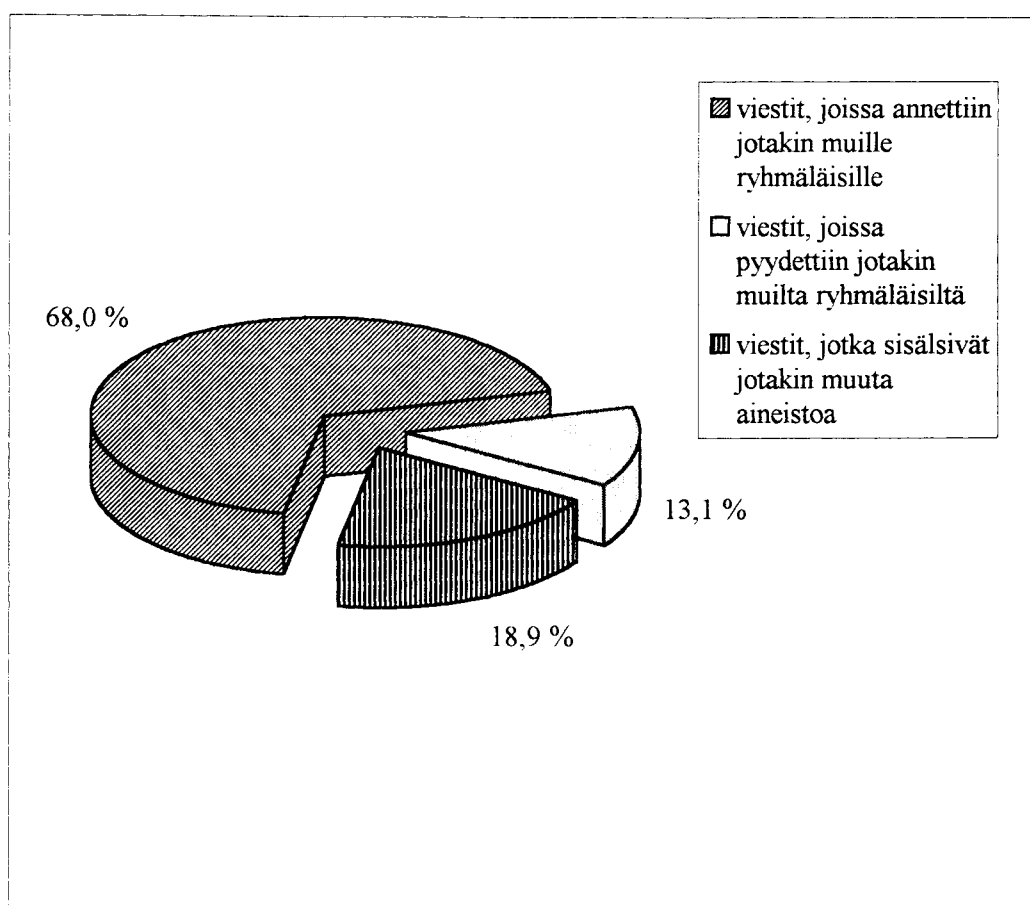
TAULUKKO 4. Viestien tehtävät pääteohjattavien ryhmässä kaksi

Viestin tehtävä	Ensisijainen tehtävä N=85		Toissijainen tehtävä N=23	
	f	%	f	%
Antavat tehtävät				
Antaa mielipiteen jne.	27	31,8	4	17,4
Antaa tietoa jne.	29	34,1	4	17,4
Antaa tukea jne.	1	1,2	3	13
Pyytävät tehtävät				
Pyytää mielipidettä jne.	13	15,3	2	8,7
Pyytää tietoa jne.	7	8,2	3	13
Pyytää tukea jne.	-	-	-	-
Muut tehtävät				
Huumori	-	-	-	-
Kiitos	-	-	4	17,4
Anteeksipyynnö	-	-	-	-
Tuntemukset	2	2,4	2	8,7
Terveiset, toivotukset	3	3,5	1	4,4
Epäselvät	3	3,5	-	-

9.2.3 Ryhmässä kolme oli tavallisempaa viestiä muusta yleisestä kuin pyytää jotakin muilta seminaarilaisilta

Kolmannen pääteohjattavan ryhmän viestit oli lähetetty lokakuun 1991 ja huhtikuun 1992 välisenä aikana. Tässä ryhmässä eniten kirjeitä lähettänyt oli lähettänyt 51 kirjettä ja vähiten kirjeitä lähettäneet olivat lähettäneet kolme kirjettä. Keskimäärin oli lähetetty yhdeksän kirjettä. Yhteensä oli lähetetty 152 kirjettä. Kirjeiden pituudet vaihtelivat yhdestä rivistä 59 riviin. Keskiarvopituus oli 13 riviä.

Kirjeistä enimmät oli lähetetty koko ryhmälle, 63 kirjettä eli 41 %. Seuraavaksi eniten kirjeitä oli lähetetty henkilökohtaisesti ohjaajalle, 18 kirjettä eli 12 %. Tässä ryhmässä kaikki olivat vastaanottaneet toisiltaan henkilökohtaisia kirjeitä. Melkein kaikki kirjeet sisälsivät ainoastaan yhden viestin, vain yhdessä kirjeessä oli selkeästi erotettavissa kaksi viestiä. Joten viestien yhteenlaskettu määrä on 153.



KUVIO 7. Ryhmän kolme viestiä karkeasti luokiteltuna

Kuviossa 7 esitetään ryhmän kolme viestiä karkeasti luokiteltuna. Tässä ryhmässä viesteistä 104 eli 68 % oli antavia luonteeltaan. Pyytäviä viestejä oli 20 kappaletta

eli 13,1 % ja muuta sisälsi 29 viestiä (18,9 %). Viesteistä 65:ssä voitiin erottaa selkeä toissijainen tehtävä eli 42,5 % viesteistä oli kaksitehtävällisiä.

Tämäkin ryhmä osoittautui viestinnältään tietoa antavaksi, sillä ensisijaisista viesteistä 37,3 % oli tietoa-antavia ja 15,4 % toissijaisistakin viesteistä oli näitä. Rungas viidennes (22,9 %) oli ensisijaiselta tehtävältään mielipiteen ilmaisemista, omien kommenttien jakamista. Toissijaisen tehtävän mukaan vajaa kolmannes (30,8 %) oli mielipiteen antamista.

Kolmanneksi yleisintä ensisijaisen tehtävän mukaan oli kiittää, 9,1 % viesteistä sisälsi kiitosta. Toissijaisenkin tehtävän mukaan kiittäminen oli kolmanneksi yleisin viestien tehtävä, sillä 12,3 % oli kiittämistä.

Tässä ryhmässä luonteeltaan pyytäviä tehtäviä niin ensi- kuin toissijaisenkin tehtävän mukaan oli vähän. Ensisijaisen tehtävän mukaan mielipiteen pyytäminen oli yleisintä, kuitenkin sitäkin ilmeni vain 6,5 %:ssa viesteistä. Tietoa pyydettiin vielä harvemmin vain 5,9 % viesteistä oli tiedonpyyntiä ensisijaiselta tehtävältään. Mutta toissijaisen tehtävän mukaan yleisintä oli pyytää tukea, 6,1 % viesteistä sisälsi tuen pyytämistä. Puolestaan tuen antamista ilmeni molempina tehtävinä vajaissa 8 %:ssa viesteistä.

Muista tehtävistä tämä ryhmä oli ainoa, jossa löytyi huumoria useammasta kuin yhdestä viestistä sekä ensi- että toissijaisen tehtävän mukaan. Tosin huumorin kukka ei laajasti rönsyillyt tämän ryhmänkään viestilinjoilla. Kiittäminen oli myös yleisempää tässä ryhmässä kuin muissa ryhmissä. Taulukkoon 5 on koottu tiedot ryhmän kolme viestien tehtävistä.

TAULUKKO 5. Viestien tehtävät ryhmässä kolme

Viestin tehtävä	Ensisijainen tehtävä N=153		Toissijainen tehtävä N=65	
	f	%	f	%
Viestin tehtävä				
Antavat tehtävät				
Antaa mielipiteen jne.	35	22,9	20	30,8
Antaa tietoa jne.	57	37,3	10	15,4
Antaa tukea jne.	12	7,8	5	7,7
Pyytävät tehtävät				
Pyytää mielipidettä jne.	10	6,5	3	4,6
Pyytää tietoa jne.	9	5,9	2	3,1
Pyytää tukea jne.	1	0,7	4	6,1
Muut tehtävät				
Huumori	4	2,6	4	6,1(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

Kiitos	14	9,1	8	12,3
Anteeksipyyntö	-	-	2	3,1
Tuntemukset	2	1,3	4	6,2
Terveiset, toivotukset	7	4,6	3	4,6
Epäselvät	2	1,3	-	-

9.2.4 Yhteenveto seminaariryhmien päätekeskusteluviestien luonteesta

Kaikkien ryhmien vuorovaikutus oli luonteeltaan muille seminaarilaisille jotain antavaa ennen kuin heiltä jotain pyytävää. Kaikissa ryhmissä viestien ensisijaisen tehtävän mukaan oli yleisintä tiedon antaminen. Keskustelijat antoivat toisilleen faktatietoa esimerkiksi kirjoista, kirjaston käytöstä, luentosarjoista. Melkein yhtä yleistä oli antaa oma mielipide tai kommentti kuin toimia tiedonantajana.

Noin viidenneksessä kaikista viesteistä pyydettiin muilta seminaarilaisilta jotakin. Kaikissa ryhmissä pyydettiin eniten mielipiteitä ensisijaisen tehtävän mukaan. Seminaarilaiset halusivat kuulla toistensa kommentteja töidensä etenemisestä ja kehitymisestä.

Pääteviestejä käytettiin luonteeltaan akateemistyyppiseen vakavaan keskusteluun tiedon -ja mielipiteidenvaihtoon. Harvinaista oli käyttää huumoria ja melko harvoin viesteissä oli emotionaalisia tuntemuksia, rohkaisua ja kannustusta.

Kohteliaisuuksia tai paremminkin kiitosta jaettiin viesteissä jonkin verran mutta melko vähän, samoin terveisiä ja yleisiä linjoillaoloilmauksia. Anteeksipyyntöjä ilmeni erittäin vähän.

9.3 Vuorovaikutus seminaareissa opiskelijoiden itsensä arvioimana

Tässä osiossa tarkastellaan kyselylomakkeella kerättyjä tietoja siitä miten opiskelijat olivat kokeneet vuorovaikutuksen seminaariryhmissään. Varsinaisesti tässä osiossa tarkastellaan opiskelijoiden arviointeja omasta toiminnastaan seminaariryhmissään ja arviointeja siitä miten opiskelijat kokivat muiden ryhmäläisten toimineen ohjausryhmissä.

Aluksi kuitenkin esitetään tietoja siitä, miten opiskelijat olivat kokeneet tietokonevälitteisen kommunikoinnin ja omien päätekeskustelukirjeiden kirjoittamisen. Tässä yhteydessä tarkastellaan kaikkia kolmea pääteohjattavien ryhmää yhtenä kokonaisuutena. Perinteisen ryhmän toiminnasta kuvataan samat tiedot kuin pääte-

opiskelijoiltakin. Myöhemmin vertaillaan pääteohjattavien ryhmää perinteisen ohjaustavan ryhmään.

9.3.1 Pääteohjattavat arvioivat olevansa rehellisiä, vapautuneita ja avoimia seminaarikumppaneita

Opiskelijat olivat kokeneet oman toimintansa samoin kuin ryhmänsä toiminnan arvioinnin melko vaikeaksi, sillä en osaa sanoa -vastauksia oli runsaasti. Tämä on tärkeää ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa.

Opiskelijoista yli 70 % katsoi väitteen pyrkimyksestä aktiivisesti kommentoida muiden puheenvuoroja kuvaavan huonosti omaa toimintaansa. Tulos on mielenkiintoinen etenkin siinä mielessä, että yleensä päätekeskustelujen katsotaan lisäävän aktiivista kommunikointia. Opiskelijat eivät kokeneet pyrkivänsä kovin voimakkaasti esittämään uusia näkökulmia, sillä 64,5 % katsoi väitteen pyrkimyksestä esittää uusia näkökulmia kuvaavan omaa toimintaansa huonosti. Omia mielipiteitä tai kokemuksia ei myöskään pyritty esittämään vahvasti. Runsas kolmannes arvioi pyrkimyksensä esittää omia mielipiteitä tai kokemuksia melko heikoksi. Toisaalta 38 % opiskelijoista koki pyrkivänsä esittämään omia mielipiteitään.

Väittelyä pyrkivät aikaan saamaan vain harvat opiskelijat, sillä yli 80 % opiskelijoista katsoi tämän väitteen kuvaavan omaa toimintaansa huonosti. Tässä kohdin on todettava, että opiskelijoiden käsitykset väittelystä ovat saattaneet olla negatiivisävytteisiä eikä esimerkiksi argumentatiivista keskustelua. Noin puolet seminaarilaisista kertoi, että väite mielipiteiden huolellisesta perustelemisesta kuvaa huonosti heidän toimintaansa. Toisaalta mielenkiintoista on se, että 60,5 % kertoi väitteen mielipiteiden hatarasta perustelusta kuvaavan huonosti heidän toimintaansa.

Väite pyrkimyksestä esittää vapaasti kaikki mieltä painavat kysymykset koettiin vaikeaksi vastata, sillä peräti 20,5 % ei osannut sanoa kantaansa. Mutta väite koettiin enemmän hyvin kuin huonosti omaa toimintaa kuvaavaksi. Vastaajista 49,5 % oli sitä mieltä, että väite vapaudesta esittää kaikki mieltäpainavat kysymykset kuvaa omaa toimintaa hyvin. Vastaavasti 30 % katsoi väitteen kuvaavan huonosti omaa toimintaansa seminaariryhmässä. Yllättävää oli, että 36,5 % vastaajista ei osannut sanoa kantaansa väitteeseen pyrkimyksestä rohkaista ja kannustaa seminaarikumppaneita. Kuitenkin 42,5 % oli sitä mieltä, että heillä on jonkinlainen pyrkimys rohkaista ja kannustaa. Toisaalta 21 % seminaarilaisista oli sitä mieltä, että he eivät pyri rohkaisemaan ja kannustamaan ryhmätovereitaan.

Noin kolmannes eli 32 % vastaajista katsoi väitteen pyrkimyksestä esittää rakentavaa kritiikkiä kuvaavan melko huonosti omaa toimintaansa ja 12 % erittäin huonosti. Runsas neljännes opiskelijoista ei osannut sanoa pyrkivätkö he esittämään rakentavaa kritiikkiä. Puolestaan 24 % katsoi pyrkivänsä esittämään rakentavaa kritiikkiä.

Enemmistö (56 %) oli sitä mieltä, että väite pyrkimyksestä neuvoa muita myönteiseen sävyyn kuvaa hyvin heidän omaa toimintaa. Vastaajista 14,5 % oli sitä mieltä, että he eivät pyri neuvomaan muita myönteiseen sävyyn.

Tärkeilyn välttämisen koettiin kuvaavan selkeästi omaa toimintaa. Vastaajista 76 % oli sitä mieltä, että pyrkimys välttää turhaa tärkeilyä kuvaa hyvin heidän omaa toimintaansa. Taipumuksen antaa kielteistä palautetta katsoivat vastaajat puuttuvan itseltään, sillä kukaan ei ollut sitä mieltä, että väite kuvaa omaa toimintaansa hyvin. Yli puolet vastanneista katsoivat väitteen taipumuksesta antaa kielteistä palautetta kuvaavan omaa toimintaansa erittäin huonosti ja 29 % katsoi sen kuvaavan sitä melko huonosti. Seminaarilaisten omat käsitykset toiminnastaan eivät ainakaan tukeneet väitettä, jonka mukaan heillä olisi taipumusta esittää ilkeää kritiikkiä. Vastaajista 94 % oli sitä mieltä, että väite kuvaa erittäin huonosti heidän toimintaansa seminaariryhmässään.

Yli puolet seminaarilaisista katsoi, että päätekeskustelua käydään laajalti 'pakollisista' asioista. Toisaalta noin neljännes vastaajista oli sitä mieltä, että he käyvät päätekeskustelua muustakin kuin pakollisesta jonkin verran ja 12 % oli sitä mieltä, että tällaista keskustelua käydään erittäin paljon.

Kokonaisuutena voidaan todeta pääteopiskelijoiden arvioineen oman toimintansa ryhmässään melko passiiviseksi mutta myönteiseksi, rehelliseksi, vapautuneeksi ja avoimeksi muita ryhmäläisiä kohtaan. Pääteopiskelijoiden mielipiteet on koottu yhteen ja ne esitetään taulukossa 6 prosentteina.

TAULUKKO 6. Pääteseminaarilaisten arviointi omasta toiminnastaan seminaariryhmässään

Väitteen kuvaavuus	Erittäin hyvä %	Melko hyvä %	Ei osaa sanoa %	Melko huono %	Erittäin huono %
Oma toiminta					
Puheenvuor. aktiiv. kommentointi	6	14,5	9	59	11,5
Väittelyn aikaansaanti	-	9	9	32	50
Uusien näkökulmien esittäminen	3	15	17,5	47	17,5
Omien mielipiteiden esittäminen	9	29	18	35	9
Mielipiteiden huolell. perustelu	-	30,5	15	33,5	21*
Omien kokemusten esittäminen	9	26	12	35	18
Rehellinen vastaus muille	24	55	15	3	3*
Päätekesk. muusta kuin 'pakollisesta'	12	26	9	32	21
Vapaus kysyä kaikkea mieltäpainavaa	23,5	26	20,5	18	12
Taipumus antaa kielteistä palautetta	-	-	12	29	59
Pyrkimys neuvoa muita myönteiseen sävyyn	12	44	20,5	17,5	6
Pyrkimys välttää tärkeilyä	41	35	18	3	3
Rakentavan kritiikin esittäminen	6	24	26	32	12
Rohkaisu ja kannustus	12	30,5	36,5	12	9*

(jatkuu)

TAULUKKO 6. (jatkuu)

Mielipiteiden hatara perustelu	3	3	33,5	30,5	30*
Ilkeän kritiikin esittäminen	-	-	6	-	94*

N=34

* N=33

9.3.2 Pääteryhmissä ei esitetty ilkeää kritiikkiä eikä kielteistä palautetta

Edellä esitettyihin väittämiin pyydettiin opiskelijoiden mielipidettä myös näkemyksestään miten väittämät kuvaavat koko ryhmän toimintaa, koko ryhmä käsittää siis myös ohjaajan. Tarkasteltaessa ryhmänkin toimintaa on syytä huomata suuret en osaa sanoa -vastausprosentit.

Opiskelijoiden mielipiteet jakaantuivat melko tasaisesti muiden pyrkimyksestä kommentoida aktiivisesti puheenvuoroja. Seminaarilaisista 44 % oli sitä mieltä, että heidän ryhmässään pyritään ainakin melko aktiivisesti kommentoimaan muiden puheenvuoroja. Toisaalta 41 % vastanneista oli sitä mieltä, että heidän ryhmässään ei pyritä aktiivisesti kommentoimaan muiden puheenvuoroja.

Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että väite pyrkimyksestä uusien näkökulmien esittämiseen kuvaa huonosti heidän ryhmänsä toimintaa. Pääteseminaarilaisista 29,5 % oli sitä mieltä, että heidän ryhmätoverinsa pyrkivät esittämään uusia näkökulmia avataksaan ja laajentaakseen keskustelua.

Seminaarilaisten mielipiteet jakaantuivat melko tasaisesti muiden ryhmäläisten pyrkimyksistä esittää omia kokemuksia tai esittää omia mielipiteitä. Opiskelijoista 44 % oli sitä mieltä, että ryhmässä pyritään esittämään omia kokemuksia kun taas 41 % vastanneista oli sitä mieltä, että muut ryhmäläiset eivät juurikaan esitä omia kokemuksiaan. Seminaarilaisista 38 % oli sitä mieltä, että opiskelijat esittävät vähän omia mielipiteitä seminaarikeskusteluissa.

Seminaarilaisista 48,5 % oli sitä mieltä, että mielipiteitä ei perustella huolellisesti. Toisaalta 60,5 % oli sitä mieltä, että mielipiteiden perustelu ei ole hataraakaan. Kolmannes seminaarilaisista totesi, että heidän ryhmäläisensä ovat melko huolellisesti mielipiteensä perustelemaan pyrkiviä. Vaikka perustelut eivät olisikaan hataria niin väittelyäkään ei tavoitella. Opiskelijat olivat selkeästi sitä mieltä, että väittelyn aikaansaanti ei kuvannut heidän ryhmänsä toimintaa. Toisaalta on taas korostettava sitä, että on vaikea tietää mitä opiskelijat ovat ymmärtäneet väittelyllä.

Seminaarilaiset kokivat, että muut ryhmäläiset pyrkivät vastaamaan rehellisesti. Väite kaikkien mieltäpainavien kysymysten vapaasta esittämisestä sai erittäin paljon eli runsaan kolmanneksen en osaa sanoa vastauksia. Toisaalta 42,5 % oli sitä mieltä, että ryhmässä vallitsee vapaus kysyä kaikkea mieltä painavaa. Toisaalta 21 % katsoi, että ryhmässä ei vallitse tällaista vapautta.

Rakentavaa kritiikkiä esitettiin 44 %:n mielestä ja 27 % vastaajista oli sitä mieltä, että rakentavaa kritiikkiä ei pyritty esittämään. Ryhmäläisten mukaan heidän

seminaariryhmissään vallitsee pyrkimys neuvoa muita myönteiseen sävyyn. Vastaajien selkeä enemmistö oli tätä mieltä. Kuitenkin 14,5 % vastaajista katsoi väitteen pyrkimyksestä neuvoa muita myönteiseen sävyyn olevan huonosti ryhmäläisten toimintaa kuvaava.

Pääteohjattavista 57,5 % koki, että heidän ryhmässään pyritään rohkaisemaan ja kannustamaan. Kuitenkin on mielenkiintoista, että 21 % oli sitä mieltä, että heidän ryhmänsä toiminnassa pyritään huonosti rohkaisemaan ja kannustamaan.

Seminaarilaisista 82 % oli sitä mieltä, että taipumus antaa kielteistä palautetta kuvasi huonosti heidän ryhmänsä toimintaa. Huomattava enemmistö (91 %) oli myös sitä mieltä, että ilkeän kritiikin esittäminen kuvaa erittäin huonosti heidän ryhmänsä toimintaa. Seminaarilaiset kokivat myös, että heidän ryhmässään pyritään välttämään turhaa tärkeilyä, sillä yli 70 % vastaajista ajatteli näin.

Puolet seminaarilaisista oli sitä mieltä, että pääteseminaarilinoilla keskustellaan pääasiassa pakollisista aiheista ja että keskustelua muusta ei juuri käytäisi. Toisaalta 32,5 % seminaarilaisista oli toista mieltä. Heidän mukaansa seminaarilinoilla keskustellaan muustakin kuin pakollisesta aineksestä. Taulukkoon 7 on koottu seminaarilaisten mielipiteet ryhmänsä toiminnasta.

TAULUKKO 7. Pääteohjattavien arvioinnit seminaarikumppaniensa toiminnasta

Väitteen kuvaavuus	Erittäin hyvä %	Melko hyvä %	Ei osaa sanoa %	Melko huono %	Erittäin huono %
Seminaarikumppanien toiminta					
Puheenvuor. aktiiv. kommentointi	-	44	15	35	6
Väittelyn aikaansaanti	3	-	9	44	44
Uusien näkökulmien esittäminen	6	23,5	17,5	44	9
Omien mielipiteiden esittäminen	9	35	18	35	3
Mielipiteiden huolell. perustelu	-	33,5	18	36,5	12*
Omien kokemusten esittäminen	12	32	15	32	9
Rehellinen vastaus muille	23,5	47	20,5	3	6
Päätekesk. muusta kuin 'pakollisesta'	9	23,5	17,5	35	15
Vapaus kysyä kaikkea mieltäpainavaa	12	30,5	36,5	15	6*
Taipumus antaa kielteistä palautetta	-	3	15	38	44
Pyrkimys neuvoa muita myönteiseen sävyyn	9	59	17,5	8,5	6
Pyrkimys välttää tärkeilyä	41	32	18	6	3
Rakentavan kritiikin esittäminen	9	35	29	15	12
Rohkaisu ja kannustus	15	42,5	21,5	9	12*

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

Mielipiteiden hatara perustelu	-	9	30,5	24	36,5*
Ilkeän kritiikin esittäminen	-	-	3	6	91*

N=34

* N=33

Yhteenvedon opiskelijoiden arvioinneista seminaariveriensa käyttäytymisestä voidaan todeta, että ryhmässä esiintyi jonkinlaista aktiivisuutta, vaikka uusia näkökulmia ei kovin innokkaasti esitettykään. Ryhmässä pyrittiin kuitenkin olemaan rehellisiä ja välttämään tärkeilyä. Ryhmässä ei pyritty laajasti keskustelemaan muusta kuin 'pakollisesta' aineksesta. Seminaarilaiset pyrkivät myös myönteisesti neuvomaan muita sekä jossain määrin rohkaisemaan ja kannustamaan tovereitaan.

9.3.3 Perinteiset seminaarilaiset arvioivat olevansa mielipiteitä esittäviä ja rehellisiä seminaarikumppaneita

Perinteisen ryhmän opiskelijoita pyydettiin myös esittämään mielipiteensä omasta toiminnastaan ryhmässä ja ryhmänsä toiminnasta. Väitteet olivat samat kuin pääteopiskelijoilla lukuunottamatta pelkkää pääteopiskelijoille soveltuvaa väitettä. Opiskelijoiden vähäisyydestä johtuen tässä kohdin tiedot esitetään frekvensseinä. Luokat erittäin hyvin ja melko hyvin, samoin kuin luokat erittäin huonosti ja melko huonosti on yhdistetty. Opiskelijoita oli yhteensä kymmenen. Lisäksi tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon suuret en osaa sanoa vastauksien määrät.

Seminaarilaisista seitsemän pyrki aktiivisesti kommentoimaan muiden puheenvuoroja. Toisaalta kolme opiskelijaa oli sitä mieltä, että heidän pyrkimyksensä puheenvuorojen aktiiviseen kommentointiin ei ole voimakasta. Ryhmäläisistä neljä kertoi, että he eivät esitä uusia näkökulmia. Toisaalta neljä ei osannut sanoa pyrkivätkö he esittämään uusia näkökulmia.

Perinteisessä seminaariryhmässä esitettiin omia mielipiteitä. Kukaan ei ilmaissut, että ei pyrkisi tuomaan esiin omia mielipiteitään. Omia kokemuksiakin esitettiin, mutta kuitenkin kolme seminaarilaista oli sitä mieltä, että he eivät pyri esittämään omia kokemuksiaan.

Opiskelijoiden enemmistö kertoi, että he eivät perustele mielipiteitään hatarasti vaan tekevät sen huolellisesti. Kuitenkaan neljä seminaarilaista ei osannut sanoa perustelevatko he mielipiteensä huolellisesti. Melkein kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että he eivät pyri aikaansaamaan väittelyä.

Lähes kaikki seminaarilaiset pitivät pyrkimyksensä vastata rehellisesti muiden esittämiin kysymyksiin. Opiskelijoista seitsemän koki, että heidän ryhmässään vallitsee vapaus kysyä kaikkea mahdollista mieltä painavaa. Toisaalta kolme seminaarilaista koki, että tällaista vapautta ei vallitse.

Opiskelijoista neljä oli sitä mieltä, että he pyrkivät esittämään rakentavaa kritiikkiä. Kuitenkin kolme koki, että he eivät sitä tee. Mielenkiintoista on todeta, että perinteisessä ryhmässä kuusi opiskelijaa ei osannut sanoa pyrkivätkö he neuvomaan muita myönteiseen sävyyn. Lopuista kolme oli sitä mieltä, että he pyrkivät neuvomaan muita myönteisesti ja yksi oli sitä mieltä, että hän ei neuvo muita myönteiseen sävyyn. Kuitenkin seitsemän opiskelijaa pyrki rohkaisemaan ja kannustamaan seminaarikumppaneitaan.

Kukaan seminaarilaista ei kertonut olevansa taipuvainen esittämään ilkeää kritiikkiä tai olevansa taipuvainen antamaan kielteistä palautetta. Enemmistö kertoi myös välttävänsä turhaa tärkeilyä seminaari-istunnoissaan.

Perinteisen seminaariryhmän opiskelijat arvioivat oman toimintansa olevan aktiivista, omia mielipiteitä esittävää. Opiskelijat arvioivat olevansa rehellisiä, vapautuneita, rohkaisevia ja kannustavia seminaarikumppaneita. Taulukkoon 8 on koottu tiedot opiskelijoiden mielipiteistä. Samassa taulukossa esitetään tiedot sekä opiskelijoiden oman toiminnan arvioinnista että heidän arvioinneistaan seminaarikumppaniensa toiminnasta.

TAULUKKO 8. Perinteisen ryhmän arvioinnit omasta ja seminaarikumppaniensa toiminnasta

Oma toiminta			Väitteen kuvaavuus	Seminaarikumpp. toiminta		
Hyvä	Ei osaa sanoa	Huono		Hyvä	Ei osaa sanoa	Huono
f	f	f	f	f	f	
Väite						
7	-	3	Puheenvuor. aktiivinen kommentointi	6	2	2
-	1	9	Väittelyn aikaansaanti	1	1	8
1	4	4	Uusien näkökulmien esittäminen	6	2	1
8	2	-	Omien mielipiteiden esittäminen	8	-	2
6	4	-	Mielipiteiden huolellinen perustelu	5	4	1
6	1	3	Omien kokemusten esittäminen	8	2	-
9	1	-	Rehellinen vastaus muille	6	4	-
7	-	3	Vapaus kysyä kaikkea	6	4	-
-	-	10	Taipumus antaa kielteistä palautetta	-	-	10
3	6	1	Pyrkimys neuvoa myönteiseen sävyyn	8	2	-
7	2	1	Pyrkimys välttää tärkeilyä	7	2	1
4	3	3	Rakentavan kritiikin esittäminen	8	1	1
7	3	-	Rohkaisu ja kannustus	8	1	1
2	1	7	Mielipiteiden hatara perustelu	-	6	4
-	-	10	Ilkeän kritiikin esittäminen	-	-	10

9.3.4 Perinteisessä seminaariryhmässä neuvottiin muita myönteisesti

Opiskelijoilta pyydettiin mielipidettä myös siitä, kuinka he näkivät ryhmän toimivan suhteessa samoihin edellä esitettyihin väittämiin.

Seminaarilaisista kuusi oli sitä mieltä, että muilla ryhmäläisillä on pyrkimys aktiiviseen kommunikointiin. Samaten kuusi opiskelijaa koki, että ryhmäläiset pyrkivät avaamaan keskustelua tuomalla mukaan uusia näkökulmia.

Seminaarissa pyrittiin esittämään sekä omia mielipiteitä että omia kokemuksia, sillä kahdeksan opiskelijaa ajatteli, että muut pyrkivät esittämään sekä omia kokemuksiaan että mielipiteitään. Kuitenkin kaksi oli sitä mieltä, että ryhmässä ei pyritä omien mielipiteiden esittämiseen.

Ryhmäläisistä viisi koki, että ryhmässä perustellaan mielipiteet huolellisesti. Toisaalta kuusi ei osannut sanoa perustellaanko ryhmässä mielipiteitä hatarasti. Kuitenkin neljä opiskelijaa oli sitä mieltä, että hataria perusteluita ei esitetä. Seminaarilaisista kahdeksan oli sitä mieltä, että väite pyrkimyksestä aikaansaada väittelyä kuvasi huonosti heidän ryhmänsä toimintaa.

Perinteisen ryhmän opiskelijoista kuusi oli sitä mieltä, että heidän ryhmässään pyritään rehellisiin vastauksiin. Samoin kuusi opiskelijaa oli sitä mieltä, että heidän ryhmässään voi esittää vapaasti kaikki mieltä painavat kysymykset. Mielenkiintoista oli se, että neljä opiskelijaa ei osannut ilmaista kantaansa oman ryhmänsä toiminnasta suhteessa pyrkimykseen vastata rehellisesti kaikkiin kysymyksiin ja suhteessa kaikkien mieltä painavien asioiden kysymisvapauteen.

Perinteisessä seminaariryhmässä pyrittiin neuvomaan muita myönteiseen sävyyn, rohkaisemaan ja kannustamaan sekä esittämään rakentavaa kritiikkiä, sillä kahdeksan opiskelijaa oli tätä mieltä.

Kaikki kymmenen opiskelijaa olivat sitä mieltä, että väite taipumuksesta antaa kielteistä palautetta kuvaa huonosti heidän ryhmänsä toimintaa. Samoin kaikki kymmenen opiskelijaa pitivät väitettä taipumuksesta esittää ilkeää kritiikkiä huonosti heidän ryhmänsä toimintaa kuvaavana. Enemmistö oli myös sitä mieltä, että ryhmässä pyritään välttämään turhaa tärkeilyä.

Perinteisessä ryhmässä esitettiin omia kokemuksia ja neuvottiin muita myönteisesti. Perinteisessä seminaariryhmässä vallitsi positiivinen työskentelyhenki jos ajatellaan ilkeän kritiikin ja kielteisen palautteen jakamista, sillä niitä ei esiintynyt ollenkaan. Tiedot perinteisen ryhmän näkemyksistä seminaarikumppaniensa toiminnasta on koottu taulukkoon 8, joka on esitetty jo aiemmin.

9.3.5 Muutama lisäkommentti seminaarilaisten arvioinneista

Edellä esitettyjen väittämien lisäksi pääteopiskelijoille annettiin mahdollisuus kertoa jotakin muuta omasta tai ryhmäläistensä toiminnasta. Osa opiskelijoista arvioi, että keskustelu oli vähäistä, koska taito ja uskallus eivät olleet vielä huipussaan vaan päätteiden käyttö koettiin uutena ja vieraana. Päätteitä oli myös vähän käytössä.

Kriittisesti arvioitiin kirjeiden lyhyttä ja suppeutta, kiirettä. Tässä esitetään muutama poiminta kyselylomakkeissa esiintyneistä lisäkommenteista.

Olimme ensimmäinen kokeiluryhmä; päätteitä oli liian vähän saatavilla, (kaikkien) taito ja uskallus karsi käyntejä koneella.

Oman työn tekemisessä ilmenneitä ongelmia ja varsinkin ongelmanratkaisuja oli kivasti päätteellä. (Muillakin näytti olleen samanlaisia ongelmia.)

Tuntuu, että melkein kaikilla oli ollut kiire viestiä kirjoitettaessa: Sisällöt aika suppeita. Sama pätee vastauksiinkin.

Myös perinteisen ryhmän seminaarilaisille annettiin mahdollisuus kertoa jotakin muuta omasta tai ryhmäläistensä toiminnasta. Seuraavaksi esitetään muutama lainaus kyselylomakkeista vaikka kommentteissa oli jonkin verran ristiriitaisia kuvauksia seminaarista.

Puheliaammat ja "hoksaavammat" ovat äänessä useammin kuin hiljaiset. (Silti kaikki varmaankin saavat äänensä kuuluviin kun haluavat.)

Ainahan ryhmissä on "hiljaisia", mutta tässä ryhmässä heistä ei ollut suurta haittaa; ts. kaikki osallistuivat keskusteluun ainakin joskus. "Terroristejakaan ei ryhmässä ollut, eli tasa-arvo vallitsi ja työskentely- ja oppimisympäristössähän harmonia on tärkeää. Oli kiva, että ei syntynyt mitään jakoa hiljaisempien ja puheliaampien opiskelijoiden välille, näin saatiin todella aikaan ajatustenvaihdolle suotuista ilma-
piiri.

Aika vaikea käsitellä muita ryhmänä, kun joukossa on ihmisiä, jotka ei juuri koskaan kommentoineet toisten asioita, mutta keskiarvona noin kannustusta ja rohkaisua oli paljon, myös käytännön neuvoja. Muutama ihminen ei ehkä oikein sopinut meidän tyyppiseen seminaariin.

Liian passiivinen ryhmä, kaikki vähätelivät omia saavutuksiaan ja vinkuivat "en oo voinu kirjoittaa, kun on ollut flunssa". Tyypillisiä hoivakieltenopiskelijoita, jotka odottavat, että FK-paprut tippuu kouraan ilman omaa panosta.

9.3.6 Muiden opiskelijoiden tarjoama hyöty tutkielman tekemiselle ja etenemiselle

Kaikista vastanneista (N=35) 16 pääteopiskelijaa koki, että seminaariryhmänsä muista opiskelijajäsenistä on vähän hyötyä heidän tutkielmansa etenemiselle ja tekemiselle. Jonkin verran hyödyllisiksi muut seminaarilaiset koki yhdeksän opiskelijaa. Toisaalta yhdeksän opiskelijaa oli, sitä mieltä, että opiskelijoista ei ole lainkaan hyötyä heidän tutkielmansa kannalta. Ainoastaan yksi opiskelija oli sitä mieltä, että muista seminaarilaisista on paljon hyötyä. Hän ei ollut esittänyt perusteluja mielipiteensä tueksi.

Seuraavassa on muutama lainaus opiskelijoiden perusteluista muiden opiskelijoiden hyödyllisyydestä tutkielman tekemiselle. Ensiksi esitetään muutama perustelu muut seminaarilaiset vähän hyödyllisiksi kokeneilta opiskelijoilta. Kaikkiaan muut opiskelijat vähän hyödyllisiksi kokeneita oli 16.

Saimme hyödyllisiä kommentteja tutkimussuunnitelmastamme, mutta siihen se sitten jäikin. Eivät muut ryhmäläiset voi vaikuttaa tutkielman etenemiseen, koska jokainen on kiinnostunut vain omasta aiheestaan, tai ainakin kiinnostus muiden tutkielmiin on hyvin pintapuolista.

Aiheeni on melko erilainen kuin muilla eivätkä he ole perehtyneet ko.alaan. Yleisiä neuvoja olen saanut jonkin verran.

Olen saanut joitakin neuvoja sellaisilta, jotka ovat aiheesta jotain tienneet. Muut ovat odottaneet vain tuloksia, mihin olen edennyt.

Ne yhdeksän opiskelijaa, jotka kokivat muut opiskelijat jonkin verran hyödyllisiksi perustelivat mielipiteitään mm. seuraavasti.

Oman työn edistymisen kannalta on tärkeää nähdä missä asioissa muilla henkilöillä on esiintynyt esim. vaikeuksia ja miten niistä yhdessä voidaan selvitä. Oman työn rakentamisvaiheet "ankkuroituvat" muiden töitä "vasten", jolloin tilanteen hahmottaminen helpottuu. Työn inhimillisyys tulee esiin (suorituskyvykset laskevat), kun ollaan "samassa veneessä".

Kokee, että muutkin painivat samanlaisten ongelmien kanssa: kannustus, kokemusten ja mielipiteiden vaihto.

Toisaalta yhdeksän opiskelijaa oli, sitä mieltä, että opiskelijoista ei ole lainkaan hyötyä heidän tutkielmansa kannalta.

Päätekeskustelumme oli hyvin olematonta, pääasiassa pakollisten kommenttien antamista ohjaajan osoittamista asioista.

Aiheen tuntemus puuttuu. Vaikea kommentoida asiaa, josta ei tiedä (juuri) mitään. Eikä toisten työhön viitsi paneutua kun omankin teko välillä tyyppi.

Perinteisen seminaariryhmän opiskelijoilta pyydettiin myös mielipidettä siitä, onko ryhmän opiskelijajäsenistä hyötyä tutkielman etenemisen ja tekemisen kannalta. Mielienkiintoista on havaita että, kaikista (N=10) opiskelijoista yksikään ei pitänyt seminaaria täysin hyödyttömänä kun taas pääteohjattavista seminaarin koki hyödyttömäksi yhdeksän opiskelijaa 35:sta.

Puolet seminaarilaisista katsoi, että ryhmän opiskelijajäsenistä on jonkin verran hyötyä tutkielman etenemisen ja tekemisen kannalta. He perustelivat mielipiteitään mm. seuraavasti.

Oli mukava kokoontua seminaariin kuulemaan, missä vaiheessa muut ovat. Kovasti kannustinme toisiamme. Pilottitutkimusta käsitellessä kritiikki oli aiheellista ja antoi osviittaa eteenpäin.

Ryhmässämme on hyvin eritasoisia ihmisiä: noin puolet on hyvin pitkällä tutkielman teossa, ja he ovat aloittaneet sen teon paljon aiemmin kuin toinen puoli. Minulle, joka olen vasta alussa on ollut hyötyä heidän käytännön kokemuksistaan. Toisaalta aiheen puolesta ei ole niinkään ollut hyötyä, sillä aiheeni on niin erilainen.

Opiskelijoista kolme katsoi, että perinteisen ryhmän muista opiskelijajäsenistä on paljon hyötyä tutkielman tekemisen ja etenemisen kannalta.

Muilta saa uusia näkökulmia ongelmia ratkoessa, sekä tietysti hyviä ideoita ja tietoa esim. materiaalin hankinnassa jne. Sitä paitsi kavereiden "painostusryhmässä" työstä syntyy tulostakin paremmin, kun kuulee, mitä muut ovat taas ahkeroineet: ei kehtaa olla laiskana. Jo aiheen rajaamisessa ryhmästä oli paljon apua.

On 'lohduttavaa huomata', että muillakin on samantyyllisiä ongelmia gradun kanssa painiskellessa. Asioiden ja ratkaisujen yhdessä pohtiminen auttaa oman työn etene-

misessä. Toisten kannustus ja rakentava kritiikki on hyvää, koska itse on monesti 'sokea' omille virheille tms.

Perinteisen ryhmän opiskelijoista kaksi koki, että muista seminaarilaisista on vähän hyötyä ajatellen oman tutkielman tekoprosessia.

Lähinnä koen hyötyväni toisten seminaaritöiden käsittelystä. Sitä henkistä tukea, jota ohjaaja peräänkuulutti, en ole ryhmältä saanut. Tuli tunne, ettei osa ryhmän jäsenistä ollut yhtään kiinnostunut minun työstäni.

Pääteopiskelijat arvioivat myös sitä kuinka usein olisi hyödyllistä osallistua päätekeskusteluun. Kaikista (N=35) opiskelijasta kukaan ei ollut sitä mieltä, että päivittäinen yhteydenpito päätteitse olisi tarpeen. Toisaalta kukaan ei ollut myöskään sitä mieltä, että harvemmin kuin kuukausittain olisi hyödyllisen osallistumisen määrä. Tätä on mielenkiintoista verrata aiemmin esitettyihin tietoihin opiskelijoiden yhteystiheydestä ohjaajaansa ja tietoihin muiden opiskelijajäsenten hyödyllisiksi kokemisesta.

Pääteseminaarilaisista 13 oli sitä mieltä, että sähköiseen keskusteluun tulisi osallistua kerran viikossa hyötyäkseen siitä. Opiskelijoista 8 piti muutaman kerran viikossa osallistumista hyödyttävänä. Kuitenkin kerran tai muutaman kerran viikossa päätekeskusteluun osallistui 35 opiskelijasta vain 2. Seminaarilaisista 10 oli sitä mieltä, että kerran kahdessa viikossa otettu pääteyhteys on riittävä. Kerran kuukaudessa olisi riittävä päätekeskusteluun osallistumisen määrä 4 seminaarilaisen mielestä.

9.3.7 Ryhmähenki, yhteenkuuluvuudentunne, seminaariryhmän kokeminen kokonaisuutena ja uudelleen osallistuminen vastaavanlaiseen seminaariin

Selvä enemmistö vastanneista (N=35) eli 23 opiskelijaa oli sitä mieltä, että heidän pääteohjausryhmässään vallitsee ehkä hieman yhteenkuuluvuuden tunnetta tai ryhmähenkeä. 35 opiskelijasta 6 oli sitä mieltä, että heidän ryhmässään on selvästi havaittavissa ryhmähenkeä tai yhteenkuuluvuutta. Toisaalta 6 opiskelijaa koki, että ryhmän jäsenten välillä ei vallitse lainkaan ryhmähenkeä tai yhteenkuuluvuutta.

Perinteisen seminaariryhmän 10 opiskelijasta 6 oli sitä mieltä, että ryhmässä on selvästi ryhmähenkeä tai yhteenkuuluvuutta. Ehkä hieman tällaista tunnelmaa ryhmässään aisti 4 opiskelijaa. Kukaan ei ollut sitä mieltä, että perinteisessä seminaariryhmässä ei vallitsisi lainkaan ryhmähenkeä tai yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenvetona opiskelijoita pyydettiin arvioimaan ryhmänsä toimintaa kokonaisuutena ohjaajan ja opiskelijoiden puheenvuorot mukaan lukien. Tähän opiskelijat saivat vastata vapaasti. Opiskelijat toistelivat jo aiemmin esittämiään kommentteja. Heidän mielestään keskustelu oli liian jäykkää, vähäistä ja keskusteltiin vain pakollisesta. Toisaalta päätekeskustelun opettelu oli vienyt aikaa ainakin alussa. Toisaalta vastauksista ilmeni usko päätekeskustelujen mahdollisuuteen jos niihin vain viitsittäisi osallistua. Seuraavassa on muutama lainaus pääteopiskelijoiden vastauksista.

Myönteistä, kannustavaa ehkä olisin mielelläni ottanut vastaan enemmän kritiikkiä. Luulen, että jos opiskelijoiden gradunaiheet olisivat sivunneet toisiaan, keskustelut olisivat olleet antoisampia.

Päätekeskustelu toimii eräänlaisena viitekehystenä ryhmän yhteistyölle. Se yhdistää käyttäjiä ja pakottaa aktiivisuuteen. Ohjaaja antaa sinulle vastuuta, johon tekee mieli vastata "luottamuksen" mukaisesti.

Ryhmän innostus lopahti, vain harvat samat ihmiset jaksoivat käyttää puheenvuoroja. Ohjaajan puheenvuorot olivat hyvin niukkasansaisia ja toisinaan epäselkeitäkin.

Keskustelun luonne toteava, jäykkä, ei voi varsinaisesti puhua päätekeskustelusta, koska pakollisten viestien lisäksi ei viestejä juuri lähetetty ryhmän jäsenten välillä.

Perinteisen ryhmän opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan ryhmänsä toimintaa kokonaisuutena, mitä niissä on hyvää ja mikä huonoa ja miten niitä pitäisi kehittää. Perinteisiltä ja pääteohjattavilta opiskelijoilta tuli samoja kommentteja mm. siihen, että opiskelijoiden on oltava aktiivisia, jotta ohjauksesta olisi hyötyä. Yhteistä oli myös ajatella, että on vaikea neuvoa muita kun tutkielmien aihealueet saattavat olla hyvinkin erilaiset, ei yksinkertaisesti tiedä toisen tutkielma-aiheesta juurikaan mitään jolloin on vaikea antaa syvällisiä neuvoja. Toisaalta esitystyylistä, rajauksista yms. voi aina kommentoida olematta ko. aihealueen asiantuntija.

Perinteisten seminaarilaisten kommentit tukivat aikaisemmin esitettyjä tietoja, mutta jotain uuttakin ilmeni. Useat opiskelijat kritisoivat sitä, että heidän seminaariaan kutsuttiin perinteiseksi. He esittivät lukuisia esimerkkejä siitä kuinka heidän seminaariaan oli väritetty ja lämmitetty erilaisin opetusteknillisin keinoin. Opiskelijat

toivat esiin myös sen, että perinteiset seminaarit eroavat kaikilla laitoksilla, missään ei tehdä samanlailla.

En osaa arvioida "perinteisiä" seminaareja, sillä tämä seminaari oli kuulemma hiukan poikkeuksellinen mandala-kuvineen ja muine "luonnonmenetelmineen". Seminaarissa parasta on ryhmän tuki; huonoa ehkä suomalaisten luontainen "ujous" - ei uskalleta olla ylpeitä omasta työstä, vaan aina hävetään näyttää tuloksia muille. Pitäisi joutua kirjoittamaan tekstejä ryhmälle koko ajan - ehkä kynnys siten ylittyisi. Nyt ollaan liian kriittisiä omille töille; pyydellään anteeksi niitä.

Hyvää on yleispätevä ohjaus kaikkeen tiet. tutkielman kirjoittamiseen liittyvässä työssä, puutteena voidaan pakostakin pitää sitä, että ohjaaja ja muut seminaarin jäsenet eivät välttämättä tunne kunkin työn aiheena olevaa asiaa riittävän syvästi voidakseen auttaa.

Ihmiskontakti on hyvää, mutta kaikkien osallistujien tulisi tiedostaa oma, aktiivinen vastuunsa seminaarin onnistumisessa. Ei ohjaaja voi aina olla kiskomassa mielipiteitä ulos - onhan nyt fkandin osattava avata suunsa ilman tikulla tökkimistä!

Opiskelijoilta kysyttiin myös mielipidettä siitä osallistuisivatko he uudelleen samanlaiseen tutkielman ohjaukseen. Kaikista 35 pääteohjattavasta 63 % ilmoitti, että he osallistuisivat uudelleen samanlaiseen tutkielmanohjaukseen ilman muuta. Luultavasti osallistuvansa kertoi 17 % opiskelijoista ja 20 % arvioi, että he ehkä osallistuisivat pääteohjaukseen uudelleenkin.

Perinteisistä opiskelijoista ilman muuta uudelleen samanlaiseen tutkielman ohjaukseen osallistuisi 70 % seminaarilaisista ja luultavasti ilmoitti osallistuvansa 30 % opiskelijoista.

9.4 Pääteryhmien ja perinteisen seminaariryhmän vertailu opiskelijoiden arviointien pohjalta

Muuttujille, jotka koskivat omaa tai muiden opiskelijoiden toimintaa seminaarissa suoritettiin t-testit, jotta voitaisiin katsoa osoittaako se eroja pääteohjausryhmien ja perinteisen ohjausryhmän toiminnassa. Tässä testissä pääteohjattavat yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi ja toisen ryhmän muodosti perinteinen seminaariryhmä. T-testi ei osoittanut kovinkaan monen muuttujan suhteen tilastollisesti merkitsevää eroa. Seuraavassa tarkastellaan niitä muuttujia, joissa ilmeni tilastollisesti merkitseviä eroja. Tilanteen kuvaamiseksi luvut esitetään prosentteina, vaikka opiskelijoiden määrä onkin vähäinen. Tärkeää on myös havaita melko suuri en osaa sanoa vastausten määrä. Ensin tarkastellaan opiskelijoiden arviointia omasta toiminnastaan ja sen jälkeen heidän arviointeja muiden ryhmäläisten toiminnasta.

9.4.1 Perinteiset seminaarilaiset pitivät itseään aktiivisesti kommentoivampina kuin pääteseminaarilaiset

Perinteisestä seminaariryhmästä 70 % piti itseään aktiiviseen kommentointiin pyrkivinä kun taas pääteohjausryhmäläisistä aktiivisiksi kommentoijiksi itsensä koki 20,6 % vastanneista.

Pääteseminaarilaisista 44,1 % piti itseään huonosti omia mielipiteitään esittävinä ryhmäläisinä. Puolestaan perinteisistä seminaarilaisista kukaan ei pitänyt itseään omia mielipiteitään esittämättömänä henkilönä. Perinteisistä 80 % piti itseään omia mielipiteitään esittävinä. Pääteseminaarilaisista 38,2 % koki olevansa omia mielipiteitään esittämään pyrkiviä.

Mielipiteensä huolellisesti perustelemaan pyrkiviä oli 60 % perinteisen seminaarin osallistujista ja 30,3 % pääteohjattavista. Toisaalta 40 % perinteisistä ryhmäläisistä ei osannut sanoa kantaansa itsestään mielipiteiden huolellisen perustelun suhteen. Vastaavasti pääteohjattavista 15,2 % ei osannut sanoa kantaansa huolellisesta perustelusta. Pääteryhmäläisistä 54,5 % kertoi, että väite pyrkimyksestä perustella mielipiteet huolellisesti kuvaa huonosti heidän omaa toimintaansa pääteseminaarissa. Perinteisen ryhmän opiskelijoista kukaan ei kokenut itseään mielipiteensä huolimattomasti perustelevaksi.

Molemmista ryhmistä noin kolmannes ei osannut vastata ovatko he rohkaisemaan ja kannustamaan pyrkiviä seminaarilaisia. Perinteisen ryhmän jäsenistä 70 % kertoi olevansa rohkaisevia ja kannustavia. Pääteopiskelijoista rohkaisijoiksi ja kannustajiksi itsensä koki 42,4 % opiskelijoista. Perinteisen seminaarin jäsenistä erittäin hyvänä väitteen 'pyrkimys rohkaista ja kannustaa' kuvaavuutta piti 40 % vastanneista, vastaavasti pääteohjattavista 12,1 % oli tätä mieltä. Taulukkoon 9 on koottu sellaiset seminaarilaisten omaa toimintaa kuvaavat muuttujat, joissa vallitsee tilastollisesti merkitsevä tai melkein merkitsevä ero.

TAULUKKO 9. Opiskelijoiden arviointi omasta toiminnastaan seminaariryhmässään, t-testi

	Väittämän kuvaavuus				
	Erittäin hyvä %	Melko hyvä %	Ei os. sanoa %	Melko huono %	Erittäin huono %
Aktiivinen kommentointi					
Pääteryhmä (N=34)	5,9	14,7	8,8	58,8	11,8
Perinteinen ryhmä (N=10)	10	60	-	20	10

p=.022

(jatkuu)

TAULUKKO 9. (jatkuu)

Omien mielipiteiden esittäminen					
Pääteryhmä (N=34)	8,8	29,4	17,7	35,3	8,8
Perinteinen ryhmä (N=10)	20	60	20	-	-
					p=.010
Mielipiteiden huolellinen perustelu					
Pääteryhmä (N=33)	-	30,3	15,2	33,3	21,2
Perinteinen ryhmä (N=10)	10	50	40	-	-
					p=.004
Rohkaisu ja kannustus					
Pääteryhmä (N=33)	12,1	30,3	36,4	12,1	9,1
Perinteinen ryhmä (N=10)	40	30	30	-	-
					p=.032

9.4.2 Perinteisessä seminaariryhmässä pyrittiin voimakkaammin esittämään omia kokemuksia kuin pääteryhmissä

Pääteryhmäläisistä 29,5 % arvioi seminaaritoveriensä olevan uusia näkökulmia esittämään pyrkiviä. Perinteisen ryhmän opiskelijat pitivät ryhmäläisiään voimakkaammin uusia näkökulmia esiintuovina, sillä 66,7 % ajatteli, että ryhmätoverit tuovat uusia näkökulmia keskusteluun.

Pääteseминаarilaisista 44,1 % piti ryhmäläisiään hyvin omia kokemuksiaan esittävinä. Perinteisistä seminaarilaisista 80 % piti tovereitaan hyvin omia kokemuksiaan esilletuovina. Perinteisen ryhmän opiskelijoista kukaan ei ollut sitä mieltä, että väite pyrkimyksestä esittää omia kokemuksia kuvaisi huonosti heidän ryhmänsä toimintaa kun taas pääteohjattavista näin ajatteli 41,2 %.

Mielenkiintoista on todeta, että kummassakin ryhmässä oli paljon sellaisia, jotka eivät osanneet arvioida sitä vallitseeko heidän ryhmässään vapaus kysyä kaikkea mahdollista mieltä painavaa. Perinteisen seminaarin opiskelijoista 60 % piti 'vapaus kysyä kaikkea mahdollista mieltä painavaa' - väitteen kuvaavuutta hyvänä. Pääteohjattavista 42,4 % piti 'vapaus kysyä kaikkea mahdollista' - väitteen kuvaavuutta hyvänä. Perinteisestä seminaarista kukaan ei pitänyt väitteen kuvaavuutta huonona, mutta pääteohjattavista 21,3 % oli sitä mieltä, että heidän ryhmässään ei vallitse vapautta kysyä kaikkea mieltäpainavaa. Taulukkoon 10 (seur. sivulla) on koottu tiedot sellaisista väittämistä, joissa vallitsee tilastollisesti merkitsevä tai melkein merkitsevä ero pääte- ja perinteisten seminaarilaisten mielipiteiden välillä ryhmäläisensä toiminnasta.

TAULUKKO 10. Muiden opiskelijoiden toiminta ryhmissä, t-testi

	Väittämän kuvaavuus					p
	Erittäin hyvä %	Melko hyvä %	Ei os. sanoa %	Melko huono %	Erittäin huono %	
Uusien näkökulmien esittäminen						
Pääteryhmä (N=34)	5,9	23,6	17,6	44,1	8,8	p=.043
Perinteinen ryhmä (N=9)	-	66,7	22,2	11,1	-	
Omien kokemusten esittäminen						
Pääteryhmä (N=34)	11,7	32,4	14,7	32,4	8,8	p=.005
Perinteinen ryhmä (N=10)	50	30	20	-	-	
Vapaus kysyä kaikkea mahdollista						
Pääteryhmä (N=33)	12,1	30,3	36,3	15,2	6,1	p=.035
Perinteinen ryhmä (N=10)	50	10	40	-	-	

9.5 Pääteohjauksen soveltuvuus tutkielmaseminaareihin ja päätekirjeiden kirjoittaminen

Vastanneista 35 opiskelijasta vajaa kolmannes oli sitä mieltä, että pääteohjaus soveltuisi joten kuten korvaamaan perinteiset tutkielmaseminaarit. Opiskelijoista 40 % piti soveltuvuutta korvaamaan perinteiset seminaarit huonona. Vastaavasti 29 % seminaarilaisista katsoi pääteohjauksen soveltuvan hyvin perinteisten seminaarien korvaajaksi.

Huomattava valtaosa opiskelijoista eli 86 % näki pääteohjauksen soveltuvan erittäin hyvin toimimaan ohjaajan vastaanottotuntien lisänä. Pääteohjauksen soveltuvuuden ohjaajan vastaanottojen korvaajaksi yli puolet opiskelijoista arvioi huonoksi. Opiskelijoista 48 % oli sitä mieltä, että pääteohjaus soveltuu hyvin tai ainakin joten kuten korvaamaan ohjaajan vastaanottotunnit.

Yli puolet vastanneista oli sitä mieltä, että pääteohjaus soveltuu erittäin hyvin toimimaan yhteydenpitokanavana muihin ryhmäläisiin. Melko hyväksi tämänkaltaisen toiminnan soveltuvuuden arvioi 34 % vastanneista. Melko huonona soveltuvuutta yhteydenpitokanavaksi ryhmäläisten välille piti vain 6 % opiskelijoista.

Seminaarilaisista 91 % katsoi, että pääteohjaus soveltuu hyvin tai ainakin joten kuten toimimaan avunpyyntökanavana gradun teon ongelmissa.

Pääteohjauksen soveltuvuuden vastaamaan juuri omia tarpeitaan arvioi 69 % opiskelijoista hyväksi. Huonosti omia tarpeitaan vastaavaksi pääteohjauksen soveltuvuuden arvioi 20 %. Pääteohjaus soveltui 69 %:n mielestä hyvin hyödyttämään heitä henkilökohtaisesti. Seminaarilaisista 17 % katsoi pääteohjauksen soveltuvan huonosti hyödyttämään heitä henkilökohtaisesti.

Kukaan vastaajista ei katsonut pääteohjauksen soveltuvuutta toimimaan graduseminaarin tukena huonoksi. Joten kuten tähän tehtävään soveltuvana sitä piti 11 % seminaarilaisista. Enemmistö oli sitä mieltä, että se soveltuu toimimaan graduseminaarin tukena erittäin hyvin.

Opiskelijoista 80 % oli sitä mieltä, että pääteohjaus soveltuu hyvin tai ainakin joten kuten edistämään heidän tutkielmansa valmistumista. Puolestaan 20 % opiskelijoista koki, että pääteohjaus ei edistä heidän tutkielmiensa valmistumista. Taulukkoon 11 on koottu tiedot opiskelijoiden mielipiteistä pääteohjauksen soveltuvuudesta erilaisiin tehtäviin.

TAULUKKO 11. Pääteohjauksen soveltuvuus

Tehtävä	Soveltuvuus				
	Erittäin hyvä %	Melko hyvä %	Joten kuten %	Melko huono %	Erittäin huono %
Korvaa perinteisen tutkielmasem.	6	23	31	26	14
Ohjaajan vastaanottotuntien lisä	86	8	3	3	-
Yhteydenpitokanava muihin	57	34	3	6	-
Korvaa ohjaajan vastaanotot	6	14	28	26	26
Avunpyyntökanava ongelmissa	66	14	11	9	-
Vastaa omiin tarpeisiin	37	32	11	14	6
Graduseminaarin tuki	63	26	11	-	-
Hyödyttää henkilökohtaisesti	26	43	14	14	3
Edistää tutkielman valmistumista	23	23	34	11	9

N=35

Opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan, saavatko he päätteen välityksellä vastaukset tutkielmaansa liittyviin ongelmiin. Vastanneista (N=34) 59 % kertoi useimmiten saavansa päätteen välityksellä vastaukset tutkielmaansa liittyviin ongelmiin. Silloin tällöin vastaukset sai 17 % opiskelijoista. Harvoin kertoi päätteitse vastaukset ongel-

miinsa saavan 12 %. Ei koskaan vastauksia saavansa kertoi 6 %, samoin 6 % kertoi saavansa vastaukset aina päätteitse tutkielmaansa liittyviin ongelmiin.

Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan kolmiportaisella asteikolla väittämiin, jotka koskivat omien kirjeiden kirjoittamista. Opiskelijoista huomattava enemmistö (85 %) ei koskaan peruuttanut jo valmiiksi kirjoittamiaan kirjeitä. Samaten enemmistö (65 %) ei koskaan epäröinyt lähettää kirjeitä. Kuitenkin runsas kolmannes seminaarilaisista epäröi toisinaan lähettää kirjeensä. Toisaalta on mielenkiintoista havaita, että opiskelijoista 59 % esitti usein tai toisinaan pääteviesteissään jotain sellaista mitä ei ehkä esittäisi kasvokkain.

Opiskelijoiden enemmistö (79 %) valmistelee kirjeensä hätäisesti. Seminaarilaista löytyi myös niitä, jotka eivät koskaan valmistelee kirjeitään hätäisesti.

Ohjaajalle kirjoittaminen oli usein helppoa 68 %:lle seminaarilaisista. Toisinaan se oli helppoa 29 %:n mielestä. Noin neljännes koki kuitenkin, että ryhmälle on toisinaan epämiellyttävää kirjoittaa, mutta 76 % oli sitä mieltä, että ryhmälle ei ole koskaan epämiellyttävää kirjoittaa.

Seminaarilaisista 44 % joutuu toisinaan pettymään kirjeidensä kommentoimattomuuteen. Toisaalta 47 % kertoi että ei koskaan pety siihen, että kirjeitä ei kommentoitaisi. Taulukkoon 12 on koottu tiedot opiskelijoiden mielipiteistä omien päätekeskustelukirjeiden kirjoittamisesta.

TAULUKKO 12. Omien kirjeiden kirjoittaminen

Toiminta	Esiintymistiheys		
	Usein	Toisinaan	Ei koskaan
	%	%	%
Epäröi lähettää kirjeitä	-	35	65
Peruuttaa jo valmiit kirjeet	-	15	85
Valmistelee kirjeet huolellisesti	18	50	32
Valmistelee kirjeet hätäisesti	23	56	21
Pettyy kun kirjeitä ei kommentoida	9	44	47
Esittää sellaista mitä ei ehkä esittäisi face-to-face-tilanteessa	18	41	41
Helppo kirjoittaa ohjaajalle	68	29	3
Epämiellyttävää kirjoittaa ryhmälle	-	24	76

N=36

Opiskelijoille annettiin myös mahdollisuus vastata avoimesti kysymykseen onko päätteiden käyttö tutkielmien ohjauksessa vakavasti otettavaa opiskelua vai pelkkää jutustelua. Näistä 34 seminaarilaisesta vakavasti otettavana sitä piti 20 opiskelijaa, joista muutama ilmaisi, että päätteiden käyttö olisi vakavasti otettavaa jos olisi mah-

dollisuus käyttää modeemia kotona tai jos se toimisi kunnolla. Seuraavista kolmesta lainauksesta heijastuu positiivinen suhtautuminen päätteiden käyttöön tutkielmien ohjauksessa ja sitä pidetään vakavasti otettavana toimintana..

Vakavasti otettavaa opiskelua mukavalla tavalla.

Mielestäni se on vakavasti otettavaa opiskelua siinä, missä "normaalit" tapaamiset ohjaajan kanssa.

Ehdottomasti varteenotettava vaihtoehto, monipuolistaa ohjausta. Välttämätön Jyväskylän ulkopuolella asuville...

Opiskelijoista seitsemän piti pääteohjausta pelkkänä jutusteluna. Seuraavassa on yksi lainaus näistä seitsemästä mielipiteestä.

Omalta kannaltani katsottuna pelkkää jutustelua. Mielenkiinto ei riittänyt toisten töiden pohtimiseen kun omassakin oli tarpeeksi pohdittavaa.

Loput seitsemän opiskelijaa ilmaisivat, että pääteohjaus on sekä vakavasti otettavaa opiskelua että jutustelua.

Oikein hyvä ohjauskeino (ohjaajaa kun ei aina saa muuten kiinni!), mutta myös kiva keskustelufoorumi ryhmäläisille.

9.6 Ohjaajan toiminta tutkielmaseminaareissa

9.6.1 Pääteseminaarilaiset eivät löytäneet ohjaajansa kirjeistä kritiikkiä eivätkä suoria toimintaohjeita

Opiskelijoita pyydettiin esittämään mielipiteensä ohjaajan lähettämien kirjeiden sisällöstä. Seuraavassa tarkastellaan ohjaajan lähettämien kirjeiden antia opiskelijoiden näkökulmasta. Kaikki pääteohjattavat on yhdistetty yhdeksi ryhmäksi.

Kaikista vastanneista pääteopiskelijoista (N=34) yli puolet löysi ohjaajansa kirjeistä motivoivaa ja rohkaisevaa ainesta aika paljon. Opiskelijoista 38 % oli sitä mieltä, että kirjeissä on melko vähän rohkaisua ja motivointia. Opiskelijoiden mielipiteet jakaantuivat melko laajasti siitä esiintyykö ohjaajan kirjeissä kannustusta omiin ratkaisuihin. Enemmistö eli 65 % oli sitä mieltä, että kannustusta omiin ratkaisuihin esiintyy ylenpalttisesti tai aika paljon. Opiskelijoista 23 % oli sitä mieltä, että kannustusta omiin ratkaisuihin on vain vähän. Ei ollenkaan tällaista kannustusta löytänyt 12 % vastanneista.

Runsas enemmistö eli 79 % vastanneista havaitsi ohjaajansa kirjeissä vain vähän kritiikkiä ja 15 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että kritiikkiä ei esiintynyt ollenkaan.

Opiskelijoista 47 % löysi sisällöllistä palautetta ohjaajansa kirjeistä vain vähän. Toisaalta miltei yhtä moni oli sitä mieltä, että ohjaajan kirjeissä on aika paljon sisällöllistä palautetta. Noin puolet opiskelijoista löysi yksilöllistä palautetta vain vähän ja 44 % löysi sitä ohjaajansa kirjeistä aika paljon.

Opiskelijoista 56 % oli sitä mieltä, että ohjaajan kirjeissä on vain vähän tai ei ollenkaan empaattista ainesta. Empaattista ainesta ohjaajansa kirjeistä löysi aika paljon tai ylenpalttisesti 44 % vastanneista. Opiskelijat olivat lähes yksimielisiä siitä, että työkeää ainesta ei ohjaajan kirjeissä esiintynyt ollenkaan.

Hyviä neuvoja sovellettaviksi esiintyi 56 %:n mielestä vain vähän. Opiskelijoista 38 % löysi niitä aika paljon. Suoria toimintaohjeita oli 62 %:n mielestä vain vähän. Opiskelijoista 23 % löysi suoria toimintaohjeita ohjaajansa kirjeistä aika paljon.

Oman tutkielmansa kannalta merkityksetöntä asiaa ei esiintynyt ollenkaan tai sitä esiintyi vain vähän ohjaajan kirjeissä 88 %:n mielestä. Taulukkoon 13 on koottu pääteopiskelijoiden mielipiteet ohjaajansa kirjeiden sisällöstä.

TAULUKKO 13. Pääteohjaajan toiminta seminaarilaisten arvioimana

Esiintymismäärä	Ylenpalttisesti %	Aika paljon %	Vain vähän %	Ei ollen- kaan %
Esiintyvät tekijät				
Motivoiva ja rohkaiseva aines	-	59	38	3
Kritiikki	-	6	79	15
Sisällöllinen palaute	-	44	47	9
Yksilöllinen palaute	-	44	47	9
Empaattinen aines	9	35	38	18
Töykeä aines	-	-	3	97
Kannustus omiin ratkaisuihin	12	53	23	12
Suorat toimintaohjeet	6	23	62	9
Hyvät neuvot sovellettaviksi	-	38	56	6
Tutkielman kannalta merkityksetöntä	3	9	44	44

Yhteenvedon voidaan todeta pääteseminaarilaisten kokeneen ohjaajansa kirjeet tutkielman kannalta sisällöllisesti merkityksellisiksi, motivoiviksi ja rohkaiseviksi sekä omiin ratkaisuihin kannustaviksi.

Tämän lisäksi opiskelijoilta kysyttiin avoimena kysymyksenä mielipidettä siitä, vastaako ohjaajan toiminta odotuksia, pitäisikö ohjaajan toimia jotenkin toisin jos pitäisi niin miten, millä tavoin pääteohjaajan toiminta poikkeaa perinteisen se-

minaaritavan ohjaajan toiminnasta vai poikkeako mitenkään. Opiskelijoista 34 oli vastannut kysymykseen tai ainakin sen osaan. Näistä vain yksi ilmaisi ohjaajan toiminnan vastaavan odotuksia ehdoitta. Muutamat esittivät toiveita ohjaukselle. Toisaalta on hyvä todeta, että kukaan ei todennut ohjaajan toiminnan vastaamattomuutta, vaan esittivät vain osittaisia korjausehdotuksia. Alla on esitelty muutamia poimintoja kyselylomakkeilta.

Vastaa odotuksia, ohjaajan tehtävänä on nimenomaan ohjata ja kannustaa - ei sanoa "tee näin" tai "tee noin".

Ohjaajani palaute oli liiaksi "ympäripyöreätä", tuntui että hän vastasi kysymyksiini liian epätarkasti. Tämä johtui luultavasti siitä, että hän ei halua rajoittaa opiskelijan omaa päätöksentekoa, eikä liiaksi ohjata opiskelijan työn suuntaa. Työn alkuvaiheessa olisi ehkä kaivannut selkeämpiä vihteitä, miten edetä...

Koen vielä kuitenkin perinteisen 'face-to-face' kontaktin arvokkaaksi, jota kone ei saisi kokonaan korvata. Mutta koska ohjaajani oli harvoin tavattavissa, oli hyvä saada viestit nopeasti perille. Vastauksetkin - tosin köyhät - tulivat melko nopeasti. Pääteohjaajan pitää saada viesteihin persoonallinen ote, jotta vaikuttaisi kiinnostuneelta. Yhden sanan vastaukset jättävät huonon maun suuhun.

Vertailu perinteisen seminaaritavan ohjaajan toimintaan oli vähäistä, mutta toisaalta se on ymmärrettävää, sillä useilla ei ollut mitään kokemuksia toisenlaisista seminaareista ja osa oli ilmeisesti pohjannut vertailunsa kavereiden tietoihin. Pääteohjaus koettiin epävirallisempaan tapaan kohdata ohjaaja, tämän tavoitettavuutta pidettiin myös parempana.

Odotin yksityiskohtaisempaa ohjausta mutta aiheeni ja tutkimusmenetelmieni "selvittyä" pärjäsin mainiosti omin avuin. Pääteohjauksella sai kuitenkin vastaukset aihekohtaisiin kysymyksiin ja työni edistyessä suht' koht' vaivattomasti, en loppujen lopuksi paljon ohjausta tarvinnutkaan (omasta mielestäni). Pääteohjaajalta on "helpompi" kysyä nipelitietoja esim. marginaalien leveyttä, kun varsinaisessa "seminaarissa" kysymykset voivat olla jo unohtuneina "tieteellisten" kysymysten joukkoon.

... Pääteohjaus eroaa tavanomaisesta ehkä siinä, että se on enemmän "epävirallinen" media. Kynnys kirjoittaa ja kysyä "hölhöjäkin" asioita ohjaajalta on alempi.

... EROJA: Ehkä pääteohjaus vaatii ohjaajalta enemmän paneutumista opiskelijoiden töihin ja siten hieman enemmän aikaa kun opiskelijalta ei heti saa vastausta kysymykseen "ai mikäs' teijän aihe olikaan?" Ohjaajan oltava aina tilanteen tasalla.

Opiskelijoita pyydettiin myös vertaamaan pääteohjausta perinteiseen tapaan ohjata siinä mielessä, että kuinka paljon työtä pääteohjaus vaatii. Opiskelijoista 44 % (N=32) arvioi pääteohjauksen vaativan suunnilleen saman verran työtä kuin perinteisen seminaaritavankin. Hieman suuremmaksi pääteohjauksen vaatiman työmäärän arvioi 28 % ja paljon suuremmaksi 3 % opiskelijoista. Paljon vähäisemmäksi työmäärän pääteohjauksessa kuin perinteisessä arvioi 9 % ja hieman vähäisemmäksi 16 % vastanneista.

9.6.2 Perinteiset seminaarilaiset kokivat ohjaajansa empaattiseksi ja yksilöllistä palautetta antavaksi

Perinteisen seminaritavan ryhmälle esitettiin samat kysymykset ohjaajan toiminnasta kuin pääteohjattavillekin. Perinteisen ryhmän seminaarilaisten kommentit ohjaajan toiminnasta seminaari-istunnoissa esitetään frekvensseinä, koska opiskelijoita oli niin vähän.

Enemmistö seminaarilaisista oli sitä mieltä, että ohjaajan toiminta sisälsi motivoivaa ja rohkaisevaa ainesta. Enemmistö oli myös sitä mieltä, että ohjaaja kannusti seminaarilaisia tekemään omia ratkaisuja tutkielmansa parissa. Kahdeksan ryhmäläistä koki saaneensa kannustusta omiin ratkaisuihin aika paljon. Kymmenestä ryhmäläisestä ainoastaan yksi oli sitä mieltä, että ohjaaja kannustaa ja motivoi vain vähän, samoin yksi koki, että ohjaaja kannustaa vain vähän tekemään omia ratkaisuja.

Seminaarilaisista seitsemän koki, että ohjaajalta tulee aika paljon kritiikkiä ja kolme oli sitä mieltä, että ohjaaja kritisoi vain vähän. Sisällöllistä palautetta löysi ohjaajansa toiminnasta aika paljon seitsemän seminaarilaista. Ryhmäläisistä yksi koki, että sisällöllinen palaute puuttuu kokonaan ohjaajan toiminnasta. Melkein kaikki seminaarilaiset kokivat saavansa yksilöllistä palautetta aika paljon.

Kaikki ryhmäläiset kokivat saavansa empaattista ainesta ohjaajaltaan. Yhdeksän opiskelijaa ei löytänyt ollenkaan tyydyttävää ainesta ohjaajansa toiminnasta, yksi tunsikin saavansa tyydyttävää ainesta vain vähän.

Hyviä neuvoja sovellettaviksi sai ohjaajaltaan seitsemän opiskelijaa aika paljon ja yksi koki saavansa niitä ylenpalttisesti. Suoria toimintaohjeita ohjaajaltaan kertoi seitsemän opiskelijaa saavansa aika paljon ja kolme kertoi saaneensa niitä vain vähän.

Tutkielmansa kannalta merkityksetöntä ainesta kertoi kuusi seminaarilaista saaneensa vain vähän. Merkityksetöntä ainesta ohjaajansa toiminnassa seminaari-istuntojen aikana ei ollut ollenkaan neljän opiskelijan mielestä. Taulukossa 14 on esitetty ohjaajan toimintaa koskeneet mielipiteet frekvensseinä.

TAULUKKO 14. Perinteisen ohjaajan toiminta seminaarilaisten arvioimana

Esiintymismäärä	Ylenpalttisesti f	Aika paljon f	Vain vähän f	Ei ollenkaan f
Esiintyvät tekijät:				
Motivoiva ja rohkaiseva aines	3	6	1	-
Kritiikki	-	7	3	-
Sisällöllinen palaute	-	7	2	1
Yksilöllinen palaute	-	9	1	-

(jatkuu)

TAULUKKO 14. (jatkuu)

Empaattinen aines	5	5	-	-
Töykeä aines	-	-	1	9
Kannustus omiin ratkaisuihin	1	8	1	-
Suorat toimintaohjeet	-	7	3	-
Hyvät neuvot sovellettaviksi	1	7	2	-
Tutkielman kannalta merkityksetöntä	-	-	6	4

Yhteenvedona voidaan todeta perinteisen seminaariryhmän kokeneen ohjaajansa motivoivaksi, rohkaisevaksi ja empaattiseksi sekä yksilöllistä palautetta antavaksi ja omiin ratkaisuihin kannustavaksi.

Tämän lisäksi myös perinteisen ryhmän opiskelijoilta kysyttiin avoimena kysymyksenä mielipidettä siitä, vastaako ohjaajan toiminta odotuksia, pitäisikö ohjaajan toimia jotenkin toisin jos pitäisi niin miten. Kaikki kymmenen opiskelijaa olivat vastanneet tähän kysymykseen tai ainakin sen osaan. Seminaarilaisista kahdeksan vastasi selvästi ohjaajan toiminnan vastaavan heidän odotuksiaan. Perusteluihin he käyttivät mm. kannustavaa otetta ja kiinnostusta työstä sekä kannustusta omien aivojen käyttöön.

Kyllä. Ohjaaja on kannustava ja kiinnostunut työstäni ja auttaa työn rakenteen suunnittelemisessa. Toisaalta kun yritin aikoinani löytää graduaihetta, olisin kaivannut ohjaajaa esittelemään mahdollisia aiheita. Minulle gradu on välttämätön paha ja olisin päässyt nopeammin tekemään sitä, jos aiheet olisi valmiina annettu, joista valita.

Ei vastaa odotuksiani. Oli paljon mielenkiintoisempaa ja positiivisempaa kuin odotin. En osaa sanoa miten ohjaaja voisi menetellä paremmin. Koska olen vasta tutkielman alkuvaiheessa, ohjaajan on mahdoton antaa mitään yksityiskohtaisia neuvoja.

Toisaalta toivomuksiakin ohjaajan toiminnalle esitettiin, joista seuraavassa muutamia esimerkkejä.

Hän voisi antaa enemmän sisällöllistä, POSITIIVISTA palautetta. Kyllä kielioppi-virheet ym. hän huomioi, ehkä liiaksikin. Sitten ei enää uskalla kysyä, mikä oli hyvää.

Ehkä kaipaisin selvempiä kannanottoja työn sisältöön ja ideoihin & ajatuksiin, joita kehittelen. Toisaalta vaarana olis silloin, että gradu olisikin ohjaajan eikä minun. Kokonaisuutena ohjaaja yllätti täysin, en osannut odottaa esim. mandalan piirtämistä, mutta ehdottomasti olen tyytyväinen. Arvelen kuitenkin, että mun ohjaajani on aika epätavallinen, rajoja rikkova. Positiivinen poikkeus.

POHDINTA

10.1 Tulokset tutkimustehtävittäin tiivistettynä

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää vuorovaikutuksen luonnetta englannin kielen opiskelijoiden pro gradu -tutkielmaseminaareissa. Seminaareja oli kahdenlaisia, joista toinen toimi pääasiallisesti tietokonevälitteisesti ja toista ohjattiin ns. perinteisesti eli se kokoontui viikottain. Tutkimusaineisto muodostui päätekeskusteluviesteistä ja kyselylomakkeista.

Tässä esitetään tulokset vielä tutkimustehtävittäin tiivistettynä. Pääteohjattavat seminaarilaiset käyttivät päätettä vuorovaikutukseen yllättävän vähän. Pääteopiskelijoiden osallistumisaktiivisuus vaihteli melko suuresti seminaarilaisten kesken. Seminaarilaiset olivat lähettäneet keskimäärin yhden kirjeen kuukaudessa tai olivat olleet tätäkin harvemmin pääteyhteydessä opiskelutovereihinsa. Tätä on mielenkiintoista verrata kyselylomakkeella saatuun tietoon opiskelijoiden näkemyksistä siitä kuinka usein olisi hyödyllistä osallistua pääteviestintään. Kukaan seminaarilaisista ei katsonut, että hyötyisi päätevuorovaikutuksesta jos osallistuisi siihen harvemmin kuin kuukausittain. Runsas kolmannes seminaarilaisista ilmaisi, että sähköiseen viestintään tulisi osallistua kerran viikossa, jotta se hyödyttäisi. Yli 70 % seminaarilaisista oli pääteyhteydessä ohjaajansa kanssa kerran kuukaudessa tai harvemmin. Silloin kun osallistuttiin pääteviestintään lähetettiin viestit enimmäkseen koko seminaariryhmälle.

Luonteeltaan päätevuorovaikutus oli muille seminaarilaisille jotakin antavaa ennen kuin heiltä jotakin pyytävää. Eniten annettiin faktatietoja kuten kirjojen nimiä, luentosarjoihin liittyviä asioita, kirjaston käyttöön liittyviä tietoja jne. Melkein yhtä yleisesti annettiin oma mielipide tai kommentti kuin toimittiin tiedonantajana. Mieli-piteet ja kommentit esitettiin pääsääntöisesti muiden tutkielmiin liittyvistä valinnoista. Vain vajaassa neljänneksessä viesteistä pyydettiin seminaarikumppaneilta jotakin. Eniten haluttiin kuulla toisten kommentteja tutkielman etenemisestä ja kehittymisestä. Pääteviestit olivat luonteeltaan akateemistyyppistä vakavaa keskustelua: huumoria

tai emotionaalisia tunteenpurkauksia viesteistä ei juurikaan löytynyt. Jonkin verran seminaarilaiset harrastivat myös yleistä ns. "linjoilla ollaan\paikkakunnalla ollaan" - tyyllisiä ilmauksia.

Oman toimintansa kannalta opiskelijat pitivät itseään suhteellisen laiskoina osallistumaan päätekeskusteluun. He eivät kovin innokkaasti kommentoineet puheenvuoroja tai esittäneet uusia näkökulmia eivätkä lietsoneet väittäilyä viestilinjoilla. Toisaalta he yrittivät antaa rehelliset vastaukset ja kommentit seminaaritovereilleen ja välttivät turhaa tärkeilyä sekä ilkeää kritiikkiä muita seminaarilaisia kohtaan.

Opiskelijoiden arvioinneista seminaaritoveriensä käyttäytymisestä voidaan todeta, että ryhmässä esiintyi jonkinlaista aktiivisuutta, vaikka uusia näkökulmia ei kovin innokkaasti esitettykään. Ryhmässä pyrittiin kuitenkin olemaan rehellisiä ja välttämään tärkeilyä sekä keskustelemaan muustakin kuin 'pakollisesta' aineksestä. Seminaarilaiset pyrkivät myös myönteisesti rohkaisemaan ja kannustamaan tovereitaan. Pääteohjausryhmään osallistumista arasteltiin ehkä jonkin verran, sillä tietokonevälitteinen kommunikointi koettiin vielä uudeksi ja vieraaksi.

Ryhmän toiminnan arviointi oli koettu ilmeisen vaikeaksi, sillä en osaa sanoa vastauksia esiintyi runsaasti. Toisaalta ryhmän toiminnan arviointi tuki oman toiminnan arvioinnin antamia tuloksia. Ryhmien nähtiin toimivan samansuuntaisesti kuin arvioitiin itsekkin toimittavan. Opiskelijat kuitenkin kokivat, että jossain määrin muut ovat aktiivisemmin kommentoimaan pyrkiviä kuin mitä itse ollaan. Samaten ryhmäläisiä pidettiin enemmän omia kokemuksia esittävimpinä kuin mitä itse koettiin esitettävän.

Perinteisessä ryhmässä oltiin omia mielipiteitä esittäviä ja rehellisiä seminaarikumppaneita oman toiminnan arvioinnin mukaan. Oma toiminta nähtiin myös positiivisena kokemuksena muille seminaarilaisille, sillä kielteistä palautetta ei annettu eikä ilkeää kritiikkiä jaettu.

Perinteisessäkin seminaariryhmässä oman toiminnan arviointi ja ryhmäläisten toiminnan arviointi tukivat toisiaan. Kuitenkin ryhmän toimintaa kuvattiin uusia näkökulmia esittävämmäksi kuin mitä oman toiminnan katsottiin olevan. Samaten ryhmäläisten nähtiin esittävän runsaammin rakentavaa kritiikkiä kuin mitä sitä arvioitiin itse esitettävän.

Arvioitaessa seminaarin muiden opiskelijajäsenten hyödyllisyyttä oman tutkielman etenemiselle ja tekemiselle osoittautuivat pääteseminaarilaiset melko kriittisiksi. Miltei puolet pääteseminaarilaisista pitivät muiden tuomaa hyötyä vähäisenä. Miltei neljännes koki pääteseminaarin opiskelijajäsenet täysin hyödyttömiksi. Ne, jotka kokivat muut opiskelijajäsenet jonkin verran tai vähän hyödyllisiksi perustelivat mielipidettään mm. " samassa veneessä ollaan " -tuntemuksilla. Toisaalta kritisoihtiin sitä, että kaikki ovat vain paneutuneet omaan aiheeseensa eikä riitä innostusta lukea toisten tutkielmaversioita tai koetaan, että niistä ei kerta kaikkiaan osata sanoa mitään, tieto puuttuu.

Perinteisistä seminaarilaisista puolet koki muiden opiskelijoiden olevan jonkin verran hyödyllisiä oman tutkielman tekemisen ja etenemisen kannalta. Vajaa kolmannes koki muiden opiskelijajäsenten tarjoaman hyödyn suureksi. Heidän mukaansa muiden kannustus, tuki ja mielipiteet auttavat jaksamaan eteenpäin painittaessa oman tutkielman parissa. Toisaalta heidän perusteluissaan esiintyi 'sosiaalisen

painostuksen' eteenpäin vievä voima eli ei kehtaa laiskotella kun muut ovat ahkeroineet.

Päätteiden käyttöön suhtauduttiin yleensä ottaen positiivisesti. Pääteohjauksen katsottiin soveltuvan erinomaisesti ohjaajan vastaanottotuntien lisäksi. Kuitenkin valtaosa opiskelijoista oli sitä mieltä, että ohjaajan vastaanottojen korvaajaksi pääteohjauksesta ei ole. Pro gradu -seminaarin tueksi, yhteydenpito- ja avunpyyntökanavaksi ongelmatilanteissa pääteohjaus soveltuu mainiosti. Yli puolet seminaarilaisista kertoi saavansa useimmiten vastaukset päätteitse tutkielmaansa liittyvissä ongelmissa.

Omien kirjeiden kirjoittaminen koettiin melko helpoksi ja miellyttäväksi. Kuitenkin noin puolet seminaarilaisista pettyivät kirjeiden kommentoimattomuuteen. Samaten opiskelijoista runsas puolet ilmaisi päätteitse esittävänsä jotakin sellaista mitä ei ehkä esittäisi kasvokkain. Kaiken kaikkiaan pääteohjattavat seminaarilaiset pitivät päätettä vakavasti otettavana vuorovaikutuskanavana tutkielmienohjaustilanteissa.

Perinteisen seminaarin osallistujat pitivät itseään aktiivisempina kommentaattoreina kuin mitä pääteohjattavat pitivät itseään. Pääteryhmäläisistä noin viides osa koki olevansa huonosti kannustamaan ja rohkaisemaan pyrkiviä. Kun taas perinteisistä seminaarilaisista kukaan ei ollut sitä mieltä, että ei olisi muita rohkaisemaan ja kannustamaan pyrkivä. Omien mielipiteiden esittäminen oli vähäisempää pääteryhmissä kuin perinteisessä ryhmässä.

Muiden ryhmäläisten toimintaa arvioitaessa perinteiset seminaarilaiset arvioivat ryhmäläistensä olevan omia kokemuksiaan esittämään pyrkivämpiä kuin mitä pääteryhmäläiset arvioivat olevansa.

Päateseminaarilaiset kokivat ohjaajansa kirjeet tutkielman kannalta sisällöllisesti merkityksellisiksi, motivoiviksi ja rohkaiseviksi sekä omiin ratkaisuihin kannustaviksi. Opiskelijat kokivat pääteohjaajan epävirallisemmaksi ja heistä oli helpompi käyttää päätettä omasta mielestään epätieteellisempien asioiden kysymiseen. Perinteistä seminaaria pääteohjattavat pitivät tieteellisempänä näyttämönä, jossa pienet mutta tärkeät asiat saattavat jäädä isompien asioiden alle.

Perinteinen seminaariryhmä koki ohjaajansa motivoivaksi, rohkaisevaksi ja empaattiseksi sekä yksilöllistä palautetta antavaksi ja omiin ratkaisuihin kannustavaksi. Perinteisen ryhmän jäsenet ilmisivat ohjaajansa olevan uudistusmielinen ja luova. He kritisoivat perinteisen seminaari -sanankäyttöä. He eivät pitäneet ohjaajaansa perinteisenä.

Tässä esitetään myös muutama kuvaava ja yhteenvetävä vastaus opiskelijoiden kyselylomakkeilta. Ensinnäkin lainataan kahden pääteohjattavan opiskelijan mieltä pidettä pääteohjauksesta kokonaisuutena.

Pääteohjaus on hyvä asia; se säästää aikaa, koska ei tarvitse jonotella vastaanotolle. Käytimme ohjausta vain pari kertaa ja silloinkin meillä oli yleensä tarkkoja kysymyksiä, joihin saimme aikanaan vastaukset. Ainoa huono puoli oli se, että vastauksia sai joskus odotella aika kauan - ohjaaja ei ehtinyt vastaamaan kiireiltänsä.

Vähän nihkeää. Vain pakolliset kommentit lähetettiin. Monille päätekirjoittaminen lienee ollut työlästä. Keskustelu asiallista muttei kovinkaan innostavaa.

Toiseksi esitetään yhden perinteisen seminaarilaisen mielipide seminaaristaan kokonaisuutena.

Hyvä vetäjä ja samanhenkinen ryhmä, positiivinen ja rakentavaa kritiikkiä sisältävä toiminta on oivallinen henkireikä, voi purkaa ja kasata ajatuksiaan, saa pontta omaan työskentelyyn eikä ahdistu ongelmista kun huomaa, että muilla menee yhtä hyvin/heikosti kuin itselläkin.

10.2 Vertailua aikaisempiin tutkimustuloksiin

Jos tuloksia yhdistetään ja verrataan teoriaosiossa esitettyihin aikaisempiin tutkimuksiin, Harasimiin (1989, 1990) liittyen tässäkin voidaan todeta sosiaalisen paineen myönteinen vaikutus yhteistoiminnallisesti opiskeltaessa. Tunne samassa veneessä olemisesta korostuu ja muiden tuki ja olemassaolon tiedostaminen voivat auttaa yksilöä tavoitteissaan. Toisaalta tässä tutkielmassa laaja joukko pääteopiskelijoita suhtautui muiden opiskelijoiden mukanaolon tuomaan hyötyyn melko kriittisesti. Tässäkin kuten muissakin tutkimuksissa oli varmasti mukana sellaisia opiskelijoita, jotka eivät tunteneet olevansa vielä aivan varmoja tietokonevälitteisen viestinnän osaajia. Mason ja Kaye (1990) ovat todenneet, että vaatii aikaa omaksua uusi toimintaympäristö ja voittaa mahdollinen tietokoneiden käyttöön liittyvä kammo tai pelko siitä, että käyttää tietokonetta väärin. Tutkittavilla olikin ollut jossain määrin hankaluuksia tietokoneiden kanssa. Toisaalta Quinn, Mehan, Levin ja Black (1983) korostavat, että heidän tutkimuksensa mukaan tietokoneen aikaisempi käyttökokemus ei vaikuttanut opiskelijoiden osallistumiseen sähköpostikeskusteluihin.

Thrush ja Hardisty (1989) ovat todenneet joidenkin opiskelijoiden olevan vastahakoisia menemään ohjaajansa vastaanotoille, soittamaan tälle tai ylipäätensä käyttämään tämän aikaa. Tällaisten opiskelijoiden on usein helpompi ottaa pääteyhteys ohjaajaansa ja saada vastaus pieneenkin kysymykseen. Opiskelijatkin ovat rehellisempiä tietokoneverkostossa kuin mitä he ovat luokkahuoneessa. Tietokoneverkostossa kenelläkään ei ole mahdollisuutta dominoida keskustelua. Tämän tutkielman mukaan pääteopiskelijoiden oli helppo kirjoittaa ohjaajalle ja kysyä tältä pieniäkin asioita. Kuitenkin pääteopiskelijat pitivät ohjaajan vastaanottoja tärkeinä, koska noin puolet opiskelijoista koki päätteen olevan huono vastaanottojen korvaaja. Myös Roberts (1987) päätyi tutkimuksessaan tulokseen, jonka mukaan elektroninen seminaari ei voi korvata kaikille kasvokkaista kontaktia opiskelijatovereihin tai ohjaajaan. Toiset opiskelijat puolestaan halusivat kokea luokkahuoneen fyysisenä tilana.

Tässäkin tutkielmassa todettiin, että pääteviestinnässä paneuduttiin pääasiassa tieteellisen tiedon vaihtoon. Opiskelijat halusivat keskustella tutkielmiinsa liittyvistä ideoista. Seminaarilaiset kertoivat päätekanavan olevan myös avunpyyntökanava tutkielmaan liittyvissä ongelmissa. Mm. Grabowski ja kumppanit (1990) olivat tutkimuksissaan havainneet samanlaista käyttäytymistä. Ohjaajan ei enää odotettukaan

kommentoivan yhtä ahkerasti kuin mitä perinteisessä seminaari-istunnossa helposti tapahtuu. Masonkin (1988) näki ohjaajan muuttuvan pääteviestinnässä avustavamaksi ja epävirallisemmaksi.

Johnson ja Johnson (1987) korostavat yhteistoiminnallisessa oppimisessä riippuvuuden tunnetta positiivisena. Tämänkin tutkielman mukaan opiskelijat kokivat positiivista riippuvuutta toisistaan. Heille oli muodostunut tunne samassa veneessä olemisesta, vaikka kaikki eivät kokeneet toisiaan hyödyllisiksi tutkielmansa etenemisen kannalta. Tämä puolestaan ei sulje pois ajatusta positiivisesta sosiaalisesta riippuvuudesta.

Yhteistoiminnallisuutta ilmeni myös ohjaajien ja opiskelijoiden kesken. Ohjaaja koettiin kannustavaksi ja rohkaisevaksi eikä hänen toiminnassaan nähty juurikaan olevan tutkielman kannalta merkityksestöntä ainesta. Etenkin perinteiset opiskelijat painottivat ohjaajansa empaattisuutta, motivoivaa, rohkaisevaa ja kannustavaa asennetta. Hakala (1995), Venkula (1988), Johnson ja Johnson (1987) ovat korostaneet yhteistoiminnallisia piirteitä myös opettajan ja oppijan suhteessa edellytyksenä menestyksekkäälle oppimistilanteelle.

Pääteohjattavat oppijat toimivat itseohjautuvasti, heidän tuli olla itse aktiivisia hyötyäkseen päätekeskustelusta. Pääteopiskelija joutui ottamaan itse vastuun tavoitteiden saavuttamisesta enemmän kuin perinteisessä seminaarissa, jossa passiivisellakin kuuntelu- ja läsnäolo-osallistumisella voi selvitä. Paakkolakin (1991) toteaa itseohjautuvan oppijan saavan syvällisempää tietoa kun hän liittyy sen lähemmin omiin kokemuksiinsa ja toimii itse aktiivisesti. Pääteopiskelussa oppimisen aika ja paikka menettävät merkitystään.

10.3 Tutkielman kompastuskivet ja uusia tutkimuskohteita

Tutkielman hankaluutena oli osittainen kahden eri menetelmällä kerätyn aineiston yhdistäminen. Aineistojen antama tieto ei kaikilta osin vastannut toisiaan. Päätekeskustelu oli todellisuudessa hivenen vähäisempää ja erilaista kuin mitä kyselylomakkeilla väitettiin. Toisaalta kyselylomakkeeseen vastattaessa saatettiin jopa tiedostamatta haluta antaa omasta toiminnasta oletetun, toivotun kuvan kaltainen vaikutelma. Tämän tutkielman etuna oli mahdollisuus saada pääteviestit aidosta tilanteesta, johon mikään ulkopuolinen asia ei ole voinut vaikuttaa. Kyselylomakkeisiin vastattaessa opiskelijoilla saattoi olla pelkoja esimerkiksi tulevan tutkielma-arvosanansa puolesta, useat opiskelijat epäilivät vastaustensa salassapysymistä.

Likert-asteikolliset väittämät tuovat tutkimuksiin aina oman riskiulottuvuutensa. Vastaajien vastaustaipumukset saattavat olla hyvinkin persoonalliset, joku ei koskaan rastita äärilaitojen vaihtoehtoja ja joku puolestaan rastittaa etupäässä vain äärilaitoja tai joku vastaa hyvin usein mielellään en tiedä. Tällöin vastaajien rastitukset saattavat olla lomakkeella samat, mutta heidän todelliset mielipiteensä ovat kaukana toisistaan. Siksi olisi ollut mielekästä haastatella osaa tutkittavista opiskelijoista.

Haastattelua käyttämällä olisi myös todennäköisesti saatu syvällisempi kuva seminaarilaisten ajatuksista. Toisaalta vertailu-ulottuvuus perinteisten ja pääteseminaarilaisten välillä olisi ehkä kärsinyt jos olisi haastateltu kyselyn sijaan. Samaten kyselylomakkeella keräten saatiin tietoa laajemmalta joukolta, mikä vaikuttaa tiedon yleistettävyyteen. Toisaalta kyselylomakkeella saatiin arvokasta tietoa mm. pääteviestinnän toimivuudesta ja soveltuvuudesta tutkielmien ohjaukseen. Mielenkiintoista olisi myös ollut lähestyä opiskelijoita esimerkiksi tyypittelyn kautta. On kuitenkin ehkä harhaanjohtavaa muodostaa opiskelijasta jokin tyyppi esimerkiksi neljän tai viiden lyhyen kirjeen perusteella. Suuri osa opiskelijoista oli kirjoittanut vain muutamia kirjeitä.

Muitakin tutkimusaineiston rajausmahdollisuuksia olisi ollut esimerkiksi olisi voitu keskittyä tarkastelemaan ainoastaan yhtä pääteohjattavien ryhmää ja pyrkiä tunkeutumaan vähän syvällisemmin sen toimintaan. Toisaalta tällaisessa vaihtoehdossa olisi saatu todellinen kuva vain yhdestä ryhmästä, mikä olisi herättänyt kysymyksiä tulosten yleistettävyydestä, sovellettavuudesta ja tietojen luotettavuudesta.

Mielenkiintoista olisi ollut tarkastella myös valmiita tutkielmia ja mahdollisesti vertailla niitä esimerkiksi valmistumisnopeudeltaan, aihealueiltaan, arvosanoiltaan tms.

Merkittävä tutkimustuloksiin vaikuttava seikka on ohjaajan persoonallisuus. Tällaisessa tutkimuksessa, jossa ohjaajia on kaksi, heidän välilleen tulee väkisinkin persoonallisuuteen ja ohjaus- ja opetustyyliin liittyviä eroja. Mielenkiintoista olisi ollut esimerkiksi vaihtaa ohjaajien roolit tai ohjaustavat keskenään joksikin aikaa ja tarkastella opiskelijoiden mielipiteitä sitten. Tällöin pääteohjaaja olisi ohjannut perinteisesti ja perinteinen ohjaaja tietokonevälitteisesti. Toisaalta mielekästä olisi saattanut olla tutkia vain yhden ohjaajan kahdella eri tavalla ohjaamia ryhmiä. Mutta tällä kertaa tähän ei ollut mahdollisuutta.

Ohjaajan persoonallisuus saattaa luoda ryhmään hyvän tunnelman. Toisaalta hyvä ja leppoisa tunnelma ryhmässä ei takaa korkeita opiskelu- ja oppimistuloksia. Yhtenä mahdollisuutena olisi lähestyä valmiita tutkielmia ja niiden arviointeja. Pääteviesteissä käytettävä kieli olisi myös mielenkiintoinen tutkimuskohde. Voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, että ovatko ilmaukset muuttuneet selkeämmiksi ja iskevämmiksi kuin puhetilanteissa vai onko atk-kieli ja merkkislangi tunkeutuneet viesteihin. Keskittyminen tarkastelemaan pelkän ohjaajan toimintaa saattaisi myöskin olla mielenkiintoista.

Tietokonevälitteinen kommunikointi on vahvasti tulossa osaksi yliopisto-opiskelua. Tulosten mukaan opiskelijoiden ja opettajien välistä kommunikointia voidaan helpottaa tietokoneilla. Opiskelijoilla on melko hyvät mahdollisuudet käyttää tietokonetta viestintään kun heille vaan annetaan riittävät valmiudet siihen. Osa opettajistakaan ei ole vielä myöntänyt tietokoneen tuomia etuja kommunikointiin. Englannin kielen laitoksella toteutettu kokeilu rohkaisee muitakin laitoksia hyödyntämään tietokonevälitteistä kommunikointia opettajien ja opiskelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Päätekeskustelu tarjoaa nyt ja tulevaisuudessa oivan areenan keskustella ja väitellä tieteelliselläkin tasolla. Tietokonevälitteinen kommunikointi tukee opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Opiskelijasta on mahdollista tulla entistä enemmän omien opintojensa suunnittelija ja kontrolloija.

LÄHTEET

- Ahrio, L. & Ylijoki, O-H. 1995. Tutkielmaohjauksen ilot ja surut opiskelijanäkökulmasta. Teoksessa J. Hakala (toim.) Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 25, 8-15.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijoiden elämänvaiheet. *Kasvatus* 17 (6), 433-441.
- Aittola, H. 1991. Ohjaamisen lähtökohdat ja ohjauksen tutkiminen tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaatin-tyo.
- Arias, A. Jr. & Bellman, B. 1990. Computer-mediated classrooms for culturally and linguistically diverse learners. *Computers in the Schools* 7 (1-2), 227-241.
- Bales, R. F. 1951. Interaction process analysis. A method for the study of small groups. 2. painos. Cambridge: Addison-Wesley Press.
- Bales, R. F. 1973. Communication in small groups. Teoksessa G. A. Miller (toim.) Communication, language and meaning. Psychological perspectives. New York: Basic Books, 208-218.
- Beals, D. 1990. Computer networks as a new data base. Eric Document 322 880.
- Beard, R., & Hartley, J. 1984. Teaching and learning in higher education. 4. painos. London: Harper & Row.
- Boshier, R. 1990. Socio-psychological factors in electronic networking. *International Journal of Lifelong Education* 9 (1), 49-64.
- Chung, J. 1991. Collaborative learning strategies: the design of instructional environments for the emerging new school. *Educational Technology* 31 (12), 15-22.
- Cooper, M. M. & Selfe, C. L. 1990. Computer conferences and learning: Authority, resistance and internally persuasive discourse. *College English* 52 (8), 847-869.
- Davie, L. E. 1987. Learning through networks: a graduate course using computer conferencing. *Canadian Journal of University Continuing Education* 13 (2), 11-26.
- Davie, L. E. 1988. Facilitating adult learning through computer-mediated distance education. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement a distance* 3 (2), 55-69.
- Davie, L. & Palmer, P. 1985. Computer-teleconferencing for advanced distance education. *Canadian Journal of University Continuing Education* 10 (2), 56-66.
- Ellis, C. A., Gibbs, S. J. & Rein, G. L. 1991. Groupware some issues and experiences. *Communications of the ACM* 34 (1), 39-58.
- Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. 2. painos. Porvoo: Wsoy
- Eskola, J. 1993. Erityismetodikurssi kvalitatiivisista tutkimusmenetelmistä. Luentosarja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 8.3.-5.4.1993.
- Feenberg, A. 1989a. A user's guide to the pragmatics of computer mediated communication. *Semiotica* 75 (3/4), 257-278.

- Feenberg, A. 1989b. The written world: on the theory and practice of computer conferencing. Teoksessa R. Mason & A. Kaye (toim.) *Mindweave. Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press, 22-39.
- Fortelius, R., & Olander, M. 1994. *Bok utan band - Kirjaton kirja*. Pieksamäki: Kirjastopalvelu.
- Grabowski, B., Pusch, S. & Pusch, W. 1990. Social and intellectual value of computer-mediated communications in a graduate community. *Educational and Training Technology International* 27 (3), 276-283.
- Hakala, J. 1993. Tieteilijä kysyy, karsii, kokeilee. *Tiede2000* 13 (6), 50-53.
- Hakala, J. 1995. "Paikan saa pätevä ohjaaja..." - opinnäytteen ohjaajan ominaisuuksia etsimässä. Teoksessa J. Hakala (toim.) *Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 25, 16-28.
- Hakala, J. T. 1996. *Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan*. Tampere: Tammer-Paino.
- Hakkarainen, P. 1988. Korkeakouludidaktiikka ja tieteellisen ajattelun oppiminen. Teoksessa A. Nuutinen & A. Sarja (toim.) *Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakouluissa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 32, 65-92.
- Hakkarainen, P. & Kuutti, K. 1990. Tutkimusprosessi opetuksen ja oppimisen paradigma - kokemuksia seminaariopetuksesta. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58, 89-99.
- Hakkarainen, P. 1991. Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi korkeakouluissa. Teoksessa P. Hakkarainen, R. Wahlström & J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 71, 1-16.
- Harasim, L. 1989. On-line education: a new domain. Teoksessa R. Mason & A. Kaye (toim.) *Mindweave. Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press, 50-62.
- Higgs, J. 1988. Planning learning experiences to promote autonomous learning. Teoksessa D. Boud (toim.) *Developing student autonomy in learning*. 2. painos. New York: Nichols, 40-58.
- Hiltz, S. R. 1986. The virtual classroom: Using computer-mediated communication for university teaching. *Journal of Communication* 30 (2), 95-104.
- Hiltz, S. R. 1990. Evaluating the virtual classroom. Teoksessa L. M. Harasim (toim.) *On line education. Perspectives on a new environment*. New York: Praeger, 133-183.
- Hiltz, S. R. & Turoff, M. 1978. *The network nation: Human communication via computer*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Hiltz, S. R. & Turoff, M. 1990. Teaching computers and society in a virtual classroom. *Computers of Society*. Teemanumero, 69-72.
- Hirsjärvi S. 1988. Uusteollinen tietoyhteiskunta ja omaehtoinen yhteiskunta. *Suomen kunnallislehti* 72 (6), 19-21.

- Hoare, R. M. & Race, W. P. 1990. Computer conferencing: a Versatile new undergraduate learning process. *SIGUCCS Newsletter* 20 (2), 18-23.
- Hätönen, H. 1990. Aikuisten oppiminen ja opettaminen 1. kognitiivisen oppimisnäemyksen ja toiminnan teorian soveltaminen aikuiskoulutuksessa. Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jaques, D. 1991. *Learning in groups*. 2. painos. London: Kogan Page.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1987. *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. 2. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kaye, A. 1989a. Computer-mediated communication and distance education. Teoksessa R. Mason & A. Kaye (toim.) *Mindweave. Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press, 3-21.
- Kaye, T. 1989b. Computer-supported collaborative learning in a multi-media distance education environment. *Eric Document* 319 381.
- Kaye, T., Mason, R. & Harasim, L. 1989. *Computer conferencing in the academic environment*. Centre for Information Technology in Education. Report 91.
- Kelleher, K. & Cross, T. B. 1985. *Teleconferencing. Linking people together electronically*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ketonen, O. 1989. Korkeakoulun opiskelijan ja opettajan työhönohjaus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 165-179.
- Kiesler, S., Zubrow, D., Moses A. M. & Geller V. 1985. Affect in computer mediated communication. *Human Computer Interaction* 1 (1), 77-104.
- Knowles, M. S. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Konttinen, R. & Sajavaara, K. 1990. Towards an electronic campus - utopia or reality? *Life and Education in Finland* 1 (1), 48-54.
- Krippendorff, K. 1982. *Content analysis. An introduction to its methodology*. The Sage CommText Series Volume 5. 3. painos. Beverly Hills: Sage Publications.
- Laaksovirta, T. H. 1988. *Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Laurila, E. 1989. (toim.) *Koulutuksen kehittäminen*. Suomen ylioppilaskuntien liitto ry. SYL-moniste 2/1989. Helsinki: SYL:n monistuspalvelu.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä 2. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Levinson, D. & Darrow, C. N. 1978. et al. *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine.
- Levinson, P. 1989. Media relations. Integrating computer telecommunications with educational media. Teoksessa R. Mason & A. Kaye (toim.) *Mindweave. Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press, 40-49.

- Luokola, T. 1989. Kertomus viestintäleiristä: tutkimusraportti Viestintäkasvatuksen seura ry:n järjestämistä viestintäleireistä. Liikenneministeriö: Valtion painatuskeskus.
- Marttunen, M. 1992a. Argumentoiva pääteopiskelu korkeakouluopetuksessa. *Kasvatus* 22 (2), 122-133.
- Marttunen, M. 1992b. Commenting on Written Arguments as a Part of Argumentation Skills - comparison between students engaged in traditional vs on-line study. *Scandinavian Journal of Educational Research* (36) 4, 289-302.
- Marttunen, M. 1993. Kokemuksia pääteopiskelusta. *Kasvatus* 24 (4), 377-384.
- Mason, R. 1988. Computer conferencing: A contribution to self-directed learning. *British Journal of Educational Technology* 19 (1), 28-41.
- Mason, R. 1990a. Conferencing for mass distance education. *Eric Document* 327 151.
- Mason, R. 1990b. Report on the training agency workshops Institute of Educational Technology. The Open University. Sheffield.
- Mason, R. & Kaye, T. 1990. Toward a new paradigm for distance education. Teoksessa L. M. Harasim (toim.) *Online education. Perspectives on a new environment*. New York: Praeger Publisher, 15-38.
- Matta, K. F. & Boutros, N. E. 1989. Barriers to computer-based message systems in developing countries. *Computers & Society* 19 (1), 1-6.
- Mauch, J. E. & Birch, J. W. 1983. *Guide to the successful thesis and dissertation: conception to publication. A Handbook for Students and Faculty*. New York: Dekker.
- McConnell, D. 1990. Case study: The educational use of computer conferencing. *Educational & Technological Training International* 27 (2), 190-208.
- Merriam, S. 1983. Mentors and proteges: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly* 33 (3), 161-173.
- Millar, D. P. 1986. Introduction to small group discussion. *Eric Document* 278 037.
- Moust, J. H. C., Schmidt, H. G., de Volder, M. L., Belien, J. J. & de Grave, W. S. 1987. Effects of verbal participation in small group discussion. Teoksessa Richardson, J. T. E., Eysenck, M. W. & Piper, D. W. (toim.) *Student learning. Research in education and cognitive psychology*. England: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 147-154.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nickerson, R. 1988. On Improving thinking through instruction. Teoksessa E. Rothkopf (toim.) *Review of Research in Education* 15. Washington: American educational research association, 3-59.
- Niiniluoto, I. 1989. *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsiteanalyysi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nuolijärvi, P. 1990. Keskustelututkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 114-141.
- Nuutinen, A. & Sarja, A. 1989. Korkeakoulutuksen tuloksellisuudesta sisällöllisesti. *Korkeakoulutieto* 16 (2), 34-39.

- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Paakkola, E. 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen. Ammattikasvatushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pepitone, E. A. 1985. Children in cooperation and competition. Antecedents and consequences of self-orientation. Teoksessa R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (toim.) Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum Press, 17-65.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Prendergast, C., Coe, R. M., Echsner, C. & Galofre, A. 1984. Analysis of practice interviews of medical students with elderly persons. Journal of Medical Education 59 (7), 600-602.
- Päärnilä, O. (toim.) 1990. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1990-1991 ja 1991-1992. Jyväskylä: Gummerus.
- Quarterman, J. S. & Hoskins J. C. 1986. Notable computer networks. Communications of the ACM 29 (10), 932-968.
- Quinn, C. N., Mehan, H., Levin, J. A. & Black, S. D. 1983. Real education in non-real time: The use of electronic message systems for instruction. Instructional Science 4 (11), 313-327.
- Repo, I. & Nuutinen, T. 1990. Aikuisten viestintätaito. Keuruu: Otava.
- Rice, R. E. & Love, G. 1987. Electronic emotion. Socioemotional content in a computer-mediated communication network. Communication Research 14 (1), 85-108.
- Roberts, L. 1987. The electronic seminar: Distance education by computer conferencing. Eric Document 291 358.
- Rogers, C. 1983. Freedom to learn for the 80's. Ohio: Charles E. Merrill.
- Rubin, A. 1992. Kirjeitä puhelinlankoja pitkin. Tietoverkon käyttöä ja sähköpostin käyttäjän tarpeita selvittelevä tutkimus. TELE. Helsinki: Offset-Koppinen Oy.
- Sadeniemi, M. 1990. FUNET tutkijoiden kommunikaatiöväylänä. Korkeakoulutieto 17 (2), 50-51.
- Sarin, S. & Greif, I. 1988. Computer-based real-time conferencing systems. Teoksessa I. Greif. Computer-supported cooperative work: A book of readings. California: Morgan Kaufmann, 397-420.
- Sarja, A. 1991. Pro gradu -tutkielma oppimisprosessina. Teoksessa P. Hakkarainen, R. Wahlström & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 71, 67- 83.
- Shneiderman, B. 1990. Human values and the future of technology: A declaration of empowerment. Computers of Society. Teemanumero, 1-6.
- Seppinen, J., Paananen, J., Kujala, P. & Hyppönen, A. 1995. Tietoverkot. Teoksessa J. Paananen & P. Korhonen (toim.) Tietotekniikan peruskirja. Jyväskylä: Gummerus, 147-186.

- Sproull, L. & Kiesler, S. 1988. Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication. Teoksessa I. Greif (toim.) Computer-supported cooperative work: A book of readings. California: Morgan Kaufmann, 683-712.
- Suoranta, J. 1991. Piileekö kasvatus kielessä? - diskurssianalyysistä kasvatustieteellisenä lähestymistapana. Kasvatus 22 (5-6) 410-419.
- Tella, S. 1992. Virtuaalikoulun lähtökohdista ja ominaisuuksista. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2. 1992 Lyyli Virtasen merkkipäivän johdosta 10.2. 1992. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100, 158-171.
- Thrush, E. A. & Hardisty, D. 1989. Computer networks for language learning: the creation of meaning through interaction. Eric Document 306 780.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, (5-6) 387-398.
- Updegrove, D. A. 1991. Electronic mail in education. Educational Technology XXXI (4), 37-40.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: Wsoy.
- Walther, J. B. 1992. Interpersonal effects in computer-mediated interaction. A relational perspective. Communication Research (19) 1, 52-90.
- Webb, N. 1985. Student interaction and learning in small groups. A research summary. Teoksessa R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, S. Lazarowitz, R. H. Webb & R. Schmuck (toim.) Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum Press, 147-172.
- Venkula, J. 1985. Ohjaussuhteen ja -prosessin sosiaalipsykologiaa. Soveltavan sosiaalipsykologian päivän alustuksia 23.11. 1984. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitoksen monisteita 1.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Helsinki: Painokaari OY.
- Venkula, M. 1980. Toimintamenetelmien opetus. Esiraportti. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja A 1. Helsinki: Gaudeamus.
- Venkula, M. 1983. Tieteellisten työskentelyvalmiuksien opetuksella tarkoituksenmukaisempaan opiskeluun. Korkeakoulutieto 10 (8), 32-35.
- Wiio, A. 1988. Tietotekniikan hyödyntäjän perustieto. Tietotekniikan hyödyntäjän opas 1. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Wiio, O. A. 1989. Viestinnän perusteet. 5 painos. Espoo: Weilin+Göös.
- Viljanen, E. 1986. Tutkielman tekeminen. Keuruu: Otava.

LIITE 1

ESIMERKKEJÄ LUOKITELLUISTA VIESTEISTÄ

Näissä esimerkeissä on sekä ensi- että toissijaisen tehtävän mukaan luokiteltuja viestejä.

1 Antavat tehtävät**A1: Antaa mielipiteen tai kommentin.**

Hei tyttöset!

Pitkällä tuntuu teidänkin suunnitelma jo olevan. On hyvä, että pystyy kirjoittamaan sisällysluettelon (vaikkakin vain alustavan), sillä se selkeyttää omia ajatuksia. Kirjavalintanne olivat loistavia. Tämä kolmisyklisyys-juttu - onko se jotain uutta? Se vain tuntui pirteän uudelta tarkastelukulmalta. Ainoana kommenttina sisällysluettelosta: eihän teoriaosasta vain tule pitempi kuin itse empiirisestä osasta? Aihettanne on muuten vaikea kommentoida, koska siinä on niin paljon sellasta tietoa ja sisältöä, jota aiheeseen perehtymätön ei osaa hahmottaa, mutta luotamme teihin.

Keep rolling, George!

Terveisin: X ja Y

* * * * *

Tutustuin M. K:n graduun ...

Lukemani työn perusteella hyvältä tutkielmalta odotetaan johdonmukaista ja selkeää etenemistä esityksessä. Edelleen taustatietoja tulisi pystyä käyttämään oman tutkimusongelmansa prosessoinnissa siten, että niillä voisi tukea joitakin omia näkökohtiaan ja toisaalta niitä voisi kritisoida omien perustelujensa valossa. Olisi tietenkin hieno asia, jos omassa tutkielmassa voisi tuoda esiin tuloksia, jotka olisivat yleisemminkin kiinnostavia sen lisäksi, että pystyy osoittamaan kykenevänsä tieteelliseen tutkimustyöhön oikeanlaisin ottein.

Terv. X

* * * * *

(jatkuu)

(jatkuu)

A2: Antaa tietoa

Hei kaikki!

Koko ryhmällekkin tiedoksi, että teemme gradua puhutun kielen opettamisesta. Olemme hyvin alkuvaiheessa eli olemme lähinnä tutkailleet aiheesta tehtyjä aikaisempia graduja. Tenttikiireet vähän haittaavat meillä molemmilla, mutta alkuun on sentään päästy.

Terveisin: X ja Y

* * * * *

Tässä tulee APUA teille kaikille kyselylomakkeen kanssa tuskailville! Tutkimus- ja Analysointi Keskus Ky auttaa sinua asiantuntevasti, mutta opiskelijaystävällisin hinnoin tutkimuksesi suunnittelussa, kyselylomakkeen laadinnassa, aineiston analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa. Et ole yksin ongelmiesi kanssa, jos otat yhteyttä

Jorma Flinkmaniin puh. 244 613 tai
Jouni Mutkaan puh. 602178, tai kännykkä 949-675 657.

* * * * *

A3: Antaa tukea, kannustusta, rohkaisua

Mielenkiintoista huomata, että olet valinnut lukion kolmoset kohderyhmäksi. Ihan hyvä ajatus, satujen kielihän ei ole yhtään niin yksinkertaista kuin luulisi! Mukavaa, että olet saanut homman liikkeelle teoriaosasta. Kaiken kaikkiaan erittäin mielenkiintoinen ja kiinnostava aihe. Siitä vaan satujen maailmaan!

* * * * *

Kuulostaa siltä, että olette tehneet tosissaan töitä. Jääkö teillä aikaa enää mihinkään muuhun!?! No ei muuta kuin jatkatte samaan malliin. Hieno homma. Lycka till.

* * * * *

X & Y: Vaikuttaa erinomaiselta. Tahti tuntuu olevan vetävä.

* * * * *

(jatkuu)

(jatkuu)

2 Pyytävät tehtävät**P1: Pyytää mielipidettä, kommenttia**

Moi!

.... Kerropa mielipiteesi: toimiessasi opettajana lukiossa valitsisit mieluummin oppilaillesi (sikäli mikäli et antaisi heidän itsensä suorittaa valintaa, asia jonka X tyystin unohti!!!) a) irlantilaisia kansansatuja b) Andersenin satuja, joihin olisi kuvallista materiaalia...

Y

* * * * *

Hei,

... PS: Vaikuttaako tutkimussuunnitelmani sisällöllisesti kelvolliselta gradua ajatellen vai onko siinä vielä säätämisen varaa? Saisko parin sanan kommentin?

Terv. X

* * * * *

P2: Pyytää tietoa

Heippa!

Olemma X:n kanssa autuaallisesti hukanneet (molemmat!) tämän referentin observaatiotutkimuksen. Ketkä olivatkaan tekijät? Kun oli puhetta siinä seminaaritalaisuudessa jostakin alan peruseepoksesta.

Kevättä!
X & Y

* * * * *

(jatkuu)

(jatkuu)

Hei X!

Kysyisin vielä siitä tutkimuslupa-anomuksesta. Luin Sirkka Hirsjärven kirjasta Tutkimus ja sen raportointi että monilla laitoksilla on omat kaavakkeet sitä varten, ja että professorin nimi tarvitaan anomukseen. Kuinka on englannin laitoksella? Vai voinko tehdä vapaamuotoisen anomuksen edellyttäen että tutkimussuunnitelma ja muut asiaankuuluvat tiedot ovat mukana?

Terveisin Y.

* * * * *

P3: Pyytää tukea, rohkaisua, kannustusta

X!

Aiheesi n n on erittäin ajatuksia herättävä. Myös minulla on aikeena tehdä kysely, joten ehkäpä voimme saada toisiltamme ideoita sen tekemiseen. Henkilökohtaisesti olen ainakin vielä ihan ulalla...

Terveisin Y

* * * * *

Hei !

Olen tässä kovasti yrittänyt kehitellä gradun aihetta ja olenkin saanut erään idean: minua on aina kiinnostanut salapoliisikirjallisuus, joten ajattelin, että voisin tutkia esim. englantilaisten salapoliisiromaanien Itse dekkareitahan riittää, mutta muuta aineistoa saattaa olla vaikeampi löytää, sillä tulin juuri yliopiston kirjastolta, josta löysin vain 3 kirjaa jännityskirjallisuudesta. Kielten lukusalilta ei löytynyt ainoatakaan kirjaa ao. aiheesta. Täytyy käydä vielä kirjallisuuden laitoksella katsomassa löytyiskö sieltä aineistoa. Tämä nyt on vasta tällainen alkuidea, jota en ole vielä kehitellyt tämän pidemmälle, täytyy ensin lukea nuo kirjat, jotka löysin ja katsoa sitten saisiko tästä aiheesta jotain irti. Vaikuttaako lupaavalta?

X

* * * * *

(jatkuu)

(jatkuu)

3 Muut tehtävät**M1: Huumori**

No niin, eipä tarvi marista enää, tässä teille viesti! Nimittäin OLVIVIESTI Olkaa siis onnellisia ja iloisia. Shiny happy people.

X ja Y

* * * * *

Kun pitikin ruveta kirjottamaan..ei keksi ees alotusta!! Meillä ei ole tässä sen kummempaa sanottavaa kuin että on se kyllä hyvä se joulukun se tulee. Joululomat päätettiin alottaa tossa 23. päivän iltana, jos tässä nyt maltaa.Viihtykää tekin, eiköhän tätä lystiä sitten tapanina taas jatketa. Kuulostaako neuroottiselta? Ei vaan, tämä oli ns. humörtsoukki, ei me mitään lomiam pidetä!!

X & Y

* * * * *

M2: Kiitos

X: kiitoksia viestistä. Ilmeisesti sait minun viittaukseni Viljo Kohoseen ja Annikki Järvisen.

Y

* * * * *

Kommentteja X:ltä

...Lisäksi suuri kiitos kommentteista, varsinkin lähdeaineiston valintaa koskevaan kysymykseeni.

...

Terv. X

* * * * *

(jatkuu)

(jatkuu)

M3: Anteeksiipyntö

hei

Anteeksi myöhästymiseni; sekosin päivissä...

Näkemisiin, X

* * * * *

M4: Tuntemukset

Heippa X!

Nyt ei mene putkeen! Kävin TKO:n laitoksella ottamassa selvää...

Erehdyin sanomaan Y:lle, että olen englannin lukija, tämä tietty kyseli ... Toinen erehdys: sanoin.... Tämä perskele ilmoitti, että näin ollen mulla ei ole mahdollisuutta...!... Yhtä kaikki tilanne on epäselvä, jatko ei lupaa hyvää ellei ... Että sellaisia. Toivottavasti Lontoon reissu oli erityisen antoisa, sillä täällä kyllä vastapainoa saa.

Z

* * * * *

Terveisiä täältä... Tiedän kyllä, että tää on tyypillistä X:ltä mutta kyllä ottaa aivoon. Sika jätkä... No nyt mä menen, tsau! Y

* * * * *

Tsaukki ja missäs sitä oltiin aamulla?? Mä kampein itteni väkisin ylös sängystä ja ulos viimaan ja pakkaseen ja päätä särki ja särkee edelleen niin mä taidan tästä lähteä kotiin ja jättää väliin seminaarin, vuorostani. Musta tuntuu, että mulla on vuosisadan STRESSI enkä mä tiä mitä sen eteen tekis. Haluaisin vaan unohtaa kaiken ja pistää "lössiks", mutta kuitenkin joku ihme suoriutumistarve käskää vaan lukemaan ja miettimään kaikkia vielä tekemättömiä töitä. Mä voin pahoin kun ajattelenkin että pitäis tänään vielä keskustella gradusta ja olla viimesen päälle fiksu ja tietäväinen. Mä meen kotiin...

Y

* * * * *

(jatkuu)

(jatkuu)

M5: Terveiset, toivotukset

Hyvä ryhmä,

Hyvää uutta vuotta vain kaikille ja työniloa alkavalle lukukaudelle. Toivottavasti joululoma, jos sitä ehditte pitää, on mennyt mukavasti...

X

* * * * *

Moi!...Ei mulla mitään ihmeempää, ajattelin vaan tervehtiä kun ei nähdä enää missään. Seminaarissa sitten!....

T:X

* * * * *

M6: Epäselvät

Moi X !

Eikö olisi jo aika mennä kotiin, vai mitä? Y

* * * * *

LIITE 2

**PÄÄTEOHJATTAVILLE OPISKELIJOILLE LÄHETETTY
KYSELYLOMAKE**

Tekstikoko on pienennetty alkuperäisestä ja vastaustiloja on supistettu.

KYSELY PÄÄTEOHJAUSKOKEILUSTA

VASTAUSOHJEET: Vastaa avoimiin kysymyksiin kirjoittamalla vastauksesi sille varattuun tilaan (tarvittaessa jatka irtopaperille). Vaihtoehtokysymyksissä ympyröi mielestäsi oikeaa vaihtoehtoa osoittava kirjain. Ympyröi aina VAIN YKSI vaihtoehto.

1. Sukunimi

2. Etunimet

3. Syntymäaika

4. Sukupuoli A nainen B mies

5. Missä vaiheessa tutkielmasi on nyt

- A alkuvaiheessa eli työ suunnitteilla tai aihe hahmottumassa
 B keskivaiheessa eli aineistoa kokoamassa
 C loppuvaiheessa eli raporttia kirjoittamassa
 D tutkielma on valmis

6. Kuinka kauan suunnilleen olet tehnyt tutkielmaasi

- A alle puoli vuotta
 B noin vuoden
 C noin puolitoista vuotta
 D kaksi vuotta tai pitempään

7. Arvioi ohjaajan lähettämiä kirjoituksia yleisesti. Sisältävätkö ne mielestäsi seuraavaa.

Vastausvaihtoehdot: A ylenpalttisesti
 B aika paljon
 C vain vähän
 D ei ollenkaan

- a) motivoivaa ja rohkaisevaa ainesta A B C D
 b) kritiikkiä A B C D
 c) sisällöllistä palautetta A B C D
 d) yksilöllistä palautetta A B C D
 e) empaattista ainesta A B C D
 f) tyydyttävää ainesta A B C D
 g) kannustusta omiin ratkaisuihin A B C D

(jatkuu)

(jatkuu)

- h) suoria toimintaohjeita A B C D
 i) hyviä neuvoja sovellettaviksi A B C D
 j) tutkielmasi kannalta merkityksetöntä asiaa A B C D

8. Vastaako ohjaajan toiminta odotuksiasi? Pitäisikö ohjaajan toimia jotenkin toisin, jos pitäisi niin miten? Millä tavoin pääteohjaajan toiminta poikkeaa perinteisen seminaaritavan ohjaajan toiminnasta, vai poikkeako mitenkään?

9. Kuinka usein olet yhteydessä ohjaajaasi päätekeskustelun ulkopuolella ja päätteen kautta?

a) päätekeskustelun ulkopuolella		b) päätteen kautta
A	muutaman kerran viikossa	A
B	kerran viikossa	B
C	kerran kahdessa viikossa	C
D	kerran kuukaudessa	D
E	harvemmin kuin kuukausittain	E

10. Miten seuraavat seikat kuvaavat omaa toimintaasi ja ryhmäsi muiden opiskelijoiden toimintaa päätekeskustelujen aikana? Vastaa siis kumpaankin sarakkeeseen.

Vastausvaihtoehdot:

- A erittäin hyvin
 B melko hyvin
 C en osaa sanoa
 D melko huonosti
 E erittäin huonosti

	OMA TOIMINTA	RYHMÄN TOIMINTA
a) pyrkimys kommentoida aktiivisesti muiden puheenvuoroja	A B C D E	A B C D E
b) pyrkimys aikaansaada väittelyä	A B C D E	A B C D E
c) pyrkimys avata keskustelua tuomalla esiin uusia näkökulmia	A B C D E	A B C D E
d) pyrkimys esittää omia mielipiteitä	A B C D E	A B C D E
e) pyrkimys perustella esitetyt mielipiteet huolellisesti	A B C D E	A B C D E
f) pyrkimys esittää omia kokemuksia	A B C D E	A B C D E
g) pyrkimys vastata rehellisesti muiden esittämiin kysymyksiin	A B C D E	A B C D E
h) pyrkimys keskustella päätteen välityksellä muustakin kuin "pakollisesta"	A B C D E	A B C D E
i) pyrkimys esittää vapaasti kaikki mieltä painavat kysymykset	A B C D E	A B C D E
j) taipumus antaa kielteistä palautetta	A B C D E	A B C D E
k) pyrkimys neuvoa muita myönteiseen sävyyn	A B C D E	A B C D E
l) pyrkimys välttää turhaa tärkeilyä	A B C D E	A B C D E
m) pyrkimys esittää rakentavaa kritiikkiä	A B C D E	A B C D E
n) pyrkimys rohkaista ja kannustaa	A B C D E	A B C D E
o) taipumus esittää mielipiteitä liian hatarin perustein	A B C D E	A B C D E
p) taipumus esittää ilkeää kritiikkiä	A B C D E	A B C D E

q) jotain muuta kerrottavaa omastasi tai opiskelijatovereidesi toiminnasta päätekeskustelujen aikana

(jatkuu)

(jatkuu)

11. Onko ryhmäsi opiskelijajäsenistä mielestäsi hyötyä tutkielmasi tekemisen ja etenemisen kannalta?

- A on paljon hyötyä
- B on jonkin verran hyötyä
- C on vähän hyötyä
- D ei ole hyötyä

Perustelisitko edellistä vastaustasi (kysymys 11)

12. Millaista on omien kirjeiden kirjoittaminen? Miten paljon esiintyy seuraavaa?

- Vastausvaihtoehdot:
- A usein
 - B toisinaan
 - C ei koskaan

- | | |
|---|-------|
| a) epäröin kirjeiden lähettämistä | A B C |
| b) peruutan jo valmiiksi tekemäni kirjeen | A B C |
| c) valmistelen kirjeet huolellisesti | A B C |
| d) valmistelen kirjeet hätäisesti | A B C |
| e) petyn kun kirjeitäni ei kommentoida | A B C |
| f) esitän sellaista, mitä en ehkä esittäisi face-to-face -tilanteessa | A B C |
| g) minusta on helppo kirjoittaa ohjaajalle | A B C |
| h) minusta on epämiellyttävää kirjoittaa ryhmäläisille kirjeitä | A B C |

13. Kuinka usein olisi mielestäsi hyödyllistä osallistua päätekeskusteluun?

- A kerran päivässä tai useammin
- B muutaman kerran viikossa
- C kerran viikossa
- D kerran kahdessa viikossa
- E kerran kuukaudessa
- F harvemmin kuin kuukausittain

14. Vallitseeko mielestäsi pääteohjausryhmäsi jäsenten välillä ryhmähenkeä tai yhteenkuuluvuuden tunnetta?

- A kyllä selvästi
- B ehkä hieman
- C ei lainkaan

15. Arvioi nyt ryhmäsi käymää päätekeskustelua kokonaisuutena. Ota huomioon sekä ohjaajan että opiskelijoiden puheenvuorot. _____

16. Onko tämä päätteiden käyttö tutkielmien ohjauksessa mielestäsi vakavasti otettavaa opiskelua vai pelkkää jutustelua? _____

(jatkuu)

(jatkuu)

17. Arvioi pääteohjauksen soveltuvuutta

Vastausvaihtoehdot:

- A sopii erittäin hyvin
- B sopii melko hyvin
- C sopii joten kuten
- D sopii melko huonosti
- E sopii erittäin huonosti

- a) korvaamaan perinteiset tutkielmaseminaarit A B C D E
- b) toimimaan ohjaajan vastaanottotuntien lisänä A B C D E
- c) toimimaan yhteydenpitokanavana muihin ryhmäläisiin A B C D E
- d) korvaamaan ohjaajan vastaanotot A B C D E
- e) toimimaan avunpyyntökanavana gradunteon ongelmissa A B C D E
- f) vastaamaan juuri minun tarpeisiini A B C D E
- g) toimimaan graduseminaarin tukena A B C D E
- h) hyödyttämään minua henkilökohtaisesti A B C D E
- i) edistämään tutkielmani valmistumista A B C D E

18. Pystytkö saamaan päätteen välityksellä vastaukset tutkielmaasi liittyviin ongelmiin?

- A aina
- B useimmiten
- C silloin tällöin
- D harvoin
- E en koskaan

19. Vertaa pääteohjausta perinteiseen tapaan ohjata tutkielmia. Kuinka paljon työtä tämä pääteohjaustapa vaatii?

- A paljon enemmän työtä kuin perinteinen
- B hieman enemmän
- C suunnilleen saman verran
- D hieman vähemmän
- E paljon vähemmän työtä kuin perinteinen

20. Osallistuisitko uudelleen samanlaiseen tutkielman ohjaukseen?

- A ilman muuta
- B luultavasti
- C ehkä
- D en taatusti

KYSYMYSTEN 21 JA 22 TIETOJA EI KÄYTETTY TÄSSÄ TUTKIELMASSA

Vastaisitko vielä muutamaan tekniseen kysymykseen

21. Kuinka usein sinulla on seuraavanlaisia ongelmia työskennellessäsi päätteellä?

Vastausvaihtoehdot:

- A erittäin usein eli lähes aina päätteellä käydessäni
- B melko usein
- C silloin tällöin eli muutaman kerran
- D harvoin eli kerran tai pari
- E ei kertaakaan

(jatkuu)

(jatkuu)

- | | |
|--|-----------|
| a) päätteet varattu | A B C D E |
| b) ei yhteyttä "tukkiin" (linjat varattu) | A B C D E |
| c) ohjelma meni "lukkoon" (ainoa mahdollisuus katkaista virta) | A B C D E |
| d) kirjeeni ei mennyt tarkoittamaani osoitteeseen | A B C D E |
| e) kirjeeni tuhoutui menemättä koskaan perille | A B C D E |
| f) en muistanut Elmin komentoja | A B C D E |
| g) ongelmia kirjoitusohjelman (Emacs) käytössä | A B C D E |
| h) hankaluuksia näppäimistön kanssa | A B C D E |
| i) ongelmia oikean osoitteen kirjoittamisessa | A B C D E |
| j) ongelmia vastauskirjeen lähettämisessä
(komennot: "reply" tai "group reply") | A B C D E |
| k) vaikea keksiä järkevää otsikkoa | A B C D E |
| l) kirjeitä hävisi laatikostani yllättäen | A B C D E |
| m) muita teknisiä ongelmia, mitä? | |
-

22. Jos sinulla on ongelmia tekniikan kanssa, niin mistä haet neuvoja?

23. Millaista on mielestäsi käyttää pääteohjauksessa käytettävää sähköpostiohjelmaa (Elm)?

- A erittäin helppoa
- B melko helppoa
- C ei helppoa eikä vaikeata
- D melko vaikeata
- E erittäin vaikeata

24. Millaista on mielestäsi käyttää pääteohjauksessa käytettävää tekstinkäsittelyohjelmaa (Emacs)?

- A erittäin helppoa
- B melko helppoa
- C ei helppoa eikä vaikeata
- D melko vaikeata
- E erittäin vaikeata

25. Kuinka paljon olet ollut ennen tätä kokeilua tietokoneiden kanssa tekemisissä?

- A erittäin paljon
- B melko paljon
- C jonkin verran
- D melko vähän
- E en ollenkaan

26. Mitä toivomuksia, terveisiä, kehuja, moitteita haluaisit vielä kertoa?

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI !!!

LIITE 3

PERINTEISEN OHJAUSTAVAN SEMINAARILAISILLE LÄHETETTY KYSELYLOMAKE

Tekstikokoa on pienennetty alkuperäisestä ja vastaustiloja on vähennetty.

KYSELY PERINTEISEN OHJAUSRYHMÄN OPISKELIJOILLE

VASTAUSOHJEET: Vastaa avoimiin kysymyksiin kirjoittamalla vastauksesi sille varattuun tilaan (tarvittaessa jatka irtopaperille). Vaihtohtokysymyksissä ympyröi mielestäsi oikeaa vaihtoehtoa osoittava kirjain. Ympyröi aina VAIN YKSI vaihtoehto.

1. Sukunimi _____
 2. Etunimet _____
 3. Syntymäaika _____

4. Sukupuoli A nainen B mies

5. Missä vaiheessa tutkielmasi on nyt

- A alkuvaiheessa eli työ suunnitteilla tai aihe hahmottumassa
 B keskivaiheessa eli aineistoa kokoamassa
 C loppuvaiheessa eli raporttia kirjoittamassa
 D tutkielma on valmis

6. Kuinka kauan suunnilleen olet tehnyt tutkielmaasi

- A alle puoli vuotta
 B noin vuoden
 C noin puolitoista vuotta
 D kaksi vuotta tai pitempään

7. Arvioi ohjaajan toimintaa seminaari-istuntojen aikana. Kuinka paljon mielestäsi esiintyy seuraavaa?

- Vastausvaihtoehdot: A ylenpalttisesti
 B aika paljon
 C vain vähän
 D ei ollenkaan

- | | |
|--------------------------------------|---------|
| a) motivoivaa ja rohkaisevaa ainesta | A B C D |
| b) kritiikkiä | A B C D |
| c) sisällöllistä palautetta | A B C D |
| d) yksilöllistä palautetta | A B C D |
| e) empaattista ainesta | A B C D |
| f) työkeää ainesta | A B C D |
| g) kannustusta omiin ratkaisuihin | A B C D |
| h) suoria toimintaohjeita | A B C D |

(jatkuu)

(jatkuu)

- i) hyviä neuvoja sovellettaviksi A B C D
 j) tutkielmasi kannalta merkityksetöntä asiaa A B C D

8. Vastaako ohjaajan toiminta odotuksiasi? Pitäisikö ohjaajan toimia jotenkin toisin, jos pitäisi niin miten?

9. Kuinka usein tapaat tutkielmasi ohjaajaa seminaari-istuntojen ulkopuolella?

- A muutaman kerran viikossa
 B kerran viikossa
 C kerran kahdessa viikossa
 D kerran kuukaudessa
 E harvemmin kuin kuukausittain

10. Miten olet yhteydessä ohjaajaasi seminaari-istuntojen ulkopuolella?

- A kirjeitse _____
 B puhelimitse _____
 C vastaanottotuntien aikana _____
 D sovittuina ajankohtina _____
 E jotenkin muuten, miten _____

Jos olet yhteydessä ohjaajaasi usealla tavalla niin numeroi yhteydenottotapasi siten, että eniten esiintyvä tapa = 1, toiseksi esiintyvä tapa = 2 jne.

11. Miten seuraavat seikat kuvaavat omaa toimintaasi ja ryhmäsi muiden opiskelijoiden toimintaa seminaari-istuntojen aikana? Vastaa siis kumpaankin sarakkeeseen.

- Vastausvaihtoehdot: A erittäin hyvin
 B melko hyvin
 C en osaa sanoa
 D melko huonosti
 E erittäin huonosti

	OMA TOIMINTA	RYHMÄN TOIMINTA
a) pyrkimys kommentoida aktiivisesti muiden puheenvuoroja	A B C D E	A B C D E
b) pyrkimys aikaansaada väittelyä	A B C D E	A B C D E
c) pyrkimys avata keskustelua tuomalla esiin uusia näkökulmia	A B C D E	A B C D E
d) pyrkimys esittää omia mielipiteitä	A B C D E	A B C D E
e) pyrkimys perustella esitetyt mielipiteet huolellisesti	A B C D E	A B C D E
f) pyrkimys esittää omia kokemuksia	A B C D E	A B C D E
g) pyrkimys vastata rehellisesti muiden esittämiin kysymyksiin	A B C D E	A B C D E
h) pyrkimys esittää vapaasti kaikki mieltä painavat kysymykset	A B C D E	A B C D E
i) taipumus antaa kielteistä palautetta	A B C D E	A B C D E
j) pyrkimys neuvoa muita myönteiseen sävyyn	A B C D E	A B C D E
k) pyrkimys välttää turhaa tärkeilyä	A B C D E	A B C D E
l) pyrkimys esittää rakentavaa kritiikkiä	A B C D E	A B C D E
m) pyrkimys rohkaista ja kannustaa	A B C D E	A B C D E

(jatkuu)

(jatkuu)

- n) taipumus esittää mielipiteitä liian hatarin perustein A B C D E A B C D E
 o) taipumus esittää ilkeää kritiikkiä A B C D E A B C D E

p) jotain muuta kerrottavaa omastasi tai opiskelijatovereidesi toiminnasta seminaari-istuntojen aikana

12. Onko ryhmäsi opiskelijajäsenistä mielestäsi hyötyä tutkielmasi tekemisen ja etenemisen kannalta?

- A on paljon hyötyä
 B on jonkin verran hyötyä
 C on vähän hyötyä
 D ei ole hyötyä

Perustelisitko edellistä vastaustasi (kysymys 12)

13. Vallitseeko mielestäsi seminaariryhmäsi jäsenten välillä ryhmähenkeä tai yhteenkuuluvuuden tunnetta?

- A kyllä selvästi
 B ehkä hieman
 C ei lainkaan

14. Arvioi nyt perinteisiä tutkielmaseminaareja kokonaisuutena. Mitä hyvää niissä on, mitä huonoa niissä on ja miten niitä pitäisi kehittää?

15. Osallistuisitko uudelleen samanlaiseen seminaarityöskentelyyn?

- A ilman muuta
 B luultavasti
 C ehkä
 D en taatusti

16. Mitä toivomuksia, terveisiä, kehuja, moitteita haluaisit vielä kertoa?

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI !!!