

Marika Perttula, Sallamaari Rapo ja Andrea Pajupuu-Pukkila

Vuorovaikutusta etsimässä

Dialogisuuden ilmeneminen kenialaisessa oppimis-
ympäristössä

Tekijä(t) Otsikko	Marika Perttula, Sallamaari Rapo ja Andrea Pajupuu-Pukkila Vuorovaikutusta etsimässä
Sivumäärä Aika	47 sivua + 2 liitettä 28.10.2011
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaaliala
Ohjaaja(t)	Lehtori Arto Salonen Lehtori Riikka Tiitta
<p>Opinnäytetyömme perustuu Pro Kenia -nimisen järjestön tekemään kehitysyhteistyöhön Keniassa. Pro Kenia on lahjoittanut Keniassa sijaitseville kouluille tietokoneita sekä myötävaikuttanut internetyhteyden hankkimiseen alueelle. Toiminnallaan Pro Kenia pyrkii muun muassa opetusmenetelmien vuorovaikutuksellisuuden lisäämiseen ja oppimistulosten parantamiseen. Päätimme toteuttaa opinnäytetyömme laadullisena tutkimuksena, jonka tarkoitus on selvittää, kuinka dialogi toteutuu kenialaisen yhteistyökoulumme oppitunneilla ja millaista vuorovaikutus on ylipäätään.</p> <p>Päätimme toteuttaa tutkimuksemme havainnoimalla oppitunteja Skypen välityksellä. Koimme, että Skype-yhteys tukee myös Pro Kenian tavoitteita, joita ovat muun muassa kulttuurien välinen yhteistyö ja tietotekniikan käytön opettaminen. Havainnoimme sekä perinteisiä oppitunteja ilman tietokoneita että oppitunteja, joilla käytettiin tietokoneita opetuksen välineenä. Pohdimme myös tietokoneiden vaikutusta oppituntien aikaiseen vuorovaikutukseen. Päätimme määritellä helposti havainnoitavissa olevia vuorovaikutustapahtumia ja merkitä niiden lukumäärät ylös. Näin saimme luotettavan työkalun oppituntien aikaisen vuorovaikutuksen määrien vertailuun ja vähensimme erilaisten tulkintojen vaikutusta tutkimustulokseen.</p> <p>Saamamme tulokset erosivat paljolti hankkimistamme taustatiedoista. Taustatietojemme lähteet olivat antaneet meidän ymmärtää, että opetus olisi kautta linjan autoritääristä ja yhdenmukaista. Näin ei kuitenkaan ollut. Saimme selville, että dialogille oli luotu ajoittain erittäin hyvätkin puitteet, mutta dialogille ei kuitenkaan annettu mahdollisuutta toteutua täysimittaisesti.</p> <p>Oletimme tietokoneiden tuovan oppimistilanteisiin lisää vuorovaikutusta. Asia ei kuitenkaan ollut näin yksinkertainen. Esimerkiksi ilman tietokoneita toteutetut ryhmätyöt olivat huomattavasti vuorovaikutuksellisempia kuin koneiden kanssa suoritettut. Oppilaat olivat aidosti ihmeissään ja innoissaan mahdollisuudesta kommunikoida Skypen välityksellä välimatkoista huolimatta. Toivomme, että he voivat käyttää avaamaamme vuorovaikutusväylää myös jatkossa hyväkseen.</p>	
Avainsanat	dialogi, vuorovaikutus, Kenia

Author(s) Title	Marika Perttula, Sallamaari Rapo and Andrea Pajupuu-Pukkila Searching for Interaction
Number of Pages Date	47 pages + 2 appendix Autumn 2011
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructor(s)	Arto Salonen, Senior Lecturer Riikka Tiitta, Senior Lecturer
<p>Our thesis was based on the development work of an organization called Pro Kenia. Pro Kenia has provided computers and help for getting an internet connection to some village schools situated in rural Kenya. The goals of the work of Pro Kenia included for example increasing the amount of interaction during lessons. For our thesis we decided to conduct a qualitative study, which aimed to find out how dialogue and interaction showed during the lessons of a class in a co-operating school in Kenya. We decided to carry out the study by monitoring the lessons via a computer program named Skype that enables online video calls. Using Skype served the aims of Pro Kenia, for example co-operation between different cultures.</p> <p>We observed both lessons with computers and lessons without computers. We decided to measure the amount of interaction by counting some incidents which represented interaction. By counting the number of those incidents we could compare interaction during different lessons. This way we could minimize the impact of different interpretations on the results of the study. We also observed the impact of the computers on the interaction during the lessons.</p> <p>The results that we got differed greatly from the background information that we had on the teaching methods of Kenyan schools. Based on the background information we thought that all the methods would be authoritarian and non-interactive, but that was not the whole truth. We found that there were lessons during which the teachers had created a good frame for dialog to come true, but the process of dialog was left unfinished.</p> <p>We assumed that the computers would increase the amount of interaction during the lessons. We found out that it was not so simple. For example some of the lessons without computers were far more interactive than the lessons with the computers. The students were genuinely surprised and excited about the opportunity to communicate through Skype in spite of the distances. We hope that they may continue using interactive communication also with other partners.</p>	
Keywords	dialog, interaction, Kenya

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Pro Kenia, kenialainen lukio ja tietokonehanke	2
3	Kenia	4
4	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	5
4.1	Dialogi ja keskustelu	6
4.2	Dialogisuus luokassa ja opetuksessa	7
4.3	Dialogisuus vastavuoroisuutena	11
4.4	Suhde- ja tehtäväkeskeisen ryhmän määrittelyä	11
4.5	Ryhmän interpersonaaliset vuorovaikutussuhteet	14
4.6	Miten oppilaita voi tukea interpersonaalisten vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa?	15
5	Tutkimuksen kulku	16
5.1	Tutkimuksen valmistelu	18
5.1.1	Tutkimuksen valmistelun eettiset näkökulmat	19
5.1.2	Tutkimuksen valmisteluun liittyvät käytännön seikat	22
5.2	Tutkimuksen aineiston keruu	24
5.2.1	Tutkimuksen aineiston keruun eettiset näkökulmat	24
5.2.2	Tutkimuksen aineiston keruuseen liittyvät käytännön seikat	27
5.3	Tutkimuksen aineiston analyysiin liittyvät eettiset ja käytännölliset seikat	28
6	Aineisto	30
7	Tulokset ja johtopäätökset	33
8	Pohdinta	41
	Lähteet	46
	Liitteet	
	Liite 1. Viesti Keniaan tutkimuksesta	
	Liite 2. Arja Kuulan lista koehenkilöiden informoimisesta (Kuula 2006:102)	

1 Johdanto

Opinnäytetyömme perustuu Pro Kenia -nimisen järjestön tekemään kehitysyhteistyöhön Keniassa. Pro Kenia on lahjoittanut Keniassa sijaitseville kouluille tietokoneita sekä myötävaikuttanut internetyhteyden hankkimisessa alueelle. Hankkimalla tietokoneita kenialaisille kouluille Pro Kenia pyrkii opetusmenetelmien vuorovaikutuksellisuuden lisäämiseen ja oppimistulosten parantamiseen.

Päätimme toteuttaa opinnäytetyömme laadullisena tutkimuksena, jonka tarkoitus on selvittää miten dialogisuus ilmenee kenialaisessa oppimisympäristössä. Alustavissa taustatutkimuksissa saimme selville että opetustilanteet ovat hyvin autoritäärisiä ja sen takia tahdoimme kiinnittää huomiota sekä oppilaiden keskinäiseen että opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. On dialogin toteutumisen kannalta välttämätöntä, että oppilaille annetaan mahdollisuus vuorovaikuttaa keskenään, ja että opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on vastavuoroista. Koska emme päässeet vierailemaan Keniassa, päätimme toteuttaa tutkimuksemme havainnoimalla oppitunteja Skype-nimisellä tietokoneohjelmalla, joka mahdollistaa videopuhelut. Koimme, että Skype-yhteys tukee myös Pro Kenian tavoitteita, joita ovat muun muassa kulttuurien välinen yhteistyö ja tietotekniikan käytön opettaminen. Havainnoitimme kohde oli eräs luokka kenialaisessa yhteistyökoulussa. Havainnoimme sekä perinteisiä oppitunteja ilman tietokoneita että oppitunteja, joilla käytettiin tietokoneita opetuksen välineenä.

Hankimme aluksi taustatietoa kenialaisesta kulttuurista, sillä halusimme huomioida työssämme myös kenialaiset perinteet ja osaltamme kunnioittaa niitä. Tutustuimme myös vuorovaikutusta sekä dialogia käsittelevään teoriaan. Tutkimuskohteemme edustaa meille vierasta kulttuuria, joten tahdoimme pitää kokoajan mielessä kulttuurieroista mahdollisesti aiheutuvat virhetulkinnat. Kenia on kansainvälisten mittareiden mukaan ja Suomeen verrattuna alhaisen tulotason maa. Tällainen asetelma tuo mukanaan eettisiä kysymyksiä, jotka halusimme ottaa huomioon kaikissa tutkimuksemme vaiheissa. Koska havainnoitimme kohteiden äidinkieli on eri kuin meidän, olisi meidän ollut vaikeaa havainnoida dialogin toteutumista verbaalisista lähtökohdista. Tutustuimme nonverbaalisen vuorovaikutuksen perusteisiin ja päätimme

määritellä vuorovaikutusta osoittavia visuaalisesti havaittavissa olevia tapahtumia (kuten esimerkiksi viittaamalla saatu puheenvuoro), joiden lukumääriä laskemalla voisimme vertailla vuorovaikutuksen määrää erilaisten oppituntien aikana. Näiden vuorovaikutusta osoittavien tapahtumien sekä muiden havaintojemme avulla voisimme pohtia, toteutuuko dialogi oppitunneilla ja millaiset puitteet sen toteutumiseksi on rakennettu.

Tämä raportti on tiivis kuvaus vuorovaikutuksellisuudesta, dialogisuudesta ja niiden esiintymisestä kenialaisen koulun oppitunneilla.

2 Pro Kenia, kenialainen lukio ja tietokonehanke

Taustoja valottaaksemme haluamme avata hieman Kenian koulujärjestelmän pääpiirteitä perustuen sähköpostinvaihtoon Pro Kenian puheenjohtajan Pentti Aspilan sekä tapaamiseen varapuheenjohtajan Wilson Kirwan kanssa. Kuvailemme myös Pro Kenian tietokonehankkeen vaiheita Pro Kenian internetsivuja mukaillen.

Keniaassa koulutusta arvostetaan suuresti, ja se nähdään ratkaisevana keinona nousta köyhyydestä parempaan elintasaan. Kenian hallituksella ei kuitenkaan ole osoittaa riittävästi varoja koulutukseen. Ainoastaan 30 % koulutukseen käytetyistä varoista tulee hallitukselta. Koulumaksut ja paikallisten yhteisöjen tuki kattaa puuttuvan 70 % kustannuksista. Siksi köyhällä maaseudulla sijaitsevilla kouluilla ei ole samoja mahdollisuuksia tarjota hyvää opetusta lapsille kuin kaupunkikouluilla. Ilmeisintä tämä ero on uuden teknologian käyttöön otossa. Tietotekniikkaa on otettu käyttöön Nairobissa hyvissä kouluissa, mutta maaseudun kouluissa tähän ei ole ollut mitään mahdollisuutta. Esimerkiksi maaseudun kouluissa olevat oppilaat eivät ole edes ikinä nähneet tietokonetta (Aspila 2011).

Pro Kenian organisoiman hankkeen nimi on ”tietotekniikan hyödyntäminen Länsi-Kenian maaseudun kouluissa”, ja sen tavoitteena on kansainvälinen yhteistyö suomalaisten ja kenialaisten opiskelijoiden sekä opettajien välillä. Tämän yhteistyön kautta halutaan tuoda tietotekniikan suomat mahdollisuudet yhteistyökouluille ja alahankkeina on tarkoitus kehittää seutukuntien yhteiskuntia, missä tietokoneet olisivat myös vanhempien käytössä. Toisena alahankkeena on Kero Valley -alueen

monipuolinen kehittäminen, kuten eroosion estäminen ja turismin kehittäminen (Prokenia.org, luettu 14.2.2011).

Yhteistyökouluna on Länsi-Kenian maaseudun lukio. Lukiossa on 325 oppilasta neljällä lukioluokka-asteella. Koulu sijaitsee kaupungin läheisellä maaseudulla, ja sen infrastruktuuri on kehittymättömämpää kuin kaupunkien läheisissä kylissä. Tietoliikenneyhteydet hoituivat Kenian kansallisen teleoperaattorin Kenya Telecomin linkkimastojen rakentamisella koulujen läheisyyteen ja kun keväällä 2007 langaton internet tuotiin Kenian maaseudulle, oli yhteistyökoulumme ensimmäisten joukossa liittymässä langattomaan internettiin. Vuonna 2006 lähtötilanteessa koulussa oli isoja luokkatiloja, joissa oli liitutaulu ja opetusmetodina toimivat opettajakeskeiset luennot. Opetusmateriaalia (esimerkiksi kirjoja) oli äärimmäisen vähän. Televisioita ei ole, eivätkä oppilaat ole matkustaneet käytännössä kotikylänsä ulkopuolelle. Siitä johtuen heidän maailmankuvansa on ollut opettajien ja vanhempien kertomusten varassa (Prokenia.org, luettu 14.2.2011).

Tietokonehanke alkoi vuonna 2007 syksyllä kun kenialaiseen lukioon saatiin asennettua tietokoneet internetyhteyksineen. Pro Kenia on toimittanut lahjoitusvarojen avulla Länsi-Kenian lukioihin tietokoneita, jotka paikalliset lukiot ovat maksaneet. Koulussa oli aluksi 10 tietokonetta ja syyskuussa 2007 palkattiin kouluun asiantunteva atk-opettaja, jonka avulla alkoi opettajien ja oppilaiden atk-koulutus. Yhteistyö ulkomaailmaan oli kuitenkin alussa haastavaa verkon suuren kuormittuvuuden vuoksi. Kommunikointi ulkomaailmaan oli todella hidasta (Prokenia.org, luettu 14.2.2011).

Vuonna 2008 erään kenialaisen yhteistyökoulun rehtori sekä neljä lukiolaista vierailivat suomalaisessa Forssan yhteislyseossa. Viikon aikana he opiskelivat tietotekniikan käyttöä suomalaisessa lukiossa ja kenialaiset nuoret pitivät muun muassa esitelmiä kotimaastaan tietotekniikkaa apuna käyttäen. Suomessa käyneet opiskelijat toimivat Keniassa tutor-oppilaina, mikä tarkoittaa sitä, että he opettavat muita opiskelijoita tietotekniikan käytössä. Vierailleiden opiskelijoiden tietokoneen käyttötaito oli äärimmäisen hyvä ja he kertoivat, että suurin osa lukioidensa opiskelijoista on oppinut käyttämään koneita hyvin (Forssanyhteislyseo.fi, luettu 18.2.2011).

Kesällä 2009 saatiin Keniaan valokaapeli ja sen myötä internetin nopeus kasvoi. Atk-opetus sisältyy nykyään yhteistyökoulujen opetussuunnitelmaan ja sitä kautta oppilaat ovat nopeasti oppineet käyttämään tietokoneita. Esimerkiksi Suomen kanssa he kommunikoivat sähköpostin välityksellä. Hankkeen ansiosta lukion suosio seutukunnalla on kasvanut ja sen takia paineet ottaa aiempaa enemmän uusia opiskelijoita on suuri (Prokenia.org, luettu 14.2.2011).

Jotta tietokoneista olisi hyötyä syrjäisten kylien oppilaille, on opetukseen pyritty liittämään projekteja jotka liittyvät kyläyhteisöjen kehittämiseen. Tämä mahdollistaa sen, että oppilaat voivat hyödyntää oppimaansa suoraan omaan kyläyhteisöönsä ja näin konkreettisesti kehittää sitä.

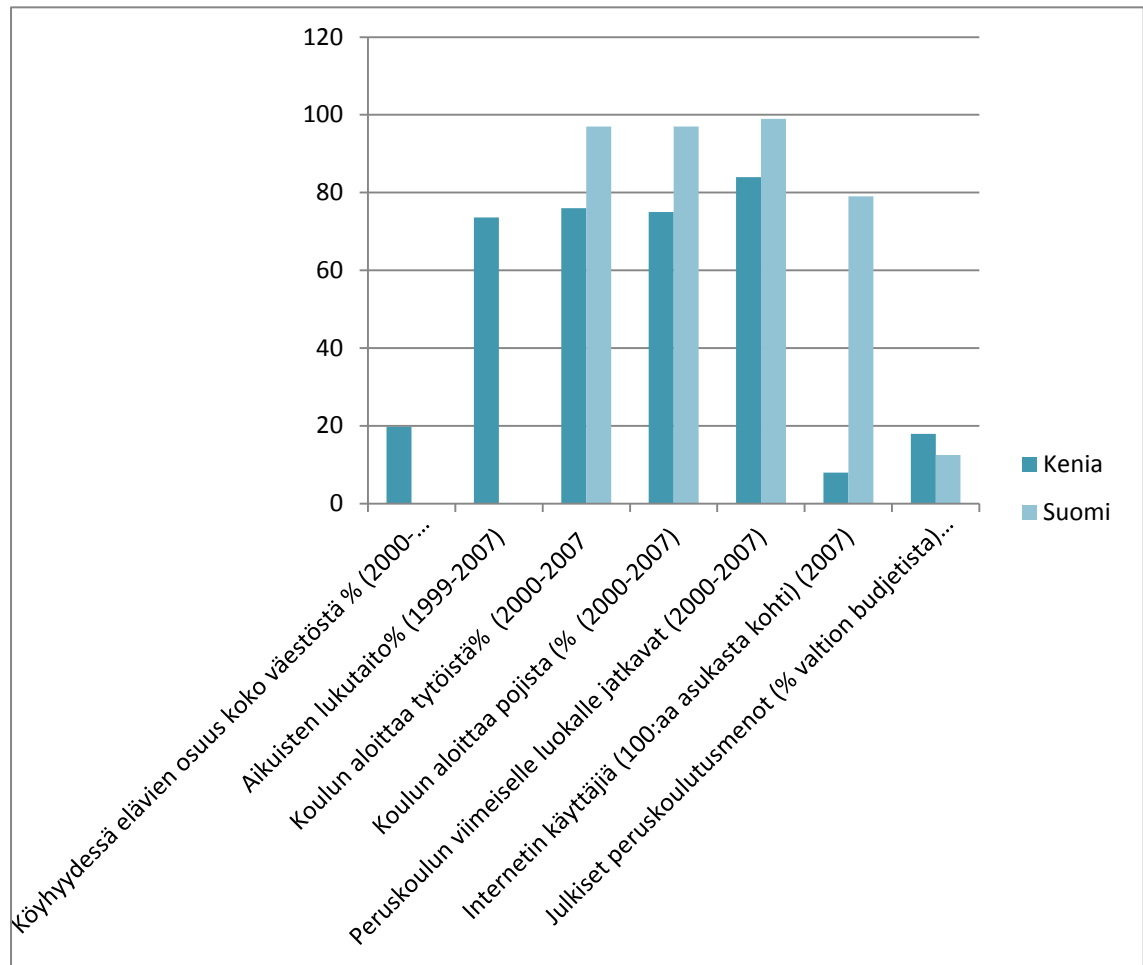
Kehitystä syntyy vain pitkäaikaisin kannustavan yhteistyön kautta silloin, kun on luotu edellytykset kehitykselle ja kehitystä estävät tekijät on poistettu (Prokenia.org.)

Pro Kenia -järjestön yksi haaste tässä projektissa on löytää uusia suomalaisia kummikouluja jotka osallistuisivat kenialaisten koulujen opetuksen tukemiseen.

3 Kenia

Kenian pinta-ala on 582 650 km² ja väestöä on 39,8 miljoonaa. Puhutut kielet ovat englanti (virallinen), swahili (virallinen), sekä useita paikallisia kieliä. Uskonnot Keniassa jakautuvat seuraavasti: protestantit 45%, roomalaiskatoliset 33%, paikalliset uskonnot 10%, muslimit 10%, muut 2%. Odotettavissa oleva elinikä on keskimäärin 53,6 vuotta.





(formin.finland.fi)

Kenia kuuluu alhaisen tulotason maihin. Inhimillisen kehityksen indeksillä (Human Development Index, HDI) mitattuna Kenia on 182 maan joukossa sijalla 147. YK:n kehitysohjelman UNDP:n luoma indeksi mittaa valtioiden kehitysastetta odotettavissa olevan elinajan, lukutaidon, koulutuksen ja elintason perusteella. Suomi sijoittuu tilastossa sijalle 12 (Global.finland.fi, luettu 8.3.2011).

4 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Seuraavaksi tutustumme dialogin sekä vuorovaikutuksellisuuden teoriaan liittyen opetukseen tai luokkaryhmän toimintaan. Vuorovaikutuksen lisääntyminen ei välttämättä automaattisesti tarkoita dialogin lisääntymistä, mutta ilman kaksisuuntaista vuorovaikutusta ei voi olla dialogia. Halusimme tuoda esille dialogin hyödyt opetuksessa, sillä dialogin lisääntymistä opetuksessa voisi pitää lopullisena tavoitteena opetuksen kehittämisessä niin Keniassa, Suomessa kuin muuallakin.

4.1 Dialogi ja keskustelu

Dialogi sanasta tulee ensimmäisenä mieleen sen vastakohta monologi. Lyhyesti sanottuna näiden kahden ero on se, että monologi on yksinpuhelu ja dialogi kaksinpuhelu. Kun dialogin käsitteeseen paneutuu syvällisemmin, tulee esiin ero arkikielen ja sosiaalipedagogisen kielen välillä. Arkikielessä dialogi tarkoittaa kahden ihmisen keskustelua. Helena Aarnio esittää kirjassaan *Dialogia etsimässä* (1999), että keskustelu saattaa parhaimmillaan olla rakentavaa ja johtaa kompromissiin. Dialogi ei kuitenkaan ole ainoastaan kahden ihmisen keskustelua, vaan sen toteutuminen vaatii kuitenkin enemmän. Dialoginen vuorovaikutus on sellaista, jossa osapuolet tahtovat aidosti kuunnella ja ymmärtää toista, ja pyrkivät näihin päämääriin tietoisesti. Toisen todellinen ymmärtäminen vaatii omien tulkintojen välttämistä ja tarkentavien kysymysten tekemistä väärinymmärrysten välttämiseksi. Osapuolten tulee vapautua omien mielipiteittensä puolustamisesta. Kun omat ajatukset uskalletaan kyseenalaistaa, on osapuolten mahdollista saavuttaa yhdessä jotain uutta (Aarnio 1999: 27-33). Dialogin avulla opetuksen on siis mahdollista olla enemmän, kuin tiedonsiirtoa opettajalta oppilaalle. Dialogin avulla opiskeltavaa asiaa pystytään käsittelemään monipuolisemmin ja sellaisista näkökulmista, joita opettaja ei tulisi ajatelleeksi yksin.

Jokainen meistä on varmasti joskus keskustellut ja samalla huomannut, että toinen kuuntelee vain puolittain ja vie keskustelua omaan suuntaansa ainoastaan omien mielenkiinnon kohteidensa tai mielipiteittensä ohjaamana. Tällöin joutuu itse jatkuvasti yrittämään palauttaa keskustelua omille urilleen. Yllä kuvattu ei ole dialogia, sillä siitä puuttuu dialogille olennaisimpia asioita. Aarnio mainitsee kirjassaan, että dialogin kannalta olennaisia asioita ovat esimerkiksi toisen aktiivinen kuunteleminen ja kunnioittaminen, tarkentavat kysymykset sekä tasa-arvoinen suhtautuminen toiseen (Aarnio 1999: 27-41). Yllä kuvatusta tilanteesta puuttuu myös aiemmin mainittu omien arvojen toissijaiseksi asettaminen toisen kuulemistarkoituksessa. Kaksi henkilöä voivat keskustella näennäisesti dialogisesti keskenään, vaikka todellisuudessa molemmat puhuvat monologia dialogin vaatteissa. Keskustelu ei etene yhteistä polkua eikä kumpikaan kehitä tietouttaan toiselta oppimalla. Tilanne saattaa olla tällainen, vaikka keskustelijat olisivat näennäisesti samassa asemassa ja tasa-arvoisia. He voivat olla esimerkiksi ystäviä tai naapureita keskenään. Mutta mitä tapahtuu silloin kun tilanteessa toinen on auktoriteetin asemassa toiseen nähden, esimerkiksi kun kyseessä on opettaja ja oppilas? Kuinka silloin saavutetaan tila, jossa opettaja on valmis

kuuntelemaan, oppimaan ja oppilas on luottavainen ilmaistakseen oman tietämyksensä asiasta? Tai kuinka opettaja hillitsee itseään antamasta liikaa tietoa kerrallaan synnyttääkseen oppilaidensa välillä dialogin? Tehtävä ei ole alkuunkaan helppo.

4.2 Dialogisuus luokassa ja opetuksessa

Mitä eroa on monologisella ja dialogisella opetuksella? Timo Laine ja Anita Malinen ovat pohtineet dialogia ja monologia kirjassaan Elävä peilisisali (2009) seuraavasti:

Dialogisuuden ja monologisuuden käsitteillä tarkoitetaan määrätynlaisia vuorovaikutussuhteita ihmisten välillä. Dialogisuuden voi kääntää vastavuoroisuudeksi, ja monologisuudella viitataan yksisuuntaisiin suhteisiin. Dialogisuus ei siis tarkoita ylipäättään vuorovaikutuksellisuutta tai keskustelua, vaan tietyllä tavalla rakentunutta ihmisten välistä suhdetta. Monologinen keskustelu on paljon tavanomaisempi ilmiö kuin keskustelu vastavuoroisissa suhteissa (Laine - Malinen 2009: 56).

Monologinen opetus on siis yksisuuntaista. Käytännössä olisi kyse oppitunnista, jolla opettaja luennoi, ja oppilaat kuuntelevat ja pyrkivät opettelemaan kuulemansa ulkoa. Opettaja antaa tietoa, mutta ei kannusta oppilaita keskusteluun tai omaan pohdintaan. Tällöin opettaja tyytyy siihen, että häneltä saatu tieto on hyvää sellaisenaan, eikä se vaadi kyseenalaistamista. Oppilailla voi olla mahdollisuus kysellä, mutta vastauksissa korostuu opettajan näkemys ja sitä pidetään oikeana. Jos opettaja kysyy oppilailta jotain, oppilaat tietävät kysymykseen olevan olemassa yksi oikea vastaus, ja opettaja odottaa saavansa vastaukseksi sen. Taustatietojemme mukaan opetus olisi mahdollisesti juuri yllä kuvatun monologin kaltaista.

Dialoginen opetus on taas vastavuoroista. Vastavuoroisuus ei ole ainoastaan keskustelun muoto, vaan tapa nähdä kokonainen ihmisten välinen suhde. Käytännössä tämä vaatisi siis, että opettaja haluaisi kuulla myös oppilaiden ajatuksia käsiteltävästä asiasta. Opettajan olisi siis annettava tilaa oppilaiden puheelle ja aihetta tulisi tutkia ja pohtia esiin tulevilta näkökannoilta. Laineen ja Malisen mukaan suora opettaminen ja täydellisten vastausten antaminen katkaisevat dialogin alkuunsa. Oppilaat ovat ehkä jo aloittaneet yhteisen pohdinnan asiasta joten liian kattavan tiedon antaminen on siis haitallista. On parempi vastauksen antamisen sijaan esittää hyvä kysymys. Näin opiskelijat jatkavat pohtimistaan yhdessä ja dialogille jää tilaa toteutua. (Laine - Malinen 2009: 56-63).

Monologinen, yksisuuntainen keskustelu koostuu erillisistä puheenvuoroista. Ne eivät kierry hedelmällisesti toisen puheen ympärille, vaan ohittavat sen, kieltävät tai vain jättävät sen rauhaan. Vastavuoroinen keskustelu sen sijaan rakentuu ajatusketjuista, joissa osallistujat kehittelevät ja jatkavat edellä esitettyjä ajatuksia, saavat niistä virityksiä ja oivalluksia (Laine - Malinen 2009: 57).

Dialogisessa opetuksessa käsiteltävästä aiheesta tulisi siis keskustella, ja ajatusten tulisi antaa ketjuuntua. Tällöin opettajan tulisi antaa keskustelulle mahdollisuus päätyä ennalta odottamattomille urille. Tämä vaatisi käytännössä ainakin huomattavasti enemmän aikaa, kuin perinteisemmin rakennettu monologinen oppitunti. Toki opettaja on aina vastuussa opetuksen sisällöstä, joten käytännössä hän ei voi antaa keskustelun virrata vapaasti loputtomasti, vaan jossain vaiheessa keskustelua on ohjattava. Näiden kahden välillä tasapainoilu saattaa olla opettajalle haastavaa.

Timo Laine ja Anita Malinen esittävät kirjassaan *Elävä peilisali* (2009), että dialogisuutta ajatellen opettajan tehtävä luokassa keskusteltaessa on antaa oppilaille tilaa osallistua keskusteluun, eikä suinkaan täyttää koko tilaa monologilla. Laineen ja Malisen mukaan tilanteessa täytyy myös välttää oppilaan ja opettajan välille mahdollisesti syntyvää väittelyä, sillä väittelyn puhkeaminen veisi tilanteen siihen että niin sanotusti perinteinen opetusmalli jatkaisi olemassaoloaan ja oikealle dialogille ei olisi tilaa. Kaikki kysymykset koskisivat vain opettajan antamia tiedon murusia ja opettaja olisi tällöin hallitsevassa asemassa, sillä kaikki informaatio asiasta olisi hänen hallussaan. Silloin opettaja ikään kuin puolustaisi näitä väitteitä ja dialogisuuden idea tasavertaisesta keskustelusta olisi menetetty (Laine - Malinen 2009: 56-63). Myös Aarnio käsittelee samaa teemaa eli auktoriteetin suhdetta dialogiin kirjassaan *Dialogia etsimässä* (1999). Aarnio esittää, että dialogin toteutuminen vaatii tilannetta, jossa autoritaarinen eriarvoisuus on vierasta. Kun kyseessä on lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus, täysin valta-asemista vapaa tilanne on kuitenkin usein mahdoton. Tällöin tarvitaan aikuiselta hyviä dialogitaitoja, jotta hän osaa toimia dialogin virittäjänä auktoriteetin asemastaan huolimatta (Aarnio 1999: 41). Opettajan auktoriteetti on varmasti aina läsnä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, sillä käytännössä opettaja ohjaa aina oppimistilannetta. Opettajan auktoriteetin olemassaolo on välttämätöntä, jotta käytännön asiat sujuisivat kouluissa. Ehkä voidaan ajatella, että opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa dialogin kannalta olennaista ei ole auktoriteettiaseman olemassaolo, vaan se, miten opettaja sitä käyttää.

On selvää että oman yhteiskuntamme rakenteista johtuen tasavertaista asemaa oppilaan ja opettajan välille on vaikea rakentaa. On totuttu siihen, että opettaja on johtavassa asemassa, eikä tasavertainen oppilaidensa kanssa. Kuten olemme aiemmin maininneet, samankaltainen tilanne vallitsee myös Keniassa. Voi myös olla, etteivät kaikki opettajat edes halua olla tasavertaisessa asemassa oppilaisiinsa nähden. Haluttomuus voi osin johtua yhä useammin lehdistä lukemastamme nuorten halveksuvasta asenteesta aikuisia kohtaan. Varsinkin oppivelvollisuuden piirissä olevilla oppilailla saattaa olla huono asenne opettajia ja oppimista kohtaan. Opettajat eivät yksinkertaisesti uskalla päästää oppilaita enää lähemmäs omaa asemaansa, sillä pelkäävät menettävänsä viimeisenkin kontrollin ristiriitatilanteissa. Pro Kenian yhteistyökumppani Wilson Kirwa kertoi meille tapaamisessamme, että Keniassa yhteiskuntarakente on paljon portaikkaampi kuin meillä suomessa, joten opettajien tuskin tarvitsisi pelätä oppilaiden tasavertaisempaan asemaan nostamista. Nuoremmat kunnioittavat vanhempiaan syvästi eikä uhmaaminen käy heillä edes mielessä. Rangaistukset uhmaamisesta voivat olla rajuja, koulussa esimerkiksi karttakepillä sormille tai takamukselle lyöminen (Kirwa 2011). Toisaalta juuri tämä syvään juurtunut vanhempien ja muiden auktoriteettien kunnioittamisen perinne vaikeuttaa varmasti osaltaan dialogisen opetuksen syntymistä, sillä oppilaiden ja opettajien tasavertaisuus saattaa kuulostaa kenialaiselle uskomattomalta ajatukselta.

Timo Laineen ja Anita Malisen mukaan tasavertaista dialogia on haasteellista toteuttaa myös siksi, että opettaja voi vahingossa ja tahtomattaan estää dialogin syntymistä monenlaisilla tavoilla. Opettaja voi esimerkiksi tahtomattaan käyttää tietoa valtansa symbolina, jos jakaa sitä tietyssä järjestyksessä ja itse kontrolloi liikaa tiedon siirtymistä oppilaille. Hän voi myös tyrehtyttää keskustelun alkuunsa selittämällä asiat liian perin pohjin jättämättä kysymyksille tai keskustelulle sijaa (Laine - Malinen 2009: 56-63). On myös mahdollista että aiemmin mainittujen seikkojen lisäksi myös aikataulu kouluissa voi olla niin kireä, ettei keskustelulle ylipäättään jää aikaa. Pro Kenian lahjoittamat tietokoneet voivat oikein hyödynnettynä osaltaan vähentävää opettajan asemaa ainoana tiedon lähteenä kenialaisissa kouluissa. Jos tietokoneita osataan käyttää opetuksessa hyväksi rakentavalla tavalla, ne voivat olla yksi väline luoda enemmän vuorovaikutusta ja dialogisuutta.

Dialogiset suhteet edellyttävät ihmisiltä halua aitoon keskinäiseen yhteyteen. Ilman tuota halua ei synny vastavuoroista suhdetta ihmisten välille. Yhteys taas

tarvitsee sille sopivan ilmapiirin, joka on vapaa yksisuuntaisista teoista, esimerkiksi vallankäytöstä, omiin intresseihin pakottamisesta ja toisen muuttamisen halusta. Jotta joku kysyisi hyvän kysymyksen ja joku vastaisi siihen, täytyy vallita turvallinen, hyväksyvä ja kunnioittava ilmapiiri. Tällaista ilmapiiriä kuvataan usein ilmaisulla: silloin voi olla oma itsensä eikä tarvitse pelätä tai hävetä omaa osallistumistaan (Laine - Malinen 2009: 60).

Kuten edellä mainittiin, dialogisen ilmapiirin syntymisen voi estää tahattomasti. Opettajalta vaaditaan siis dialogin toteutumista ajatellen jatkuvaa tietoista oman opetuksensa arviointia ja pyrkimystä dialogiin.

Miksi dialogisuutta sitten tulisi tukea opetuksessa? Minkä vuoksi opetus ei jatkuisi niin kuin ennenkin ja oppilaat saisi tietojansa tällä tavoin? Yksi tärkeä syy on, että dialogissa tapahtuva oppiminen antaa paljon enemmän molemmille osapuolille kuin perinteinen autoritaarinen opetus. Laine ja Malinen tuovat esille, että kun dialogisia suhteita syntyy, niihin sisältyy tasoja jotka tukevat oppimista ja näillä tasoilla oppilailla on mahdollisuus pohtia opittavia asioita yhdessä keskustelemisen kautta. Laine ja Malinen esittävät, että dialogissa läsnä oleminen, aito avoimuus, aito kuunteleminen, toisen ymmärtämiseen pyrkiminen sekä kysymysten esittäminen ovat vuorovaikutuksellisen ihmissuhteen perusta. Näiden ominaisuuksien katsotaan olevan perusta tutkivalle keskustelulle, joka taas auttaa opiskelijoita uudenaikaisessa oppimisessa. Vastavuoroinen keskustelu opettaa oppilaille luovaa, kriittistä ja itseään peilaavaa ajattelua ja tällä tavalla oppilaat haastavat toisensa arvioimaan ja kokeilemaan keskustelutaitojaan (Laine - Malinen 2009: 56-63).

Mielestämme dialogisuutta olisi tärkeä pyrkiä lisäämään opetuksessa, sillä sen avulla oppilaat oppisivat käsittelemään ja kyseenalaistamaan asioita monipuolisemmin. Oppimistulokset saattavat myös parantua, kun oppilaat saavat omaksua tiedon palasten sijaan kokonaisuuksia.

Kuten aiemmin pohdimme, dialogisessa keskustelussa juuri siihen osallistuminen on palkitsevaa ja opettavaista. Oppilas kokee tällöin oppivansa tavalla, jolla saamisen lisäksi myös antaa jotain. Jotta tällaista keskustelua saadaan aikaan, opettajan ja oppilaan väillä täytyy vallita tasavertainen ja toista kuunteleva suhde. Jos näin ei ole, keskustelu ei aiemmin mainitulla tavalla ketjuunnu, eikä siten jatku siitä mitä toinen on sanonut eli toisin sanoen dialogin perusidea ei silloin toteudu.

4.3 Dialogisuus vastavuoroisuutena

Dialogisuus on vastavuoroisuutta, mutta millainen on vastavuoroisen suhteen perusta? Siinä tarvitaan dialogissa ominaista kuulemisen ja tilan antamisen taitoa. Kyseessä ei tarvitse aina olla tietopohjainen ja järkevä keskustelu, vaikka puhuessa ja kuunnellessa jokainen kiinnittääkin huomiota siihen, ovatko sanotut asiat järkeviä ja keskusteluun kuuluvia vai eivät. Laineen ja Malisen mukaan ohjaajan tulee miettiä keskustelun järkevyyttä tarkemmin jotta se olisi saamaan aikaan tutkivaa ja vastavuoroista (Laine - Malinen 2009: 56-63). Opettajan ei siis välttämättä ole syytä ohjailla keskustelua kokoajan ja jatkuvasti järkevään ja tietopohjaiseen suuntaan. Jos keskustelu on liian järkevää ja pysyttelee jo tiedetyissä faktoissa, siitä puuttuu juuri tutkiva ote. Laineen ja Malisen mukaan opettajan täytyy tällöin antaa oppilaidensa keskittyä täysillä puhumiseen ja kuuntelemiseen aiheen joka laidalta kun itse tarkkailee ja huomioi keskustelua (Laine - Malinen 2009: 56-63).

Jotta suhdetta ihmisten välillä voitaisiin kutsua vastavuoroiseksi, täytyy siihen kuulua todellinen halu ymmärtää toista puhujaa. Uuden asian ymmärtämiseksi ihmisen täytyy olla ennakkoluuloton omista asenteista huolimatta, avautunut toisen keskustelijan ajatuksille sekä vastaanottamiskykyinen. Kun keskustelija itse on avoimempi ja vastaanottavaisempi voi hän kuulla oikeasti mitä toisella puhujalla on sanottavanaan. Vaikka toista ei voi koskaan ymmärtää täysin, olemalla avoin voimme saada uudesta opittavasta asiasta enemmän irti. Avoimuutta hankaloittaa jos kuulijalla itsellään on voimakas asiantuntijan identiteetti. Silloin avoimuus asian uusille puolille on haasteellisempää (Laine - Malinen 2009: 56-63).

4.4 Suhde- ja tehtäväkeskeisen ryhmän määrittelyä

Olemme todenneet, että opetuksen vuorovaikutuksellisuus lisää dialogin toteutumisen mahdollisuuksia. Toikan ja Toikan mukaan opetuksen vuorovaikutuksellisuus antaa tilaa luokan kehitykselle ryhmänä. Jos oppilaille annetaan mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa keskenään, heille annetaan mahdollisuus oppia toisistaan, itsestään ja maailmasta asioita, joita he eivät voisi oppia yksin (Toikka - Toikka 2006: 24). Olemme puhuneet tilan antamisen tärkeydestä dialogin toteutumisen kannalta. Dialogin mahdollistuminen ei kuitenkaan ole ainoa hyvä asia, jota tilan antamisella

saavutetaan. Kun opettaja antaa tilaa oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle, hän mahdollistaa samalla luokan kehityksen ryhmänä.

Ryhmäviestinnän kirjallisuudessa ryhmällä tarkoitetaan kolmen tai useamman henkilön joukkoa. Yksi keskeisimmistä ryhmän kriteereistä on se, että ryhmän jäsenet ovat tietoisia toisistaan ja kuulumisestaan ryhmään. Ryhmälle on tunnusomaista, että sen jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutus luo perustan ryhmän toiminnalle ja myös ylläpitää sitä (Toikka - Toikka 2006: 24).

Ryhmiä on kahdenlaisia, tehtäväkeskeisiä ja suhdekeskeisiä. Kati ja Päivi Toikan mukaan näiden ryhmien ero on se, että tehtäväkeskeinen ryhmä luodaan useimmiten kestämään vain jonkin tietyn ajan, yleensä jonkin tehtävän suorittamisen ajan, kuten esimerkiksi koululuokka. Toikkien mukaan suhdekeskeinen ryhmä taas on muotoutunut ehkä itsestään, tai se on voitu muodostaa jonkin tietyn intressin perusteella sosiaalisia suhteita luovaksi, näistä esimerkkinä moottoripyöräkerho ja perhe (Toikka - Toikka 2006: 24). Havainnointimme kohdistuu tehtäväkeskeiseen ryhmään; koululuokkaan. Toki voi olla mahdollista, että kyseisen tehtäväkeskeisen ryhmän sisällä on myös suhdekeskeisiä ryhmiä, joita oppilaiden välille on muodostunut vaikkapa naapuruus- tai ystävyyssuhteiden seurauksena. Kati ja Päivi Toikan mukaan tehtäväkeskeisessä ryhmässä voi kuitenkin olla suhdekeskeiselle ryhmälle ominaista vuorovaikutusta. Ihmiset voivat ystävystyä opiskellessaan tai työskennellessään projektin parissa ja samalla oppia vastuuta, toisen kuuntelemista ja ilmaisemaan mielipiteitään. Vaikka ryhmiä pääpiirteittäin on kahdenlaisia, on silti olemassa erilaisia variaatioita näiden kahden ryhmän vuorovaikutustyypeistä. (Toikka - Toikka 2006: 24).

Siinä missä suhdekeskeisen ryhmän vuorovaikutuksen pääpaino on suhteen ylläpitämisessä, tehtäväkeskeisen ryhmän, kuten koululuokan, vuorovaikutuksen pääpaino on tehtävän suorittamisessa eli oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Tämä tekeekin koululuokan vuorovaikutuksesta erityisen haasteellista. Jokaiselle luokkatasolle on asetettu omat oppimistavoitteensa, joiden saavuttamisesta oppilaat vastaavat. Opettajalla on vastuu opetuksen sisällöistä, työskentelyn sujuvuudesta ja siitä, että oppimisympäristö on vuorovaikutuksen kannalta toimiva (Toikka - Toikka 2006: 24).

Näin ollen opettajan harteille jää myös suuri vastuu ryhmän sisäisestä ilmapiiristä. Jos luokassa jotkut kokevat olevansa vuorovaikutuksen ulkopuolella, voi tämä vaikuttaa negatiivisesti koko ryhmän oppimiseen. Vaikka päätavoite on oppimisessa, sen saavuttamiseksi tavoitteena tulisi olla myös suhdekeskeisen ryhmän ideaalinen tilanne,

jossa kaikki ovat tasa-arvoisia. Opettajan on siis aiheellista kiinnittää huomiota koululuokan sisäiseen vuorovaikutukseen, sillä sen toimimisella on positiivisia vaikutuksia oppimiseen.

Kati ja Päivi Toikka käsittelevät teoksessaan *Ratkaisuna ryhmätoiminta - välineenä vuorovaikutus* (2006) opettajan roolia mallina oppilailleen. Jotta oppilas oppisi yhteistyön merkityksen, on tärkeää, että kouluissa opettajat näyttävät itse esimerkkiä käytöksellään. Kun lapset oppivat tekemään yhteistyötä koulussa, he oppivat samalla muitakin tärkeitä taitoja elämää varten. He oppivat kuuntelemaan toisia, ilmaisemaan tunteita ja mielipiteitä sekä tuen antamista ja vastaanottamista muilta. He oppivat myös vastaanottamaan ja antamaan palautetta. Tällaisen oppimisen edellytyksenä on luottamus yhteistyökumppania kohtaan. Luottamuksen saavuttaminen vaatii paljon oppilaalta. Oppilaan on tehtävä työtä yhteisten tavoitteiden eteen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutus on väline jonka avulla erilaisissa ryhmissä voidaan tehdä yhteistyötä ja oppia arvokasta tietoa elämästä (Toikka - Toikka 2006: 11). Kuten kaikessa kasvatuksessa, tässäkin asiassa pätee sääntö, että lapset ottavat niin hyvässä kuin pahassa mallia aikuisesta. Kun opettaja järjestää opetuksensa vuorovaikutusta tukeväksi, hän paitsi mahdollistaa dialogin ja luokan kehityksen ryhmänä, myös asettaa oppilaille esimerkin yhteistyön tärkeydestä. Opettaja voi siis esimerkillään opettaa oppilaille vuorovaikutusta.

Kati ja Päivi Toikka esittävät, että aikuinen voi itsestään kertomalla ja kuuntelemalla oppilaita opettaa näille vuorovaikutusta. Lapset jakavat mielellään omia tärkeitä kokemuksia jonkun turvallisen aikuisen kanssa. Silloin aikuinen voi vastata heidän kysymyksiin ja esittää vastavuoroisesti kysymyksiä heille. Toikan ja Toikan mukaan koulussa työskentelee turvallisia aikuisia, joiden tehtävänä on olla kuuntelija lapsille ja erityisesti niille lapsille jotka kokevat vaikeaksi kertoa itsestään toisille oppilaille. Päivi ja Kati Toikka toteavat, että vaikka aikuinen ei pystyisikään korvaamaan ikätovereita, hän voi kuitenkin kuuntelemalla ja kannustamalla helpottaa yksinäisen koululaisen oloa. Joskus lapsi uskaltaa avautua aikuiselle enemmän kuin vertaiselleen ja kertoa aikuiselle omista vahvuuksistaan ja huolistaan (Toikka - Toikka 2006: 49).

Toikan ja Toikan mukaan aikuinen voisi kannustaa lasta ryhmä- ja parityöskentelyn kautta ottamaan yhteyttä toisiin oppilaisiin ja sen avulla tuoda esiin hänen

vahvuuksiaan. Siinä olisi tärkeätä muistaa, että kaikki opiskelijat eivät ystävysty keskenään, vaikka suotuisia tilanteita luotaisiin. Kuitenkin aikuisen pitää muista, että oppilaiden on hyvä oppia työskentelemään erilaisissa pienryhmissä vaihtuvien parien kanssa, vaikka joidenkin opiskelijoiden kanssa yhteistyö sujuukin paremmin kuin toisten (Toikka - Toikka 2006: 49).

4.5 Ryhmän interpersonaaliset vuorovaikutussuhteet

Kati ja Päivi Toikka puhuvat kirjassaan interpesonaalisista suhteista, eli kahden ihmisen välisistä vuorovaikutussuhteista. He tuovat esiin esimerkiksi vuorovaikutussuhteet luokan oppilaiden kesken. Ryhmän, vaikkapa koululuokan, jäsenten välillä syntyneet vuorovaikutussuhteet sisältävät esimerkiksi toisen kuuntelemista ja itsestään kertomista, sekä toisten tukemista ja tuen vastaanottamista. Interpersonaaliset vuorovaikutussuhteet opiskelijoiden välillä toimivat esimerkkeinä myös tulevaisuuden vuorovaikutussuhteille ja määräävät omalta osaltaan sitä, minkälaisia valintoja ryhmän jäsenet tulevat tekemään esimerkiksi ihmissuhteissaan tai harrastuksien valinnassa. (Toikka - Toikka 2006: 46).

Toikat kuvaavat kirjassaan miten ihmistenvälisissä läheisissä suhteissa kehittyvät minäkuva ja itsearvostus. Sellaisissa vuorovaikutussuhteissa luodaan käsityksiä itsestään ja toisista. Nähdään miten erillinen ja erityinen on oma minä ja samalla peilataan itseään suhteessa toisiin. Se, miten toiset näkevät meidät vaikuttaa myös siihen, miten näemme itsemme ja suhtaudumme toisiin. Ollessamme vuorovaikutuksessa toisiin huomaamme eron meidän itsemme ja toisten välillä. Päivi ja Kati Toikan mukaan jokainen ajattelee, tuntee ja kokee tilanteita omalla tavallaan. Vuorovaikutussuhteissa luodaan käsityksiä siitä mitä on olla joku toinen tai minä itse. (Toikka - Toikka 2006: 46). Läheisten ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen syntyminen on siis tärkeää ihmisen identiteetin kannalta. Opettajan on siis todella syytä miettiä omaa rooliaan vuorovaikutuksen mahdollistajana, sillä jos vuorovaikutukselle annetaan tilaa, sillä on positiivisia vaikutuksia oppilaiden kehityksen sekä, kuten olemme aiemmin todenneet, oppimisen kannalta.

Kati ja Päivi Toikka kirjoittavat, että ihmistenväliset suhteet syntyvät luokassa kun opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja hakeutuvat toistensa seuraan.

Ensivaikutelman pohjalta tehdään valintoja siitä kenen kanssa halutaan viettää aikaa. Ensivaikutelmat pohjautuvat enimmäkseen ihmisten viestintäkäyttäytymisen tiedostamattomiin tulkintoihin. Tässä Kati ja Päivi Toikan mielestä olisi hyvä muistaa, että käsitykset jotka syntyvät ensivaikutelmasta, eivät aina vastaa todellisuutta ja sen takia on tärkeää, että opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia tutustua toisiinsa, jotta he voisivat sen itse todeta. Ihmiset tarvitsevat ennakkoluuloista vapaan ja suvaitsevaisen ympäristön kasvaakseen täysivaltaisiksi yhteiskuntansa jäseniksi. Vuorovaikutussuhteissa alussa esiintyvä epävarmuus vähenee, mitä enemmän osapuolet tutustuvat toisiinsa. Silloin osapuolet saavat vihjeitä toistensa verbaalisesta ja nonverbaalisesta viestinnästä, mikä auttaa heitä tulkitsemaan toisiaan sekä muodostamaan perusteellisempia vaikutelmia toisistaan. Toikan ja Toikan mukaan vuorovaikutuksen osapuolten on kuitenkin ymmärrettävä toistensa ajatusmaailmaa, kiinnostuksenkohteita ja suhtautumistapoja maailmaan. Siihen kuuluu molemminpuolinen kiinnostus ja kuunteleminen ja niiden luomiseen auttaa myönteinen asenne vuorovaikutustilanteita kohtaan. Myönteisen ilmapiirin vallitessa opiskelijoiden on helpompi kertoa itsestään ja kuunnella toisiaan. Päivi ja Kati Toikka toteavat kirjassaan, että näitä asenteita voisi kehittää ja harjoitella myös pareittain ja ryhmässä. (Toikka - Toikka 2006: 46-47). Tutkimuksessamme havainnointimme kohteena on koululuokka, jonka oppilaat ovat jo entuudestaan toisilleen tuttuja. Ensivaikutelmia ei siis enää luoda, mutta vuorovaikutustilanteet antavat oppilaille mahdollisuuden tutustua toisiinsa entistä paremmin. Mitä enemmän luokassa annetaan tilaa vuorovaikutukselle, sitä varmempaa ja antoisampaa vuorovaikutuksesta varmasti tulee. Toikka ja Toikka puhuvat kirjassaan siitä, miten opiskelijat hakeutuvat toistensa seuraan, kun siihen annetaan mahdollisuus. Tulkitsemme tämän niin, että sillä on merkitystä, saavatko oppilaat valita ryhmänsä itse, vai määrätäänkö ne heille. Jos oppilaat saavat valita ryhmänsä, heille annetaan mahdollisuus syventää jo luotuja ihmissuhteita. Toisaalta opettaja voi myös määrätä ryhmät itse, jos haluaa nimenomaan rikkoa oppilaiden ennakkoluuloja toisistaan.

4.6 Miten oppilaita voi tukea interpersonaalisten vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa?

Toikan ja Toikan mukaan on mielenkiintoista havainnoida luokan interpersonaalisia vuorovaikutussuhteita, koska niistä näkee minkälaisia odotuksia osapuolet kohdistavat

kyseisiin suhteisiin. Se, miten rohkeasti opiskelijat hakeutuvat vuorovaikutustilanteisiin ryhmän sisäisesti riippuu siitä, minkälaisia kokemuksia heillä on aikaisemmista kahdenvälisistä vuorovaikutussuhteista. Aikaisempien kokemusten pohjalta toiset opiskelijat saattavat olla aktiivisempia ottamaan kontaktia kuin toiset (Toikka - Toikka 2006: 47-48). Onnistuneilla vuorovaikutussuhteilla on siis suora vaikutus opiskelijoiden toimintaan tulevaisuudessa. Jos opettaja kiinnittää huomiota luomiinsa vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin ja onnistuu tuottamaan oppilaille positiivisia kokemuksia, hän auttaa oppilaita suhtautumaan positiivisesti vuorovaikutukseen myös jatkossa. Koemme, että tuottamamme tutkimustieto voi hyödyttää yhteistyökoulumme oppilaita ja opettajia käytännössä, jos sitä osataan käyttää hyväksi opetuksen kehittämisessä vuorovaikutuksellisempaan ja sitä kautta toivottavasti myös dialogisempaan suuntaan.

Aikaisemmat kokemukset oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta vaikuttavat siis siihen, kuinka rohkeasti oppilas ottaa kontaktia toiseen. Toisaalta myös sillä, miten opettaja on ottanut kontaktia oppilaaseen, on merkitystä. Kati ja Päivi Toikan mukaan hylätyksi tai torjutuksi tulemisen tunteiden jälkeen vaikea päästää uusia ihmisiä lähelleen ja vielä vaikeampi on luoda heidän kanssaan luottamuksellisia suhteita. Tällaisessa tilanteessa aikuinen voi näyttää esimerkkiä omalla käyttäytymisellään. Muille lapsille on tärkeä viesti kun aikuinen menee yksinäisen lapsen luokse ja on hänelle ikään kuin pari. Niin aikuinen osoittaa kuinka paljon hän arvostaa kyseistä henkilöä ja kuinka tärkeänä hän tätä pitää. Sellainen tuki voi antaa lapselle rohkeutta hakeutua toisten lasten seuraan ja samalla toiset lapset hakeutuvat hänen seuraansa. (Toikka - Toikka 2006: 47-48). Tämän takia on tärkeää havainnoida sekä oppilaiden keskinäistä, että opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

5 Tutkimuksen kulku

Meidän oli alun perin tarkoitus vieraillla Keniassa ja toteuttaa opinnäytetyö paikan päällä joko toiminnallisesti tai tutkimuksellisesti. Jouduimme kuitenkin perumaan suunnittelemamme matkan Keniaan lukuisista syistä, ja näin ollen jouduimme aloittamaan opinnäytetyömme suunnittelun alusta. Saimme idean tutkia dialogin toteutumista oppituntien aikaisessa vuorovaikutuksessa Skype -videopuheluiden avulla, ja tartuimme ideaan heti. Tutkimuskysymykseksi muotoutui: miten dialogisuus ilmenee

yhteistyökoulumme oppitunneilla? Halusimme pohtia myös tietokoneiden vaikutusta vuorovaikutukseen, joten päätimme havainnoida sekä ilman tietokoneita tapahtuvaa opetusta, että oppimistilanteita, joissa käytetään apuna tietokoneita.

Koska verbaalisen vuorovaikutuksen tutkiminen oli esimerkiksi eri äidinkieltemme vuoksi meidän tapauksessamme vaikeaa, päätimme käyttää dialogin havainnoinnin apuna sanattoman eli nonverbaalisen vuorovaikutuksen havainnointia. Huono internetyhteys ja omat tulkintamme saattaisivat aiheuttaa liikaa väärinkäsityksiä, jos perustaisimme havaintomme pelkästään sanallisiin viesteihin. Sanatonta vuorovaikutusta taas oli helpompi mitata, eikä väärinymmärryksen vaaraa juuri ollut, koska saatoimme havainnoida sanattoman vuorovaikutuksen määrää (eikä esimerkiksi sanomaa).

Valitsimme tutkimuksemme tiedonhankintamenetelmäksi havainnoinnin. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi esittävät kirjassaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2009), että havainnointi on perusteltu tiedonhankkimismenetelmä, jos tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän tai ei laisinkaan. Tällöin ei ole mielekästä valmistella edes teemahaastattelun edellyttämiä teema-alueita etukäteen (Tuomi - Sarajärvi 2009: 81). Valintamme oli mielestämme hyvin perusteltu, sillä kyseessä oli nimenomaan asia, josta ei ollut aikaisempaa tutkimustietoa. Meidän olisi ollut hyvin vaikea tutkia kyseistä asiaa esimerkiksi haastattelujen avulla, sillä haastatteluja ei olisi ollut mahdollista laatia niin, että niillä olisi saatu pätevää tietoa aiheesta. Olisimme joutuneet haastattelemaan oppilaita ja opettajia kirjallisesti lomakkeilla, eikä meillä olisi ollut mahdollisuutta tehdä tarkentavia kysymyksiä, jotka olisivat olleet välttämättömiä kielimuurin takia. Tuomi ja Sarajärvi tuovat esille myös, että on osoitettu, että haastattelu tuo voimakkaammin esille johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvät normit kuin normiin varsinaisesti liittyvän käyttäytymisen. Havainnointi saattaa paljastaa tämän ristiriidan ja käyttäytymisen laidan (Tuomi - Sarajärvi 2009: 81). Tulkitsemme Tuomen ja Sarajärven huomiota niin, että kyselyissä ihmisillä on mahdollisuus miettiä vastauksiaan ja vastata ikään kuin sen mukaan, miten he luulevat, että olisi toivottavaa vastata. Havainnoidessamme luokan ja opettajan vuorovaikutusta todellisessa tilanteessa, saamme todennäköisesti todenmukaisempaa tietoa, kuin kyselyiden avulla olisi mahdollista saada.

Tutustuimme Olli Mäkiseen kirjaan Tutkimusetiikan ABC (2006) syventääksemme tietouttamme tutkimusetiikasta ja hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Kirjassaan Mäkinen esittää, että jotta tieteellinen tutkimus olisi eettisesti hyväksyttävää ja sen tulokset luotettavia ja uskottavia, on tutkijoiden noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkijan on kannettava vastuu tuottamastaan tiedosta, sillä uusi tieto vaikuttaa aina ympäristöönsä, eli sillä on aina seurauksia. Seuraukset koskevat yleensä kaikkia muita tahoja kuin varsinaista tiedeyhteisöä. Seurauksissa on kyse sekä tieteen antamasta hyödystä, ”edistyksestä”, että sen haittapuolista (Mäkinen 2006: 133-134, 172). Tutkimusten toteuttamiseen liittyy siis paljon yleisiä eettisiä vaatimuksia, jotka koskevat kaikkia tutkimuksia. Mäkisen mukaan tällaisia eettisiä vaatimuksia ovat muun muassa tutkimuksen reliabiliteetin, validiteetin ja eettisyyden kriittinen pohdinta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka luotettavasti tutkimuksen mittari mittaa tutkittavaa asiaa aina samalla tavalla. Validiteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, eli sitä, mittaako tutkimusmenetelmä tarkoitettua asiaa (Mäkinen 2006: 87). Yleisten asioiden lisäksi on otettava huomioon myös kuhunkin tutkimukseen liittyvät erityiseikat. Meidän tutkimuksestamme erityisen tekee tarkkailumme kohteiden erilainen etninen tausta verrattuna meihin. Tämä seikka tuo tutkimukseemme eettisiä näkökulmia, joita on syytä pohtia huolella. Myös Mäkinen on pohtinut teoksessaan tilannetta, jossa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien kulttuurit eroavat toisistaan. Erot voivat olla etnisiä tai uskonnollisia mutta myös seurausta erilaisista koulutustaustoista tai kuulumisesta eri sosiaaliluokkiin (Mäkinen 2006: 108). Meidän tapauksessamme voidaan katsoa, että kaikki yllä luetellut kulttuurierot täyttyvät. Seuraavaksi kuvaamme tutkimuksemme kulkua pitäen kokoajan mielessämme tutkimuksemme eettisen näkökulman sekä meidän ja tutkimuskohteemme väliset kulttuuriset erot.

5.1 Tutkimuksen valmistelu

Seuraavaksi kuvailemme tutkimuksen valmisteluun liittyviä eettisiä seikkoja, jotka tulivat tieteellisiin lähteisiin tutustuessamme esille, sekä tutkimuksen valmisteluun liittyviä käytännön seikkoja.

5.1.1 Tutkimuksen valmistelun eettiset näkökulmat

Aluksi haluamme tuoda esille muutamia eettisiä seikkoja, jotka olemme ottaneet huomioon jo ennen tutkimuksen aloittamista. On luonnollista aloittaa tutkimuksemme tärkeimmästä lähtökohdasta, eli tilaajasta. Tutkimuksemme tilaajana voidaan pitää Pro Kenia -järjestöä, vaikkei Pro Kenia lähestynyt meitä valmiilla tutkimuskysymyksellä, vaan antoi meille vapaat kädet tutkia mitä halusimme heidän luomissaan puitteissa. Pro Kenia on luonut puitteet, joissa tutkimuksemme tapahtuu lahjoittamalla tietokoneita Kenialaisille kouluille. Tutkimuskysymystämme ei olisi olemassa ilman Pro Kenian työtä. Tutkimuksen tekijän ja tilaajan suhteeseen liittyy eettistä pohdintaa vaativia tekijöitä.

Kuten jo aiemmin mainitsimme, tutustuimme Olli Mäkisen teokseen Tutkimusetiikan ABC (2006). Mäkinen esittelee teoksessaan laajasti tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä seikkoja. Hän käsittelee tutkimuksen tilaajan ja toteuttajan suhdetta ja pohtii sen vaikutusta tieteen vapauteen ja riippumattomuuteen. Vaikka tieteen tulisi olla aina vapaata ja riippumatonta, on itsestään selvää, että määrätyt intressit ohjaavat aina tutkimusta ja sen resursointia. Jos tutkija asettaa totuuden saavuttamisen peruseräatteen, tutkimuksen rahoittaja ei saa vaikuttaa lopputuloksiin (Mäkinen 2006: 77-78). Tutkimuksen tilaajan ja sen toteuttajan intressit eivät ole aina välttämättä yhtenevät. Tämä saattaa korostua tilanteessa, jossa tutkija saa rahoitusta joltain taholta, sillä rahoittajaa kohtaan saattaa olla vaikeaa olla kriittinen. Me emme saa Pro Kenialta rahoitusta, mutta toisaalta tutkimuksemme ei olisi mahdollinen ilman heidän tukeaan, joten meidänkin tapauksessamme kyseessä on jonkinlainen riippuvuusuhde. Tutkija tavoittelee aina totuutta, mutta joskus saattaa olla tilanteita, joissa totuus ei ole tilaajan mieleen. Tämä mahdollisuus tulee meidänkin ottaa huomioon; entä jos saamamme tulokset eivät ole mairittelevia Pro Kenialle? Meidän on tiedostettava, että myös sellaisessa tilanteessa tulokset on esitettävä todenmukaisesti huolimatta yhteydestämme tilaajatahoon. Yhteytemme Pro Keniaan ei saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Meidän tutkimuksessamme ei ollut aiheellista puhua otoksen määrittelystä, eli koehenkilöiden valinnasta, sillä tutkimuskysymyksemme määritteli koehenkilöt: Pro Kenian tukemien koulujen oppilaat sekä opettajat. Lopulta käytännön seikat, kuten internetyhteyden laatu ja henkilökunnan tietokoneosaaminen ratkaisivat, mitä luokkaa havainnoimme. Olli Mäkinen kuitenkin korostaa, että koehenkilöiden valinnassa tulisi

ottaa huomioon, ettei tutkimus saisi vaarantaa tai vahingoittaa jo entuudestaan heikkoja ihmisiä (Mäkinen 2006: 85.) Niinpä päädyimme pohtimaan yhteistyökoulun oppilaiden ja opettajien asemaa. Olli Mäkisen mukaan koululaiset ja lapset ovat erityisen suojaton perusjoukko, koska heidän on vaikea ilmaista omaa tahtoaan. Kun on kysymys alaikäisistä, on ehdottoman tärkeää, että heille tehdään selväksi, että heillä on täysi oikeus kieltäytyä tutkimuksesta (Mäkinen 2006: 88). Tutkimukseen osallistumisen on siis aina oltava ehdottoman vapaaehtoista, ja siitä on voitava kieltäytyä missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Kun on kyse alaikäisistä, olisi saatava myös huoltajien suostumus lasten tutkimukseen osallistumiselle. Koska olemme fyysisesti eri mantereella kuin tutkittavamme, meidän ei ollut mahdollista saada lasten huoltajilta vaikkapa allekirjoitettua lupalappua, jollaisen Suomessa tapahtuvan tutkimuksen yhteydessä olisimme varmasti pyytäneet. Olimme tutkimustamme suunnitellessamme yhteistyökoulun opettajien kanssa käydyn sähköpostien vaihdon varassa. Päätimme lähettää heille yhden sähköpostin, jossa selitämme lyhyesti ja selkeästi tutkimuksemme idean ja informoimme opettajia siitä, että lapset voivat halutessaan kieltäytyä tutkimuksesta, ja että heidän tulee kysyä huoltajiensa suostumusta mahdolliselle osallistumiselleen. Tämän viestin punaisena lankana käytimme Arja Kuulan määrittelemää tarkistuslistaa koehenkilöiden informoinnista (Liite 2). Pidimme kokoajan mielessä, että kommunikoimme kielellä, joka ei ole kummankaan osapuolen äidinkieli. Yritimme olla viesteissämme mahdollisimman selkeitä. Pyysimme opettajia näyttämään tutkimuksestamme kertovan viestin oppilaille sellaisenaan, ettei tiedon kulku jäisi ainoastaan opettajan tulkinnan varaan. Rohkaisimme koulujen opettajia ja oppilaita kysymään rohkeasti, jos jotain jäi epäselväksi. Näin minimoimme mahdollisesti syntyvät väärinkäsitykset.

Koulun oppilaat ja opettajat ovat hyötynet yhteistyöstään Pro Kenian kanssa monin tavoin, muun muassa rahallisesti ja materiaalisesti. Onkin hyvä pitää mielessä, että koska otamme heihin yhteyttä Pro Kenian kautta, heillä on varmasti suuri kynnys kieltäytyä mistään pyytämästämme. Siksi yritimme viesteissämme painottaa, ettei kenenkään tutkimukseen osallistumatta jättäminen vaikuttaisi Pro Kenian tarjoamaan apuun millään tavalla.

Ollakseen eettistä, tutkimuksen on oltava mahdollisimman avointa. Kun koehenkilöt tietävät tutkimuskysymyksen, saattaa syntyä tilanne, jossa he haluavat vaikuttaa

tutkimustuloksiin, sillä tietynlainen tulos olisi heidän kannaltaan kannattavampi. Meidän tapauksessamme koehenkilöt olisivat saattaneet haluta korostaa tietokoneiden positiivista vaikutusta heidän opiskeluunsa ja elämänlaatuunsa, sillä haluavat nauttia Pro Kenian tuesta myös jatkossa. Voisiko siis olla perusteltua olla kertomatta koehenkilöille, mitä tutkimme? Mäkinen esittää, että tietojen pimittäminen olisi tutkimuseettisesti väärin, sillä kaikki tiedot, myös tutkimuksen toimeksiantajat, on tuotava julki. Paras tapa toimia on mahdollisimman avoin informaatio (Mäkinen 2006: 79). Johtopäätöksemme oli, että olisi ollut epäeettistä olla kertomatta koehenkilöille, mitä tutkimme. Kerroimme siis oppilaille ja opettajille suoraan, mitä tutkimme. Koimme, että kertomatta jättämisestä saatu hyöty ei olisi ollut niin suuri, että sen takia olisimme halunneet rikkoa tutkimuseettistä käytäntöä.

Etnografia on tutkimusmenetelmä, jota käytetään yhteisöjen kulttuuristen järjestelmien tutkimiseen, ja se koostuu yleensä aidossa ympäristössä tehtävästä kenttätyöstä (Tampereen yliopiston tietojenkäsittelytieteiden laitos, cs.uta.fi, viitattu 22.9.2011.) Emme tutkineet kenialaisen kouluyhteisön kulttuurijärjestelmää kokonaisuutena, emmekä päässeet havainnoimaan oppitunteja paikan päälle. Tutkimme kuitenkin kohdetta, jonka etninen tausta on eri kuin meidän, joten tutkimuksellamme voi nähdä olevan yhteneväisyyksiä etnografisen tutkimuksen kanssa, tai ainakin kulttuurinen näkökulma on tutkimuksessamme vahvasti läsnä. Mäkisen mukaan etnografisessa tutkimuksessa kohteeseen tai kenttään voi suhtautua naturalistisesti, jolloin tutkija sopeutuu kenttään ja hyväksyy tutkittavien kulttuurin sellaisenaan, mutta pyrkii minimoimaan vaikutuksensa tutkittaviin. Toinen mahdollinen tapa suhtautua tutkimuskohteeseen (kenttään) on tarkastella sitä oman arvomaailman kautta - lähestymistapa, josta länsimaita on syytetty suhtautumisessaan kehitysmaihin. Tämä sinänsä väärä suhtautumistapa saattaa ilmetä missä tahansa eri kulttuurien välisessä kanssakäymisessä, jos toinen osapuoli tuntee ylemmydentunnetta (Mäkinen 2006: 97-98). Näistä suhtautumistavoista olennaisena pidimme vaaraa sortua jälkimmäisenä mainittuun. Yritimme pitää koko tutkimuksen ajan mielessä, ettei meidän kulttuurimme tapa tehdä asioita ole ainoa oikea eikä välttämättä edes sovellettavissa toiseen kulttuuriin.

Mäkinen tuo esille, että joissakin kulttuureissa uskonto saattaa olla kiinteästi yhteydessä ihmisten maailmankuvaan ja elämänfilosofiaan ja siksi vaikuttaa siihen,

miten ihmiset suhtautuvat joihinkin tiedonkeruun tapoihin tai välineisiin (Mäkinen 2006: 106). Pohdimme, voisiko uskonto vaikuttaa siihen, kuinka tutkimuskohteemme suhtautuvat oppituntien videointiin. Olimme kuitenkin jo vaihtaneet viestejä aiheesta opettajien kanssa, eivätkä he olleet kommentoineet asiaan mitään negatiivista, joten oletimme, ettei ongelmaa ole. Myöhemmin kävikin ilmi, ettemme onnistuisi tallentamaan oppitunneista saamaamme videomateriaalia tietoteknisistä syistä johtuen. Näin ollen mahdollinen ongelma poistui ikään kuin itsestään.

5.1.2 Tutkimuksen valmisteluun liittyvät käytännön seikat

Kuten jo mainitsimme, laadimme ja lähetimme yhteistyökoulullemme sähköpostilla viestin, johon olimme koonneet kaikki tärkeimmät tutkimukseen osallistujia koskevat tiedot Arja Kuulan (2006: 102) laatimaa listaa (Liite 2) seuraten. Valitettavasti tutkimuskysymyksemme muuttui vielä kyseisen sähköpostin jälkeen. Olimme tilanteen muutoksesta sähköpostitse yhteydessä yhteistyökouluun. Mikään osallistujien tilanteeseen ja oikeuksiin vaikuttava tekijä ei kuitenkaan muuttunut, joten muilta osin sähköposti oli paikkansa pitävä.

Seuraavaksi meidän tuli määrittää asiat, joihin kiinnittäisimme huomiota havainnoidessamme yhteistyökoulumme oppitunteja. Olimme päättäneet, että emme jättäisi tutkimustamme ainoastaan verbaalisten viestien havainnoinnin varaan, koska se olisi liian epätarkkaa ottaen huomioon kielimuurin. Dialogi on vastavuoroista vuorovaikutusta. Keskusteluissamme Wilson Kirwan ja Pentti Aspilan kanssa olimme oppineet, että kenialaisten koulujen opetus ei perinteisesti ole tukenut oppilaiden osallistumista muuten, kuin vastaamalla kuorossa kysymyksiin, joihin on olemassa vain yksi oikea vastaus. Dialogin toteutumisen kannalta on välttämätöntä, että oppitunneilla myös oppilaiden on mahdollista osallistua vuorovaikutukseen, joten päätimme kiinnittää huomiotamme vuorovaikutuksen määrään. Toki tekisimme havaintoja myös vapaasti ennalta määrittämättömistä asioista, mutta halusimme saada tuloksillemme pohjaa myös jostain määrällisesti laskettavissa olevasta. Jotta voimme mitata vuorovaikutusta, meidän tuli päättää, mikä havainnoitavissa oleva asia osoittaa vuorovaikutusta. Päätimme laskea vuorovaikutusta osoittavien nonverbaalisten tapahtumien lukumäärät erilaisten oppimistilanteiden aikana. Tällaisten mitattavissa olevien ominaisuuksien määrittämistä kutsutaan operationalisoinniksi. Tilastokeskuksen internetsivujen mukaan operationalisointi on prosessi, jossa teoreettiselle käsitteelle

etsitään konkreettinen, mitattavissa oleva vastine (Tilastokeskus, Virtual Statistics, viitattu 22.9.2011). Meidän täytyi siis operationalisoida vuorovaikutuksen käsite nonverbaalisten laskettavissa olevien tapahtumien avulla.

Nonverbaalinen (sanaton) viestintä (nonverbal communication) tarkoittaa kaikkia niitä viestejä, jotka eivät ole sanallisia, ja joita ihmiset lähettävät ja vastaanottavat vuorovaikutuksellisissa ympäristöissä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki sanattomat viestit olisivat sanatonta viestintää. Sanattoman viestinnän täytyy olla tarkoituksellista (Guerrero - Hecht 2008: 5). Näin ollen esimerkiksi hermostuneen ihmisen käsien tärinää ei voida laskea sanattomaksi viestinnäksi, vaikka se viestiikin läsnäolijoille jotain kyseisen ihmisen mielentilasta. Kirjassaan *The Nonverbal Communication Reader* (2008) toimittajat Guerrero ja Hecht pohtivat sanatonta viestintää ja sen ilmenemismuotoja. Näitä ilmenemismuotoja ovat ääni (esimerkiksi painot ja korkeus), kehon liikkeet, kasvojen ilmeet, tila/etäisyys, aika, hajut sekä ympäristö (Guerrero - Hecht 2008: 9). Näiden ilmenemismuotojen perusteella määrittelimme, minkälaisia tapahtumia havainnoisimme oppitunneista. Tietysti meidän olisi mahdotonta havainnoida kaikkia näistä sanattoman viestinnän muodoista. Lisäksi meidän täytyi myös ottaa huomioon tilanne, jossa havainnoimamme sanaton viestintä tapahtuu, eli oppitunti. Päätimme ottaa huomioon myös sanallisen viestinnän määrän. Sen sisältöä meidän pitäisi sitten pohtia ilman ennalta sovittuja tarkkailun tapoja. Päätimme, että laskemme, kuinka monta kertaa kukin seuraavista tapahtumista toteutuu oppituntien aikana:

1. Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä
2. Viittaaminen ja sen seurauksena saatu puheenvuoro
3. Viittaaminen ylipäänsä
4. Opettajan antama puheenvuoro ilman oppilaan viittaamista
5. Sanallinen viestintä oppilaiden välillä (jos puhetta on paljon, lasketaan tapahtuma päättyneeksi, jos puhe lakkaa useammaksi sekunniksi)
6. Katsekontakti oppilaiden välillä (jos katsekontakti tapahtuu sanallisen viestinnän aikana, lasketaan tapahtuma kuitenkin ainoastaan sanalliseksi viestinnäksi)
7. Nauru

Pyrimme valitsemaan yllä luetellut tapahtumat siten, että ne olisivat mahdollisimman selkeitä ja yksiselitteisiä. Toki olisimme voineet seurata myös monen muun asian lukumääriä, mutta luokassa on paljon oppilaita, joten näidenkin tapahtumien lukumäärän kirjaamisen arvioimme todenmukaisesti tarpeeksi haastavaksi. Jotkut näistä tapahtumista viittaavat selkeästi opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, jotkut taas oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Toivoimme, että voisimme arvioida havaintojemme perusteella sekä opettajan ja oppilaiden että pelkästään oppilaiden välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sen kautta dialogia.

5.2 Tutkimuksen aineiston keruu

Seuraavaksi kuvailemme tutkimuksen toteutusvaiheessa esiin tulleita eettisiä seikkoja, sekä aineiston keruuta käytännössä.

5.2.1 Tutkimuksen aineiston keruun eettiset näkökulmat

Kieli on tutkimuksen kannalta tärkeä elementti, sillä se on väline, jonka avulla aineistoa sekä tuotetaan että analysoidaan (Mäkinen 2006: 106.) Kun aloitimme oppituntien tarkkailun, meidän oli otettava huomioon, että emme välttämättä ymmärtäisi kaikkea koehenkilöidemme puhetta. Keniassa koulukielenä toimii englanti, mutta heidän lausuntansa on meille vierasta, eikä meillä olisi mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä. Näin ollen oli tutkimuksen reliabiliteetin kannalta tärkeää operationalisoida tutkimuksessamme mitattava asia, eli meidän tapauksessamme dialogin mahdollistava vuorovaikutus.

Tieteellisessä tutkimuksessa tarvitaan teoreettisia käsitteitä ja niiden empiirisiä vastineita. Luonnontieteissä ja määrällisessä tutkimuksessa puhutaan operationalisoinnista, joka tarkoittaa teoreettisten käsitteiden muuttamista empiirisesti mitattavaan muotoon. Laadullisessa tutkimuksessa ei puhuta varsinaisesti operationalisoinnista, saati mittaamisesta. Silti myös laadullisessa tutkimuksessa täytyy teoreettisille käsitteille löytyä jonkinlainen empiirinen vastine, jotta asiaa voidaan ylipäätään empiirisesti tutkia (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, fsd.uta.fi, viitattu 22.9.2011).

Meidän tutkimuksessamme dialogin ja vuorovaikutuksen mittari ei voinut nojata kokonaan verbaalisiin asioihin, vaan oli keskityttävä oppilaiden kehon kieleen, siihen mitä näemme.

Tiettyyn sukupuoliryhmään sosiaalistaminen vaikuttaa yksilön tapaan suhtautua ympäristöönsä ja olla vuorovaikutuksessa sekä oman että vastakkaisen sukupuolen

yksilöiden kanssa. Tietyille sukupuolelle luonteenomaiset piirteet voivat kuitenkin vaihdella merkittävästi eri kulttuureissa, eikä kaikille yhteisiä naiseuden tai miehisyyden normeja ole (Mäkinen 2006: 104). Pyrimme ottamaan huomioon myös koehenkilöidemme mahdollisesti erilaisen suhtautumisen naisen ja miehen rooleihin. Pidimme mahdollisena, että kyseisessä kulttuurissa sukupuoliroolit olisivat erilaiset kuin meidän kulttuurissamme, jolloin naisen ja miehen välistä vuorovaikutusta ei esimerkiksi pidettäisi sopivana samalla tavalla kuin olemme itse tottuneet sitä pitämään. Tarkkaillessamme oppitunteja emme kuitenkaan havainneet eroa tyttöjen ja poikien suhtautumisessa toisiinsa.

Jokainen, jota on joskus kuvattu, tietää, ettei videokameraa voi täysin unohtaa, ennen kuin se on kytketty pois päältä. Tietoisuus siitä, että koehenkilöitä tarkkaillaan vaikuttaa varmasti heidän käyttökseen, ja joku saattaa kokea ajatuksen epämiellyttävänä. Olli Mäkisen mukaan eettiseltä kannalta tarkasteltuna on tärkeää, että tutkittavat eivät koe tutkimusprosessia epämiellyttäväksi. Tutkijan tulisi tehdä kaikkensa, jotta tutkittavat pystyisivät tuntemaan olonsa mukavaksi, rentoutumaan ja luottamaan tutkijaan. (Mäkinen 2006: 108). Pohdimme, kuinka vähentää videoinnin tuomaa mahdollista epä mukavuuden tunnetta. Yksi keino oli vakuuttaa koehenkilöille, ettei videomateriaalia näe kukaan muu kuin me kolme.

Jos tutkija ja tutkittavat ovat eri kulttuureista, on vältettävä antamasta vaikutelmaa, että tutkittavien kulttuuri olisi jotenkin vähempiarvoinen kuin tutkijan kulttuuri (Mäkinen 2006: 109). Meidän ja tutkimuskohteemme suhde oli jo alkuasetelmiltaan hieman epätasa-arvoinen, sillä otimme yhteistyökouluumme yhteyttä heitä avustavan organisaation kautta. Näin ollen oli jo valmiiksi olemassa asetelma, jossa me edustimme apua tarjoavaa osapuolta, ja koulu avun tarvitsijaa. Pelkäsimme, että koulun opettajille ja oppilaille syntyisi sellainen kuva, että tutkimustulokset vaikuttaisivat Pro Kenialta saatavaan apuun. Yritimme painottaa heille, ettei näin ole. Toivoimme toki, että tutkimustuloksiamme voidaan käyttää apuna Pro Kenian toiminnan kehittämisessä, mutta koska tutkimuksemme koskee vain yhtä osa-aluetta Pro Kenian työssä, eivät tutkimustulokset saa aiheuttaa avun tai yhteistyön vähenemistä.

Eettiseltä kannalta erityisen tärkeää on, että tutkija ja tutkittava ovat tasa-arvoisessa asemassa tutkimustilanteessa. Tutkittava ei saisi tuntoa pakkoa osallistua tutkimusprosessiin. Tutkija ei saa pyrkiä vaikuttamaan tutkittavaan tai kontrolloimaan häntä millään tavoin, vaan hänen vastuullaan on järjestää tutkimustilanne siten, että tällaiseen ei edes ole mahdollisuutta (Mäkinen 2006: 110). Pohdimme, että oli siis eettisyyden kannalta hyvä asia, ettei meillä ollut mahdollisuutta vaikuttaa tutkittaviin henkilöihin millään tavalla. Olli Mäkisen mukaan tutkijan on tärkeää saada tutkimuskohteestaan mahdollisimman hyvin todellisuutta vastaavaa tietoa, mikä tarkoittaa, että hänen on pyrittävä minimoimaan tutkimusympäristölle aiheuttamansa häiriöt. Ihmiset tiedostavat tutkijan aseman tarkkailijana ja voivat kokea kiusallisena jokapäiväisen elämänsä alistamisen tutkijan valvovan silmän alle (Mäkinen 2006: 117). Tutkimuksemme luotettavuus olisi siis saattanut jopa kärsiä tällä osa-alueella, jos olisimme toteuttaneet tutkimuksen Keniassa. Skypeä käyttäminen antoi oppituntien edetä omalla painollaan ilman läsnäolollaan häiritseviä seuraajia, ja näin ollen saimme mahdollisimman todenmukaisen kuvan tuntien kulusta. Vaikka joku saattoi kokea videoimisen epämiellyttävänä, olisimme todennäköisesti häirinneet enemmän olemalla itse paikalla. Toisaalta huomasimme myös, että kamerakin häiritsi oppilaiden keskittymistä, koska he tiesivät jonkun seuraavan heitä.

Omasta kulttuurisesta perspektiivistä voi joskus tulla niin hallitseva, ettei vaihtoehtoisia maailmankuvia tunnusteta tasa-arvoiseksi oman kanssa. Tällöin on kyse etnosentrismistä. Kaikki kulttuurit ovat jossain määrin etnosentrisiä, sillä niiden jäsenet katsovat maailmaa oman kulttuurinsa muovaamasta näkökulmasta ja näkevät sen eri tavoin. Usein etnosentrismi on voimakkaimmillaan jonkin kulttuurin ollessa poliittisesti tai taloudellisesti dominoivassa asemassa (Mäkinen 2006: 109). Kun tulkitsimme aineistoamme, pyrimme ottamaan huomioon, että tulkitsemme aina näkemäämme oman kulttuurisidonnaisen maailmankuvamme kautta. Näin ollen emme voineet olla täysin varmoja tekemistämme tulkinnoista. Oli muistettava, ettei kaikki ole välttämättä sitä, miltä se meidän länsimaalaisten silmissä näyttää. Emme voineet myöskään olettaa, että asiat, jotka itse näemme tavoittelemisen arvoisina, olisivat sitä myös kenialaisille. Tehdessämme esimerkiksi kehitysehdotuksia opetusmetodeihin liittyen, yritimme pitää mielessä, ettemme välttämättä voi ymmärtää täysin kenialaisten motiiveja toimia koulussa kuten he toimivat.

5.2.2 Tutkimuksen aineiston keruuseen liittyvät käytännön seikat

Kun aloimme kerätä aineistoa tutkimukseemme, törmäsimme tietoteknisiin ongelmiin, joiden seurauksesta emme pystyneet tallentamaan oppituntien videomateriaalia. Tämä tarkoitti sitä, että meidän tuli havainnoida kaikki haluamamme asiat oppitunneista kerralla, eikä meillä ollut mahdollisuutta tehdä tarkistuksia jälkikäteen. Tämä muutti havainnoinnin luonnetta ja vähensi sen luotettavuutta hieman. Onneksi meitä oli yleensä havainnoimassa useampi kuin yksi kerrallaan, joten saatoimme jakaa havainnoinnin fokuksia keskenämme.

Törmäsimme pienimuotoisiin informaatiokatkoksiin useasti sopiessamme havainnoinnin ajankohdista yhteistyökoulumme kanssa. Välillä yhteistyökoulu piti jotain ehdottamaamme ajankohtaa sovittuna kuittaamatta sitä, ja välillä taas me luulimme jotain ajankohtaa sovituksi mutta yhteistyökoulun opettaja ei avannutkaan Skypeä sovittuna aikana. Tämänlaiset epäselvyydet aiheuttivat suunnittelemamme aikataulun venymistä, jonka takia meille jäi suunniteltua vähemmän aikaa aineiston käsittelylle. Yritimme olla aina viesteissämme mahdollisimman selkeitä, mutta ilmeisesti kielimuuri teki kuitenkin tepposensa. Asiaa saattoi entuudestaan epäselkeyttä se, että jouduimme lähettämään yhteistyökoulun opettajalle sähköpostia käyttäen vaihdellen meidän kaikkien kolmen sähköpostiosoitteita. Ehkä kolmesta osoitteesta lähetetyistä sähköposteista oli vaikea lukea yhtenäistä viestiä. Aineiston keräämistä vaikeuttivat myös muun muassa oppilaiden välikokeet sekä opettajien lakko Keniassa.

Meidän oli alun perin tarkoitus keskittyä enemmän Pro Kenian lahjoittamien tietokoneiden vaikutukseen oppituntien vuorovaikutusta ajatellen. Pyysimme saada seurata sekä tietokoneita apuna käyttävää opetusta että ilman koneita tapahtuvaa opetusta. Osoittautui erittäin vaikeaksi löytää yhteisiä aikoja seurata tietokonetta opetustilanteessa hyväksi käyttävää opetusta. Opettajat saattoivat jättää vastaamatta viesteihin, joissa pyysimme saada seurata tietokoneiden kanssa toteutettavaa opetusta. Meistä vaikutti, että opettajat käyttivät koneita opetuksessa erittäin harvoin hyväkseen. Tämä havainto oli ristiriidassa taustatietojemme kanssa, sillä meidän oli annettu ymmärtää, että tietokoneita käytettiin opetuksessa paljon. Lopuksi saimme seurattua yhtä oppituntia, jolla oppilaat käyttivät koneita sekä yhtä oppituntia, jolla opettaja käytti tietokonetta. Loput oppitunnit toteutuivat ilman tietokoneita.

Loppujen lopuksi saimme seurattua niin montaa oppituntia, että koimme aineiston olevan riittävä. Yhteistyökoulun atk-opettaja oli erittäin avulias ja olisi ollut valmis antamaan meidän seurata vielä lisää oppitunteja. Koimme, että olimme kuormittaneet myös häntä ja oppilaita tutkimuksellamme, joten ilmaisimme kiitollisuutemme opettajalle ja koululaisille. Toiseksi viimeisen oppitunnin päätteeksi opettaja pyysi oppilaille lupaa tervehtiä meitä Skypen välityksellä. Oppilaat olivat selvästi suunnitelleet puheenvuoronsa, jossa he kiittelivät meitä kansainvälisen vuorovaikutuksen mahdollistavasta mahdollisuudesta, jonka olimme heille tarjonneet. Oppilaat kertoivat, että kuullessaan tutkimuksestamme ensikertaa he eivät olleet uskoneet sen olevan mahdollinen. Oppilaat kertoivat olevansa todella positiivisesti yllättyneitä ja hämmästyneitä mahdollisuudesta olla yhteydessä maailman toisella puolella asuviin ihmisiin. Heidän kiitollisuutensa sai meidät ajattelemaan, että he taisivat yhdistää meidät todella vahvasti Pro Keniaan, joka on oikeastaan mahdollistanut tutkimuksemme lahjoittamalla koneet yhteistyökoululle.

5.3 Tutkimuksen aineiston analyysiin liittyvät eettiset ja käytännölliset seikat

Aineistonkeruuvaiheen jälkeen analysoidaan aineisto ja raportoidaan se. Eettinen käytäntö velvoittaa tutkijan pohtimaan tutkimuksen kohteiden anonymiteettiä. Olli Mäkisen mukaan tutkimuseetiikan perusteisiin kuuluu, että tutkittaville tulee heidän sitä halutessaan taata mahdollisuus säilyä anonymeinä valmiissa tutkimuksessa. Yksityishenkilöiden ohella myös instituutiot ja organisaatiot voivat olla tutkimuksen kohteena, jolloin niillä on yhtäläinen oikeus yksityisyyteen (Mäkinen 2006:81,119). Meillä ei ole tarvetta viitata kehenkään koehenkilöistä erillisesti. Emme myöskään saa lisähyötyä koulun nimen mainitsemisesta, joten emme aio sitä tehdä, vaikkei koulu ole ilmaissut haluaan anonymiteettiin. Toki voidaan pohtia, säilyvätkö koehenkilöt aidosti anonymeinä, kun Pro Kenialla on tiedossaan, mitä koulua ja luokkaa tutkimme? Tutkimuksemme ei paljasta mitään yksittäisiin koululaisiin liittyvää, vaan käsittelemme luokkaa ryhmänä. Tällöin mikään tutkimuksemme mahdollisesti aiheuttama haittakaan ei voi kohdistua kehenkään henkilöön erikseen, ja ryhmälle koituvia haittoja olemmekin jo pohtineet. Koehenkilöiden yksityisyyttä suojataksemme aiomme tuhota kaiken aineiston sen käsittelyn jälkeen, ja tämän aiomme myös kertoa koehenkilöillemme.

Tutkimustuloksen raportoinnissa pitää muistaa suhtautua kriittisesti tutkimuksen toteuttamiseen liittyviin valintoihin. Olemme toki pyrkineet kaikissa tutkimuksen vaiheissa välttämään tutkimuksellamme saavutetun tiedon luotettavuutta huonontavia tekijöitä. Toisaalta Mäkinen korostaa, että mahdollisia virheitä ja niiden vaikutuksia tutkimustuloksiin ei saa peittää (Mäkinen 2006: 102.) Meidän tapauksessamme tutkimustulosten arviointia vaikeuttavia tekijöitä on ehkä enemmän kuin kokonaan suomalaisten kanssa toteutettavissa opinnäytetöissä keskimäärin, mutta emme kuitenkaan voi peitellä niitä. On lähdettävä siitä, että vaikka virhetekijöitä ei kaikkia voisikaan poistaa, on tärkeintä tiedostaa ne.

Joskus tutkija liioittelee oman tutkimuksensa yleistettävyyttä ja haluaisi soveltaa tutkimustuloksia alueille, joilla niiden pätevyyttä ei ole osoitettu. Tällöinkin (julkistettaessa tuloksia) hänen pitää tuoda korostetusti esille se alue, jolla tulokset ovat sovellettavissa käytännössä (Mäkinen 2006: 102). Tämä seikka lienee tärkeä pitää mielessä meidänkin tutkimuksessamme. Olisi hienoa saada tutkimustuloksia, jotka olisivat yleistettävissä muidenkin kehitysyhteistyöjärjestöjen toimintaan, mutta kun otetaan huomioon otoksen pienuus ja tapauksen erityisyys, näin ei todennäköisesti ole.

Tapamme käsitellä aineistoamme oli vapaa. Vertailimme vuorovaikutuksen määriä erilaisten oppituntien välillä ja pohdimme näiden oppituntien tarjoamia lähtökohtia dialogille. Jos vuorovaikutusta oli vähän ja dialogin toteutuminen heikkoa, yritimme pohtia syitä tälle ja erilaisia keinoja tilanteen parantamiseen. Pyrimme pitämään mielessämme aikaisemmin käsittelemämme kulttuurierot ja niiden vaikutuksen tutkimuksemme tuloksiin ja niiden tulkintaan. Pyrimme käyttämään hyväksemme tutkimuksemme teoreettisia lähtökohtia ja peilaamaan niitä tuloksiin.

Kaikki oppitunneilla näkemämme ei välttämättä näy keräämissämme taulukoissa, mutta pohdimme myös taulukoissa näkymättömiä seikkoja. Vuorovaikutusta on vaikea muuntaa luvuiksi, ja taulukkomme ovatkin vain suuntaa antavia, eivätkä kerro oppituntien vuorovaikutuksesta kaikkea oleellista.

6 Aineisto

Seuraavaksi olemme kirjanneet auki havainnoimienne vuorovaikutustapahtumien lukumäärät sekä muita havaintoja oppitunneista.

Taulukko 1

23.9.2011 Biologian tunti klo 10:10-10:50

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	3
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	20
Viittaaminen	21
Saatu puheenvuoro ilman viittausta	1
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	2
Katsekontakti oppilaiden välillä	3
Nauru	5
Koko luokan yhteinen puhe ilman viittausta	23

Tällä tunnilla oli paljon levotonta liikehdintää joka saattoi johtua ahtaista tiloista ja huonoista istuimista. Tuntia seurasi toinen opettaja joka istui luokan perällä oppilaiden seassa. Takarivissä oli yksi todella aktiivinen viittaaja joka viittasi yksinäänkin melkein asiaan kuin asiaan.

Taulukko 2

23.9.11 Kemian tunti klo 11:10-11:50

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	7
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	0
Viittaaminen	0
Saatu puheenvuoro ilman viittausta	0
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	30
Katsekontakti oppilaiden välillä	
Nauru	26
Koko luokan yhteinen puhe ilman viittausta	1

Katsekontakti oppilaiden välillä (jos katsekontakti tapahtuu sanallisen viestinnän aikana, lasketaan tapahtuma kuitenkin ainoastaan sanalliseksi viestinnäksi): ei voitu havainnoida, koska tunnilla tehtiin käytännön ryhmätöitä, joten oppilaat olivat asettuneet istumaan niin, että heillä oli lähes jatkuva katsekontakti. Tällä tunnilla oppilaat kiinnittivät paljon huomiota kameraan.

Taulukko 3

20.9.2011 Uskonnon tunti klo 8:40-9:20

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	0
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	16
Viittaaminen	29
Saatu puheenvuoro ilman viitausta	12
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	4
Katsekontakti oppilaiden välillä	2
Nauru	0
Koko luokan yhteinen puhe ilman viitausta	3

Opiskelijat istuivat hyvin hillitysti luokassa ja lähempänä opettajaa istuvat opiskelijat viittasivat aina kun opettaja kysyi. Takana istuvat opiskelijat olivat passiivisempia ja kuuntelivat enemmän, eivätkä osallistuneet viittaamalla. Oppitunti muistutti aika paljon tavallista suomalaista tuntia koulussa. Opettajan opetustyyli luokassa oli hyvin eloisa ja nopea. Pari kertaa katsottiin kameraan ja kuiskailtiin keskenään. Tämän luokan vuorovaikutusta havainnointiin niin, että kamera oli opiskelijoiden selän takana.

Taulukko 4

20.9.2011 Historian tunti klo 11:50-12:40

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	0
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	12
Viittaaminen	17
Saatu puheenvuoro ilman viitausta	16
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	7
Katsekontakti oppilaiden välillä	9
Nauru	4
Koko luokan yhteinen puhe ilman viitausta	5

Tällä tunnilla opiskelijat olivat hyvin tietoisia kamerasta ja se vähäsen häiritsti havainnoimista. Muuten opiskelijat osallistuivat aktiivisesti viittaamalla ja vastaamalla opettajan kysymyksiin. Noin 30 minuutin kuluttua tunnin alusta opiskelijoiden keskittyminen heikentyi ja he katsoivat aika-ajoin kameraan, samalla kuiskailleen ja nauraen keskenään. Tämän luokan vuorovaikutusta havainnointiin niin, että kamera oli opiskelijoiden selän takana.

Taulukko 5

6.10.2011 Maantieteen tunti klo 8:20-9:00

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	2
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	19
Viittaaminen	24
Saatu puheenvuoro ilman viitausta	12
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	6
Katsekontakti oppilaiden välillä	12
Nauru	2
Koko luokan yhteinen puhe ilman viittausta	6

Opettaja käytti opetuksessa tietokonetta ja opiskelijat istuivat ympyrässä pöydän ympärillä, katsoen koko ajan taululle. Opiskelijat olivat hyvin keskittyneitä taululla olevan tiedon lukemiseen. Opettaja kyseli ja monta kertaa opiskelijat vastasivat kysymyksiin. Pari kertaa he nauroivat tunnilla sanotuille asioille.

Taulukko 6

6.10.2011 Englannin tunti klo 10:10-10:50

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	0
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	11
Viittaaminen	13
Saatu puheenvuoro ilman viitausta	7
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	3
Katsekontakti oppilaiden välillä	4
Nauru	0
Koko luokan yhteinen puhe ilman viittausta	4

Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutus oli sujuvaa, opiskelijoiden viitatessa opettaja antoi vastausvuoroja myös takana istuville opiskelijoille. Kameraan kiinnitettiin paljon huomiota ja opiskelijoiden keskittyminen aiheeseen häiriintyi kameran takia.

Taulukko 7

12.10.2011 Historian tunti klo 15:30-16:15

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	3
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	3
Viittaaminen	1
Saatu puheenvuoro ilman viitausta	5
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	51
Katsekontakti oppilaiden välillä	0
Nauru	3
Koko luokan yhteinen puhe ilman viittausta	0

Tällä oppitunnilla toimittiin kolmen hengen ryhmissä niin, että jokaisella ryhmällä oli käytössään yksi tietokone, jolla oli kokoajan sama käyttäjä. Opettaja antoi paljon yksilöllistä ohjausta koneiden käytössä ja kierteli luokassa katsomassa töiden edistymistä. Opettajalla kului melko paljon aikaa tietokoneongelmien selvittelyyn, ja myös oppilaat auttoivat toisiaan koneiden kanssa paljon. Koska oppilaat työskentelivät ryhmissä, he puhuivat toistensa kanssa paljon enkä varmasti saanut kaikkia kertoja laskettua. Opettaja vaikutti sisällyttävän myös yhteiseen opetukseen tietokoneen käytön ohjaamista. Oppilaat vaikuttivat varsinkin edessä hieman häiriintyvän kamerasta. Oppilaat halusivat tervehtiä meitä tunnin lopuksi. He kertoivat, että ovat aidosti positiivisesti yllättyneitä, että tällainen yhteys on ylipäätään mahdollinen. He kertoivat olevansa iloisia saadessaan olla yhteydessä maailman toisella puolella oleviin ihmisiin. Meille tuli tunne, että he yhdistävät meidät selvästi Pro Keniaan, koska kiittelivät vuolaasti tietokoneiden ja internetyhteyden tuomista mahdollisuuksista.

Taulukko 8

13.10.2011 Yhteiskuntaopin tunti klo 8:30-9:10

Kosketus oppilaiden tai oppilaan ja opettajan välillä	0
Viittaaminen ja saatu puheenvuoro	1
Viittaaminen	1
Saatu puheenvuoro ilman viitausta	9
Sanallinen viestintä oppilaiden välillä	0
Katsekontakti oppilaiden välillä	0
Nauru	1
Koko luokan yhteinen puhe ilman viittausta	0

Oppilaat vaikuttivat edelleen olevat kiinnostuneita kamerasta. Tällä tunnilla oli hyvin vähän vuorovaikutusta. Opettaja puhui lähes kokoajan yksin ja oppilaat keskittyivät tekemään muistiinpanoja.

7 Tulokset ja johtopäätökset

Tarkkailimme yhteensä kahdeksaa satunnaisesti valittua oppituntia. Nämä oppitunnit voidaan jakaa oppilaiden vuorovaikutuksen perusteella kahteen: oppilaiden vuorovaikutusta tukevat oppitunnit sekä oppitunnit, jotka eivät tukeneet oppilaiden vuorovaikutusta. Taulukoiden 2 ja 7 kuvaamalla tunneilla tehtiin ryhmätöitä, joten työmuoto oli oppilaiden vuorovaikutusta tukeva. Kyseisistä taulukoista näkee, että

niiden edustamat oppitunnit olivatkin oppitunneista ainoat, joilla sanallista viestintää oppilaiden välillä esiintyi merkittävästi. Toisella näistä tunneista ryhmätyöt tehtiin ilman tietokoneita (taulukko 2) ja toisella käyttäen avuksi tietokoneita (taulukko 7). Kuten taulukoista näemme, oppitunnilla, jolla käytettiin ryhmätöiden tekemisessä tietokoneita, näyttää olleen määrällisesti enemmän sanallista viestintää oppilaiden välillä. Haluamme kuitenkin tuoda esille, että tietokoneiden kanssa tehtyjen ryhmätöiden aikainen sanallinen viestintä koostui lyhyistä kommenteista, joihin harvoin edes vastattiin. Ilman tietokoneita läpi viedyllä oppitunnilla sanallista viestintää näyttää olevan määrällisesti vähemmän, mutta tällä oppitunnilla vuorovaikutus oli huomattavasti keskusteluvampaa, eli puheenvuorot olivat pidempiä. Oleellista ei siis ollut ainoastaan puheenvuorojen määrä vaan myös niiden pituus.

Loput kuusi oppituntia (taulukot 1, 3-6 ja 8) olivat opettajakeskeisempiä. Viimeisenä havainnoidulla yhteiskuntaopin tunnilla (taulukko 8) esiintyi silmiinpistävän vähän mitään vuorovaikutusta. Kaikilla tunneilla sanallinen viestintä oppilaiden välillä oli erittäin vähäistä, kuten näemme taulukoista. Sen sijaan viittaamista ja sen seurauksena saatuja puheenvuoroja esiintyi huomattavan paljon varsinkin oppitunneilla 3 ja 5. Myös puheenvuoroon johtamattomien viittaamisten määrät olivat suuria. Oppilaat osallistuivat siis aktiivisesti oppituntien kulkuun aina, kun opettaja antoi siihen mahdollisuuden. Opetus oli kuitenkin sen laatuista, että oppilaat pääosin istuivat ja kuuntelivat opettajan opetusta. Opettajalla oli usein tapana kysyä kysymyksiä, joihin vastaukseksi riitti yleensä yksi sana tai lyhyt lause. Opettaja saattoi myös pyytää koko luokkaa lausumaan vastauksen yhteen ääneen kuorona. Kuorovastausten määrät vaihtelivat tuntien välillä opettajasta riippuen. Oppilaat eivät esittäneet kommentteja eivätkä kysymyksiä, ellei heiltä jotain kysyty.

Aloitamme johtopäätöstemme tekemisen oppitunneista, joilla ei tuettu oppilaiden välistä vuorovaikutusta (taulukot 1, 3-6 ja 8). Kuinka dialogi toteutui kyseisillä tunneilla oppilaiden tai oppilaiden ja opettajan välillä? Tarkkailumme tulokset olivat näiden oppituntien osalta dialogin kannalta laihat. Oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus koostui muutamista viittauksista, saaduista puheenvuoroista ja kuorolausunnasta. Pääosin tunnit kuluivat kuitenkin opettajan pitäessä monologia oppilaille. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ei ollut dialogista, ja oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle ei annettu tilaa lainkaan. Yksinkertaisuudessaan voidaan

siis todeta, että dialogia ei näissä opetustilanteissa ollut. Oppitunneilla ei esiintynyt oikeastaan keskustelua lainkaan. Sen sijaan niiden vuorovaikutus täytti kaikki monologin kuvaukset. Olemme teoriaosuudessamme tutustuneet Timo Laineen ja Anita Malisen käsityksiin dialogista ja monologista. Heidän mukaansa monologi on yksisuuntaista keskustelua. Monologi koostuu erillisistä puheenvuoroista, jotka eivät kierry toisen puheen ympärille eli eivät jatka siitä, mihin toinen jäi (Laine - Malinen 2009: 57). Kyseessä olevien oppituntien vuorovaikutus oli nimenomaan yksisuuntaista ja suunta oli opettajalta oppilaille. Vaikka opettaja teki kysymyksiä, hän ei jatkanut keskustelua vastausten perusteella, vaan tyytyi toteamaan, että vastaus oli väärä tai oikea. Opettajan toiminnan perusteella meille jäi sellainen kuva, että opettaja piti tarjoamaansa tietoa riittävänä, eikä tilaa keskustelulle tai oppilaiden kuuntelemiselle jäänyt lainkaan. Laineen ja Malisen mukaan dialogi vaatisi toisen aktiivista kuuntelemista ja kunnioittamista sekä omien arvojen toissijaiseksi asettamista. Dialogisessa keskustelussa muodostuu ajatusketju, jossa osallistujat kehittelevät ja jatkavat toisten ajatuksia (Laine - Malinen 2009: 56-63). Tällaisia ajatusketjuja ei syntynyt kyseessä olevilla oppitunneilla. Opettaja ei antanut oppilaille tilaisuutta tulla kuulluksi. Asiaan vaikuttaa varmasti kenialainen opetuskulttuuri. Kenialaisessa kulttuurissa kunnioitetaan vanhempia ihmisiä syvästi, ja tällöin jo opettajan puhuttelemisen tasavertaisena voi olla haasteellista (Kirwa 2011.) Ajatus siitä, että oppilaiden ajatukset voisivat olla yhtä tärkeitä kuin opettajan ja kuulemisen arvoisia, saattaa olla kenialaisille vieras.

Kyseiset niin sanotusti perinteisempää opetusmenetelmää hyödyntäneet oppitunnit eivät siis tukeneet opiskelijoiden vuorovaikutusta. Opettajan antamat tilaisuudet vuorovaikutukseen, eli käytännössä opeteltavaa asiaa kertaavat kysymykset, eivät luoneet jatkuvaa vuorovaikutusta eivätkä antaneet mahdollisuuksia dialogille. Oppilaat eivät myöskään avanneet suutaan oikeastaan lainkaan, ellei heiltä pyydetty sitä. Seuratessamme oppitunteja meistä vaikutti siltä, että luokassa vallitsi jonkinlainen kirjoittamaton sääntö siitä, ettei oppilaiden tullut tuoda omia ajatuksiaan esille pyytämättä. Esimerkiksi yhdellä oppitunnilla oli opiskelijoita jotka eivät ilmeisesti heti ymmärtäneet opettajan antamaa tehtävää. He eivät kysyneet asiasta opettajalta, vaan katsoivat vaivihkaa vieruskaverin vihkosta vastauksia. Meidän kokemusmaailmamme perusteella tilanne ei vaikuttanut sellaiselta, että oppilaat olisivat keskeyttäneet mitään vakavasti, jos olisivat kysyneet tarkennusta tehtävänannolle. Jostain syystä kukaan ei

kuitenkaan tuonut epätietoisuuttaan esille. Opettajan auktoriteetti saattaa olla Keniassa aivan jotain muuta, kuin mitä se on Suomessa. Tuloksemme tukevat ennakkotietojemme mukaista käsitystä siitä, että opettajan auktoriteetti on Keniassa suurempi, kuin Suomessa. Kuten olemme aiemmin todenneet, dialogin kannalta tärkeää avoimuutta hankaloittaa jos kuulijalla itsellään on voimakas asiantuntijan identiteetti (Laine - Malinen 2009: 56-63.) Jäimme pohtimaan, että jos me ulkopuolisina seuraajina huomasimme tilanteen, täytyi opettajankin huomata tilanne. Jos opettaja olisi mennyt auttamaan oppilaita, hän olisi näyttänyt arvostavansa näitä ja näiden läsnäoloa. Käsittelimme teoriaosuudessamme Kati ja Päivi Toikan ajatuksia siitä, miten aikuinen toimii roolimallina lapsille. Heidän mukaansa yksinäisen lapsen luokse meneminen on muille lapsille tärkeä viesti, joka kertoo aikuisen arvostuksesta kyseistä lasta kohtaan (Toikka - Toikka 2006: 47-48). Vaikka kyseessä ei ollut yksinäinen lapsi tai oppilas siinä mielessä, kuin Toikka ja Toikka tarkoittavat, on kuitenkin olennaista, miten opettaja olisi voinut suhtautua oppilaiden epätietoisuuteen. Opettaja olisi voinut antaa toiminnallaan oppilaille esimerkin siitä, miten luodaan vuorovaikutussuhteita, joissa osapuolia arvostetaan. Osapuolten välinen arvostus on yksi dialogin toteutumisen ehdoista.

Dialogin toteutuminen näyttäytyy varsin erilaisessa valossa, kun tarkastelemme ryhmätyötä työmenetelmänä hyödyntäneitä tunteja. Kuten olemme jo tuoneet esille, tulokset vuorovaikutuksen määrän ja laadun suhteen olivat varsin erilaiset verrattuna opettajakeskeisempään opetukseen. Oppilaiden välistä sanallista vuorovaikutusta oli huomattavasti enemmän kuin muilla tunneilla. Oppilaille annettiin mahdollisuus ratkoa tehtäviä yhdessä, ja näin ollen oppilaille annettiin aikaa keskustella tunnilla käsiteltävistä asioista. Asetelma oli siis huomattavasti vuorovaikutuksellisempi, kuin muilla tunneilla. Mahdollisuudet dialogin toteutumiseen oppilaiden välillä olivat huomattavasti paremmat. Meillä täytyisi tietysti olla erittäin tarkkaa tietoa oppilaiden välisen sananvaihdon sisällöistä ja oppilaiden tuntemuksista, jotta voisimme sanoa dialogin varmasti toteutuneen heidän välillään, mutta lähtökohdat dialogille olivat olemassa aivan eri tavalla kuin muilla tunneilla. Laineen ja Malisen mukaan opettajan tehtävä on nimenomaan antaa oppilaille tilaa osallistua keskusteluun (Laine - Malinen 2009: 56-63.) Antaessaan oppilaiden keskustella opiskeltavasta aiheesta opettaja täyttää tehtävänsä dialogin mahdollistajana. Opettaja ei pyrkinyt rajaamaan oppilaiden keskustelua.

Ryhmätyötuntien ja varsinkin oppitunnin 2 aikana oppilaat hymyilivät ja nauroivat paljon. Oppimistilanteella vaikutti olevan kaikista oppitunneista positiivisin tunnelataus. Koimme, että oppilaat ja opettaja pystyivät vapauttamaan keskustelun. Laineen ja Malisen mukaan on tärkeää välillä olla ajattelematta keskustelun järkevyyttä, jotta keskustelun vapaus sallisi aidosti tutkivan otteen. Jos keskustelu on liian järkevää ja pysyttelee pelkästään tiedetyissä faktoissa, siitä puuttuu tutkiva ote (Laine - Malinen 2009: 56-63.) Koimme, että juuri tämä toteutui oppitunnilla, sillä ainakin oppilaat pystyivät selkeästi keskustelemaan myös kevyemmällä sävyillä niin, ettei keskustelun tarvinnut säilyä kokoajan tietopohjaisena. Opetustilanne oli hyvä esimerkki vastavuoroisesta oppimistilanteesta, sillä opettaja antoi oppilaiden työskennellä ja keskustella todella vapaasti. Myös tehtävä tuli tehtyä ja tulokset kirjattua. Verrattuna autoritäärisempään tuntiin (esimerkiksi taulukko 7) tilanne oli pääläellään. Opettajan kontrolli loisti poissaolollaan, oppilaat vaikuttivat vapautuneilta ja äänekkäiltä ja tiedon hankkiminen oli jätetty tekemisen avulla oppilaiden vastuulle. Tämä antoi jopa viitteitä siitä, että dialogilla olisi ollut mahdollisuuksia toteutua tässä tilanteessa, jos oppitunti olisi viety loppuun keskustelemalla asioista yhteisesti opettaja mukaan lukien. Panimme kuitenkin merkille, että kun tehtävät tarkistettiin oppitunnin lopuksi, opettaja tyytyi molemmilla tunneilla antamaan oikeat vastaukset, joiden perusteella oppilaat saivat tarkistaa omansa. Näin ollen koimme, että dialogisuus opettajan ja oppilaiden välillä ei saanut mahdollisuutta kehittyä täyteen mittaansa. Myös Laine ja Malinen tuovat esille tämänkaltaisen tilanteen epädialogisuuden. Heidän mukaansa dialogisuuden ajatus vastavuoroisesta opetuksesta on menetetty, jos opettaja suhtautuu tietoon asiana, joka on hänen hallussaan ja jonka hän voi antaa oppilaille. Tällaisessa tilanteessa opettajan näkemyksiä ei kyseenalaisteta, ja kaikki mahdolliset kysymykset koskevat vain opettajan hallussa olevaa tietoa (Laine - Malinen 2009: 56-63). Koimme, että puitteet dialogille olivat tilanteessa läsnä, mutta dialogin ei annettu kasvaa niihin. Jos vastauksia olisi vielä lopuksi käsitelty pohtimalla niitä ja opettajan mallivastauksesta eroavia vastauksia pitäen niitä ikään kuin samalla viivalla mallivastauksen kanssa, tilanne olisi voinut kehittyä aidosti dialogiseksi. Tietysti tällöin kysymyksen täytyisi myös olla aseteltu niin, että se ei ole liian yksinkertainen. On myös oppiaineesta kiinni miten oppilaille annettavat tehtävät voidaan muotoilla. Esimerkiksi matematiikan tunneilla oppilaiden vaihtoehtoisia vastauksia olisi kovin vaikea käsitellä dialogisesti, sillä matematiikan luonne tieteenä on sellainen, ettei oikeista vastauksista eroavia vastauksia voida pitää saman arvoisina kuin oikeita.

Ilman tietokoneita toteutetun ryhmätyötunnin aikana koimme, että myös muut vuorovaikutuksellisuuden edut kuin dialogisuus tulivat esille. Opettaja tuki myös oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehitystä. Oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikutti hyvin sujuvalta. Tässä annettiin myös mahdollisuus teoriaosuudessamme käsittelemiemme interpersonaalisten vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle. Päivi ja Kati Toikka ovat esittäneet, että interpersonaaliset vuorovaikutussuhteet oppilaiden välillä ovat erittäin tärkeitä nuorten tulevaisuuden valintoja ja vuorovaikutustaitoja ajatellen. Kyseiset suhteet ovat tärkeitä myös, koska nuori luo niiden avulla minäkuvaansa (Toikka - Toikka 2006: 46). Dialogin mahdollistamalla opettaja mahdollisti siis myös muita arvokkaita asioita.

Tietokoneiden vaikutus oppituntien aikaiseen vuorovaikutukseen oli selvästi havaittavissa, kun vertasimme ilman tietokoneita toteutettua (taulukko 2) ja tietokoneiden avulla toteutettua (taulukko 7) ryhmätyötuntia. Oppitunnilla 7 jokaisella kolmen hengen ryhmällä oli käytettävissään yksi tietokone. Sama oppilas käytti konetta koko tunnin ajan. Koimme, että tietokoneen ruudun tuijottaminen vei tietyllä tavalla vuorovaikutuksesta jotain pois. Oppilaille, jotka eivät käyttäneet tietokonetta, jäi jollain tavalla tarkkailijan rooli. Vaikka oppilaat kommentoivatkin koneen käyttäjien tekemisiä paljon ja antoivat neuvoja, ei vuorovaikutus ollut kovinkaan dialogista. Kommentit vaikuttivat olevan lähinnä luokkaa "klikkaa tuosta" tai "katso tuota". Vastvuoroista keskustelua ei syntynyt. Tässäkin tilanteessa suuressa roolissa oli tietysti tehtävänanto. Toisaalta oppilaiden välistä sanallista vuorovaikutusta oli kuitenkin enemmän kuin opettajakeskeisemmillä oppitunneilla. Antti Oulasvirran toimittamassa teoksessa Ihmisen ja tietokoneen vuorovaikutus (2011) Jaakko Kurhila pohtii tietokoneiden vaikutusta oppimisympäristöihin muun muassa seuraavasti:

Perinteiseen (ihmis) opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen verrattuna OOT (opetus- ja oppimisteknologia) on iso muutos, sillä tietoverkkojen ja -varastojen avulla vuorovaikutuksen osapuolien ja käytettävissä olevien resurssien määrää sekä vuorovaikutuksen tiheyttä voidaan kasvattaa lähes rajatta. Käyttöliittymän ja -logiikan suunnitteluun on kuitenkin kiinnitettävä huomiota, jotta oppijan kokema kognitiivinen kuormitus ei kohdistu opiskeltavan asian sijaan epäolennaisiin asioihin, kuten työväliseen ominaisuuksiin (Oulasvirta ym. 2011: 271-272).

Tietokoneen tuomat edut oppimiseen eivät siis välttämättä liity ihmisten välisen vuorovaikutuksen rikastuttamiseen. Pro Kenian tietokonehankkeen taustalla on nimenomaan ajatus tiedon lisäämisestä, mikä voidaan lukea yllä olevassa lainauksessa

käytettävissä oleviin resursseihin. Toisaalta tutkimuksemme aineistossa tietokoneet lisäsivät kuitenkin vuorovaikutusta verrattuna perinteiseen oppituntiin, kun niitä käytettiin nimenomaan ryhmätyön välineenä. Mielenkiintoinen pohdittava on lainauksen jälkimmäinen lause. Opettaja joutui käyttämään oppitunnilla paljon aikaa siihen, että hän opasti oppilaita koneiden käyttämisessä. On siis oleellista, että laitteet ovat kunnossa ja että niiden käyttöön on opastettu tarpeeksi, jottei laitteiden ihmettelyyn kulutettaisi arvokasta aikaa.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme tuloksista voidaan sanoa, että vuorovaikutuksellisia opetustapoja käytettiin opetuksessa hyväksi melko vähän. Erot ryhmätyötuntien ja tavallisten tuntien välillä olivat kuin yöllä ja päivällä. Seuraamillamme oppitunneilla oli kaksi eri opettajaa, mutta luokka säilyi samana. Olisi siis loogista, että toisen opettajan tyyli opettaa olisi vuorovaikutuksellisempi kuin toisen, mutta näin ei kuitenkaan ollut, sillä molemmat opettajat ohjasivat kummankin laisia oppitunteja. Oli kuitenkin mielenkiintoista havaita, että ennako-oletuksemme koulujen tavasta opettaa osoittautui osittain vääräksi. Saamamme taustatieto oli ristiriidassa esimerkiksi tuntien kulun suhteen. Meidän käsityksemme oli se, että kaikki oppitunnit olisivat autoritäärisiä sillä tavalla, että oppilaat eivät tee ryhmätöitä eivätkä keskustele, vaan kaikki tieto tulee opettajalta "kaatamalla". Ryhmätyöskentelytunnit pois lukien myöskään perinteisemmät tunnit eivät olleet niin "jäykkiä" kuin mitä odotimme. Myös näillä tunneilla oli havaittavissa koskettelua ja katseita oppilaiden välillä (taulukot 1, 3-6). Vuorovaikutusta siis oli enemmän kuin uskalsimme alun perin odottaa. Havaitimme myös, että kenialaiset oppilaat tarttuivat hyvin kiinni tarjottuihin mahdollisuuksiin olla vuorovaikutuksessa toisten ryhmäläisten ja myös opettajan kanssa. Silti vain 25% satunnaisen otoksemme oppitunneista oli sellaisia, joilla vuorovaikutuksellisuutta tuettiin. Loput tunneista olivat hyvin opettajakeskeisiä ja monologisesti rakennettuja. Dialogisuuden lisääminen voisi tuoda lisäarvoa opetukseen parantuneiden oppimistulosten kautta. Mutta kuinka dialogisuutta voitaisiin lisätä?

Olemme vakaasti sitä mieltä, että dialogin voisi saada toimimaan opetustilanteissa yhteistyökoulussamme. Dialogin toteuttaminen täytyisi aloittaa aivan yksinkertaisista käytännön asioista, kuten oppilaiden istumajärjestyksestä. Joillain oppitunneilla oppilaat istuivat pulpettien muodostamissa jonoissa, jolloin vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa olisi vaikeaa, vaikka opettaja antaisi siihen mahdollisuuden. Ryhmätyötunneilla oppilaiden pulpetit oli järjestetty eri tavoin, mikä palveli

tarkoitustaan. Koimme, että yksi dialogia estävä tekijä oli oppilaiden ja opettajien tasa-arvoisuuden puuttuminen. Helena Aarnion mukaan juuri tasa-arvoinen suhtautuminen toiseen on yksi dialogin avaimista (Aarnio 1999: 27-41.) Koululaisten ja opettajien pitäisi ymmärtää toisensa tasa-arvoisina, jotta opiskelijat uskaltaisivat paremmin ottaa osaa keskusteluun. Se, olisiko sellainen ajattelutavan muutos mahdollista toisen kulttuurin edustajan neuvojen perusteella, onkin vaikea kysymys. Voi olla hyvinkin mahdollista, etteivät kenialaisen koulun opettajat ja oppilaat osaisi suhtautua toistensa tasa-arvoisena pitämiseen lainkaan. Suuri osa dialogin toteutumisen kannalta tärkeistä muutoksista kohdistuu opettajiin, näiden käyttämiin opetusmetodeihin ja tapaan suhtautua itseensä suhteessa oppilaisiin. Opettajien tulisi osata luopua asemastaan tiedon hallitsijana ja siirtäjänä. Opettajien tulisi esittää enemmän keskustelua avaavia kysymyksiä ja antaa oppilaille vastuuta selvittää asioita itsenäisesti, esimerkiksi internetissä (Laine - Malinen 2009: 56-63.) Näin oppilaille olisi mahdollisuus muodostaa omia mielipiteitä ja aitoa keskustelua voisi syntyä oppilaiden kesken. Myös opettaja voisi olla dialogin osapuolena, sillä myös hän saisi uusia näkökulmia oppilailta itselleen. Voitaisiin päästä täysin uudenlaiseen lopputulokseen ja oppimiskokemukseen.

Asenteiden lisäksi olisi toki muokattava myös opetusmetodeita vuorovaikutukselliseen suuntaan. Oppilaille ratkaistavaksi annettavat tehtävät tulisi rakentaa niin, että ne antavat tilaa pohdinnalle. Tehtävissä voitaisiin esimerkiksi käsitellä suurempia kokonaisuuksia, jolloin tehtävälle ei olisi automaattisesti yhtä ainoaa ilmiselvää vastausta. Myös ratkaisuja tulisi käsitellä muutenkin, kuin toteamalla ovatko ne oikein vai väärin. Vaihtoehtoisista ratkaisuista ja siitä, miten niihin päästiin, tulisi keskustella ja pohtia niiden tuomia näkökulmia asiaan. Tällöin opettaja näyttäisi omalla käytöksellään oppilaille, että pitää heitä tärkeinä ja arvostaa näiden ajatuksia. Antamalla mahdollisuuden keskusteluksi tunnilla olleesta aiheesta. Oppilaille olisi mahdollisuus oppia kuuntelemaan mitä toisilla on sanottavana ja samalla kokea tulleensa kuulluksi.

Eräs asia, jota emme tulleet tutkimustamme aloittaessamme edes ajatelleeksi, oli oman Skype -yhteytemme opettava vaikutus oppilaisiin. Erään oppitunnin jälkeen opettaja kysyi, olisiko oppilaiden mahdollista tervehtiä meitä. Oppilaat kiittelivät ensin meitä siitä, että teimme tällaisen yhteydenpidon mahdolliseksi. Vaikutti siltä, että he yhdistivät toimintamme vahvasti Pro Kenia -järjestöön, sillä he halusivat osoittaa

kiitollisuuttaan tietokoneiden saamisesta. Meitä hämmästytti kuitenkin se seikka, että oppilaat vaikuttivat vilpittömiltä kuvatessaan hämmästyttävää Skype -yhteyttämme kohtaan. He kertoivat, että olivat epäilleet, ettei voisi olla mahdollista katsella tietokoneen ruudulta reaaliajassa toista ihmistä, joka on maapallon toisella puolella. Oppilaat vaikuttivat iloisilta saadessaan tilaisuuden olla vuorovaikutuksessa käytännössä kenen tahansa kanssa ympäri maailmaa. Toivomme, että tällainen mahdollisuus tuo heille tunteen uudenlaisesta osallisuudesta, kun heille avautuu uudenlaisia mahdollisuuksia olla osana tätä maailmaa ja maailmanlaajuista tietoyhteiskuntaa. Toisaalta meitä huolestuttaa se, ettei yhteistyökoulumme oppilaille välttämättä ole työkaluja jäsentää kaikkea informaatiota, johon pääsevät tietokoneiden välityksellä käsiksi. Yhtä tärkeää, kuin käytännön tietotekniikan opettaminen, onkin varmasti myös medialukutaidon kattava opetus. Osoitteessa mediakasvatus.fi määritellään medialukutaitoa seuraavasti:

Siihen (medialukutaitoon) kuuluu taito käyttää asianmukaisia laitteita sekä taito suodattaa ja arvioida vastaanotettua informaatiota. Puhutaan myös kriittisestä medialukutaidosta, jossa painotetaan nimenomaan taitoja, joiden avulla ihminen pystyy arvioimaan mediasisältöjä kriittisesti ja median esitystapoja tulkiten (mediakasvatus.fi, luettu 13.10.2011).

Tällaisen taidon opetuksesta ei ainakaan mainita Pro Kenian internet-sivuilla. Vaikka kyseinen taito ei varsinaisesti tutkimustuloksiimme liitykään, halusimme tuoda sen esille tässä yhteydessä tärkeänä kehitysehdotuksena, jollei sitä ole jo otettu huomioon.

8 Pohdinta

Koimme opinnäytetyön prosessin jossain määrin stressaavana. Kyseessä oli kuitenkin ammattikorkeakoulu-uramme tärkein työ. Meille oli alusta asti puhuttu siitä että turha stressaaminen ei ole kannattavaa ja että kunnollisella suunnittelulla työ olisi ikään kuin puoliaksi tehty. Tiedosta ja kannustuksesta huolimatta varsinkin alussa opinnäytetyö vaikutti jotenkin liian suurelta työltä hallittavaksi. Aloittaminen tuntui vaikealta, kun tiesi ryhtyvänsä isoon urakkaan. Meillä oli myös yhteydenpito-ongelmia keskenämme, sillä yksi meistä asui eri paikkakunnalla ja kaikilla oli työharjoittelu kesken. Jo tässä vaiheessa jälkikäteen ajateltuna muutama kunnollinen suunnittelukerta olisi vähentänyt turhaa stressiä. Opinnäytetyön aktiivinen tekeminen vaikutti kuitenkin vielä kaukaiselta kangastukselta. Olisimme kuitenkin voineet jakaa tehtäviä keskenämme hieman

selkeämmin ja tavoitteellisemmin. Meiltä tuhlaantui paljon aikaa, kun olisimme voineet tehdä tehokasta työtä, jos vain olisimme sopineet mitä ja milloin heti alkuvaiheessa. Yhtenä työtä hidastaneena seikkana näemme nyt myös sen että yhteistyökumppanimme Pro Kenia jätti meille todella vapaat kädet aiheen valitsemisen suhteen. Pallottelimme pitkään erilaisia ideoita, ennen kuin saimme päätöksiä aikaan. Järjestöltä saatu toive tai tavoite olisi auttanut meidät alkuun paremmin. Järjestö taas ehkä ajatteli, ettei halua rajoittaa innovointiamme ja päätti siksi pysytellä taka-alalla ideoinnin suhteen. Toisaalta voidaan katsoa jonkinlaiseksi luottamuksen osoitukseksi, että Pro Kenia jätti meille niin vapaat kädet, ja halusimme olla tuon luottamuksen arvoisia joten pyrimme tekemään tutkimuksemme huolella.

Kun pääsimme työn teon kanssa vauhtiin, olimme innoissamme. Teorian kerääminen sujui melko kivuttomasti kunnes eteemme tuli toisenlaisia vastoinkäymisiä. Monet suunnitelmistamme käytännön toteutuksista osoittautuivat mahdottomiksi tai liian hankaliksi toteuttaa. Jouduimme muuttamaan suunnitelmiamme ja jopa tutkimuskysymystämme useita kertoja, minkä seurauksena meille jäi lopulta työn toteuttamiseen hyvin vähän aikaa. Olimme kuitenkin sitä mieltä että lopullinen tutkimuskysymyksemme oli käyttökelpoinen ja että koko käymämme prosessi opinnäytetyön parissa on ollut erittäin opettava monilla erilaisilla tavoilla. Olemme oppineet olemaan kriittisiä lähteiden suhteen, olemme oppineet kärsivällisyyttä ja suunnitelmien uudelleen ideointia sekä yhteistyökumppanien erilaisuutta. Ymmärrettävästi myös yhteydenpito yhteistyökouluun Keniassa oli välillä vaikeaa. Yhteydenpidon vaikeudet johtuivat varmasti osittain siitä, että keskustelua käytiin sähköpostitse ja osittain kulttuurieroista. Meillä oli esimerkiksi useampia tilanteita, joissa toinen osapuoli saattoi pitää asiaa sovittuna toisen osapuolen sitä ymmärtämättä. Meistä tuntuu harmilliselta, että lopulta löytämämme toteutustapa ja tutkimuskysymys ovat mielenkiintoisia, mutta koemme, ettei meille jäänyt tarpeeksi aikaa syventyä niihin. Olisimme halunneet paneutua aiheeseemme paremmin. Toisaalta koemme myös, että teimme parhaamme ottaen huomioon työtämme vaikeuttaneet ulkoiset tekijät. Loppua kohden meistä tuntui, että työ alkoi sujua paljon paremmin, kun opimme tekemään sitä yhdessä organisoidummin. Pääsimme vauhtiin vasta työn loppuvaiheessa, mikä on sääli, sillä enemällä ajalla olisimme voineet saada aikaan enemmän kehitysideoita. Välillä huomasimme tehneemme työtä turhaan, kun esimerkiksi tutkimuskysymyksen muuttuminen suuntasi teorian käsittelyä uudelleen,

mikä tuntui turhauttavalta, mutta toisaalta opetti meille kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä.

Opinnäytetyöprosessin aikana pohdimme paljon Pro Kenian ja sen yhteistyökoulujen suhdetta. Kun joku haluaa auttaa toiseen kulttuuriin kuuluvia ihmisiä, asetelma on varmasti aina haastava. Pro Kenian osa on väkisin ollen jollain tavalla korkeammassa asemassa verrattuna kenialaisiin yhteistyökumppaneihin, sillä Pro Kenian toimijoilla on tietoa, halua ja muita resursseja, jotka mahdollistavat kenialaisten auttamisen. Kenialaiset ovat hyväntekeväisyyden kohde, Pro Kenian toimijat taas hyväntekijä. Tällainen asetelma saattaa vaarantaa hyväntekeväisyyden kohteen subjektiivisuuden. Myös se kuinka auttaja arvioi mitä avun kohde tarvitsee ja miten tarve vaikuttaa yhteisöön voi olla täysin absurdi avustuksen kohteen mielestä. On varmasti todella haastavaa onnistua tekemään kehitysyhteistyötä niin, että se todella on tasavertaista yhteistyötä. Olisi toisaalta välttämätöntä kuunnella hyväntekeväisyyden kohteen toiveita, toisaalta hyväntekijällä on todennäköisesti (ja toivottavasti) samankaltaisista tilanteista objektiivista tutkimustietoa, jota ei olisi viisasta sivuuttaa. Kuinka siis välttää hyväntekijän korkea asiantuntija-asema? Entäpä jos se on mahdotonta? Eikö se vesitä koko kehitysyhteistyön idean? Kehitysyhteistyö pyrkii kuitenkin pitkäaikaiseen ja kestäväan kehitykseen, mikä ei ole mahdollista, jos muutos ei lähde muutoksen kohteista itsestään. Olisiko silloin perusteltua väittää, ettei kehitysyhteistyö ole kannattavaa? Löysimme itsemme pohtimassa kaikkia näitä kysymyksiä, vaikka ne eivät varsinaisesti liittyneet omaan tutkimukseemme. Haluamme kuitenkin nähdä kehitysyhteistyön ehdottomasti kannattavana asiana. Sen vaarana on aina se, että hyvää tekevä osapuoli yrittää tarjota toisen kulttuurinympäristön ongelmiin ratkaisuja oman kulttuurinsa lähtökohdista. Olisi kuitenkin hulluutta olla käyttämättä muissa maissa tuotettua empiiristä tietoa ja aikaisempia kokemuksia hyväksi toisen kulttuurin edustajien auttamiseksi.

Ajauduimme siis pohtimaan kehitysyhteistyötä yleisellä tasolla. Monia ajatuksia nousi myös Pro Kenian tekemästä kehitysyhteistyöstä erillisesti. Saimme Pro Kenian edustajilta sellaisen kuvan, että yhteistyökoulut ovat ottaneet tietokoneet osaksi jokapäiväistä opetustaan. Kun pyysimme saada seurata tietokoneita hyödyntäviä oppitunteja, koimme, että kenialaisen yhteistyökoulumme oli erittäin vaikea täyttää pyyntöämme. Tietokoneita käytettiin ilmeisesti oppitunneilla hyvin harvoin. Onko

mahdollista, että Pro Kenialle annettu kuva tietokoneiden käytön määrästä on hieman valheellinen, vai oletimmeko me virheellisesti koulujen käyttävän tietokoneita todellisuutta enemmän? Jo aikaisemmin opinnäytetyössämme mainitut lähteet olivat kertoneet meille, että kenialaisissa kouluissa (yhteistyökoulumme mukaan lukien) resurssit saattavat olla niin niukat, että jopa oppikirjoista on pulaa. Tämän tiedon valossa meillä oli jonkinlainen ennako-oletus siitä, että tokihan kenialaiset näkisivät tietokoneiden ja internetyhteyden tuoman potentiaalisen tiedon hankintaan ja käyttäisivät sitä hyödykseen niin paljon kuin mahdollista. Ennako-oletuksemme oli naiivi ja osoittautui hieman vääräksi. Tähän saattaa olla useita syitä. Emme osaa edes kuvitella tilannetta, jossa tietokone ja internetyhteys olisivat meille täysin uusi asia, ja yhtäkkiä ne olisivatkin ulottuvillamme kuin taikaiskusta. Taikaisku on tässä tapauksessa hyvin kärjistetty ilmaus, sillä koulujen kanssa tehtiin yhteistyötä jo ennen tietokoneiden toimittamista. Koulujen henkilökunta ja oppilaat olivat ilmaisseet sitoutumisensa koneiden huoltoon ja ylläpitoon jo etukäteen. Voidaan kuitenkin sanoa että kenialaisen yhteistyökoulumme oppilaat ja opettajat olivat jossain määrin kuvatuunlaisessa tilanteessa, kun tietokoneet sitten lopulta saapuivat. Kuinka kauan aikaa kuluu, ennen kuin oppilaat ja opettajat todella ymmärtävät, kuinka käyttää tietokoneita niin, että ne hyödyttävät juuri heidän kulttuurissaan kasvaneita ja eläviä ihmisiä? Varmasti huomattavasti enemmän aikaa, kuin nyt on kulunut. Pro Kenian työ on vasta alussa. Mielestämme Pro Kenialla olisi nyt otollinen tilaisuus viedä prosessiaan eteenpäin kehittämällä internetin käyttöön opettavia kursseja esimerkiksi Skypen avustuksella. Koemme että nykyisessä tilanteessa tietokoneet on vain kuljetettu paikalle ja käyttö on pääosin jätetty kenialaisten omille harteille. Koska heillä ei juuri kokemusta tietokoneiden, saati internetin käytöstä aiemmin ole, ei nykytilanne juuri ihmetytä. Ulkopuolisena on kuitenkin hyvin vaikea sanoa, mitä nuo juuri kenialaisille sopivat keinot hyödyntää tietokoneita ovat. Tutkimustuloksistamme käy ilmi, että tietokoneet tuovat opetukseen tietynlaista vuorovaikutusta, mutta toisaalta eivät jätä toisenlaiselle vuorovaikutukselle yhtä paljon tilaa, kuin ilman tietokoneita tapahtuva opetus. Vuorovaikutus ei tietenkään ole ainoa tietokoneiden tuoma etu, mutta koska tutkimuksemme liittyy juuri vuorovaikutukseen, jätämme muiden etujen pohdinnan muille.

Eräs seikka, jota pohdimme jopa hieman huolestuneina, olivat kenialaisten valmiudet käsitellä kaikkea sitä informaatiota, johon heillä on internetin myötä mahdollisuus

päästä. Internetissä on paljon esimerkiksi propagandaa ja valheellista tietoa. Meillä kaikilla on vuosien kokemus internetin käytöstä, ja osaamme suhtautua internetin sisältöön vaadittavalla kriittisyydellä. Meillä on myös erilainen kokemus muidenkin medioiden kriittisestä tarkastelusta joka auttaa myös internetin tiedon suodatuksessa. Kenialaisille internet on täysin uusi median muoto muutenkin suppeammassa median kentässä. Emme tulleet koskaan kysyneeksi Pro Kenialta, tarjoavatko he oppilaille ja opettajille jonkinlaista medianlukutaitokoulutusta. Etsittyämme tietoa heidän kotisivuiltaan tulimme kuitenkin päätelmään että näin ei ole. Siinä siis oiva kehitysidea järjestölle.

Tutustuessamme opetuksen dialogisuuden teoriaan ja tutkiessamme sen toteutumista kenialaisessa yhteistyökoulussamme törmäsimme omiin henkilökohtaisiin ennakkoletuksiimme jopa hieman epämiellyttävällä tavalla. Vaikka pyrimme kokoajan tietoisesti välttämään oman kulttuurimme pitämistä jotenkin ylempiarvoisena verrattuna kenialaiseen, sorruimme siihen jollain tasolla silti. Jossain mielemme syövereissä meillä kaikilla oli sellainen käsitys, että dialogi toteutuisi varmasti täällä tasa-arvoisessa koto-Suomessamme opetuksessa mallikkaasti verrattuna kenialaiseen yhteiskuntaan. Tulimme kuitenkin huomaamaan, ettemme itse ole asian kanssa läheskään niin edistyneitä, kuin oletimme. Pohtiessamme omaa kouluhistoriaamme ja nykyistä kouluamme dialogisen opetuksen teorian valossa jouduimme toteamaan, ettei dialogisuus toteudu aina kovinkaan hyvin Suomenkaan kouluissa. Miksi ihmeessä edes oletimme, että dialogisuus olisi enemmän läsnä suomalaisessa koulujärjestelmässä kuin kenialaisessa? Kansainväliset hyvinvoinnin mittarit, kuten Inhimillisen kehityksen indeksi taisivat tehdä meille tepposensa. Aivan kuten parempi elintaso takaisi suomalaisille automaattisesti paremmat lähtökohdat myös vuorovaikutustaidoille. Noloa, mutta erittäin opettavaista.

Lähteet

Aspila, Pentti: sähköpostinvaihtoa helmikuu-elokuu 2011.

Aarnio, Helena 1999: Dialogia etsimässä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Forssan yhteislyseon nettisivut, verkkodokumentti.
<<http://www.forssanyhteislyseo.fi/index.php?id=167>> Luettu 18.2.2011.

Guerrero, Laura K. – Hecht, Michael L. 2008: The Nonverbal Communication Reader. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.

Kirwa, Wilson: haastattelu. 1.3.2011, Sofianlehdonkatu 5

Kuula, Arja 2006: Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, Timo – Malinen, Anita 2009: Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikka oppimassa. Helsinki: Hansaprint Direct Oy.

Mediakasvatus.fi, tietopankki. Verkkodokumentti.
<<http://www.mediakasvatus.fi/tietopankki/wiki/medialukutaito>> Luettu 13.10.2011

Mäkinen, Olli 2006: Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Oulasvirta, Antti 2011: Ihmisen ja tietokoneen vuorovaikutus. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.

Toikka, Kati – Toikka, Päivi 2006: Ratkaisuna ryhmätoiminta- välineenä vuorovaikutus. Löytöretki luoviin ryhmätoiminta menetelmiin. Helsinki: Erikoispaino Oy.

Pro Kenia 2011. Verkkodokumentti. <<http://www.prokenia.org/>> Luettu 18.6.2011.

Tilastokeskus, Virtual Statistics, Käsitteet. Verkkodokumentti.
<<http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/kasitteet/operationa1949/index.html>> Luettu 10.9.2011.

Tuomi, Jouni - Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vuorinen, K. (2005) Etnografia. Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) Käytettävyytutkimuksen menetelmät, 63-78. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1. Verkkodokumentti.
<<http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf>> Luettu 29.8.2011.

Ulkoasiainministeriö 2011. Verkkodokumentti.
<<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=17612&contentlan=1&culture=fi-FI>> Luettu 9.5.2011. Päivitetty 17.12.2009.

Ulkoasiainministeriö 2011. Verkkodokumentti.

<<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=204565&nodeid=17419&contentlan=1&culture=fi-FI>> Luettu 9.5.11. Päivitetty 1.11.2010.

Ulkoministeriön kehitysviestintä 2011. Verkkodokumentti.

<<http://global.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=32320>> Luettu 9.5.11. Päivitetty 14.6.2010.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2011. Verkkodokumentti.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_2.html> Luettu 29.8.2011.

Viesti Keniaan tutkimuksesta

Last week Andrea had a short chat through skype connection with ICT Teacher (opettajan nimi) from (koulun nimi). During the conversation was agreed that we will send you in the beginning of this week more specific details about our diploma work. So first some facts that you all need to know about our study. Please let the students read this as well!

1. First we have to introduce ourselves for those, who may not know who we are. There's three of us, and we are studying to be Bachelors of Social Services in Metropolia University of Applied Sciences, Finland. Our names are Sallamaari Rapo (e-mail sallamaari.rapo@metropolia.fi), Andrea Pajupuu-Pukkila (andrea.pajupuu-pukkila@metropolia.fi) and Marika Perttula (marika.perttula@metropolia.fi). You must all feel free to contact us anytime if you have any questions.
2. We will conduct a study as our diploma work. We would like to study how and whether or not the computers provided by the ProKenia organization affect the way your students and teachers interact during class.
3. Everyone is free to refuse to take part in this study at any time. If the students are minors, they have to ask for permission to participate in this study from their parents.
4. To get the material we need to make our study, we ask for your permission to monitor your lessons via Skype online video calls. We will store the sessions in our private computers.
5. No-one taking part in our study will be mentioned by name in our report. In fact, we don't even have to know the names of the participants. After we have analyzed the video-material, we will destroy it. No-one else but us three will ever be able to see it. The video-material will be destroyed in December at the latest.
6. Any results that we may have from this study, will not affect your co-operation with ProKenia.

And then a few words about practical arrangements:

Unfortunately, we are not able to come to Kenia to monitor the lessons and because of that we would like to monitor the lessons through Skype during September. We would like to monitor 10 lessons all together: 5 lessons in which you use computers and 5 lessons in which you don't use them. We would like to start monitoring next week, but only then when it is suitable for you. Ideal would be 2-3 times in a week. Could you be so kind that you would send us some suitable days and times for you? We would be happy. You can answer to this e-mail to me (Sallamaari) or Andrea.

With kind regards,

Sallamaari, Andrea and Marika

Arja Kuulan lista koehenkilöiden informoimisesta (Kuula 2006:102)

- vastuullisen tutkijan/tutkimusryhmän nimi ja yhteystiedot; henkilötietoja kerätessä täytyy määritellä lisäksi erikseen;
- rekisterinpitäjä;
- tutkimuksen tavoite;
- tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja aineiston keruun toteutustapa;
- luottamuksella annettujen tietojen suojaaminen;
- tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoitus, käyttäjät ja käyttöaika;
- tutkittavia koskevat mahdolliset muut tiedonlähteet.