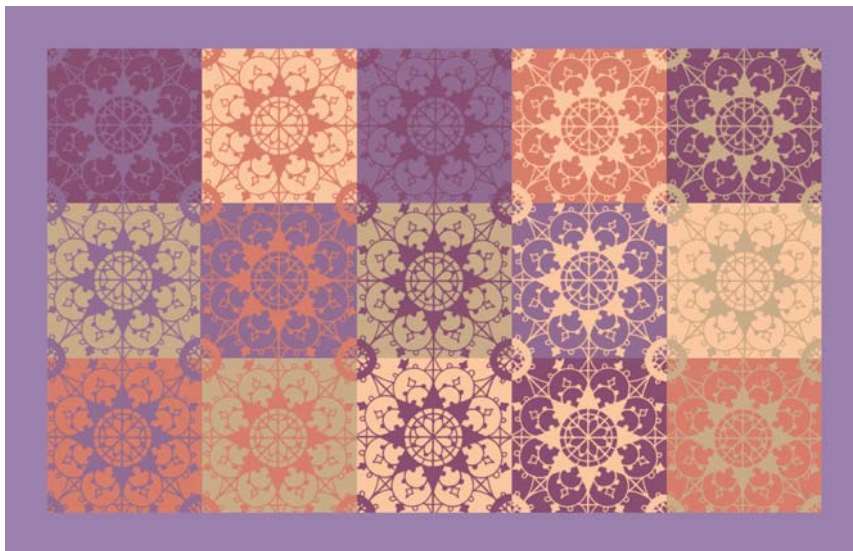


Ulla Maija Valleala

Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä

Kontekstin merkitys ymmärtämisessä
opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa







ABSTRACT

Valleala, Ulla Maija

Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006, 236 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 280)

ISBN 951-39-2565-X

Summary

Diss.

The goal of the study was to describe the phenomenon of shared understanding in small group learning and in work team discussions. The study was linked to the previous studies of small group collaborative learning in higher education and team learning in work organisations. Taking Gadamer's hermeneutics as a starting point, the phenomenon of understanding was seen as consisting of two aspects: situational, non-reflective understanding and hermeneutical efforts to understand better. The context and situation of understanding gives the discussants the resources needed to understand the topic under discussion. The research questions were: 1) what kind of contextual resources did the discussants use, and 2) what conditions of shared learning and understanding did those contexts reveal?

The data consisted of audio-taped discussions of two small groups of Open University education students and two teams of municipal youth workers. The data were analysed qualitatively utilizing Linell's dialogue analysis and conversation analysis. The transcribed data were first coded to investigate what contextual references the participants used as resources in their utterances. The main contextual conditions of shared understanding were more closely studied by categorising the conversation episodes and analysing the linguistic interaction in them.

In the student groups the following contextual conditions of shared understanding were found: 1) situated and locally negotiated shared orientation to understanding vs. orientation to success in the test situation, 2) note-taking practices and different uses of notes during the discussion, and 3) discourse practices concerning how the learning task is referred to and how the discussion is linked to the task. Orientation to understanding led the group to negotiate meanings; however, for successful collaborative learning both orientation to understanding and sufficient orientation to the test would have been required.

In the work teams the contextual conditions found were: 1) the manners of introducing problems in the team discussion and 2) the ways the team members discussed their clients. A shared situational understanding of the problems and characteristics of clients enabled the team to reflect on work practices and learn as a team.

Successful group outcomes in both education and working life seem to rest on two different kinds of interacting. The first is dialogical interaction, which aims at shared understanding, and the second is a kind of strategic interaction, which aims to display understanding in order to measure or evaluate it.

Keywords: cooperative learning, hermeneutics, higher education, social interaction, teamwork

Author's address Ulla Maija Valleala
Open University
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FI-40014 University of Jyväskylä
FINLAND
ulla.valleala@avoin.jyu.fi

Supervisors Professor (emerita) Sirkka Hirsjärvi

Professor Päivi Tynjälä
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Docent Rauno Huttunen
Department of Education
University of Joensuu, Finland

Docent Sanna Vehviläinen
Department of Education
Centre for the Research and
Development of Higher Education
University of Helsinki, Finland

Opponent Docent Sanna Vehviläinen
Department of Education
Centre for the Research and
Development of Higher Education
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Väitöskirjatyöni juuret ulottuvat vuoteen 1991, jolloin aloitin yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Uudet ja kehittyvät monimuoto-opetuksen käytännöt tarjosivat paljon erilaisia tutkimuksellisesti kiinnostavia teemoja. Alkuperäinen suunnitelmani oli tehdä lisensiaatintyö avoimen yliopiston opiskelijoiden ryhmäkeskusteluista. Professori Sirkka Hirsjärvi lupautui työni ohjaajaksi ja ensimmäiseksi haluan esittää kiitokseni hänelle. Hänen kanssaan käymistäni ohjauskeskusteluista sain tarvitsemaani varmuutta tutkijana. Ohjaajani johdatteli minua viisaasti itsenäisiin ratkaisuihin ja tuki niitä aidosti.

Avoimen yliopiston opettajan työn ohella aloitettu tutkimus sai uutta puh-tia, kun pääsin professori Päivi Tynjälän johtamaan ja Suomen Akatemian ra-hoittamaan tutkimusprojektiin ”Oppiminen ja asiantuntijuuden rakentuminen korkeakoulutuksen ja työelämän välisessä vuorovaikutuksessa”. Tässä vaihees-sa tutkimukseen tuli mukaan työelämän näkökulma. Päivi Tynjälä toimi työni toisena ohjaajana, josta hänelle suuret kiitokset. Hänen ohjauksessaan nautin syvälle luotaavista tieteenfilosofisista keskusteluistamme ja sain myös käytän-nönläheistä ja tarkkaa ohjausta tieteelliseen kirjoittamiseen.

Työn esitarkastajia dosentti Rauno Huttusta ja dosentti Sanna Vehviläistä kiitän sekä kannustavasta palautteesta että kriittisistä huomioista. Molemmat esitarkastajani ovat paneutuneet käsikirjoitukseeni huolellisesti ja heidän lau-suntojensa pohjalta olen voinut kehittää työtäni ratkaisevasti eteenpäin.

Koulutuksen tutkimuslaitos oli ihanteellinen paikka tehdä väitöskirjaa. Keskustelut varttuneiden tutkijoiden ja tutkijakollegojen kanssa olivat minulle arvokkaita, mistä kiitokseni monien muiden ohella Marja-Leena Stenströmille, Anneli Sarjalle ja Maarit Arvajalle. Suuri kiitos myös lähimmälle työtoverilleni Kaija Collinille. Hän toi yhteistyöhömmä aina jotakin sellaista, joka osuvasti täydensi omaa osuuttani. Se teki vuorovaikutuksestamme antoisaa ja merkityk-sellistä.

Kiitokset kollegoilleni avoimessa yliopistossa ja heistä erityisesti Marja Leena Böökille ja Soile Väänäselle. He olivat aina valmiita pohtimaan kanssani niitä pulmia, joita tutkimuksessa tuli vastaan. Erityiskiitos myös Petri Kuhmo-selle työni filosofisen hermeneutiikan osuuden kommentoinnista. Avoimessa yliopistossa työskennellessäni olen saanut uusia, antoisia ja haastavia tehtäviä sitä mukaa kuin oma ajatteluni on kehittynyt tutkimusta tehdessäni.

Kiitän professori Leena Laurista väitöskirjani tieteellisestä toimittamisesta ja kielenhuollosta. Kiitokseni myös lehtori Michael Freemanille, joka tarkisti tii-vistelmän ja yhteenvedon englannin kielen sekä Lauri Vallealalle, joka viimeis-teli työn ulkoasun painokuntoon.

Väitöskirjatutkimukseni taloudellisesta tukemisesta kiitän Suomen Akate-miaa, Emil Aaltosen säätiötä, Koulutuksen tutkimuslaitosta, Jyväskylän yliopis-ton avointa yliopistoa sekä kasvatustieteen laitosta. Tutkimus ei olisi myöskään onnistunut ilman niitä opiskelijoita ja nuorisonohjaajia, jotka ystävällisesti pääs-

tivät minut nauhoittamaan keskustelutilanteitaan. Heidän aitoutensa ja ennakkoluulottomuutensa ansiosta sain kiinnostavan ja rikkaan tutkimusaineiston.

Lopuksi kiitokset vanhemmilleni, Raija ja Hannu Yrjänälle, hyvän elämän esimerkeille, sekä puolisolleni Laurille ja tyttärilleni Aijalle, Anulle ja Annikalle siitä, mikä elämässä on tärkeintä.

Palokassa 22.3.2006

Ulla Maija Valleala

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

SISÄLLYS

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Yhteinen ymmärtämiskonteksti tutkimuksen kohteena.....	15
1.2	Antirepresentationaalinen näkökulma.....	17
2	YHTEINEN YMMÄRTÄMINEN FILOSOFISEN HERMENEUTIIKAN KUVAAMANA	19
2.1	Välitön ymmärtäminen.....	20
2.2	Hermeneuttinen kehä – asia ymmärretään aina suhteessa kontekstiinsa.....	23
2.3	Ymmärtämisen perustavanlaatuisen sosiaalisuus	25
2.4	Yhteinen ymmärtäminen keskustelun kohdetta koskevana yksimielisyytenä	28
2.5	Yhteinen ymmärtäminen dialogina	29
2.6	Yhteenveto: Ymmärtämisen kontekstuaalisuus filosofisessa hermeneutiikassa	32
3	YMMÄRTÄMISKONTEKSTI KESKUSTELUSSA	35
3.1	Yksittäisen ymmärtäjän kontekstista yhteisen ymmärtämisen kontekstiksi.....	35
3.2	Ymmärtämiskonteksti ja ymmärtämisen kohde	37
3.3	Kontekstuaaliset resurssit keskustelussa	39
4	YMMÄRTÄMINEN JA OPPIMINEN	43
4.1	Gadamerilainen hermeneutiikka ja oppimisteoriat.....	43
4.2	Teorian ja käytännön yhdistäminen, hermeneuttinen näkökulma ...	46
4.3	Yhteisöllinen oppiminen koulutuksessa	51
4.3.1	Kielellisen vuorovaikutuksen piirteet yhteisöllisessä oppimisessa	52
4.3.2	Oppimisympäristön piirteet yhteisöllisessä oppimisessä	55
4.4	Tiimioppiminen	57
4.4.1	Oppiminen tiimeissä.....	58
4.4.2	Tiimioppimisen organisatorisia ehtoja.....	64
4.5	Työn ja koulutuksen vertailua	65
4.6	Oppiminen ja ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä	66
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	69
6	TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	70

6.1	Kvalitatiivinen vuorovaikutustutkimus ja ymmärtämiskontekstin tutkiminen.....	70
6.1.1	Filosofisen hermeneutiikan osuus tutkimusmenetelmässä	70
6.1.2	Tutkimuksen paikka vuorovaikutustutkimuksen kentässä	71
6.1.3	Aineiston hankintaa koskevat tutkijan valinnat ja niiden perustelut.....	71
6.2	Aineiston hankinta opiskelijoiden pienryhmistä.....	73
6.2.1	Oppimistehtävä	73
6.2.2	Opiskelumateriaali.....	75
6.2.3	Tutkimukseen osallistuneet opiskelijaryhmät	76
6.3	Aineiston hankinta työtiimeistä	79
6.3.1	Nuorisotyö.....	79
6.3.2	Tutkimukseen osallistuneet työtiimit.....	80
6.4	Aineiston analyysi	82
6.4.1	Kontekstuaalisiin resursseihin tehtyjen viittausten analyysi ...	82
6.4.2	Opiskelijaryhmien ja työtiimien keskusteluissa tehdyt viittaukset	84
6.4.3	Keskustelukatkelmien analyysi.....	89
6.4.4	Tapausten vertailu ja etnografinen kuvaus analyysissa.....	91
7	YHTEINEN YMMÄRTÄMINEN OPISKELIJOIDEN PIENRYHMÄKESKUSTELUISSA	93
7.1	Viittaukset opiskelijaryhmien keskusteluissa	93
7.2	Opiskelijaryhmiä koskevien tutkimuskysymysten täsmentäminen ..	95
7.3	Yhteisen orientaation muodostuminen	96
7.3.1	Orientaation muodostuminen Työssäkävien ryhmässä.....	96
7.3.2	Orientaation muodostuminen Ylioppilaiden ryhmässä.....	98
7.3.3	Yhteisen orientaatioon muodostumiseen kytkettyneitä tekijöitä.....	102
7.4	Sisältöorientoitunut ja suoritusorientoitunut keskustelu	105
7.4.1	Työssäkävien ryhmä: sisältöorientoitunut keskustelu	106
7.4.2	Ylioppilaiden ryhmä: suoritusorientoitunut keskustelu	117
7.4.3	Suoritusorientoitunut keskustelu Työssäkävien ryhmässä ..	127
7.5	Muistiinpanoihin viittaaminen opiskelijoiden keskusteluissa	131
7.5.1	Muistiinpanot suoritusorientoituneessa keskustelussa.....	133
7.5.2	Muistiinpanot sisältöorientoituneessa keskustelussa.....	139
7.5.3	Muistiinpanot keskustelussa – pedagogista ja hermeneuttista tarkastelua.....	142
7.6	Tehtävänanto ymmärtämiskontekstina.....	145
7.6.1	Tehtävänantoon tehdyt viittaukset.....	146
7.6.2	Viittausten avaama keskustelu.....	148
8	YHTEINEN YMMÄRTÄMINEN TYÖTIIMEISSÄ	156
8.1	Työtiimien keskusteluissa tehdyt viittaukset	156
8.2	Työtiimejä koskevien tutkimuskysymysten täsmentäminen.....	159
8.3	Työtapoja ja aiempia tapahtumia koskevat yhteiset tulkinnot	159

8.3.1	Yhteisen tilanneorientaation muodostuminen	159
8.3.2	Yhteisen orientaation merkitys työtiimissä	170
8.4	Nuoria koskeva puhe tiimeissä	172
8.4.1	Nuoria koskevat kyseenalaistamattomat tyypitykset ymmärtämiskontekstina.....	172
8.4.2	Nuoria koskevien tyypitysten muodostuminen ja muuttuminen	180
8.5	Koulutuksen ja työn vertailua.....	192
9	POHDINTA	197
9.1	Tutkimustulokset ja pedagogiset johtopäätökset	197
9.2	Tutkimuksen päätuloksen pohdintaa	201
9.3	Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys.....	204
9.4	Tutkimuksen käytännön hyödynnettävyys ja jatkotutkimus- haasteet.....	206
	SUMMARY	208
	LÄHTEET	215
LIITE 1	Litterointimerkinnot	232
LIITE 2	Viittaukset opiskelijaryhmien keskusteluissa	233
LIITE 3	Viittaukset työtiimien keskusteluissa	235

KUVIOT

KUVIO 1	Hermeneuttinen ymmärtäminen ja sen kontekstuaalisuus....	33
KUVIO 2	Tekstit, tulkinta (ja puuttuva toiminta) koulutuksessa tapahtuvissa pienryhmäkeskusteluissa.....	48
KUVIO 3	Toiminta, tulkinta ja tekstit työssä	49
KUVIO 4	Koulutuksen ja työn integraation ideaalimalli	49

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Ymmärtämiskontekstia kuvaavia käsitteitä filosofisessa hermeneutiikassa rinnastettuna Linellin luokitteluun.....	41
TAULUKKO 2	Oppimistehtävään liittynyt opiskeluprosessi ja aineiston keruun sijoittuminen siihen.....	77
TAULUKKO 3	Tutkimukseen osallistuneet nuorisonohjaajatiimit ja niistä kerätty aineisto	81
TAULUKKO 4	Opiskelijaryhmien keskusteluista koodatut viittaavat ilmaisut	85
TAULUKKO 5	Työtiimien keskusteluista koodatut viittaavat ilmaisut.....	87
TAULUKKO 6	Viittaukset kontekstuaalisiin resursseihin ensimmäisen keskustelukerran alussa.....	94
TAULUKKO 7	Puheenaiheet ensimmäisellä keskustelukerralla Työssäkäyvien ryhmässä	107
TAULUKKO 8	Puheenaiheet toisella keskustelukerralla Työssäkäyvien ryhmässä	108
TAULUKKO 9	Puheenaiheet ensimmäisellä keskustelukerralla Ylioppi- laiden ryhmässä	117
TAULUKKO 10	Puheenaiheet toisella keskustelukerralla Ylioppilaiden ryhmässä	119
TAULUKKO 11	Puheenaiheet kolmannella keskustelukerralla Työssä- käyvien ryhmässä	128
TAULUKKO 12	Muistiinpanoihin tehdyt viittaukset sisältöorientoituneessa ja suoritusorientoituneessa keskustelussa.....	132
TAULUKKO 13	Viittaukset tehtävänantoon ja opiskelijan omalla kysymyk- sellä aloitetut puheenaiheet Työssäkäyvien ryhmässä	147
TAULUKKO 14	Viittaukset tehtävänantoon ja opiskelijan omalla kysymyk- sellä aloitetut puheenaiheet Ylioppilaiden ryhmässä.....	148
TAULUKKO 15	Yleisimmät viittauskohteet tutkituissa työtimeissä.....	157
TAULUKKO 16	Viittauskohteiden vuorottelu nuorisotyöntekijöiden tiimikeskusteluissa.....	158

TAULUKKO 17	Erilaiset ongelman esittämisen tavat tiimikeskusteluissa.....	160
TAULUKKO 18	Väliaikaisten työntekijöiden ja työssäoppijoiden puheen- vuorot erilaisissa keskustelujaksoissa Mäkelän tiimissä.....	182
TAULUKKO 19	Viittaukset Työssäkävien ryhmän keskusteluissa	233
TAULUKKO 20	Viittaukset Ylioppilaiden ryhmän keskusteluissa	234
TAULUKKO 21	Viittaukset Mäkelän tiimin keskusteluissa	235
TAULUKKO 22	Viittaukset Nuorisopisteen tiimin keskusteluissa.....	236

1 JOHDANTO

Yhteinen ymmärtäminen on ollut viime aikoina kiinnostuksen kohteena tutkimuksissa, jotka ovat koskeneet formaalissa koulutuksessa tapahtuvaa pienryhmäoppimista (esim. Elbers & Streefland 2000; Järvelä & Häkkinen 2002; Kumpulainen & Kaartinen 2000; Sarja 2000a). Yhteinen ymmärtäminen on nähty yhteisöllisen oppimisen oleellisena osatekijänä, mutta itse ilmiön selvittäminen ja kuvailu ei ole ollut näissä tutkimuksissa tavoitteena. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tätä toistaiseksi vielä vähäisen teoreettisen ja käsitteellisen tarkastelun kohteena ollutta ilmiötä aiempaa perusteellisemmin. Yhteistä ymmärtämistä tarkastellaan tässä tutkimuksessa Gadamerin (1979) filosofisen hermeneutiikan pohjalta ajallisesta ja paikallisesta kontekstistaan erottamattomana, vuorovaikutuksellisenä ja kielellisenä yhteisen merkityksen muodostumisena. Sen mukaisesti ymmärtäminen ei tapahdu piiloisina mentaalisisinä prosesseina vaan se kehittyy kielenkäytössä ja vuorovaikutuksessa. Merkityksen muodostuminen on perusluonteeltaan sosiaalinen tapahtuma, se on aina yhteistä.

Pienryhmäoppimisen lisäksi tutkimuksessa kuvataan yhteisen ymmärtämisen muodostumista työtiimien keskusteluissa. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sisältyy aina ennalta arvaamattomia ja suunnittelemattomia, itse tilanteessa syntyviä tekijöitä ja merkityksiä. Puhutussa vuorovaikutuksessa tilanteet vaihtuvat nopeasti eikä siinä ole välttämättä aikaa oman ja toisen ymmärtämisen reflektiolle tai hallitulle merkityksen muodostukselle. Työtä ja sen sosiaalisia tilanteita on kuvattu nopeatempoisiksi ja ennalta-arvaamattomiksi (Gerber 1998; Schön 1983, 42–43). Toimintaa tällaisissa tilanteissa luonnehtii toisaalta rutiininomaisuus, toimitaan kuten on ennenkin toimittu. Toisaalta esimerkiksi ongelmatilanteissa tehdään ennalta suunnittelemattomia, tilanteessa syntyviä inspiroituja ratkaisuja. Sitä, miten merkityksenanto kytkeytyy olennaisesti myös työssä tapahtuviin keskusteluihin, kuvaan niinkään filosofisen hermeneutiikan pohjalta. Gadamerin kuvausta täydennän tältä osin Heideggerin (2000) filosofiaasta tehtyjen tarkastelujen ja sovellusten avulla. Kutsun tällaista merkityksenantoa tilanteiseksi ymmärtämiseksi. Keskeinen väitteeni on, että reflektoitu ymmärtäminenkin lähtee aina liikkeelle tilanteisesta merkityksenannosta. Tilanteinen ymmärtäminen on väistämättä kontekstina reflektoidulle, ”paremmin” ym-

märtämiselle, jolloin on syytä kohdistaa tutkimus tähän tilanteessa muodostuvaan ymmärtämiskontekstiin.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, *miten opiskelijaryhmien ja työtiimien keskusteluissa tuotetaan yhteisiä merkityksiä kytkettynä siihen kontekstiin mikä keskusteluja ympäröi*. Lisäksi kontekstin merkitystä opiskelijaryhmien ja työtiimien yhteisessä ymmärtämisessä tarkastellaan rinnakkain. Tavoitteena on lisätä tietoa niistä erityispiirteistä, joita koulutuksessa ja työssä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja oppimiseen sisältyy. Yhdistävien piirteiden sijaan siis haetaan enemmänkin ymmärrystä niistä eroista, joita työ- ja koulutuskontekstien välillä on.

Kiinnostus yhteisen ymmärtämisen prosessien aiempaa tarkempaan selvittämiseen on lähtöisin opettajan työssä kokemastani tarpeesta kehittää vuorovaikutuksellisia tapoja ohjata ja arvioida opiskelijoiden oppimista ja ymmärtämistä. Olen toiminut opettajana avoimessa yliopistossa ja siksi tutkimuksen kohteeksi on valittu kaksi avoimen yliopiston opiskelijoista koostunutta pienryhmää. Opiskelijat opiskelivat kasvatustieteen perusopintoja Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Työssäkäyvät aikuisopiskelijat tulevat työelämän muutosten vuoksi olemaan yhä kasvava opiskelijajoukko avoimessa yliopistossa ja muussa aikuiskoulutuksessa. Aikuiskoulutuksessa opiskelu erilaisissa opintopiireissä ja pienryhmissä on luonteva ja paljon käytössä ollut toimintamuoto. Aikuisopiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tutkimus on ollut kuitenkin vähäistä verrattuna lasten ja nuorten pienryhmäoppimisen tutkimukseen.

Tutkimuksessa tarkastellaan yhteisen ymmärtämisen mahdollisuuksia monimuoto-opetuksessa ja avoimissa oppimisympäristöissä. Yhteisen ymmärtämisen tutkiminen nimenomaan avoimessa oppimisympäristössä on tarpeen vuoksi, että siinä opiskelijoita yhdistävä institutionaalinen konteksti puuttuu tai se on hyvin ohut verrattuna perinteiseen tapaan järjestää oppiminen ja koulutus. Näin voisi olettaa, että avoimissa oppimisympäristöissä tapahtuvassa pienryhmäoppimisessä intersubjektiivisuuden ja yhteisen ymmärryksen muodostaminen voi olla erilaista kuin perinteisessä opetuksessa ja se voi vaatia opetuksen ja ohjauksen järjestämisessä joitakin erityistoimenpiteitä. Tällaista tietoa oppimisen ohjauksen pohjaksi tarvitaan erityisesti nykyisin, kun oppimista virtuaalistetaan ja hajautetaan opiskelijoiden koteihin ja työpaikoille myös muualla kuin avoimessa yliopistossa.

Työelämän osalta tutkimuksen kohteeksi on valittu erään kaupungin nuorisonohjaajien työtiimeissä käytävät keskustelut. Nuorisotyöntekijätiimit valittiin tutkimuksen toiseksi kohteeksi siksi, että nuorisonohjaajat ovat yksi tyypillinen työssä käyvä joukko, joka suorittaa kasvatustieteen perusopintoja avoimessa yliopistossa. Koulutuksessa ja työssä oppimisen rinnakkaista tarkastelua tehdään tässä tutkimuksessa avoimen yliopiston näkökulmasta. Avoimen yliopiston opiskelijat tekevät usein vain perusopintoja, jolloin keskeisiä ovat opintojen työelämäyhteydet jo perusopinnoissa eikä vasta syventävissä opinnoissa, kuten varsinaisessa yliopistossa.

Formaalisen koulutuksen lisäksi myös työssä toimitaan yhä enemmän tiimeissä ja yhteisöissä (Tynjälä & Collin 2000). Pienryhmäoppimista voidaan tarkastella yrityksenä organisoida toiminta sellaiseksi kuin työelämässä nykyisin

toimitaan. Pienryhmissä toteutettavien formaalisten oppimistilanteiden perusteluna onkin ollut se, että ne kehittävät opiskelijoissa taitoja, jotka siirtyvät vastaavanlaisiin tilanteisiin myös työelämässä (Brown, Collins & Duguid 1989; Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003). Toisaalta ihmisen toiminnan tilannesidonnaisuus asettaa rajoituksia taitojen siirtymiselle erilaisten toimintaympäristöjen välillä. Onkin todettu, ettei koulutus nykyisin pysty antamaan kaikkia taitoja, joita työelämässä tarvitaan; näistä taidoista erityisesti sosiaaliset taidot näyttävät olevan sellaisia (Collin & Tynjälä 2002). Pienryhmäoppimista on kuitenkin tähän mennessä arvioitu enemmänkin opiskelijoiden kognitiivisen oppimisen kannalta, joten tarpeen on arvioida aiempaa enemmän myös sitä, missä määrin erilaiset pienryhmäoppimisen ratkaisut sitten voivat purkaa työn ja koulutuksen välillä olevia raja-aitoja (ks. Livingstone & Lynch 2000). Tarkastelemalla yhteistä ymmärtämistä näissä historiallisesti varsin erillisinä kehittyneissä toimintaympäristössä voidaan pohtia ja suunnitella realistisia mahdollisuuksia koulutuksen ja työn välisten raja-aitojen ylittämiseen, joka tänä päivänä nähdään ajankohtaisena kysymyksenä oppimisen tutkimuksessa.

1.1 Yhteinen ymmärtämiskonteksti tutkimuksen kohteena

Tässä tutkimuksessa ensimmäinen askel koulutuksen ja työn integraation mahdollisuuksien tarkastelussa on se, että tutkimuksen kohteeksi otetaan oppimisen sijaan ymmärtäminen. Oppiminen käsitteenä on perinteisesti ollut vahvasti sidoksissa koulutusinstituutioon, joskin elinikäistä oppimista koskevan diskurssin myötä oppimista on ryhdytty tutkimaan myös koulun ulkopuolisissa toimintaympäristöissä, erityisesti työssä. Ymmärtäminen nähdään tässä tutkimuksessa epämääräisemmin rajautuvana ilmiönä kuin oppiminen. Yhteinen ymmärtäminen kytkeytyy läheisesti ihmisten väliseen kielelliseen vuorovaikutukseen ja siinä tapahtuviin prosesseihin niin heidän tavallisessa arjessaan kuin myös tilanteissa, joissa tavoitteena on uuden oppiminen.

Filosofinen hermeneutiikka kuvaa ymmärtämiskontekstia keskeiseksi ymmärtämisen mahdollistajaksi mutta myös sen rajoittajaksi. Siten yhteisen ymmärtämisen kehittymisessä tärkeää on se, millainen yhteinen ymmärtämiskonteksti työtiimin ja opiskelijaryhmän keskustelussa muodostuu. Filosofisessa hermeneutiikassa kontekstilla tarkoitetaan ymmärtäjän historiallista situaatiota eli sitä tilannetta, jossa ymmärtäjä on. Tilanteinen merkityksenanto on aina kontekstina tavoitteisemmalle ymmärtämiselle. Hermeneutiikka ei tarjoa eikä sen ole tarkoituskaan tarjota täsmällistä teoreettista mallia tai viitekehystä niistä kontekstitekijöistä, jotka yhteiseen ymmärtämiseen vaikuttavat. Tämän tutkimuksen teoreettisen osan tarkoituksena on tutkittavan ilmiön väljä kuvaus, joka pohjustaa tutkimustehtävän asettamista. Hermeneutiikka määrittää tässä tutkimuksessa siis kysymisen tapaa ja sitä millaisena nähdään se ymmärtäminen, mitä tutkitaan.

Filosofisen hermeneutiikan mukaan tilanteinen ymmärtäminen on ehtona ja kontekstina keskustelussa mahdollisesti tapahtuvalle yhteiselle paremmin ymmärtämiselle. Keskustelussa ymmärtämiskonteksti muotoutuu osallistujien resurssiksi tuottaa ymmärrettäviä lausumia ja ymmärtää toisten tuottamia lausumia. Ymmärtämiskontekstia lähestytään kielellisen vuorovaikutuskontekstin tutkimuksen (Auer 1992; Goodwin & Duranti 1992; Hanks 1992) sekä Linellin (1998b) dialogin tutkimuksen viitekehyyksessä. Näiden tutkimussuuntausten pohjalta empiirisessä osassa päädytään kiinnittämään huomiota puhujien keskustelussa tekemiin viittauksiin, jotka kohdistuivat esimerkiksi keskustelussa käytettyihin apuvälineisiin ja lähteisiin, keskustelua edeltäviin tai sitä seuraaviin tapahtumiin sekä toisiin keskustelijoihin.

Empiirisen tarkastelun kohdistuminen ymmärtämiskontekstiin merkitsee sen tilanteen analysointia, missä keskustelijat ovat ja minkä keskustelijat myös tuottavat. Pienryhmässä tapahtuvan oppimisen tutkimus on lisännyt tietoa opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen ja erilaisten vuorovaikutuskäytäntöjen merkityksestä yhteisessä ymmärtämisessä (Aarnio 1999; Baker, Hansen, Joiner & Traum 1999; Coleman 1995; Fisher 1997; Naylor & Cowie 2000). Littleton kollegooneen onkin todennut, että tarpeen olisi saada lisää tutkimustietoa niistä tilanteista, joissa oppijat toimivat ja siitä, mitkä tilannetekijät edistävät tai estävät heidän mielekästä toimintaansa (Littleton, Faulkner, Miell, Joiner & Häkkinen 2000). Tutkimustietoa on jo siitä, että koulutusinstituutiolle tyypillisillä kontekstin piirteillä, kuten oppimistehtävällä, opettajan ohjauksella sekä oppijoiden tilanteessa muototuvilla rooleilla ja sosiaalisilla suhteilla on suuri merkitys pienryhmän oppimiselle (Arvaja 2005; Barron 2003; Cohen 1994; Kumpulainen 2002). Vähän on kuitenkin kuvausta niistä prosesseista, joissa merkitys edellä mainittujen kontekstitekijöiden vaikutuksessa syntyy. Lisäksi avoimissa oppimisympäristöissä opettajan antaman ohjauksen mahdollisuudet ovat pienet, jolloin oppimistehtävän ja kirjallisen ohjauksen osuus korostuu.

Myös työtiimien keskusteluissa huomio kiinnittyy esimerkiksi työntekijöiden asenteiden tai uskomusten sijaan siihen, millaiseksi keskustelijat muodostavat vuorovaikutuksensa siinä tilanteessa, jossa he kulloinkin ovat. Etnometodologisen työntutkimuksen piirissä on tutkittu työtiimin merkityksen muodostusta (Hester & Eglin 1997b; Housley 1999, 2000a, 2000b). Tässä tutkimuksessa pyrin lähestymään työtiimien keskusteluja tällaisen etnometodologisen työntutkimuksen hengessä, mutta sen lisäksi myös arvioimaan tiimien keskustelutilanteita oppimistilanteina.

Tutkimuksen empiirisessä osassa ymmärtämistilanteita tarkastellaan ja arvioidaan oppimisen näkökulmasta, mahdollisina oppimistilanteina. Sen pohjaksi ja tutkijan oppimista koskevan esiyymmärryksen täsmentämiseksi neljännessä luvussa luodaan tiivis katsaus koulutuksessa tapahtuvan pienryhmäoppimisen ja työssä tapahtuvan tiimioppimisen tutkimukseen.

1.2 Antirepresentationaalinen näkökulma

Sekä teoreettisten että metodisten lähestymistapojen valinnalle on perusteena jo aiemmin mainittu pyrkimys etsiä sellaisia tutkimuksellisia ja ohjauksellisia lähestymistapoja oppimiseen, joissa mielensisäisten mallien ja prosessien sijaan pureudutaan vuorovaikutuksessa julkitulevaan ymmärtämiseen. Tieteenfilosofiassa tällaisia lähestymistapoja on kutsuttu antirepresentationaaliksi tai eirepresentationaaliksi (Rorty 1980; Thrift 1996; Toiskallio 1993). Kyse on myös siitä, että tutkimus kohdistetaan sisäisten, mentaalisten representaatioiden sijaan siihen, miten tieto tulee edustetuksi mielen ulkopuolella eli kielellisessä vuorovaikutuksessa sekä erilaisissa tiedon materiaalsen edustuksen tavoissa. Antirepresentationaalinen lähestymistapa merkitsee samalla myös kannan ottamista ”oikeaan” tietoon ja ymmärtämiseen ja sellaisen mahdollisuuteen. Oikeaa ymmärtämistä ei nähdä todellisuuden virheettömänä peilaamisena vaan ymmärtäessään jotakin ihminen samalla myös muuttaa kohdettaan ja luo sitä uudelleen. Tietäminen ja ymmärtäminen on kohteen tulkintaa, jossa ymmärtäjän situaatio eli hänen ymmärtämiskontekstinsa sulautuu merkityksenantoon.

Tähän tutkimukseen valitut lähestymistavat eivät tietenkään ole ainoita mahdollisia antirepresentationaalisia tapoja tarkastella keskustelussa muotoutuvaa merkitystä. Muita mahdollisia lähestymistapoja olisivat olleet esimerkiksi diskursiivinen psykologia (Harré & Gillet 1994; Shotter 1993a; Shotter 1995), sosiokulttuurisen lähestymistavan eri variaatiot (Chaiklin & Lave 1993; Lave & Wenger 1991; Wertsch 1991; Wertsch, del Río & Alvarez 1995), sekä toiminnan teoria ja kulttuurihistoriallinen lähestymistapa (Cole & Engeström 1993; Engeström 1995, Engeström 2001).

Tässä tutkimuksessa kuitenkin päädyin valitsemaan filosofisen hermeneutiikan lähestymistavaksi sen vuoksi, että kiinnostuksen kohteena on nimenomaan ymmärtäminen ja yhteinen ymmärtäminen ilmiönä. Filosofisen hermeneutiikan näkökulma yhteiseen ymmärtämiseen on laaja ja kattaa siten sekä tilanteisen, tahattoman ymmärtämisen että reflektoidumman paremmin ymmärtämisen. Kielitieteellinen vuorovaikutustutkimus tarkastelee ihmisten välistä ymmärtämistä *deskriptiivisesti* vertaamatta sitä ideaaleihin ymmärtämisestä. Oppimistutkimus puolestaan on useimmin *preskriptiivistä*, jossa etsitään tapoja oppia ja opettaa entistä paremmin. Filosofisen hermeneutiikan avulla deskriptiivinen ja preskriptiivinen tarkastelu ovat yhdistettävissä, jolloin oppimistilannetta on mahdollista katsoa aiempaa monipuolisemmin ja ymmärtää yhteydessä kontekstiinsa. Filosofista hermeneutiikkaa on toistaiseksi käytetty melko vähän pohjana kuvattaessa oppimisessa ja työssä tapahtuvaa ymmärtämistä. Hermeneutiikalla on kuitenkin tarjottavana työn ja oppimisen tutkijoille hyvin laaja ja rikas inhimillisen ymmärtämisen ja tiedon muodostuksen tarkastelun perinne. Filosofisen hermeneutiikan avulla katson myös yhteisen ymmärtämisen ilmiönä jäsentyvän aiempaa tarkemmin ja syvällisemmin. Empiiristen tutkimustehtävien lisäksi tutkimuksessa esitetään ikään kuin teoreettisena tutkimustehtävänä yhteisen ymmärtämisen ilmiön filosofinen kuvaus.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelen koulutusta ja työtä ensin omina alueinaan. Selvittelen ensin, mitkä koulutusinstituutiosta tyypilliset kontekstin piirteet muodostuivat ymmärtämiskontekstiksi opiskelijoiden ryhmäkeskusteluissa ja miten opiskelijat niihin orientoituivat. Toisessa tulosluvussa selvittelen, millaisiin konteksteihin työntekijät suuntautuivat keskusteluissaan. Tutkimuskysymysten ja tarkasteluun otettavien kontekstin piirteiden rajaus tapahtuu rinnan tutkimusaineiston analyysin kanssa. Viimeisessä tulosluvussa teen vielä tiiviin vertailun koulutusta ja työtä koskevien tutkimustulosten välillä. Tulosluvuissa pohdin myös saamieni tulosten pedagogista merkitystä ja vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin. Viimeisessä luvussa keskityn etupäässä tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten merkittävyyttä sekä esittelen jatkotutkimushaasteita.

2 YHTEINEN YMMÄRTÄMINEN FILOSOFISEN HERMENEUTIIKAN KUVAAMANA

Tässä luvussa tarkastelen yhteisen ymmärtämisen perusluonnetta eli ontologiaa sen empiiristä tutkimusta varten (ks. Rauhala 1989, 4). Tutkittavan ilmiön ontologisen tarkastelun tehtävänä on esitellä ne käsitteet, joilla ilmiötä kuvataan. Se, millaisena ilmiönä tutkimuksen kohde nähdään ja millaisilla käsitteillä sitä kuvataan, määrittää sitä koskevia ennakko-oletuksia, tutkimuskysymysten asettamista ja sitä, millaisia tutkimustuloksia voidaan pitää hyväksyttävänä. (Varto 1992, 30–31.). Kohteen ontologinen tarkastelu siis edeltää tutkimuksen epistemologiaa ja asettaa ehtoja sille (Rauhala 1989). Toisin sanoen, se millaisena näen tutkittavan asian, vaikuttaa siihen, millaisella menetelmällä voin saada siitä luotettavaa tietoa.

Tutkimuksen kohteen kannalta on ratkaisevaa se, että näen ymmärtämisen yhteisöllisenä merkityksenantotapahtumana sen sijaan, että se tapahtuisi yksittäisen ihmisen mielessä. Representaatio-näkökulmasta katsottuna ymmärtäminen on sitä, että mielen sisällöt eli sisäiset tietorakenteet vastaavat ulkomaailmaa tai peilaavat, representoivat sitä totuudenmukaisesti. Tällainen kuvaus ymmärtämisestä on ongelmallinen silloin, kun tarkastellaan yhteistä ymmärrystä ja keskustelussa muodostuvia yhteisiä merkityksiä, koska meillä ei ole pääsyä toinen toistemme pään sisäisiin mentaaliin rakenteisiin. Esittelen tässä ontologisessa tarkastelussa antirepresentationaalista kuvausta ymmärtämisestä, jolloin yksilöllinen, tietävä subjekti ja hänen sisäinen tajuntansa eivät ole tiedon lähtökohtana vaan ymmärtämisen alkuperä on sosiaalinen. Ymmärtäminen on yhteisön kommunikatiivisissa käytännöissä tapahtuvaa yhteistä merkityksenantoa. (Toiskallio 1993, 7, 12; Rorty 1980, 6, 12.)

Vaihtoehtoa representationaalille ymmärtämisen kuvaukselle olen etsinyt Martin Heideggerin (2000) ja Hans-Georg Gadamerin (1979) kehittämästä filosofisesta hermeneutiikasta. Hermeneuttisen lähestymistavan merkitys ja perustelu tässä tutkimuksessa on se, että se tarjoaa toisenlaisen käsitteellisen viitekehyksen, sanaston ja puhettavan (Koski 1995, 273; Toiskallio 1993, 118) tarkasteltaessa ymmärtämisen ilmiötä kuin oppimisen psykologia. Samalla se valottaa yhteisen ymmärtämisen ilmiötä, joka puolestaan näyttää jääneen hyvin niukan tarkastelun varaan, vaikkakin siihen usein viitataan. Hermeneuttista

vaihtoehtoa ei ole tarkoitettu korvaamaan muita lähestymis- ja puhetapoja vaan sen tarkoitus on laajentaa näkökulmaa.

Heideggerin ja Gadamerin hermeneutiikkaa on kutsuttu ontologiseksi hermeneutiikaksi siitä syystä, että siinä on kuvattu ymmärtämisen ontologiaa, eli ymmärtämisen rakennetta ja sen ehtoja. Metodologinen hermeneutiikka on sen sijaan tarkastellut ymmärtämistä tekstintulkinnan menetelmänä. Ontologiassa eli filosofisessa hermeneutiikassa ei siis ole kyse teoriasta tai metodista, joka kuvaisi sitä, miten pitäisi ymmärtää. Filosofinen hermeneutiikka tarkastelee ymmärtämisen keskeisiä piirteitä, eli historiallisuutta, kielellisyyttä ja kehämäisyyttä. Se kertoo, mitä ymmärtämisen historiallisuuden, kielellisyyden ja kehämäisyyden vuoksi ymmärtämisessä tapahtuu ymmärtäjälle huolimatta hänen tietoisista tavoitteistaan ja pyrkimyksistään (Weinsheimer 1991, 25, 32). Keskeistä on kysymys siitä, miten ymmärrämme ja erityisesti siitä, miten ymmärrämme kommunikaatiossa, keskustelussa toisen ihmisen kanssa (Risser 1997, 14; Warnke 1987, 4). Filosofisella hermeneutiikalla ei ole tarjottavanaan selkeitä määritelmiä ymmärtämisestä eikä sen lähikäsitteistä. Hermeneuttinen perinne näyttää ylipäätään välttävän käsitteiden tarkkarajaista määrittelyä ja suosivan sen sijaan ilmiön kuvailua (Koski 1995, 57, 334–335; Kusch 1986, 106; Siljander 1988, 118). Filosofisen hermeneutiikan tarjoama kuvaus ymmärtämisestä ei ole analysoiva ja erittelevä vaan holistinen, eri ymmärtämisen tapoja yhdistävä. Sen kuvaamat ymmärtämisen piirteet ovat yhteisiä kaikelle ymmärtämiselle. (Toiskallio 1993, 23; Weinsheimer 1991, 27).

Filosofisessa hermeneutiikassa esitetyistä ymmärtämisen piirteistä tässä tutkimuksessa ovat keskeisiä edellä mainitun antirepresentationaalisuuden lisäksi seuraavat: ymmärtäminen on kielellistä ja intersubjektiivista, ymmärtäminen tapahtuu kehämäisesti ja ymmärtäminen ei ole koskaan täydellistä. Lisäksi tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on se, että välittömän, tilanteisen ymmärtämisen ajatellaan olevan ihmisten arkielämässä ensisijaista ymmärtämistä reflektoituun ja tietoiseen tiedonmuodostukseen nähden.

2.1 Välitön ymmärtäminen

Ymmärtäminen on ihmisen olemassaolon tapa ja mahdollisuus. Ihmiset ymmärtävät aina tavalla tai toisella yksinkertaisesti vain elämällä elämäänsä ja yrittämällä jotenkin vaikuttaa tulevaisuuteensa. (Gadamer 1979, 230; Warnke 1987, 39–40.) Merkityksenanto on siis väistämätöntä, ihminen ei voi olla ymmärtämättä: ymmärtämien on erottamattomasti kytkeytynyt ihmisen tapaan olla maailmassa.

Heideggerin mukaan tällaisen alkuperäisen ymmärtämisen kohteena on itse oleminen, ymmärtäminen on olemiskykyä. Oleminen ja ymmärtäminen tapahtuu aina jossakin tilanteessa, ajassa ja paikassa, joka asettaa ymmärtämisen perustavat ehdot. Emme toimi tilanteestamme ja ympäristöstämme riippumattomia rationaalisia päätöksentekijöinä vaan koemme toimivamme osana todel-

lisuutta, joka ei ole itsemme tekemä, mutta josta toimintamme on monin tavoin riippuvaista. (Heidegger 2000, 185; Wachterhauser 1986a, 21.) Ymmärtäminen on kytketty myös mahdollisuuksiin siten, että oleminen ja ymmärtäminen on avautuneisuutta ympäristöön, jossa ymmärtäjällä on mahdollisuuksia ja kykyä joko tarttua niihin tai ohittaa ne. Suuntautuminen mahdollisuuksiin on samalla suuntautumista ympäristöön ja tulevaisuuteen, joihin ymmärtäjä jatkuvasti projisoi merkityksiä. Ymmärtäjä on siten ”aina ’enemmän’ kuin hän on”. Tämä ’enemmän’ on mahdollisuus, joka voi toteutua tai olla toteutumatta, mutta se kuitenkin vaikuttaa ymmärtäjän olemiseen. (Polt 1999, 69–70; Tontti 2002.) Koska olemme olemassa ajassa, olemme enemmän kuin olemme, koska olemme myös sitä, mitä emme ole enää ja olemme myös sitä, mitä emme ole vielä (Kearney 1986, 32; Koski 1995, 95). Tulkitsen tämän omaan tutkimuskohteeseeni sovellettuna niin, että esimerkiksi keskustelussa luodaan tulkintaa mahdollisesta tulevaisuudesta, projisoidaan siihen merkityksiä, jotka sitten osaltaan vaikuttavat tämän tulevaisuuden toteutumiseen eli keskustelijoiden toimintaan. Näillä merkityksillä on kuitenkin lähtökohtansa menneisyydessä, aiemmissa ymmärtämistilanteissa. Ymmärtämistilanteeseen projisoituu siis aiempi ymmärtäminen ja samanaikaisesti kyseinen tilanne projisoituu tulevaisuuteen (Polt 1999, 69).

Heideggerin kuvaama maailmassaolo ymmärtämisenä on ollut työn ja ammattikäytäntöjen sekä niiden oppimisen tutkijoiden kiinnostuksen kohteena. Sitä on nimitetty käytännölliseksi ymmärtämiseksi (practical understanding) (Ehn 1988; Winograd & Flores 1986) ja tilanteiseksi ymmärtämiseksi (situational understanding) (Elliot 1993; Hinchliffe 2002). Näiden tutkijoiden mukaan tällainen välitön ymmärtäminen on ensisijaista ja ratkaisevaa ammattikäytäntöjen kannalta. Heidän mukaansa arjen työtoiminnassa ihmiset eivät ensisijaisesti ymmärrä maailmaa tieteellisesti tai teoreettisesti refleктоimalla vaan maailmassa oleminen on ensin ja sen refleктоiminen tapahtuu vasta sitten. (Ehn 1988, 60. Winograd & Flores 1986, 32.) Ihmisenä oleminen on ensisijaisesti toimintaa, esimerkiksi työ- ja oppimiskäytäntöjä. Ymmärtämisen kohteena olevat ilmiöt tapahtuvat tässä toiminnallisessa suhteessa maailmaan (Laine 2003, 168). Välitön tilanteen ymmärtäminen on kietoutunut toimintaan, se tapahtuu toiminnassa ja toiminnan aikana (Hinchliffe 2002). Toiminta ja ymmärtäminen voidaan nähdä siis saman aktiviteetin eri aspekteina (Ehn 1988, 67).

Ehnin mukaan työikäntö on sosiaalinen konstruktio, joka tuotetaan yhteisöllisesti toisten ihmisten kanssa. Yhteinen käytäntö on yhteisen maailman ja todellisuuden yhteistä ymmärtämistä. Kuitenkin tämä todellisuus tuotetaan jo olemassa olevassa maailmassa, joka on aiempien käytäntöjen tuottamaa. Siten osana käytäntöjä tieto on sosiaalista, se on sosiaalisten prosessien ja rakenteiden tuottamaa sekä niiden tuottamista ja uudelleen tuottamista. (Ehn 1988, 60.) Työ- tai muussa yhteisössä ihmisten väliset keskustelut synnyttävät ja vakiinnuttavat tulkintoja ja kielellisiä muotoiluja, jotka puolestaan määrittävät yhteisön jäsenten suhdetta kohdattaviin asioihin. Kielellä ja puheella voidaan avata ja tulkita uudella tavalla kohteeksi tulevia ilmiöitä, mutta sillä voidaan myös tuottaa rutiininomaisesti samanlaisia kielellisiä muotoiluja ja valmiita tulkintoja avaamat-

ta ilmiöitä uudella tavalla tai erilaisesta näkökulmasta. (Heidegger 2000, 213–216; Laine 2003, 177.)

Eläminen jo valmiina olevassa maailmassa ja todellisuudessa, kielessä ja traditiossa merkitsee sitä, että ihminen ei voi valita niitä. Lisäksi tilanteiden sosiaalisuus tekee niistä ennalta-arvaamattomia. Hinchliffe (2002) kuvaa ymmärtämistä sosiaalisissa tilanteissa sellaiseksi, ettei näissä tilanteissa toiminnan keinoista eikä tavoitteista olla aina yksimielisiä, jolloin keskeisiä jonkin valmiin teorian tai tiedon soveltamisen sijaan ovat luovuus ja inspiroidut ratkaisut. Tilanteinen ymmärtämien perustuu esiymmärrykselle, joka on kehittynyt aiemmista vastaavanlaisista tilanteista. Tilanteisen ymmärtämisen yksi tunnuspiirre on myös se, ettei ymmärtäjä ole ulkopuolinen tarkkailija vaan toimii osana tilannetta ja tekee samalla tulkintaa siitä (ks. myös Gadamer 1979, 288). Toiminnan aikana tilanteesta tehtävät havainnot voivat muuttaa ymmärtäjän tulkintaa tilanteesta.

Oleminen ymmärtämisenä tarkoittaa myös sitä, että oleminen, toiminta ja todellisuus ovat aina tulkittuja tai Heideggerin ja Rauhalan (1989) käsittein tulkkiutuneita, mikä on väistämätön tietoisemmankin tulkitsemisen lähtökohta (Tontti 2002). Tulkkiutuminen on siis väistämätöntä, se ei ole itsetietoista, reflektointia vaan jatkuvaa virittyneisyyttä nähdä ympäristö oman, kielellisessä yhteisössä muotoutuneen tulkintahorisontin näkökulmasta. Ymmärtäjä ei voi luopua tulkintahorisontistaan vaan hän tuo tilanteeseen oman esiymmärryksensä tulkitsemalla tilannetta omasta horisontistaan käsin. Ymmärtäminen muodostaa kehän, jolla ei ole lähtökohtaa. Tilanteen tulkintaa luonnehtii ”hermeneuttinen essiivi”, se tulkitaan aina jonakin.

Ehlin (1988) Heideggerin pohjalta kuvaama ”heittyneisyys” toisten ihmisten tulkinnoillaan ja toiminnoillaan muotoilemaan maailmaan kuvaa osuvasti opiskelijoiden tilannetta ainakin opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijat tulevat sellaiseen todellisuuteen, jolla on takanaan pitkä heistä riippumaton kehitys. Opiskelijat tulkitsevat opiskelutilannetta ja siinä olevia historiallisen kehityksen eri ilmentymiä omista lähtökohdistaan ja muodostavat oman asemansa niistä tulkinnoista, joita heille tilanteessa muodostuu. Työntekijöillä heittyneisyys on erilaista, koska he ovat usein itse olleet pidempään muodostamassa sitä maailmaa ja yhteistä tulkintaa siitä maailmasta, jossa he toimivat.

Välitön tilanteinen ymmärtäminen on ihmisen toiminnassa ensisijaista, koska se määrittää esioletukset toiminnalle. Olemisen ymmärtäminen siis myös konstituoi olemista (Heidegger 2000, 190). Välitön ymmärtäminen on osa esiymmärrystä, johon kaikki ymmärtäminen perustuu. Heideggerin ja Gadamerin hermeneutiikassa ennako-oletuksen ja esiymmärryksen merkitys ymmärtämisprosessissa on hyvin korostunut. Filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta ymmärtäminen ei ole merkitysten tietoista rakentamista vaan merkitysten kielellistä kehkeytymistä ja muotoutumista niissä yhteisöllisissä prosesseissa, jossa ymmärtäjä on mukana (Weinsheimer 1991, 32). Filosofinen hermeneutiikka siis kyseenalaistaa rakentamisen metaforan kuvattaessa ihmisen ymmärtämistä ja tiedonmuodostusta. Ymmärtämistapahtuma ei ole sillä tavalla hallittu ja tiedostettu, että siinä voitaisiin nimittää ymmärtäjää oman tietonsa rakentajaksi.

Ymmärtäminen on vain osittain ymmärtäjän hallitsemaa ja tiedostamaa. Weinsheimer (1991, 32), joka erityisesti näyttää korostavan ymmärtämisen hallitsematonta puolta, jopa väittää, ettei ymmärtäminen ole mitään sellaista, mitä ymmärtäjä tekisi, vaan ymmärtäminen tapahtuu ymmärtäjälle.

Kuitenkin Gadamerin teksteissä tulee esille myös se, että ymmärtäjän on jossakin määrin mahdollista hallita ymmärtämistilannetta. Gadamer kutsuu esiymmärrystä ennakkoluuloksi. Ennakkoluulon käsite kuvaa hyvin esiymmärryksen kontrolloimattomuutta. Ennakkoluulon sisältö ei määriy tahdonalaisesti, emme voi valita ennakkoluulojamme vaan traditio varustaa meidät ennakkokäsityksillä (Gadamer 1979, 258–263; Koski 1995, 105). Esiymmärrys rajaa mutta myös luo niitä mahdollisuuksia, joita meillä on ymmärtää itseämme ja maailmaa. Olennaista ymmärtämistilanteen tiedostamisen kannalta onkin pyrkiä tiedostamaan ennakkoluulonsa ja erottamaan ymmärtämistä edistävät ennakkoluulot sitä estävistä ennakkoluuloista. (Gadamer 1979, 236–238, 246; Wachterhauser 1986a, 9.)

Tässä paljastuu ymmärtämisen intentionaalisuuden dialektiikka: Esiymmärryksen vuoksi ymmärrämme aina jollakin tavalla, tavoittelimmepa ymmärrystä tai emme. Tällainen ymmärtäminen on tapahtuma, joka tapahtuu ymmärtäjälle kielen ja tradition vaikutuksesta. (Kusch 1986, 107). Toisaalta uuden ymmärryksen saavuttaminen kohteesta edellyttää sitkeää ja itsepintaista työskentelyä oman ennakkoluulon tarkistamiseksi ja kohteen logiikan tavoittamiseksi (Wachterhauser 1986a, 34). Ihminen voi tietoisesti ja tavoitteisesti kysyä ja ihmetellä, tavoitella ymmärrystä, mutta sen saavuttamista hän ei voi täysin kontrolloida.

Aiemmin viittasin siihen, että heideggeriläinen näkemys ymmärtämisestä olemisena on ollut joidenkin ammattikäytäntöjen tutkijoiden lähtökohtana. Gadamer kehitteli hermeneutiikkaa edelleen mm. horisonttien sulautumisen ja itseymmärryksen käsitteillä, ja gadamerilainen hermeneutiikka onkin ollut koulutukseen ja formaaliseen oppimiseen kytkeytyvien filosofisten tutkimusten kohteena. Näitä ovat Gallagherin (1992), Kosken (1995) sekä osittain myös Hutusen (1999) ja Toiskallion (1993) tutkimukset.

2.2 Hermeneuttinen kehä – asia ymmärretään aina suhteessa kontekstiinsa

Edellä kuvaamani esiymmärryksen ja aiempien ymmärtämistilanteiden merkitys ymmärtämisessä toi esille ymmärtämisen kehämäisen rakenteen. Ymmärtämiselle ei ole löydettävissä alkupistettä. Kehämäisyys ymmärtämisessä merkitsee myös sitä, että ymmärtäminen on liikettä. Gadamer (1979, 261) on kuvannut tätä liikettä tradition liikkeen ja tulkitsijan liikkeen vuorovaikutuksena, jossa tulkitsija ymmärtäessään samalla itse tuottaa traditiota ja samanaikaisesti osallistuu siihen toiminnallaan ja on sen johdettavana. Hermeneuttisen kehan liike muodostuu siis sellaisista ”vaiheista” kuten esiymmärrys, traditio, uuden tradi-

tion ja merkityksen tuottaminen, toiminta ja osallistuminen traditioon. Nämä hermeneuttisen kehän "vaiheet" eivät kuitenkaan ole peräkkäisiä vaan ne tapahtuvat yhtä aikaa: tulkitessaan traditiokontekstiaan tulkitsija samanaikaisesti osallistuu, toimii ja tuottaa uutta merkitystä, joka samanaikaisesti muuttaa ymmärtämiskontekstia.

Pedagogisissa tarkasteluissa hermeneuttista kehää on usein kuvattu tulkinnan kohteen ja kontekstin tai osien ja kokonaisuuden välisenä vuorovaikutuksena (Taylor 1993, 66; Webb 1997). Tämän näkemyksen mukaisesti ymmärtäminen tapahtuu niin, että ymmärrämme kokonaisuutta osien avulla ja osaa kokonaisuuden avulla ja pyrimme saavuttamaan harmonian näiden välillä. Gadamer kuitenkin korostaa, ettei hermeneuttinen kehä ole ymmärtämisen metodi, jolla voisimme saavuttaa lopullisen ja oikean totuuden, vaan kehä kuvaa kaiken ymmärtämisen perusstruktuuria ja se on päättymätön: lopullista, oikeaa ja objektiivista merkitystä ei voi saavuttaa (Gadamer 1979, 258–259, 261; Gallagher 1992, 59, 61). Hermeneuttinen kehä ymmärtämisen kohteen ja kontekstin välillä tarkoittaa sitä, ettei ymmärtämistilanne ole erotettavissa kohteestaan. Se ei ole redusoitavissa pelkästään ymmärtäjän toiminnaksi, vaan ymmärtämiseen sisältyy vuorovaikutus ymmärtäjän ja ymmärtämisen kohteen sekä ymmärtäjän tilanteen eli kontekstin välillä. Heideggerin tulkkiutumisen käsite kytkeytyykin läheisesti juuri siihen, miten ymmärtämisen konteksti on mukana merkityksenannossa, tai pikemminkin ymmärtäjät ovat kontekstissa. Vaikka voisimmekin tietoisesti ja reflektoiden keskittyä muodostamaan merkitystä valitsemastamme ymmärtämisen kohteesta, se konteksti missä ymmärrämme, sulautuu merkityksen muodostamiseen monin tavoin, emmekä voi sitä täysin hallita.

Toisaalta ymmärtämiskonteksti mahdollistaa sen, että kohdetta koskeva merkitys voi ylipäättään muodostua. Juuri konteksti antaa merkityksen uudelle asialle. (Wachterhauser 1986a, 6–10.) Ymmärtämisen kontekstuaalisuus on myös sitä, että merkitykset, joita ymmärtämisellä pyritään tavoittamaan ja paljastamaan, ovat kontekstisidonnaisia. Ilmiöillä ei ole merkitystä irrallaan kontekstista vaan niiden merkitys riippuu siitä kontekstista, jonka suhteen niitä tarkastellaan. Ymmärrämme uuden ilmiön ja löydämme ennestään tuntemattomalle ilmiölle merkityksen, kun asetamme sen sellaiseen kontekstiin, jonka jo jollakin tavoin ymmärrämme ja joka on relevantti kyseisen ilmiön kannalta. (Gallagher 1992, 137; Wachterhauser 1986a, 13.) Koska ymmärtäjä itse tuo kontekstin mukaan ymmärtämisprosessiin, merkityskonteksti on aina ymmärtäjältä ja hänen perspektiivistään riippuvainen. Kun ymmärtäjä ja konteksti muuttuu, myös ilmiön merkitys muuttuu. (Wachterhauser 1986a, 13.)

Hermeneuttisen kehän mukaisesti ymmärtäminen sisältää aina ennakkoluuloa (Gadamer 1979, 239), joten ymmärtäminen on väistämättä produktiivista, uutta tuottavaa. Produktiivisuus tarkoittaa sitä, että kohdetta ymmärretään aina eri tavalla kuin sitä on aiemmin ymmärretty. Produktiivisuus voi olla uutta ja luovaa, mutta se voi olla myös huonompaa ymmärtämistä, jossa ymmärretään virheellisesti. Ymmärtämisen produktiivisuus merkitsee myös sitä, että kaikki ymmärtäminen on aina osittain myös "väärin ymmärtämistä", koska ymmärtäjän tilanne ja konteksti ovat siinä aina mukana. Filosofisen hermeneu-

tiikan mukaisesti ei voi edes ymmärtää ymmärtämättä osittain ”väärin”, koska ymmärtäessä syntyy aina kohteen aiemmasta merkityksestä poikkeava merkitys ymmärtämisen kontekstista ja tilanteesta käsin. (Gallagher 1992, 140–142; 184; Koski 1995, 267.)

Filosofisessa hermeneutiikassa hermeneuttista kehää on kuvattu siis monin tavoin. Ymmärrän tämän monimerkityksisyyden niin, että kehälle voidaan tutkimuksessa antaa erilaisia sisältöjä sen mukaisesti, millaiseen toimintaan liittyvästä ymmärtämisestä milloinkin on kyse. Hermeneutiikassa nimittäin ajatellaan, että ymmärtämisen perusehdot eli kieli ja historiallisuus ovat eri konteksteissa eri tavoin ymmärtämisen ehtoina (Wachterhauser 1986a, 6). Tässä tutkimuksessa tarkastelen ymmärtämistä erityisesti yhteisen keskustelun kohteen sekä keskusteluun muodostuvan kontekstin välisenä kehämäisenä liikkeenä. Keskustelussa esitettävillä puheenvuoroilla ei ole merkitystä sellaisenaan, vaan ne tulkitaan aina suhteessa kontekstiinsa. Lisäksi keskustelu muodostaa jatkuvasti uutta kontekstia tuleville puheenvuoroille. Tämän myötä myös ymmärtämisen ajallisuus korostuu. Se, mikä on lausumien suhde aiempiin lausumiin ja siihen hetkeen ja tilanteeseen, missä ne lausutaan, määrittää väistämättömästi muodostuvaa merkitystä.

2.3 Ymmärtämisen perustavanlaatuinen sosiaalisuus

Ymmärtäminen on yhteisen merkityksen jakamista, osallisuutta yhteiseen merkitykseen (Gadamer 1979, 260; 2004, 30). Merkityksen taas Rauhala (1989, 6) määrittelee mielelliseksi suhteeksi todellisuuteen. Tästä näkökulmasta myös merkitys on aina yhteistä, sitä ei ole olemassa, jollei se ole jonkin yhteisön jakama (Bruner 1986, 122; Winograd & Flores 1986, 33). Ymmärtäminen on osallisuutta tähän jaettuun merkitykseen. Heideggerin (2000, 158; Vadén 2003, 158) mukaan maailmassaolo on jaettua ja sosiaalista, se on kanssaolemista. Ymmärtämis yhteisönä eivät välttämättä ole tilanteessa aktuaalisesti mukana olevat toiset ihmiset vaan merkitystä muodostetaan myös tekstiä lukiessa samaan tapaan kuin yhteisessä keskustelussa (Gadamer 1979, 341, 351). Siten ymmärtäminen on sosiaalista myös tekstin tulkintatilanteissa, joissa ymmärtäjä näyttää olevan yksin. Tekstin tulkinnan näkökulmasta merkitys on yhteisöllinen ilmiö siksi, koska merkitys ei sijaitse tekstissä tai sanoissa vaan se syntyy keskustelussa tekstin kanssa, jolloin siinä on keskeisesti mukana ymmärtäjä ja hänen kontekstinsa (Gadamer 1979, 263, 289, 358).

Ymmärtäminen ja merkityksen anto on perustaltaan yhteisöllistä myös kielen dialogisen luonteen vuoksi (Gadamer 1997, 37). Tämä tarkoittaa sitä, ettei kielen sanoilla ole pysyviä ja lopullisia merkityksiä. Siksi ymmärtäminen edellyttää neuvottelua sanoja koskevista merkityksistä. Merkityksiä muodostetaan ja ilmaistaan kielellisesti (Bleicher 1980, 115; Gadamer 1979, 351, 359–360), koska ilmiöt, joille ihminen pyrkii antamaan merkityksiä, ovat kielellisesti määrityneitä. Hermeneuttisesti nähtynä ymmärtäminen ei tapahdu yksityisen, ole-

mukseltaan muuttumattoman subjektin päässä vaan "kielellisesti välittyvän ja kehkeytyvän käytännön julkisessa sfäärissä" (Wachterhauser 1986a, 6).

Kieli ei kuitenkaan ole sellainen ymmärtämisen väline, jota tietoisesti ja reflektoiden voitaisiin käyttää ymmärtämisen saavuttamiseksi (Gadamer 1979, 365, 374–375; 2004, 82; Wachterhauser 1986a, 30). Tämä edellyttäisi ihmiseltä pääsyä kielen ulkopuolelle, joka ei ole mahdollista. Ymmärtäminen ei tapahdu kielellä vaan kielessä, joka on jatkuvasti osa ymmärtämisen kontekstia ja esiymmärrystämme. (Tontti 2002; Wachterhauser 1986a, 35). Kieli ei myöskään varsinaisesti ole ymmärtämisen kohteena keskustelussa tai tekstintulkinnassa vaan kohteena on kielellisten ilmaisujen sisältö eli asia tai ilmiö, jota halutaan ymmärtää (Gadamer 1979, 355; Wachterhauser 1986a, 34–35).

Ymmärtäminen tilanteisena, jokapäiväisenä ymmärtämisenä perustuu toiminnassa mukana olevien yhteiseen tulkintahorisonttiin, kieleen ja traditioon. Kieli tyypittelee ymmärtämisen kohteena olevan ilmiön historiallisesti muuttuviin luokkiin, ja kun nämä luokittelut ovat yhteisiä, asioista voidaan keskustella yhteisesti jaetuilla termeillä. (Wachterhauser 1986a, 29.) Yhteisen ymmärryksen muodostaminen puolestaan sellaisessa tilanteessa, jossa tällainen yhteinen luokittelutraditio puuttuu, on yhteisen kielen muodostamista ja yhteisen merkityksen muodostamista käyttöön otettaville sanoille (Gadamer 1979, 341).

Ymmärtäminen näkyy kykynä toimia kieliyhteisössä. Ymmärtämistä ei voi mitata sisäisellä tarkastelulla tai reflektiolla, koska ei ole olemassa sisäisesti tiedostettua objektiivista totuutta, johon ymmärtämistä voisi verrata. Ymmärtämisen todentaminen edellyttää siis "julkista diskurssitilaa", intersubjektiivista aluetta. Ilmiön ymmärtäminen merkitsee sitä, että siitä kyetään puhumaan toisille sen kieliyhteisön termein, johon kyseinen ilmiö kuuluu. Vielä tärkeämpää on kuitenkin kyky suhteuttaa ymmärrettävään ilmiöön liittyvä puhetapa ja termistö muihin kieliyhteisön puhetapoihin. Ymmärtäminen näkyy näiden puhetapojen luontevuutena, "kotona olemisena" niissä. (Wachterhauser 1986a, 11; Weinsheimer 1991, 15). Se, että löydämme sanat ymmärtämisen kohteen kuvaamiseksi, on tämän kohteen ymmärtämistä. Ymmärtämisemme syvyys ja kehittyneisyys vaihtelee sen mukaan, montako erilaista tapaa meillä on puhua ymmärtämisen kohteesta, sekä sen mukaan, miten pystymme yhdistämään näitä eri tapoja puhua ja keskustella ilmiöstä. (Wachterhauser 1986a, 30–31; ks. myös Koski 1995, 133–134, 138, 143.) Keskustelun kohdetta koskeva uusi ymmärtäminen voi siis keskustelussa tulla näkyviin kohdetta koskevana uudenlaisina kielellisinä kuvauksina, jotka esimerkiksi uusi tilanne tai toinen keskustelija virittelee. Ymmärtäminen on sitä, että toisen käyttämät sanat tulevat osaksi ymmärtäjän omaa sanastoa (Bleicher 1980, 114). Ymmärtäminen ei kuitenkaan tarkoita uudelleensosiaalistumista siihen kieleen tai kielipeliin, jonka piiriin ymmärrettävä ilmiö kuuluu. Hermeneuttisen kehän mukaisesti ihminen ei voi täysin irtautua omasta historiallisesta ja kielellisestä kontekstistaan. Sen sijaan ymmärtäminen on ikään kuin kielen kääntämistä: ymmärtäminen on sitä, että osaa sanoa omalla kielellään sen, mitä on sanottu toisella kielellä. Ymmärtämien on

asian ilmaisemista omin sanoin. (Gadamer 1979, 357; Koski 1995, 138; Warnke 1987, 110–111.)¹

Filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta ymmärtäminen on siis jo sinällään sosiaalista. Ymmärtäminen on kaikissa tilanteissa enemmän tai vähemmän yhteistä, yhteisyys saa vain tilanteesta riippuen erilaisia muotoja. Sitä, mitä perinteisesti on tarkasteltu oppimisen kautta saavutettavana uutena ymmärryksenä, on Gadamerin hermeneutiikassa kutsuttu itseymmärrykseksi. Itseymmärrys tarkoittaa itsen muutosta ja oman aiemman horisontin ylittämistä, joka on mahdollista vain, jos uusi, vieras näkökulma kohdataan avoimesti ja saavutetaan uusi horisontti (Gadamer 1979, 263, 270.) Itseymmärrys jää toteutumatta, jos ei tavoitellakaan yhteisymmärrystä ja totuutta, joka toisella olisi annettavanaan vaan tyydytään vain näkemään hänen horisonttinsa ja näkökulmansa keskustelun kohteesta. Tällöin omat ennakkokäsitykset eivät kyseenalaistu. (Gadamer 1979, 270.) Itseymmärryksessä sekä itse että ymmärtämisen kohde muuttuvat minää ja aiempia kokemuksia koskevien kielellisten kuvausten muuttuessa (Wachterhauser 1986b, 236–237). Gadamer kutsuu applikaatioksi sitä puolta ymmärtämisessä, jossa tulkinnan tulosta sovelletaan omaan toimintaan ja elämän konkreettisiin käytännön tilanteisiin (Koski 1995, 128; Warnke 1987, 95). Applikaatio on jonkin universaalien ja yleisen periaatteen soveltamista erityistilanteeseen (Gadamer 1979, 278). Oppimistilanteessa applikaatio tarkoittaa sitä, että opittava asia tehdään merkittäväksi ja relevantiksi itselle (Koski 1995, 271).

Ennakkokäsitykseni mukaan ymmärtämisen ja yhteisen ymmärtämisen ajallinen suhde on se, että ensin ymmärretään itse ja sitten jaetaan se toisten kanssa. Hermeneuttisen ymmärtämisen tarkastelun jälkeen huomataan, että järjestys onkin päinvastainen: Ensimmäinen on yhteinen ymmärtäminen, josta seuraa itseymmärrys. Ylipäätään ymmärtäminen ja yhteinen ymmärtäminen eivät filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta ole erillisiä eivätkä erilaisia tapahtumia vaan on kyse universaalista ymmärtämisestä, joka voi saada kontekstista riippuen erilaisia muotoja. (Ks. myös Lakoff & Johnson 1980, 232.)

¹ Näkemys kaiken ymmärtämisen kielellisyydestä on tosin ollut hermeneutiikassa kiistanalainen. Myös Gadamer on myöntänyt kielen ulkopuolisten ymmärtämisen muotojen olemassaolon myöhemmässä tuotannossaan (Gadamer 1997, 28; Kusch 1986, 118). Näillä kielen ulkopuolisilla muodoilla on ymmärtämisen kielellisyyttä koskevassa debatissa tarkoitettu taloudellisia rakenteita ja ideologioita valtasuhteita, joiden Apelin ja Habermasin edustama kriittinen hermeneutiikka on korostanut rajaavan ja vääristävän ymmärtämistä ja sen mahdollisuuksia (Gallagher 1992, 11, 17). Toisaalla ei-kielellistä ymmärtämistä on pohdittu fenomenologisesti suuntautuneen hermeneutiikan piirissä. Rauhalan (1989, 6) mukaan mielellinen suhde todellisuuteen eli merkitys voi syntyä eri tasoilla ja siinä voi olla kyse myös ei-kielellisestä, 'tunteenomaisesta perusvirittyneisyydestä'. Monissa tutkimuksissa työssä hankittua ei-kielellistä tietoa ja ymmärtämistä on kuvattu Polanyin (1983) pohjalta hiljaisena tietona (tacit knowledge), jonka mukaisesti voidaan toimia, mutta jota ei kyetä sanallisesti ilmaisemaan (esim. Kulkki 1996; Ruoholinna 2000). Edellä kuvatun välittömän, tilanteisen ymmärtämisen näkökulmasta myös sellainen ymmärtäminen, jossa merkitystä ei pueta sanoiksi, näyttäisi olevan keskeistä. Tässä tutkimuksessa kohteena on ihmisten välisessä keskustelussa muotoutuva ymmärtäminen, jolloin on perusteltua korostaa ymmärtämisen kielellisyyttä: yhteiset merkitykset perustuvat yhteiseen kieleen ja keskustelussa tapahtuvaan merkitysten vaihtoon ja jakamiseen.

2.4 Yhteinen ymmärtäminen keskustelun kohdetta koskevana yksimielisyytenä

Vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ymmärtämistä on usein tarkasteltu psykologisenä ymmärtämisenä, empaattisena toisen asemaan asettumisena. Tämän näkemyksen mukaan toisen ymmärtäminen keskustelussa on sitä, että ymmärretään, mitä toinen tarkoittaa, nähdään asia hänen näkökulmastaan ja ymmärretään puhujan väitteiden taustalla olevia psykologisia ja henkilöhistoriallisia syitä (Warnke 1984, 7–8). Filosofisen hermeneutiikan mukaisesti ymmärtämisessä ei ymmärretä toisen intentioita vaan luodaan yhteistä merkitystä keskustelun kohteesta. Ymmärtämisen kohteena eivät ole yksilölliset elämänilmaisut vaan tekstin tai puheen sisältämät totuusväittämät (Gadamer 1979, 264). Ymmärtämisen kohteena ei siis ole toinen ihminen vaan se ilmiö ja asia, josta keskustelussa puhutaan eli keskustelun puheenaihe.

Kommunikaatio-osapuolien välisen etäisyyden vuoksi kuulija ei koskaan ymmärrä asiaa juuri samalla tavalla kuin puhuja on tarkoittanut, koska keskustelijat tulkitsevat tilannetta toisistaan poikkeavasti kokemustensa, ennakkoletustensa ja situaatioidensa erojen vuoksi. Lisäksi jokainen puheenvuoro, kuten tekstikin, sisältää erilaisia merkityksiä ja on tulkittavissa monella tavalla. (Burbules 1993, 113–114; Gallagher 1992, 134–135.)

Gadamerin mukaan ymmärtäminen on yksimielisyyttä tekstin tai toisen ihmisen kanssa ymmärtämisen kohteesta. Yksimielisyys ei kuitenkaan tarkoita toisen näkemyksen redusointia samaksi oman näkemyksen kanssa. Se ei ole sitä, että keskustelun kohteesta syntyisi esimerkiksi kahden keskustelijan välillä täysin identtinen merkitys eikä sitä, että kuulija ymmärtäisi asian juuri puhujan tarkoittamalla tavalla. Yksimielisyys tarkoittaa yhteisen kielen muodostamista niin, että yhteinen keskustelu ja toiminta on mahdollista siinä tilanteessa, missä keskustelijat kulloinkin ovat. Ymmärtämisen kohde eli keskustelun puheenaihe johdattaa keskustelijat ymmärtämään toinen toisiaan ja saavuttamaan yksimielisyyden kohteesta tai ainakin pyrkimään siihen. Yksimielisyys ei ole ”mystistä sielujen samuutta” vaan osallisuutta yhteiseen merkitykseen, yhteistä soveltamista, jonkin tekemistä yhdessä. (Gadamer 1979, 158, 270; Risser 1997, 103.)

Gadamerille yhteinen ymmärtäminen ja yksimielisyys tarkoittavat siis ensisijaisesti yhteistä kieltä ja yhteistä asiaa, josta keskustellaan. Tontin (2002) mukaan keskustelijoiden erilaisista konteksteista käsin tekemät tulkinnat ovat samalla kannanottoja, jotka voivat olla keskenään erimielisiä ja jäädäkin keskustelussa erimielisiksi. Tästä huolimatta voi olla kyse yhteisestä ymmärryksestä, jos keskustelussa tarkastellaan yhteistä kohdetta ja molemmat esitetyt kannat muuttuvat toistensa vaikutuksesta. Tällaisessakin tilanteessa yhteinen kohde ja yhteinen kieli mahdollistavat yhteisen toiminnan, jolloin vuorovaikutus voi jatkua ja pysyä yllä eriävistä kannoista huolimatta. Tällaisessa tapauksessa yksimielisyys on siis sitä, että jonkin tekeminen yhdessä (keskustelemalla tai muuten) on mahdollista.

2.5 Yhteinen ymmärtäminen dialogina

Prosessia, jossa yksimielisyys saavutetaan, on gadamerilaisessa hermeneutiikassa kutsuttu dialogiksi. Dialogin tavoitteena on saavuttaa yhteisymmärrys tekstin tai toisen ihmisen kanssa kohteena olevasta ilmiöstä. Dialogissa kahden ymmärryshorisonnin sulautuminen johtaa uudenlaiseen tulkintaan ymmärtämisen kohteesta. Koska ymmärtäminen on yhteisen merkityksen muodostamista ja jakamista tekstin tai toisen ihmisen kanssa, se edellyttää aina useampaa kuin yhtä näkökulmaa sekä yhteyttä näiden näkökulmien välillä. Dialogissa eri näkökulmat kohtaavat ja dialogissa myös syntyy yhteyksiä eri näkökulmien välille eli yhteinen merkitys. (Gadamer 1979, 238, 266, 260, 331, 351.)

Gadamer nimittää dialogista ymmärrystapahtumaa myös horisonttien sulautumiseksi. Hän määrittelee horisonnin näköalaksi, joka sisältää kaiken sen, mitä tietystä pisteestä käsin on nähtävissä. (Gadamer 1979, 269, 273; Kusch 1986, 107). Sille, mitä sulautuvat horisontit itse asiassa ovat, on annettu eri merkityksiä. Ne voivat olla tulkitsijan ja tekstin ymmärryshorisonnit (Gadamer 1979, 269; Kusch 1986, 107; Weinsheimer 1991, 14). Horisontit voivat olla myös dialogiosapuolten erilliset horisontit tai ymmärryksen kohteena olevan asian sisältämät tuttuuden ja tuntemattomuuden horisontit. (Gallagher 1992, 136–138.) Lisäksi ne voivat olla menneisyyden ja nykyisyyden horisontit (Gadamer 1979, 273; Wachterhauser 1986a, 37). Warnken (1987, 110–111) mukaan horisonttien sulautumisessa sulautuvat erilaiset kielet ja erilaiset puhetavat, jolloin yhteinen ymmärtäminen on yhteisen kielen muodostamista. Horisonnin käsite on siis hyvin lähellä hermeneuttisen kehän yhteydessä tarkasteltua kontekstin käsitettä. Ymmärtämisessä siis eri näkökulmat, kontekstit tai horisontit sulautuvat.

Dialogi syntyy Gadamerin mukaan kysymyksistä ja vastauksista. Kysyminen tekee asioista määrittelemättömiä ja avaa uusia merkityksiä ymmärtämisen kohteelle. Toisaalta kysymys myös rajaa ja suuntaa ymmärtämisen kohdetta, koska sen lähtökohdat ovat kysyjän esiymmärryksessä. Kysymys suhteuttaa kohteen kontekstiin ja siihen sisältyy merkitystä koskevia odotuksia, jotka ohjaavat ymmärtämistä. (Gadamer 1979, 262, 266; Koski 1995, 104.) Siksi parempaa ymmärtämistä tavoittelevan on pyrittävä kysymään aitoja ja avoimia kysymyksiä, joissa oma ennakkoluulo ei sellaisenaan projisoidu kysymystä seuraavaan vastaukseen. Aito kysyminen edellyttää avoimia ennako-oletuksia asiasta ja siten kysyjältään avoimuutta kohdata mikä tahansa vastaus. Aidoilla kysymyksillä ei myöskään tavoitella varmaa ja lopullista totuutta vaan uudenlaista, entistä laajempaa merkityshorisonttia. (Gadamer 1979, 326–327, 329, 337–338.) Avoin kysymys tarkoittaa sitä, että kysymys on avoin lisäkysymyksille. Suljettu kysymys on sitä vastoin sellainen, että siihen voi vastata kyllä tai ei, jolloin ei synny aihetta lisäkysymyksiin. (Haarakangas 1997, 35.) Siten kysymysten avoimuus ja niihin esitettyjen vastausten väliaikaisuus on myös dialogin jatkumisen ehto (Gadamer 1979, 330; Koski 1995, 121).

Yhteinen ymmärtäminen on osaltaan myös toisen esittämien kysymysten ymmärtämistä. Kysymyksen ymmärtäminen puolestaan on sitä, että osaa vasta-

ta siihen. Toisen näkemyksen ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että ymmärtää tämän näkemyksen vastauksena kysymykseen. (Gadamer 1979, 338.)

Kuten kielellinen kommunikaatio yleensä, myös dialogi on luonteeltaan retorista. Todellisessa tässä ja nyt -keskustelutilanteessa argumentaatio ei siis seuraa logiikan sääntöjä. Toisen esittämiä väittämiä ei uskota sen perusteella, että ne olisivat loogisen rationaalisia vaan enemmänkin ”terveeseen järkeen” ja arkiymmärrykseen perustuvan päättelyn keinoin. (Misgeld & Nicholson 1992, 71; Risser 1997, 14.)

Samanaikaisesti kun ymmärtäjän on mahdollista jossakin määrin hallita dialogin etenemistä esimerkiksi avoimilla kysymyksillä, dialogi on kuitenkin omalakinen tapahtuma, ikään kuin peli, jonka kulku ei ole ennakoitavissa tai hallittavissa. Ihmiset eivät johda keskustelua vaan ovat sen johdettavina (Gadamer 1979, 345). Keskustelijoiden sijaan enemmänkin dialogin kohde, eli asia, jonka ymmärtämistä dialogissa tavoitellaan, vie dialogia eteenpäin (Gadamer 1979, 330; Koski 1995, 123). Kuten peli, niin myös dialogi pitää itse itsensä käynnissä tavalla, joka ylittää osallistujien tietoisuuden ja intentiot (Huttunen 1999, 60–61; Wachterhauser 1986b, 227). Dialogin lopputulos on odottamaton myös siinä mielessä, että se syntyy sellaisten kielellisten ja filosofisten ennakkoletusten pohjalta, joita dialogiin osallistujat eivät täysin ymmärrä ja tiedosta lähtiessään vuorovaikutukseen. Dialogi siis paljastaa ennakkokäsityksiä, jotka ovat ennestään tiedostamattomia ja tämä tuo dialogiin mukaan sen odottamattomuuden ja yllätyksellisyyden. (Wachterhauser 1986a, 36). Dialogin onnistumisen kriteerinä ei ole se, mihin se johtaa vaan itse tapahtuman luonne. (Weinsheimer 1991, 13–14.)

Pedagogisessa kirjallisuudessa dialogia on kuitenkin tarkasteltu nimenomaan pedagogisiin tavoitteisiin tähtäävänä kommunikaation muotona: dialogin tavoitteena on aina uuden oppiminen, parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme (Burbules 1993, 8–9; Huttunen 1999, 52). Pedagogiseen sanastoon ovatkin vakiintuneet termit dialogipedagogiikka, dialogioppiminen ja dialogiopetus (Huttunen 1999; Laine 1995; Sarja 1995, 2000a, 2000b). Dialogin käsite on kytketty erityisesti aikuiskasvatuksen teoreettisiin kehittälyihin (Freire 1970; Malinen 2000; Mezirow 1985), kuten myös sen empiiriseen tutkimukseen ja toteutukseen, erityisesti opettajankoulutuksessa (Aaltola 1998; Aarnio 1999; Sarja 2000a; Tillema 1997). Työelämässä dialogin tavoitteena on nähty oppimisen lisäksi konfliktien ratkaisu ja työelämän kehittäminen (Isaacs 1993, 1996) ja sitä on tarkasteltu yhtenä keskeisenä oppivan organisaation piirteenä (Senge 1990). Dialogia on kuvattu myös yhteiskunnallisen uudistuksen välineenä (Freire 1970) sekä tapana, jolla myös tiedeyhteisön on toimittava, jotta tiede parhaiten voisi edistyä (Bohm & Peat 1992). Lisäksi dialogi on nähty mahdollisuutena, jonka kautta eri osakulttuurien on postmodernissa tilanteessa mahdollista ymmärtää toisiaan (Burbules 1993, 3–4; Huhmarniemi 2001; Yankelovich 1999, 64–65).

Pedagogisessa yhteydessä dialogin käsite saa helposti metodisen painotuksen, jolloin ajatellaan, että dialogi on opetusmenetelmä, jonka avulla on mahdollista päästä joihinkin ennalta määrättyihin tavoitteisiin. Edellä kuvattu gadamerilainen näkemys dialogista pelinä on kuitenkin vastakkainen sille

ajatukselle, että dialogi voisi ongelmattomasti olla metodi oppimisen tai ymmärtämisen edistämiseksi koulutuksessa tai työelämässä. Lisäksi tällaista metodista ajattelua vastaan on painotettu sitä, että dialogissa on ensisijaisesti kyse tietynlaisesta suhteesta ihmisten välillä (Burbules 1993, 128). Dialogista ja erityisesti dialogisesta suhteesta kirjoitettaessa viitataan usein Martin Buberiin ja hänen erotteluunsa Minä-Sinä-yhteyden ja Minä-Se-suhteen välillä (esim. Huhmarniemi 2001, 484; Huttunen 1999, 49–50; Mönkkönen 2002, 37). Buber (1986, 33, 34) kuvaa Minä-Sinä-yhteyttä kokonaisvaltaisena, välittömänä, hetkellisenä, ei-kielellisenä ja ennakko-oletuksista vapaana kohtaamisena. Minä-Sinä-yhteys kuitenkin ”luo kieltä” (Buber 1986, 28): Minä ja Sinä kohtaavat Minän ja Sinän välisessä kielellisessä vuorovaikutuksessa (Laine 1993, 127). Gadamerin tapaan Buber (emts. 34) painottaa toisen kohtaamisen ei-metodisuutta: ”Kaikki keinot ovat este. Kohtaaminen tapahtuu vain siellä, missä kaikki keinot ovat sortuneet.” Minä-Se-suhteessa puolestaan toinen otetaan esineen tapaan havaitsemisen ja tarkastelun kohteeksi (Huttunen 1999, 49). Suhteelle minän ja maailman sekä minän ja toisten ihmisten välillä on ominaista dialogisen Minä-Sinä-yhteyden ja monologisen Minä-Se-suhteen vuorottelu (Buber 1986, 54; 57–58; Huhmarniemi 2001, 485).

Myös Gadamer (1979, 323–325) kuvaa hermeneuttista ymmärtämiskokemusta Minä-Sinä-kokemuksena ja siten jatkaa Buberin Minä-Sinä-filosofiaa (Huttunen 1999, 62). Gadamer painottaa kuitenkin Buberia enemmän kohtaamisen kielellisyyttä ja sitä, että myös dialogisessa suhteessa ovat mukana toisensa kohtaavien ihmisten situaatiot ennakko-oletuksineen. Hän kuvaa yhteisen kokemuksen ja yhteisen historiallisen tilanteen merkitystä yhteisen ymmärtämisen lähtökohdaksi tilanteessa, jossa toinen kohdataan. Tällainen perustavaa laatua oleva yhteisymmärrys on pohjalla silloinkin, kun jostakin asiasta ollaan eri mieltä. Ensisijaista on kielellinen yhteisymmärrys, vasta toisella sijalla on sinän määrittely minästä erilliseksi tai siitä etäällä olevaksi todellisuudeksi. Kieli, historia ja kulttuuri erottavat ihmisiä toisistaan mutta myös yhdistävät heitä. (Gadamer 1979, 261, 264–265; 1980, 132.) Gadamer siis uskoo vakaasti, että ”ymmärtämisen ja keskustelun pohjana on välttämättä jokin kielellinen faktinen 'kantava konsensus', yhteinen sanasto, vakaumusten ja käsitysten summa, joka edeltää kaikkia erimielisyyksiä ja mahdollistaa niiden voittamisen” (Kusch 1986, 149).

Dialogia tarkastellessaan Gadamer ei selvittele emotionaalisuutta, jota ihmisten väliseen suhteeseen aina sisältyy. Dialogisuhteessa on kuitenkin kyse myös emotionaalisesta suhteesta ihmisten välillä, jota luonnehtivat osallisuus ja välittäminen, luottamus, kunnioitus, arvostus, kiintymys ja toivo. Dialogisen suhteen ja dialogiin ryhtymisen ennakoedellytys on myös nöyryys ja vaatimattomuus. Tällöin toisten näkemysten kyseenalaistamisen sijaan kyseenalaistaankin omia näkemyksiä ja asetetaan ne toisten testattavaksi. (Burbules 1993, 36–41; Huttunen 1999, 14–17, 54–55.)

Dialogiosapuolien horisonttien välisen ristiriidan merkitys ei myöskään tule Gadamerin kirjoituksissa selvästi esiin. Kuitenkin Tontti (2002) esittää, että horisonttien sulautuminen edellyttää myös eroa ja ristiriitaa sulautuvien hori-

sonttien välillä sekä eriäviä kantoja dialogin kohteesta. Tulkinta on samalla myös kannanotto, joka voi asettua ristiriitaisesti vastakkain muiden kannanottojen kanssa. Dialogissa ei ole kyse näiden kantojen muuttumisesta samanlaisiksi. Kyse on sen sijaan niiden testaamisesta vastakkaisen kannan kanssa ja muokkautumisesta edelleen, mutta ei kuitenkaan välttämättä samanlaiseksi kuin toinen kanta. Horisonttien tietoinen sulautuminen dialogissa edellyttää siis katkosta, merkitysten välisen ristiriidan kokemusta, jotta merkitysten kohtaaminen voisi paljastaa itsestään selvänä pidetyn esiyymmärryksen (Gadamer 1997, 45).

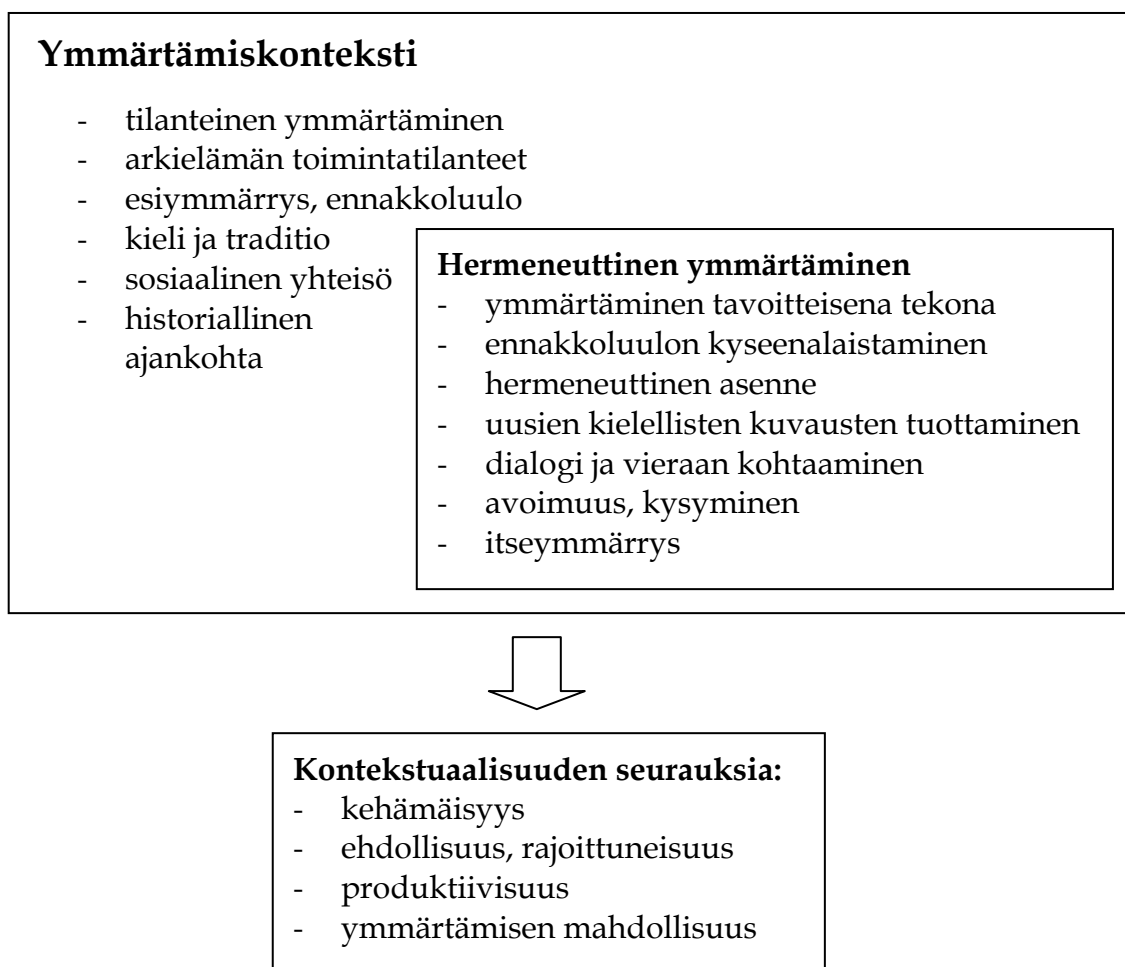
Gadamerilaisessa hermeneutiikassa dialogin käsite sisältää kaksi erilaista aspektia, joista toinen on normatiivinen ja toinen kuvaileva: Toisaalta vuorovaikutuksen on oltava avointa ja siinä on pyrittävä totuuteen ja oman ennakkoluulon kyseenalaistamiseen, jotta sitä voidaan kutsua dialogiksi. Toisaalta edellä kuvattu dialogin pelimäisyys ja retorisuus ovat kaiken inhimillisen vuorovaikutuksen ominaisuuksia. Dialogin tarkasteluissa on usein otettu dialogin käsitteen rinnalle keskustelun käsite, jolloin vuorovaikutuksen nähdään vain ajoittain saavuttavan dialogin ihanteita, kun se muuten on dialogia monologisempaa ja kilpailullisempaa keskustelua (Bohm & Peat 1992; Senge 1994, 237). Lisäksi sosiopsykologisesti suuntautunut dialogintutkimus on painottanut dialogisen suhteen dynaamisuutta, jolloin dialogilla on tarkoitettu dialogifilosofian määritelmään verrattuna moninaisempaa vuorovaikutussuhdetta, jossa vuorovaikutuksen tavat, ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutusilmapiiri vaihtelevat ja jossa dialogiset ihanteet voivat toteutua vain hetkittäin (Luckmann 1990, 55–58; Mönkkönen 2002, 34; Shotter 1993b). Kielellisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa dialogin käsitettä on käytetty nimenomaan kuvailevana käsitteenä vertaamalla vuorovaikutuksen tapaa sen ideaaleihin (Linell 1998b).

Dialogin käsitteen ongelmana onkin sen kahtalainen luonne sekä normatiivisena että kuvailevana käsitteenä (Maranhão 1990, 5–6). Tämän vuoksi olen tässä tutkimuksessa päätenyt käyttämään keskustelun käsitettä ihmisten välistä vuorovaikutusta kuvailevana käsitteenä. Dialogin käsitteeseen viitatessani tarkoitan sillä vuorovaikutusta, jossa toteutuu joitakin edellä kuvattuja dialogisen vuorovaikutuksen ihanteita. Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on vuorovaikutuksen kuvailu. Kiinnostus on kuitenkin myös siinä, oppivatko ja ymmärtävätkö ihmiset paremmin vuorovaikutuksessaan, jolloin vuorovaikutusta myös arvioidaan edellä kuvattujen dialogin ihanteiden pohjalta.

2.6 Yhteenveto: Ymmärtämisen kontekstuaalisuus filosofisessa hermeneutiikassa

Vaikka filosofisen hermeneutiikan kuvaus ymmärtämisestä on universaali eli kaikkea ja kaikenlaista ymmärtämistä koskeva, edellä olevan tarkastelun pohjalta on mahdollista tehdä jakoa kahdenlaiseen ymmärtämisen tapaan. Olen tässä luvussa kuvannut ymmärtämistä ensinnäkin välittömänä, tilanteisena ym-

märtämisenä ja toisaalta reflektoituna yrityksenä ymmärtää paremmin dialogis-
sa toisen kanssa eli hermeneuttisena ymmärtämisenä. Gadamerin hermeneutiik-
kassa tulevat esille nämä molemmat ymmärtämisen aspektit, joista tilanteisen
ymmärtämisen kuvaus perustuu Heideggerin näkemyksiin. Tämän tutkimuk-
sen kannalta keskeistä on tilanteisen ymmärtämisen merkitys hermeneuttisen
ymmärtämisen kontekstina ja ensisijaisena ymmärtämisen tapana ihmisten ar-
kipäivän toiminnassa.



KUVIO 1 Hermeneuttinen ymmärtäminen ja sen kontekstuaalisuus

Kuviossa 1 olen vielä eritellyt tässä luvussa esitetyjä ymmärtämiseen kytkeyty-
viä piirteitä sen mukaisesti, mitkä niistä voidaan nähdä paremmin ymmär-
tämisen kontekstina (eli siis tilanteisena ymmärtämisenä), mitkä taas paremmin
ymmärtämisen piirteinä ja mitkä edelleen ymmärtämisen kontekstuaalisuuden
seurauksina. Kuvio 1 siis kokoaa yhteen filosofisen hermeneutiikan pohjalta
esille tuodut ymmärtämisen keskeisimmät piirteet ja siihen liittyvät käsitteet.
Kuvio myös kiteyttää vielä sen, mikä nähdäkseni on filosofisen hermeneutiikan
ydinsanoma: Ymmärtämisessä on aina, parhaimmillaankin toteutuneena, mu-
kana hallitsematonta ennakkoluuloa, eikä se voi koskaan olla täysin reflektoitua

ja tiedostettua. Kaikki ymmärtäminen tapahtuu kielellisessä traditiossa, ymmärtämistilanteen ja ajallisen kontekstinsa ehdollistamana, eikä ole olemassa metodia, jolla tästä kontekstuaalisuudesta pääsisi eroon.

Arkielämän keskusteluissa niin työssä kuin koulutuksessakin ymmärtämisen kontekstuaalisuus todennäköisesti korostuu – esimerkiksi tieteelliseen tutkimukseen verrattuna – koska keskustelu ei useinkaan suo aikaa ja mahdollisuuksia reflektoituun ymmärtämiseen. Dialogista paremmin ymmärtämistä voi tapahtua ehkä vain hetkittäin. Lisäksi hermeneuttinen paremmin ymmärtäminen nähdään tässä tutkimuksessa yhteisenä toimintana: keskustelussa tällaista ymmärtämistä ei voi harjoittaa yksin.

Näitä ymmärtämisen aspekteja on kirjallisuudessa suhteutettu toisiinsa myös niin, että ihmisten sosiaalinen elämä ja yhteistoiminta perustuvat ihmisten väliseen jokapäiväiseen ymmärtämiseen ja luottamukseen (Misgeld & Nicholson 1992, 71). Silloin kun tämä jokapäiväinen yhteisymmärrys häiriintyy tai rikkoutuu, tarvitaan hermeneuttista ymmärtämistä (Gadamer 2004, 30). Kysymys on siis siitä, missä määrin arjen eri tilanteissa on sekä mahdollisuuksia että tarvetta hermeneuttiseen ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa oletuksena on, että kuvioon kootut ymmärtämisen kontekstuaaliset piirteet rajaavat ja mahdollistavat yhteistä ymmärtämistä tutkimuksen kohteena olevissa tilanteissa, joissa mahdollisesti tavoitellaan ainakin ajoittain myös paremmin ymmärtämistä. Siksi yhteisen ymmärtämisen tutkimisessa on keskeistä kohdistaa tutkimus paremmin ymmärtämisen ehtoihin eli ymmärtämiskontekstiin.

Ymmärtämisen ontologisen kuvauksen lopputuloksena päädyin kahden ymmärtämisen aspektin erittelyyn. Sen perusteella luvussa viisi esitän kaksi empiiristä tutkimuskysymystä. Ensimmäinen kysymys koskee tilanteista ymmärtämistä ja toinen hermeneuttista paremmin ymmärtämistä.

3 YMMÄRTÄMISKONTEKSTI KESKUSTELUSSA

Edellisessä luvussa keskustelussa tapahtuva yhteinen ymmärtäminen määriteltiin hyvin laajasti. Yhteistä ymmärrystä eli yhteisiä merkityksiä syntyy, toteutuivatpa dialogin ihanteet tai eivät ja oltiinpa siinä sitten eri mieltä tai samaa mieltä, kunhan keskustelulla on yhteinen kohde eli puheenaihe ja keskustelijat puhuvat samaa kieltä tai ovat muodostamassa sellaista. Yhteisen ymmärtämisen tuntomerkki on silloin se, että keskustelu jatkuu tai se lopetetaan yhteisymmärryksessä. Tästä laajasta yhteisen ymmärtämisen kuvauksesta lähdän seuraavaksi rajaamaan tutkimuskohdetta ymmärtämiskontekstin käsitteen avulla.

3.1 Yksittäisen ymmärtäjän kontekstista yhteisen ymmärtämisen kontekstiksi

Hermeneutiikassa tulkintakonteksti on nykyisyys, josta käsin jotakin ajallisesti aiemmin tapahtunutta ilmiötä pyritään ymmärtämään (Gadamer 1979, 263; Wachterhauser 1986a). Ymmärtämiskonteksti on siis ymmärtäjän horisontti, historiallinen ja paikallinen situaatio ja kielellinen traditio, jossa hän elää. Konteksti, ymmärtämysyhteys, tekee samanaikaisesti ymmärtämisen mahdolliseksi sekä rajoittaa ymmärtämistä eli määrittää ne ehdot, joiden vallitessa ymmärtäminen on mahdollista. (Gadamer 1979, 239–240). Keskustelijoiden erilaiset horisontit voivat toisaalta vaikeuttaa yhteistä ymmärtämistä, mutta juuri yhteinen historiallinen ja kielellinen konteksti myös mahdollistaa keskustelun ja yhteisen ymmärtämisen, tuottaa sellaisen tilanteen, jossa ymmärtäminen on mahdollista. Yhteinen tulkintakonteksti on siis keskeinen yhteisen ymmärtämisen kehittymisessä ja kohdeilmiön ymmärtämisessä.

Esimerkiksi koulutuksessa tai työssä tapahtuva keskustelu kiinnittyy kyseisen instituution historiaan, kulttuuriin ja käytäntöihin, jotka ovat keskustelun kontekstina. Hermeneutiikan mukaisesti konteksti ei kuitenkaan ”suoraan” tule ihmisten merkityksenantoon vaan se tulee tulkinnan kautta. Yhteisen ymmärtämisen kannalta ratkaisevaa on, että ymmärtämiskontekstin tulkinta on keskustelussa julki tulevaa toimintaa. Yksittäisellä puhujalla on hermeneuttises-

ti nähtynä mahdollisena kontekstina koko itsensä ja situaationsa, se, miten ja missä hän on elänyt, mitä tehnyt, kokenut ja ajatellut. Tästä kontekstista voi tulla yhteiseksi ja siten kuulijoille tulkintaresurssiksi kuitenkin vain se, mitä puhuja vuorovaikutuksessa tuo kielellisesti tai ei-kielellisin vihjein esille. Puhujan situaatio voi konkretisoida kielellisinä viittauksina aikaan ja paikkaan, omiin kokemuksiin, ajankohtaisiin ilmiöihin tai tuleviin tapahtumiin, joilla ymmärtämisen kohdetta havainnollistetaan itselle ja toisille sekä sitä koskevia väitteitä perustellaan. Konteksti siis tulee näkyviin tai kuuluviin keskustelussa, se on empiirisesti tutkittavissa oleva ilmiö (Buttny 1998).

Hermeneuttinen kehä toimii keskustelussa siten, että samalla kun siinä ilmaistaan ymmärtämisen kohdeilmiötä koskevia lausumia, kehitetään myös sitä ymmärtämiskontekstia, mistä käsin näitä lausumia ymmärretään. Keskustelussa esitetty lausuma ymmärretään aina suhteessa kontekstiinsa ja kontekstin muuttuessa myös lausuman merkitys muuttuu. Konteksti antaa merkityksen lausumalle, joka puolestaan muodostuu kontekstiksi ymmärtää seuraavia lausumia. Heideggerin käsittein mennyt ymmärtäminen projisoituu ("heittyy") ymmärtämistilanteeseen, jossa muodostuvia merkityksiä projisoidaan tulevaisuuteen. Heideggeriläisen lähestymistavan mukaisesti tällainen tilannekonteksti ja se, miten se sulautuu ymmärtämistapahtumaan siinä olevien ihmisten tulkinnan ja arkipäätelyn kautta, on merkityksenannossa ensisijaista.

Se, että historiallinen ja institutionaalinen konteksti on keskustelussa mukana keskustelijoiden tulkinnan tai tulkkiutumisen kautta, johtaa helposti ajatukseen, että ymmärtämiskonteksti sijaitisi jollakin tavalla keskustelijoiden mielessä. Tällainen ajatus on kuitenkin alussa esittelemäni antirepresentationaalisen lähestymistavan vastainen. Ymmärtämiskontekstilla ei siis viitata pysyvän kulttuurisen tiedon tai tradition säiliöön vaan se voisi olla enemmänkin toimintatapa, tapa ymmärtää ihmisen historiallisen situaation, tradition ja kielen määrittämällä tavalla. Traditio on kiinnittynyt kieleen ja kielenkäytön luonteeseen (Gadamer 1979, 258–263, 351; Koski 1995, 105), jolloin kielenkäyttö ja keskustelu toimintatapana on osa sitä kontekstia, jossa ymmärtäminen tapahtuu. Näin nähtynä tapa, jolla ymmärrämme keskustelussa, on samalla tapa, jolla keskustellemme. Keskustelun tapa on keskustelun käytäntöjä, esimerkiksi kertomista, kysymistä, vastaamista ja kannanottamista.

Edellä mainitsemaani säiliö-metaforaan vastaan gadamerilaisessa hermeneutiikassa korostuu myös ymmärtämiskontekstin, ymmärtämisen kohteen sekä ymmärtäjän jatkuva muutos. Ymmärtävä oleminen on jatkuvaa muutosta. (Ks. Koski 1995, 94–95.) Tästä näkökulmasta ymmärtämisen kohteen tai kontekstin pysyvyys ja pysyvyyden kokemus vaatii enemmän ponnistusta ja erityistä työtä kuin muutos (ks. Gadamer 2004, 83). Näkemys ymmärtämiskohteen, kontekstin ja ymmärtäjän jatkuvasta muutoksesta sopii hyvin lukemis- ja keskustelutilanteeseen. Lukiessa, kuten keskustellessakin, teksti tai puhuminen soljuu koko ajan eteenpäin. Tämän soljumisen voivat jähmettää vain esimerkiksi tilanteessa tehdyt muistiinpanot. Lukiessa voi palata aiempaan tekstiin, keskustelussa palaaminen taaksepäin on hankalampaa: vaikka voimme palata ai-

emmin keskustelussa esille tullessiin asioihin, kyseistä tilannetta emme saa enää takaisin.

Edellä olevan perusteella keskustelussa muotoutuva yhteinen ymmärtämiskonteksti on tärkeä kiinnostuksen ja tutkimuksen kohde, jos tavoitteena on tutkia keskustelussa kehittyvää yhteistä ymmärtämistä. Ymmärtämiskonteksti on empiirisesti tutkittavissa tarkastelemalla keskustelussa tehtäviä kielellisiä viittauksia sekä niitä keskustelun tapoja, joita keskustelutilanteessa käytetään.

3.2 Ymmärtämiskonteksti ja ymmärtämisen kohde

Filosofisessa hermeneutiikassa yhteisen ymmärtämisen kohteena nähdään olevan keskusteltavana oleva asia tai ilmiö ja sitä koskevat kielelliset kuvaukset. Yhteisen ymmärtämisen kohde, saksaksi *der Sache*, tarkoittaa yhteistä puheenaihetta ja keskustelijoiden kiinnostuksen kohdetta. Ymmärtämisen kohde keskustelussa on se asia, josta keskustellaan. (Wachterhauser 1986a, 32–35.) Konteksti taas on ymmärtäjälle ennestään tuttu asia, johon suhteutettuna tai jonka avulla kohde tulee ymmärretyksi. Kohde ja konteksti eivät ole kuitenkaan toisistaan erillisiä ilmiöitä. Ymmärtäminen on aina samalla myös uuden kontekstin luomista eli uuden asian tekemistä tutuksi, joka voi edelleen tulla kontekstiksi uudelle ymmärtämisen kohteelle. Konteksti voi tulla kohteeksi myös itseymmärryksessä, jolloin uuden, vastikään ymmärretyyn asian avulla tulkitaan omia aiempia kokemuksia uudelleen. Näin aiempi kokemus, joka aluksi oli kontekstina, tuleekin uuden ymmärtämisen kohteeksi. Ymmärtäminen on siis kehämäistä liikettä osan ja kokonaisuuden eli kohteen ja kontekstin välillä.

Kun tarkastellaan teoreettisten käsitteiden ja niiden kuvaamien ilmiöiden oppimista ja ymmärtämistä, edellä mainittuja kontekstin ja kohteen analyttisiä eroja voisi soveltaa siten, että kohteena on tavoiteltu oppimisen kohde eli kulloinenkin käsite tai sen kuvaama ilmiö. Kohdetta luonnehtii siten se, että se on teoreettinen ja abstrakti. Konteksti voisi puolestaan olla sellainen konkreettinen esimerkki, kokemus, havainto tai tapahtuma, jonka avulla kohdetta yritetään kuvata ja ymmärtää. Kuitenkin sen lisäksi, että konteksti voi olla tavoitellun ymmärtämisen tiedostettu ”apuväline”, kontekstiin sisältyy hermeneutiikan mukaisesti myös kaikki se ymmärtäjän tiedostamaton esiymmärrys, minkä puitteissa ymmärtäminen tapahtuu.

Kohteen ja kontekstin välistä liikettä, jota hermeneutiikka on kuvannut enemmänkin yksittäisen ymmärtäjän ymmärtämistapahtumana, on analysoitu myös empiirisesti vuorovaikutuskontekstin tutkimuksessa (Auer 1992; Goodwin & Duranti 1992; Gumperz 1992; Hanks 1992). Hanks (1992) on analysoinut keskustelun kohdetta ja kontekstia edellä kuvatun hermeneuttisen idean tapaan siten, että kohteeksi tulkitaan keskustelussa uusi asia, joka tuodaan mukaan keskusteluun ja joka muuttaa osallistujien orientaatiota. Konteksti sitä vastoin on jo aiemmin yhteisessä tiedossa oleva asia. Kuitenkin ennestään tuttu, vanha asia on tuotava keskustelussa esille, tehtävä kontekstiksi, ennen kuin se on kon-

teksti: konteksti tehdään yhteiseksi kontekstiksi viittaamalla siihen puheessa (Auer 1992, 23). Puheessa tuotettuja viittauksia ymmärtämiskontekstiin on kutsuttu kontekstualisoinniksi (Auer 1992; Gumperz 1992). Kontekstualisoinnin kannalta tärkeitä analyysin kohteita puheessa ovat erilaiset deiktiset viittaukset (Hanks 1992), ajan ja paikan ilmaukset (Lepper 2000, 156) sekä äänen laadun ja prosodian muutokset (Günthner 1999).

Kohteen ja kontekstin välistä eroa on kuvattu myös niin, että kohde tulee huomattavammin esiin vuorovaikutuksessa kuin konteksti ja kohteella on kontekstiinsa sama suhde kuin kuviolla taustaansa. Konteksti ympäröi kohdeilmiötä ja tarjoaa resursseja sen ymmärtämiselle ja tulkinnalle. Tällainen konteksti ei ole olemassa valmiina ennen vuorovaikutusta, vaan se muodostuu vuorovaikutuksessa interaktiivisesti. (Hanks 1992; Goodwin & Duranti 1992.) Käytännöissään ihmiset asettavat joitakin asioita etualalle ja toisia asioita taka-alalle tarkoituksenaan jäsentää sekä havaintojaan että kommunikaatiotaan. Ymmärtämisessä tärkeää on se, miten etuala ja taka-ala liittyvät yhteen, siis miten kohdetoiminta on suhteessa taustaansa ja miten sille annetaan merkityksiä suhteessa taka-alaan. (Lepper 2000, 54.) Kohteeksi voidaan tulkita myös yksittäinen lausuma, ja konteksti on vastaavasti mikä tahansa, minkä voi osoittaa vaikuttavan siihen, miten lausuma tulkitaan².

Keskustelussa muotoutuvien erilaisten kontekstien ja kohteiden väliset erot eivät vuorovaikutuksessa ole selkeitä eivätkä vuorovaikutusosapuolien näkökulmasta välttämättä edes olennaisia. Fitch (1998) väittääkin, ettei kontekstin ja kohteen erottaminen erillisiksi tee oikeutta sille, miten osallistujat itse kokevat tapahtumat merkityksellisiksi. Se, että jokin asia vuorovaikutuksessa määritellään pysyvästi kohteeksi ja jokin muu kontekstiksi, ei todennäköisesti ole hedelmällinen lähtökohta, koska kohde ja konteksti muuttuvat jatkuvasti vuorovaikutuksen kuluessa. Lisäksi niiden suhde on refleksiivinen eli ne muovaavat jatkuvasti toinen toisiaan (Auer 1992). Keskustelussa konteksti on aikasidonnainen ja hetkellinen (Goodwin & Duranti 1992). Keskustelun kohde on jotakin, joka hetkellisesti erottuu kuvioksi kontekstistaan ja joka taas seuraavana hetkenä siirtyy takaisin taustalle jonkin uuden kuvion noustessa taustastaan esiin. Kohteen ja kontekstin sijaan ennemminkin voidaan puhua eri tasoista konteksteista tai monista kerrostuneista konteksteista, jotka määrittävät toisiaan ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Fetzer 2002, 260). Kontekstit eivät kuitenkaan muodosta hierarkiaa siten, että esimerkiksi instituutiokonteksti vaikuttaisi yksisuuntaisesti keskustelun tilannekonteksteihin vaan eri kontekstit konstituivat toinen toisiaan. Merkitys syntyy, kun nämä kontekstit sulautuvat toisiinsa (Heritage 1996, 304).

Erityisesti useamman kuin kahden henkilön välisessä keskustelussa on lisäksi vireillä monia samanaikaisia konteksteja, joista vain osa voi tulla keskus-

² Goodwin ja Duranti (1992) varsinaisesti puhuvat kohteen (object) sijaan "fokaalitaapahtumasta" (focal event) asiana, jolle konteksti on taustana. Käytän tässä samasta asiasta nimityksiä ymmärtämisen kohde ja keskustelun kohde, joilla tarkoitan asiaa, josta keskustellaan eli puheenaihetta. Kohde-sanalla en siis viittaa esim. toiminnan teoriassa määriteltyyn kohteen käsitteeseen vaan yleisesti keskustelun puheenaiheeseen.

telijoille yhteisiksi. Samoin asia, josta keskustellaan, on vain osittain yhteinen. Keskustelijoilla on aina erilainen pääsy sekä keskustelun kohteeseen että kontekstiin. (Goodwin & Goodwin 1992, 83, 84; Linell & Korolija 1997). Monenkeskisessä keskustelussa eri keskustelijat tekevät siis erilaisia tulkintoja siitä, mikä on kohdetta ja mikä on kontekstia. Yhteisen ymmärtämisen edellytys on, että keskustelussa muodostetaan yhteistä tulkintakontekstia ja yhteistä keskustelun kohdetta. Nämä eivät kuitenkaan koskaan voi olla täysin yhteneviä eivätkä voi tulla sellaisiksi. Yhteinen ymmärtäminen ei voi olla täydellistä. Keskustelijoiden itsensä näkökulmasta yhteistä ymmärtämistä on se, että keskustelijat olettavat, kokevat ja tulkitsevat yhteistä ymmärtämistä olevan riittävästi sen tehtävän tai asian hoitamiseksi, mitä he ovat tekemässä. (Ks. Linell 1998b, 114, 141.)

Puhuttua vuorovaikutusta luonnehtii siis sekä kontekstin että kohteen dynaamisuus. Kohteen määrittelyn edellä hermeneutiikan pohjalta asiaksi, josta keskustellaan eli keskustelun puheenaiheeksi. Per Linellin (1998b, 181–182) edustaman dialogisen lähestymistavan, kuten myös etnometodologian (Heritage 1996, 237) kanta puheeseen ja vuorovaikutukseen on se, että yhteistä asiaa tai puheenaihetta ei voi erottaa siitä yhteisestä toiminnasta, johon puhujat orientoituvat. Keskustelun puheenaihe kehittyy dynaamisesti vuorovaikutuksen kuluessa yhteydessä siihen, miten puhujien toiminta jäsentyy vuorovaikutuksessa. Puheenaihetta kehitellään erilaisilla toiminnoilla, esimerkiksi puhujien välisellä vuorottelulla, kysymyksillä ja vastauksilla, joten keskustelun sisällön, ”asian” irrottaminen vuorovaikutustoiminnasta on mahdotonta. Keskustelun kohde tai sisällöllinen puheenaihe ei siten ole yksiselitteinen tai keskustelusta yksinkertaisesti eriteltävissä oleva ilmiö, kuten ei ole sen kontekstikaan. Tässä tutkimuksessa tunnistan ja tunnustan keskustelun kohteen ja kontekstin monimerkityksisyyden, mutta näen näiden käsitteiden olevan riittävän tarkkoja tehtävänsä eli hahmottamaan sitä kehikkoa, jonka avulla keskustelun sisältöä koskevaa yhteisten merkitysten muodostumista voidaan empiirisestä aineistosta tarkastella.

3.3 Kontekstuaaliset resurssit keskustelussa

Hermeneutiikan ja vuorovaikutuskontekstin tutkimuksen tarjoamaa ymmärtämiskontekstin kuvausta tarkennan edelleen empiiristä analyysia varten Per Linellin tekemällä jaottelulla niistä kontekstuaalisista resursseista, joita keskustelijoilla on tarjolla ja joiden nojalla keskustelussa yhteisiä merkityksiä muodostuu. Linell (1998b, 127–131) esittää kontekstuaalisia resursseja koskevan mallinsa täsmennyksenä ja täydennyksenä Goodwinin ja Durantin (1992) kontekstitarasteluun, johon edellisessä luvussa viittasin. Kyse on sellaisista mahdollisista konteksteista, jotka keskustelijoiden toiminnan tuloksena voivat tulla relevantiksi heidän ymmärtämiselleen tai joihin keskustelijoiden keskinäinen ymmärtäminen nojaa (Linell & Korolija 1997, 173; Linell 1998b, 128). Kontekstuaalisia resursseja otetaan vuorovaikutuksessa käyttöön erityisesti puheenvuoro-

jen alussa, jolloin uusi puheenaihe kiinnitetään johonkin keskustelijoille yhteiseen ymmärtämisen resurssiin (Linell & Korolija 1997, 172).

Linell jakaa kontekstuaaliset resurssit kahteen pääluokkaan: välittömiin ja välillisiin eli abstrakteihin. Välittömiä kontekstuaalisia resursseja ovat lausumaa tai toimintaa välittömästi ympäröivä puhe tai toiminta. Välittömiä resursseja ovat myös keskustelun fyysinen ympäristö, johon kuuluvat keskustelijoiden sijainti, käytettävissä olevat materiaaliset artefaktit sekä keskustelun ulkopuoliset tapahtumat. Välilliset eli abstraktit kontekstuaaliset resurssit tarkoittavat keskustelijoiden aiempaa tietoa ja muita keskustelijoita koskevaa tietoa. Lisäksi abstraktisia kontekstuaalisia resursseja ovat sitä toimintajärjestelmää koskeva tieto, jossa keskustelu tapahtuu, ja yleinen taustatieto, joka koskee sitä kulttuuria ja instituutiota, jossa keskustelu tapahtuu. (Linell & Korolija 1997; Linell 1998b, 128–129.)

Linellin luokittelu ja näkemys kontekstista on sikäli ongelmallisesti yhdistettävissä tämän tutkimuksen antirepresentationaaliin periaatteisiin, että hän näkee abstraktit kontekstuaaliset resurssit ensisijaisesti ihmisen mielen sisältöinä. Linell kuitenkin myös tuo esille sen, että tällainen tieto tulee tulkituksi keskustelutilanteessa. Keskeistä on siis se, miten ja millaiseksi keskustelijat tulkitsevat ”mielensä sisällön” juuri meneillään olevassa tilanteessa (Linell & Korolija 1997). Hermeneuttisesti nähtynä myös edellä mainitut taustatiedot ovat jatkuvasti muuttuvia tulkintoja esimerkiksi omista kokemuksista, eikä siksi voi puhua mielessä staattisena olevasta tiedosta. Luokittelu kuitenkin jäsentää hyvin laajaa ja epämääräistä keskustelukontekstin käsitettä selvästi ja yksinkertaisella tavalla. Siksi se antaa tässä tutkimuksessa pohjan muodostaa ymmärtämiskontekstia ja yhteistä ymmärtämistä koskevat tutkimuskysymykset sekä tunnistaa tällaisia kontekstuaalisia resursseja empiirisestä aineistosta. Linellin luokittelu myös osuvasti täydentää ja konkretisoi filosofisen hermeneutiikan kuvausta kontekstista. Taulukossa 1 on vielä esitetty rinnakkain hermeneuttisen ymmärtämiskontekstin ulottuvuuksia, joihin on yhdistetty niitä vastaavat kontekstuaaliset resurssit Linellin luokittelussa.

Gadamerilaisesta hermeneutiikasta ei löydy ajatusta materiaalisista välineistä ymmärtämisen kontekstina vaan ne voidaan nähdä osana ymmärtäjän situaatiota. Tältä osin Linellin kontekstuaalisten resurssien luokittelu täydentää hermeneuttista lähestymistapaa. Myös kontekstuaalisiin resursseihin sisällytetty lausumaa tai toimintaa välittömästi ympäröivä puhe jää selkeästi artikuloimatta hermeneutiikassa. Taulukossa 1 olen kytkenyt tämän hyvin yleiseen ideaan osien ja kokonaisuuden suhteesta, jossa kokonaisuus muodostaa kontekstin osan ymmärtämiselle. Hermeneutiikassa korostuu abstrakti eli välillinen konteksti, ja siinä kohdassa yhtäläisyys hermeneuttisen näkemyksen ja kontekstuaalisten resurssien välillä onkin selvempi.

Linellin jaottelu siis täydentää, tarkentaa ja konkretisoi hermeneutiikassa yleisellä tasolla esitettyjä tulkintakonteksteja. Linell (1998b, 134) korostaa, että hänen jaottelunsa ei ole yleinen malli kontekstuaalisesta ymmärtämisestä vaan koskee nimenomaan kahden tai useamman ihmisen välistä puhuttua vuorovai-

kutusta. Filosofisen hermeneutiikan kuvaus ymmärtämisestä taas kattaa sekä tekstien ymmärtämisen että ymmärtämisen keskustelussa.

TAULUKKO 1 Ymmärtämiskontekstia kuvaavia käsitteitä filosofisessa hermeneutiikassa rinnastettuna Linellin luokitteluun

Hermeneuttinen ymmärtämis-konteksti	Linell: kontekstuaaliset resurssit
Kokonaisuus osan kontekstina	Lausumaa/toimintaa ympäröivä puhe/toiminta
Ymmärtäjän situaatio, ymmärtämistilanne (aika ja paikka)	Keskustelun fyysinen ympäristö: artefaktit, keskustelun ulkopuoliset tapahtumat
Ymmärtäjän situaatio, tulkintahorisontti, esiyymmärrys	Keskustelun aihetta, toisia keskustelijoita ja toimintajärjestelmää koskevat tiedot
Traditio, kieli, tulkintahorisontti	Kulttuuria ja instituutiota koskeva yleinen taustatieto, "kollektiivinen muisti"

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu keskustelijoiden käyttöön ottamista kontekstuaalisista resursseista materiaalsiin artefakteihin (yhteisen ymmärtämisen apuvälineisiin), keskustelun ulkopuolisiin tapahtumiin sekä keskustelijoiden aiempaan tietoon. Analyysi ei kuitenkaan kohdistu näihin tekijöihin suoraan vaan siihen, miten edellä mainittuja kontekstuaalisia resursseja kielellistetään ja tulkitaan yhteisessä keskustelussa. Suoranaisen, tutkijan havaitseman fyysisen kontekstin sijaan on kyse siis niistä tulkinnoista, joita keskustelijat ympäristöstään tekevät. Kun kontekstia tutkitaan niin, että tutkimuksen kohteena ovat ainoastaan ihmisten väliset keskustelut ja erityisesti puheen sisältö, voidaan konteksti rajata ja nimetä kielelliseksi kontekstiksi.

Keskustelukontekstiin sisältyy myös tasoja tai rakenteita, jotka eivät keskustelussa välttämättä tule esille kielellisinä ilmaisuina tai merkityksinä. Tällaisia keskustelussa vaikuttavia kontekstuaalisia rakennetekijöitä ovat muun muassa keskustelun osallistujarakenne ja vuoronvaihtosysteemi. Näitä keskustelun toiminnallisia ja rakenteellisia tekijöitä, erilaisia jäsennyksiä, on keskusteluanalyysissä tarkasteltu ymmärtämisen resursseina, johon keskustelijat orientoituvat rakentaessaan ja pitäessään yllä yhteistä toimintaansa. (Hakulinen 1997a; Schiffrin 1987.) Koska tässä tutkimuksessa keskustelussa ymmärtäminen rajautuu nimenomaan puheen sisällön ymmärtämiseksi, keskustelun rakenne ei ole tutkimuksen keskiössä. Se otetaan kuitenkin analyysissä huomioon keskustelussa merkitystä muodostavana tekijänä.

Keskustelussa tapahtuvaan ymmärtämiseen vaikuttavat lisäksi hyvin hienovaraiset kontekstualisoivat vihjeet, joita ovat mm. eleet, ilmeet, äänen laadun ja prosodian muutokset (Gumperz 1992; Auer 1992). Tällaiset vihjeelliset keskustelu- ja ymmärtämiskontekstiin viittaamiset jäävät pääosin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Konteksti käsitteenä on hyvin ongelmallinen, koska sitä käytetään hyvin monenlaisessa yhteydessä ja sen merkitys vaihtelee paljon käyttöyhteyden mukaan. Tässä luvussa olen käyttänyt kontekstin, tulkintakontekstin ja ymmärtämiskontekstin käsitteitä toistensa synonyymeina. Käytän jatkossa käsitteitä tulkintakonteksti ja ymmärtämiskonteksti tässä luvussa kuvaamassani merkityksessä, siis sellaisena kielellisenä yhteytenä ja taustana, jonka avulla ymmärtämisen kohdeilmiötä ymmärretään. Kontekstuaalistamisen ja kontekstuaaliset resurssit määrittelin edellä. Pelkkää konteksti-käsitettä käytän jatkossa sen vaikiintuneessa käyttötarkoituksessa eli yleisesti yhteyden, taustan tai ympäristön merkityksissä.

Tässä tutkimuksessa ymmärtämiskonteksti rajautuu siis sellaisiksi keskustelussa tehtäviksi kielellisiksi viittauksiksi, joiden avulla puheena olevaa asiaa kuvataan ja jotka muodostuvat keskustelijoille tulkinnan avuksi ja resurssiksi. Ymmärtämiskontekstilla tarkoitetaan asiayhteyttä, jossa puheena oleva asia tuodaan esille ja jonka suhteen sitä tarkastellaan. Tuo puheena oleva asia, puheenaihe, määrittyy vastaavasti keskustelun ja yhteisen ymmärtämisen kohteeksi.

Linellin tavoite on ollut kuvailla kielellisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ymmärtämistä muun muassa edellä kuvatun mallin avulla. Hän ei esitä normeja siitä, miten keskustelussa pitäisi ymmärtää tai millainen keskustelu tai millaiset kontekstit keskustelussa johtaisivat oppimiseen tai hermeneuttiseen paremmin ymmärtämiseen. Hänen mallinsa kytkeytyy siis hermeneutiikan kuvauksessa esittämään tilanteiseen ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on sekä tilanteisen ymmärtämisen kuvailu että keskustelujaksojen arviointi sen mukaan, edettiinkö niissä mahdollisesti parempaan ymmärtämiseen. Siksi keskustelujen empiirinen tarkastelu edellyttää vielä tietoa siitä, millaiset vuorovaikutuksen piirteet ovat ominaisia tilanteille, joissa edetään uuteen ymmärtämiseen. Tällaisia piirteitä esittelen seuraavan luvun loppupuolella.

4 YMMÄRTÄMINEN JA OPPIMINEN

4.1 Gadamerilainen hermeneutiikka ja oppimisteoriat

Filosofisessa hermeneutiikassa ymmärtäminen nähdään paljon laajempaan ilmiönä ja inhimillisenä toimintana kuin oppiminen. Siinä ei ole siis varsinaisesti kyse oppimista koskevasta filosofiasta eikä teoriasta. Filosofisen hermeneutiikan ymmärtämiskuvauksesta on kuitenkin löydettävissä yhtymäkohtia oppimisteorioihin ja -käsitteisiin. Gallagher (1992) on tarkastellut oppimista Gadamerin hermeneutiikan pohjalta tulkinta- ja ymmärtämiskokemuksena ja luonnehtinut oppimiskokemusta hermeneuttisena kokemuksena. Olennainen piirre oppimisessa on tällöin, että se on vuorovaikutustapahtuma (Gallagher 1992, 35, 38; Koski 1995, 258). Ymmärtämisen intersubjektiivisuudesta seuraa se, että myös oppiminen edellyttää aina vuorovaikutusta ja omaehtoinen oppiminenkin voidaan nähdä vuorovaikutuksena esimerkiksi oppijan ja hänen lukemansa tekstin välillä. Lisäksi oppijan toimintakonteksti sulautuu oppijan tulkinnan kautta tekstiä koskevaan merkityksenantoon.

Tietoteoreettisesti gadamerilainen hermeneutiikka on konstruktivistista. Tieto muodostuu kulttuurisissa ja sosiaalisissa käytännöissä ja oppiminen on näihin tapahtumiin osallistumista ja merkitysten luomista niissä (Koski 1995, 40, 250). Mahdollisuutemme oppia ja ymmärtää on tulosta osallistumisesta sellaisiin yhteisöihin, joissa tehdään todellisuutta merkitykselliseksi (Wachterhauser 1986a, 22). Gadamerin näkemys ymmärtämisen produktiivisuudesta merkitsee oppimisen näkökulmasta sitä, että näissä sosiaalisissa merkityksenluontitilanteissa opittava asia on jatkuvan muutoksen alaisena. Opetus ja oppiminen ovat hermeneuttisesta näkökulmasta katsottuna tiedon uudelleen tuottamista, kulttuurin tekemistä. Niin opettaja kuin oppijakin tulkitsee opittavan sisällön aina joksikin ja nämä tulkinnat tuottavat uusia merkityksiä. (Gallagher 1992, 133–134; Koski 1995, 250–251; Toiskallio 1993, 81, 99).

Sfard (1998) on kuvannut oppimista koskevaa keskustelua ja tutkimusta kahden metaforan, omaksumismetaforan ja osallistumismetaforan avulla. Omaksumismetaforan mukaisesti oppimisesta puhutaan tiedon omaksumisena, käsitteiden kehittymisenä tai käsitteellisenä muutoksena. Käsitteet ymmärre-

tään tiedon perusyksiköiksi, joita voidaan koota, vähitellen parantaa ja yhdistellä yhä rikkaammiksi kognitiivisiksi struktuureiksi. Myös näkemys oppijasta merkitysten rakentajana liittyy tähän metaforaan. Oppiminen on omaksumismetaforan mukaisesti toimintaa, jossa kootaan tietoa samaan tapaan kuin materiaalisia tavaroita. Hankkimisen jälkeen tietoa voidaan soveltaa, siirtää toiseen kontekstiin tai jakaa toisten kanssa. Osallistumismetaforaan on puolestaan kytketty sellaisia ilmauksia kuten demokraattinen kompetenssi, osallistumisen kautta kehittyminen, reflektiivinen diskurssi, oppiminen maailmassa olemisena, dialogi, tutkivien yhteisöjen kehittäminen, oppipoikaoppiminen (apprenticeship) ja yhteisön jäseneksi tuleminen. Sanat *tieto* ja *käsite* on korvattu verbillä tietäminen, joka viittaa toimintaan ja staattisia tiloja koskevat ilmaisut on korvattu toiminnalla. Omaksumisen pysyvyys on vaihtunut tekemisen jatkuvaan virtaan, jolla ei ole selvää päätepistettä. Oppimistoiminta nähdään kiinteästi yhteydessä siihen kontekstiin, jossa se tapahtuu, puhutaan muun muassa oppimisen tilannesidonnaisuudesta, situationaalisuudesta, kontekstuaalisuudesta ja sosiaalisesta välittymisestä.

Gadamerilaiseen hermeneutiikkaan perustuva kuvaus ymmärtämisestä kytkeytyy selvästi osallistumismetaforan mukaiseen puheeseen oppimisesta. Myös suuri osa viimeaikaisista työssä oppimista koskevista tutkimuksista näyttää kiinnittyvän osallistumismetaforaan (esim. Billett 2002; Billett 2003; Brown & Duguid 2001; Engeström 2001; Henriksson 2000; Wenger 1998).

Sfardin luonnehdinnat kuvastavat myös modernia ja postmodernia näkemystä oppimisesta, joiden suhteen Prawat (1996) puolestaan on jaotellut konstruktivismiin eri suuntauksia. Prawat pohtii sosiokulttuurisen teorian ja erityisesti Vygotskin ajattelun sijoittumista moderni-postmoderni-kentässä. Hän toteaa, että Vygotskin ajattelusta on tehty sekä modernia että postmodernia tulkintaa. Vygotskin postmodernia ajattelua edustaa sekä hänen korostuksensa psykologisten välineiden merkityksestä sosiaalisessa tiedonmuodostuksessa että hänen näkemyksensä toiminnan merkkivälittyneisyydestä. Prawatin tarkastelu tarjoaa kiinnostavan yhteyden Gadamerin ja Vygotskyn välille: Myös Gadamerin näkemykset sijoittuvat modernin ja postmodernin välimaastoon ja hänen teksteistään voidaan tehdä tässä suhteessa kahdenlaista tulkintaa (Koski 1995, 60).

Gadamerin ja Vygotskin näkemysten väliset erot ja yhtäläisyydet ovat kiinnostavia myös siksi, että monen sekä työssä oppimista että koulutuksessa tapahtuvaa pienryhmäoppimista koskevan tutkimuksen lähtökohdat ovat sosiokulttuurisen ja kulttuurihistoriallisen lähestymistavan kautta ainakin osittain Vygotskin ajattelussa (esim. Baker ym. 1999; Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995; Engeström 2001; Guile & Griffiths 2001; Hansen, Dirckinck-Holmfeld, Lewis & Rugelj 1999; Hoel 1997; Kumpulainen & Kaartinen 2000; Naylor & Co-wie 2000).

Vaikka Gadameria ja Vygotskia erottaa tieteenalan raja, heillä näyttää olevan paljon yhteistä. Vygotskin psykologian keskeisenä filosofisena pohjana on Hegelin filosofia (Hänninen 2001, 83), samoin kuin Gadamerillakin (Wright 1986). Teema, joka yhdistää Vygotskia ja Gadameria, on Hegelin filosofiaan

pohjautuva historiallisuus. Vygotski pohti tätä teemaa ihmisen ja ihmislajin kehityksen näkökulmasta, kun hän tutki kulttuurievoluutiota ja lapsen ajattelun kehitystä (Hänninen 2001). Gadamer puolestaan piti ajallisuutta ja historiallisuutta asiana, joka ehkä keskeisimmin vaikuttaa siihen, millainen ihminen on ja miten hän ymmärtää.

Kolmas yhteinen piirre on kiinnostus kieleen, joskin tähän liittyy myös keskeinen ero heidän välillään. Vygotski tarkastelee kieltä merkkijärjestelmänä, joka on kytkeytynyt materiaaliin välineisiin (Prawat 1996). Toisin kuin Vygotski, Gadamer kieltää kielen instrumentaalisuuden. Hänen mukaansa kielen ja ymmärtämisen kohteen yhteys on erottamaton. Gadamerin (1979, 365) mukaan ”tulkitsija ei käytä sanoja työvälineiden tapaan siten, että ottaa välillä käteensä ja sitten panee pois”. Kieli ei ole vain väline, jota käytämme tai jonka rakennamme kommunikaatiivälineeksi. Kulttuurihistoriallisesta näkemyksestä poiketen Gadamer korostaa ymmärtäjän ”kielessä oloa”, me emme hallitse kieltä vaan kieli hallitsee meitä. Yksittäinen sana tai fraasi voidaan tietoisesti valita välineeksi, mutta emme voi valita, käytämmekö kieltä vai emme (Wachterhauser 1986a, 30). Koska kieli kietoutuu ymmärtämiseen monin tavoin, sitä ei voi irrottaa ymmärtämisen välineeksi. Gadamerille, kuten myös Heideggerille, kieli on välineen sijaan ikään kuin tila, jonka sisällä toimimme, ajattelemme ja kommunikoimme. Kieli ei ole ihmisen väline tai omaisuus maailmassa vaan ihmisen koko maailma on riippuvainen kielestä (Gadamer 1979, 401).

Gadamerilaisessa tarkastelussa kieli kietoutuu traditioon, auktoriteettiin, historiallisuuteen, tulkintaan ja toimintaan mutta ei tämän toiminnan materiaaliin välineisiin, jota taas vygotiskilainen lähestymistapa korostaa. Lisäksi Vygotskin teorioiden pohjalta suhtaudutaan optimistisemmin ihmisen mahdollisuuksiin kehittää kielellistä merkkijärjestelmää intersubjektiivista toimintaa välittävänä välineenä kun taas Gadamer rajaa ihmisen mahdollisuudet tässä suhteessa niukemmiksi. Gadamer on todennut, että näkemys kielen välineellisyydestä on ominainen teknologisesti kehittyneissä yhteiskunnissa (Misgeld & Nicholson 1992, 69). Vygotskin teoria onkin ollut pohjana sellaisissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu informaatioteknologian välittämää vuorovaikutusta (esim. Hansen ym. 1999; Järvelä, Bonk, Lehtinen & Lehti 1999; Joiner, Faulkner, Littleton, Miell & Thompson 2000).

Gadamerin näkemys yhteisen ymmärtämisen ja sosiaalisen ensisijaisuudesta yksilölliseen verrattuna vastaa Vygotskin ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä. Hermeneuttisen dialogin kautta tulkitsijan on mahdollista ylittää aiempi ymmärryksensä ja tietotasonsa. Samaan tapaan Vygotski määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen ymmärrykseksi, jota lapsella ei vielä ole, mutta joka on mahdollista saavuttaa yhteistoiminnassa aikuisen kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeen käsite on kytketty läheisesti kehityspsykologiaan ja lapsen yhteistoimintaan aikuisen kanssa (Vygotsky 1978). Gadamerilainen hermeneutiikka yleistää tämän mahdollisuuden koskemaan kaikkea ymmärtämistä riippumatta ymmärtäjän kehitysasteesta, jolloin traditio merkitsee aikuisoppijalle sitä, mitä aikuinen lapselle vygotiskilaisessa tarkastelussa. Naylor ja Cowie (2000, 103)

ovatkin todenneet empiirisen tutkimuksensa pohjalta, että Vygotskin teorian lähikehityksen vyöhykkeestä voi laajentaa koskemaan sekä lapsia että aikuisia.

Vygotskin luomaan perinteeseen nojaama kulttuurihistoriallinen ja toimintateoreettinen työn ja oppimisen tutkimus (esim. Engeström 1995; Engeström 2001) on tarkastellut historiallisesti ja kulttuurisesti kehittyneiden artefaktien merkitystä vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksen välittyneisyyttä. Pelkästään kielellisen keskustelun kohteen ja kontekstin ohella vuorovaikutus ja ymmärtäminen siis kiinnittyvät myös materiaaliin välineisiin, joita ihmiset ottavat käyttöönsä työssään ja oppiessaan. Tällaista lähestymistapaa on käytetty teknologiavälitteisen oppimisen tutkimuksen ohella sellaisten työtehtävien ja -kontekstien tutkimuksessa, joissa teknologialla on merkittävä asema (esim. Goodwin & Goodwin 1996).

Kuten jo aiemmin toin esille, filosofisessa hermeneutiikassa ymmärtämis-kontekstia on kuvattu varsin abstraktina ilmiönä. Siihen, miten ihmisten materiaallinen ympäristö kytkeytyy heidän vuorovaikutukseensa ja siinä tapahtuvaan ymmärtämiseen, sosiokulttuurinen lähestymistapa ja toiminnan teoria tuovat osuvaa täydennystä filosofisen hermeneutiikan kuvaukseen. Tämä materiaallinen maailma on kuitenkin osa ihmisten kielellistä maailmaa. Keskustelussa materiaalisia välineitä kielellistetään ja niihin viitataan kielellisesti, joten näitä kontekstuaalisia resursseja voidaan empiirisesti tarkastella puheen ja kielellisten ilmaisujen tutkimisen avulla.

4.2 Teorian ja käytännön yhdistäminen, hermeneuttinen näkökulma

Tämän luvun tarkoituksena on sekä esitellä aiempaa hermeneuttisista lähtökohdista tehtyä oppimisen tutkimusta että pohtia sitä, mitä koulutuksen ja työn kytkemisessä olennainen teorian ja käytännön yhdistäminen voisi olla hermeneuttisesta näkökulmasta. Koko tutkimukseni yhtenä tavoitteena on pohtia koulutuksen ja työelämän välisiä yhteyksiä ja tässä luvussa tarkastelen sitä, millä koulutuksen ja työn väliset erot ja yhtymäkohdat näyttävät hermeneutiikan valossa.

Filosofista hermeneutiikkaa ei ole aiemmissa tutkimuksissa käytetty teorian tai lähestymistapana empiiristen oppimistilanteiden analyysissa. Ehkä lähinnä tämän tyyppistä tutkimusta on Rothin ja Bowenin (2000) tutkimus, jossa tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden oppimista, erityisesti graafien ymmärtämistä ja ymmärtämisen kehittymistä siten, että ymmärtämistä tarkasteltiin hermeneuttisena tapahtumana. Oppimispsykologisen oppimisen tutkimuksen ongelmana Roth ja Bowen pitävät sitä, että siinä opiskelijoiden ymmärtämistä verrataan normeihin, jotka johdetaan suoraan tutkijoiden itsensä tai asiantuntijoiden tavasta ymmärtää kohdeilmiötä. Tällainen lähestymistapa ei tee oikeutta sille, miten ymmärtäminen prosessina kehittyy ja mitä piirteitä tai ongelmia ymmärtämisen kehittymisessä on. Havaintoja yliopisto-opiskelijoiden vaikeuksista

ymmärtää graafeja tarkasteltiin tutkijoiden oman elämänkerta-aineiston valossa. Aineistona tutkimuksessa oli siis muun muassa tutkijoiden tekemää autobiografiaa siitä, miten he itse olivat hiljalleen kehittyneet asiantuntijoiksi tieteellisten graafien käytössä ja ymmärtämisessä.

Muu aiempi tutkimus, jossa oppimista ja koulusta koskevassa tarkastelussa lähestymistapana on ollut filosofinen hermeneutiikka, on kohdistunut yksittäisiä oppimistilanteita laajempiin koulutuksen arvioinnin ja järjestämisen kysymyksiin. Lähtökohtana näissäkin tutkimuksissa on hermeneuttinen näkökulma ymmärtämiseen, jonka mukaisesti ymmärtäminen ei ole ensisijaisesti sisäinen mentaalinen tietorakenteiden muutos vaan kokonaisvaltaisempaa minän muutosta (Gallagher 1992, 43; Kerdeman 1998; Taylor 1993). Tältä pohjalta on pohdittu sitä, mitä implikaatioita hermeneuttisella näkemyksellä oppimisesta ja ymmärtämisestä on koulutuksen käytännön järjestämiseen. Kerdeman (1998) tosin toteaa, ettei tällainen pohdinta ole suinkaan helppoa sen vuoksi, että hermeneutiikka on suuntauksena varsin epämääräinen, moneen suuntaan ulottuva ja sisäisesti ristiriitainen. Sellaisia koulutuksen alueita, joihin Gadamerin hermeneutiikalla on ollut sanottavaa, ovat olleet opettajankoulutus (Elliot 1993; Toiskallio 1993), matematiikan opetus (Brown 1996), uskontokasvatus (Smith 1993) ja ympäristökasvatus (Grün 2005). Hermeneutiikan pohjalta on myös esitetty kannanottoja yliopistokoulutuksen tilasta (Taylor 1993).

Gallagherin (1992, 311–312) mukaan koulutusta lähentää käytäntöön jo se, että koulutus järjestetään keskustelun muotoon. Keskustelu ja yhteisöissä toimiminen on siten toimintaa, joka on yhteistä sekä koulutukselle että muulle elämälle, esimerkiksi työlle. Näin pienryhmäoppiminen tarjoaa kontekstin, jossa opiskelijat voivat harjoitella sellaista diskurssia, mitä käydään myös koulutuksen ulkopuolisissa yhteisöissä. Olennaista on myös se, mitä koulutuksessa ajatellaan opittavan. Kun oppiminen nähdään tiedon lisäämisen sijaan ymmärtämisen lisäämisinä, joka edelleen määrittää minän ja olemistavan muutokseksi, silloin koulutuksen on yliopistossa oltava muutakin kuin vain tiedon välittämistä. Tietämistä ei voi irrottaa olemisesta (Kerdeman 1998).

Aiemmat tarkastelut hermeneuttisen lähestymistavan implikaatioista koulutukseen ovat siis lähteneet liikkeelle ymmärtämisen ilmiöstä. Seuraavaksi pohdin hermeneutiikan pohjalta koulutuksen ja työn kytkemisen mahdollisuuksia hieman toisella tavalla, nimittäin tekstien tulkinnan ja tuottamisen sekä yhteisöllisen tulkinnan näkökulmasta.

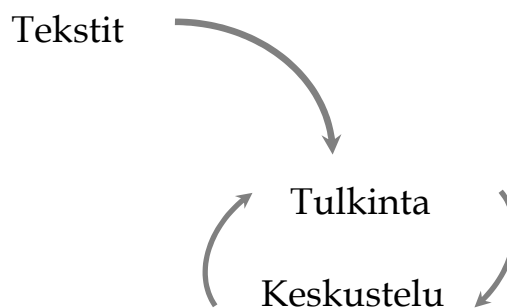
Keskeisenä kiinnostuksen kohteena työn ja koulutuksen välisten yhteyksien tarkastelussa ja kehittämisessä on ollut teorian ja käytännön välinen vuorovaikutus ja integraatio (Collin & Tynjälä 2003). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on keskustelun merkitys oppimisissa. Hermeneutiikassa on kuitenkin kyse myös tekstien ymmärtämisestä. Koulutuksessa tekstit ja keskustelut kytkeytyvät usein toisiinsa. Opiskelijoiden odotetaan kiinnittävän keskustelunsa jollakin tavalla teoreettiseen tietoon, esimerkiksi perustelevan näkemyksensä kirjoista lukemansa tutkimustiedon avulla. Teoreettinen tieto on puolestaan opiskelijoille edustettuina erilaisissa teksteissä, kirjoissa ja niistä tehdyissä

muistiinpanoissa ja keskeisenä prosessina koulutuksessa on näiden tekstien tulkinta vaikkapa pienryhmäkeskustelussa.

Scheeresin (2003) mukaan myös työtä tehdään nykyisin paljolti puhumalla, koska nykyisessä työssä toimitaan aiempaa useammin tiimeissä, erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa. Lisäksi työssä ja työyhteisöissä tapahtuvat keskustelut koskevat nykyisin yhä enemmän prosesseja, joissa käytännöllistä toimintaa muunnetaan erilaisten tekstuaalisten edustusten muotoon (Iedema & Scheeres 2003; ks. myös Lavikka 2000). Työntekijöiltä edellytetään oman työtoimintansa kielellistä kuvausta ja tekstien tuottamista siitä (ks. myös Linell 1998a). Tällaista tapahtuu Iedeman ja Scheeresin (emt.) mukaan erilaisissa laatu- ja kehittämissuhteissa, joihin nykyisin osallistuu kaikilla organisaation tasoilla työskenteleviä työntekijöitä. Organisaation eri tasoilla toimivien työntekijöiden on siis erilaisin kirjallisin raportein osoitettava, että heidän työnsä on laadukasta ja sen panoksen arvoista, joka siihen uhrataan. Lisäksi moni työ, kuten nuorisotyö, perustuu aiempaa enemmän projektirahoitukseen, joka taas edellyttää vakuuttavasti laadittuja kirjallisia hakemuksia. Tällaisten tekstien voisi olettaa olevan jonkinlainen kiteytyneessä muodossa oleva, enemmän tai vähemmän osuvasti toimintatodellisuutta kuvaava ”teoreettinen edustus” työtoiminnasta.

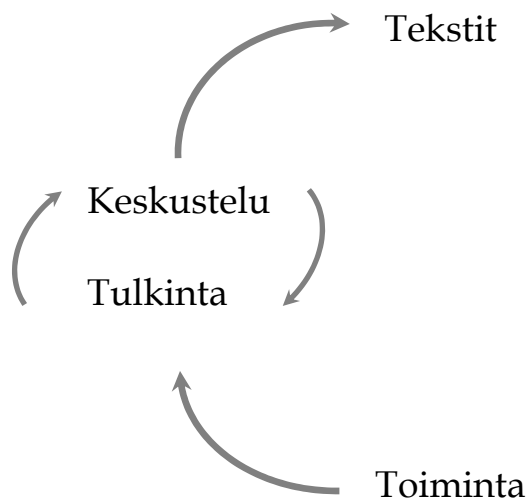
Edellä kuvatun perusteella siis tekstit ja keskustelut ovat toiminnan arkipäivää sekä koulutuksessa että työssä. Kun hermeneutiikka puolestaan ottaa kantaa nimenomaan tekstien tulkintaan ja ymmärtämiseen keskustelussa, tässä tutkimuksessa teorian ja käytännön välinen suhde muuntuu tekstien ja toiminnan väliseksi suhteeksi. Tällöin ei ole kyse siitä, että koulutuksessa hankittu teoreettinen tieto siirtyisi työelämään siirtyvien päässä sovellettavaksi työssä. Sen sijaan keskeisiksi tulevat ne yhteisölliset prosessit, joissa tekstejä tulkitaan ja tuotetaan sekä työssä että koulutuksessa.

Sekä koulutuksessa että työssä on siis keskusteluja, joita käydään tekstien ja toiminnan välimaastossa. Eroja on kuitenkin siinä, mihin ”kohtaan” toiminnan tulkitsemisen ja tekstien tuottamisen prosesseissa keskustelut koulutuksessa ja työssä sijoittuvat. Tyypillinen, pienryhmän oppimistilanne rajautuu tekstien tulkinnan ja toiminnan tekstuaalisen kuvaamisen prosesseissa ainoastaan tekstien tulkinnan alueelle. Tätä prosessia on havainnollistettu kuviossa 2.



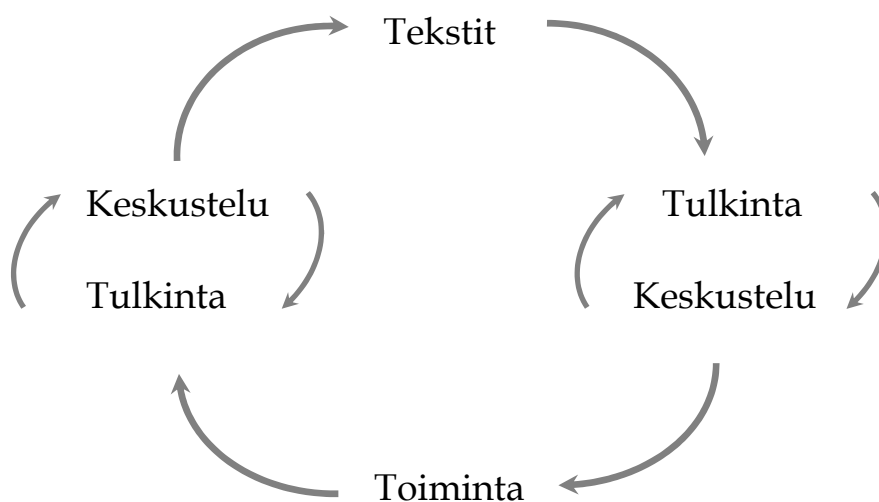
KUVIO 2 Tekstit, tulkinta (ja puuttuva toiminta) koulutuksessa tapahtuvissa pienryhmäkeskusteluissa

Työssä käydyt keskustelut sijoittuvat tekstien ja toiminnan väliseen maastoon koulutukseen verrattuna eri tavalla. Jos tavoitteena on tuottaa toimintaa koskevaa tekstuaalista kuvausta, keskeisiä ovat toiminnasta tehdyt tulkinnat keskustelussa. Tällaiset työssä käydyt keskustelut kattavat tekstien ja toiminnan välistä maastoa kuvion 3 osoittamalla tavalla.



KUVIO 3 Toiminta, tulkinta ja tekstit työssä

Teorian ja käytännön tai tekstien ja toiminnan välisen integraation kannalta on suotavaa, että koulutuksessa tapahtuvat prosessit voisivat kattaa laajemmin tekstien yhteisöllisen tulkinnan ja tuottamisen prosesseja. Työn ja koulutuksen integraatio toteutuisi ideaalisesti silloin, jos koulutus kattaisi laajemmin tekstien ja toiminnan välistä maastoa. Näin koulutuksessa tapahtuviin tulkintaprosesseihin sisältyisi myös tekstien ja toiminnan vuorovaikutusta. Tällainen työn ja koulutuksen tulkintaprosessien yhdistämisen ideaalimalli on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4 Koulutuksen ja työn integraation ideaalimalli

Työelämäprojektit ja erilaiset ongelmaperustaiset lähestymistavat ovat tästä näkökulmasta perusteltuja suuntauksia koulutuksen kehittämiseksi. Tällöin työelämässä toimimisen kannalta käytännöllisen toiminnan aspekti kytkeytyisi mukaan koulutukseen. Erilaiset harjoitteluraportit ja kuvaukset edustavat koulutuksessa prosessia, jossa toimintaa käännetään tekstiksi. Tärkeää näyttäisi olevan myös se, että työssäoppijat ja harjoittelijat voisivat olla mukana niissä työprosesseissa, joissa laaditaan ja perustellaan rahoitushakemuksia, projektisuunnitelmia ja toimintakertomuksia.

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma on kuitenkin melko iso ja radikaali muutos, johon ei aina ole mahdollisuuksia. Edellä oleva malli voi soveltua myös lyhyiden opintojaksojen, vaikkapa yhden oppimistehtävän tasolla toteutettavan työelämäkytkennän pohjaksi. Tällöin opintojakso muodostuisi toimintatutkimuksen tyyppiseksi prosessiksi, joka voisi lähteä liikkeelle jonkin (työ)todellisuuden ilmiön kuvaamisesta. Kun teoreettiseen kirjallisuuden puoleen käännetään vasta todellisuuden ilmiön huolellisen kuvaamisen jälkeen, tekstejä ei todennäköisesti opiskella sellaisenaan vaan ne voidaan ottaa ”dialogikumppaniksi” havaitun todellisuuden ymmärtämiseksi ja niihin voidaan suhtautua myös kriittisesti sen mukaan, tarjoavatko ne mahdollisuuksia käytännön paremmin ymmärtämiseen. Tekstien yhteistä tulkintaa seuraavan toiminnan järjestäminen lienee vaikein vaihe sellaisessa koulutuksessa, johon ei sisälly työharjoittelua. Esimerkiksi avoimessa yliopistossa tällainen vaihe on mahdollinen niille opiskelijoille, joiden työ kytkeytyy läheisesti opiskeltaviin sisältöihin. Sen toteuttaminen laajemmin käytäntöyhteisön tasolla edellyttäisi kuitenkin isompia muutoksia opetussuunnitelmaan.

Kenny kollegoineen (Kenny, Brown & Ralph 2000) on esitellyt nuorisotyöntekijöiden yliopistollista täydennyskoulutusohjelmaa, jossa on edellä mainittuja aineksia. Opiskelu aloitetaan omien vahvuuksien ja oman ammattitaidon analysoinnilla ja tunnistamisella. Tältä pohjalta edetään aiempien työkäytäntöjen ja kokemusten arviointiin ja vaihtoehtoisten toimintatapojen etsimiseen. Työskentely tapahtuu ryhmissä ja siihen on kytketty myös ohjausta työpaikalla sekä työn ja oppimisen dokumentointia. Dokumentointi ja reflektointi koskee vuorovaikutustilanteita niin koulutuksessa kuin työpaikallakin. Vasta oman työn perusteellisen reflektoinnin jälkeen ryhdytään lukemaan kirjallisuutta. Tiedon omaksumisen sijaan koulutuksessa luettavilla teksteillä on kriittisyyttä edistävä tarkoitus. Tekstien antia ja merkitystä arvioidaan siltä kannalta, miten niiden pohjalta voidaan edistää hyviä työkäytäntöjä.

Työelämän muutoksen trendi, jossa tekstien laadintaa edellytetään yhä enemmän kaikilta työntekijöiltä, näyttäisi lähentävän työtä ja koulutusta toisiinsa. Sen perusteella koulutuksessakin olisivat edelleen keskeisiä ja kehittämisen arvoisia erilaiset tekstien tuottamisen ja tiedon esittämisen käytännöt.

Toinen asia on se, onko työn tekstuaalistumiseksi nimitetty trendi ylipääntään työntekijöiden näkökulmasta tavoiteltava ja myönteinen asia. On kyse työtä koskevasta muutoksesta, joka edellyttää työntekijöitä oppimista ja valmiutta muutokseen. Osa työntekijöistä on valmiita oppimaan ja pystyy pysymään muutoksen tahdissa, osa taas on vaarassa syrjäytyä. (Iedema & Scheeres 2003.)

Koulutuksen tehtävänä on kuitenkin vastata näihin työelämän muutossaasteisiin. Esimerkiksi avoimen yliopiston tarjoaman akateemisen koulutuksen näkökulmasta työn tekstuaalistuminen perustelee opiskelutapoja, joissa opiskelijoiden tekemillä erilaisilla teksteillä, esseiden lisäksi myös muilla tekstilajeilla, on keskeinen asema. Samoin erilaiset keskustelut oppimisen muotona näyttäisivät vastaavan erityisesti työssä käyvien opiskelijoiden täydennyskoulutustarpeisiin.

4.3 Yhteisöllinen oppiminen koulutuksessa

Seuraavaksi tuon esille oppimistutkimuksia, joissa on paljastunut niitä ehtoja, joita vuorovaikutuksen laatu ja sen ohjaaminen asettavat opiskelijoiden ja työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvalle oppimiselle ja paremmin ymmärtämiselle. Koulutuksessa tapahtuvan pienryhmäoppimisen luonnetta ja ehtoja on 1990-luvun alusta lähtien tutkittu kollaboratiivisen oppimisen tutkimussuuntauksessa. Työssä oppimisen puolella vastaavaa tarkastelua on tehty puolestaan oppivan organisaation ja tiimioppimisen tutkimuksissa. Tässä luvussa selvittelen kollaboraatiota ja seuraavassa luvussa tiimioppimista.

Yhteisen ymmärtämisen (shared understanding) käsite on ollut viime vuosina ahkerassa käytössä kollaboratiivisen eli yhteisöllisen oppimisen tutkimuksissa. Yhteisöllisen oppimisen tutkimus on kiinnittynyt paljolti tietoverkkojen ja tietokoneiden käyttöön tiedon rakentelun välineenä (esim. Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2002; Arvaja 2003; Järvelä & Häkkinen 2002; Moschkovich 1996; Roschelle 1992; Roschelle & Teasley 1995) sekä lasten ja nuorten oppimisen tutkimukseen. Vilkas tutkimus on tuottanut paljon tietoa kielellisen vuorovaikutuksen ja oppimisen välisestä suhteesta, jonka katson olevan yleistettävissä ainakin koulutusinstituutiossa (ja ehkä osittain työelämässäkin) tapahtuvaan aikuisten pienryhmäoppimiseen.

Yhteisöllisessä oppimisessa ryhmä sitoutuu yhdessä ratkaisemaan ongelman tai suorittamaan yhteisen tehtävän. Se edellyttää ryhmän jäseniltä kiinteää vuorovaikutusta ja sitä, että he ymmärtävät toisiaan ja pyrkivät rakentamaan yhteistä tietoa ja ymmärrystä tai saavuttamaan yhteisen ratkaisun ongelmaan. (Littleton & Häkkinen 1999, 2; McCarthey & McMahan 1995, 28; Teasley & Roschelle 1993, 235.) Yhteinen ymmärtäminen näyttää kytkeytyvän kollaboraation tarkasteluihin varsin kompleksisesti. Se voidaan nähdä kollaboraation seurauksena silloin, kun kollaboraation tavoitteena on yhteisen perustan rakentaminen tulevalle toiminnalle. Yhteistä ymmärrystä voidaan tarkastella myös kollaboratiivisena prosessina, jolloin sillä tarkoitetaan ryhmän jäsenten käsitteellistä kehitystä tai muutosta. Kolmanneksi yhteistä ymmärrystä on pidetty myös edellytyksenä jatkuvalla tehokkaalla kielellisellä vuorovaikutuksella. (Dillenbourg 1999, 17.) Suhteutettuna aiemmin esittämäni hermeneuttiseen näkemykseen yhteisestä ymmärtämisestä, voidaan siis todeta, että myös kollaboraatiossa yhteistä ymmärtämistä toisaalta pidetään yhteisöllisen oppimisen prosessin ehto-

na ja edellytyksenä. Toisaalta yhteisessä ymmärtämisessä on kyse myös yhteisen oppimisen tuotoksesta ja tavoitteesta, siitä, mihin oppimisessa pyritään, eli esimerkiksi käsitteellisestä muutoksesta.

4.3.1 Kielellisen vuorovaikutuksen piirteet yhteisöllisessä oppimisessä

Kollaboratiivisen oppimisen tutkimukset ovat usein kohdistuneet siihen, millaisen kielellisen vuorovaikutuksen kautta yhteistä ymmärrystä saavutetaan. Tällaiset tutkimukset voi jakaa kahteen ryhmään: Osassa tutkimuksia on luokiteltu pienryhmässä käytävää keskustelua eri tasoihin sen mukaan, kuinka argumentoivaa tai käsitteellistä se on tai miten keskustelussa toteutuu yhteisen ajattelun ja yhteisen ymmärryksen ihanne (Arvaja, Häkkinen, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2000; Arvaja ym. 2002; Bennet & Dunne 1991; Fisher 1997; Järvelä & Häkkinen 2002; Wegerif & Mercer 1997). Toinen osa tutkimuksista pureutuu puolestaan siihen, miten yhteinen ymmärrys rakentuu prosessina ja kehittyy tilanteisesti, eli esimerkiksi miten keskustelijoiden käsitykset lähentyvät toisiaan keskustelun kuluessa ja miten eri käsityksistä käydään merkitysneuvottelua (Christensen & McRobbie 1994; Crook 1998; Kumpulainen & Kaartinen 2000; Roschelle 1992; Teasley & Roschelle 1993).

Yhteisöllisen oppimisen olennaisena osatekijäksi Teasley ja Roschelle (1993, 229) määrittelevät merkitysneuvottelun (negotiation of meanings). Merkitysneuvottelussa neuvotellaan tiedosta ja merkityksistä ja yhdistetään pienryhmän jäsenten näkemyksiä ja merkityksiä. Yhteinen oppimisen kohteen määrittely niin, että siihen liittyvistä termeistä puhutaan samassa merkityksessä, on merkitysneuvottelun tulos. Yhteinen oppiminen edellyttää ainakin jonkinasteista yksimielisyyttä siitä, missä merkityksessä mitään termiä käytetään. (Moschkovich 1996.) Myös tehtävän tavoitteita koskevien erilaisten käsitysten läheneminen on merkitysneuvottelun tulos (Kumpulainen & Mutanen 1999).

Teasleyn ja Roschellen (1993) mukaan merkitysneuvottelun keskustelullisia keinoja ovat yhteistoiminnallinen täydentäminen ja oman lausuman korjaaminen silloin, kun se todetaan väärinymmärretyksi. Merkitysneuvottelussa käytettäviä välineitä ovat kielen lisäksi toiminta, eleet ja ilmeet (Littleton & Häkkinen 1999, 6). Kollaboraatiotutkimukset perustuvat siis vahvasti aiemmin esille tuomaani vygotkilaiseen näkemykseen kielen välineellisyydestä. Tässä suhteessa kollaboraatiotutkimusten tausta-ajattelu siis poikkeaa tässä tutkimuksessa omaksutusta hermeneuttisesta näkemyksestä, jonka mukaisesti kieli ei ole väline.

Keskustelussa yhteiset merkitykset tulevat näkyviin Teasleyn ja Roschellen (1993, 237) mukaan keskustelun rakenteessa. Yhteistä ymmärtämistä osoittaa heidän mukaansa keskustelu, jossa vuorot seuraavat sujuvasti ja ongelmattomasti toisiaan sekä uusi vuoro kytkeytyy sisällöllisesti edelliseen vuoroon. Tällainen rakenne osoittaa siis sitä, että keskustelulla on yhteinen kohde ja keskustelijoilla on yhteisiä merkityksiä niistä termeistä, joilla keskustelua käydään. Kiinteä ja yhtenäinen (koherentti) vuorovaikutus näyttää olevan osoitus siitä, että keskustelijat kuuntelevat toisiaan ja ottavat huomioon toinen toistensa näkökulmia, mikä puolestaan edistää sitä, että opiskelijat oppivat toinen toisiltaan

(Kneser & Ploetzner 2001). Teasleyn ja Roschellen (1993) tutkimuksessa kahden opiskelijan vuorovaikutuksen mikroanalyysi osoitti, että puheen sisällön lisäksi keskustelun rakennetekijät, esimerkiksi vuoronvaihdot, korjaukset, kielen, eleiden ja liikkeiden yhdistelmät ovat olennaisia yhteisen ymmärryksen kehittymisessä.

Edellä kuvattua näkemystä yhteisestä ymmärtämisestä keskustelun rakenteessa esille tulevana ja eri puhujien vuorojen soljumisena sisällöllisesti koherentisti on tuonut omassa tutkimuksessaan esille myös Aarnio (1999), tosin dialogi-käsitteen näkökulmasta. Hänen mukaansa ”yhteinen ymmärrys muodostuu siitä, kun ajatuksia avataan toisen lausumaan sisällöllisesti tarkkaan sitoen ja siitä omin ajatuksin lisää kehitellen” (s. 192).

Merkitysneuvottelu ilmiönä on kollaboraatiotutkimuksessa kytketty laajempaan filosofiseen kantaan siitä, että sanan merkitys on yhtä kuin sen käyttö kielessä (Wittgenstein 1953, § 43). Keskustelussa sanoilla ei siis ole valmiiksi määriteltäviä merkityksiä vaan merkitykset syntyvät prosessissa, jossa sanoja käytetään yhteisen merkityksenannon välineinä (Shotter 1993a, 28). Myös Gadamer näkee merkityksen lähtökohdan samansuuntaisesti. Kielellisen informaation merkitys on aina sen käyttöyhteydestä riippuvaa. (Howard 1982, 159; Koski 1995, 96.) Sanoilla ei siis ole tarkkoja, staattisia merkityksiä, jotka voisivat sijaita ihmisen mielessä käsitteinä vaan kielen sanat ovat monimerkityksisiä ja epätäsmällisiä. Tämä tekee kielestä toisaalta joustavan, mutta myös muuttuvan ja häilyvän kommunikaatiovälineen. Kielen häilyvyyden vuoksi se, että ilmaukset ymmärrettäisiin riittävässä määrin samalla tavalla, edellyttää keskustelijoilta neuvottelua sanojen merkityksistä.

Merkitysneuvottelun tärkeys yhteisen ymmärryksen muodostajana liittyy myös siihen, ettei ihmisillä ole tilanteesta toiseen pysyviä identiteettejä tai rooleja, vaan niitäkin luodaan tilannekohtaisesti vuorovaikutuksessa. Grossenin ja Bachmanin (2000) tutkimuksen mukaan vertaistuutorointitilanteessa tuutori ja tuutoroitava rakensivat vuorovaikutuksessa omia ja toinen toisensa rooleja. Instituutioituneita roolisysteemejä, kuten esimerkiksi opettajan ja oppilaan roolit, ei omaksuttu suoraan, vaan niihin orientoiduttiin ja tilannekohtaisesti vuorovaikutuksessa muodostettiin tuutorin ja tuutoroitavan toisiaan täydentävät roolit. Merkitysneuvottelua ei siis käydä vain oppimisen kohteena olevista sisällöistä vaan niiden ohella myös sosiaalisista, kognitiivisista ja vuorovaikutteisista rooleista ja kontekstista (Durán & Szymanski 1995; Grossen & Bachman 2000; Kelly, Crawford & Green 2001; Kumpulainen & Kaartinen 2000, 451). Kollaboraation menestyksellisyyteen vaikuttaa hyvin paljon se, millaisia rooleja opiskelijat omaksuvat vuorovaikutuksen kuluessa (Basili & Sanford 1991; Kneser & Ploetzner 2001; Richmond & Stirley 1996). Edellä kuvatusta vertaistuutoroinnista poiketen kollaboraatio on määritelty vuorovaikutustavaksi, jossa osallistujien roolit ovat tasavertaiset. Hyvää kollaboraatiota on siis vuorovaikutus, jossa osallistujat osallistuvat mahdollisimman symmetrisesti merkitysneuvotteluun ja tiedon rakenteluun.

Edellä tuli esille sisällöllisesti *koherentti keskustelu* yhtenä yhteisöllistä oppimista kuvaavana vuorovaikutuksen piirteenä. Jotkut tutkijat ovat korostaneet

myös sitä, että parempaa ymmärtämistä tavoitteleva puhe ei koostu valmiiksi muotoilluista puheenvuoroista. Jos uutta tietoa ja ymmärrystä todella vasta muodostetaan keskustelutilanteessa ja keskustelemalla, se myös näkyy keskustelussa kielellisenä hapuiluna, epäröintinä ja vuorojen kielellisen muotoilun hakemisena ja uudelleen muotoiluina. Tällaisen puheen piirteet luonnehtivat vuorovaikutusta, jossa kehitellään ideoita yhdessä, perustellaan esitettyjä näkemyksiä ja arvioidaan niitä rakentavan kriittisesti. Tällaisia piirteitä sisältävä vuorovaikutus on nimetty *tutkivaksi puheeksi* (Barnes & Todd 1977; Mercer 1996.) Tutkiva puhe edellyttää sellaisia vuorovaikutuksen normeja, jotka sallivat monen eri äänen ja näkökulman esiintymisen keskustelussa. Yhteinen tieto ja ymmärrys rakentuu siitä, kun kriittisesti arvioidaan eri näkökulmia. (Wegerif & Mercer 1997, 59.)

Tutkivaan puheeseen kohdistuneet tutkimukset on tehty ala- ja yläasteen sekä lukion oppilailla. Coleman (1995) on havainnut samanlaisia vuorovaikutuksen piirteitä myös menestyksellisissä yliopisto-opiskelijoiden pienryhmäkeskusteluissa. Hän on nimennyt tämän tyyppisen vuorovaikutuksen *progressiiviseksi diskurssiksi*. Sen piirteitä ovat aktiivinen kysyminen, selittäminen, ryhmässä esitetyn tiedon ja aiemman tiedon arviointi, valikointi, yhdistäminen ja edelleen kehittäminen.

Chanin (Coleman 1995) tutkimuksen mukaan progressiivisiä puheenvuoroja esiintyi yliopisto-opiskelijoiden keskusteluissa erityisesti konflikti- ja ongelmatilanteissa. Opiskelijat kuitenkin usein päättävät dialogijakson liian pian niin ettei todellista yhteistä ymmärrystä rakentavaa konfliktia ehdi syntyä (Coleman 1995, 132; Luoto 1993, 47). Konfliktitilanteita pyritään keskustelussa välttämään lopettamalla konfliktia aiheuttava keskusteluteema nopeasti, jolloin ei jää riittävästi tilaa eikä aikaa etsiä yhteistä ratkaisua konfliktiin, tarkastella ja arvioida kohdetta koskevia erilaisia näkökulmia ja pohtia yhteyksiä vastakkaisten näkemysten välillä (Luoto 1993, 51; Marttunen ja Laurinen 2001; Sarja 2000a).

Konfliktin ja sitä seuraavan kriittisen argumentoinnin merkitys ymmärtämisen ja oppimisen edistäjänä on kuitenkin tullut esille vain osassa tutkimuksia (esim. Coleman 1995; Fisher 1996; Kozma 2003; Marttunen & Laurinen 2001). Toisissa tutkimuksissa taas on konfliktin lisäksi todettu toisia täydentävän ja myötäilevän vuorovaikutustavan johtavan yhteiseen ymmärtämiseen (Elbers & Streefland 2000).

Tässä tutkimuksessa käytän edellä kerrottua kollaboraatiotutkimuksen antia hyödykseni keskustelujen empiirisessä tarkastelussa. Kollaboraation tuloksena on keskusteltavan asian parempi ymmärtäminen tai ongelmanratkaisu. Sellaisia keskustelun piirteitä, jotka johtavat tällaiseen paremmin ymmärtämiseen ovat edellä olevan tarkastelun perusteella seuraavat:

- yhteistoiminnallinen täydentäminen ja oman lausuman korjaukset
- koherentti vuorovaikutus: vuorot seuraavat sujuvasti ja ongelmattomasti toisiaan, uusi vuoro kytkeytyy sisällöllisesti edelliseen vuoroon
- toisiaan täydentävät vuorovaikutusroolit

- aktiivinen kysyminen, selittäminen, ryhmässä esitetyn tiedon ja aiemman tiedon arviointi, valikointi, yhdistäminen ja edelleen kehittäminen (tutkiva puhe)
- muotoilujen hakemiset, hapuilu (muiden tutkivan puheen ominaisuuksien yhteydessä)
- eri näkökulmien kriittinen arviointi
- puheenaiheessa pysyminen niin pitkään, että ymmärrys pääsee kehittymään, erityisesti konfliktitilanteissa.

On todettu, etteivät pienryhmäkeskustelut useinkaan saavuta edellä lueteltuja ominaisuuksia. Syyksi on esitetty, etteivät arkikeskustelun normit ja käytänteet vastaa niitä edellytyksiä, joita vuorovaikutuksella olisi oltava, jotta oppiminen olisi mahdollista. Siksi vuorovaikutuksen ohjaaminen ja tukeminen onkin havaittu tarpeelliseksi. (Aarnio 1999; Baker ym. 1999; Coleman 1995; Linn & Burbules 1995; Mercer 1996; Westgate 1997.) Esimerkiksi tutkivan puheen normien ja toimintatapojen opettaminen lisäsi tämän vuorovaikutustavan käyttöä oppilaille (Wegerif & Mercer 2000). Colemanin (1995) yliopisto-opiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessa keskustelun ohjaaminen johdattavilla vihjeillä kehitti sitä kohti progressiivista diskurssia. Näiden vihjeiden tarkoituksena oli johdattaa arvioimaan omaa ajattelua ja ymmärtämistä, pohtimaan esitettyjen näkemysten taustaoletuksia, suunnata tieteellisten käsitteiden käyttöön arki-kielisten ilmausten sijaan sekä ohjata erottamaan tieteelliset selitykset arkiuskomuksiin perustuvista selityksistä. Keskustelun ohjaamisen tuloksena oppilaiden ymmärrys käsiteltävänä olevasta ilmiöstä selveni ja syveni. (Emts. 127.) Myös argumentointitaitojen opettamisen on todettu edistävän pienryhmän oppimista (Coleman 1995; Marttunen & Laurinen 2001).

4.3.2 Oppimisympäristön piirteet yhteisöllisessä oppimisessä

Edellä kuvatuissa tutkimuksissa pienryhmät ovat yleensä toimineet perinteisen luokkahuoneopetuksen osana opettajan ohjauksessa. Lisäksi verkkokeskustelujen ominaisuuksia ja ohjaamista on tutkittu viime aikoina vilkkaasti, myös monimuoto-opetuksessa (mm. Bullen 1998; De Simone, Yiplin & Schmid 2001; Järvelä & Häkkinen 2002; Marttunen & Laurinen 2001; Stacey 1999). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on etsiä sellaisia ohjauksen mahdollisuuksia, joilla pienryhmän yhteisen ymmärryksen muodostumista voidaan tukea monimuoto-opetuksessa, jossa pienryhmän jäsenet kohtaavat kasvokkain (ei siis verkossa). Monimuoto-opetuksessa opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen määrä on rajoitettu, joten vuorovaikutuksen ohjaaminen ryhmäkeskustelujen aikana ei ole useinkaan mahdollista.

Kollaboraation ja pienryhmäoppimisen tutkimuksissa on selvitelty myös erilaisten oppimisympäristön osatekijöiden merkitystä keskustelussa ja oppimisessä. Näissä tutkimuksissa on havaittu ensinnäkin oppimistehtävän laadun vaikuttavan ratkaisevasti siihen, millaista keskustelua pienryhmässä syntyy. On todettu, että vuorovaikutuksen kannalta olennaista on, onko kyseessä todellinen ryhmätehtävä. Todellinen ryhmätehtävä on sellainen, joka pakottaa vuoro-

vaikutukseen, koska se edellyttää ryhmältä yhteistä toimintaa. Sitä ei siis voi ratkaista yksin. Todellinen ryhmätehtävä on luonteeltaan avoin niin, että siihen ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua. Hyvä ryhmätehtävä on tehtävänannoltaan myös siinä mielessä muotoilultaan avoin (ill-structured), että se edellyttää ryhmältä käsitteellistä neuvottelua ja yhteistä määrittelyä siitä, mistä tehtävässä on kyse ja mihin sillä pyritään. (Cohen 1994; Arvaja ym. 2000.)

Oppimistehtävät kytkeytyvät kyseisen koulutusinstituution ja niissä toimivien yhteisöjen traditioihin ja toimintakulttuureihin (Sarja 2000a, 43). Yksittäinen oppimistehtävä ei ole siis ainoastaan laatijansa pedagogisen ajattelun tuotos, vaan siinä kulminoituvat hyvin laajat kyseisen koulutusinstituution ja sen opetussuunnitelman historialliset ja yhteiskunnalliset sidokset. Oppimistehtävän kautta opiskeleva pienryhmä situoituu siten hyvin laajaan ajalliseenkin kontekstiin. Niin oppimistehtävä kuin sen ohjauskin on kielellinen konstruktio, jolla ei ole oppivalle ryhmälle merkitystä, ennen kuin se ryhmässä tilanteisesti tulkitaan ja muodostetaan. Eri ryhmät voivat eri tilanteissa tulkita oppimistehtävää hyvin eri tavoin (Lave 1993; Minick 1993; Pekarek Doehler 2002). Koulutuksessa tapahtuvissa keskusteluissa oppimistehtävä on luonnollisesti hyvin vahva kontekstitekijä. Stokoen (2000) tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijat orientoituivat ryhmäkeskusteluissaan koulutuskontekstiin niin, että keskustelu aloitettiin toistamalla annettu tehtävä tai selventämällä sitä. Stokoen tutkimuksessa tutkittavat olivat lähiopetuksessa olevia kokopäiväopiskelijoita. Monimuoto-opetuksessa ja avoimissa oppimisympäristöissä oppimistehtävän merkitys lienee vielä suurempi, koska lähiopetusta on vähän ja opiskelu perustuu vahvasti kirjalliseen oppimistehtävään, kirjalliseen ohjaukseen ja itsenäiseen työskentelyyn.

Opiskelijoiden toimintakontekstin merkitys tuli esille myös Järvelän ja Häkkisen (2002) yliopisto-opiskelijoiden verkkokeskusteluihin kohdistuneessa tutkimuksessa. He totesivat, että yhteisen perspektiivin muodostumisessa keskustelijoiden yhteisellä tietoperustalla oli tärkeä merkitys. Yhteistä tietoperustaa luotiin tutkituissa oppimistilanteissa teoriakirjallisuuden, mentoroinnin ja kasvokkain tapahtuneiden pienryhmäkeskusteluiden avulla. Näiden varsinaista verkkokeskustelua laajemman oppimiskontekstin piirteiden todettiin olevan ratkaisevia yhteisten merkitysten rakentamisessa.

Formaalissa koulutuksessa oppiminen ja opiskelu perustuvat ratkaisevasti teksteihin ja kirjallisuuden lukemiseen. Peruslukutaidon oppimista on tutkittu paljon, mutta verrattuna siihen, kuinka keskeisessä osassa kirjallisuuden lukeminen on myös myöhemmillä koulutusasteilla, tekstien ymmärtämisen tutkiminen on ollut hämmästyttävän niukkaa. Pienryhmäkeskusteluun kytkettyä tekstien ymmärtämistä on tarkasteltu vain yhdessä tutkimuksessa. Fracisin ja Hallamin (2000) tutkimus koski sitä, miten yliopisto-opiskelijat ymmärtävät genreltään vaikeita tekstejä. He totesivat, että vaikean tekstin ymmärtäminen edellyttää opiskelijalta useita lukukertoja. Tutkittuun opiskelujaksoon sisältyi myös opiskelijoiden pienryhmäkeskusteluja. Tutkimuksessa todettiin, että keskustelut olivat hyödyllisiä sikäli, että ne lievensivät vaikeiden tekstien tuottamaa ahdistusta, mutta lukemista ne eivät korvanneet. Kuten Järvelän ja Häkki-

sen (emt.) myös Francisin ja Hallamin tutkimus siis korostaa sitä, että se, miten intensiivisesti on ennen keskustelutilannetta perehdytty kirjallisuuteen, on olennaista ryhmäkeskustelun onnistumisessa.

Tyypillisenä keskustelukontekstina niin koulutuksessa kuin myös työelämässä ovat erilaiset kuviot, käsitekartat ja graafiset mallit (Roth & McGinn 1998; Schrage 1990, 97–101). Näitä ja muitakin tieteellisen tiedon esittämisen materiaalisia malleja, tapoja ja apuvälineitä on etnometodologisessa tieteellisen tiedonmuodostuksen tutkimuksessa nimitetty *inskriptioiksi* (Latour 1987, 218; Lynch & Woolgar 1990). Tiedon tuottamista on etnometodologian näkökulmasta kuvattu erilaisten inskriptioiden eli uudenlaisten, tiedon materiaalistien edustusten tuottamisena ja tämän tuottamisen erilaisina yhteisöllisinä käytäntöinä (Suchman & Trigg 1993; Woolgar 1990). Inskriptioiden on todettu tukevan ihmisten välistä vuorovaikutusta ratkaisevasti. Ne toimivat keskustelijoille viitekehyksenä, taustana ja kontekstina, jonka avulla kielelliset ja ei-kielelliset ilmaukset ymmärretään. Inskriptioihin viitataan usein deiktisillä ilmauksilla, kuten esimerkiksi 'tämä', 'tässä' ja 'tuolla'. Lisäksi ne koordinoivat ryhmän työskentelyä. (Roth & McGinn 1998; Woolgar 1990.) Roth ja McGinn ovat kuitenkin todenneet, ettei opiskelijoille valmiina annettujen inskriptioiden ymmärtäminen eikä niiden laatiminen ryhmäkeskustelussa ole itsestään selvää. Opiskelijat voivat käyttää inskriptioita apuna ymmärtämisessään, jos heillä on autenttisia mahdollisuuksia osallistua toimintakulttuureihin, joissa inskriptioita tehdään ja käytetään. (Roth & McGinn 1998.) Oppimisen kannalta inskriptioilla on ymmärtämisessä siis kaksoisrooli: Ne ovat ymmärtämisen apuväline, mutta voidakseen muodostua apuvälineeksi niiden on oltava myös ymmärtämisen kohteena (Baker ym. 1999).

Crookin (2000, 175–176) tutkimus antaa viitteitä siitä, että myös opiskelijoiden tekemät muistiinpanot voivat olla yhteistä ymmärtämistä välittäviä välineitä. Crook vertaili kahden eri opiskelijajoukon parikeskusteluja toisiinsa. Hän totesi, että parit, jotka käyttivät keskustelussaan apuna itse tekemiään muistiinpanoja, keskustelivat luovemmin, monipuolisemmin ja tavoitteellisemmin kuin opiskelijat, joiden keskustelu pohjautui luennoitsijan kirjoittamaan verkkotekstiin.

4.4 Tiimioppiminen

Työssä tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen eli tiimioppimisen tutkimus on 1990-luvulla kiinnittynyt organisaatioiden oppimisen tutkimukseen. Tässä suuntauksessa on ollut keskeistä ajatus, että yksilöiden lisäksi myös tiimien ja organisaatioiden nähdään oppivan. Tiimien ja organisaatioiden oppimista ei myöskään redusoida yksilöiden oppimiseen. Tiimien oppiminen, yksilöiden oppimisen sijaan, on välttämätöntä, jotta organisaatiot voivat oppia ja uudistua (Senge 1994, 10; Dechant, Marsick & Kasl 1993).

1990-luvun lopulla ja 2000-luvulla työssä tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista koskeva terminologia on muuttunut niin, että tiimien oheen on tullut Laven ja Wengerin (1991) pohjalta *käytäntöyhteisöjen* käsite (communities of practice) (Brown & Duguid 2001; Henriksson 2000; Wenger 1998). Niitä sosiaalisia yhteisöjä, joissa työn tekeminen ja työssä oppiminen tapahtuu, on nimitetty myös tietoyhteisöiksi (Boland & Tenkasi 1995). Käytäntöyhteisössä yhteinen käytäntö tuottaa yhteistä kieltä ja yhteisiä tulkintoja yhteisen ymmärtämisen pohjaksi (Brown & Duguid 2001; Goodwin & Goodwin 1996). Yhteinen työikäntäntö on siten yhteisön keskusteluissa muodostuvan yhteisen ymmärtämiskontekstin lähtökohta.

Tiimin käsite onkin hieman ongelmallinen sikäli, että sitä on usein käytetty myös normatiivisena käsitteenä: Tiimi on nähty tietyt ideaalit piirteet omaavana työryhmänä (Donnellon 1996, 10). Tässä tutkimuksessa käytän tiimin käsitettä kuvailevassa merkityksessä synonyyminä käytäntöyhteisön käsitteen kanssa.

4.4.1 Oppiminen tiimeissä

Dechant, Marsick ja Kasl (1993) määrittelevät tiimin ryhmäksi ihmisiä, joka työskentelee yhdessä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tiimin oppiminen puolestaan on määritelty kollektiiviseksi oppimiseksi, jossa tiimi kokonaisuutena oppii. Dechant kollegoineen määrittelee tiimin oppimisen olevan muutosta tiimin ryhmäilmastossa, tiimin käytännöissä, tiedoissa ja taidoissa.

Dechantin, Marsickin ja Kaslin (1993) tutkimus on tiimioppimisen tutkimuksen klassikko. Se on haastattelututkimus ja selvittää siten haastateltujen työntekijöiden näkemyksiä ja kielellisiä kuvauksia oppimisprosessistaan. Tutkimuksen mukaan tiimioppimisen prosessissa keskeisiä tekijöitä ja tiimin oppimisen tuntomerkkejä ovat:

- A) tiimien tekemät havainnot asioista, tilanteista ja henkilöistä sekä näiden havaintojen jäsentäminen ja uudelleen jäsentäminen ja tulkinta eri tavalla kuin ennen,
- B) uusien käytäntöjen kokeilu ja arviointi, yhteinen ongelmanratkaisu kokeilemalla,
- C) tiimin rajojen ylittäminen eli vuorovaikutus tiimin ulkopuolisten henkilöiden ja tiimien kanssa,
- D) ryhmän jäsenten erilaisten näkökulmien yhdistäminen siten, että moninäkökulmaisuus säilyy ja tiimeissä syntyy uusia näkemyksiä.

Tutkijoiden havaintojen mukaan tutkitussa organisaatiossa eri tiimien välillä oli eroja siinä, missä määrin edellä lueteltuja piirteitä esiintyi. Myöhemmissä tutkimuksissa on työtiimien toiminnassa havaittu samoja piirteitä, mitä Dechant tutkijaryhmineen (1993) on tuonut esille. Jäsenmän ja esittelen seuraavassa tätä myöhempää tutkimusta edellä kuvatun tiimioppimisen piirteiden jaottelun mukaan.

A) Asioita, tilanteita ja henkilöitä koskevien havaintojen jäsentäminen ja uudelleen jäsentäminen

Etnometodologisissa työtiimien keskusteluja koskevissa tutkimuksissa on tarkasteltu Dechantin tutkijaryhmän (1993) esille tuomaa tiimeissä tapahtuvaa jäsentämistä kielellisten tyypittelyjen tuottamisena ja kielellisenä kategorisointina (Boden 1994; Housley 1999; 2000a; 2000b). Kielelliset kategoriat ja tyypittelyt ovat kokemusten ja merkitysten kiteytyneitä tiivistelmiä (Heritage 1996, 62). Kategorisointi on osa tiimien, käytäntöyhteisöjen ja organisaatioiden arkista rutiinia ja työtoimintaa (Bowker & Star 1999, 285–287; 2000). Se, että tiimin jäsenet ymmärtävät toinen toisiaan ja voivat muodostaa yhteistä todellisuutta, perustuu esimerkiksi asiakkaista ja toisista tiimin jäsenistä muodostuviin yhteisiin kategorioihin. Tiimien käymiä keskusteluja onkin tarkasteltu niin sanottuna kategorisointityönä, jolloin esimerkiksi tiimin asiakaskunnan rajatapauksia luokitellaan joko tiimin asiakaskuntaan tai sen ulkopuolelle kuuluviksi (Housley 2000b). Tiimien keskusteluissa voidaan tehdä myös tiimin toiminnan kannalta keskeisiä ajan ja tilojen luokittelua (Lepper 2000, 156). Kategorioissa tapahtuu ajan kuluessa kahdenlaista muutosta. Ensinnäkin ne naturalisoituvat eli muuttuvat yhä rutiininomaisemmiksi ja yhä enemmän itsestään selviksi. Naturalisoituneet kategoriat voivat kuitenkin myös muuttua. (Bowker & Star 1999, 299.)

Edellä lyhyesti kuvattu sosiologinen näkemys kategorioista ja kategorisoinneista yhdistettynä Dechantin ynnä muiden (1993) tutkimuksen oppimispsykologiseen näkökulmaan tuottaa ajatuksen siitä, että oppiminen tiimeissä ja työyhteisössä on toisaalta yhteisten luokittelujen ja jäsenysten muodostumista ja vakiintumista ja toisaalta niiden muutosta, uudelleen jäsentämistä. Sama ajatus ymmärtämisestä tyypittelynä löytyy itse asiasta myös filosofisesta hermeneutiikasta, mutta hermeneutiikalle tyypillisesti luokittelua ja kategorisointia pidetään ihmisten toiminnan lisäksi kielen ominaisuutena: Kieli tyypittelee todellisuuden ilmiöt historiallisesti muuttuviin luokkiin (Wachterhauser 1986a, 29). Ihmisten yhteisesti jaetut sanoja koskevat merkitykset osoittavat näiden tyypitysten olevan yhteisiä. Koska näemme ja tulkitsemme todellisuuden tämän tyypityksen läpi, pidämme sitä aina jonakin. Kategoriat ja tyypitykset ovat siten niitä hermeneuttisia essiivejä, joina ihmiset, asiat ja tilanteet ymmärretään. Oppimisessa ja uudella tavalla ymmärtämisessä on sitten kyse siitä, että kielellä ja keskustelulla muutetaan näitä tyypityksiä, jolloin muodostuu uutta yhteistä kieltä ja uusia tyypityksiä, jotka voivat avata todellisuutta uudella tavalla ja erilaisesta näkökulmasta (Laine 2003, 177).

B) Yhteinen ongelmanratkaisu kokeilemalla, uusien käytäntöjen kokeilu ja arviointi

Monissa tutkimuksissa on työssä oppiminen liitetty erilaisiin työn ongelmatilanteisiin ja työn rutiineissa tapahtuviin katkoksiin. Esimerkiksi Hutchins on tutkinut etnografisella havainnoinnilla sitä, miten työtiimi toimii ja reagoi ongelmatilanteessa. Tutkimus koski laivan navigointitiimin kohtaamaa ongel-

matilannetta, jossa tekniikan petettyä tiimi useiden virheiden ja korjausten kautta kehittää uuden yhteistoiminnallisen mallin ja työnjaon. Tiedon ja toiminnan uudelleen organisoituminen tiimissä johti edelleen tiimin uuden tehtävän sosiaaliseen organisoitumiseen. Lineaarisen toiminnan sijaan tiimi toimi systeemisesti, jossa eri jäsenten samanaikainen toiminta vaikutti toinen toisiinsa. Työnjako ja jokaisen tiimin jäsenen tehtävät myös nimettiin ja kirjattiin muistiin. Näin uudesta toimintatavasta tuli jo kyseisen ongelmatilanteen kuluessa rutiininomainen tapa. Kuten Hutchinsin tutkimus, myös muut havainnointitutkimukset osoittavat, että se tilanne, jossa tiimi on, vaikuttaa tiimissä tapahtuvaan merkityksenantoon ja tiimin vuorovaikutukseen. Kulloisetkin työtapahumat ja -käytännöt siis muovaavat tiimin jäsenten välistä vuorovaikutusta. Kielellisen vuorovaikutuksen lisäksi tiimin toiminta organisoituu myös teknisten välineiden välittämänä. Jokainen tiimi muodostaa omat tapansa toimia yhdessä ongelmatilanteissa. (Raeithel 1996.)

Mielenkiintoista, tosin ei varsinaisesti tiimioppimista vaan yleensä organisaatioiden oppimista koskevaa teoriaa ovat rakentaneet Weick ja Westley (1996). Heidän mukaansa oppimisen peruspiirre on aina samanaikainen järjestyneisyys ja epäjärjestys. Oppiminen on samanaikaisesti sekä osittaista muutosta että uusien yhteisten merkitysten muodostumista ja niiden ylläpitoa tai säilyttämistä. Samanaikaisesti läsnä olevaa järjestystä ja epäjärjestystä organisaatiossa implikoivat nauru ja huumori, improvisointi sekä oppiminen toiminnan aikana (ei vain puhuttaessa toiminnasta). Oppiminen on välttämätöntä ja oppimaan oppiminen tärkeää työtoiminnan onnistumisen kannalta. Weick ja Westley (1996) kuvaavat oppimista myös pieninä voittoina, pieniltä ja vähäpätöisiltä vaikuttavina hetkinä, jotka voivat ajan myötä johtaa uusien kielellisten tulkintojen ja artefaktien syntymiseen, kuitenkin siis niin, että myös jotakin vanhaa säilyy. Oppimiselle on tyypillistä pienet kokeilut ja pienet, vähittäiset muutokset tulkinnoissa ja toiminnassa. (Weick & Westley 1996.) Siksi se usein on työntekijöille itselleen huomaamatonta (ks. Lave 1993) ja siksi myös todellisia oppimisia aiheuttavia tilanteita on vaikea suunnitella edeltä käsin ja saada tarkoituksellisesti aikaan. Pienet muutokset tai häiriöt voivat olla merkittäviä siksi, että ne voivat vaikuttaa tiimin ohella laajempaan toimintajärjestelmään, kuten koko työorganisaatioon (Engeström 1987).

Se, millä tavalla työyhteisössä keskustellaan työmenetelmistä ja ratkaistaan niitä koskevia ongelmia, tuli esille Middletonin (1996) diskurssianalyysisessä terveydenhuollon moniammatilliseen tiimiin kohdistuneessa tutkimuksessa. Tiimin yhteisen puheen kohteena olivat tiimin työkäytännöt ja erityisesti niissä olevat dilemmat, ristiriitaisuudet ja epävarmuudet. Nämä työkäytäntöjen ristiriitaisuudet toisaalta tuottivat tiimikeskusteluun erilaisia ääniä ja vastakkaisia näkökulmia, mutta toisaalta myös tiimikeskustelun argumentaatio ja moninäkökulmaisuus konstituivat ammattikäytäntöä ristiriitaisuuksia ja vastakkaisuuksia sisältävänä asiana. Middletonin tutkimassa tiimissä argumentoinnin sisältönä olivat uusien innovaatioiden sijaan proosalliset ja arkipäiväiset asiat, kuten aikatauluista ja työnjaosta sopiminen. Lisäksi argumentointi oli hyvin hienovaraista, jossa samanaikaisesti pidettiin yllä "tasa-arvon eetosta" tiimissä.

Argumentoinnissa ei siis pyritty oman kannan voittamiseen vaan hyvän toimintatavan löytämiseen, joskin hyvät toimintatavat ja ongelmien ratkaisut nähtiin aina vain väliaikaisina. Argumentoinnilla tuotettiin yhteistä ymmärrystä hyvästä ja toimivasta toimintatavasta jossakin käytännön tilanteessa sekä tuotiin esille vaihtoehtoisia tapoja reagoida tapahtumiin. Myös aiempia käytäntöjä koskevat selonteot tilanteessa otettiin resurssiksi määritellä tulevia käytäntöjä. Tiimin keskusteluilla ja argumentoinnilla muodostettiin yhteisesti hyväksytty tulkinta aiemmista tapahtumista ja edelleen koordinoitiin toimintaa, jolla reagoida näihin tapahtumiin.

Ongelmatilanteissa työyhteisö voi organisoida toimintansa siis uudelleen ja keskustelemalla etsiä hyviä toimintatapoja arjessa ilmeneviin ongelmiin. Työn arki on kuitenkin usein niin kiireistä ja tapahtumia täynnä, että työn ohessa ei ehditä arvioida ongelmien ratkaisuja tai suunnitella etukäteen uusia toimintatapoja. Laiken, Edge, Friedman ja West (2001) tutkivat erilaisia tiimejä sellaisissa työorganisaatioissa, joissa on kiinnitetty huomiota organisaation oppimiseen. Tiimejä vertaillessaan tutkijat havaitsivat yhdeksi oppivien tiimien piirteeksi sen, että ne kokoontuivat säännöllisesti. Tiimien kokouksissa keskusteltiin tiimien työtehtävistä, ratkaistiin ongelmia, reflektotiin työprosesseja ja käsiteltiin työssä tapahtuneita virheitä. Oppivissa tiimeissä myös sovellettiin reflektoinnin ja arvioinnin tuloksia ja opittua käytäntöön.

C) Tiimin rajojen ylittäminen

Dechant, Marsick ja Kasl (1993) määrittelivät rajojen ylityksen vuorovaikutukseksi tiimin ulkopuolisten jäsenten kanssa. Engeström tutkijaryhmineen (Engeström ym. 1995) on tarkastellut rajojen ylittämistä tätä laajempaan tapahtumana, jossa rajoilla tarkoitetaan mitä tahansa toimintaympäristön rajoja. Keskeistä on tällöin oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen vertikaalisen ”ylemmälle tasolle” siirtymisen sijaan horisontaalisina siirtyminä asiantuntijuuden alueilta toisille. Rajoja voivat olla myös esimerkiksi rajat palaverien ja palaverien ulkopuolisten käytänteiden välillä. Jollei palaverissa onnistuta käsittelemään tiimin käytännön kannalta tärkeitä asioita ja ottamaan esimerkiksi käsillä olevan ongelman kannalta keskeisiä henkilöitä tai teemoja tarkastelun kohteeksi, rajojen ylittäminen ja sen mukana oppiminen ja ongelmanratkaisu estyvät.

Rajojen ylittämisen materiaalisia tai käsitteellisiä välineitä Engeströmin tutkijaryhmä (1995) kutsuu Starin pohjalta *rajaobjekteiksi* (ks. myös Bowker & Star 1999, 296–298). Tiimin keskustelujen kannalta kiinnostavaa on se, että rajanylittäminen voi tapahtua silloin, kun tiimi ottaa välineekseen jonkin käsitteen, jonka avulla tiimin ymmärrys ja toiminta voivat laajeta uudelle alueelle. Rajanylitys edellyttää tästä käsitteestä tiimissä muodostuvaa yhteistä ymmärrystä, kollektiivista käsitteen muodostusta tiimissä.

Bowker ja Star (1999, 296–297) tarkastelevat rajaobjekteja eri tieto- ja käytäntöyhteisöjen rajojen ylittämisessä. Oman tutkimukseni kannalta tärkeänä ra-

jana on raja tiimin palaverin ja työkäytännön välillä³. Kiinnostavaksi nousee silloin se, millä tavalla viitaten ja kontekstualisoiden tiimipalaverin ulkopuolisia tapahtumia tuodaan yhteiseen keskusteluun, millä tavalla siis käytäntöä koskevaa yhteistä kontekstuaalista ymmärrystä muodostetaan (esimerkiksi ongelmaa kuvataan) ja millä tavalla tiimissä edetään mahdolliseen ongelmanratkaisuun. Linell (1998a) tarkastelee tällaista eri toimintakontekstien tuomista mukaan keskusteluun uudelleen kontekstualisoinnin (recontextualization) käsitteellä. Uudelleen kontekstualisoinnin hän määrittelee jonkin asian dynaamiseksi samanaikaiseksi siirtämiseksi ja transformaatioksi diskurssista tai kontekstista toiseen. Näin määriteltynä näen uudelleen kontekstualisoinnin sellaiseksi kielelliseksi ja vuorovaikutukselliseksi toimeksi, jota rajan ylitys edellyttää. Uudelleen kontekstualisoinnissa siirretään joitakin diskurssin tai tekstin aspekteja kontekstista toiseen. Tällaisia voivat olla muun muassa kielelliset ilmaisut, käsitteet, faktat, argumentit ja argumenttiketjut, kertomukset ja kannanotot. Diskurssin aspektien siirrossa niiden rakenne ja merkitys muuttuu, ne tiivistyvät ja yksinkertaistuvat tai niitä tarkennetaan ja fokusoidaan uudella tavalla. Uudelleen kontekstualisointi on siten kohdetta koskevan uuden merkityksen luomista uudessa kontekstissa. Linellin käsitteistössä tämä uudelleen kontekstualisointi näyttäisi tarkoittavan suurin piirtein samaa kuin aiemmin tarkasteleman kontekstualisointi, siis viittaamista esimerkiksi johonkin keskustelutilanteen ulkopuoliseen tapahtumaan ja puheenvuoron kiinnittämistä siihen tai viittaamista johonkin keskustelussa aiemmin mainittuun.

D) Tiimin jäsenten erilaisten näkökulmien yhdistäminen

Eri näkökulmien yhdistämistä voidaan tarkastella toisaalta tiimin vuorovaikutusmahdollisuuksien, toisaalta tiimin sisäisen dynamiikan näkökulmasta. Vuorovaikutusmahdollisuuksien osalta tiimin jäsenten erilaisten näkökulmien yhdistämisessä keskustelun kiinnittäminen erilaisiin ulkoisiin apuvälineisiin on keskeistä. Opiskelijoiden keskusteluissa merkittävänä kontekstina voivat olla erilaiset ohjaustekstit, kuviot ja muistiinpanot. Myös työntekijöiden välisissä keskusteluissa ja työssä tapahtuvassa ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa tekstien ja inskriptioiden merkitys on usein ratkaiseva. Schragen (1990, 97–101) mukaan työssä tapahtuvissa keskusteluissa muodostuva yhteinen ymmärrys edellyttää materiaalista yhteistä kontekstia, konkreettisia välineitä, esimerkiksi yhteisiä muistiinpanoja, malleja tai piirroksia, johon keskustelun voi kiinnittää ja joka toimii keskustelijoiden yhteisenä muistina. Tavaroiden tai tuotteiden valmistuksessa materiaallinen konteksti, jonka avulla puheenvuorot tuotetaan ja niitä ymmärretään, on itse valmisteilla oleva tuote (Engeström, ym. 1995). Valvontatyössä taas työntekijöiden välinen keskustelu kiinnittyy materiaallisen ympäristön tapahtumiin ja piirteisiin. Puheen lisäksi tällaisiin konteksteihin viitataan myös eleillä ja liikkeillä jotka yhdessä kontekstin kanssa tuottavat merki-

³ Tällainen esimerkki rajanylityksestä voi näyttää arkiselta ja vaatimattomalta, rajan ylitys käsitteenä voisi viitata myös johonkin vaativampaan ja ”hienompaan” tapahtumaan. Kuitenkin Engeström ym. (1995) näkevät käsittääkseni rajanylitykset myös pieninä ja arkisina toimina.

tystä. (Goodwin & Goodwin 1996; Suchman 1996.) Tällainen materiaallinen kon- teksti voi toimia myös rajaobjektina rajanylityksessä (Engeström ym. 1995).

Kärkkäinen (1996) havaitsi vertaillaessaan suomalaisen ja amerikkalaisen opettajatiimin keskusteluja, että keskustelujen kulku ja kokonaisrakenne oli eri- lainen näissä kahdessa tiimissä. Suomalaisen tiimin keskusteluissa tehtiin aina kutakin puheenaihetta koskeva päätös ennen kuin siirryttiin seuraavaan, ame- rikkalaisessa tiimissä taas palattiin usein jo aiemmin käsiteltyyn teemaan. Tut- kimuksen mukaan kulttuurisen kontekstin eroavuudet eivät selittäneet näitä eroja vaan yksi merkittävä selittävä tekijä oli se, että suomalaisella tiimillä oli kirjallinen esityslista ja osallistujat tekivät muistiinpanoja, amerikkalaisella tii- millä taas tällaista kirjallista materiaalia oli käytössään vain niukasti. Muistiin- panot ja kirjoitettu esityslista (tai niiden puuttuminen) määrittivät siis näiden opettajatiimien keskustelujen rakennetta.

Tiimin jäsenten erilaisten intressien ja näkökulmien yhdistäminen voi edellyttää konfliktien käsittelyä tiimeissä. Konfliktien käsittelyä on tarkasteltu tiimien vuorovaikutusdynamiikan näkökulmasta. Sengen (1990, 259) mukaan erilaisten näkökulmien yhdistämistä edistää se, että tiimissä tunnustetaan erilai- set vuorovaikutuksen tavat ja niiden säännöt ja että tiimiä rohkaistaan ottamaan käsiteltäväksi monimutkaisia, hankalasti määriteltäviä ja konfliktiherkkiä asi- oita. Työtiimin vuorovaikutusdynamiikkaa koskevien tutkimusten pohjalta Donnellon (1996, 37–38) esittelee viisi erilaista tapaa käsitellä konflikteja, joita ovat konfliktien välttäminen, sovittelu ja mukautuminen, pakottaminen, kom- promissit sekä kollaboraatio. Tapa, jossa tiimin jäsenten erilaiset näkökulmat tu- levat parhaiten huomioituiksi, on Donnellonin mukaan kollaboratiivinen on- gelmien käsittely. Kollaboraatiossa eri näkökulmat asetetaan vastakkain ja pyri- tään määrittelemään ongelma uudelleen niin, että kaikkien jäsenten näkökul- mat tulevat mukaan. Etsitään tietoisesti ongelmaan liittyviä asioita, joista ollaan samaa mieltä ja asioita, joista ollaan eri mieltä. Neuvottelu eri näkemysten välil- lä tapahtuu *win-win*-periaatteella, jossa tarkennetaan näkemyksiä ja pohditaan niiden seurauksia sekä tarkastellaan omia näkemyksiä toisten näkökulmasta.

Donnellon (1996) arvioi tutkimuksessaan neljää erilaista tiimiä kuuden eri tiimin sisäistä dynamiikkaa kuvaavan dimension avulla. Hän ei varsinaisesti tarkastele tiimien oppimista, mutta kun vertaa Donnellonin tuloksia Dechantin ynnä muiden (1993) ja Laikenin ynnä muiden (2001) kuvaukseen oppivista tii- meistä, Donnellonin kuvaus ”hyvistä” tiimeistä vastaa niitä aika tarkkaan. Hy- ville tiimeille luonteenomaista Donnellonin mukaan on se, että jäsenet ilmaisevat ja kokevat olevansa tiimi, jonka jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan. Lisäksi hy- vässä tiimissä valta on jakaantunut tasaisesti, vuorovaikutus on epämuodollista osoittaen sosiaalista läheisyyttä ja konfliktit ratkaistaan neuvottelemalla *win-win*-periaatteella. Näyttäisi siltä, että jotta tiimi voisi oppia nimenomaan tiimi- nä, se edellyttää tiimiltä edellä kuvattuja ”hyvän tiimin” ominaisuuksia. Sen si- jaan yksilöt todennäköisesti oppivat jotakin huonoissakin tiimeissä.

Edellä kuvatut tiimin oppimisen aspektit muodostavat varsin erittelevän ja teoreettisen jaottelun tiimin oppimisesta ja vuorovaikutuksesta. Todellisu- dessa eri aspektit voivat yhdistyä esimerkiksi niin, että luokittelujen ja katego-

risointien avulla tietoa siirretään kontekstista toiseen (Bowker & Star 1999, 290) ja tiimissä muodostuvat uudet tulkinnat sekä uudelleen jäsennykset voivat puolestaan muodostua sellaisiksi yhteisiksi käsitteiksi, joiden avulla rajanylitykset ovat mahdollisia. Työkäytäntöä koskevien kielellisten tulkintojen muutoksen alkupisteenä ovat työkäytännön ja työtodellisuuden konkreettiset tapahtumat ja uudet tulkinnat voivat muodostua tiimin erilaisin näkemyksiä yhdistämällä.

4.4.2 Tiimioppimisen organisatorisia ehtoja

Edellä esille tulleet tiimin oppimisen näkökulmat keskittyvät yksittäisen tiimin toimintaan ja tiimin sisäiseen dynamiikkaan. Työtiimit ja niiden mahdollisuudet toimia ovat kuitenkin kytköksissä myös tiimien ympäristöön ja siihen, miten koko organisaatio toimii ja miten sitä johdetaan. Dechant kollegoineen (1993) rakensi haastattelututkimuksensa perusteella tiimioppimisen systeemi-mallin, jossa tiimioppimisen ehtoja jaettiin tiimin sisäisiin tekijöihin ja organisaatiotason tekijöihin. Tiimin sisäisiin tekijöihin kuuluvat tiimityön arvostaminen, yksilöllisten ilmausten esittämisen mahdollisuus ja yhteiset toimintaperiaatteet. Organisaatiotason ehtoja puolestaan ovat tiimien toiminnan tukeminen ja organisaation eri tiimien välisten yhteyksien tukeminen. Laiken tutkijaryhmi-neen (2001) puhuu organisaation oppimisen paradoksista, koska oppiminen tiimeissä tapahtuu aina satunnaisesti, työkäytännön ohessa ja sen ehdoilla, mutta jotta oppimista voisi tapahtua, se edellyttää kuitenkin organisaatiolta tiimien autonomiaa ja toimintaa tukevaa kulttuuria.

Työtiimejä koskevissa tutkimuksissa tiimikeskustelun mahdollisuudet tuottaa yhteistä ymmärtämistä ja oppimista on usein kytketty tiimin asemaan työorganisaatiossa ja organisaation rakenteisiin ja valtasuhteisiin. Se, että tiimejä ja vuorovaikutusta niissä yleensä syntyisi, edellyttää työorganisaatiolta tietynlaista rakennetta ja valtasuhteita (Ashton 2002). Billett (2003) havaitsi suuria eroja eri työpaikkojen tiimien vuorovaikutusilmapiirissä. Erilaisissa, esimerkiksi eri tavoin johdetuissa tiimeissä havaittiin olevan erilaiset mahdollisuudet osallistua sellaisiin yhteisiin käytäntöihin, joissa oppiminen olisi mahdollista. Brooks (1997) tiimioppimista koskeneen tutkimuksen mukaan tiimien vuorovaikutus ja oppiminen riippui niiden sisäisestä valtarakenteesta ja niiden jäsenten mahdollisuuksista vaikuttaa omaan työhönsä ja tulla kuulluksi tiimien käymissä dialogeissa. Erot tiimien välillä näillä alueilla tuottivat vastaavasti toisistaan huomattavasti poikkeavia mahdollisuuksia oppimiselle ja uuden tiedon tuottamiselle eri tiimeissä.

Myös Donnellon (1996) tutki tiimien sisäisen dynamiikan lisäksi tiimien toiminnan organisatorisia puitteita, joiden on oltava suotuisat tiimien toiminnalle, jotta hyviä tiimejä voisi organisaatiossa kehittyä. Organisaatiossa toimivien tiimien väliset suhteet vaikuttavat niiden oppimismahdollisuuksiin, koska eri tiimien välinen vuorovaikutus, yhteistyö ja mahdollisuudet rajanylityksiin ovat keskeistä tiimin oppimisen ehtoja.

4.5 Työn ja koulutuksen vertailua

Pienryhmä- ja tiimioppimisen piirteitä ja niistä tehtyjä tutkimuksia vertailemalla voi tehdä johtopäätöksiä näiden oppimiskontekstien eroista ja yhtenevyyksistä.

Middletonin (1996) huomio siitä, miten nimenomaan keskustelun kohteen luonne, eli monimutkainen ja ristiriitoja sisältävä työ konstituoii siitä käytävän keskustelun luonnetta, muistuttaa niitä koulutus kontekstissa tehtyjä havaintoja, joissa on todettu oppimistehtävän laadun olevan merkittävä tekijä siinä, millaista opiskelijaryhmän keskustelu on (Cohen 1994). Tietynlaista vuorovaikutuksen tapaa eivät siis tuota pelkästään keskustelijoiden tiedot, taidot tai uskomukset vaan se tilanne, missä vuorovaikutus tapahtuu ja se kohde, mistä keskustellaan.

Yhtenevä huomio sekä työssä oppimisen että koulutuksessa oppimisen tutkimuksissa on myös se, että juuri pienryhmä, työssä samanlaiseen käytännölliseen toimintaan osallistuva yhteisö, määrittää yhteisen merkityksen muodostumista. Se ei muodostu välttämättä siis yhtenäiseksi siinä laajemmassa työorganisaatiossa, jonka useat käytäntöyhteisöt muodostavat, vaan saman organisaation piirissä voi muodostua kulttuuriltaan ja käytännöiltään toisistaan hyvinkin poikkeavia tiimejä ja yhteisöjä (Brown & Duguid 2001; Henriksson 2000). Vastaavasti koulutus kontekstissa on todettu suuria eroja eri pienryhmien keskusteluissa ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa (Barron 2003; Hatano & Inagaki 1991; Moschkovich 1996). Juuri kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa oleva tiimi tai pienryhmä sekä tilanne (konteksti), joka siinä luodaan, näyttää siis olevan ratkaiseva ”taso” yhteisen merkityksen muodostumisen kannalta sekä työssä että koulutuksessa.

Woodruff ja Brett (1999) vertailivat opetusharjoitteluaan suorittavan opettajaryhmän ja koululaisten keskusteluita. He totesivat, että opettajaryhmän keskustelun kohteeksi muodostui opettajan työ ja siihen liittyvät ongelmat sen sijaan, että olisi keskusteltu annetusta oppimistehtävästä ja tieteellisistä käsitteistä. Opetusharjoittelusta saadut kokemukset siis nousivat teoreettista tietoa voimakkaammin sellaiseksi yhteiseksi kontekstiksi, mikä määritteli keskusteluiden puheenaiheita. ”Puhtaasti” koulutusinstituutiosta toimineet koululaiset sen sijaan keskustelivat oppimistehtävän mukaisesti teemoista, jotka olivat tavoitteena. Stokoen (2000) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijat orientoituivat koulutus kontekstiin niin, että keskustelu aloitettiin toistamalla annettu tehtävä tai selventämällä sitä. Keskustelu sisälsi sekä tehtävään liittyvää että tehtävään liittymätöntä puhetta, mutta puheenvuorot osoittivat yhteistä ymmärrystä tehtävään liittyvän puheen ensisijaisuudesta. Oma tulkintani näistä tutkimuksista on, että selkeästi koulutusinstituution situoituva keskustelu tuotti herkemmin koulutusinstituutiolle tyypillisiä tuloksia teoreettisista teemoista käytävien keskusteluiden, kun taas koulutusinstituution ja työ käytännön ”väliin” sijoittunut keskustelu rakentui teemoiltaan enemmän työ käytännön ehdoilla kuin koulutusinstituution ehdoilla.

Fisher (1997) vertaili toisiinsa psykologian ensimmäisen vuoden opiskelijoiden pienryhmäkeskustelua ja tutkijoiden välistä keskustelua. Hän tarkasteli erityisesti sitä, missä määrin eri ryhmissä esitettiin kysymyksiä ja kannanottoja ja edelleen haastettiin toisten kannanottoja. Opiskelijaryhmässä kyseenalaistettiin toisen puheenvuoroja harvemmin kuin tutkijoiden ryhmässä. Lisäksi opiskelijat haastoivat ja kyseenalaistivat toistensa lausumia implisiittisemmin kuin tutkijat, esimerkiksi kysymyksen muodossa. Tutkijoiden keskustelussa oli puolestaan vähemmän kysymyksiä, enemmän vastaväitteitä ja pidempiä selityksiä kuin opiskelijoiden keskustelussa.

Tutkimustulosten kannalta ei liene yhdentekevää se, millaista on se koulutus ja millaista se työ, joissa tapahtuvia oppimis- tai vuorovaikutusprosesseja tarkastellaan. Aikaisemmin tällaista vertailua on tehty teknisten koulutusalojen ja teollisten tuotteiden valmistamiseen liittyvän työn välillä (Collin & Tynjälä 2002; Tynjälä & Collin 2000). Työssä oppimista on tarkasteltu aiemmissä tutkimuksissa myös niin sanotun tietointensiivisen työn näkökulmasta, jossa työn tavoitteena on uuden tiedon tuottaminen ja symbolinen työ, kuten edellä esitellyssä Fisherin tutkimuksessa. Hermeneutiikassa on korostettu ihmis- ja yhteiskuntatieteiden ongelmien (ja koulutuksen) erilaisuutta verrattuna teknisiin ja luonnontieteisiin. Työn ja koulutuksen raja-aidat ja niiden kytkennän ongelmakohdat voivat olla tekniseen ja tietointensiiviseen työhön verrattuna hyvinkin erilaisia opetus-, sosiaali- ja muussa ihmisten kanssa tehtävässä työssä, johon myös tämän tutkimuksen kohteena oleva nuorisotyö lukeutuu. Edellä referoidut työtiimien vuorovaikutustutkimukset kuuluvat juuri tämän tyyppisen työn piiriin. Uuden tiedon tuottamisen sijaan näitä töitä luonnehtivat enemmänkin ennakoimattomat tilanteet ja ihmisten välinen vuorovaikutus.

Työ ja koulutus poikkeavat toimintajärjestelminä toisistaan, joten keskustelut työssä ja koulutuksessa tapahtuvat hyvin ”eri maailmoissa”. Työtiimin keskustelun kohteena edellä selvitettyjen tutkimusten mukaan ovat käytännön työtehtävät, työn ongelmat ja dilemmat ja kontekstina se yhteinen ammattikäytäntö, jonka tiimi jakaa. Koulutuksessa keskustelu koskee oppimistehtävää ja teoreettisia käsitteitä ja mahdollisena yhteisenä kontekstina on kirjallisuus, opiskelijoiden kokemukset, ohjaus ja muut oppimisympäristön piirteet. Työ ja koulutus ovat omia instituutioitaan, ja tämä institutionaalisuus määrittää sitä keskustelua ja muuta toimintaa, joka tässä instituutiossa tapahtuu. Työtiimien keskustelujen piirteitä ei siis voi sellaisenaan siirtää koulutuskontekstiin esimerkiksi keskustelun ideaaleiksi tai sen arvioinnin kriteereiksi.

4.6 Oppiminen ja ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä

Tämän ymmärtämistä ja oppimista käsittelevän luvun loppuun pohdin vielä sitä, miten oppimista on kollaboraatio- ja työssä oppimisen tutkimuksissa määritelty suhteessa hermeneuttiseen näkemykseen ymmärtämisestä. Kollaboraatiotutkimukset pääosin perustuvat sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, jossa on kes-

kitytty tutkimaan nimenomaan opetussuunnitelman ja oppimistavoitteiden suunnassa tapahtuvaa oppimista. Kollaboraatiotutkimuksissa oppimisen käsite näyttää siis vastaavan yksinomaan hermeneuttista paremmin ymmärtämisen käsitettä. Mehan (1998) onkin kiinnittänyt huomiota siihen, että sosiokulttuuriseen teoriaan perustuva oppimisen tutkimus näyttää sivuuttavan sen, mitä koulussa tapahtuu tarkoitetun ja tavoitteisen opetuksen ja oppimisen ulkopuolella. Näiden tutkimusten aineistoesimerkeissä ja tuloksissa eivät tule näkyviin oppilaiden vastustus, konfliktit eivätkä tilanteet, joissa opitaan jotakin muuta kuin mitä opetussuunnitelman mukaisesti tavoitellaan. Koulun opetussuunnitelman ulkopuolinen oppiminen on puolestaan ollut kouluetnografian, muun muassa piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen tutkimuskohteena (Broady 1986). Oppiminen tästä näkökulmasta määriteltynä lähentyy tässä tutkimuksessa esitettyä tilanteisen ymmärtämisen käsitettä. Mehan (1998) perääkin sellaista oppimisvuorovaikutuksen tutkimusta, jossa oppimistilanne nähdään kokonaisuutena, ilmiönä, johon sisältyy sekä opetussuunnitelman mukainen toiminta kuin myös neuvottelut, vastustus ja konfliktit, joita opetukseen ja oppimiseen aina kytkeytyy. Oppimistilanteiden analysointi hermeneuttisena paremmin ymmärtämisen ja tilanteisen ymmärtämisen yhdistelmänä voisi olla yksi mahdollisuus sisällyttää oppimisen tutkimukseen monipuolisemmin niitä aspekteja, joita todellisissa koulutustilanteissa on.

Hämmennys oppimisen käsitteestä on tullut koulutusta selkeämmin esille työssä oppimisen tarkasteluissa. Työssä ei ole määritelty oppimistavoitteita eikä opetussuunnitelmaa, jonka mukainen toiminta olisi yksiselitteisesti määriteltävissä oppimiseksi ja sen ulkopuolinen toiminta vaikkapa "piilo-oppimiseksi". Varila ja Rekola (2003, 20, 21) toteavat, että työssä oppimista on sekin, että hyvien ja suotavien asioiden lisäksi tai niiden sijaan työssä opitaan esimerkiksi, miten selvittää työtehtävistä huijaamalla ja valehtelemalla. Ymmärrän tämän ongelman niin, että työssä ei ole samalla tavalla konsensusta niistä ideaaleista, joihin työssä oppimisessa tulisi tähdätä kuin koulutuksessa, jossa oppimisen tavoitteet on kirjallisesti määritelty.

Koulutuksen osalta oppiminen oppimistutkimuksissa näyttäisi tarkoittavan suurin piirtein samaa kuin luvussa 2.6 esille tuomani hermeneuttinen "paremmin ymmärtäminen", jolloin jokin asia ymmärretään, uudella, aikaisemmasta poikkeavalla tavalla (Koski 1995, 148). Paremmin ymmärtämiseen, kuten oppimiseenkin, näyttäisi sisältyvän implisiittisesti ajatus, että tavoitellaan kulttuurissa "hyviksi" arvotettuja asioita, kuten esimerkiksi hyvinvoinnin lisääntymistä, ongelman ratkaisua tai uuden, paremman työkäytännön omaksumista. Tässä tutkimuksessa tarkoitan oppimisella koulutuksen osalta muutosta nimenomaan määriteltyjen oppimistavoitteiden suunnassa.

Työssä oppimisessa näyttää oppimisen ja paremmin ymmärtämisen välinen suhde kompleksisemmalta, koska työssä oppiminen on tilanteisempaa ja ennakoimattomampaa kuin koulutuksessa oppiminen (Varila & Rekola 2003; Tynjälä & Collin 2000). Työssä oppimista ei voi määritellä pelkästään paremmin ymmärtämiseksi, mutta se voidaan sanoa, että tilanteinen ymmärtäminen on

työssä oppimisessa varmasti vahvasti mukana mahdollisen paremmin ymmärtämisen ehtona.

Filosofisen hermeneutiikan käsitteistö on hyvin universaalia, minkä vuoksi oppimista erilaisissa konteksteissa, vaikkapa koulutuksessa ja työssä, voidaan tarkastella samalla käsitteistöllä. Yhtenäisen käsitteistön käytön mahdollisuus koulutuksessa ja työssä käytyjen pienryhmä- ja tiimikeskustelujen tarkastelussa onkin yksi perustelu filosofisen hermeneutiikan käytölle tässä tutkimuksessa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Toisen luvun lopussa esitetyn, yhteisen ymmärtämisen kontekstuaalisuutta koskevan viitekehyksen perusteella tutkimustehtävä jakaantuu kahdeksi tutkimuskysymykseksi. Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu keskusteluissa tapahtuvaan tilanteiseen ymmärtämiseen ja toinen tutkimuskysymys dialogiseen paremmin ymmärtämiseen. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää:

- 1) Millaisia kontekstuaalisia resursseja opiskelijaryhmien ja työtiimien keskusteluissa otettiin käyttöön?
- 2) Mitä yhdessä oppimisen ja hermeneuttisen paremmin ymmärtämisen ehtoja keskustelujen ymmärtämiskontekstit paljastavat?

Ensimmäinen tutkimuskysymys aloittaa analyysin, jonka alkuvaiheen perusteella tutkimusta rajataan edelleen. Toinen tutkimuskysymys myös täsmentyy analyysin kuluessa.

Lisäksi tutkimuksen tehtävänä on tehdä vertailua opiskelijaryhmien ja työtiimien keskustelujen välillä pienryhmä- ja tiimioppimisen näkökulmasta. Vertailun ja rinnakkain tarkastelun tavoitteena ei ole esimerkiksi etsiä malleja keskustelun tai oppimisen edistämiseksi kummassakaan kontekstissa vaan enemmänkin osoittaa näissä eri ympäristöissä tapahtuvan yhteisen ymmärtämisen ydinpiirteitä ja lisätä ymmärrystä koulutusta ja työtä erottavista tekijöistä.

6 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTTAMINEN

6.1 Kvalitatiivinen vuorovaikutustutkimus ja ymmärtämiskontekstin tutkiminen

6.1.1 Filosofisen hermeneutiikan osuus tutkimusmenetelmässä

Hermeneuttisesti orientoituneen kvalitatiivisen tutkimuksen yleisenä intressinä tai yleisluonteisena kysymyksenä on Pattonin (2002, 113) mukaan selvittää, mitkä ovat ne ehdot (olosuhteet), joissa inhimillinen toiminta tapahtui tai josta-kin tuotettiin ja jotka tekevät mahdolliseksi tulkita toiminnan merkitystä. Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävä kääntyy hieman toisenlaiseen muotoon, koska tulkinnallisuus nähdään ensisijaisesti tutkittavan ilmiön ontologiaa määrittäväksi tekijäksi. Sen mukaisesti tulkintakonteksti tai ymmärtämisen ehdot ja olosuhteet ovat nimenomaan tilanteessa toimijoiden olosuhteita, joiden suhteen toimijat muodostavat merkityksiä kyseissä tilanteissa. Tutkijan ja tutkimuksen tehtävänä tässä tutkimuksessa ei ole tulkita toimijoiden toiminnalleen antamaa merkitystä vaan enemmänkin tilanteessa tapahtuvaa yhteistä merkityksenantoprosessia, johon kyseinen tilannekonteksti asettaa ehtoja. Tulkintametodina tässä tutkimuksessa ei myöskään ole hermeneuttinen tekstintulkintaprosessi, jossa osia koskevaa tulkintaa tehdään kokonaisuutta koskevan tulkinnan avulla ja päinvastoin. Filosofinen hermeneutiikka määrittääkin tämän tutkimuksen ontologiaa, mutta ei selkeästi metodia. Tässä tutkimuksessa siis tutkittavan ilmiön luonne ymmärretään filosofisen hermeneutiikan "silmälasien" läpi. Hermeneutiikka on yleensä kasvatusta ja sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa ollut nimenomaan metodinen lähestymistapa ja siksi haluan vielä korostaa hermeneutiikan poikkeavaa asemaa ja tehtävää tässä tutkimuksessa.

Tietenkin filosofisen hermeneutiikan kanta ymmärtämisen ehdoista koskee myös tutkijan toiminnan ja ymmärtämisen mahdollisuuksia myös tässä tutkimuksessa. Tutkija tekee tulkintansa kontekstinsa ehdollistamana, eikä se koskaan ole täydellinen eikä ainoa oikea tulkinta. Tähän yleiseen filosofisen hermeneutiikan kantaan ymmärtämisestä ja tiedonmuodostuksesta siis sitoudun

myös tutkimuksen metodin osalta. Jotta kokonaisuus olisi johdonmukainen ja koska hermeneutiikka on myös epistemologinen kannanotto ja lähestymistapa, tutkimuksen metodisen ajattelun on oltava sopusoinnussa filosofisen hermeneutiikan perusajatusten kanssa.

6.1.2 Tutkimuksen paikka vuorovaikutustutkimuksen kentässä

Kielenkäytön ja kielellisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa diskurssien ja diskurssianalyysin käsitteet ovat olleet viime vuosina keskeisiä. Vaikka kielellistä vuorovaikutusta ei tässä tutkimuksessa lähestytä diskurssin käsitteen näkökulmasta, tutkimus metodisesti kiinnittyy joihinkin diskurssin tutkimuksen suuntauksiin. Väljästi määriteltynä diskurssin tutkimus näyttää merkitsevän mitä tahansa kielellisen toiminnan tutkimusta, joten siinä merkityksessä voidaan tämänkin tutkimuksen yhteydessä puhua diskurssin tutkimuksesta. Samoin silloin kun diskurssianalyysi määritellään laajasti kielellisten merkitysten tuottamisen tutkimuksena, tämän tutkimuksen menetelmällistä lähestymistapaa voidaan kutsua diskurssianalyysiksi.

Diskurssianalyysin valtavirrasta poiketen tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä kielellisten merkitysten seuraamusten tutkimiseen eli siihen, millaista sosiaalista todellisuutta diskurssit tuottavat ja millä tavalla (ks. Suoninen 1997, 71). Sen sijaan tämä tutkimus sijoittuu diskurssien tutkimuksessa sellaiseen diskurssianalyysin tapaan, jossa kohteena on kasvokkainen kielellinen vuorovaikutus. Tämän tutkimuksen ajatuksena on tarkastella merkitysten paikallista, tilanteista muodostumista aktuaalisissa keskustelutilanteissa. Merkitysten muodostumista tarkastellaan tilanteisena, tässä ja nyt tapahtuvana toimintana. (Ks. Jokinen & Juhila 1999.) Tutkimusmetodi kiinnittyy myös sellaisiin diskurssin tutkimuksen suuntauksiin, joissa huomio kiinnittyy puheen kontekstiin (Goodwin & Duranti 1992; Korolija 1998; Linell 1998b) sekä kasvokkaisuudessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan keskinäiseen ymmärtämiseen (Foppa 1995; Linell 1998b; Linell & Korolija 1997; Suoninen 1999).

6.1.3 Aineiston hankintaa koskevat tutkijan valinnat ja niiden perustelut

Tavoitteena edellä mainituissa diskurssin tutkimuksen suuntauksissa on melko rajatun aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Samoin tässä tutkimuksessa rajasin aineiston melko pieneksi, jolloin aineiston mahdollisimman yksityiskohtainen tarkastelu on mahdollista. Toisaalta halusin mahdollistaa myös tapausten välisen vertailun, jos se osoittautuisi tarpeelliseksi. Näillä perusteilla päädyin valitsemaan kaksi opiskelijaryhmää ja kaksi työtiimiä tutkimuksen kohteiksi. Opiskelijaryhmiä koskevan tutkimusjakson pituus määräytyi sen pohjalta, että ryhmät olivat koossa vain yhden oppimistehtävän valmistelun ajan. Näin tutkimukseen tulivat mukaan kyseisen yhden oppimistehtävän valmistelukeskustelut. Työtiimien keskusteluaineiston pyrin saamaan opiskelijaryhmien kanssa saman kokoiseksi, jolloin päädyin noin 3–5:een palaveriin tiimiä kohti. Aineiston keruun selvitän vielä tarkemmin seuraavassa luvussa.

Filosofisen hermeneutiikan perusteella yhteisen ymmärtämisen kehityksessä on keskeistä ajallinen jatkuvuus. Yhteisen kontekstin muotoutumisessa näyttäisi olevan piirteitä, jossa merkitysten "siirtyminen" tilanteesta toiseen on kiinnostavaa. Tämän vuoksi päädyin aineistoon, joka sisältää yksittäisten keskustelutilanteiden sijaan samojen keskustelijoiden useampia perättäisiä keskustelutilanteita.

Aineiston hankinnan yhteydessä en tehnyt haastatteluja enkä systemaattisesti kerännyt laajaa etnografista havainnointiaineistoa vaan aineisto rajautui äänitettyihin keskusteluihin. Opiskelijaryhmien osalta tein tämän ratkaisun alun perin sellaisen ajatuksen perusteella, että halusin tutkijana pitäytyä siinä aineistossa, mikä minulla opettajanakin olisi käytettävissä arvioidessani keskusteluja ja opiskelijoiden oppimista. Tätä ratkaisua perustelee myös tämän kirjan kolmas luku, jonka mukaisesti ymmärtämiskontekstia on mielekästä etsiä nimenomaan keskustelijoiden puheesta eikä heitä tai keskustelutilanteita koskevasta taustatiedosta tai tutkijan tekemistä havainnoista. Lisäksi tutkimuskysymykset eivät koske yksittäisten keskustelijoiden ajatuksia tai yksilöllisiä tulkintoja. Sen sijaan tutkitaan sitä, miten puhe tulee julkisesti tulkituksi keskustelussa. Tästä syystä rajasin aineiston kattamaan vain äänitettyä keskustelua ilman, että siihen olisi kytketty haastatteluja tai laajaa havainnointiaineistoa. Filosofisen hermeneutiikan mukaisesti tutkija ei voi kuitenkaan täysin sulkeistaa sitä tietoa ulkopuolelle, jota hänelle aineiston keruun aikana tai muuten kertyy tutkittavista henkilöistä tai aineistonhankintatilanteista. Vaikka tämän tiedon kerääminen ei ole ollut systemaattista, olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan esille myös kentällä kertynyttä mutta varsinaisen aineiston ulkopuolelle jäävää esiyymmärrystäni.

Aineiston hankintatilanteet olivat osittain observointitulanteita, joissa keskeinen kysymys on observoijan vaikutus saatavaan aineistoon. Tallennettaessa tutkimusaineistoa tutkijalla on mahdollisuus joko osallistua tilanteeseen tai olla osallistumatta ja pyytää tutkittavia henkilöitä itse äänittämään keskustelunsa. Näihin molempiin liittyy ongelmia. Jollei osallistu, voi jäädä paitsi jostakin tilanteeseen olennaisesti liittyvästä taustatiedosta. Jos taas osallistuu, tutkijan osallistuminen voi vaikuttaa tilanteeseen. (Schiffrin 1987.) Tässä tutkimuksessa käytin näitä molempia tapoja. Opiskelija-aineiston keruussa en osallistunut keskusteluihin (yhtä keskustelua lukuun ottamatta), koska opiskelijoiden opettajana olin sellaisessa asemassa, jossa osallistuminen olisi tehnyt opiskelutilanteesta olennaisesti erilaisen verrattuna siihen, että opiskelijat olivat keskenään. Nuorisonohjaajien keskusteluihin sen sijaan osallistuin. Perusteluna on se, että olin tilanteessa ulkopuolisena tutkijana, en heidän opettajanaan, kolleganaan tai esmiehenä.

Lisäksi taustatietoni nuorisonohjaajien keskustelutilanteista olivat paljon niukemmat kuin opiskelijoiden opiskelutilanteista. Tilanteissa mukana olemisen tuotti tärkeää taustatietoa esimerkiksi keskustelujen fyysisestä ympäristöstä.

6.2 Aineiston hankinta opiskelijoiden pienryhmistä

6.2.1 Oppimistehtävä

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ryhmäkeskustelut sisältyivät Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintoihin. Opetus toteutetaan monimuoto-opetuksena, jossa luennot on korvattu ohjatulla itseopiskelulla ja opintojen suoritustapana ovat tenttien sijaan ohjatut oppimistehtävät. Oppimistehtävistä suurimmassa osassa suoritustapana on yksilö- tai parityönä tehtävä essee-tyyppinen kirjoitelma. Osan oppimistehtävistä voi suorittaa myös pienryhmäkeskusteluna ja tämä tutkimus kohdistui tällaisen oppimistehtävän keskustelusuoritusta valmisteleviin keskusteluihin.

Keskustelujen kohteena ollut oppimistehtävä sisältyi kasvatustieteen perusopintojen kasvatussociologian jaksoon. Oppimistehtävän tavoitteiksi oli opiskeluoppaassa merkitty seuraavat asiat:

Oppimistehtävän tavoite:

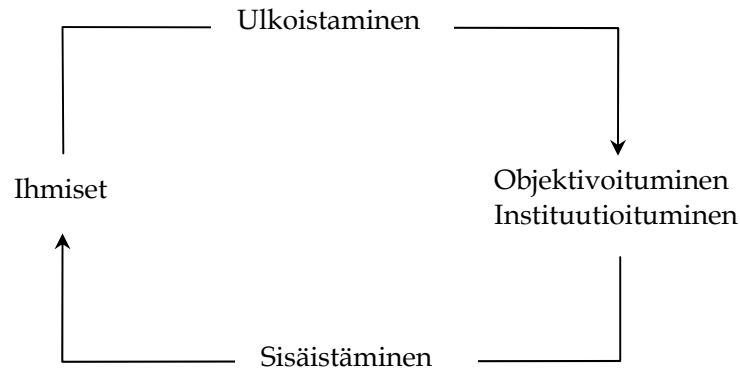
- Ymmärtää, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu Bergerin ja Luckmannin näkemyksen mukaan.
- Oivaltaa yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde dialektiseksi.
- Ymmärtää ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen käsitteet (= dialektinen kehä).
- Pystyä perustelemaan, miksi yhteiskunta on ihmisen tuotos.
- Ymmärtää prosessia, jonka välityksellä Berger ja Luckmann sanovat ihmisen tulevan sosiaalisesti tuotokseksi.
- Selvittää, mitä sosialisatiolla tarkoitetaan.
- Pohtia, miten nykypäivän nuoret sosiaalistuvat yhteiskuntaan. (Collin ym. 1996, 45.)

Oppimistehtävä koski Bergerin ja Luckmannin (1995) teoriaa todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Tehtävässä tätä teoriaa tarkasteltiin yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen näkökulmasta ja sen avulla pohdittiin sitä, miten yksilö sosiaalistuu yhteiskuntaan ja millä tavalla sosialisatioympäristönä oleva yhteisö muodostuu. Yksilön ja yhteiskunnan suhdetta selviteltiin teorian kolmen pääkäsitteen, ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen avulla. Lisäksi tehtävässä oli tarkoitus pohtia nykyistä sosialisatiota Ziehen (Aittola, Jokinen & Laine 1995) näkemysten pohjalta ja vertailla näitä näkemyksiä Bergerin ja Luckmannin kuvaukseen sosialisatiosta.

Tehtävän tavoitteita seurasi opiskeluoppaassa lyhyt johdattelu Bergerin ja Luckmannin näkemyksiin. Lopuksi esitettiin varsinainen tehtävänanto, jossa tehtävän tavoitteita vielä täsmennettiin ja tehtävää jäsennettiin. Tekstin lisäksi tehtävän a-osan käsitteiden välisiä suhteita havainnollistettiin kuviolla. Tehtävänanto oli seuraava:

- a) Berger ja Luckmann toteavat kirjassaan, että ”yhteiskunta on ihmisen tuotos – yhteiskunnasta tulee objektiivinen todellisuus – ihminen on sosiaalinen tuotos”. Miten tekijät perustelevat em. väitettään? Selvitä, mitä Berger ja Luckmann tarkoittavat yksilön ja yhteiskunnan välisellä dialektiikalla ja siihen sisäl-

tyvällä kolmella momentilla: ulkoistamisella, objektivoitumisella ja sisäistämällä.



- b) Miten yksilö Bergerin ja Luckmannin mukaan sisäistää objektiivisen todellisuuden? Mikä merkitys tässä prosessissa on sosialisatiolla? Mikä merkitys yhteiskunnan hahmottamisessa on "merkityksellisillä muilla" (significant others)?
- c) Pohdi Antikaisen kirjan ja Thomas Ziehen näkemysten avulla, millaista on tämän päivän sosialisatio. Millaisia uusia sosiaalistajia on tulossa perinteisten sosiaalistajien rinnalle ja mitkä sosiaalistajat ovat mielestäsi tärkeitä tämän päivän yhteiskunnassa? Miten sosialisatioprosessi eroaa Bergerin ja Luckmannin 1960-luvulla esittämistä ajatuksista? Mitä kritiikkiä esittäisit Bergerin ja Luckmannin näkemyksiä kohtaan. (Collin ym. 1996, 46.)

Pienryhmien tehtävänä oli käydä keskustellen läpi tehtävän sisällöt. Ennen varsinaista keskustelusuoritusta pienryhmät kokoontuivat 1–3 kertaa valmistelemaan keskustelua. Näiden valmistelevien keskustelujen tarkoituksena oli sekä itsenäisen opiskelun tukeminen että ryhmän yhteisen suorituksen suunnittelu ja valmistaminen. Pienryhmätyöskentelyä ohjattiin opiskeluoppaassa melko tarkkaankin, mutta ryhmällä oli varsin paljon toimintavapautta suunnata tavoitteitaan jompaankumpaan suuntaan edellä mainituista tarkoituksista. Ryhmäsuoritusilanteissa arviointi on kohdistunut siihen, miten selkeästi ja kattavasti oppimistehtävän sisällöt tulevat keskustelussa esille, on siis arvioitu ja kontrolloitu omaksutun tiedon tasoa. Ryhmätyöskentelyn selvästi toissijaisena tavoitteena on perinteisessä yliopisto-opetuksessa seminaarityöskentelylle asetettujen tavoitteiden, esimerkiksi dialogin ja argumentoinnin taitojen oppiminen (ks. Hakkarainen 1988, 66). Opiskelijoita ohjattiin toteuttamaan ryhmäkeskustelunsa lukuvuoden 1996–97 opiskeluoppaassa seuraavasti:

- 1) Etsi ympärillesi toimiva ryhmä (3–4 henkilöä). Ryhmä voi muotoutua esim. opiskelutovereista, joiden kanssa olet tehnyt yhteistyötä jo aikaisemmissa opintojaksoissa.
- 2) Tutustukaa tehtävänannon keskeisiin sisältöihin yhdessä ja erikseen ja kokoon-tukaa yhdessä keskustelemaan löydöksistänne.
- 3) Laatikaa ryhmäkeskustelusta lehtorille etukäteissuunnitelma, eräänlainen keskustelurunko hyvissä ajoin ennen itse keskustelua. Keskustelurungossa pitäisi olla keskeisimmät käsiteltävät asianteemat, joista aiotte keskustella. Jos keskustelurungossa on lehtorin mielestä parannettavaa tai täsmennettävää, voidaan rungosta vielä keskustella hänen kanssaan vaikkapa puhelimitse. Näin varmistetaan, että itse keskustelutilanne olisi mahdollisimman onnistunut.
- 4) Kootkaa yhteen löytämannne keskeiset sisällöt ja pohtikaa, miten ja missä järjestyksessä asioita käsittelette. Huomioikaa erityisesti keskustelutilanteen vuoro-

- vaikutuksellisuus ja vastavuoroisuus. Vaihtakaa mielipiteitä tehtävänannon aiheista ja kyselkää keskustelutilanteessa.
- 5) Kiinnittäkää huomiota toimintaanne keskustelun kuluessa. Oliko joku ryhmästä erityisen dominoiva? Jäikö joku muiden jalkoihin keskustelun tuiskeessa? Toimiko joku puheenjohtajana tai keskustelun jäsentäjänä? Kuka seurasi enemmän sivusta ja kokosi keskustelun tuloksia yhteen?
 - 6) Laatikaa suorittamastanne keskustelusta itsearviointi tarkoitukseen laaditun lomakkeen avulla tai kasetille puhuen keskustelun perään. (Collin ym. 1996, 41.)

Ohjeessa kehoitettiin opiskelijoita ennen keskustelusuoritusta sekä tutustumaan tehtävän sisältöihin että suunnittelemaan keskustelusuorituksensa etukäteen tekemällä etukäteissuunnitelma eli keskustelurunko.

Opiskeluprosessiin sisältyi itsenäisen kirjallisuuden lukemisen ja pienryhmäkeskustelujen lisäksi vapaaehtoista osallistumista tuutoriryhmäohjaukseen. Tässä ohjauksessa tutustuttiin tuutorin johdolla tehtävän sisältöihin ja tuutori mahdollisesti ohjasi myös ryhmäkeskustelun toteuttamista, toisin sanoen tarkensi ja selvensi kirjallisia ohjeita ja vastasi opiskelijoiden kysymyksiin.

6.2.2 Opiskelumateriaali

Ryhmäkeskustelujen kohteena ollut oppimistehtävä pohjautui materiaaliin, johon opiskelijat perehtyivät pääosin itsenäisesti, osittain myös tuutoriryhmässä ja pienryhmissä. Oppimistehtävän a- ja b-osa pohjautuivat Bergerin ja Luckmannin (1994) kirjaan *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tehtävän c-osassa lähteinä käytettiin Takalan (1995) kirjan yhtä artikkelia (Aittola, Jokinen & Laine 1995) ja Antikaisen (1992) teosta. Bergerin ja Luckmannin kirjan ymmärtämistä helpottavana lisämateriaalina opiskelijoita oli kehoitettu tutustumaan kahteen artikkeliin (Heiskala 1994; Jokivuori & Vainio 1990, 20–25) sekä videoon, jossa kasvatustieteen opettajat keskustelevat Bergerin ja Luckmannin näkemyksistä (Aittola, Penttinen & Collin 1996). Bergerin ja Luckmannin kirja on tekstilajiltaan erilainen verrattuna tyypilliseen perusopintojen kurssikirjaan, koska sitä ei ole kirjoitettu oppikirjaksi. Kirjan genren vaikeuden vuoksi kirjan lukemista tukevaa ohjausta ja materiaalia liittyi tähän tehtävään normaalia enemmän. Tehtävän loppuosassa, jossa aiheena oli nykypäivän sosialisatio, opiskelijat käyttivät lähteenä lisäksi aiheesta tehtyä luentovideota ”Koulu ja nuoret myöhäismodernissa” (Aittola 1996).

Aiemmin olen kuvannut Gadamerin näkemystä tekstin merkityksestä ymmärtämisessä siten, että ymmärtämisen kohteena on jokin tapahtuma tai ilmiö, jota pyritään ymmärtämään tekstin avulla. Kun tarkastellaan luvussa 6.2.1 esiteltyä oppimistehtävää ja tekstin merkitystä sen suorittamisessa, voidaan todeta, että oppimistehtävän a- ja b-osassa ymmärtämisen kohteena näyttäisi olevan ilmiön tai tapahtuman sijaan nimenomaan Bergerin ja Luckmannin (1994) kirjan teksti. Oppimistehtävän a- ja b-osassahan opiskelijoita pyydettiin selvittämään monia käsitteitä. Käsitteiden ymmärtäminen voidaan nähdä enemmänkin itse kielen ja tekstin ymmärtämisenä kuin niiden kuvaamien ilmiöiden tai tapahtumien ymmärtämisenä. Oppimistehtävän c-osassa sen sijaan tulee kuva-

ta sosialisaatiota Ziehen ja Antikaisen näkemysten avulla, jolloin ymmärtämisen kohteena on tapahtuma, jota ymmärretään tekstin avulla. Tehtävän c-osassa ymmärtämisen kohde ja tekstin asema ymmärtämisessä vastaavat siis enemmän sitä, miten Gadamer on ymmärtämistä kuvannut. Tehtävän a- ja b-osan kohdistumista käsitteisiin voidaan perustella sillä, että Bergerin ja Luckmannin kirja oletetaan sellaiseksi opiskelijalle ongelmalliseksi tekstilajiksi, jonka ymmärtäminen edellyttää itse tekstin merkityksen selvittämistä. Lisäksi yhtenä yhteisen ymmärtämisen osana todettiin luvussa 2.4 ymmärtämisen kohdetta koskevan yhteisen kielen muodostaminen, jota käsitteiden merkityksen määrittely osaltaan on.

Käsitteiden ymmärtäminen jää kuitenkin filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta puolitiehen, ellei käsitteitä sovelleta jonkin ilmiön tarkasteluun. Tehtävän c-osalla näyttäisi olevan tällaista soveltavaa merkitystä, joskin tekstit ja käsitteet, joita tässä osassa sovelletaan, ovat etupäässä muusta kirjallisuudesta eivätkä niinkään a- ja b-osan pohjana olevan Bergerin ja Luckmannin (1994) kirjan käsitteitä. Tehtävänanto ei siis välttämättä tue hermeneuttista tekstin ymmärtämistä.

6.2.3 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijaryhmät

Oppimistehtävien ryhmäsuorituksia varten pienryhmät muodostuvat yleensä 10–20:n opiskelijan tuutoriryhmän opiskelijoista niin, että ne, jotka haluavat suorittaa tehtävän ryhmäkeskusteluna, jakautuvat oman valintansa mukaan 3–5:n opiskelijan pienryhmiksi. Aineisto kerättiin kahdesta tällaisesta pienryhmästä, jotka olen nimennyt ”Työssäkäyvien ryhmäksi” ja ”Ylioppilaiden ryhmäksi”. Ryhmät valikoituivat tutkimukseen siten, että kävin kahdessa tuutoriryhmässä kertomassa tutkimuksesta ja pyytämässä opiskelijoita mukaan siihen. Molemmista tuutoriryhmistä yksi pienryhmä suostui mukaan tutkimukseen. Vaikka minulla ei ollut valinnan varaa opiskelijaryhmien otannassa, olin kuitenkin siihen tyytyväinen, koska jonkinlainen tarkoituksenmukaisuus (ks. Silverman 2001, 250) toteutui. Pienryhmät olivat nimittäin ikärakenteeltaan ja jäsentensä taustan puolesta selvästi erilaisia.

Työssäkäyvien ryhmä koostui kolmesta noin 30–45-vuotiaasta työssä käyvästä naisopiskelijasta. Tutkimuksen kohteena olleen oppimistehtävän valmistelu sijoittui helmi- ja maaliskuulle vuonna 1997. Tämä ryhmä oli muodostunut oman tuutoriryhmänsä sisälle pienryhmäksi jo aiemmin ja se oli valmistellut ja suorittanut muitakin oppimistehtäviä yhdessä. Ylioppilaiden ryhmä koostui kolmesta välivuottaan viettävästä ylioppilaasta, jotka opiskelivat avoimen yliopiston opintojen ohella kansanopistossa ja heidän lisäksi yhdestä noin 25-vuotiaasta työssä käyvästä opiskelijasta. Myös tässä ryhmässä kaikki opiskelijat olivat naisia. Sukupuolijakaumaltaan molemmat ryhmät edustavat siis hyvin avoimen yliopiston ja erityisesti kasvatustieteen naisvaltaista opiskelijajoukkoa. Ryhmät vastaavat myös iältään ja elämäntilanteeltaan avoimen yliopiston opiskelijoiden kahden tyyppistä pääopiskelijaryhmää, joista osa on työssäkäyviä aikuisia ja osa taas edellisen kevään ylioppilaita, jotka eivät ole vielä päässeet varsinaiseen yliopistoon opiskelijoiksi.

Opiskelija-aineisto koostui näiden kahden pienryhmän äänitetyistä ja osittain videoiduista keskusteluista. Äänitteiden lisäksi tein jokaisen keskustelun alussa pienen kyselyn siitä, millä tavalla kukin oli valmistautunut keskusteluun itsenäisesti. Näiden kyselyiden sekä aineistonhankintapäiväkirjan perusteella koottuna tehtävään liittyvä opiskeluprosessi muodostui taulukon 2 mukaiseksi.

TAULUKKO 2 Oppimistehtävään liittynyt opiskeluprosessi ja aineiston keruun sijoittuminen siihen.

	TYÖSSÄKÄYVIEN RYHMÄ	YLIOPILAIDEN RYHMÄ
Itsenäinen opiskelu	Oppimistehtävään tutustuminen oppaasta.	Oppimistehtävään tutustuminen, Bergerin ja Luckmannin kirjan lukeminen.
Ryhmäkeskustelu, aineiston keruu	Äänitys ja videointi, kesto n. 30 min.	Äänitys ja videointi, kesto n. 60 min. (1. keskustelukerta).
Itsenäinen opiskelu	Bergerin ja Luckmannin kirjan lukeminen osittain tai kokonaan.	Bergerin ja Luckmannin kirjan lukemista edelleen, epäselvien asioiden pohtimista.
Ryhmäkeskustelu, aineiston keruu	Opetusvideon katselu Äänitys, kesto n. 60 min. (1. keskustelukerta).	Opetusvideon katselu Äänitys ja videointi, kesto n. 25 min. (2. keskustelukerta).
Itsenäinen opiskelu	Bergerin ja Luckmannin kirjan silmäilyä, tutustumista Antikaisen kirjaan sekä Aittolan ym. artikkeliin.	Bergerin ja Luckmannin kirjan kertausta ja muistiinpanojen tekoa suoritusta varten.
Ryhmäkeskustelu, aineiston keruu	Äänitys, kesto n. 45 min. (2. keskustelukerta).	Keskustelusuoritus ja opettajan arviointi, äänitys; kesto n. 1h 15 min.
Itsenäinen opiskelu	Kertausta muistiinpanojen laatimista.	
Ryhmäkeskustelu, aineiston keruu	Äänitys, kesto n. 50 min. (3. keskustelukerta).	
Itsenäinen opiskelu	Kertausta muistiinpanojen pohjalta.	
Ryhmäkeskustelu, aineiston keruu	Keskustelusuoritus ja opettajan arviointi, äänitys ja videointi; kesto n. 1h 30 min.	

Prosessissa vuorottelivat itsenäisen opiskelun ja ryhmäopiskelun vaiheet. Taulukkoon 2 merkittyjen vaiheiden lisäksi osa molempien ryhmien jäsenistä osal-

listui vapaaehtoiseen tuutoriryhmäohjaukseen, jossa tutorin johdolla käsiteltiin oppimistehtävää. Tuutoriryhmäohjaukseen osallistumisesta ei kysytty kyselyssä, mutta siihen osallistuminen ilmeni itse keskusteluissa. Siksi kuvaan tuutoriohjauksen osuutta oppimisprosessissa tulosten yhteydessä. Olennainen opiskelijoiden keskusteluiden sisältöihin vaikuttanut tekijä oli tuutoriohjauksen, oppimistehtävän ja kirjallisuuden lisäksi opetusvideo ”Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen” (Aittola ym. 1996). Myös sen katsomisajankohta on merkitty taulukkoon 2. Se aineisto, joka päättyi lopulta tutkimusaineistoksi, on kirjoitettu taulukkoon lihavoituna.

Ääninauhoitettua aineistoa tätä tutkimusta varten kertyi siis Työssäkävien ryhmästä yhteensä noin kaksi ja puoli tuntia ja Ylioppilaiden ryhmästä noin puolitoista tuntia. Ylioppilaiden ryhmän keskustelut myös videoitiin. Työssäkävien ryhmän ensimmäinen ja kolmas keskustelukerta äänitettiin erään opiskelijan kotona, jossa ryhmä kokoontui opiskelemaan yhdessä. En ollut paikalla vaan opiskelijat huolehtivat itse äänityksestä. Opiskelijoiden ennakovalmistautumista koskevat kyselylomakkeet jaoin opiskelijoille etukäteen ja he vastasivat niihin ennen kumpakaan keskustelukertaa. Toinen keskustelukerta äänitettiin yhden ryhmän jäsenen työpaikalla, joka oli erään oppilaitoksen kirjasto. Tällä kerralla olin opiskelijoiden omasta pyynnöstä paikalla kuuntelemassa keskustelua ja myös osallistuin siihen hieman. Ylioppilaiden ryhmä puolestaan kokoontui avoimen yliopiston seminaarihuoneessa. Käynnistin videonin ja äänityksen keskustelun alussa ja poistuin sitten paikalta viereiseen huoneeseen.

Aineisto ei siis ole tallennusolosuhteiden ja -muodon puolesta täysin yhtenäinen. Työssäkävien ryhmän kahta keskustelukertaa en voinut videoida, koska en päässyt paikalle. Katsoin videointimahdollisuutta tärkeämmäksi sen, että opiskelijat voivat kokoontua heille sopivana aikana heille sopivassa paikassa. Ryhmässä oli vuorotyötä tekeviä opiskelijoita, joille oli vaikeata löytää kaikille sopivaa yhteistä aikaa. Aivan ensimmäinen ryhmäkeskustelu, joka ei siis päätenyt tutkimusaineistoksi, videoitiin. Silloin videointi näytti häiritsevän opiskelijoita jonkin verran. Sen vuoksi päätin jättää toisen keskustelukerran videoimatta, vaikka se olisikin ollut mahdollista. Tässä ryhmässä oli vain kolme keskustelijaa ja vähän päällekkäispuhetta, joten pelkkien ääninauhojen perusteella sain puheen litteroitua melko hyvin. Erityisesti kotona äänitetyn materiaalin vuoksi Työssäkävien ryhmän aineisto edustaa melko epämuodollisia oppimistilanteita, joka myös kuuluu nauhalta muun muassa niin, että nauhoitus keskeytettiin kahvinjuonnin ja tupakkatauon ajaksi. Aineisto on tässä suhteessa poikkeuksellinen, koska tutkimusta opiskelijoiden epämuodollisista yhteisistä oppimistilanteista on erittäin niukasti. Ylioppilaiden ryhmän keskustelutilanteet olivat Työssäkävien ryhmää muodollisempia sikäli, että ne tapahtuivat avoimen yliopiston tiloissa. Tässä ryhmässä myös videointi onnistui, eikä se näyttänyt haittaavan ryhmän toimintaan niin selvästi kuin Työssäkävien ryhmässä. Videonin osoittautuivatkin tärkeiksi tässä ryhmässä, koska ryhmässä oli neljä jäsentä ja paikoin paljonkin päällekkäistä puhetta, jonka erottaminen videonauhalla oli helpompaa kuin ääninauhalla.

Sen lisäksi, että tulosluvussa 7 kuvaillaan sitä, miten opiskelijat tehtävästä keskustelivat, siellä myös arvioidaan, missä määrin keskusteluissa syntyvä tulkinta tekee oikeutta opiskelumateriaalin, erityisesti Bergerin ja Luckmannin (1994) kirjan sisällöille. Se, mihin opiskelijoiden keskusteluissa muodostamaa ymmärrystä verrataan, on itse asiassa opettajan ja tutkijan tekemä tulkinta kyseisestä kirjasta. Filosofisen hermeneutiikan edustaman konstruktivistisen tietokäsityksen pohjalta ei voida puhua oikeista tai vääristä tulkintoista vaan tulkintoista, jotka tekevät enemmän tai vähemmän oikeutta tulkittavalle tekstille. Opiskelijoiden ymmärtämistä suhteutan siis siihen tulkintaan, joka minulle ja yhteisöni opettajille oli muodostunut opiskeltavan kirjan sisällöistä. Taustaoletuksena tässä on myös se, että kasvatustieteellisen koulutuksemme ja opettajakokemuksemme vuoksi tulkintamme tekee oikeutta Bergerin ja Luckmannin tekstille ja on juuri sen tekstin tulkintaa eikä jonkin muun. (Ks. Koski 1995, 183–185).

Systemaattista etnografista tietoa keskusteluja laajemmasta oppimisympäristöstä ei kerätty lukuunottamatta jo aiemmin mainittua lyhyttä kyselyä. Opiskeltavana olleen opintojakson yhtenä opettajana minulla oli yleistä taustatietoa siitä, millä tavalla opiskelijoita oli ohjattu kyseisen jakson opiskeluun. Siitä, miten tuutorointi todellisuudessa toteutettiin, en kerännyt systemaattista tietoa.

6.3 Aineiston hankinta työtiimeistä

6.3.1 Nuorisotyö

Työtiimien keskustelut äänitettiin kunnallisen nuorisotyön nuorisonohjaajatiimeistä. Nuorisotyö melko osuvasti vastaa niitä teoreettisia sisältöjä, mitä tutkimukseen osallistuneet kasvatustieteen opiskelijat opiskelivat. Nuorisotyö on käytännön kasvatustyötä, jota kuitenkin opettajan työhön verrattuna on tutkittu erittäin vähän (Nieminen 2000). Jeffs (1999) on määritellyt nuorisotyön informaaliksi kasvatukseksi, joka ei ole pelkästään kasvatustyötä vaan sitä luonnehtii monialaisuus, joten käytännön työssä ammatilliset raja-aidat ovat epäselviä. Sosiaalipedagogiset suuntaukset nuorisotyön tutkimuksessa ja työnteekijöiden koulutuksessa määrittävät nuorisotyön sijoittuvan kasvatuksen ja sosiaaliteorian väliin (Kurki 1998).

Nuorisonohjaajan suhteen nuoriin ja nuorten ryhmiin Moir (1999) määrittelee kuitenkin ensisijaisesti kasvatussuhteeksi. Nuorisotyöllä on lisäksi asema ja tehtävä yhteiskunnallisen kasvatusjärjestelmän osana (Värri 1992). Cederlöf (1998) kiteyttää nuorisotyön tehtävät seuraaviksi: Nuorten elinolojen parantaminen vaikuttamalla nuorten elämäntilanteeseen, elämäntilanteeseen ja sijoittumiseen, kasvun tukeminen vaikuttamalla nuorten kasvuedellytyksiin ja sosiaalisuuteen, nuorten kansalaistoiminnan ja kansalaisvalmiuksien tukeminen, syrjäytymisen ehkäisy, nuorten oikeuksien ja mahdollisuuksien tukeminen, nuorten osallisuuden, osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuksien tukeminen, kan-

sainvälisyyden, monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden edistäminen sekä ei-muodollisten oppimisympäristöjen tukeminen ja kehittäminen.

6.3.2 Tutkimukseen osallistuneet työtiimit

Työtiimejä koskeva tutkimusaineisto kerättiin erään suomalaisen kaupungin kahdesta nuorisotyöntekijätiimistä. Kyseisen kaupungin nuorisotyö toimii kaupungin vapaa-ajan palvelujen yhtenä osana. Tällainen organisointi on seuraus resurssien vähenemisestä, kun 1990-luvulla kunnista lakkautettiin erilliset nuorisolautakunnat ja kunnallinen nuorisotyö yhdistettiin osaksi sosiaali- tai vapaa-ajan palveluja (Telemäki 1999, 160). Vapaa-ajan palvelujen sisällä kaupungin nuorisotyöstä vastaa nuorisopalvelujen esimies. Kaupungin nuorisopalveluihin kuuluvat eri kaupunginosissa sijaitsevien nuorisotalojen lisäksi erityisnuorisotyö ja nuorten työpajat. Tiimit toimivat kukin omalla nuorisotalollaan vastaten talotoiminnasta ja toteuttaen perinteisen nuorisotalotoiminnan ohella tai siihen sisältyen uusia nuorisotyömuotoja eli nuorisotiedotusta, kulttuurista nuorisotyötä, kansainvälistä nuorisovaihtoa ja maahanmuuttajanuorten parissa tehtävää työtä. Tutkimuksen kohteena olleiden nuorisotyöntekijöiden työhön sisältyi muun muassa nuorisotalolla käyvien nuorten valvontaa, ohjausta sekä tukemista ongelmatilanteissa (ns. avoin toiminta), erilaisten kerhojen ja harrastusryhmien ohjausta, nuorisotalon tilojen käytön organisointia, leirien ja erilaisten kulttuuritapahtumien suunnittelua ja toteuttamista, osallistumista moniammatilliseen aluetyöhön (esim. toiminta kouluilla, aluetiimit) ja osallistumista erilaisiin projektiryhmiin. Työ on liikkuvaa vuorotyötä, keskittyen iltoihin ja viikonloppuihin. Työtä tehdään yksin, työpareina ja monissa eri tiimeissä, jolloin nuorisotalon työntekijätiimin keskeisin ja usein ainoa mahdollisuus yhteiseen keskusteluun on viikoittainen tiimin kokous. Viikkopalaveri on siten tilanne, jossa työhön liittyvistä ongelmista ja tapahtumista keskustellaan ja tulevaa työtä suunnitellaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan viikoittaisessa tiimipalaverissa tapahtuvaa keskustelua.

Nuorisotyön kentälle päästäkseni otin ensin yhteyttä kaupungin nuorisopalvelujen esimieheen sähköpostitse ja puhelimitse. Sain esimieheltä luvan tutkimuksen toteuttamiseen ja lisäksi tietoa kaupungin nuorisotaloista ja niissä toimivista työntekijätiimeistä. Otin seuraavaksi sähköpostitse yhteyttä niihin nuorisotaloihin, joissa toimi vähintään kolme nuorisotyöntekijää. Näitä taloja oli kaupungissa yhteensä viisi. Kävin myös kaupungin nuorisotyöntekijäpalaverissa kertomassa tutkimuksestani. Ratkaisevaksi tutkimuksen toteuttamisen kannalta muodostui tässä vaiheessa se, että vain kolmella talolla viidestä työntekijätiimi kokoontui säännöllisesti viikoittain. Kyseisessä palaverissa ja osittain puhelimitse sain alustavan luvan kerätä aineiston näissä kolmessa tiimissä. Tutkimusaineistoksi päätyivät kahden nuorisotalon "Mäkelän" ja "Nuorisopiste" työntekijöiden viikkopalaverit.

Työtiimien otannon tarkoituksenmukaisuus ei toteutunut kovin hyvin, koska molemmat tiimit olivat varsin saman tyyppisiä, "hyvin" toimivia tiimejä. Toisaalta tutkimukseen valikoituneet tiimit olivat siinä suhteessa tarkoituksenmukaisia tähän tutkimukseen, että ne kokoontuivat säännöllisesti ja vuorovai-

kutus niissä oli toimivaa, joten aiemman tutkimuksen perusteella on oletettava, että tällaisissa tiimeissä tapahtuu myös oppimista (Donnellon 1996; Laiken ym. 2001). Tutkimukseen osallistuneiden tiimien jäsenmäärä ja koostumus sekä eri tiimeistä kerätty aineisto on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Tutkimukseen osallistuneet nuorisonohjaajatiimit ja niistä kerätty aineisto

	MÄKELÄ	NUORISOPISTE
Tiimin jäsenet	Kolme nuorisotalon vakituista nuorisotyöntekijää, kaksi työllistettyä ja yksi työssäoppija.	Kolme nuorisotalon vakituista nuorisotyöntekijää, yksi oppisopimuskoulutettava ja yksi työssäoppija.
Äänitetty aineisto	Neljä viikkopalaveria kestoltaan 45–50 min, yhteensä 3 tuntia 10 minuuttia.	Kolme viikkopalaveria kestoltaan 45 min–1 h 15 min, yhteensä 2 tuntia 45 minuuttia.

Palaverit tallennettiin äänikaseteille kunkin tiimin omalla nuorisotalolla. Olin myös mukana tiimien palavereissa ja kirjasin keskusteluihin liittyviä havaintojani muistiin. Kahdella nauhurilla tallennetun äänityksen katsoin tutkimuskohteen ja -kysymysten kannalta riittäväksi ja videointiin verrattuna vähemmän tiimin toimintaa häiritseväksi tavaksi.

Tyypillistä kaikille palavereille oli se, että varsinaista esityslistaa niihin ei ollut laadittu etukäteen eikä niissä ollut muodollista puheenjohtajaa. Tosin usein joku tiimin jäsenistä toimi muita aktiivisemmin siirtymällä kokouksessa eteenpäin. Nuorisopisteen palavereissa tällä työntekijällä oli itselle laadittu muistilista kokouksen asioista. Mäkelässä tiimipalaverien kulkua määrittäi nuorisotalon varauskirja, joka oli jokaisessa palaverissa mukana. Nuorisotalojen tiimien käymien keskustelujen sisältönä oli yleensä tulevien tapahtumien suunnittelua, tiedottamista, yleisistä toimintaperiaatteista puhumista ja sopimista, työhön liittyvien ongelmien selvittelyä sekä työssäoppijan ohjausta. Palavereissa myös keskusteltiin siitä, mitä talolla oli tapahtunut ja tiedotettiin muita tiimin jäseniä kunkin työntekijän erityistehtäviin liittyvistä asioista.

Keskustelujen sisältöä olen käyttänyt myös etnografisen tiedon lähteenä erityisesti nuorisotyöntekijäaineistossa. Lisäksi yleistä tietoa kyseisen kaupungin nuorisotyöstä olen saanut niitä koskevilta internetsivuilta, kaupungin nuorisotyön strategiasta, vierailustani kaupungin nuorisonohjaajien yhteispalaverissa sekä palaverien havainnoimisen ja äänittämisen jälkeen tiimeissä toteutetuista yhteisistä keskusteluista.

6.4 Aineiston analyysi

6.4.1 Kontekstuaalisiin resursseihin tehtyjen viittausten analyysi

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroin koko aineiston sanatar-kasti, mutta vielä ilman taukojen ja päällekkäispuheen merkintöjä. Analyysi al-koi keskustelijoiden tekemien sanavalintojen pohjalta. Etsin keskustelu-aineistosta viittauksia keskustelun mahdollisiin kontekstuaalisiin resursseihin.

Koodasin keskustelut aineistolähtöisesti sen mukaisesti, mihin asioihin lausumissa viitattiin. Näitä kutsun Linellin (1998b, 98) pohjalta viittaaviksi il-maisuiksi. *Viittaavat ilmaisut* määrittelin tässä vaiheessa mahdollisimman yksin-kertaisesti vain asioiksi, joita keskustelussa otettiin puheeksi tai mihin vain ohimennen viitattiin. Koodatut viittaavat ilmaisut olivat substantiiveja, niin sa-nottuja nominaalisia ilmauksia (Linell 1998b, 98–99), en siis kiinnittänyt huo-miota esim. asioiden ominaisuuksiin (adjektiiveihin), toimintoihin (verbeihin) tai vuorovaikutuksen tapoihin. Siten esimerkiksi ”muistiinpanot” viittaavana ilmaisuna tarkoitti sitä, että puheessa todella mainittiin jollakin tavalla sana muistiinpanot tai viitattiin niihin deiktisesti. Näihin viittaaviin ilmaisuihin kiinnitin huomiota sen vuoksi, että katsoin niiden liittyvän myös niihin mah-dollisiin kontekstuaalisiin resursseihin, joihin nojaten keskustelijat ymmärsivät puheena olevaa asiaa.

Tosin Linell (1998b, 136–137) katsoo, että kun keskustelussa eksplisiit-tisesti viitataan johonkin asiaan, kyse on asian ottamisesta kohteeksi ja puheen-aiheeksi. Konteksti taas voi jäädä keskustelussa myös näkymättömäksi, se on osa keskustelijoiden itsestään selviä oletuksia, joka ”hiljaisesti tukee” keskinäis-tä ymmärtämistä. Myös Chen ja Cegala (1994) määrittelevät keskustelun nomi-naalisten viittausten ilmentävän nimenomaan keskustelun puheenaihetta. Toi-saalta Linell kuvauksessaan toisaalla (emts. 131) viittaa siihen, että jokin kon-tekstuaalinen resurssi tulee keskustelussa julkiseksi ja siten yhteiseksi ymmär-tämisresurssiksi nimenomaan silloin, kun se topikalisoidaan, toisin sanoen kun siihen eksplisiittisesti puheessa viitataan. Viittaavien ilmaisujen tarkastelussa nojaan myös jo aiemmin mainitsemani Fitchin (1998) esille tuomaan näkemyk-seen, että se, mikä lopulta keskustelussa on kohdetta ja mikä kontekstia, ei ole selkeästi erotettavissa, eivätkä keskustelijat itsekään tällaista erottelua tee. Jos keskustelukatkelmassa vuorottelivat viittauksina esimerkiksi käsitteet ja suori-tus, voidaan tulkita, että keskustelijat puhuivat tehtävän käsitteistä keskustelu-suorituksen kontekstissa tai he puhuivat keskustelusuorituksesta oppimistehtä-vässä selvitettävien käsitteiden kontekstissa. Samoin nuorisonohjaajien puhu-essa nuorista ja jostakin aiemmasta tapahtumasta ei välttämättä ole erotetta-vissa, kumpi on varsinainen asia ja kumpi se yhteys, josta asiasta puhutaan. Tässä vaiheessa en siis vielä eritellyt sitä, mitkä viittauksista viittasivat mahdol-liseen puheenaiheeseen ja mitkä sellaiseen ymmärtämiskontekstiin, jonka suh-teen puheenaihetta kehiteltiin.

Yhtä lailla kuin kontekstuaalisista resursseista, koodaamissani viittaavissa ilmaisuissa on siis kyse myös kunkin hetkisistä mahdollisista yhteisistä puheen-

aiheista, siitä, mitä käsillä olevista mahdollisista asioista kulloinkin otettiin puheenaiheeksi ja keskustelun kohteeksi. Keskustelun puheenaiheet muodostavat kontekstia uusille puheenaiheille ja siten osan siitä asiayhteydestä, jossa uutta puheenaihetta ymmärretään. Edeltävä keskustelu on kontekstina sitä seuraavalle keskustelulle, joten asia, johon kulloinkin viitataan, voi muodostua ymmärtämiskontekstiksi tulevassa keskustelussa. (Heritage 1997; Linell 1998b, 144.)

Koodasin koko aineiston niin, että aina kun keskustelussa viitattiin johonkin kontekstuaaliseksi resurssiksi tulkittavaan, merkitsin kyseiseen kohtaan keskustelua, mihin viitattiin. Näin koodi koski joko vain hyvin lyhyttä puhejaksoa tai laajempaa keskustelukatkelmaa, jos viittauksesta muodostuikin puheenaihe, jossa pysyttiin pidempään ilman viittauksia muihin keskustelutilanteen kannalta olennaisiin kontekstuaalisiin resursseihin. Näin kävi esimerkiksi silloin, kun opiskelijaryhmä keskusteli pidempään jostakin arkielämän esimerkiksi tai tehtävän tekemiseen kuluva ajasta.

Koodi kirjattiin aina viittauskohteen vaihtuessa. Samaan kohteeseen viittanneet perättäiset lausumat siis koodattiin vain yhden kerran. Tällaista erottelun tasoa pidin riittävänä keskeisimpien viittauskohteiden lukumäärien selvittämiseksi. Viittauskohteiden lukumäärät eivät siis kerro sitä, kuinka monessa lausumassa tai vuorossa kyseiseen kohteeseen viitattiin. Esimerkiksi omia kokemuksia ja esimerkkejä saatettiin opiskelijaryhmässä tarkastella pitkäänkin ilman viittauksia tehtävän käsitteisiin. Sen vuoksi luokittelu ei välttämättä anna hyvää kuvaa kuhunkin kohteeseen viitatusista keskustelun määrät. Ylipäätään suuri viittausten lukumäärä keskustelussa siis kertoo myös siitä, että viittauskohteita ”kierrätettiin” tiuhaan, toisin sanoen viittauskohteet vaihtuivat usein. Kuitenkin eri keskusteluissa tai eri ryhmissä viitattiin eri asioihin, jolloin eri viittausten lukumäärät antavat hyvän kuvan eri keskustelujen luonteesta ja niiden välisistä eroista. Tällaisen varsin liukuvan analyysiyksikön rajan katsoin riittäväksi myös siksi, että luokittelin aineiston vain yhden muuttujan, eli viittauskohteen, suhteen. Jos luokiteltavia muuttujia olisi ollut useampia, viittauskohteen lisäksi esimerkiksi se, mistä toiminnosta (esim. kysymys, kommentti, vastaus, kannanotto jne.) on kyse, analyysiyksikön olisi pitänyt olla selvärajaisempi.

Viittaavien ilmausten erottamisessa aineistosta on omalla tavallaan kyse myös aineiston pelkistämisestä, tässä tapauksessa aineiston sisältämän informaation tiivistämisestä (Miles & Huberman 1994, 253; Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Pelkistämällä keskustelut viittauskohteiksi voi helposti tarkastella sitä, mistä eri keskusteluissa puhuttiin ja missä yhteyksissä ja millä tavalla eri viittauskohteet kytkeytyivät yhteen eri keskustelukatkelmissa. Koodien perusteella muodostettavien luokitusten avulla voi myös määrällisesti vertailla eri ryhmien keskusteluita ja eri keskustelutilanteita toisiinsa.

Tässä vaiheessa koodeja käytettiin nimenomaan kuvailevassa merkityksessä. Koodaus ja luokittelu olivat varsin pinnallisia ja mekaanisia tapahtumia, jossa en tulkinnut ilmauksia suhteessa kontekstiinsa vaan ainoastaan merkitsin eri ilmaukset ja laskin niiden lukumäärät. Tosin poikkeuksena tähän olivat deiktiset ilmaukset, jotka koodattiin sen mukaan, mihin niiden tulkittiin viittaa-

van sen ympäristön perusteella, missä ne esiintyivät. Kyse ei kuitenkaan tässä vaiheessa vielä ollut aineiston analyysistä vaan vasta sen jäsentämisestä varsinaista analyysia varten. Tässä vaiheessa en siis jakanut Gadamerin käsitystä kielestä, jonka mukaisesti sanan merkitys ja se, mihin se viittaa, riippuu siitä kontekstista, missä sitä käytetään. Koodauksessa käsittelin eri viittauksia yksiselitteisinä ja keskustelun eri kohdissa samoin ilmaistuja viittauksia kyseenalaistamattomasti samaan asiaan tai tarkoitteeseen viittaavina. Katsoin tällaisen mekaanisen vaiheen välttämättömäksi sen vuoksi, että näin sain yleiskuvan koko aineistosta, josta sitten voi edetä tarkempaan ja syvällisempään käsittelyyn. Myöhemmässä analyysin vaiheessa yksittäiset viittaukset palautettiin siihen kontekstiin, missä ne esiintyivät.

Aineiston tiivistämisen ja jäsentämisen lisäksi viittaavien ilmaisujen luokittelulla oli se tehtävä, että valitsin varsinaiseen analyysiin otettavat teemat luokittelun perusteella. Luokitellut viittaukset olivat perustana tutkittavien teemojen valinnalle ja niiden avulla valitut teemat voitiin suhteuttaa koko aineistoon. Tällä tavalla tutkittavien teemojen ja tapausten valinta saatiin lukijalle läpinäkyväksi ja samalla koko aineisto tuli käytyä systemaattisesti läpi (ks. Silverman 2001, 222, 241). Luokittelun katsoin myös tavaksi, jolla pääsin systemaattisesti ja induktiivisesti aineistoon käsiksi siten, että omat osittain tiedostamattomat oletukseni ja intentioni pääsivät vaikuttamaan mahdollisimman vähän tutkittavien teemojen ja aineiston kohtien valintaan (ks. Silverman 2001, 228).

Luokittelun luotettavuutta olisi lisännyt rinnakkaisluokittelijan käyttö, mutta se ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista. Koodauksen reliabeliuden lisäämiseksi koodasin kunkin keskustelun aina yhdellä kertaa kokonaisuudessaan ja tarkistin koodauksen muutaman päivän kuluttua ja täydensin ja korjasin sitä tarvittaessa.

6.4.2 Opiskelijaryhmien ja työtiimien keskusteluissa tehdyt viittaukset

Koodaus oli aineistolähtöinen siten, että opiskelijaryhmien ja työtiimien keskusteluista muodostui oma luokituksensa. Keskustelusta eroteltiin ensinnäkin viittaukset materiaalsiin artefakteihin. Näitä olivat esimerkiksi ”kirja” ja ”muistiinpanot” opiskelijoiden keskustelussa ja nuorisotalon ”varauskirja” nuorisonohjaajien keskusteluissa. Lisäksi otin huomioon viittaukset keskustelun ulkopuolisiin tapahtumiin. Tällaisia olivat esimerkiksi tuutorointi opiskelijoiden keskustelussa ja erilaiset nuorille järjestetyt tapahtumat nuorisonohjaajien keskusteluissa.

Opiskelijaryhmien osalta pyrin sopivan yleisellä tasolla muodostamaan sellaiset koodit, jotka kuvaavat sitä, miten oppimisen kohteena oleva asiaan ja opiskelutilanteeseen viitattiin keskusteluissa. Tällä perusteella erottuivat esimerkiksi sellaiset koodit, kuten ”käsite” ja ”keskustelusuoritus”. Opiskelijoiden puhe omista kokemuksistaan ja esimerkeistä erottui myös verrattuna ilmauksiin, joissa viitattiin kirjasta löytyvään tietoon. Tällä perusteella muodostuivat koodit ”oma kokemus”, ”esimerkki” ja kirjatietoon viittaavana ”määrittely”. Opiskelijoiden keskusteluista koodatut viittaavat ilmaisut selityksineen ovat taulukossa 4.

TAULUKKO 4 Opiskelijaryhmien keskusteluista koodatut viittaavat ilmaisut

Merkitty koodi	Selite
Käsite	viittaus yhteen tai useampaan tehtävässä keskusteltavana olevaan käsitteeseen
Määrittely	käsitteen tai sen kuvaaman ilmiön määrittelyä, kuvaamista, väitteitä ilmiöstä
Esimerkki	esitetään yleinen esimerkki esim. edellisessä vuorossa esitetystä käsitteestä
Oma kokemus	viittaus omaan kokemukseen
Muistiinpano	viittaus omiin tai toisen opiskelijan muistiinpanoihin
Tehtävä	viittaus tehtävänantoon
Kirja	viittaus johonkin tehtävän lähdeeteoksista (B&L, A, T)
Kuvio	viittaus tehtävänannon yhteydessä olevaan kuvioon
Keskusteluvideo	viittaus videoituun opettajien keskusteluun, jonka opiskelijat katsoivat keskustelujen yhteydessä (Aittola ym. 1996)
Luentovideo	viittaus tuutoriryhmässä katseltuun videoituun luentoan (Aittola 1996)
Tuutorointi	viittaus tuutoriin tai tuutoriryhmään
Runko	viittaus keskustelun aikana tekeillä olleeseen keskustelurunkoon
Keskustelu-suoritus	viittaus tulevaan keskustelusuoritukseen
Työnjako	viittaus työnjakoon tehtävän suorittamisessa tai esittämisessä
Käsitteiden väliset suhteet	viittaus käsitteiden välisiin suhteisiin
Aikataulu	viittaus tehtävän teon aikatauluun
Oma ymmärtäminen	viittaus oman oppimiseen tai ymmärtämiseen
Agenda	viittaus meneillään olevaan tai tulevaan keskustelun ”ohjelmaan”, esim. mistä keskustellaan seuraavaksi
Aiempi/edeltävä keskustelu	viittaus edellisen kerran keskustelun sisältöön tai edeltävään keskusteluun samalla kerralla
Epäselvä	viitattiin esim. deiktisesti johonkin kontekstiin, mutta se ei selviä lausumasta eikä sen ympäristöstä

Esimerkissä 1 on katkelma Ylioppilaiden ryhmän toisen keskustelukerran alusta koodattuna. Esimerkeissä olevat nimet on muutettu. Kirjainmerkintä esimerkkien yhteydessä tarkoittaa ryhmää tai tiimiä, jonka keskustelusta esimerkki

on (T=Työssäkävien ryhmä, Y=Ylioppilaiden ryhmä, M=Mäkelän tiimi, N=Nuorisopisteen tiimi). Numeroista ensimmäinen kertoo, miltä keskustelukerralta katkelma on. Opiskelijaryhmien osalta on lisäksi merkitty, monesko puheenaihe kyseisestä keskustelukerrasta esimerkissä on.

Esimerkki 1 Y.2:1

Käyty keskustelu		Merkitty koodi
Eija	Mä oon kirjottanu tänne lyhennelmän siitä ulkoistamisesta	Muistiinpanot,
Krista	joo joo	Käsite
Veera	Ota sit sie se, jos haluat.	Työnjako
Eija	Ei ei Mut kuunnelkaa mitä tässä lukee. Hehehe	Muistiinpanot
Eija	Yksilö siirtää merkityksiään luontoon ja sosiaaliseen todellisuuteen kommunikaatio uskonto tiede taide tekniikka eli sosiokultt- sosiokulttuurinen maailma	Määrittely
Krista	Joo no	
Veera	Se ensimmäinen lause oli tavallaan se perusselitys Siis miten siihen muuten kuulu se kieli siis tämä puhe ja tämä kaikki	Edeltävä keskustelu, Määritelmä
Krista	No siis onhan just tuo totunnaistuminen tai siis ne totunnaistetut tavat tossakin just se sano sitä että tavallaan niinku perheessä	Käsite Keskusteluvideo
Veera	Mut eiks ne kuulu kaikki kuitenkin objektivoitumiseen	Käsite
Krista	joo mut siis ennen sitä ennen ku tulee ennenku niinku niinku jollain tavalla ne tulee niinku tavallaan ne niinku ilmestyy ne rutiinit ja ne totunnaistumistavat tai siis ne tavat ennen ku niistä tulee se instituutio	Määrittely Käsite
Veera	Eli ku esimes nii eli vaikka eka kertaa voisko sanna ku ne ilmenee vaikka joku että lämmittää saunaa hehehe	Esimerkki
Marjo	Mää ymmärrän että eiks seki oo aina mitä niitten instituutioittenkin sisälläkin tapahtuu kaikki siis eiks kaikki käytäytyminen ja kaikki roolit ja kaikki niin eiks ne oo kaikki ulkoistamista eli siis mikä niinku mitä niinku ulos antaa	Oma ymmärtäminen Määrittely Käsite
Eija	hmm	
Veera	Niin joo no jos kaikki yksinkertaisesti mitä niin	
Krista	Mutta mutt eiks ne oo tavallaan myös niinku objektivoitumista	
Marjo	No on mut toisaalta siis se objektivoituminen tapahtuu sen ulkoistamisen kautta, siis ei voi tapahtua objektivoitumista jos ei kukaan ulkoista niitä asioita että ne voi objektivoitua	Määrittely Käsite
Veera	Me mietittiin tätä viimeksi, viikon aikana	Edeltävä keskustelu

Taulukossa 5 näkyvät työntekijätiimeissä tehdyt viittaukset. Työpuheen luonne verrattuna koulutuksessa käytyihin keskusteluihin tuli esille siinä, että työtti-

mien keskusteluissa viittaukset sisälsivät myös tekemistä ja toimintaa. Koodauksessa kiinnitin siis huomiota myös verbeihin substantiivien lisäksi.

TAULUKKO 5 Työtiimien keskusteluista koodatut viittaavat ilmaisut

Merkitty koodi	Selite
Aiempi tapahtuma	viittaus johonkin ennen kokousta, useimmiten nuorisotalolla tai tiimin työssä tapahtuneeseen tapahtumaan tai tilanteeseen
Tuleva tapahtuma	viittaus johonkin kokouksen jälkeen esim. nuorisotalolla tapahtuvaan tai suunnitteilla olevaan tapahtumaan
Oma aiempi toiminta	tiimin jäsen viittaa siihen, mitä on joskus kokousta edeltävänä aikana tehnyt tai sanonut tai jättänyt tekemättä
Oma tuleva toiminta	joku tiimistä viittaa omaan tulevaan toimintaansa: mitä aikoo tehdä tai ei aio tehdä
Tiimin jäsenen aiempi toiminta	viittaus jonkun toisen tiimin jäsenen aiempaan toimintaan, joko puhuteltuna tai muuten
Tiimin jäsenen tuleva toiminta	viittaus jonkun toisen tiimin jäsenen tulevaan toimintaan, joko puhuteltuna tai muuten
Tiimin ulkopuolinen työntekijä	viittaus esim. sivutoimisesti nuorisotalolla työskentelevään
Työtavat	viittaus tiimissä, nuorisotalolla tai yleensä nuorisotyössä käytettyihin työtapoihin ja toiminnan muotoihin, myös esim. työnjakoon ja noudatettaviin käytäntöihin
Varauskirja	viittaus nuorisotalon varauskirjaan
Työvuorot	työvuorolistaan tai yleensä työvuoroihin kohdistuva viittaus
Esimies	viittaus joko nuorisopalvelujen esimieheen (lähin esimies) tai vapaa-ajan palvelujen esimieheen
Hallinto	viittaus kaupungin hallintoon
Ohjaajapalaveri	viittaus kaupungin yhteiseen nuorisonohjaajapalaveriin
Rahoitus	viittaus yleisesti nuorisotalon tai tiimin käytettävissä olevaan rahaan tai yleensä nuorisotyön rahoitukseen
Budjetti	viittaus nuorisotalon budjettiin
Työssäoppija/oppisopimuskoulutettava	viittaus ko. henkilöön tai työssäoppijan tai oppisopimuskoulutettavan puhuttelu
Nuori	viittaus toiminnassa mukana olevaan nuoreen
Talon käyttäjä	viittaus johonkin muuhun nuorisotalon käyttäjään
Vanhempi	viittaus talotoiminnassa mukana olevan nuoren vanhempaan tai vanhempiin
Vapaaehtoinen	viittaus nuorisotalon toiminnassa mukana olevaan vapaaehtoiseen tai vapaaehtoisein
Talon varusteet	viittaus nuorisotalon tavaroihin tai varustukseen
Talon tilat	viittaus nuorisotaloon tai sen johonkin tilaan
Yhteistyötahot	viittaus kouluihin, sosiaalityöhön, erityisnuorisotyöhön yms. nuorisotyön yhteistyötahoihin tai niissä työskenteleviin henkilöihin

Eri tiimien keskustelut olivat sisällöiltään hyvin eri tyyppisiä, joten yhteinen luokittelu muodostui varsin yleiseksi, jotta eri tiimien keskusteluista saatiin vertailukelpoisia. Koodauksessa alkuideana käytin filosofisen hermeneutiikan ajatusta ajasta ja sen kulumisesta merkityksiä tuottavana asiana. Tiimit kokoon tuivat viikoittain käymään läpi edellisen viikon tapahtumia sekä suunnittelemaan seuraavan viikon tapahtumia ja tiedottamaan niistä. Osa tapahtumista ja tekemisistä oli tiimin tai useamman jäsenen yhteisiä ja osa taas yhden tiimin jäsenen vastuulla. Tällä perusteella luokat muodostuivat taulukon 5 mukaisiksi.

Esimerkissä 2 on näyte nuorisotyöntekijöiden tiimikeskustelun koodaamisesta.

Esimerkki 2 M:1

Käyty keskustelu		Merkitty koodi
Juha	Mitäs siellä oli mulla oli ((naputtaa varauskirjaa))	Varauskirja
Kirsi	Minkkisen Eeva soitti eilen ei pääse seittemäs joulukuuta vapaaehtoinen	Vapaaehtoinen, Tuleva tapahtuma
Juha	aha	
Kirsi	mutta Niemi Tanja tulee	Vapaaehtoinen
Juha	joo	
Kirsi	Samalla kysyin mitä Sirulle kuuluu. Sanoin ettei oo koko syksynä näkyny mutta Roope et morsmaikkuhan täällä on ihan	Oma aiempi toiminta, Nuori
Juha	mm	
Kirsi	ihan säännöllisesti	
Juha	Ihan vilaukseltaan on näkyny	Aiempi tapahtuma
Kirsi	Eeva nauroki että vanha parihan ne jo on että vakiintunu pari.	Vanhempi
Juha	mm	
Marja	mm	
Kirsi	Tuota sill on nyt kavereita Vaaralasta. Sanni ja kukahan se sano sen toisen nimeks ja todettiin vaan että tietysti aina silleen aikansa kutakin että välillä välillä sitte käyvät ja ovat käymätä että	Nuori
Juha	Mutta että on tietonen kuitenkin että	Vanhempi
Kirsi	Joo joo tietää kyllä missä liikkuu ja sit kotonaki on jonku verran.	
Juha	joo	
Kirsi	Että oisko se sitte että ku Malla muutti pois sehän oli Mallan kanssa aika hyvä kaveri kyllä että	Nuori
Juha	mm mm nii joo	

Selvää tietenkin on, ettei kaikkia mahdollisia viittaavia ilmaisuja voitu kirjata. Erityisesti nuorisotyöntekijöiden tiimien osalta koodaus on varsin "harva". Tämä tarkoittaa sitä, että merkitsin koodilla vain tutkimustehtävän kannalta olennaiset asiat ja erityisesti kiinnitin huomiota niihin viittauksiin, joissa viitattiin tiimipalaveria edeltäviin tapahtumiin ja niihin, joissa viitattiin tulevaisuuteen. Myös hyvin suurta luokkien määrää pyrin välttämään ja koodasin siksi vain

tutkimuskysymyksen kannalta olennaisimman. Kuten opiskelijoiden ryhmäkeskustelujen, myös nuorisotyöntekijöiden tiimikeskustelujen koodauksen tehtävä oli tiivistää ja jäsentää laajaa aineistoa ja merkitä siitä olennaisia kohtia varsinaista analyysia varten. Luokittelu myöskin antaa yleiskuvan, mitä asioita tiimipalavereissa otettiin puheeksi.

6.4.3 Keskustelukatkelmien analyysi

Vaikka koko aineiston koodaus oli melko mekaaninen prosessi, se kuitenkin vaikutti ratkaisevasti siihen, miten aineiston käsittely jatkui. Koodatun, pelkistetyt aineiston sekä koodiluokitusten ja luokista laskettujen frekvenssien avulla valitsin nimittäin ne kohteet tai ilmiöt, joihin varsinainen analyysi kohdistui. Kohteiden valinta myös perustellaan tulososassa edellä mainitun luokittelun avulla. Tämän tutkittavien teemojen rajauksen jälkeen ryhdyin analysoimaan keskusteluissa tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Opiskelijaryhmien keskustelujen analyysi eteni niin, että jäsentelin keskusteluaineistoa puheenaiheiksi ja luokittelin puheenaiheita sen suhteen, miten niissä kehittyi yhteinen ymmärtämiskonteksti ja kohdetta koskeva yhteinen ymmärtäminen. Tässä luokittelussa keskeisinä kriteereinä olivat vuorovaikutusta koskevan analyysin lisäksi luvussa 4.3 esitetyt pienryhmän oppimisen tunnusmerkit. Puheenaiheet erottuivat opiskelijaryhmien keskusteluissa melko selvärajaisina tekstikokonaisuuksina, joissa viittaukset kohdistuivat aina yhteen tehtävän kohtaan tai kirjan käsitteeseen.

Tarkasteltaessa opiskelijoiden ryhmäkeskustelujen kontekstuaalisia resursseja analyysiyksikkönä käytettiin lisäksi puheenaihetta lyhyempiä keskustelukatkelmia, joissa esiintyi yksi tai useampia viittauksia kyseiseen kontekstuaaliseen resurssiin, esimerkiksi tehtävänantoon. Myös työtiimien keskustelujen analyysiyksikkönä olivat viittauskohteiden perusteella erotetut keskustelukatkelmat. Opiskelijoiden keskusteluista poiketen analysoitaviksi katkelmiksi valitsin kuitenkin vain sellaiset katkelmat, joissa kaksi viittauskohdetta vuorotteli keskenään useammin kuin kerran. Tiimikeskustelujen analyysi kohdistui siis joukkoon keskustelukatkelmia, joissa oli erilaisia kahden viittaavan ilmaisun yhdistelmiä. Analyysissa luokittelin näitä keskustelukatkelmia niiden erojen ja yhtäläisyyksien perusteella. Luokittelun ja kvantifioinnin tarkoitus oli tässäkin se, että koko aineisto saatiin näin analyysiin mukaan ja johtopäätökset perustetuksi yksittäisiä keskustelukatkelmia laajempaan evidenssiin (ks. Miles & Huberman 1994, 253; Silverman 2001, 222, 240).

Käsitteitä ymmärtämisen kohde ja ymmärtämiskonteksti käytettiin tutkimuksessa analyttisinä käsitteinä. On muistettava se, että todellisissa keskustelu- ja ymmärtämistilanteissa ne eivät erotu toisistaan siten kuin analyysissa on tehty. Lisäksi kyseiset käsitteet ovat tutkijan aineistoonsa tuomia käsitteitä. En siis oleta enkä väitä, että keskustelijat itse olisivat havainneet keskustelunsa kohteen ja kontekstin samoin kuin olen niitä keskustelukatkelmista analysoinut.

Tässä vaiheessa analyysiyksikkönä tutkimuksessa oli siis puheenaihe tai sellainen puheenaiheen osa, joka oli jotakin viittauskohdetta ympäröivä keskustelukatkelma. Puheenaiheen muodostavat puheenvuorot, jotka liittyvät yhteen

sekä toiminnallisesti että sisällöllisesti (Linell 1998b, 182–183). Puheenaihe on tässä tutkimuksessa kuitenkin ensisijaisesti sisältönsä ja merkityksensä perusteella keskustelusta erotettu jakso (vrt. Linell 1998b, 181). Muita analyysissä käytettäviä puhejaksoja koskevia käsitteitä ovat vuoro ja lausuma. Vuorolla eli puheenvuorolla tarkoitetaan kahden puhujanvaihdoksen väliin jäävää, yhden puhujan tuottamaa puhejaksoa. Lausuma taas on merkityksellinen yhden puhujan tuottama puhejakso. Vuoro voi siten koostua yhdestä tai useammasta lausumasta. (Linell 1998b, 159–160.)

Keskustelukatkelmien analysoinnin yhteydessä etsin aina yhtä teemaa koskevista katkelmista yhtäläisyyksiä ja eroja ja luokittelin ja taulukoin katkelmia eri luokkiin. Tämä katkelmien luokittelu ja kvantifiointi toimi myös yksittäisistä puheenaihekatkelmista tehtyjen havaintojen validoinnin apuna. Luokittelun pohjalta tehtyjen taulukoiden tarkoituksena on myös osoittaa, millä tavalla analysoitaviksi otetut yksittäiset keskustelukatkelmat edustavat koko aineistoa. Tehdessäni johtopäätöksiä yksittäisten katkelmien analyysin pohjalta pyrin myös tarkistamaan, että tehty johtopäätös tai sääntö koskee kaikkia kyseiseen luokkaan luokiteltuja keskustelukatkelmia. (Ks. Schiffrin 1987; Silverman 2001, 238–239.)

Puheenaiheiden ja vuorovaikutuksen analysoinnissa olen perustellut tulintojani kielitieteellisen vuorovaikutustutkimuksen avulla. Yleisimmin olen käyttänyt keskustelunanalyysin piirissä saatuja tuloksia suomalaisen keskustelun tavoista ja keinoista (mm. Tainio 1997a). Aineistokatkelmien analyysissä olen pyrkinyt keskustelunanalyysin tapaan tarkastelemaan sensitiivisesti keskustelujaksoa ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutuksen ja toimintojen rakentamista. Keskustelunanalyysi tarkastelee sitä, miten keskustelu jäsentyy ajallisesti ja jaksollisesti sekä miten eri puhujien puheenvuorot liittyvät yhteen (Heritage 1997; Raevaara 1997). *Sekventiaalisella analyysillä* eli keskustelun muodostavien puhuntajaksojen puheenvuorojen tarkastelulla olen pyrkinyt selvittämään sitä, minkä merkityksen keskustelijat antavat toistensa lausumille.

Tapa, millä vuorovaikutus rakentuu ja miten keskustelijat liittyvät toimintajaan yhteen, on osa sitä tilannekontekstia, joka vaikuttaa myös tilanteessa muodostuvaan tietoisempaan merkityksenantoon. Keskustelu yhteisenä toimintana rakentuu erityisesti vuorottelulle, sille, että keskustelijat ymmärtävät, milloin ja millä perusteella puheenvuorot vaihtuvat ja miten reagoida edelliseen puheenvuoroon (Hakulinen 1997b; Sacks, Schegloff & Jefferson 1978). Tämän niin sanotun *vuorottelujäsenyyksen* kannalta kiinnostavia tapahtumia keskustelussa ovat tauot ja keskeytykset, joita tarkastellaan sekä yhteisen toiminnan saavutuksina sekä myös intersubjektiivisuutta ilmentävinä keskustelun piirteinä ja ymmärtämisen resursseina. (Hakulinen 1997b; Routarinne 1997; Sacks 1992b, 223–225; Sacks ym. 1978.)

Nuorisotyöntekijöiden keskustelujen analysoinnissa hyödylliseksi osoitautui keskustelunanalyysiin läheisesti liittyvän jäsenyysskategoria-analyysin eli MCD-analyysin (membership categorisation device) soveltaminen (ks. Lepper 2000; Hester & Eglin 1997a; Sacks 1992a, 236–251). Jäsenyysskategoria-analyysi johdattaa kiinnittämään huomiota siihen, millä tavalla työntekijät puhuvat nuo-

rista ja millaisia piirteitä ja toimintatapoja heihin rutiininomaisesti liitetään, toisin sanoen, millaisiin jäsenryhmiin heitä keskusteluissa kategorisoidaan. Vuorovaikutuksessa ihmiset rutiininomaisesti soveltavat tapoja tuottaa ja ymmärtää merkityksiä erilaisten kategorisointien kautta. Tämän tyypittelyn tutkimisen eli jäsenyyuskategoria-analyysin perusidea puolestaan on se, että ”puretaan” ja kyseenalaistetaan tämä välitön ja rutiininomainen tapa ymmärtää jokin lausuma ja etsitään vaihtoehtoisia mahdollisuuksia tulkita sitä (Hester & Eglin 1997a). Luvussa 4.4.1 toin esille sen, millä tavalla kategorisointi voisi olla yhteydessä tiimin oppimiseen silloin, kun oppiminen tapahtuu työn jäsentämisenä ja uudelleen jäsentämisenä. Tässä tutkimuksessa jäsenyyuskategoria-analyysia sovelletaan nimenomaan tiimissä tapahtuvan ymmärtämisen ja sen muutoksen tilanteisten ehtojen tarkastelussa.

Aineiston analyysi ja tulokset perustuvat tässä tutkimuksessa kuitenkin tutkijan aineistosta tekemään tulkintaan, eikä puhtaasti empiiriseen aineistoon kuten keskusteluanalyysissa ja jäsenyyuskategoria-analyysissa (ks. Hakulinen 1997a; Housley 1999). Toisin kuin fenomenologiaan perustuvassa keskusteluanalyysissa, tässä tutkimuksessa kyseenalaistetaan tutkijan aiemman tiedon sulkeistamisen mahdollisuus.

Keskustelukatkelmat olen litteroinut keskusteluanalyysin konventioita soveltaen siten, että litteraatiossa näkyvät lausumien alut, tauot, päällekkäispuhe ja painotukset (ks. Atkinson & Heritage 1984; Seppänen 1997). Litteroinnissa olen pyrkinyt tutkimustehtävän kannalta kohtuulliseen tarkkuuteen. Lisäksi litteroin tällä tarkkuudella vain osan kuhunkin luokkaan luokitelluista keskustelukatkelmista, osan luokittelin karkeamman litteraation perusteella (ks. Silverman 2001, 231, 239). Litterointimerkinnot ovat liitteessä 1.

Anonyymiyden turvaamiseksi olen koko aineistosta muuttanut kaikki erisnimet, myös keskusteluissa esiintyvät. Myös nuorisotalojen nimet on muutettu. Lisäksi olen muuttanut joidenkin puheenvuorojen murreilmaisuja yleiskielisiksi. Erityisesti nuorisonohjaaja-aineiston anonyymisyyden turvaaminen on erittäin tärkeää, koska tutkittavien henkilöllisyyden paljastuminen ei koskisi vain tutkittavia itseään vaan myös niitä henkilöitä, joista keskusteluissa on puhe.

6.4.4 Tapausten vertailu ja etnografinen kuvaus analyysissa

Tutkimuksen tavoitteena on toisaalta tarkastella yhteistä ymmärtämistä kahdessa kontekstissa. Toisaalta tavoitteena on myös kertoa tutkittavien tapausten avulla jotakin yhteisen ymmärtämisen ilmiöstä. Tällaista teoreettisesti yleistettävää yhteistä ymmärtämistä koskevaa tietoa pyrin saamaan aikaan vertailemalla opiskelijaryhmien keskusteluja ja työntekijäryhmien keskusteluja keskenään.

Tapausten välisestä vertailusta Stake (2000) kirjoittaa, että se on hyvin vahva epistemologinen strategia. Tällä hän tarkoittaa sitä, että vertailussa kiinnitetään huomiota joihinkin tapausten piirteisiin, kun taas toiset piirteet, joita ei oteta vertailuun mukaan, jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Tapausten vertailussa siis valikoituvat hyvin vahvasti ne kohteet, joita otetaan tarkasteltaviksi, kun tutkijan huomio kiinnittyy tapauksia erottaviin ja yhdistäviin piirteisiin. Tapausten vertailu tässä tutkimuksessa vaikutti tarkastelun kohteiden valintaan si-

ten, että aineistolähtöisesti opiskelija-aineistossa tarkastelu kohdistui niihin seikkoihin, jotka olivat kahdessa opiskelijaryhmässä toisistaan poikkeavia, kun taas työntekijätiimien keskusteluissa tutkimuksen kohteeksi valikoituivat enemmänkin sellaiset piirteet, joita löytyi molemmista tiimeistä.

Vertaileva kuvaus on vastakohta tiheälle kuvaukselle. Tiheässä kuvauksessa keskitytään kuvattavan tapauksen ominaispiirteisiin, kun taas vertailu nostaa tarkastelun astetta yleisemmälle tasolle eli vertailtaviin teemoihin. Siten vertailussa yhden tapauksen kompleksisuuden ja ainutkertaisuuden kuvaus ei toteudu. Vertailevassa (tapaus)tutkimuksessa siis tutkimuksen kohteena on itse asiassa vertailu tapauksen sijaan. Tapausten vertailu voi tuottaa arvokasta tietoa silloin, kun tavoitteena on tarkastella jonkin ilmiön ilmenemistä todellisuudessa. (Stake 2000.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ole tapausten syvälinen tai empaattinen ymmärtäminen tai niiden piiloisten merkitysten paljastaminen vaan yhteisen ymmärtämisen ilmiön tarkastelu, jolloin tapausten välinen vertailu on perusteltua.

Keskusteluaineistoa voidaan käyttää myös riittävän luotettavana etnografisen, keskustelun laajempaa kontekstia koskevan tiedon lähteenä haastattelun tapaan. On kuitenkin huomattava, että aineiston luonne ja luotettavuus riippuvat siitä, miten ja mihin sitä käytetään. Miles ja Huberman (1994, 268) ovat jaotelleet erilaisia aineistoja luotettavuudeltaan vahvoihin ja heikkoihin. Keskusteluaineisto on vahvaa ja luotettavaa aineistoa silloin, kun sen perusteella selvitetään, mitä itse keskustelutilanteessa tapahtui, kuten esimerkiksi keskusteluanalyyseissa tehdään. Sama aineisto muuttuu kuitenkin heikoksi ja vähemmän luotettavaksi, kun keskustelujen sisältöjen perusteella tehdään tulkintoja siitä, mitä henkilöt ovat todellisuudessa tehneet esimerkiksi ennen keskustelua tai mitä todellisuudessa on tapahtunut, kun henkilö kertoo keskustelussa toisille jostakin tapahtumasta. Tämän tutkimuksen teoreettisen näkemyksen mukaisesti käsittelen näitä selontekoja henkilöiden havaintoina ja keskustelutilanteessa tekeminä tulkintoina siitä, mitä tapahtui, en objektiivisina tosiasioina sinänsä. Lisäksi juuri nämä havainnot ja tulkinnat ovat kyseisessä tilanteessa merkityksellisiä ryhmälle, ei se, mitä todellisuudessa tapahtui tai miten ulkopuolinen havainnoitsija olisi kerrotun tilanteen tulkinnut. Milesin ja Hubermanin (1994, 268) mukaan tällaisten selontekojen luotettavuutta lisää se, että ne on tuotettu informaalissa tilanteessa eikä esimerkiksi järjestetyssä haastattelussa. Toisaalta ryhmätilanne saattaa heikentää ryhmäkeskustelussa esiintyvän informaation luotettavuutta.

Etnografista tapauksen ominaispiirteisiin keskittyvää kuvausta olen käyttänyt työntekijäkeskustelujen analyysin lisänä. Tällöin en analysoinut äänitettyä aineistoa keskustelukatkelmina vaan keskustelujen perusteella muodostin tiivistetyn tapauskertomuksen. Tiivistämäni kertomuksen validoin luettamalla sen keskusteluihin osallistuneilla kahdella tiimin jäsenellä. Tällaisen validoinnin katsotaan lisäävän tiedon luotettavuutta (Miles & Huberman 1994, 268, 275). Tämä koski myöhemmin analyysissa esille tulevaa Mäkelän tiimin ratkaisemaa ”isojen poikien ongelmaa”.

7 YHTEINEN YMMÄRTÄMINEN OPISKELIJOIDEN PIENRYHMÄKESKUSTELUISSA

7.1 Viittaukset opiskelijaryhmien keskusteluissa

Opiskelijaryhmien keskusteluista ensimmäisessä analyysin vaiheessa erotetut kielelliset viittaukset on esitetty liitteessä 2 taulukoissa 19 ja 20. Taulukoista näkyy, että kaikkein useimmin keskusteluissa viitattiin tehtävässä olleisiin käsitteisiin, joihin kohdistuvia viittauksia oli kaikista viittauksista työssäkäyvien ryhmässä 28 % ja Ylioppilaiden ryhmässä 22 %. Käyty keskustelu ja ymmärtämisyritykset kohdistuivat luokittelun perusteella useimmiten siis niihin käsitteisiin, joita oppimistehtävässä pyydettiin tarkastelemaan.

Filosofisen hermeneutiikan mukaisesti ymmärtämisen kohdetta koskeva merkitys muodostuu sen perusteella, missä kontekstissa siitä keskustellaan. Käsitteitä koskevaan merkityksen muodostukseen vaikuttaa siis se, minkä muiden asioiden yhteydessä käsitteitä otetaan esille ja niitä tarkastellaan. Selvittelenkin seuraavaksi, mihin keskustelun kontekstuaalisiin resursseihin viitattiin sellaisissa katkelmissa, joissa käsitteet otettiin puheeksi. Toisin sanoen minkä muiden viittausten yhteydessä käsitteisiin kohdistuvia viittauksia tehtiin?

Taulukossa 6 on listattu molempien ryhmien ensimmäisen keskustelukerran alun kaikki viittaukset keskustelun etenemisen mukaisessa järjestyksessä. Tilan säästämiseksi ja viittausten tarkastelun helpottamiseksi itse keskustelu on jätetty pois. Taulukossa 6 on lisäksi kehystetty molempien ryhmien viittausten luettelosta osuus, jossa jokin käsite otetaan ensimmäisen kerran puheeksi pidemmäksi kuin yhden viittauksen ajaksi. Kehystetyistä osuuksista voi havaita, että viittauskohteet vuorottelivat kehämäisesti. Työssäkäyvien ryhmässä johonkin tehtävän käsitteeseen tehdyt viittaukset vuorottelivat käsitettä koskevan esimerkin, kuvauksen tai määrittelyn kanssa. Ylioppilaiden ryhmässä puolestaan viittaukset käsitteeseen vuorottelivat keskustelurunkoon ja keskustelusuoritukseen tehtyjen viittausten kanssa. Vuorottelu eri viittauskohteiden välillä, joka taulukon 6 luetteloiduissa viittauskohteissa tulee ilmi, havainnollistaa mielestäni osuvasti filosofisen hermeneutiikan kuvausta ymmärtämisestä eri kon-

tekstien kehämäisenä liikkeenä tai kohteen ja kontekstin kehämäisenä vuorotte-
luna.

TAULUKKO 6 Viittaukset kontekstuaalisiin resursseihin ensimmäisen keskustelukerran
alussa

Työssäkävien ryhmä (n. 4 min. keskustelun alusta)	Ylioppilaiden ryhmä (n. 4 min. keskustelun alusta)
äänitys keskusteluvideo muistiinpanot kirja keskusteluvideo käsite kirja käsite keskusteluvideo agenda tehtävä tuutorointi agenda	keskustelusuoritus keskustelurunko agenda keskustelurunko keskustelusuoritus keskustelurunko keskustelusuoritus tuutorointi keskustelurunko käsite keskustelurunko keskustelusuoritus keskustelurunko tehtävä agenda keskustelusuoritus tehtävänanto tuutorointi tehtävä
käsite keskusteluvideo käsite määrittely oma ymmärtäminen määrittely käsite esimerkki käsite esimerkki käsite määrittely käsite määrittely oma ymmärtäminen käsite määrittely esimerkki tehtävä käsite kirja esimerkki käsite esimerkki käsite	käsite keskustelusuoritus käsite tehtävä käsite keskustelusuoritus tehtävä käsite keskustelusuoritus kuvio tehtävä keskustelusuoritus käsite keskustelusuoritus käsite keskustelusuoritus tehtävä keskustelurunko keskustelusuoritus keskustelurunko keskustelusuoritus käsite käsitteiden väl. suhteet
määrittely esimerkki käsite video kirja oma ymmärtäminen tehtävä oma ymmärtäminen	muistiinpanot runko muistiinpanot aikataulu

Kahden tutkitun ryhmän tekemiä viittauksia tarkastelemalla ja vertailemalla voi todeta, että ryhmät ottivat käsitteet puheeksi toisistaan poikkeavissa ymmärtämiskonteksteissa. Aluksi Työssäkävien ryhmässä yhteiseksi ymmärtämiskontekstiksi otettiin juuri ennen keskustelua katsottu video, jossa yliopiston opettajat keskustelivat tehtävän pääkäsitteistä. Tämä konteksti näkyy taulukossa 6 viittauksina ”keskusteluvideo”. Itse käsitteitä koskevassa keskustelussa kyseisestä videosta kuitenkin irrottauduttiin ja käsitteiden merkitystä ryhdyttiin avaamaan käsitteitä koskevien kuvausten ja esimerkkien avulla. Ylioppilaiden ryhmässä puolestaan käsitteiden tarkastelua määrittäväksi ymmärtämiskontekstiksi tuli alussa keskustelusuoritus ja sitä varten tehtävä keskustelurunko. Taulukossa 6 olevista viittauksista voi todeta, että käsitteistä käytävän keskustelun yhteydessä Ylioppilaiden ryhmä ei viitannut esimerkkeihin eikä määrittelyihin. Käsitteiden puheeksi ottaminen keskustelurungon ja -suorituksen yhteydessä ei siis johtanut keskustelijoita tarkastelemaan käsitteiden merkityksiä vaan niiden suhdetta keskustelurunkoon. Käsitteiden sisällön sijaan tällaisessa ymmärtämiskontekstissa viitattiin jonkin verran käsitteiden välisiin suhteisiin keskustelujen myöhemmässä vaiheessa.

Liitteen 2 taulukoista 19 ja 20 näkyvät molempien ryhmien viittauksien osuudet osoittavat, että ensimmäisen keskustelukerran alussa syntynyt orientaatio joko käsitteiden sisältöihin tai keskustelusuoritukseen vaikutti kaikkien keskustelujen ajan. Työssäkävien keskusteluissa oli nimittäin huomattavasti enemmän viittauksia määrittelyihin ja esimerkkeihin kuin ylioppilaiden keskusteluissa. Työssäkävien ryhmässä toiseksi eniten eli 17 % viittauksista kohdistui käsitteitä koskeviin määrittelyihin ja kuvauksiin. Seuraavaksi eniten (10 %) viitattiin omiin esimerkkeihin. Ylioppilaiden ryhmässä puolestaan viitattiin paljon keskustelurunkoon (12 %) ja keskustelusuoritukseen (13 %). Tosin työssäkävien ryhmässä keskusteltiin kolmannella eli viimeisellä kerralla myös keskustelurungosta ja tässäkin ryhmässä keskustelurungon yhteydessä oli viittauksia myös keskustelusuoritukseen ja käsitteiden välisiin suhteisiin. Toisaalta myös Ylioppilaiden ryhmässä joissakin puheenaiheissa irrottauduttiin keskustelusuorituksen kontekstista ja puhuttiin käsitteiden sisällöistäkin. Erityisesti ryhmän ensimmäisellä keskustelukerralla tehtiin tällaisia viittauksia käsitteiden määrittelyihin ja sisältöihin. Näihin yleisorientaation kannalta poikkeuksellisiin keskusteluihin palaan vielä myöhemmin.

7.2 Opiskelijaryhmiä koskevien tutkimuskysymysten täsmentäminen

Opiskelijaryhmien viittausten määrällisen tarkastelun perusteella rajaan seuraavaksi luvussa viisi esitettyä toista tutkimustehtävää eli kysymystä siitä, mitä yhdessä oppimisen ja hermeneuttisen paremmin ymmärtämisen ehtoja keskustelujen ymmärtämiskontekstit paljastavat. Koska tehdyissä viittauksissa havaittiin suuri ero kahden ryhmän välillä, kysytään ensimmäiseksi:

- 1) Miten ryhmän orientaatio muodostui ja mikä merkitys orientaatiolla oli yhteiselle ymmärtämiselle?

Lisäksi tutkimuksen teemoiksi valitsen kontekstuaalisista resursseista tehdyn luokituksen perusteella muistiinpanot ja tehtävänannon. Näiden teemojen ottamista tutkimuksen kohteeksi perustelen myöhemmin tarkemmin. Muistiinpanoihin ja tehtävänantoon liittyvät tutkimuskysymykset ovat:

- 2) Millä tavalla muistiinpanoihin keskusteluissa viitattiin ja mikä oli niiden merkitys yhteisessä ymmärtämisessä?
- 3) Millaista keskustelua tehtävänantoon tehdyt viittaukset avasivat ja mikä merkitys erilaisilla keskustelunavauksilla oli yhteisen ymmärtämisen kehittymiselle?

Hermeneuttisen paremmin ymmärtämisen ehtoina ja kontekstuaalisina resursseina tarkastelen ryhmässä muodostuvaa yhteistä orientaatiota eli edellä esitettyä ensimmäistä tutkimuskysymystä seuraavissa kahdessa luvussa (luvut 7.3 ja 7.4). Niitä seuraavissa kahdessa luvussa (luvut 7.5 ja 7.6) selvittelen vastaavasti muistiinpanoja ja tehtävänantoa yhteisen ymmärtämisen ehtoina eli toista ja kolmatta tutkimuskysymystä.

7.3 Yhteisen orientaation muodostuminen

Ryhmän yhteisellä orientaatiolla tarkoitan keskustelun ja neuvottelun tuloksena muodostuvaa valintaa siitä, mikä tarjolla olevista kontekstuaalisista resursseista otetaan yhteisen keskustelun kohteeksi ja tavoitteeksi. Valinta ei välttämättä tarkoita keskustelijoiden tietoista, harkittua valintaa, vaan se voi tapahtua myös spontaanisti erilaisten tilannetekijöiden vaikutuksesta. Lisäksi yhteinen orientaatio muotoutuu ja kehittyy koko keskustelun ajan.

Taulukosta 6 voi todeta, että ryhmien yhteinen orientaatio alkoi muodostua toisistaan poikkeavaksi jo hyvin varhain ensimmäisen keskustelukerran alussa. Esimerkiksi keskustelun agendasta ei käyty pitkiä neuvotteluja ennen kuin ensimmäinen, itse tehtävään liittyvä yhteinen puheenaihe löytyi. Seuraavaksi tarkastelen vielä lähemmin sitä, miten yhteinen orientaatio muodostui, millaisia piirteitä sisältyi eri tavalla orientoituneisiin keskusteluihin sekä tarkastelen orientaation seurauksia oppimiselle ja ymmärtämiselle.

7.3.1 Orientaation muodostuminen Työssäkävien ryhmässä

Työssäkävien ryhmän ensimmäinen keskustelukerta alkaa tutkijalle osoitetulla puheella äänityksen ajankohdasta ja äänitystä edeltäneistä opiskelutapahtumista. Seuraava esimerkki 3 alkaa tämän, noin yhden minuutin keskustelun jälkeen kohdasta, jossa puheenaihe vaihdetaan äänitystilanteesta ja tutkijalle osoitetusta

puheesta opiskelun kohteena oleviin käsitteisiin. Keskustelukatkelmien liiterointimerkinnot ovat liitteessä 1.

Esimerkki 3 T.1:1

- 01 Tiina Elikkä me katottiin tää video
 02 Arja niin
 03 Tiina nyt just äsken
 04 Arja ja nyt pitäs keskustella siit videost koira pois siitä (1,0)
 05 Tiina Elikkä ulkoistaminen sisäistäminen instituutiot (1,4)
 06 Arja le[gitimaatio]
 07 Tiina [timaatiot] ja sosialisatio
 08 (1,0)
 09 Arja Mä kysyn heti en[simmäisen] mikä on se reifikaatio (0,8) sitä toistetaan
 10 Tiina [mm (.).mm]
 11 Arja täss kirjass [kauheesti ja mä en löytäny sit edes noist [sanakirjoist
 12 Tiina [joo] [joo en
 13 Tiina joo en määkään löytäny sivistyssanakirjasta sitä (.) tosta [uudesta]
 14 Arja [en ja mull on
 15 iso kirja joo ja siitäkään mä en löytäny sitä (.) mä mulle se ei oo niinku
 16 selvinny
 17 Tiina joo ei

((11 riviä poistettu, jossa todetaan, että videon huonon äänentoiston vuoksi reifikaation merkitys ei videolta käynyt selväksi. Ryhmä päättää selvittää käsitteen merkityksen ensi kerraksi.))

Katkelman alussa, riveillä 1 ja 3 Tiina vielä selostaa tutkijalle, mitä he ovat tehneet ennen äänitystä. Rivillä 4 Arjan vuoron voi ymmärtää joko tiedotuksena tutkijalle, mitä aiotaan tehdä, tai tulevan keskustelun agendaa koskevana viittauksena: tällä kerralla on tarkoitus keskustella videolla esiin tulleista asioista. Samoin Tiinan rivillä 5 luettelemat käsitteet ovat tulkittavissa tulevan keskustelun agendaan viittaaviksi ja sitä rakentaviksi. Tässä vaiheessa ollaan jo suuntautumassa videon pohjalta tehtävän pääkäsitteisiin. Myös Arja osallistuu tähän jatkamalla Tiinan lausumaa legitimaatio-termillä, johon myös Tiina yhtyy (r. 6, 7). Seuraavaksi, rivillä 9 Arjan kysymys kohdistuu kuitenkin hänelle vaikeaan käsitteeseen, reifikaatioon. Arja ei siis lähdekään viemään keskustelua eteenpäin Tiinan riveillä 5 ja 7 kaavaileman agendan mukaan. Arja perustelee esille ottamaansa käsitettä sillä, että hän ei ole löytänyt sille merkitystä lähdekirjasta eikä sanakirjasta. Reifikaatiota koskevan keskustelun jälkeen palataan takaisin neuvottelemaan keskusteluagendasta.

Esimerkki 3 (jatkuu)

- 29 Tiina No sitte tota (1,2) ku mulla nyt tuli tässä mieleen tämmönen että (0,4)
 30 keskusteltasko Täähä aakohtahan tuli niinku tossa nämä
 31 Arja mm
 32 Tiina Seuraavalla koht- kerralla se beekohta (0,2) Kaikki kuitenkin paneutus
 33 siihen
 34 Arja joo
 35 Tiina ja sitte otettas se seekohta (1,0)
 36 Arja Miten me ku me
 37 Tiina vai otetaanko yhdessä se bee ja see, mite laaja se nyt sitte on
 38 (2,8)

39 Arja	Tota noin niin (1,6) te olitte sillon (0,2) siis (.) missä vaiheessa te ootte
40	käyny tuolla (0,2) tuutorryhmäs läpi sitä sisäistämistä ulkoistamista ja (.)
41	objektivoitumista
42 Tiina	ööö
43 Seija	Ei viime mut sitä
44 Tiina	sitä edellisellä
45 Arja	Nii se on multa nyt sitte pois
46 Tiina	hmm nii joo
47 Arja	Kertokaa
48 Tiina	Mistä kum- mistä päästä alotetaan (.) i- instituutiostako (.) mikä on
49	instituutio

Tiina jatkaa tulevaa keskustelua koskevaa suunnitteluaan (r. 29–33). Rivillä 30 hän viittaa ensin tehtävän a-kohtaan ja sitten videoon, jossa siitä keskusteltiin (*täähä aakohta tuli niinku tossa nämä*). Ymmärrän tämän viittaavan myös aiemmin esillä olleeseen suunnitelmaan siitä, että tällä kerralla keskusteltaisiin videon sisällöstä eli siis tehtävän a-kohdasta. Riveillä 32, 35 ja 37 Tiina ehdottaa tehtävän loppuosan käsittelemistä seuraavilla kerroilla. Riviltä 39 lähtien Arja kääntää puheenaiheen jälleen pois keskustelusuunnitelmasta ja ottaa tällä kertaa esille sen, että hän ei ole päässyt osallistumaan siihen tuutoriryhmän kokoontumiseen, jossa tehtävää on käsitelty. Tämän jälkeen keskustelu lähtee etenemään tehtävän käsitteistä niin, että niitä otetaan puheeksi yksi kerrallaan ja etsitään yksittäisille käsitteille merkityksiä (r. 48, 49).

Työssäkäyvien ryhmässä keskustelun alussa yhteistä orientaatiota rakennettiin esimerkissä 3 siis Arjan ja Tiinan välisellä neuvottelulla. Tiinan vuorot kohdistuivat keskustelun agendaan, tehtävään kokonaisuutena ja tulevan keskustelun suunnitteluun. Arja taas viittasi vuoroissaan omissa tiedoissaan oleviin aukkoihin, ensin reifikaatio-käsitettä koskeviin ongelmiin ja sitten siihen, mistä hän oli jäänyt paitsi ollessaan estynyt osallistumaan tuutorintiin. Keskustelu ei siis ole tässä sisällöllisesti kovinkaan koherenttia, toisin sanoen Tiinan ja Arjan puheenvuorot eivät kiinnity yhteiseen puheenaiheeseen. Tällaisen keskustelun jälkeen oltiin kuitenkin valmiita ottamaan puheeksi ensimmäinen varsinainen tehtävänä ollut asia eli avaamaan instituution käsitettä.

7.3.2 Orientaation muodostuminen Ylioppilaiden ryhmässä

Vastaavanlaista neuvottelua käytiin myös Ylioppilaiden ryhmässä, mutta orientaatio muodostui neuvottelun tuloksena hyvin erilaiseksi kuin Työssäkäyvien ryhmässä. Ylioppilaiden ryhmässä keskustelujen agenda suunniteltiin samaan tapaan kuin Työssäkäyvien ryhmässä esimerkissä 3. Toisin kuin Työssäkäyvien ryhmässä puheeksi otettiin kuitenkin hyvin pian keskustelusuoritusta varten tehtävä keskustelurunko. Keskustelurunko oli tarkoitus tehdä valmistelemissä keskusteluissa opettajalle keskustelusuoritusta varten. Puhe keskustelurungosta johti keskustelijat tässä ryhmässä pohtimaan myös keskustelusuoritusta ja sitä, millainen ja kuinka laaja keskustelu riittää hyväksyttävään suoritukseen.

Esimerkissä 4 on Ylioppilaiden ryhmän keskustelu, jossa muodostetaan yhteistä orientaatiota tehtävään. Ennen esimerkkikatkelmaa Ylioppilaiden ryhmä on ensimmäisen keskustelukerran alussa käsitellyt seitsemän lyhyen vuoron ajan sitä, mistä on tarkoitus keskustella tällä kerralla. Riveillä 1–4 olevat vuorot

liittyvät vielä tähän teemaan. Rivillä 5 Krista ottaa ensimmäisen kerran esille keskustelurungon.

Esimerkki 4 Y.1:1

- 01 Veera Kannattaakos me(iän) nyt ihan kohta kohdalta keskittyä aina nyt ensi
02 [a:han ja sitte
03 Krista [mm nii joo
04 Eija Tehä se niinku aina se
05 **Krista** Nii ja sit meiän pitäs tehä se (0,4) nii just keskustelua ennen se runko
06 (0,2)
07 (Veera) mm
08 **Krista** mikä myö annetann näytettäväks jos on jotain tavallaan lisättävää nii
09 sitte me (0,8) niinku hyvissä ajoin ennen sitä viimestä keskustelua mikä
10 me sitte
11 Veera Aha
12 Krista Elikkä semmone [esimerkiks että mistä myö keskustellaa]
13 Veera [Eiks me nyt kuiteski suunnitella]
14 jo (0,6) alustavalaatunen runko
15 () mm joo
16 Veera että (0,4) selkenis (0,2) itellekin kuva siitä keskustelusta
17 Eija mm
18 **Krista** Voiaahan myö tälle kohta kohdalta niinku tehä se runko aina siitä
19 kohasta (0,4) Siis niinku (0,6) mitä Anne sano jotain siis sellasta että (0,6)
20 niinku pistää vähä mitä esimerkiks mitä käsitteitä me siinä selvitellään
21 että (0,8)
22 Eija hmm
23 Krista just tästä a-kohasta ett selvitellään ennen keskustelua ulkoistamisesta ja
24 sitten siitä ja
25 Veera joo
26 **Krista** jotain siis (1,0) niinku joku sen tyyppine runko (1,0) En mie tiä mitä
27 täällä sanottiin
28 Veera Mutta miten siis se käytännössä riittäis tästä aakohasta siis (1,8)
29 Krista Musta tästä aakohasta kyllä riittää
30 () (riittävästi) [hehehe
31 Marjo [Luulis ettei siihen kauheesti enempää siihen runkoon tu
32 mitään [ku nää mitä tässä tässä on hirveen selkeesti että mitä niinku
33 () [nii, nii
34 Marjo [täytyy tulla esille siinä keskustelussa]
35 Eija [Nää on niinku kysymyksinä (.) tästä]
36 Krista [Kirjotetaa vaan]
37 Veera Mutta meiän kantsis itellemme nyt selvittää että mi- mitkä on ne
38 kysymykset (0,8) Mulle on ainakin täysin seekohta ihan siis mä
39 **Marjo** Niin (0,6) niin ja se että meiän ei ehkä näissä keskusteluissa (0,4) kannata
40 sitä miettiä että mitä nää nyt sitte todella niinku on nää ulkoistaminen
41 ja objektivoituminen ja nii edespäin
42 Veera Ei kannatak- nii
43 Marjo nii koska sit meille ei [muuten jää mitään [keskustelemista
44 Eija [nii] [nii]
45 Marjo siih[en viimeseen
46 Eija [Niin ihan totta että sit siinä vasta joo

Rivillä 5 Krista tuo esille uutena teemana keskustelurungon ja perustelee sen tarvetta riveillä 8–10: Runko esitetään opettajalle ennen keskustelua ja ennen suoritusta voi vielä täydentää runkoa, jos siitä puuttuu jotakin. Riveillä 18–24 Krista jatkaa esittelyään siitä, millainen rungon pitää olla. Kristan selvityksestä käy myös ilmi, mistä hänen tietonsa ovat peräisin. Rivillä 19 Krista viittaa tuutoriin (Anne) ja hänen antamiinsa ohjeisiin. Riveillä 26–27 Krista viittaa siihen,

että hänen tietonsa ei ole peräisin opiskeluoppaassa olevista ryhmäkeskustelun ohjeista: *en mie tiä mitä täällä sanottiin*. Tässä siis Krista kertoo toisille siitä, miten tehtävää on tuutoriryhmässä neuvottu tekemään.

Riveillä 28–36 pohditaan keskustelurungolta vaadittavaa tarkkuutta ja päädytään siihen, että runko ei voi olla kovinkaan paljon opiskeluoppaan tehtävänantoa tarkempi. Riveillä 37–38 Veera tuo jälleen esille, mitä tehtävän sisältöjä hän haluaisi tulevissa keskustelussa käsiteltävän. Riviltä 39 lähtien Marjo esittää vastakkaisen kannan: Veeran ehdottamia kysymysten sisältöjä ei pidä ryhtyä selvittämään valmistelemissa keskusteluissa liian tarkkaan, koska sitten keskustelusuorituksessa keskustelu ei olisi enää luontevaa, jos kaikki asiat on käyty jo läpi kertaalleen. Veera ja Eija osoittavat olevansa samaa mieltä (r. 42, 44 ja 46). Ryhmä siis neuvottelee siitä, millä tavalla tehtävää kannattaisi ryhtyä tekemään ja orientaatioksi muodostuu tässä vaiheessa se, että vältetään keskustelemasta käsitteiden tarkoista merkityksistä ja keskitytään suunnittelemaan tulevalle keskustelusuoritukselle runko.

Tämän katkelman perusteella Ylioppilaiden ryhmässä muodostuvaan orientaatioon vaikutti opiskeluoppaan ryhmäkeskusteluohjeiden sijaan tuutoriryhmässä annettu ohjaus. Krista on osallistunut tuutorointiin ja viittaa tuutorointiin ja tuutorin esittämiin ohjeisiin. Seuraavaksi Veera viittaa Kristan osallistumiseen tuutoriryhmään riveillä 47 ja 48.

Esimerkki 4 (jatkuu)

47 Veera	Mutta sulla oli tää (.) nyt mikä tässä on lainausmerkeissä niin sulla oli
48	tähän (0,6) siis sä oot jotenki (0,8) selvi[tetty sulle se]
49 Krista	[Nii siis ku me] myö käytiin
50	tuutorissa tätä s- tätä tehtävänantoa taas läpi [niinku aina ennenki]
51 Veera	[Oo oot sä ollu tutor]
52	ry[hm- ((kysyy Eijalta))
53 Eija	[En] en
54 Veera	Joo määkään en oo [(käynny siellä)]
55 Krista	[Siis sitä] m- (0,2) mie voin sanna (0,2) siis sitä että
56	(0,6) tää ensimmäinen (0,2) joka on tässä tää (0,4) suluissa (.) eiku monta
57	asiaa tässä nyt oli
58 Veera	(Siis) yhteiskunta on ihmisen tuotos
59 Krista	yhteiskunta nii (0,4) nii se tar- se on sama ku ulkoistamine ja jos myö
60	selitetään ulkoistamine (.) niin se tulee sillä samalla (0,2)
61 Veera	joo
62 Krista	seli[tettyä]
63 Marjo	[hmhm]
64 Krista	Sit tää yhteiskunta (.) tulee objektiivinen (0,4) yhteiskunnasta tulee
65	objektiivinen tulev- t(h)odellisuus(h) [nii sit kun myö selitetään
66 Marjo	[Tu- hehe tulevaisuus]
67 Krista	objektivoitumine niin se tulee siinä
68 Veera	joo
69 Krista	Sit toi viimene taas tulee tossa ku myös selitetään sisäistamine
70 Eija	hm
71 Krista	niin ne tulee niinku niitten mukana (0,6) että ku myö noi kaikki käsitteet
72	selitetää mitä tässä on tässä (.) kuviossa ja muuta
73	(1,8)

Rivillä 47 Veera viittaa rivillä 1 (*mikä tässä on lainausmerkeissä*) opiskeluoppaassa olevan tehtävänannon lauseeseen ”Yhteiskunta on ihmisen tuotos, yhteiskun-

nasta tulee objektiivinen todellisuus, ihminen on yhteiskunnan tuotos”. Veeran toteamus on tulkittavissa kysymykseksi tai kehotukseksi Kristalle selvittää, miten tuutoriryhmässä on selvitetty tehtävää. Seuraavaksi Krista tuokin esille, että tehtävää on käsitelty tuutoriryhmässä (r. 49 ja 50). Veera kuitenkin vielä keskeyttää sen kysymällä Eijalta hänen osallistumisestaan ryhmään. (r. 51 ja 52). Tästä muodostuu lyhyt samanaikainen keskustelu, ja siksi Kristan on neuvoteltava tila jatkaa selostustaan (*Mie voin sanoo*) rivillä 55. Krista viittaa edelleen tuutoriryhmään ja kertoo toisille, miten asiaa on ryhmässä käsitelty. Toisaalta ymmärtämiskontekstiksi muodostuu myös keskustelusuoritus. Suoritus on hyväksyttävä, kun asiat tuodaan esille Kristan kertomalla tavalla. Krista selvittää lainauksen ensimmäisen osan yhteyden ulkoistamisen käsitteeseen riveillä 59–62. Samaa tapaansa hän seuraavaksi kytkee lainauksen toisen lauseen objektivoinnin käsitteeseen ja viimeisen osan sisäistämiseen (r. 64–72).

Esimerkki 4 (jatkuu)

74	Krista	[elikkä me]
75	Eija	[Voiks ton (.) a-kohdan niinku tavallaan niitten kolmen ympärille
76	Veera	joo
77	Eija	sitte
78	Krista	joo
79	Eija	niinku että tavallaan ne kolme (0,6) käsittelee nii se tulee niinku
80	Krista	joo nii just
81	Eija	siinä kokonaan
82	Krista	Ja sitte just se et mitä niihin liittyy ku tähä
83	Eija	Nii
84	Krista	instituu(.)tioitumiseenki on kaikkee [traditiot, roolit ja ne]
85	Veera	[Elikkä siis se (0,2)se] riittää (.) ne
86		kolme kohtaa (0,4) ja sitte se
87	Krista	Nii mut ku neki [sisältää]
88	Veera	[niitten] pohjalta keskustelu
89	Krista	niin kun ne sisältää
90	Eija	Niin niinku niiden s-sisältö (.) joo
91	Veera	Elikkä joo kyllähän siinä tulee asiaa (0,2) mutta muita pääkohtia ei sitte
92		oo oo tässä aakohassa
93	Krista	No ei tässä aakohassa Se on niinku näitten selitt(ämistä) Mut pitäiskö
94		meiän siihen runkoon sitte (0,4) kirjottaa just ett mitä on niinku näitten
95		alla (0,2) että ne aiheet mitä myö siellä sisällä keskustellaan että (0,4)
96		niinku tavallaan [ottas sen paperin siihen keskusteluun mukaan että me
97	Eija	[Voishan ne [karkeesti laittaa
98	Veera	[Täytyy varmaan laittaa nii joo
99	Krista	muistettais Koska meiän pitää nää tavallaan ehkä (0,2) osottaa että me
100		ollaan ymmärretty nää traditio ja roolit ja (0,4) instituutiot yleensäkki
101		(0,8) koska nää kuuluu näihin ja nää sit tähän sisäistämiseen tää primaari
102		ja sekundaarisosiali- sosialisatio
103		(0,6)
104	Eija	Sulla ku on noi nyt valmiina niin eik sä voi sitte tota hh kirjottaa hhahaha
105	Krista	Voin mie kirjottaa siis
106	Eija	Nii mut ihan totta ku sulla on ne tossaki jo muistissa
107	Krista	Sit myö saahaan tää tällä kertaa valmiiks nii tän voi sit viiä jo Annelle
108		valmiiks nii silloin me voitais [mahollisimman äkkiä
109	Veera	[Eiköhän se kannata saaha nyt valmiiks
110		Eikös aleta [tekemään nyt kertaheitolla sitä

Riveillä 75–81 Eija esittää tulkintaa Kristan esityksestä Veeran säestämänä. Krista hyväksyy Eijan tulkinnan (r. 78, 80). Yhteiseksi muodostuneessa keskustelu-

suorituksen tulkintakontekstissa Kristan puhe siis vastaanotetaan tässä vaiheessa ongelmitta. Riveillä 82 ja 84 Krista ryhtyy tarkentamaan aiemmin selostamiinsa pääkäsitteitä kunkin käsitteen alakäsitteillä. Tässä kohdassa hän ei esitä viittauksia keskustelusuoritukseen vaan puhuu ”puhtaasti” käsitteistä itseltään. Rivillä 85 Veera kuitenkin keskeyttää Kristan selostuksen varmistamalla vielä, että kolmen pääkäsitteen ympärille rakentuva keskustelu on riittävä ja hyväksyttävä suoritus tehtävään. Puhe siis palautuu käsitteiden sisällöistä takaisin keskustelusuoritukseen. Riveillä 87 ja 89 Krista yrittää vielä uudelleen aloittaa selostusta pääkäsitteisiin liittyvistä alakäsitteistä, mutta nämäkin yritykset keskeytyvät, eikä hän saa sanomaansa perille.

Hieman myöhemmin, rivin 93 lopusta lähtien Krista yrittää uudelleen esitellä alakäsitteitä, tällä kertaa niin, että hän samalla viittaa keskustelusuoritusta varten kirjoitettavaan keskustelurunkoon. Krista näyttää kontekstualisoivan tämän vuoronsa myös aiempaan riveillä 31–34 käytyyn keskusteluun siitä, mitä rungon pitäisi sisältää. Hän tarjoaa rungon sisällöksi jotakin muutakin kuin mitä on tehtävänannossa selvitetty eli pääkäsitteiden ”alle” tulevia alakäsitteitä. Riveillä 94–96 ja riveillä 99–102 Kristan puheen tulkintakontekstiksi muodostuu siis jälleen keskustelusuoritus: myös alakäsitteet ovat tärkeitä, koska niiden ymmärtäminen pitää osoittaa keskustelussa. Tällä tavalla kontekstualisoituna sekä keskustelurunkoon että -suoritukseen selostus alakäsitteistä vastaanotetaan paremmin kuin edellisellä kerralla.

Tulkintani mukaan Krista siis ensin tarjoaa toisille tietoa, joka koskee käsitteiden välisiä yhteyksiä ja sisältöjä. Se kuitenkin keskeytetään, jolloin Krista muuttaa aiemmissa vuoroissaan ilmennyttä sisällöllistä orientaatiotaan enemmän suoritussuuntautuneeksi, jolloin hänen vuoronsa vastaanotetaan ja hän saa asiansa perille. Tämä kertoo myös vastaanottajien ymmärtämiskontekstista. Kristan puhetta tulkitaan nimenomaan keskustelurunon ja -suorituksen näkökulmasta.

Katkelmassa yhdessä neuvotellen muodostetaan yhteistä orientaatiota tehtävään, joka edellä olevan katkelman ja sen tarkastelun perusteella muodostuu varsin suorituskeskeiseksi. Tavoitteena on saada keskustelurunko mahdollisimman nopeasti valmiiksi keskustelusuoritusta varten (r. 107–110).

7.3.3 Yhteisen orientaation muodostumiseen kytkeytyneitä tekijöitä

Ylioppilaiden keskusteluissa tähdättiin siis alusta asti keskustelurunon tekoon. Työssäkäyvien ryhmän jäsenet puolestaan puhuivat paljon omasta ymmärtämisestään eli siitä, miten he olivat jonkin käsitteen ymmärtäneet ja mitä he eivät olleet ymmärtäneet. Sen sijaan puhetta keskustelusuorituksesta oli erityisesti ensimmäisissä keskusteluissa vähän ja keskustelurunkoa tämä ryhmä ryhtyi laatimaan vasta viimeisessä kokoontumisessaan. Keskustelurunon laatimisen ja keskustelusuorituksen sijaan ryhmä orientoitui siis Ylioppilaiden ryhmää enemmän itse sisältöihin, käsitteisiin ja ilmiöihin. Nämä erot ryhmien puheenaiheissa ja orientaatioissa tulevat ilmi myös taulukosta 6 sekä liitteeseen 2 koostuista taulukoista.

Ryhmässä muodostuvaan orientaatioon vaikutti edellä kuvatuissa tilanteissa tuutorointi ja siitä keskustelussa muodostuva tulkinta. Tämä näkyy edellä olevissa katkelmissa molemmissa ryhmässä niin, että osallistumisrakenne keskustelussa muodostui sen mukaan, ketkä ilmoittivat osallistuneensa tuutorointiin ja ketkä eivät. Esimerkissä 3 Arja suorastaan velvoittaa Tiinan ja Seijan kertomaan, miten tehtävää oli tuutoriryhmässä käsitelty (r. 47). Samoin esimerkiksi 4 Veera asettuu kysyjäksi ja Krista vastaajaksi sillä perusteella, miten tuutorointiin oli osallistuttu (r. 47-50). Tuutoriryhmään osallistuminen oli keskustelijoille hyvin selvä ja läpinäkyvä peruste olettaa, kuka tietää asiasta ja kuka ei. Erityisesti Ylioppilaiden ryhmässä tehtiin yhteistä tulkintaa tuutorin antamista ohjeista ja suuntauduttiin tehtävään sen mukaan. Oppaassa olevat ryhmäkeskusteluohjeet eivät kummassakaan ryhmässä olleet orientoitumis- ja alkuvaiheessa tarkastelun kohteena. Ylioppilaiden ryhmässä nämä ohjeet tulivat tarkastelun kohteeksi tosin tuutoroinnin kautta. Ohjeita ei tutkittu sellaisinaan vaan kuunneltiin Kristan selostusta siitä, miten tuutori oli ryhmäohjauksessa niitä selittänyt. Työssäkäyvien ryhmässä kiinnostusta sisällölliseen, käsitteiden merkityksiä avaavaan keskusteluun näytti suuntaavan keskustelua ennen katseltu video, jossa keskusteltiin käsitteiden sisällöistä. Vaikka tässäkin ryhmässä otettiin tuutorointi esille, se ei muodostunut niin olennaiseksi ymmärtämiskon- tekstiksi kuin Ylioppilaiden ryhmässä.

Molempien ryhmien keskustelukatkelmissa viitattiin myös kirjalliseen tehtävänantoon. Työssäkäyvien ryhmän esimerkissä 3 Tiina viittaa tehtävän eri kohtiin. Ylioppilaiden ryhmässä esimerkissä 4 Veera viittaa tehtävässä olleeseen lauseeseen. Vaikka molemmilla ryhmillä tehtävänanto oli sama, siitä tehtiin kuitenkin yhteisen toiminnan tasolla toisistaan poikkeavaa tulkintaa ja se tuotti erilaisia orientaatioita. Työssäkäyvät näyttivät kohdistavan huomionsa ensisijaisesti tehtävään ja sen sisältämiin osakysymyksiin ja käsitteisiin ottamatta huomioon ryhmäkeskustelun ohjeita. Ylioppilaiden ryhmässä orientoituttiin puolestaan ensisijaisesti ryhmäkeskustelun ohjeisiin, mutta ei suoraan oppaan perusteella vaan Kristan selostuksen perusteella.

Keskittyminen tehtävän sisältöihin ja käsitteisiin tuotti siis ymmärtämistä sisältöorientoitunutta keskustelua ja keskittyminen ryhmäkeskustelun ohjeisiin (kuitenkin tuutoroinnin välittämänä) tuotti suoritusorientoitunutta keskustelua. Syy-seuraussuhteiden sijaan nämä yhteydet ovat kuitenkin vastavuoroisia. Asian voi siis ilmaista myös niin, että tilanteessa muotoutuva sisältöorientaatio johdatti opiskelijat painottamaan tehtävänantoa ja suoritusorientoituminen puolestaan sai opiskelijat keskittymään tehtävän ohjeisiin.

Se, että oppimistehtävän merkitys ja tavoite ymmärrettiin tutkituissa ryhmissä hyvin eri tavoin, antaa viitteitä siitä, että opiskeluoppaassa yksilöllistä ymmärtämistä ja oppimisprosessia korostavat tavoitteet ja toisaalta yhteistoinnallista suoritusilannetta korostava ryhmäkeskusteluohjeistus antavat keskenään ristiriitaisia viestejä ja ohjeita opiskelijoille siitä, mitä heiltä odotetaan. Opiskelijat eivät voineet tällöin toimia samanaikaisesti sekä tehtävänannon tavoitteiden että ryhmäkeskusteluohjeiden mukaisesti vaan heidän oli valittava jompikumpi linja selvittääkseen tilanteesta. Sama ristiriita voi vaikuttaa myös

tuutoriohjauksessa. Pienryhmät kuuluivat eri tuutoriryhmiin, joita ohjasivat eri tuutorit, joten on mahdollista, että myös tuutori ohjatessaan tehtävää ja pienryhmäsuoritusta joutui painottamaan jompaakumpaa linjaa.

Opiskelu ja oppiminen avoimissa oppimisympäristöissä perustuu vahvasti teksteille, opiskelijoiden ohjeistuksille ja oppaille. Edellä tekemäni havainto oppimistehtävän ja kirjallisen ohjauksen erilaisesta tulkinnasta tuo esille myös sen, että ymmärtämisen kannalta keskeisintä ei ole se, mikä on ollut tekstien kirjoittajan aikomus ja intentio merkityksen muodostumiseksi vaan se, minkä tulkinnan tekstit saavat. Filosofinen hermeneutiikka selittää tätä tulosta osuvasti: ”suunnitteleminen, aikominen ja toimintaohjeiden laatiminen – kaikki tekstit – saavat dialektiseksi vastinparikseen tulkitsemisen ja vastaanottamisen prosessit, joiden myötä vasta toiminta ohjautuu, ja joskus yllättävällä tavalla” (Koski 1995, 35).

Se, että eri pienryhmissä tehtiin toisistaan poikkeavia tulkintoja teksteistä, osoittaa kuitenkin sen, että pienryhmän jäsenten kesken käydyt keskustelut ovat merkittäviä pienryhmässä muodostuvan yhteisen tulkinnan kannalta. Pienryhmässä käyty keskustelu yhtenäisti ryhmän jäsenten tulkintaa oppimistehtävästä ja ohjaustekstistä. Kasvokkain käydylle keskustelulla on siten suuri merkitys ohjaustekstien tulkinnassa. Jos avoimessa oppimisympäristössä toimitaan pelkän kirjallisen ohjauksen varassa ilman vuorovaikutusta, erilaiset tulkinnat teksteistä ovat väistämättömiä. Lisäksi kumpikaan ryhmä ei toiminut pelkän kirjallisen ohjauksen varassa vaan niissä turvauduttiin paljon myös puhumalla välitettyyn ohjaukseen, kuten tuutorointiin ja oheismateriaalina olleeseen videoon kontekstuaalisena resurssina. Kirjallinen materiaali ei siis yksin näyttänyt riittävän yhteisen ymmärtämiskontekstin luomiseksi tai sitä oli keskustelutilanteessa vaikea käyttää.

Avoimille oppimisympäristöille tyypillisesti tutkituissa ryhmissä oli joustavasti ja toisistaan poikkeavilla tavoilla käytetty hyväksi erilaisia ohjausmahdollisuuksia ja opiskelumateriaaleja. Aiempi pienryhmäoppimisen tutkimus on kohdistunut etupäässä luokahuoneessa, suljetummissa oppimisympäristöissä tapahtuvaan oppimiseen, jossa oppimisympäristön sisältämät ymmärtämiskontekstit ovat tämän tutkimuksen kohteeseen verrattuina paljon yhdenmukaisempia. Avoimissa oppimisympäristöissä käytäville keskusteluille voisi olettaa olevan tyypillistä se, että keskustelu ja opiskelu kiinnittyvät hyvin monin eri tavoin eri oppimisympäristön elementteihin. Edellä oleva analyysi tukee tätä olettamusta. Pienryhmään tullessaan eri opiskelijat ovat eri tavoin tutustuneet näihin erilaisiin oppimisympäristön tekijöihin, esimerkiksi kirjallisuuteen ja tehtävän oheismateriaaliin, tai osallistuneet tuutorointiin. Kun avoimissa oppimisympäristöissä toimivien opiskelijoiden pohjatiedot ja yksilölliset kontekstit muodostuvat kovin erilaisiksi, tärkeää on yhteisen ymmärtämiskontekstin muodostuminen, johon keskustelun voi kiinnittää. Avoimissa oppimisympäristöissä tapahtuvissa pienryhmäkeskustelussa yhteisen tulkintakontekstin muodostamiseen näistä eri elementeistä kulunee enemmän aikaa kuin suljetummissa oppimisympäristöissä.

Tässä tutkimuksessa keskitytään niihin tilanteeseen ja sen tulkintaan liittyviin tekijöihin, jotka tuottivat eroja orientaatioon. Aiemman tutkimuksen perusteella ei voi kuitenkaan kieltää myöskään opiskelijoiden henkilökohtaisten taustatekijöiden merkitystä orientaation muodostuksessa. Aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu iältään vanhempien opiskelijoiden suuntautuvan opintoihin yleensäkin ymmärrys- ja merkitysorientoituneesti ja vastaavasti iältään nuorempien olevan opinnoissaan suoritusorientoituneempia kuin vanhempien (Richardson, Morgan & Woodley 1999). Tähän tutkimukseen osallistuneissa pienryhmissä orientaatio muodostui iän mukaan aiemman tutkimuksen tulosten mukaiseksi.

Ymmärrys- tai merkitysorientaatio ja vastaavasti suoritus- tai toistamisorientaatio ovat luokitteluja, joita on tarkasteltu oppimistyyliin, -strategioihin ja -motivaatioon kohdistuneessa oppimispsykologisessa tutkimuksessa. Oppimisorientaatioita on oppimisen psykologiassa tutkittu yksilöiden melko pysyvinä ja tilanteesta toiseen toistuvina ominaisuuksina ja toimintatapoina. (Tynjälä 1999, 111–114.) Aiemmissa tutkimuksissa on eritelty ja kuvailtu erilaisia orientoitumistapoja ja niiden yhteyksiä esimerkiksi opiskeltavaan alaan (Mäkinen & Nurmi 2003; Mäkinen & Olkinuora 2002; Rautopuro & Väisänen 2002), mutta ei ole paljonkaan tarkasteltu sitä, mistä tilannetekijöistä oppimisorientaatio muodostuu konkreettisissa opiskelutilanteissa. On kuitenkin todettu, että orientoitumiseen vaikuttavat yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös oppimisympäristön piirteet, kuten ohjaus ja sosiaalinen tuki (Hatcher, Kryter, Prus & Fitzgerald 1992).

Pienryhmäkeskustelussa erilaiset yksilölliset orientoitumistaipumukset joudutaan yhteensovittamaan neuvottelemalla. Yhteinen orientaatio ei tällaisissa tilanteissa rakennu pelkästään opiskelijoiden psykologisen suuntautumisen perusteella. Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella orientaatioita olisi syytä tarkastella myös eri oppimisympäristön piirteiden tilanteisen tulkinnan seurauksina ja erillisten yksilöiden toimintaa yhteisöllisempänä ilmiönä.

7.4 Sisältöorientoitunut ja suoritusorientoitunut keskustelu

Millaista puhetta ja mahdollisesti yhteistä ymmärrystä edellä kuvatut pienryhmien orientaatiot sitten tuottivat? Molempien ryhmien keskustelut etenivät kokonaisuutena niin, että tehtävään liittyviä käsitteitä otettiin kysymys- tai väite- muodossa esille ja kustakin käsitteestä keskusteltiin joko niin kauan, että käsitteelle löytyi merkitys, tai muusta syystä siirryttiin keskustelemaan jostakin toisesta käsitteestä tai ilmiöstä. Keskusteluaineisto siis jakaantui melko selvästi puheenaiheiksi, jotka aloitettiin tuomalla esille jokin uusi käsite tai kysymys tehtävänannon pohjalta.

Tulosten tarkastelu perustuukin jatkossa keskusteluaineistosta erotettuihin sisällöllisiin puheenaiheisiin, joita luokittelen ja tarkastelen sen mukaan,

millaiseen yhteiseen ymmärrykseen niissä mahdollisesti päädyttiin ja miten tämä ymmärrys muodostui

7.4.1 Työssäkävien ryhmä: sisältöorientoitunut keskustelu

Kun edellä mainittuja puheenaiheen avauksia ja niitä seuraavia keskusteluja tarkastelee ymmärtämisen kohdetta ja kontekstia erittelevän hermeneuttisen teorian valossa, yhteiseksi puheenaiheeksi muodostuvaa käsitettä ja ilmiötä voidaan tarkastella yhteisen ymmärtämisen kohteena. Vastaavasti esimerkkiä tai jotakin apuvälinettä, jota käytetään kohdetta koskevan merkityksen muodostumiseksi, voidaan pitää ymmärtämisen kontekstina. Työssäkävien ryhmän keskustelut jäsenyivätkin varsin kauniisti tämän teoreettisen mallin mukaisesti ja niissä oli vaivattomasti eriteltävissä ymmärtämisen kohde ja konteksti.

Työssäkävien ryhmässä keskustelu kohdistui yksittäisten käsitteiden sisältöihin ja merkityksiin ensimmäisellä ja toisella keskustelukerralla. Aiemmin toin esille, että käsitteisiin viitattiin näissä keskusteluissa käsitteen määrittelyn tai kuvauksen sekä omien esimerkkien yhteydessä. Yleensä puheenaihe avattiin johonkin käsitteeseen liittyvällä kysymyksellä. Kyseisestä käsitteestä tai ilmiöstä syntyikin yhteinen puheenaihe, joka näin muodostui myös yhteisen ymmärtämisen kohteeksi, koska keskustelussa orientoiduttiin puheeksi otetun käsitteen ymmärtämiseen. Näissä keskustelukatkelmissa esille otetusta käsitteestä tai ilmiöstä yritettiin muodostaa merkitystä usein esimerkkien tai omien kokemusten avulla.

Työssäkävien ryhmän ensimmäisen ja toisen keskustelukerran puheenaiheet on jaettavissa karkeasti kahteen luokkaan sen mukaan, muodostuiko näistä esimerkeistä ymmärtämiselle yhteinen konteksti vai ei ja kehittyikö puheenaihetta koskevaa yhteistä ymmärrystä. (Tässä vaiheessa en vielä tarkastele kolmatta keskustelukertaa, koska silloin orientaatio oli suorituskeskeisempi kuin kahdella ensimmäisellä kerralla.)

Työssäkävien ryhmän ensimmäisen ja toisen keskustelukerran kaikki tehtävän käsitteiden mukaan eritellyt puheenaiheet on koottu taulukoihin 7 ja 8.

TAULUKKO 7 Puheenaiheet ensimmäisellä keskustelukerralla Työssäkäyvien ryhmässä. Keskustelijoina Arja, Tiina ja Seija.

Puheeksi otettu ilmiö tai käsite	Mahdollinen yhteinen kon-teksti	Mitä tapahtui	Ymmär-rys
1) Reifikaatio	Video	Keskustelijoilla ei ollut pohjatietoa käsitteestä. Käsitettä koskevaa ymmärrystä ei siis syntynyt, mutta yhteinen ymmärrys siitä, että käsite pitää selvittää seuraavaksi kerraksi. (Esitetty osittain esimerkissä 3.)	Ei
2) Instituutio	Esimerkkinä liikennevalot	Käsitteestä muodostui kaikkia tyydyttävä ymmärrys. Käsitettä kytkettiin myös sisäistämisen ja tradition käsitteisiin (poikkeuksellista, että käsitteitä kytkettiin yhteen).	Kyllä
3) Objektivoituminen	Kertomus "valmiiksi kalustetusta" tilasta	Yhdessä kehitellyn esimerkin avulla käsitteestä muodostui yhteinen merkitys. (Esitetty esimerkissä 5.)	Kyllä
4) Ulkoistaminen ja sisäistäminen	Esimerkki lapsen sosiaalistumisesta väkivaltaisessa perheessä	Tiinan tarjoaman puheenaiheen/ ymmärryksen kohteen (ulkoistaminen, sisäistäminen) sijaan ryhdyttiin puhumaan esimerkistä /kontekstista eli siitä, mikä vaikuttaa lapsen sosiaalistumiseen.	Ei
5) Instituutio ja sisäistäminen, legitimointi	Työttömyys-esimerkki	Työttömyys-esimerkki muodostui vahvaksi yhteiseksi kontekstiksi Arjan ja Tiinan välillä, mutta Seija ymmärsi työttömyys-ilmion eri tavalla kuin he. (Esitetty esimerkissä 6.)	Ei
6) Roolit ja niiden riippuvuus yhteiskunnasta	Poliisin ja naisen rooli eri yhteiskunnissa	Keskustelu siirtyi koskemaan melko paljon esimerkkejä, mutta aika ajoin ne kytkettiin myös roolien käsitteeseen.	Kyllä
7) Sosialisatio, merkitykselliset muut	Ei yhteistä merkityskontekstia	Ei vielä ollut kirjan pohjalta muodostunutta merkitystä aiheesta.	Ei
8) Reifikaatio	Byrokraziaesimerkki, Tiinan referoimat muistiinpanot	Ensimmäisen keskustelukerran alussa reifikaatiolle ei löytynyt merkitystä. Myöhemmin keskustelussa Tiina löysi määritelmän muistiinpanoistaan ja selitti sen menestyksellisesti muille. (Esitetty esimerkissä 13.)	Kyllä

(jatkuu)

TAULUKKO 7 (jatkuu)

9) Instituutio	Kirjan esimerkki, Tiinan referoimat muistiinpanot	Sama kuin edellä: Tiina löytää käsitteen muistiinpanoistaan ja aiempaa keskustelua instituutioista tarkennetaan.	Kyllä
10) Tehtävän a-kohta kokonaisuuksiin	Tapojen kehittyminen 1600-luvulta nykypäivään	Esimerkistä keskustellaan pitkään, mutta se ei kiinnity teoreettisiin käsitteisiin. (Alku esitetty esimerkissä 14.)	Ei
11) Yksilön ja yhteiskunnan välinen dialektiikka	Lyhyt määrittelmä, esimerkkejä ei esitetä	Puheenaihe jää lyhyeksi, mutta kaikki näyttävät ymmärtävän asian. (Esitetty esimerkissä 15.)	Kyllä
12) Merkitykselliset muut	Mediat, kulutus esimerkkinä	Käsitteestä muodostui kirjasta poikkeava merkitys, koska kirjaan ei ollut vielä perehdytty.	Ei
13) Kirjan hyöty itselle	Video, omat esimerkit	Jokainen kertoi vuorollaan oman ajattelun edistymisestä. (Esitetty osittain esimerkissä 7.)	Kyllä

Sarakkeessa 'ymmärrys' kuvataan sitä, syntyikö käsitteestä yhteistä ymmärrystä vai ei.

TAULUKKO 8 Puheenaiheet toisella keskustelukerralla Työssäkävien ryhmässä

Puheeksi otettu ilmiö tai käsite	Mahdollinen yhteinen konteksti	Mitä tapahtui	Ymmärrys
1) Tehtävän a-kohta	Arjan referoimat muistiinpanot	Arjan muistiinpanot auttoivat muistamaan edellisen kerran keskustelua.	Kyllä
2) Reifikaatio	Seijan referoimat muistiinpanot	Edellisen kerran keskustelua kerrattiin.	Kyllä
3) Merkitykselliset muut	Arjan selostama määrittelmä käsitteestä	Edellisellä kerralla muodostunut Seijan ja Tiinan "väärä" tulkinta käsitteestä jää elämään huolimatta Arjan esittämästä kirjan mukaisesta tulkinnasta.	Ei
4) Identiteetti ja sen rakentamisen ongelmat, sosiaalisuus nykyisin	Kirjan esimerkki, sosialisoinnin ongelmat nykyisin	Asia helpompaa kuin Bergerin ja Luckmannin teorian käsitteet. Keskustelu ei täysin koherenttia.	Kyllä

(jatkuu)

TAULUKKO 8 (jatkuu)

5) Vanhempien merkityksen vähentäminen sosiaalilistajana	Ääriesimerkki vastasyntyneen viemisestä päiväkotiin	Pitkä keskustelujakso, jossa aluksi erimielisyys, ymmärrys yhentyi lopuksi argumentaation ja Tiinan esittämän esimerkin tuloksena.	Kyllä
6) Uusien sosiaalilistajien myönteiset ja kielteiset puolet	Nykysozialisatiota havainnollistavat esimerkit, yhteinen kokemustieto siitä, millaista sosiaalisuutta oli ennen	Aiheesta tuotettiin yhteisymmärryksessä erilaisia näkökulmia, kysymykseen ei yhtä oikeaa vastausta. (Esitetty esimerkissä 17.)	Kyllä
7) Tärkeät sosiaalilistajat		Eri tulkinnat "tärkeä" -sanasta johtavat siihen, että puheenaiheesta ei päästä eteenpäin.	Ei
8) Kritiikki B & L:n näkemyksiä kohtaan		Todetaan liian vaikeaksi esittää.	Ei
9) Koulunkäynnin raskaus nykyisin	Esimerkit: Tiedon muuttuminen nopeasti, teknologian kehitys	Seijan esittämään aitoon kysymykseen löytyy vastauksia.	Kyllä
10) Roolien merkitys sosiaalilistajana	Poliisi esimerkkinä roolista, poliisin roolin ymmärtäminen samalla tavalla	Seijan esittämä kysymys, jota pohditaan pitkään, poliisi-esimerkki auttaa lopulta pääsemään ratkaisuun, joka tyydyttää keskustelijoita. (Esitetty esimerkissä 18.)	Kyllä

Sarakkeessa 'ymmärrys' kuvataan sitä, syntyikö käsitteestä yhteistä ymmärrystä vai ei.

Työssäkäyvien ryhmän ensimmäisen kerran keskustelu rakentui siis niin, että ryhmässä käytiin eri käsitteiden sisältöjä läpi. Ensimmäisen keskustelukerran alussa, joka on esitetty edellä esimerkissä 3, päädyttiin aloittamaan keskustelu ensimmäisestä käsitteestä eli instituutioista. Seuraavan esimerkinä 5 olevan katkelman alussa ollaan päättämässä instituutioitumisen käsitteestä alkanut puheenaihe ja Arja siirtyy seuraavaan käsitteeseen (r. 7). Arja aloittaa uuden puheenaiheen samassa ymmärtämiskontekstissa kuin edellisenkin. Arja itse ei ole päässyt tuutorointiin mukaan ja nyt hän odottaa, että Tiina ja Seija selvittävät hänelle sen, mitä käsitteistä on tuutoroinnissa selvitetty.

Esimerkki 5 T.1:3

01	Tiina	mm ja silloin sä rupeet ulkoistamaan niitä kun sä rupeet käyttäytymään
02		niin (.) kun sä oot vasta- (.) vuorovaikutuksessa muitten ihmisten kanssa
03		sä rupeet niitä omia sisäistämiäsi asioita myös sitten samalla
04		ulkoistamaan

05 Arja	No ni (0,2) jotakuinki mä sit oon ymmärtäny asian
06 Tiina	mm
07 Arja	No mitäs se sitte on se objektivoituminen
08	(3,5)
09 ()	hhh
10 ()	(No mää-)
11 Arja	Objekti on kohde hhe kieliop[is]
12 Tiina	[Tää on] nämä instituutiot nä- näistä tulee
13	niinku o- (0,4) objekteja siis ne on niinku tämmös- Eikä niinku ei niin voi
14	sanoa mutta (0,4) mmm (1,2) no sää <u>nää</u> t sen on poliisilaitos on siinä ja
15	(1,6) ja- ohh miten sitte nii-
16 Seija	Nii joo objektivoituminen (.) kysyttiinks sitä niinku objektivoituminen
17 Tiina	mm Oli siinä objek[tivoituminen]
18 Arja	[Mun mielestä] [oli
19 Seija	[Tuo]ta niin (0,2) sehän niinkun (0,6)
20	itehän on niinku subjekti
21 Arja	niin
22 Seija	Mutta mäkin rupesin- Mä luin sitä kirjaa siinä alussahan oli määräytyksiä
23	Sä meet johonki paikkaan
24 ()	mm
25 Seija	niin sehän on niinku semmonen objektiivinen sehän on (.) niinku objek-
26	tiivinen todellisuus taikka se on niinku (.) mulle ob- objek[tiivista]
27 Arja	[Nii aivan]
28 Seija	Eliikkä siell on kaikki tehty
29 Tiina	joo
30 Seija	kaikki asiat Siellä on tuolit öö tietyllä paikalla pöydät tietyllä tavalla (1,6)
31	eliikkä tuota
32	(1,2)
33	((1,0 naurua))
34 Seija	Eliikkä tuota en mä tiä, mut se justiin (.) että se ei oo sillei subjektiivista
35	[()]
36 Arja	[Niin eli]kkä se ei oo sitä minähommaa
37 Seija	nii (0,8)
38 Arja	pelkä[steen]
39 Seija	[Onko] se niinku se eikö se oo niinku tavallaan se
40 Tiina	se on niinku jollain tavalla niinku valmiin- niinku mm valmis (.)
41	systemi (.) jonka sää näät niinku- onko se niinku semmosta
42 Arja	ja sää vaan [()] menet
43 Seija	[()]
44 Arja	siihen[rakenteeseen sekaan]
45 Tiina	[niin sää menet siihe-] niin sää menet sitte siihen se on- (2,0)
46 ()	hmm
47	(2,2)
48 Tiina	että sää vaan menet siihen mukaan
49 ()	hihi nii:
50 Seija	oot ite ()subjektina
51 Tiina	[hehehe nii]

Rivillä 7 olevaa Arjan kysymystä seuraa pitkä tauko (r. 8), joka näyttäisi merkitsevän sitä, että kysymys on vaikea vastaanottajille. Aluksi näyttää siltä, ettei Arja saa kysymykseensä vastausta, joten hän ottaa uudelleen vuoron rivillä 11 ja ehdottaa omassa tiedossaan olevaa merkitystä objektille. Tilanne on Seijalle ja Tiinalle kuitenkin hyvin velvoittava. Heillä on tuutoroinnista saatua tietoa, jota Arjalla ei ole ja Arja oikeutetusti odottaa tätä tietoa myös itselleen. Tiina aloittaakin selostuksen rivillä 12, mutta asia on hänelle vaikea, joka näkyy taukoina, korjauksina ja kielellisen kuvauksen hakemisena (Sorjonen 1997, 120). Rivillä 16 Seija neuvottelee vuoron itselleen varmistamalla, että puhe on objektivaatiosta. Hän kontekstualisoi vuoronsa uuteen ympäristöön: hänen tietonsa ei perustu

tuutorointiin vaan kirjaan: *mä luin sitä kirjaa* (rivi 22). Seija havainnollistaa objektivaation käsitettä kertomuksella: Mitä havaitaan, kun mennään *johonki paikkaan* (rivi 23). Seija kuvaa hyvin konkreettisesti objektiivista todellisuutta rivillä 30: Se on paikka, jossa on 'tuolit ja pöydät tietyllä paikalla'. Rivillä 40 Tiinan määritelmä on Seijan kuvausta käsitteellisempi. Sen mukaan objektiivinen todellisuus on *valmis systeemi*. Arja, joka on ollut kertomuksen aktiivinen vastaanottaja koko ajan, jatkaa kertomusta riveillä 42 ja 44: objektiivinen todellisuus on rakenne, johon mennään *sekaan*. Kertomus siis alkaa hyvin konkreettisella kuvauksella 'tuolien ja pöytien' objektiivisuudesta, jota yhteistoiminnallisesti tehdään abstraktimmaksi: objektiivinen 'ei ole subjektiivista', se on 'valmis systeemi', 'rakenne, johon mennään sekaan – subjektina'.

Katkelmassa näyttäisi syntyvän ryhmän yhteinen näkemys objektivoitumisen, tai itse asiassa objektiivisen todellisuuden käsitteestä yhteisen kerronnan tuloksena. Kaikkien osallistujien ymmärrys näyttää lisääntyvän: Arja asettuu aluksi "ei-tietäväksi" vastaanottajaksi, mutta siirtyy katkelman lopussa yhdeksi kertojista. Myös Tiinan ja Seijan kannalta jakso näyttää uuden ymmärryksen muodostamiselta, olihan heillä aluksi suuria vaikeuksia asian muotoilussa. Kyse onkin opiskelijoille vaikeasta käsitteestä, jonka ymmärrystä kehitettiin varsin menestyksellisesti konkreettisen kertomuksen avulla. Konkreettinen, kaikille tuttu mielikuva astumisesta tuoleilla ja pöydillä kalustettuun huoneeseen muodostui kontekstiksi ymmärtää vaikeaa käsitettä. Esimerkki ei ollut kenenkään oma persoonallinen kokemus vaan kuvitteellinen tapahtuma, joka mahdollisesti myös edesauttoi sitä, että ymmärtämiskonteksti muodostui yhteiseksi.

Tässä katkelmassa keskustelu muistuttaa gadamerilaisen dialogisen yhteisen ymmärtämisen piirteitä. Yhteisesti tuotettu kertomus muotoutui yhteiseksi kontekstiksi, jonka avulla kohdetta ymmärrettiin. Eri osallistujien vuoroista syntyi yhteinen merkitys puheena olevalle käsitteelle, josta kehittyy yksimielinen tulkinta. Objektiivisen todellisuuden kuvaus tuotettiin omalla kielellä, joka produktiivisesti tuotti uutta merkitystä käsitteelle, mutta teki kuitenkin oikeutta Bergerin ja Luckmannin tekstile. Kollaboraatiotutkimuksessa tällaisesta vuorovaikutustavasta on käytetty merkitysneuvottelun käsitettä, jonka on todettu olevan yhteydessä yhteisölliseen oppimiseen (luku 4.3). Taulukoista 7 ja 8 voidaan havaita, että muussakin Työssäkäyvien ryhmän keskustelussa, joissa yhteistä ymmärrystä kehitettiin yhteisen ymmärtämiskontekstin avulla, tällaisena kontekstina oli usein havainnollistava käytännön esimerkki. Roolin käsitteestä saatiin aikaan yhteistä ymmärrystä, kun esimerkiksi otettiin poliisin rooli. Vanhempien merkityksen vähenemistä nykysosiaalisuudessa taas ymmärrettiin sellaisen ääriesimerkin avulla, jossa vanhemmat voivat nykyisin viedä jo vastasyntyneen lapsensa päivähöitoon.

Sellaiselle Työssäkäyvien ryhmän keskustelulle, jossa yhteistä ymmärrystä ei muodostunut, oli usein tyypillistä, että keskustelun kohteeksi otettiinkin ymmärtämiskonteksti eikä itse ymmärrystä edellyttävä käsite tai ilmiö. Ryhdyttiin siis keskustelemaan esimerkistä eikä siitä käsitteestä tai ilmiöstä, jota esimerkin avulla olisi ollut tarkoitus havainnollistaa. Näin tapahtuu seuraavan esimerkkikatkelman 6 alussa ja uudelleen sen lopussa.

Esimerkkikatkelma 6 on ensimmäisen keskustelukerran alkupuolelta vahan esimerkissä 5 esitetyn katkelman jälkeen. Katkelman alussa riveillä 1–19 lopetellaan edellistä puheenaihetta, jossa Tiina toistuvasti on tarjonnut muille arvioitavaksi ennakkokäsitystään ulkoistamisen ja sisäistämisen käsitteistä – viimeisen kerran riveillä 1–8. Käsitteiden sijaan puhe kääntyy tarjolla olevaan ymmärtämiskontekstiin eli Tiinan esille ottamaan esimerkkiin lapsen sosiaalisuudesta väkivaltaisessa perheessä (r. 10–19). Rivillä 21 Tiina aloittaa uuden puheenaiheen työttömyydestä ja instituutioista.

Esimerkki 6 T.1:5

- 01 Tiina [Sitä mä niinku] just ajattelin siinä ulkoistamisena ja siinä
 02 sisäistämisenä ett miten lapsi niinku (.) silleen mä niinku käsitin sen
 03 () (Joo)
 04 Tiina ett lapsi sisäistää tiettyjä (0,4) malleja [mulla tuli] ekana tämä (.) mutta
 05 Arja [(No nii)]
 06 Tiina nyt se on sitten laa- laajempihan se on
 07 Arja °Joo°
 08 Tiina mutta jotenkin mä käsitin ensin sen niinkun näin
 09 Arja Joo
 10 Seija Mut on se [totta et] niinku just väkivaltakein että jos perheessä on mut
 11 Arja [joo]
 12 Seija kyllähän sitä .hh sanotaan mediat ja [niinku teevee jos on] jos on kotona
 13 (Tiina) [nii nii]
 14 Seija niin se vah- ehkä vahvistaa joku teevee
 15 Tiina ja todellistaa sitä että näin voikin käyttäytyä kun siellä kotonakin
 16 käyttäydytään näin
 17 Arja Joo joo
 18 Seija Ei synnykään sitä semmosta mmoraalia tavallaan
 19 Tiina mm mm
 20 (1,4)
 21 **Tiina** Mut niin ni tossa mulle tuli mieleen että (0,2) minkäslaine instituutio
 22 työttömyys (1,8) Siitä on tulossa niinkun (2,0) se on meille [peri]aatteessa
 23 **Arja** [joo]
 24 Tiina jäämässä
 25 **Arja** No niinhän se on (.) niinhän se on koska (0,2) toss mä mä luin tota (0,2)
 26 tät kasvatussosiologian onks se nyt Takalan tää kirja (0,8) eikun kenenkä
 27 (0,6)
 28 Tiina [tämä meidän peruskirja]
 29 Arja [Kuitenki tää meidän] peruskirja Niin tuota (0,6) hhh siinä oli että eihän
 30 esimerkiksi koulutuksen nytte kun (0,8) noita nuorii koulutetaan niin
 31 eihän enää .hh eihän nuoriso monikaan (0,2) tai niinku kokonaisvaltasest
 32 usko siihen että ne pääsee (.) vaikka ne kouluttautus kuinka korkeesti
 33 niin (.) että ne pääsee työhön (.) ainakaan siihen
 34 Tiina mm
 35 Arja vastaavaan työhön (0,4) mihin mihin niitä koulutetaan
 36 Tiina Nii
 37 Arja ja osa jo (0,2) tietää ja tiedostaa sen että että että
 38 Tiina mm
 39 Arja pakosti (.) joku osa jää työttömäks
 40 Tiina mm (0,2) Elikkä siitä on tulossa meille (0,2) [Mun] mun käsitys on tää
 41 Arja [on]
 42 **Tiina** että tää työttömyys tulee olemaan uus instituutio
 43 Arja No ihan varmaan (.) ihan varmaan
 44 Tiina ett me jo si- sisäistetäänkin se kun se tulee olemaan
 45 Arja mm
 46 Tiina ja ruvetaan ajattelemaan pikkuhiljaa hyvin epävarmasti ett mulla ei
 47 välttämättä oookkaan työtä

48 Arja	Nii-i nii (0,4) ei se oo mikään itsestään selvyys enää
49	(2,0)
50 Tiina	Ja miten me legitimoidaan sitä (0,2) miten poliitikot perustelee että
51	tämmösiä (0,4)
52 Arja	hehehe alkaa kohta laskee töitä sulle mulle ja sulle ei
53 Tiina	mm
54 Arja	entten tentten teelika menten kuka saa [töitä ja kuka ei]
55 Tiina	[miten sitä] perustellaan
56	tätä niinku työttömyyttä (.) joo ei ei ei oo työpaikkoja ja

Rivillä 21 Tiinan deiktinen ilmaus *tossa* viittaa keskustelua ennen katsottuun videoon, Työssäkäyvien ryhmän ensimmäisen keskustelukerran olennaiseen kontekstuaaliseen resurssiin. Pienen tauon jälkeen tulee sitten varsinainen ehdotus uudeksi puheenaiheeksi: Millainen instituutio työttömyys on. Kysymyksen sisältyy samalla väite tai oletus, että työttömyys on instituutio. Tauon jälkeen rivillä 22 Tiina esittääkin asiansa väitteenä, jonka mukaan työttömyys on muuttumassa pysyväksi eli instituutioitumassa. Rivillä 23 Arjaa esittää olevansa samaa mieltä jo ennen kuin Tiina on päättänyt vuoronsa. Tulkitsen tämän niin, että Arja mahdollisesti yhteisen kontekstin vuoksi ”täyttää” Tiinan jättämän kahden sekunnin tauon ”instituutio” -sanalla. Arja siis esittää joo-palautteensa väitteeseen ”siitä on tulossa instituutio”. Jatkaessaan vuoroaan rivillä 25 Arja muotoilee vuoronsa niin, että hän näyttäisi reagoivan Tiinan rivillä 24 olevaan päätyneeseen, kokonaiseen vuoroon vastatessaan *niinhän se on*.

Rivillä 26 Arja ilmoittaa tietolähteekseen oppikirjan, jonka pohjalta hän sitten esittää pitkähkön, Tiinan väitettä tukevan kannanoton (r. 29–39). Tiinan edellisissä vuoroissa esittämä väite muodostaa ymmärtämiskontekstin Arjan kerronnalle, joka koskee koulutuksessa olevien nuorten käsityksiä työllistymisestäään koulutusta vastaavaan työhön. Arjan esille tuoma asia on osuva ja valaiseva esimerkki työttömyyden vakiintumisesta ja muuttumisesta pysyväksi yhteiskunnalliseksi ilmiöksi. Arjan kertoma tutkimustulos on siis luontevasti kytkettävissä instituutioitumisen käsitteeseen, vaikka Arja itse sitä ei eksplisiittisesti teekään. Arjan esimerkki nimittäin viittaa myös siihen, että työttömyydestä on tulossa instituutio siinä mielessä, että siitä on tulossa osa objektiivista sosiaalista maailmaa, johon uusi sukupolvi sosiaalistuu (Berger & Luckmann 1994, 72). Tiina tarjoaakin parafrasina Arjan kuvaukseen riveillä 40 ja 42: *Elikkä ... työttömyys tulee olemaan uus instituutio*, jonka Arja seuraavassa vuorossa hyväksyy. Tiina jatkaa vielä kytkemällä Arjan kertoman esimerkin sisäistämiseen ja legitimaatioon (r. 44 ja 50). Tiina käyttää luontevasti tieteellisiä käsitteitä, instituution ja sisäistämisen lisäksi legitimaation käsitettä (r. 50), jonka hän myös lyhyesti määrittelee. Arja ei eksplisiittisesti ota kantaa näihin käsitteisiin eikä myöskään itse käytä niitä vaan tarjoaa sen sijaan varsin arkikielisiä ilmauksia parafraseina Tiinan esittämille tieteellisemmille ilmauksille esimerkiksi riveillä 48 ja 52. Tiina kuitenkin hyväksyy nämä.

Tässä kohdassa Tiina ja Arja kuvaavat ymmärtämisen kohdetta eli instituutioitumista uudella tavalla. Sen voi havaita syntyvän Tiinan ja Arjan välisen intensiivisen vuorottelun tuloksena. Eri puhujien vuorojen lisäksi vuorottelevat eri viittauskontekstit: Arja viittaa ’perusoppikirjaan’ (Takala 1995) ja työttömyyteen, Tiina taas keskusteluvideon, Bergerin ja Luckmannin kirjan sisältöihin ja

työttömyyden lisäksi instituution ja instituutioitumisen käsitteisiin. Yksittäisinä ja toisistaan irrallaan vuorojen sisällöt eivät olisi merkityksellisiä vaan merkitys syntyy niiden vuorottelusta ja perättäisyydestä.

Arja pystyy kehittelemään puheenaihetta nimenomaan työttömyyttä koskevan, Tiinan kanssa jakamansa yhteisen ymmärtämiskontekstin avulla. Työttömyyttä kuvataan yhteiskunnan ominaisuutena ja se on jäämässä yhteiskuntaan ilmiöksi, joka muovaa nuorten sosialisatiota. Tältä pohjalta myös rakentuu keskustelu, jossa instituution ja työttömyyden ilmiöt yhdistämällä tuotetaan uutta ymmärrystä eli uudenlaisia kielellisiä kuvauksia sekä työttömyydestä että instituutioista. Keskustelu on tässä sisällöllisesti hyvin koherenttia, edeltävät vuorot ovat sisällöllisenä kontekstina niitä seuraaville vuoroille (ks. Korolija 1998).

Sisällöllisesti tiiviin ja koherentin jakson jälkeen keskustelussa seuraa selvä katkos, kun Seija tulee mukaan keskusteluun.

Esimerkki 6 (jatkuu)

57 Seija	En tiedä nii (.) mä en ollu ees ajatellu sitä [mut onhan]
58 Tiina	[Ei ku mulla] tulikin tossa
59	videossa mieleen
60 Seija	Ai jaa
61 Tiina	että mites <u>työttömyys</u>
62 Arja	<u>mm</u>
63 Tiina	Kyllähän se on (.) on on kuule jäämässä jo me- jotenkin meil[le]
64 Seija	[Mut] on se
65	<u>muuttunu</u> siis kun ajatellaan niinkun (.) <u>asenteet</u> (.) kun ajatellaan
66 Tiina	<u>mm</u>
67 Seija	yhteiskuntaa ja ihmisiä
68 Tiina	Kyllähän se va[ikuttaa hm]
69 Seija	[niin ennehän] jos olit työtön(.) niin sillonhan sä olit <u>huono</u>
70 Arja	Niin ja se [oli sun oma vikas]
71 Seija	[mutta kyllähän] nykyään ei enää syytetä <u>työtöntä</u> (0.2) itsee
72	vaan kyllä syytetään yhteiskuntaa
73 Arja	Joo joo niinhän se onkin
74 Tiina	<u>mm</u>
75 Arja	kyllä

Koska Seija esittää, ettei hän ole ajatellut asiaa (r. 57), Tiina kontekstualisoi esittämänsä kannanotot vielä uudelleen edellä mainittuun videoon (58, 59, 61). Seija kuitenkin osoittaa tiedon videokontekstista olevan hänelle uusi vastaamalla rivillä 60 dialogipartikkeleilla *Ai jaa* (Sorjonen 1999). Hän ei siis ole kuullut tai ymmärtänyt Tiinan aiemmin tekemää viittausta videoon. Rivillä 63 vaikuttaa siltä, että Tiina ennakoi Seijan olevan hänen kanssaan eri mieltä työttömyyden instituutioitumisesta tai Tiina tulkitsee Seijan edeltävät vuorot erimielisiksi. Tämä vaikutelma tulee siitä, että Tiina toistaa on-sanaa. Tiinan vuoro osoittaa myös Tiinan tulkitsevan ymmärtämiskontekstin yhteiseksi. Nyt hänen tulkintansa mukaan väiteltäisiin siitä, onko työttömyys muuttunut tai muuttumassa pysyväksi vai ei. Seuraavaksi riviltä 64 lähtien Seija kertoo, että työttömyyttä ja työttömiä koskevat asenteet ovat muuttuneet niin, että työttömien itsensä sijaan syytä haetaan nyt yhteiskunnasta. Sekä Tiina että Arja myötäilevät Seijan kerrota (r. 66, 68, 70, 73–75). Puheenaihe ja ymmärtämisen kohde näyttää tässä

kohden olevan työttömyys. Tässä vaiheessa Seijan puhe on kuitenkin vielä tulkittavissa instituutioitumisen ymmärtämiskontekstissa. Työttömyys on muuttunut yksittäisten ihmisten ominaisuudesta laajemmaksi yhteiskunnalliseksi ilmiöksi. Oletan, että Tiina tulkitsee Seijan puhetta tässä vaiheessa nimenomaan tästä ymmärtämiskontekstista käsin. Kuitenkin sekä Seijan kerrontaa edeltänyt toteamus, että hän ei ole ajatellut asiaa ja se, mitä seuraa seuraavaksi, osoittavat, että se ymmärtämiskonteksti, josta käsin Seija tarkastelee työttömyyttä, ei ole instituutioitumisen ilmiö.

Esimerkki 6 (jatkuu)

76 Seija	Mun mielestä siinä siinä
77 Tiina	mm
78 Seija	kuitenki on niinku (2,0) ett niinku työttömiäki niin on varmaan
79	hyvin erilaisia ett niitä ei voitais johonki kategoriaan laittaa että että
80	[()]
81 Tiina	[mm Mutta mä katon työttömyytt-] niin työttömyyttä ilmiönä että
82	se instituuti- instituutioituu ilmiönä
83 Arja	Nii
84 Tiina	Se koostuu erilaisista
85 Arja	Niin
86 Tiina	Siis kaikkihan instituutiot koostuu erilaisista ihmisistä (0,2) kuitenkin (puheenaihe vaihtuu vähitellen erilaisiin rooleihin)

Seija esittää, että työttömiä on hyvin erilaisia (r. 78–79). Tiina tarttuu tähän rivillä 81 ja esittää erimielisen kannanoton. Hänen näkökulmansa työttömyyteen on erilainen ja hän tarkastelee työttömyyttä yhteiskunnallisena ilmiönä eikä yksittäisten ihmisten ominaisuutena. Tässä vaiheessa Tiina siis tunnistaa sen, että yhteisestä puheenaiheesta, työttömyydestä, huolimatta näkökulma tai ymmärtämiskonteksti, josta käsin hän sitä tarkastelee, on erilainen kuin Seijalla. Tiina käsittelee työttömyyttä yhteiskunnan ominaisuutena, Seija taas yksilön ominaisuutena.

Seijan osallisuus yhteisestä ymmärtämisestä olisi edellyttänyt sitä, että hän olisi jakanut työttömyyttä koskevan yhteisen merkityksen. Yhtä tärkeää kuin on ymmärtää teoreettista ilmiötä esimerkin avulla, on siis myös ymmärtää esimerkkiä nimenomaan kyseisen teoreettisen ilmiön näkökulmasta käsin. Tämän puheenaiheen alussa yhteisesti ymmärretty esimerkki eli yhteinen ymmärtämiskonteksti mahdollisti uutta käsitettä avaavan ja sitä kehittälevän keskustelun. Mutta kun esimerkkiä koskeva yhteinen ymmärrys katkesi, myöskään kohdeilmiötä koskevaa keskustelua ei päästy enää kehittämään eteenpäin. Riviltä 64 lähtien esimerkki eli työttömyys siirtyy ymmärtämisen kontekstista ymmärtämisen kohteeksi, kun ryhmässä ryhdytään tuottamaan työttömyyttä koskevia erilaisia näkemyksiä.

Tiina kertoo myöhemmin keskustelussa, että hän on itse ollut työttömänä. Oma kokemus työttömyydestä voi selittää myös sitä, miksi Tiina ottaa työttömyyden esimerkiksi instituutioitumisesta. Se, että esimerkki liittyi Tiinan henkilökohtaiseen kokemukseen, saattoi myös olla syynä sille, että Seijan oli sitä vaikea jakaa. Samalla Tiina mahdollisesti tulkitsee myös omaa työttömyyskoke-

mustaan uudella tavalla. Tällaisesta itseymmärryksestä ei tosin ole aineistossa merkkejä.

Kuitenkin oman kokemuksen uudelleen tulkintaa Työssäkävien ryhmässä tuli esille. Ensimmäisen keskustelukerran lopussa on jakso, jossa kukin ryhmän jäsenistä kertoo vuorollaan, mitä uusia ajatuksia omaan elämään tehtävään liittyvään kirjaan ja muuhun materiaaliin perehtyminen on antanut. Esimerkissä 7 on Seijan kertomus oman itseymmärryksen kehittymisestä.

Esimerkki 7 T.1: 13

01 Seija	Mutta niinku s- sehän sano siinä että mitä tää kirja antais siinä alus-
02	justiin että ett rupeis niinku ajattelemaan sitä (0,2) sitä että oma
03	todellisuus on mutta on myös muita todellisuuksia niin kyl mää
04	luulen että ainakin mää oon silleen että nyt ei niinku ajattele että kun
05	minä sanon näin niin näinhän se on
06 Arja	Nii:in
07 Seija	Niin että nyt on niinku (0,2) Ei tuu ees väittälyä silleen asioista
08	koska joku muu voi ajatella asioista toisin
09 Arja	niin
10 Tiina	Kyllähän jokaiselle ihmiselle tämä todellisuus on erilainen (0,4)
11	minkälainen sun elämäs on

Kaikille Työssäkävien ryhmän ”itseymmärryskokemuksille” oli yhteistä se, että ne koskivat opiskelumateriaalissa olevia muita teemoja kuin tehtävänantoa. Keskeiseksi oman elämän kannalta siis katsottiin jokin muu asia kuin se, mitä tehtävässä tuli tarkastella. Esimerkissä 7 itseymmärryksen inspiroijana oli ennen keskustelua katsottu keskusteluvideo, johon Seija viittaa rivillä 1 (*sehän sano siinä että mitä tää kirja antais*).

Työssäkävien ryhmässä yhteistä ymmärrystä tavoittelevan orientaation syntymisessä näyttikin olevan tyypillistä irrottautuminen annetusta tehtävästä. Ilmiöitä ja käsitteitä pohdittiin itsessään kiinnostavina oman kokemuksen ja kiinnostuksen lähtökohdista sekä itse kehiteltyjen esimerkkien avulla. Oppimistehtävien kehittämisen kannalta tämä viittaa siihen, että ainakin vanhemmat, työssäkävät ja kokeneet opiskelijat hyötyvät väljemmistä tehtävänannoista ja lukupiirityöskentelystä rajattujen tehtävänantojen sijaan. Tätä teemaa jatkan vielä hieman eri näkökulmasta luvussa 7.6.

Esimerkkien merkityksestä korkeakouluoppimisessa on jonkin verran aiempaa kognitiivisen oppimistutkimuksen piirissä hankittua tutkimustietoa. Maclellan (2005) on tehnyt yhteenvetoa Chin ja Bassokin (1989) sekä Schmalhoferin (1995) tutkimuksista. Näkemykset ja tutkimustulokset esimerkkien hyödyistä oppimisessa vastaavat pääpiirteissään havaintoja Työssäkävien ryhmän esimerkkien käytöstä keskustelussa. Toisaalta esimerkit voivat edistää käsitteellisen tiedon aktiivista rakentamista ja muokkaamista. Toisaalta taas esimerkit voivat viedä liikaa joidenkin opiskelijoiden huomiota, jolloin oppiminen ei etene esimerkkitapauksia laajemmin sovellettavissa olevan käsitteellisen tiedon tasolle. Lisäksi toisten opiskelijoiden on havaittu hyötyvän esimerkeistä enemmän kuin toisten. (Maclellan 2005.) Asetelma on kuitenkin näiden tutkimusten tuloksiin verrattuna hieman toinen, kun nämä kognitiiviselta tiedon prosessin tasoltaan erilaiset opiskelijat opiskelevat yhteisöllisesti pienryhmässä.

Taulukoiden 7 ja 8 perusteella esimerkkien käytöstä oli Työssäkävien ryhmän oppimiselle enemmän hyötyä kuin haittaa.

7.4.2 Ylioppilaiden ryhmä: suoritusorientoitunut keskustelu

Ylioppilaiden ryhmän kahden keskustelukerran puheenaiheet on esitetty taulukoissa 9 ja 10. Ylioppilaiden ryhmän tehtävä- tai suoritusorientoitunutta keskustelua on Työssäkävien keskusteluja hankalampaa sovittaa hermeneuttiseen malliin ymmärtämisestä. Puheeksi otetuista käsitteistä ei tullut ymmärtämisen kohteita, koska keskustelussa ei aina edes tavoiteltu näitä käsitteitä koskevia merkityksiä. Sen sijaan tavoitteena oli se, että keskustelurunkoon saataisiin kirjoitetuksi käsitteestä tai ilmiöstä jotakin. Tämän tavoitteen ohella toki myös määriteltiin käsitteitä ja keskusteltiin jonkin verran niiden sisällöistä. Tätä tapahtui silloin, kun huomattiin, että käsitteistä on yhdessä keskusteltava ennen kuin saadaan selvitettyksi, mitä siitä tulisi kirjoittaa runkoon. Puheenaiheita ei kuitenkaan voinut jakaa yhteisen ymmärtämisen kannalta ”onnistuneisiin” ja ”epäonnistuneisiin” yhtä yksiselitteisesti kuin Työssäkävien ryhmän keskusteluissa oli jaettavissa.

TAULUKKO 9 Puheenaiheet ensimmäisellä keskustelukerralla Ylioppilaiden ryhmässä. Keskustelijoina Krista, Marjo, Veera ja Eija.

Puheeksi otettu asia käsite tai ilmiö ja mitä tavoiteltiin	Mahdollisia ymmärtämisen konteksteja tai apuvälineitä	Mitä tapahtui
1) Mistä keskustellaan	Tehtävänanto	Päätettiin tehdä keskustelurunko.
2) Miten tehtävä selvitetty Kristalle	Tehtävänanto	Krista kertoo muille, miten tehtävää oli selvitelty tuutoroinnissa.
3) Rungon aloitus	Keskustelurunko	Merkitään runkoon ensimmäinen käsite, puhutaan keskustelusuorituksesta.
4) Ulkoistaminen: mitä merkitään runkoon	Kristan muistiinpanot, keskustelurunko	Krista kertoo ulkoistamisesta, mutta ei saada runkoon mitään. (Esimerkki 12.)
5) Sisäistäminen: mitä merkitään runkoon	Kristan muistiinpanot, keskustelurunko	Kirjoitettiin Kristan selostuksen pohjalta yhteistä runkoa. Ei neuvottelua käsitteen merkityksestä.
6) Objektivoituminen: käsitteen paikka runkossa	Ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen kehämäinen rakenne (mahdollisesti oppaan kuvio)	Päädettiin yksimielisyyteen siitä, mihin objektivoituminen sijoittuu ja mistä runko aloitetaan. Objektivoitumisen ja sisäistämisen merkityksestä neuvoteltiin, mutta käsitettä koskevaa yhteistä ymmärrystä koko ryhmän kesken ei muodostunut. (Esitetty esimerkissä 8.)

(jatkuu)

TAULUKKO 9 (jatkuu)

7) Legitimaation paikka rungossa: minkä pääkäsitteen alle sijoitetaan	Oppaan kuvio	Yhteinen ymmärrys legitimaation paikasta todennäköisesti muodostui. Legitimaatiota myös määriteltiin ja sen merkityksestä neuvoteltiin.
8) Ulkoistaminen: mitä runkoon kirjoitetaan	Kristan muistiinpanot	Ulkoistamisen alle saatiin runkoon alakäsitteitä, mutta merkityksistä ei keskusteltu. Toiminta kopioivaa, toistavaa.
9) Ennustettavuus ja ennakointi	Esimerkki	Krista ja Marjo neuvottelevat siitä, ovatko ennustettavuus ja ennakointi ulkoistamisen vai objektivoitumisen piirteitä. Päätyvät siihen, että ne kuuluvat molempiin. Käsitteen merkitystä koskeva neuvottelu Kristan ja Marjon välillä.
10) Objektivoitumisen piirteitä	Keskustelurunko	Piirteitä saadaan kerätyksi runkoon, mutta ei varsinaisesti neuvottelua merkityksistä. (Esitetty esimerkissä 9.)
11) Tehtävän b- ja c-kohdat	Tehtävänanto	Todetaan, että näihin kohtiin ei olla vielä valmistauduttu tarpeeksi, jotta runkoa voitaisiin tehdä. Päätetään keskustella sisällöistä nyt.
12) Objektivoitumisen: käsitteen sisältö	Marjon muistiinpanot	Marjo kertoo objektivoitumisesta, mutta asiaa ei oikein saada kytkettyä mihinkään. Muut eivät tavoita Marjon näkökulmaa. Lopulta päätetäänkin, että jokainen ottaa asiasta itse selvää ensi kerraksi.
13) Mikä merkitys sosiaalisatiolla	Tehtävänanto	Ryhmän jäsenet esittävät näkemyksiään, mutta puhuvat toistensa ohi. (Esitetty esimerkissä 16.)
14) uudet sosiaalistajat	Luentovideo, yhteinen esimerkki, aiemmat tiedot	Nykysosiaalisatiota kuvataan yhdessä.
15) Miten nykyinen sosiaalisatio eroaa B&L:n kuvauksesta		Tehtävään liittyvää puheenaihetta ei muodostu.
16) Kritiikkiä B & L:n näkemyksiä kohtaan	Tehtävänanto	Todetaan, että opeteltava kirja paremmin, ennen kuin uskaltaa kritisoida.

TAULUKKO 10 Puheenaiheet toisella keskustelukerralla Ylioppilaiden ryhmässä

Puheeksi otettu käsite tai ilmiö ja mitä tavoiteltiin	Mahdollisia ymmärtämisen konteksteja tai apuvälineitä	Mitä tapahtui
1) Ulkoistaminen ja objektivoituminen	Esimerkki, edellisen kerran keskustelu	Edellisellä kerralla puheenaiheessa 9 alkanut keskustelu ulkoistamisen ja objektivaation eroista jatkuu. (Esitetty esimerkissä 1.)
2) Keskustelusuorituksen suunnittelua: pääkäsitteiden jakamista osallistujien välillä	Oppaan kuvio	Saatiin aikaan sopimus siitä, kuka esittelee minkäkin käsitteen suorituksessa.
3) Sisäistäminen ja sosialisointi: primaari- ja sekundaarisosialisointi: edellisellä kerralla kesken jääneen rungon jatkamista	Keskusteluvideo, keskustelurunko	Neuvotellaan rungon jäsenyyksestä.
4) Kriittisiä B&L:n näkemyksiä kohtaan	Tehtävänanto, keskustelurunko	Runkoon tehdään merkintöjä aiheesta.

Ylioppilaiden ryhmässä keskusteltiin siitä, mitä asioita puheena olevasta käsitteestä kirjoitetaan keskustelurunkoon sekä siitä, miten jokin asia olisi esitettävä keskustelusuorituksessa, jotta suoritus olisi hyväksytty. Siksi käsitteiden merkitystä koskevia puheenaiheita oli vähemmän kuin Työssäkävien ryhmässä, erityisesti Ylioppilaiden ryhmän toisella keskustelukerralla. Rungon tekemisen yhteydessä syntyi kuitenkin jonkin verran keskustelua myös käsitteiden sisällöstä ja merkityksestä. Tällaiset sisältöorientoituneet puheenaiheet sijoittuvat taulukossa 9 kohtiin 6, 7, 9 ja 14 ja taulukossa 10 kohtaan 1. Näissäkin kohdissa keskustelu ei kuitenkaan jäsentynyt samalla tavalla yhteiseksi kohteen kehittäjäksi kohdetta havainnollistavan esimerkin avulla kuten Työssäkävien ryhmän keskusteluissa. Siten Ylioppilaiden ryhmän puheenaiheet eivät avaudu tarkasteltaviksi filosofisen hermeneutiikan tarjoaman yhteisen ymmärtämisen mallin avulla samalla tavalla kuin Työssäkävien ryhmän keskustelu.

Konfliktin merkitys yhteisen ymmärryksen kehittämisessä

Merkityksistä neuvoteltiin Ylioppilaiden ryhmässä kuitenkin tilanteissa, joissa esitettiin eriäviä kannanottoja käsitteiden paikasta keskustelurungossa tai niiden alle merkittävistä piirteistä tai alakäsitteistä. Siten suoritusorientaatio muuttui hetkellisesti sisältöorientoituneeksi keskusteluksi myös tässä ryhmässä. Seuraavassa esimerkissä 8 sisällöllinen merkitysneuvottelu saa alkunsa erilaisista näkemyksistä, jotka koskevat sitä, mikä on objektivoitumisen ja sisäis-

tämisen käsitteiden välinen suhde. Toisin sanoen pohditaan sitä, kumpi ”tapah- tuu ensin” sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Riveillä 1–5 edellinen pu- heenaihe on loppumassa ja tauon jälkeen rivillä 6 Marjo aloittaa uuden puheen- aiheen objektivoitumisen käsitteen paikasta keskustelurungossa.

Esimerkki 8 Y.1:6

- 01 Veera [Ja siihen tuli] (0,2) toi (0,4) sekundaari
 02 Krista Sekundaari niin (2,4) Mie en osaa sanoo siihen ()
 03 (10,0)((kirjoittavat))
 04 Krista Tätä nyt (.) varmaan sit tulee tähän vielä (2,6) yleistyneet
 05 (3,0)
 06 **Marjo** No joo vitsi jos rupee oikeen saivartelemaan ni (2,6) tää
 07 objektivoituminen ois pitäny laittaa ihan ekana (0,8) (tänne)
 08 Krista Nii mut se on helpompi selittää se- (1,8)
 09 Marjo ku sisäistäminen on määritelty silleen [että]
 10 **Krista** [Niin] no [periaatteessa]
 11 Marjo [objektivoitunut]
 12 sosiaalinen maailma [juur]tuu tietoisuuteen sosialisaaation kuluessa
 13 Krista [Nii]
 14 Marjo .hh niin sosialisaaatiota ei voi tap[ahtua ellei oo jotain insti]tuutioita
 15 Krista [No okei me voiaan laittaa se]
 16 Marjo ja jotain tämmösiä
 17 **Krista** Ei nii
 18 Marjo objektivoitumia ((Marjon katse siirtyy paperista Kristaan))
 19 Krista Ja muutenki (0,2)[se on kyllä vähän hassua alkaa siitä sisäistämisestä]
 20 Veera [Niin mut sisäistämistä eikös si]säistämistä niinku-](0,2)
 21 Krista Mut ku tää oikeesti [niinku] tavallaan pyörii silti näin
 22 Veera [mut siis]
 ((Krista pyörittää kättään oppaan sivun päällä. Marjo katsoo koko ajan Veeraan, Krista katsoo ensin oppaaseen ja sitten Marjoon))
 23 Marjo hhh ((katsoo Veeraan))
 24 **Veera** Ei mut ku eikös ajattelu kehity jatkuvasti niin eikös sisäistämisestä sitte
 25 niinku (0,8)
 26 Krista Niin mut ku sen [kauttahan sitä sisä-]
 27 Veera [lapsen syntymästä lähtien]
 28 Krista niin sitä maailmaa m-(.) sitä objektiv-voitunutta maailmaahan myö
 29 si-[sisäistetään]
 30 Marjo [sisäistetään] ja sitten [me ulkoistetaan]
 31 Krista [et se pitää olla] ((K. ja M. katsovat Veeraan))
 32 **Marjo** Mutta (.) kun ne kuitenkin kaikki vaikuttaa kaikk[een]
 33 Krista [Nii nii]
 34 **Marjo** ja se on semmonen kehä
 35 Krista [Voiaan me-]
 36 Marjo [Alotetaan vaan] tästä (.) se nyt on ihan (.) [tästä sisäistämisestä]
 ((katsoo Kristaan))
 37 Krista [Me voiaan palata sit] lopussa
 38 vielä ett [miten] se sit tapahtuu siitä siis niinku mennä tavallaan
 39 Eija [nii]
 40 Krista [puoltoista kierrosta ympyrää]
 41 Veera: [ja koko ajan painottaa sitä että tää] on sitte thällanen ympyrä (0,2) kaikki
 42 vaikuttaa kaikkeen hehehehe

Esimerkkikatkelmaa vähän aiemmin Marjo itse on ehdottanut, että keskustelu aloitettaisiin ulkoistamisen sijaan sisäistämisestä ja toiset ovat hyväksyneet hänen ehdotuksensa. Nyt hän on kuitenkin muuttamassa kantaansa: objektivoitumisen pitäisikin olla ensimmäisenä keskustelurungossa. Kannanmuutos on yhteisen toiminnan kannalta odotuksenvastainen, joka tulee esiin tarkkana sisäl-

öllisenä perusteluna ja selontekona (Tainio 1997b; Foppa 1995, 160), jolla Marjo oikeuttaa muuttunutta kantaansa. (Rivit 9, 11, 22.) Rivillä 7 Marjo tarkastelee objektivoitumisen käsitettä vielä keskustelurungon ymmärryskontekstissa, kun taas riviltä 9 lähtien viittauskonteksti vaihtuu käsitteen määritelmäksi (*ku sisäistäminen on määritelty silleen...*). Krista esittää aluksi erimielisen kannanoton rivillä 8, jossa hänen viittauskontekstinaan on keskustelusuoritus: asia on helpompi selittää suorituksessa, jos aloitetaan sisäistämisestä. Marjon perustelu viittaa kuitenkin käsitteen määrittelyyn ja perustelu myös tuo julki sen, miten Marjo ymmärtää tässä tilanteessa sisäistämisen käsitteen: Sisäistäminen edellyttää objektivoitunutta todellisuutta eli instituutioita ja yhteiskuntaa. Objektivoituminen siis on sisäistämisen edellytys ja siksi sen pitäisi olla sosiaalisen todellisuuden rakentumisen kuvauksessa ensimmäisenä. Krista kääntyy Marjon kannalle vähitellen riviltä 10 lähtien jo ennen kuin Marjo on ehtinyt esittää koko perustelua ehdotukselleen. Kristan runsaat palauteilmaisut Marjon perustelujen lomassa vahvenevat vähitellen ilmentäen aluksi lievää yksimielisyyttä (*niin no periaatteessa* rivillä 10) ja lopussa vahvaa samanmielisyyttä (*Ei nii* rivillä 17)⁴. Krista ei kuitenkaan viittaa omissa vuoroissaan käsitteen määrittelyyn, kuten Marjo, vaan rivillä 15 keskustelurunkoon (*me voiaan laittaa se*) ja rivillä 19 jälleen keskustelusuoritukseen (*se on hassua alkaa siitä sisäistämisestä*). Marjo ja Krista viittaavat vuoroissaan siis eri ymmärtämiskonteksteihin, mutta näyttävät saavuttavan yhteisymmärryksen käsitteen paikasta.

Päällekkäin Kristan vuoron kanssa Veera aloittaa edeltäviin vuoroihin nähden erimielisen vuoron (*Niin mut...* rivillä 20). Hän ei kuitenkaan jatka lausetta loppuun, ja Krista ottaa seuraavan vuoron (*Mut ku...* rivillä 21), mutta on vaikea tulkita, osoittaako hän vuoronsa Marjolle vai Veeralle. Myöskään vuoron sisältö ei ilmaise, kummalle kannalle Krista tässä vuorossa asettuu. Krista katsoo Marjoon ja koska Veera on puhunut edellisen erimielisen vuoronsa Kristan kanssa päällekkäin, oletan, että Krista osoittaa vuoronsa Marjolle ja olisi näin vaihtamassa kantaansa takaisin siihen, että aloitettaisiinkin sisäistämisestä.

Veera yrittää jatkaa ja rivillä 24 saakin vuoron itselleen ja asettuu sen kannalle, että sisäistämisestä kannattaisi aloittaa, koska 'ajattelu kehittyy jatkuvasti ja alkaa lapsen syntymästä'. Veera siis viittaa yksilön ajattelun kehitykseen ja tämä kuvaus poikkeaa selvästi siitä, miten Marjo kuvasi sisäistämistä aiemmin esittämässään perusteluissa. Krista ja Marjo ovat eri mieltä Veeran kanssa ja jatkavat yhteistoiminnallisesti perustelujaan objektivoitumisen ensisijaisuudesta (r. 26, 28–30). Krista ja Marjo kuitenkin muotoilevat vuoronsa saman tyyppisesti kuin Veera. He eivät viittaa puhtaasti käsitteiden kirjämääritelmiin eivätkä myöskään keskustelurunkoon. Sen sijaan he viittaavat arkielämässä tapahtuviin objektivoitumisen, sisäistämisen ja ulkoistamisen prosesseihin, koska puhutaan 'meistä' sisäistäjinä ja ulkoistajina. Veera ei kuitenkaan osallistu tässä vaiheessa keskusteluun, joten ei voi tietää, jakaako Veera tätä ymmärtämiskontekstia.

Marjon mutta-sana rivillä 32 olevan vuoron alussa ennakoi sitä, että hän palaa entiselle kannalleen ja ilmeisesti saa myös Kristan kanssaan samalle kannalle. Perusteluna Marjo esittää, että 'se on ihan sama'. Ei ole olennaista se, mis-

⁴ Samanmielisyyden ja eriasteisia erimielisyyden ilmauksia on selvitetty Tainio (1996).

tä momentista aloitetaan, kun kuitenkin kaikki vaiheet tapahtuvat samanaikaisesti ja 'kaikki vaikuttaa kaikkeen'. Vaikka Marjo näyttää kuunnelleen tarkkaan Veeran perustelut, hän ei kuitenkaan muuta kantaansa niiden mukaiseksi eikä niiden vuoksi, vaan sen vuoksi, että asialla ei ole väliä. Bergerin ja Luckmannin teorian ymmärtämisen kannalta ei ole olennaista, mistä momentista tarkastelu alkaa. Tätä ajatusta koskeva yhteisymmärrys syntyykin esimerkin lopussa ja siitä on havaittavissa, että yhteisenä ymmärryskontekstina on Marjon rivillä 34 mainitsema kehän käsite. Tämä tulee esille siinä, että sekä Krista että Veera viittaavat vuoroissaan ympyrään (r. 40 ja 41), johon Krista on viitannut jo aiemminkin sekä sanallisesti että eleellään (r. 21 ja 22).

Keskustelukatkelmassa on havaittavissa eri tasoilla tapahtuvaa yhteistä ymmärtämistä ja eri tavalla ymmärtämistä. Alussa Marjo ja Krista asettuivat samalle kannalle, mutta toisistaan poikkeavissa ymmärtämiskonteksteissa, Marjo viittaa käsitteen määritelmään ja Krista keskustelurunkoon ja -suoritukseen. Sitten Veera esittää erimielisen kannanoton ja tuo keskusteluun lisäksi uuden ymmärtämiskontekstin tai perustelun eli viittaa arkielämän oppimis- ja kehitysprosessiin. Marjo ja Krista jatkavat samantyyppisessä arkielämän ymmärtämiskontekstissa, mutta kannanotto on erimielinen Veeran kantaan nähden. Lopulta päädytään yhteisymmärrykseen prosessin kehämäisyydestä ja yhteiseksi ymmärtämiskontekstiksi muodostuu jälleen keskustelusuoritus ja ympyrän metafora.

Ryhmän orientaation mukainen, eli keskustelurunkoa ja -suoritusta koskeva yhteisymmärrys siis saavutettiin, vaikka käsitteiden merkityksiä koskeva eri tavalla ymmärtäminen jäi voimaan. Erot käsitteen ymmärtämisessä kyllä havaittiin, mutta asiasta ei ryhdytty neuvottelemaan sen vuoksi, että koko keskustelun tavoitteena oli keskustelun rungon laatiminen eikä sisäistämisen käsitteen merkityksen selvittäminen. Käsitteen merkityksessä ilmenneet erimielisyydet eivät estäneet runkoa ja jäsenystä koskevan konsensuksen muodostumista. Yhteisöllisen oppimisen kannalta hedelmälliseksi on todettu keskustelu, jossa ymmärtämistä koskevat erot tunnistetaan ja tuodaan esille (Teasley & Roschelle 1993). Edellä olevassa katkelmassa näin tapahtui, mutta niiden annettiin jäädä voimaan. Keskustelun alussa muodostunut yhteinen orientaatio selittää sen, miksi näin tehtiin: käsitteiden merkitystä koskevaa yhteisymmärrystä ei tavoiteltukaan vaan tavoitteena oli yksimielisyys siitä, mitä kirjoitetaan keskustelurunkoon.

Aiemman oppimistutkimuksen mukaan nimenomaan konfliktitilanteet ovat tärkeitä pienryhmän oppimisen kannalta (luku 4.3). Tämän tutkimuksen pienryhmissä tämä tulos pitää osittain paikkansa. Silloin, kun Ylioppilaiden ryhmässä neuvoteltiin käsitteiden merkityksestä, kuten esimerkissä 8 hieman, siihen liittyi ryhmän jäsenten välinen erimielisyys käsitteen sisällöstä tai paikasta keskustelurungossa. Merkitysneuvottelua oli Ylioppilaiden ryhmässä lisäksi kahdessa muussa puheenaiheessa, joissa molemmissa oli puhe kahden käsitteen, ulkoistamisen ja objektivaation piirteistä ja niiden välisistä eroista. Niistä käytiin keskustelua ensimmäisellä (puheenaihe 9 taulukossa 9) ja toisella keskustelukerralla (puheenaihe 1 taulukossa 10, katkelma esitetty esimerkissä 1).

Työssäkävien ryhmässä esimerkissä 6 keskustelukatkelman lopussa Tiinan ja Seijan välille tuli pieni konflikti työttömyys-käsitteen merkityksestä. Tiina havaitsi erimielisyyden ja toi sen esille, mutta sitä ei lähdetty sen enempää purkamaan vaan puhe siirtyi toiseen asiaan. Tämän työttömyyttä koskevan erimielisyyden lisäksi Työssäkävien ryhmän sisältöorientoituneessa keskustelussa oli vain yksi, huomattavasti pidempi argumentaatiokeskustelu, jossa hyvin pitkään puheenaiheessa pysyen saavutettiin yhteinen näkemys siitä, että modernisaation myötä vanhempien merkitys sosiaalistajina on vähentynyt. (Puheenaihe 5 taulukossa 8). Yleensä Työssäkävien ryhmän sisältöorientoituneelle keskustelulle oli tyypillistä, että merkitysneuvottelua syntyi ilman konfliktia. Yhteistä merkitystä esille otetuille käsitteille etsittiin samanmielisillä ja toisia myötäilevillä puheenvuoroilla, kuten luvussa 7.4.1 olevista esimerkeistä käy ilmi.

Tämän tutkimuksen aineistossa konflikti siis sai ryhmän argumentoimaan ja neuvottelemaan merkityksistä silloin, kun ryhmän orientaatio oli suoritukseen suuntautunut. Sen sijaan Työssäkävien ryhmässä, missä orientaatio oli ymmärtämiseen pyrkivä, merkitysneuvottelua syntyi muutenkin kuin konfliktitilanteissa ja parempaa ymmärtämistä tapahtui useammin toisia täydentävän kuin argumentoivan keskustelun keinoin. Tällainen tulos antaisi yhden selityksen sille, miksi toisinaan on korostettu yhteisen ymmärryksen ja myötäilevän puheen merkitystä oppimisessa (Elbers & Streefland 2000), kun taas toisissa tutkimuksissa on nähty nimenomaan konflikti ja sitä seuraava argumentaatio merkittäväksi oppimisen kannalta (esim. Coleman 1995). Tämän tutkimuksen perusteella riippuisi ryhmässä tilanteisesti muodostuvasta orientaatiosta, minkälainen vuorovaikutuksen tapa tuottaa oppimista. Suoritusorientaatio edellyttää ryhmässä muodostuvaa konfliktia, jotta ilmiön uuteen ymmärtämiseen johtavaa keskustelua voisi syntyä. Sen sijaan myös myötäilevä ja toisia täydentävä vuorovaikutus voi tuottaa yhteisöllistä oppimista, jos ryhmä suuntautuu suorituksen sijaan sisältöihin ja omaan ymmärtämiseen.

Mitä on ”oikein” ymmärtäminen ja miten sitä voidaan arvioida?

Esimerkki 8 osoittaa havainnollisesti sen, että yhteisen ymmärtämisen ilmiön väljä kuvailu on kyllä mahdollista, mutta se, mitä se lopulta tarkoittaa, on äärimmäisen kontekstisidonnaista. Jos yhteinen ymmärtäminen määritellään yksimielisyydeksi keskustelun kohteesta ja kun keskustelun kohteena on Ylioppilaiden ryhmän keskustelurunko, esimerkki 8 osoittaa yhteistä ymmärrystä. Katkelman lopusta on havaittavissa myös yhteinen ymmärtämiskonteksti eli kehän ja ympyrän metafora, jonka avulla tämä yhteinen ymmärrys saavutettiin. Jos taas esimerkkiä tarkastellaan opetuksen tavoitteiden näkökulmasta, jossa tavoitteena oli käsitteitä koskeva samankaltainen ymmärtäminen, yhteinen ymmärtäminen ei toteutunut. Linell ja Korolija (1997, 195–196) kuvaavat yhteistä ymmärtämistä ”ymmärtämisen saarekkeina”. Ymmärtämisen kohteena olevasta laajasta ja kompleksisesta ilmiöstä valitaan tarkastelun kohteeksi vain muutamia aspekteja. Edellä mainitut tutkijat tuovat myös esille, että keskustelijat voivat kuitenkin kokea ilmiön ymmärrettävänä, koherenttina kokonaisu-

tena. Ulkopuolelta katsottuna ymmärtämisprosessi on aina epämääräinen ja fragmentoitunut (ks. myös Shotter 1993a, 25–26).

Esimerkissä 8, kuten myös Työssäkävien ryhmän esimerkissä 6 vastakain olivat ”paremmin” Bergerin ja Luckmannin kirjan tekstile oikeutta tekevä ymmärtäminen (Kristalla ja Marjolla esimerkissä 8) ja arkiymmärrys (Veeralla esimerkissä 8). Kollaboraation tutkimuksessa vastaavia tilanteita on kuvattu luonnontieteellisten oppiaineiden oppimisessa, jossa ongelmiin on usein olemassa yksi oikea ratkaisu. Yhteinen ymmärtäminen on tällöin merkinnyt ryhmän jäsenten tarkasteltavaa ilmiötä tai käsitettä koskevien käsitysten lähentymistä ja yhdentymistä tieteen konventionaalista tulkintaa vastaavaksi (Roschelle 1992). Ihmis- ja yhteiskuntatieteissä sekä usein myös työelämässä ymmärtämisestä edellyttävät ilmiöt ovat kuitenkin monitulkintaisia ja sellaisia, joihin ei ole olemassakaan yhtä oikeaa vastausta tai ratkaisua.

Tutkimuksen kohteena olevassa tehtävässä tavoitteena oli kirjan käsitteiden ymmärtäminen. Gadamerilaisen hermeneutiikan pohjalta ei selkeästi voida väittää, että esimerkissä 8 Marjon ja Kristan tekemä tulkinta tekstistä olisi ollut ”oikea” ja Veeran tulkinta ”väärä”, vaikka Marjon ja Kristan tulkinta oli lähempänä konventionaalista tulkintaa. Kaikki keskustelijat kuvailivat käsitettä omin sanoin, oman kielensä avulla, tuottivat siis asiaa koskevaa uutta ymmärrystä, joka myös produktiivisesti määritteli käsitettä uudelleen (Koski 1995, 128, 267). Tavoitteena gadamerilaisessa tekstintulkinnassa kuitenkin on myös se, että tulkinta tekee oikeutta tulkittavalle tekstile ja on uskollinen sille (Koski 1995, 183, 184). Sellainen toimintaohje, mihin gadamerilainen hermeneutiikka tässä tilanteessa johtaa, on se, että eriävien kantojen ja käsitysten esiintyessä niiden tulisi käydä dialogia keskenään ja muuttua toistensa vaikutuksesta.

Tällaista gadamerilaista ”oikean” ymmärtämisen dialogisen muodostumisen ideaalia vasten on mielenkiintoista tarkastella sitä, millä tavalla yliopistopetuksessa oikein ymmärtämistä kontrolloidaan ja arvioidaan. Käytännössä legitimeksi oman alan kirjallisuuden tulkitsijaksi merkitään tieteellisellä koulutuksella, joka oikeuttaa toimimaan opettajana yliopistossa. Tutkimuspohjaiseen opettajuuteen kytkeytyy myös ajatus tieteellisen yhteisön jäsenyydestä, jolloin yliopiston opettajan oman ymmärtämisen ja tulkinnan katsotaan edustavan tutkimusalueen tiedeyhteisön tulkintoja. Arvioidessaan opiskelijoidensa ymmärtämistä opettaja vertaa sitä sitten omaan ymmärtämiseensä ja sitä kautta tiedeyhteisön tulkintaan. Käytännössä opettajan arvioidessa tenttejä tai ottaessaan muita suorituksia vastaan se oikein ja paremmin ymmärtäminen, jonka suhteen opiskelijoiden ymmärtämistä arvioidaan, on siis hänen oma ymmärtämisensä. Jos opettajan ja opiskelijan väliltä puuttuu tässä toiminnassa dialogi, tilanne on oikeastaan aika epäilyttävä. Opettajan ymmärtäminen tarjotaan silloin opiskelijalle ainoana oikeana ja ehdottomana tietona, jota opiskelijankin on tavoiteltava, jotta hän voisi ymmärtää ”oikein”. Perinteinen arviointi, jossa opiskelijoiden suorituksia arvioidaan monologisesti oikeaksi tai vääräksi, sotii hyvin räikeästi sellaista ajatusta vastaan, jonka mukaan tieto ja ymmärtäminen muodostuu yhteisöissä ja oikea tulkinta on yhteisön yksimielisyyttä (ks. myös Huttunen 1999, 37). Konstruktivistinen tietokäsitys, konsensukseen perustuva

käsitys tiedon ja tulkinnan oikeellisuudesta ja tiedepohjainen opetus edellyttävivät siis opiskelijan ymmärtämisen dialogista arviointia. Huolestuttavaa on, että nykyisessä yliopistossa se ainakin perusopinnoissa on usein käytännössä mahdotonta.

Orientaatiooperustan merkitys keskustelussa

Käsitteiden merkityksen sijaan Ylioppilaiden ryhmän keskustelu koski siis suu- rimmaksi osaksi keskustelurunkoa. Keskustelun lomassa kukin kirjoitti itsel- leen runkoa muistiin. Esimerkissä 9 on tilanne, jossa keskustelun pohjalta teh- dään muistiinpanoja keskustelurunkoon. Kohdekatkelmaa edeltävässä puheen- aiheessa, jonka loppu on esimerkissä 9 riveillä 1–10, selvitetään Kristan ja Vee- ran välistä ymmärtämisen ongelmaa. Riveillä 1–10 saavutetaan korjaavien vuo- rojen tuloksena yhteinen ymmärrys siitä, mistä on puhe. Kyse on objektivoitu- misen alle merkittävistä piirteistä ja alakäsitteistä, joita Veera sitten tiedustelee Kristalta rivillä 11.

Esimerkki 9 Y.1: 10

- | | | |
|----|---------------|--|
| 01 | Krista | Siis mitä sie tarkotit eroo |
| 02 | Veera | Mitä sinä tarkotit heheh |
| 03 | Marjo | Krista tarkotti [tarkotitko näitä objektivoitumista |
| 04 | Krista | [Mie tarkotin näitä kahta] |
| 05 | Marjo | [ja instituutioitumista] |
| 06 | Veera | [Eenkä ku tarkotin] (Mä luulin et) sä tarkotit niinku (0,2) jotenki tosta |
| 07 | | (1,8) välimuotoo että se niinku |
| 08 | Krista | Ei ku mie luulin ett sie käytit näistä niinku |
| 09 | Veera | En mää niistä puhunu joo |
| 10 | | (3,8) |
| 11 | Veera | Nii no nii tää (.) [nii onks sulla sen alle] mitää |
| 12 | Krista | [()] |
| 13 | Krista | Tän a- min[kä |
| 14 | Veera | [Objektivoitumisen |
| 15 | Krista | Joo ei vielä (0,6) Mut siis siihenhän kuulu nyt kaikki instituutiot (1,2) |
| 16 | | traditio (0,8) roolit (1,0) legitimaatio (2,8) Nää nyt mitä me ollaan tuolla |
| 17 | | tuutorissa kerätty tähän (1,8) Mitä vielä |
| 18 | | ((Krista sanelee, Veera ja Eija kirjoittavat)) (0,8) |
| 19 | Krista | [()] |
| 20 | Marjo | [Sit se mikä on] instituutioille tyypillistä just nää säännöt ja niinku just |
| 21 | | l-lait siis niinku (0,4) kaikkein tiukimmassa merkityksessä |
| 22 | Krista | joo |
| 23 | Marjo | niinku lait |
| 24 | | (14,0) ((kirjoittavat)) |
| 25 | Veera | Niin ja nii tietenkin siis se perusajatus että kaikki niinku käyttäytyy |
| 26 | | tietyllä tavalla [()] |
| 27 | Krista | [eli se ennakoitavuus] sitte |
| 28 | Eija | mm |
| 29 | Veera | että kukaan nyt ei niinku- |
| 30 | Krista | sen vois tietysti mainita tässä Ei meiän tartte sitä enää selvittää jos me |
| 31 | | olla selvitetty se tossa edellä (0,6) Mutta sehän nyt niinku (liittyy |
| 32 | | siihen) (12,0) ((kirjoittavat)) |

Suurin osa runkoon kirjoitettavista objektivaation piirteistä tuotetaan Kristan sanelun tuloksena riveillä 15–17. Krista on ainoana ryhmässä osallistunut tuuto-

rointiin, jossa on koottu käsitteitä koskeva jäsenyys. Nyt tätä jäsenyystä toistetaan ja siirretään niiden muistiinpanoihin, jotka eivät ole tuutorointiin osallistuneet. Riveillä 20–21 Marjo kuitenkin itsenäisen kirjaan perehtymisensä pohjalta täydentää Kristan esittämää jäsenyystä. Myös Veera riveillä 25–26 kuvailee objektivaation sisältöä, jonka Krista puolestaan rivillä 27 nimeää kirjassa esiintyneellä käsitteellä. Katkelmassa rakentuu vuorottelun tuloksena yhteinen luettelo objektivoitumisen käsitteen alle sijoitettavista piirteistä. Objektivaatiokäsitteen merkitystä ei varsinaisesti pohdita eikä sitä koskeva yhteinen merkitys ole tavoitteena, jolloin ei synny myöskään sellaista yhteistä ymmärtämiskontekstia, jonka avulla käsitettä yritettäisiin ymmärtää tai määritellä.

Suoritusorientaatiota lähellä olevaa suuntautumista opiskeluun on nimetty myös toistamisorientaatioksi (Entwistle 1988; Tynjälä 1999, 116). Myös tässä tutkimuksessa Ylioppilaiden ryhmässä oli tietoa toistavaa toimintaa.

Opiskelijoille vaikean tehtävän ja kirjan ymmärtämistä pyrittiin ohjauksella eri tavoin edistämään. Yksi tapa oli se, että tuutoriryhmässä koottiin yhdessä tuutorin ohjaamana jäsenyys sosiaalisen todellisuuden rakentumisen kolmesta pääkäsitteestä ja niihin kytkeytyvistä alakäsitteistä. Tällaisen ohjauksen perusteluna on kognitiiviseen oppimisteoriaan perustuva ennalta jäsentäjän (Ausubel, Novak & Hanesian 1978) ja orientaatioperustan (Engeström 1996) idea. Sen perusteella jäsenyys tai käsittekartta helpottaisi opiskelijoita käsitteiden ja teorian ymmärtämisessä. Esimerkissä 8 ymmärtämistä edistävän ennalta jäsentäjän idea ei kuitenkaan oikein toimi ryhmäkeskustelussa, koska kaikki ryhmän jäsenet eivät ole osallistuneet sen rakentamiseen tuutoriryhmässä. Ehkä juuri opiskelijaryhmässä muodostuneen suorituskeskeisen orientaation seurauksena jäsenyys siirretään melko muuttumattomana keskustelurungoksi.

Ennakkojäsenyys tai tiiviissä muodossa oleva orientaatioperusta voisi kuitenkin olla tehokas yhteisen keskustelun ja ymmärtämisen apuväline, johon puheenvuorot voisivat kiinnittyä (Roth & McGinn 1998). Ylioppilaiden ryhmän viittausten perusteella (ks. taulukko 20 liitteessä 2) oppaassa ollut kuvio oli paikoin sellaisena yhteisenä inskriptiona, jonka avulla puhetta ymmärrettiin ja johon myös deiktisesti usein viitattiin. Työssäkäyvien ryhmässä puolestaan tärkeä apu keskustelussa ja ymmärtämisessä erityisesti ensimmäisellä keskustelukerralla oli video, jossa kolme yliopiston opettajaa keskusteli Bergerin ja Luckmannin kirjasta (Aittola ym. 1996). Videoitu keskustelu näytti inspiroivan ryhmää tuomaan keskusteluun mukaan oman kokemuksen kautta ajateltuja teemoja, kuten esimerkeissä 6 ja 7. Tämä onkin hyvin järkeenkäypää. Jos opiskelijoita harjaannutetaan tieteelliseen keskusteluun ja heiltä sitä odotetaan, heille pitäisi tarjota myös malleja siitä, miten tieteellistä keskustelua ja argumentaatiota harjoitetaan. Aiemmissä tutkimuksissa on kyllä vertailtu opiskelijoiden keskustelua tutkijoiden käymiin keskusteluihin (Fisher 1997; Kozma 2003), mutta sellaisia pedagogisia ratkaisuja ei ole raportoitu, joissa opiskelijat seuraisivat ja analysoisivat tutkijoiden käymää keskustelua ja ottaisivat siitä mallia omille keskustelukäytänteilleen.

Tämän tutkimuksen tapausten perusteella voi siis yhteenvetona todeta, että opiskelijoille mallina ollut keskusteluvideo oli lupaavampi tapa auttaa ja oh-

jata opiskelijoiden keskustelua yhteistoiminnalliseksi ja yhteiseen ymmärtämiseen pyrkiväksi kuin ennakkojäsennykseksi tarkoitettu käsittekartta. Yksi mahdollinen tapa edistää opiskelijoiden akateemisen keskustelun taitoja on siis tuottaa sellaista materiaalia opiskelijoiden tutustuttavaksi, joissa tutkijat tai opettajat keskustelevat keskenään. Parasta tietenkin olisi, jos opiskelijat voisivat aidosti osallistua tutkijaryhmien toimintaan ja keskusteluihin, mutta se ei nykyisessä massayliopistossa ole useinkaan käytännössä mahdollista, varsinkaan etäopetuksessa eikä perusopetuksessa.

Toisaalta tuutoriryhmässä tehty orientaatioperusta johdatti Ylioppilaiden ryhmää jonkin verran pohtimaan käsitteiden välisiä hierarkkisia suhteita, siis yläkäsitteitä ja niiden alakäsitteitä. Käsitteiden välisten suhteiden hahmottaminen ja rakentaminen onkin konstruktivistisessä oppimisen tutkimuksessa todettu keskeiseksi ymmärtämistä edistäväksi tekijäksi (Kinchin, Hay & Adams 2000). Lisäksi orientaatioperusta myös tehosti ryhmän työskentelyä niin, että ryhmä sai keskustelurungon laadittua. Työssäkävien ryhmältä keskustelurunko jäi tekemättä.

Opiskelijaryhmien keskusteluista saatuja tuloksia olen hyödyntänyt siten, että alustavien tulosten pohjalta pienryhmätehtävien tehtävänantoja ja ohjeita on selkeytetty kasvatustieteen perusopintojen oppaassa. Huomiota on kiinnitetty siihen, että rohkaistaan ja ohjataan opiskelijoita jakamaan ymmärrystään ja ohjataan dialogiseen vuorovaikutukseen. Tällä ohjauksella on pyritty johdattamaan opiskelijoita kohti yhteistä ymmärrystä tavoittelevaa orientaatiota. Toisaalta oppaassa ja ohjauksessa on täsmennetty myös keskustelurungon laatimisen ohjausta, jolla tavoitellaan sitä, että pienryhmällä olisi riittävästi myös suorisorientaatiota oman oppimisen dokumentoimiseksi.

7.4.3 Suoritusorientoitunut keskustelu Työssäkävien ryhmässä

Kolmannella keskustelukerralla Työssäkävien ryhmä ryhtyi opettajan kehottamana suunnittelemaan keskustelurunkoa ja siten suuntautui myös keskustelusuoritukseen. Kahdessa muussa keskustelussa melko itsestään selvä yhteinen orientaatio ei kuitenkaan tässä keskustelussa muodostunut yhtä vaivattomasti kuin kahdella ensimmäisellä keskustelukerralla. Keskustelun alussa käytiin pitkään neuvottelua siitä, millainen rungon pitäisi olla ja ketä varten se tehdään. Yhteistä Työssäkävien ryhmän kolmannen keskustelukerran ja Ylioppilaiden ryhmän keskustelujen välillä oli se, että viittauksia tehtiin runkoon ja keskustelusuoritukseen (ks. liite 2). Lisäksi molemmissa ryhmissä runkoa lähdettiin tekemään yhden ryhmän jäsenen muistiinpanojen pohjalta.

Työssäkävien ryhmän kolmannella keskustelukerralla puheenaiheet etenivät melko suoraan tehtävänannon mukaisesti. Koko tehtävä käytiin vielä läpi ja etupäässä Arjan muistiinpanojen pohjalta koottiin "avainsanoja", joiden avulla keskustelusuorituksessa sitten tehtävän pääsisällöt muistettaisiin.

TAULUKKO 11 Puheenaiheet kolmannella keskustelukerralla Työssäkävien ryhmässä.
Keskustelijoina Arja, Tiina ja Seija.

Puheeksi otettu käsite tai ilmiö ja mitä ta-voiteltiin	Mahdollisia keskustelun konteksteja tai apuvälineitä	Mitä tapahtui
1) Kenelle ja miten runko tehdään		Erilaisten näkemysten esittämisen jälkeen päädyttiin siihen, että runko tehdään itseä varten keskustelusuorituksen avuksi, ei opettajalle.
2) Mistä osista tehtävä rakentuu	Tehtävänanto	Esitetään erilaisia näkemyksiä siitä, miten tehtävä jaettaisiin osiin.
3) Yhteiskunta on ihmisen tuotos -osuuden avainsanat	Tehtävänanto, Arjan muistiinpanot	Arja lukee muistiinpanojaan, ja niistä etsitään avainsanoja. (Esitetty esimerkissä 11.)
4) Yhteiskunnasta tulee objektiivinen todellisuus -osuuden avainsanat	Tehtävänanto, Arjan muistiinpanot	Arjan lisäksi myös Tiina ja Seija tuottavat avainsanoja.
5) Ihminen on sosiaalinen tuotos -osuuden avainsanat	Tehtävänanto, Arjan muistiinpanot	Sisältöä selvitetään etupäässä Arjan muistiinpanojen pohjalta, myös Tiina ja Seija tuottavat avainsanoja.
6) Yksilön ja yhteiskunnan dialektiikka	Kuvio	Oivaltavat dialektiikan ja kuvion välisen yhteyden, vaikka kuvion hahmottaminen Seijalle ja Arjalle vaikeaa.
7) Ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen käsitteiden suhde aiemmin keskusteltuun	Kuvio, tehtävänanto	Asia tuodaan esille, mutta yhteydestä ei käydä keskustelua.
8) Reifikaation ja traditioiden käsitteiden paikka rungossa	Tiinan muistiinpanot	Tiina ja Seija ottavat käsitteet esille - täydentävät pääosin Arjan muistiinpanojen pohjalta läpikäytyä runkoa.
9) Tehtävän b-kohta: Miten yksilö sisäistää objektiivisen todellisuuden; avainsanat	Arjan muistiinpanot	Arja esittelee muistiinpanojaan, muut pääasiassa kuuntelevat, Seija täydentää B&L:n kirjan pohjalta.
10) Mikä merkitys sosialisatiolla; avainsanat	Arjan muistiinpanot	Arja esittelee muistiinpanojen sisältöä.

(jatkuu)

TAULUKKO 11 (jatkuu)

11) Tehtävän c-kohta: Antikaisen ja Ziehen näkemys sosialisatios- ta; avainsanat	Aiemmat keskustelut, Arjan muistiinpanot	Arja esittelee muistiinpanojaan, muut kommentoivat.
12) Uudet sosiaalistajat; avainsanat	Aiempi keskustelu, esimerkit	Aluksi tuotetaan avainsanoja, mutta sitten ryhdytään keskustelemaan myös sisällöstä laajemmin. Vertaillaan uutta ja vanhaa sosialisatiota, avain- sanojen sijaan keskustellaan sisällöistä ja neuvotellaan ”tärkeä”-sanan merki- tyksestä.
13) Miten sosialisatio- prosessi on muuttunut.	Aiempien kertojen keskustelut, esimerkit	Kootaan muutoksia, ei tuoteta avain- sanoja.
14) Kritiikkiä B&L:n näkemyksiä kohtaan	B&L:n kirja tekstinä.	Näkemyksen kritisoiminen todetaan liian vaikeaksi. Kritisoidaan kirjan vaikealukuisuutta. (Osa esitetty esimerkissä 10.)

Kolmannella keskustelukerralla ei enää ryhdytty keskustelemaan käsitteiden sisällöstä lukuun ottamatta puheenaiheita 12 ja 13 taulukossa 11, joissa ryhmä pohti sosialisatation muutosta. Keskustelu ei kuitenkaan suuntautunut yhtä vahvasti keskustelusuoritukseen kuin Ylioppilaiden ryhmässä. Keskustelusuoritus otettiin puheeksi vain siitä näkökulmasta, että haluttiin keskustelun olevan siinä vapaata ja luontevaa. Tehtävän a-kohdan sekä Bergerin ja Luckmannin kirjan vaikeudesta kertoo ilmeisesti se, että opiskelijat viittasivat hyvin vähän aiempiin keskusteluihin. Tehtävän a-kohdassa edelleen siis jouduttiin turvautumaan Arjan tekemiin muistiinpanoihin. Tehtävän loppuosa pohjautui helpompaan kirjallisuuteen ja oli käsitteistöltään opiskelijoille läheisempi, joten siinä ryhmä pystyi käyttämään myös aiempia keskustelujaan apuna. Kolmannen keskustelukerran loppupuolella, puheenaiheesta 12 lähtien orientaatio muuttui ja ryhdyttiin keskustelemaan enemmänkin esille otettujen teemojen sisällöistä, joista kerrottiin omia näkemyksiä, mielipiteitä ja esimerkkejä. Vaikka tämän keskustelukerran alussa orientoiduttiin rungon tekemiseen, yhtä yhteistä kirjallista keskustelurunkoa ei kuitenkaan ryhmässä saatu aikaiseksi. Kukin ryhmän jäsen lähti keskustelusuoritukseen omien muistiinpanojensa ja tehtävänannon varassa. Esimerkissä 10 ryhmä vielä toteaa tämän itsekkin kolmannen keskustelukerran lopussa:

Esimerkki 10 T. 3: 14

01 Arja	No onks meill nyt mitään runkoo täss
02	(1,2)
03 Tiina	No tässä(hän se tuli)
04 Seija	No (0,4)
05 Arja	Tää on sit [samaa mitä me] ollaan jauhettu
06 Tiina	[()]

07 Tiina	No tää on sitä samaa
08 Arja	Nii
09 Tiina	Mää en nyt tiä miten tästä nyt voi tehdä jonku semmosen
10	yksi kaksi kolme neljä viisi rungon hehe
11 Seija	Kyllä mää luulen ett se menee tästä ihan näin kun me keskustellaan
12 Tiina	Nii nii on
13 Arja	Niin mut onks tämmösest rungost nyt sit mitään hyötyy sit Maritalle (opettaja)
14	(2,0)
15 Arja	Eihän täss ei [varsinaisesti
16 Tiina	[No runko on tää tehtäväh hehe
17 Arja	Nii
18 Seija	Me on käyty tää tehtävä läpi

Esimerkissä 10 on havaittavissa ainakin hienoinen erimielisyys Arjan ja Tiinan välillä rungon tarpeellisuudesta ja siitä, onko keskustelussa päästy tyydyttävään lopputulokseen. Arja kyseenalaistaa katkelmassa kahteen kertaan sen, mihin on päästy (r. 1 ja 13–15). Tiina ja myös Seija taas esittävät, että saavutus on riittävä ja että sen kummempaa runkoa ei ole mahdollista tehtävästä tehdäkään (r. 3, 9–11, 16, 18). Kokonaisuutena Työssäkäyvien ryhmää luonnehtikin se, että tehtävän käsitteistä saavutettiin usein yksimielisyys, mutta tehtävän suoritustavasta ei, kun taas Ylioppilaiden ryhmässä pyrittiin ja päästiin yksimielisyyteen rungosta ja suoritustavasta, mutta ei saavutettu yksimielisyyttä käsitteiden merkityksestä.

Tässä tutkimuksessa havaitut orientaatiot noudattavat piirteiltään aiemmissakin tutkimuksissa todettuja opiskeluorientaatioita. Pelkästään sisältöorientoituneella toiminnalla tehtävää ei kuitenkaan saatu tehdyksi eikä omaa oppimista osoitetuksi. Tutkitussa opiskelutapahtumassa onnistuminen tavoitteiden mukaisesti olisikin edellyttänyt sisällöllisen orientaation ja suorituserientaation yhdistelmää. Tällöin sisältöorientoituneella keskustelulla saavutettu yhteinen ymmärrys tehtävän sisällöistä olisi saatu myös kirjattua muistiin ja dokumentoitua yhteiseksi inskriptioksi. Näin olisi saatu ymmärtäminen ja oppiminen osoitetuksi myös ryhmän ulkopuolella.

Tässä yhteydessä on syytä tarkentaa ymmärtämisen ja oppimisen käsitteiden välistä suhdetta, jota tarkastelin luvussa 4.6. Koulutuksen yhteydessä oppiminen voidaan määritellä myös menestykselliseksi opiskelijan toimimiseksi koulutusorganisaatiossa. Näinhän se käytännössä määrittyy, kun opiskelijan oletetaan oppineen silloin, kun kokeesta tai tentistä on tullut hyvä arvosana. Silloin pelkkä paremmin ymmärtäminen ei riitä oppimisen määritelmäksi vaan oppimiseen tarvitaan paremmin ymmärtämisen lisäksi suorituserientoitunutta toimintaa.

Vain sisältöorientoitunutta keskustelua saattoi tyydyttävästi analysoida filosofisen hermeneutiikan pohjalta muodostetun yhteisen ymmärtämisen mallin avulla. Siten suorituserientoitunut keskustelu poikkeaisi peruspiirteiltään yhteiseen ymmärtämiseen orientoituneesta toiminnasta. Hermeneuttinen malli ymmärtämisestä jäsentää ja avaa siis ymmärrys- ja merkityserientoitunutta toimintaa. Se kertoo, mitä tapahtuu, kun tavoitteena on ymmärtää. Kun tavoite on toinen, eli esimerkiksi keskustelusuoritukseen valmistautuminen, toimintaa to-

dennäköisesti jäsentäisi osuvammin jokin muu teoria. Palaan tähän tulokseen vielä myöhemmin pohdinta-luvussa.

7.5 Muistiinpanoihin viittaaminen opiskelijoiden keskusteluissa

Kuten aiemmin on todettu, opiskelijoiden ryhmäkeskustelut osaltaan perustuivat kirjallisuuteen, videoituun opettajien keskusteluun, videoituun luento- ja tuutorointiin. Näistä kaikista opiskelijat olivat laatineet itselleen muistiinpanoja. Nämä muistiinpanot puolestaan tuotiin sitten keskusteluun mukaan eri tavoin ja ne olivat myös opiskelijoilla edessään keskustelujen aikana. Muistiinpanot olivat siis yksi keskustelujen välitön kontekstuaalinen resurssi eli sellainen ymmärtämiskonteksti, joka mahdollisesti otettiin käyttöön lausumien tuottamiseksi ja ymmärtämiseksi.

Muistiinpanojen käyttö kuului keskusteluissa kahdella tavalla. Ensinnäkin puhujan äänen väri ja puheen laatu saattoi muuttua hänen lukiessaan paperistaan jonkin asian. Tällaista muistiinpanojen käyttöä ei kuitenkaan täysin voi tämän tutkimuksen aineiston perusteella päätellä, koska saattoi olla myös tilanteita, joissa muistiinpanoja käytettiin puheenvuoron tuottamisessa apuna muuttamatta äänen väriä tai puhetyyliä. Tällöin muistiinpanojen käyttö olisi voitu päätellä puhujan katseesta. Koska koko aineistoa ei videoitu, tällainen muistiinpanojen käyttö ilman selkeää kielellistä viittausta jäi analyysin ulkopuolelle.

Toinen tapa käyttää muistiinpanoja keskusteluissa oli se, että niihin jollakin tavalla sanallisesti ja eksplisiittisesti viitattiin. Viittauskohteista tehdyn luokituksen mukaan molemmissa ryhmässä tällaisia viittauksia oli suhteellisen paljon. Työssäkävien ryhmässä viittauksia muistiinpanoihin oli neljänneksi eniten, 8 % kaikista viittauksista. Ylioppilaiden ryhmässä viitattiin muistiinpanoihin hieman vähemmän. Tässä ryhmässä 5 % kaikista viittauksista kohdistui muistiinpanoihin. Muistiinpanojen katsonkin olevan merkittävä ja kiinnostava kontekstuaalinen resurssi tutkituissa keskusteluissa, ja siitä syystä valitsin ne tarkemman analyysin kohteeksi. Lisäksi muistiinpanojen käyttöä ryhmäkeskusteluissa ei ole aiemmin juurikaan tutkittu.

Analyysi alkoi tarkastelemalla muistiinpanoihin tehtyjä viittauksia. Luokittelin viittaukset niiden sisällön perusteella kuuteen luokkaan. Yhtenä luokituksen perusteena oli filosofisen hermeneutiikan mukaisesti se aika ja tilanne, johon muistiinpanojen tekijä viittasi puhuessaan muistiinpanoistaan. Tämän tulkinnan mukaan ”mä oon kirjottanu” -tyyppiset maininnat viittasivat siihen tilanteeseen, jossa muistiinpano on laadittu. ”Mulla lukee” -tyyppisten viittaus-ten taas tulkitsin kytkeytyvän juuri meneillään olevaan keskustelutilanteeseen.

Luvuissa 7.3 ja 7.4 luokittelin keskustelujen puheenaiheet sisältöorientoituneeseen ja suoritusorientoituneeseen keskusteluun. Tässä luvussa tarkastelen erilaisia muistiinpanoihin tehtyjä viittauksia sen mukaan, esiintyivätkö ne sisältöorientoituneessa vai suoritusorientoituneessa keskustelussa. Taulukossa

12 on esitettyä molempien ryhmien eri tavalla tehdyt viittaukset ryhmiteltynä edelleen sen mukaan, kummassa keskustelussa ne esiintyivät.

TAULUKKO 12 Muistiinpanoihin tehdyt viittaukset sisältöorientoituneessa ja suoritusorientoituneessa keskustelussa

	Työssäkäyvi- en ryhmä		Ylioppilaiden ryhmä	
	Sisältöorientoitunut keskustelu a)	Suoritusorientoitu- nut keskustelu b)	Sisältöorientoitunut keskustelu c)	Suoritusorientoitu- nut keskustelu d)
1) Viittaus muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen, muistiinpanojen sisällön esittäminen ja niiden evaluointi	3	2	-	2
2) Viittaus muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen ja muistiinpanojen evaluointia (puuttumatta niiden sisältöön)	1	5	-	1
3) Neutraali viittaus muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen ja niiden sisällön esittäminen	6	10	4	3
4) Viittaus muistiinpanojen käyttötilanteeseen ja niiden sisällön esittäminen	7	7	4	3
5) Toisen opiskelijan muistiinpanojen kysyminen	1	5	-	5
6) Omien tai toisen opiskelijan muistiinpanojen neutraalia kuvailua puuttumatta niiden sisältöön	3	3	-	2
Yhteensä	21	32	8	16
a)	1. ja 2. keskustelukerta, ja 3. keskustelukerran puheenaiheet 12-14			
b)	3. keskustelukerran puheenaiheet 1-11			
c)	1. keskustelukerran puheenaiheet 6, 7, 9 ja 14; 2. keskustelukerran 1. puheenaihe			
d)	kaikki muu keskustelu			

Erottelin viittauksista ensinnäkin sellaisen viittaukset, joissa opiskelija evaluoi muistiinpanojaan, esimerkiksi: *nää on vaa...ei nää nyt oo mitään oikeita siis silleen tai siis mie oon vaan kirjottanu tänne*. Tämän evaluoinnin jälkeen hän vasta esitti, mitä on kirjoittanut muistiinpanoihinsa. Tällaisen muistiinpanojen evaluoinnin yhteydessä opiskelija viittasi aina myös muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen (*mä oon kirjottanu, mää oon laittanu*), mutta ei koskaan muistiinpanojen esittämistilanteeseen. Näiden viittausten lukumäärät on merkitty 1. luokkaan taulukkoon 12. Omia muistiinpanoja arvioitiin myös esittämättä niiden sisältöä, esimerkiksi: *Voi kauhee mä oon kirjottanu tänne tätä k(.) kirjaa lukiessa tosiaan hh*.

hienoja muistiinpanoja mut mä en tajuu näistä (yhtään) mitään... (2. luokka taulukossa 12).

Suurin osa muistiinpanoihin tehdyistä viittauksista ei kuitenkaan sisältänyt niiden arviointia. Nämä viittaukset jakautuivat edelleen kahteen ryhmään. Osassa viittauksista opiskelija viittasi muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen, mutta ilman arviointia (3. luokka taulukossa 12). Osassa taas viitattiin meneillään olevaan tilanteeseen, jossa muistiinpanot otetaan käyttöön (*mulla lukee, tässä on et..*) (4. luokka taulukossa 12). Tällaiset, meneillään olevaan tilanteeseen viittaavat ilmaukset eivät siis koskaan olleet evaluoivia, kun taas muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen tehdyistä viittauksista osa oli evaluoivia.

Muistiinpanoihin tehdyissä viittauksissa oli myös sellaisia, missä kysyttiin toiselta opiskelijalta hänen muistiinpanojensa sisältöä (5. luokka). Lisäksi keskustelussa kuvailtiin omia ja toisen opiskelijan muistiinpanoja ja tapoja tehdä niitä (6. luokka).

Taulukosta 12 on havaittavissa, että muistiinpanojen käyttö ja niihin viittaaminen oli yleisempää suoritusorientoituneessa keskustelussa kuin sisältöorientoituneessa keskustelussa, erityisesti Työssäkävien ryhmässä. Tässä ryhmässä suoritusorientoitunutta keskustelua oli vain yhdellä keskustelukerralla, mutta viittauksia muistiinpanoihin tehtiin suoritusorientoituneessa keskustelussa kuitenkin kolmanneksen enemmän kuin sisältöorientoituneessa keskustelussa. Keskustelusuorituksessa tarvittavaa runkoa siis rakennettiin tai yritettiin rakentaa muistiinpanojen pohjalta.

Tarkastelen seuraavaksi, missä yhteydessä muistiinpanoihin tehtyjä viittauksia esitettiin ja millaisiin edeltäviin puheenvuoroihin niillä reagoitiin. Koska muistiinpanoihin viittaaminen näytti olevan tyypillistä suoritusorientoituneessa keskustelussa, aloitan tarkastelun siitä.

7.5.1 Muistiinpanot suoritusorientoituneessa keskustelussa

Toisen opiskelijan muistiinpanojen kysyminen

Molemmissa ryhmissä suoritusorientoituneessa keskustelussa tyypillistä verrattuna sisältö- eli ymmärrysorientoituneeseen keskusteluun oli toisen muistiinpanojen kysyminen, kuten taulukko 12 osoittaa (5. luokka).

Esimerkissä 11 tulee esille kaksi erilaista tilannetta, joissa toisen muistiinpanoja kysyttiin. Ensinnäkin muistiinpanon kysymisellä voitiin siirtää puhe muistiinpanoihin ja ottaa puheeksi toisen opiskelijan muistiinpanojen sisältö. Näin tapahtuu esimerkissä 11 rivillä 16. Esimerkki on Työssäkävien ryhmän kolmannen keskustelukerran alusta eli ryhmän suoritusorientoituneesta keskustelusta, missä ryhmä laatii keskustelurunkoa. Ennen esimerkkikatkelmaa on käyty neuvottelua siitä, kenelle runko tehdään, millainen siitä tehdään ja miten tehtävän sisältöjä jäsenetään runkoa varten. Esimerkin alussa riveillä 1–15 tämä neuvottelu vielä jatkuu. Rivillä 11 Arjan lausuman *mun on ittelleni tehtävä muistiinpanot näin* perusteella on pääteltävissä, että Arjan muistiinpanot ovat pöydällä ainakin osittain kaikkien nähtävissä. Rivillä 16 Seija esittää Arjan

muistiinpanoihin kohdistuvan kysymyksen, joka siirtää puheen Arjan muistiinpanojen sisältöön.

Esimerkki 11 T. 3: 3

- 01 Tiina Pitäskö sitä sit laittaa niin että laittaa aakohta ja laittaa ihan ranskalaisilla
 02 viiv- että mitä näihi- mitä tähän kuuluu kaikkee
 03 Arja Sitähän mää [ajan takaa nimenomaan
 04 Seija [hmm
 05 Tiina [Oisko niin]
 05 Arja [Sitä mä just] ajan takaa että
 06 Tiina ettei tätä hajota pienempi (1,2)
 07 Arja ai osiin [kokonaan
 08 Tiina [systeemeihin ollenkaan nii
 09 Arja Niin no (.) sek in on yks mahdollisuus [Mulle on helpompi lähtee näin
 10 Tiina [Meneeks se sitte
 11 Arja että(0,4) ett mä teen ainakin mun on ittelleni tehtävä muistiinopanoit näin
 12 Tiina hmm niin joo [että () niinku
 13 Arja [muuten mä en saa Mä olen niin huono hahmottamaan
 14 noin isoo kokonaisuutta
 15 Tiina Niin joo joo
 16 Seija Mitäs sulla on siinä yhteiskunta on ihmisen tuotos
 17 Arja No mää oon pannu vaan että (0,2) ihmiset tuottavat yhteiskunnan
 18 toiminnallaan ja ajattelullaan
 19 Nää [on suoraan tuolt kirjasta otettu jotain tällasii]
 20 Tiina [mm Vuorovaikutus nii joo vuorovaikutus joo]
 21 Seija [nii]
 22 Arja Nii (0,2) yhteiskunnallinen järjestys on jatkuvaa inhimillistä tuotosta
 23 jonka ihminen tuottaa jatkuvassa itsensä ulkoistamisessa (0,6) piste
 24 Nyt tuli ulkoistaminen joka tulee tuolt (1,0) hh. Yhteiskunnallinen
 25 järjestys voi säilyä vain ihmisen sitä koko ajan uusintaessa (0,6) Ja sitten
 26 tää vakaa toimintaympäristö mihkä mä olen laittanu toi totunnaist- (0,2)
 27 tuminen instituutioitumien legitimointi selittää ja oikeuttaa hh.
 28 Yhteiskunta muodostuu ulkoistamisen (.) objektivaation ja sisäistämisen
 29 jatkuvassa dialektisessä prosessissa
 30 Tiina °m°
 31 Seija mm
 32 Arja Ja sithän nää (0,2) on niinku tavallaan tuoll
 33 Seija Elikkä [(ulkoistaminen)]
 ((9 riviä poistettu, joilla palataan vielä neuvottelemaan keskustelurungon jäsennyk-
 sestä))

Riveillä 17 ja 18 Arja esittää muistiinpanoistaan katkelman vastauksena Seijan esittämään kysymykseen. Aiemmin on orientoiduttu tuottamaan avainsanoja tehtävän eri osista ja tässä kontekstissa Tiina ehdottaa rivillä 20 vuorovaikutus-sanaa avainsanaksi. Riveillä 22–29 Arja jatkaa muistiinpanojensa lukemista. Pitkä ja melko nopeasti luettu ote saa vastaanottajat hiljaisiksi. Muussa keskustelussa tyypilliset dialogipartikkelit (esim. mm, niin, joo) puuttuvat mahdollisista vuoronvaihtumiskohdista. Myös Tiinan ja Seijan vastaanottavat vuorot riveillä 30 ja 31 ovat minimaalisia. Rivillä 32 Arja kontekstualisoi lukemaansa johonkin materiaaliseen artefaktiin (ks. s. 40), joka ei ääninauhalta selviä. Todennäköistä on, että Arja viittaa oppaassa olevaan tehtävänantoon deiktisillä ilmauksilla *tuolt* ja *tuoll* riveillä 24 ja 32. Näistä jälkimmäisen viittauksen jälkeen Seija kiteyttää Arjan esityksen ulkoistamisen käsitteeseen rivillä 33.

Esimerkistä poistetun, vielä avainsanojen etsimistä koskevan lyhyen katkelman jälkeen keskustelu jatkuu niin, että Arjan lukemista muistiinpanoista etsitään lisää avainsanoja.

Esimerkki 11 (jatkuu)

43 Seija	Justiin tuolla esimerkiks <u>vuorovaikutus</u> on yks avainsana ilman muuta
44 Tiina	mm mm
45 Arja	Nii niin on
46 Seija	<u>uusintaminen</u> kin on varmaan yks
47 Arja	Just
48 Seija	ja tuota mitä muuta siinä oli jotain muutaki
49	(0,8)
50 Arja	Tällasii mä tarkotan
51 Seija	mm
52 Arja	ett panee itelleen ylös näit avainsanoja
53 Tiina	[mm]
54 Arja	[niis]tä pääsee (0,6) Vuorovaikutus <u>uusintaminen</u>
55 Seija	Sit sulla oli jotain muutakin siinä mitä sä luit niin nopeesti
56 Arja	hhhh ^o toiminnallaan () jatkuva ^o jatkuva inhimillinen tuotos (0,6)
57	jatkuva i- itsensä ulkoistaminen (.) no se on kanssa

Rivillä 48 Seija viittaa Arjan muistiinpanoihin tavalla, jonka olen luokitellut toisen muistiinpanon kysymiseksi. Tilanteessa, jossa Arja on lukenut melko pitkän pätkän muistiinpanoistaan, tulkitsen Seijan vuoron niin, että hän kysyy uudelleen Arjan muistiinpanojen sisältöä. Arjan tarkennus Seijan esittämään pyyntöön kuitenkin viipyy ja Seija joutuu toistamaan pyyntönsä rivillä 55. Riveillä 56 ja 57 Arja vielä toistaa osan muistiinpanostaan. Huokaus ja ympäristöään hiljaisemmalla äänellä tuotettu puhe ja sanojen toistaminen litteraatiossa tuovat esille sen, mikä nauhalta kuunneltaessa kuulostaa siltä, että Arja joutuu etsimään kyseisen kohdan muistiinpanoistaan uudelleen, mikä aiheuttaa epäsujuvuutta puheeseen.

Muistiinpanojen sisältöön kohdistuvia kysymyksiä tehtiin siis myös muistiinpanojen esittämisen jälkeen toistamispyyntöinä muistiinpanojen esittäjälle, kuten Seija tekee esimerkissä 11 riveillä 48 ja 55.

Katkelman mukaisesti toisen muistiinpanojen kysyminen liittyi suoritusorientoituneeseen keskusteluun, jossa työskenneltiin intensiivisesti jonkun ryhmän jäsenen tekemien muistiinpanojen pohjalta. Toisen muistiinpanoja kysymällä otettiin muistiinpanot puheenaiheeksi. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tällaisissa suoritusorientoituneissa keskustelujaksoissa yhteinen kiinnostus kohdistettiin nimenomaan muistiinpanoihin. Toisin sanoen ne muodostuivat keskustelun kohteeksi, "fokaalitapahtumaksi" sen sijaan, että keskustelun kohteena olisivat olleet opiskeltavat sisällöt ja muistiinpanot olisivat olleet tämän keskustelun ja ymmärtämisen kontekstina.

Toisen opiskelijan muistiinpanoista kysyttiin myös tilanteissa, joissa muistiinpanojen esittämisen jälkeen pyydettiin toistamaan muistiinpanojen sisältöä. Erityisesti Työssäkävien ryhmässä Arja luki toisille kirjasta tekemiään muistiinpanoja, joista sitten Seija ja Tiina sekä myös Arja itse yrittivät kiteyttää ja tiivistää tärkeimpiä sanoja ja käsitteitä. Työskentely edellytti muistiinpanojen kysymistä, toistamista ja "palaamista taaksepäin" keskustelussa aiemmin sanot-

tuun. Ääninauhalta kuuluvan keskustelun perusteella Seija ei nähnyt Arjan muistiinpanoja kirjoitettuna vaan hän oli Arjan ääneen luennan varassa, joka oli varmasti myös syynä toistamisen tarpeeseen. Muistiinpanojen ja keskustelujen organisoiminen niin, että muistiinpanot olisivat olleet jokaisella keskustelijalla luettavissa, olisi mahdollisesti helpottanut muistiinpanojen muokkaamista yhteiseksi rungoksi.

Ylioppilaiden ryhmässä työskenneltiin muistiinpanojen pohjalta toisin. Kristalla oli valmiina tuutoriryhmässä tehty tiivistelmä tehtävän käsitteistä ja niiden alakäsitteistä. Ryhmän yhteistä keskustelurunkoa rakennettaessa tätä tiivistelmää siirrettiin sellaisenaan yhteiseksi keskustelurungoksi siten, että Krista saneli muistiinpanoistaan alakäsitteitä muille muistiin kirjoitettavaksi, kuten luvussa 7.4.2 olevasta esimerkistä 9 käy ilmi. Ryhmän muut jäsenet tosin täydensivät runkoa omilla ehdotuksillaan ja sitä myös hieman kyseenalaistettiin ja muutettiin. Toiminta oli kuitenkin enemmän tietoa toistavaa kuin Työssäkävien ryhmässä sen vuoksi, että Kristan muistiinpanoissa asia oli jo valmiiksi tiivistettynä ja pelkistettynä, jolloin sitä ei enää ryhmän tarvinnut tehdä yhteisessä keskustelussa.

Viittaukset muistiinpanojen laadintaan ja omien muistiinpanojen evaluointi

Edellä toin esille, että omiin muistiinpanoihin tehdyt viittaukset ovat karkeasti jaettavissa kahteen luokkaan eli sellaisiin, joissa viitattiin muistiinpanon kirjoittamistilanteeseen, ja sellaisiin, joissa viitattiin juuri meneillään olevaan tilanteeseen. Lisäksi totesin, että osa kirjoittamistilanteeseen tehdyistä viittauksista oli muistiinpanoa arvioivia. Seuraavaksi selvittelen näitä muistiinpanon kirjoittamistilanteeseen tehtyjä viittauksia ja sitä, millaisissa tilanteissa näitä tuotettiin suoritusorientoituneessa keskustelussa.

Esimerkissä 11 Arjan lukemasta muistiinpano-otteesta ilmenee, että hän on koonnut muistiinpanoihinsa lauseita suoraan Bergerin ja Luckmannin kirjan eri kohdista, kuten hän itsekin toteaa rivillä 19 (*Nää [on suoraan tuolt kirjasta otettu jotain tällasii]*) (ks. Berger & Luckmann 1994, 30, 64, 65, 67, 108, 147). Myös riveillä 22 ja 23 Arjan lukema lausuma on melko suoraan sanasta sanaan sama kuin kirjassa sivulla 64. Rivillä 24 hän toistaa sanan ulkoistaminen ja kytkee sen todennäköisesti tehtävänantoon tai johonkin muuhun kaikille yhteiseen materiaaliseen kontekstiin *joka tulee tuolt* -lausumalla. Sen jälkeen jatkuu edelleen kirjan referointi riveillä 24 ja 25. Seuraavaksi Arja kuitenkin myös tulkitsee kirjan tekstiä ja yhdistelee käsitteitä toisiinsa: Rivillä 26 hän mainitsee kirjassa (s. 65) esitetyn fraasin *vakaa toimintaympäristö* ja kytkee siihen muistiinpanotilanteeseen viittaavan viittauksen *mihkä mä olen laittanu* (r. 26). Seuraavaksi hän mainitsee käsitteet *totunnaistuminen instituutioituminen legitimointi* (r. 26–27), jotka eivät kirjassa esiinny välittömästi vakaan toimintaympäristön kuvauksen yhteydessä vaan niitä käsitellään myöhemmin (s. 67 ja 108). Tulkitseen tämän kohdan niin, että tässä Arja esittelee suoran kirjan referoinnin sijaan omaa tulkintaansa ja merkitsee sen lausumalla *mä oon laittanu*. Vuoroa muotoillessaan Arja siis kertoo vastaanottajille samalla, miten hän on muistiinpanojaan tehnyt, otta-

nut lauseita suoraan kirjasta sekä koonnut, tiivistänyt ja tulkinnut kirjan sisältöä.

Tässä katkelmassa tulee esille myös se, miten Arjan esittämät muistiinpanot vastaanotetaan. Muistiinpanojen laatimisen tapaa ei kommentoida, vaikka Arja viittaa siihen useasti muistiinpanoja esittäessään (r. 17, 19, 26). Vastaanottajien kiinnostus kohdistuu itse muistiinpanojen sisältöön (r. 33, 43, 46). Arjan lukemat muistiinpanot osittain toistavat melko suoraan kirjan tekstiä. Kuunnelllessaan Arjan luentaa Seijan ja Tiinan on varmasti vaikea kiteyttää kuulemaansa. Pelkistävä ja tiivistävä tulkinta on kuitenkin ihmisille tyypillistä toimintaa myös arkielämän keskusteluissa (Shotter 1993a, 27–28), joten voi olla, että arkipäivän tilanteissa harjaantunut tulkinnan strategia toimii myös oppimistilanteessa. Pelkistävä tulkinta on arkielämässä tilanteista ja vähän tiedostettua, mutta tehtävän ollessa tavallista arkielämän tilannetta tiedollisesti vaativampi oppimistilanne, arkielämässä refleктоimatonta toimintaa otetaan ”jalostettuna” ja reflektoidummin käyttöön. Sitä osoittaa se, että tulkinnoista tehdään julkisia: avainsanoja tuotetaan toisille ääneen ja niitä toistetaan. Toisaalta ryhmässä oikeastaan samanaikaisesti muotoutuva orientaatio tehtävän sisältöjä tiivistävien avainsanojen tuottamiseen myös tuottaa arkikeskustelua tiedostetumpaa ja reflektoidumpaa pelkistävää tulkitsemista.

Seuraavassa Ylioppilaiden ryhmän esimerkissä 12 Krista tekee Arjan tapaan viittauksia muistiinpanojensa laadintaan. Esimerkkikatkelman alussa sovitaan yhteistä aikaa, jonka jälkeen rivillä 7 Eija siirtää puheen takaisin tehtävän sisältöihin virallisen kuuloisella äänellä. Ryhmän tarkoituksena on tässä siis koota eri käsitteisiin liittyviä asioita yhteiseen runkoon.

Esimerkki 12 Y. 1: 4

- | | |
|------------------|--|
| 01 Krista | Nii ens viikolla okei joo |
| 02 Eija | joo |
| 03 Veera | () ois hyvä olla (Ei viitti) tulla suoraan koulusta sitte |
| 04 Eija | Nii |
| 05 Krista | Joo |
| 06 Marjo | () |
| 07 Eija | Eli (.) ulkoistaminen |
| 08 Krista | Nii mitä siihen nyt sit mä oon kirjottanu |
| 09 Eija | [yhteiskunta on ihmisen tuotos] |
| 10 Krista | [tänne mutta sanokaa mieli]piteitä nää on vaa ((Krista katsoo muistiinpanoihinsa)) |
| 11 Veera | No no saat sanoo jos sull on kato ku sull on [(valmiina siinä)] |
| 12 Krista | [ei nää nyt oo mitään] |
| 13 | oikeita siis silleen ((Krista katsoo ensin Veeraan, oikeita-sanana kohdalla katse siirtyy muistiinpanoihin)) |
| 14 Veera | Mutta joo |
| 15 Krista | tai siis mie oon vaan kirjottanu tänne (0,2) ku mien en tiä oonks mie ihan |
| 16 | täysin viel tajunnu tätä ittekään taas tätä ulkoistamista siis sinänsä oon |
| 17 | mut mie aina sekotan sen kun miust se on niin sama asia ku tuo jotenki |
| 16 | et mie (en) (1,6) ku se ois sitä että (1,0) et ne niinku vaa (0,6) jaa (0,6) mie |
| 17 | oon kirjottanu että (0,8) hhhh. ((Krista katsoo muistiinpanoihinsa, tuosanan kohdalla osoittaa oppaan sivulle. Uloshengityksen aikana katsoo papereitaan lähempää, ei missää vaiheessa selaa niitä tai etsi muistiinpanojaan)) |
| 18 Veera | Subjektiivinen elämä hehe .hhh |

19 Krista Täss on niinku et niinku normeista (.) et normien mukaan toimiminen ja
 20 sit (.) mut sehän on niinku sitä että (.) niin nyt myö sit aletaan keskus-
 21 telee tästä (.) ku roolit [ja nää kuuluu periaatteessa näihin] ((jatkuu))
 ((Krista lukee muistiinpanojaan, sit-sanan kohdalla katse siirtyy pöytään.
 Muut katsovat Kristaan kynä kädessä, vuoron aikaan Eija tekee muistiin-
 panoja, muut eivät kirjoita))

Rivillä 8 Krista viittaa muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen (*mä oon kirjottanu*) ja rivillä 10 pyytää myös toisia antamaan palautetta muistiinpanoistaan tai yleensä osallistumaan keskusteluun. Rivillä 11 Veera toistaa saman, mitä Eija toi keskustelussa esille noin 5 minuuttia aiemmin ja joka on esitetty luvussa 7.3.2 esimerkissä 4 rivillä 104. Siinä Eija viittaa Kristan valmiisiin muistiinpanoihin ja ehdottaa, että Krista voisi toimia rungon laatijana, koska hänellä on jo valmiita muistiinpanoja niin paljon. Tämä saa Kristan vielä jatkamaan muistiinpanojensa arviointia ja kyseenalaistamista riveillä 12 ja 13 (*ei nää nyt oo mitään oikeita...*). Riviltä 15 alkavasta Kristan vuorosta selviää osittain, miksi omien muistiinpanojen esittäminen on niin hankalaa: hän ei vielä oikein itsekään ymmärrä ulkoistamisen ja objektivoitumisen välistä eroa. Rivillä 17 Krista viittaa *tuo*-pronominilla objektivoitumisen käsitteeseen. Taukojen ja epäröintien jälkeen Krista pääsee aloittamaan muistiinpanojensa sisällön esittämisen rivillä 19, jossa hän jo viittaa myös meneillään olevaan tilanteeseen (*Täss on*).

Erilaiset oheistoiminnot, esimerkiksi omien muistiinpanojen selailu tai oikean kohdan etsiminen muistiinpanoista saattaisi myös aiheuttaa sellaista epäsujuvuutta puheeseen, kuin Kristalla esimerkissä 12. Videolta katsottaessa tällaisia toimia ei kuitenkaan ole havaittavissa vaan Kristalla on opas edessään, jonka marginaaleihin hän on mahdollisesti tehnyt muistiinpanonsa tai ne ovat erillisellä paperilla, joka on oppaan päällä. Silloin kun katse on kohdistettu muistiinpanoihin, se pysyy paikallaan. Muistiinpanojen etsiminen tai muu sen kaltainen syy ei siis saanut aikaan Kristan puheeseen taukoja.

Mikä ominaisuus itse vuorovaikutustilanteessa sitten sai muistiinpanojen laatijan tällä tavalla epäröimään ja evaluoimaan omia muistiinpanojaan? Millaiseen tilanteeseen tällaisella puheella reagoitiin? Yksi näiden tilanteiden yhteinen piirre on se, että muiden tai ainakin joidenkin ryhmän jäsenten kysymykset tai odotukset kohdistuivat muistiinpanon esittäjän muistiinpanoihin. Esimerkissä 12 muiden odotukset tulevat esille Veeran vuorossa rivillä 11. (*No saat sanoo jos sull on kato ku sull on valmiina siinä*). Krista voi orientoitua muistiinpanoja esittäessään myös aiempaan tilanteeseen, jossa häntä ehdotettiin rungon laatijaksi vetoamalla hänen laajoihin muistiinpanoihinsa. Lisäksi muiden odotuksesta kertoo se, että muilla ryhmäläisillä on kynä kädessään ja he kaikki katsovat Kristaan. Eija myös kirjoittaa Kristan viimeisen vuoron aikana itselleen muistiinpanoja.

Esimerkissä 11 Arjan muistiinpanoihin kohdistuvat odotukset näkyvät Seijan esittämänä suorina kysymyksinä. Myös tauot erityisesti esimerkissä 12 (r. 16–17) voivat kertoa muistiinpanon esittäjään kohdistuvista odotuksista tuoda keskusteluun sellaista, joka auttaa ratkaisevasti eteenpäin (ks. Suoninen 1999, 110). Muu ryhmä ei käytä näitä taukoja ottaakseen puheenvuoron Veeran lyhyttä vuoroa esimerkissä 12 rivillä 18 lukuun ottamatta. Ylioppilaiden ryhmässä

juuri Kristalla ja Työssäkäyvien ryhmässä Arjalla oli laajat muistiinpanot, joihin myös muut ryhmän jäsenet usein turvautuivat. Kristan ja Arjan epäröinti voi siten olla orientoitumista myös institutionaaliseen keskustelutilanteeseen. Opiskelijoita on oppimistehtävän ohjeissa ohjattu siihen, että keskustelun tulisi olla yhteisöllistä ja symmetristä. Näissä muistiinpanojen esittämistilanteissa keskustelu on kuitenkin hyvin epäsymmetristä eikä täytä keskustelun yhteisöllistä ihannetta. Tällaiseen orientaatioon viittaa Kristan lausuma rivillä 10 esimerkissä 12, kun hän pyytää myös muita sanomaan mielipiteitään.

Tällaiset tilanteet saivat Kristan ja Arjan myös korostamaan omien muistiinpanojensa suhteellisuutta ja sitä, että ne ovat heidän omien vielä keskeneräisten tulkintojensa tuloksia. Muistiinpanojen tekijään kohdistuvat odotukset näyttivät aiheuttavan sen, että hän esittää muistiinpanojaan vielä keskeneräisenä, epävarmana ja suhteellisena tietona. Epäröinnillä ja omien tulkintojen keskeneräisyyttä korostamalla pidettiin myös yllä tiedollisesti symmetristä asetelmaa pienryhmässä. Vastaanottajat eivät kuitenkaan epäröintiin ja arviointiin reagoineet vaan näyttivät luottavan muistiinpanojen sisältöön sellaisena kuin ne esitettiin.

Tauot ja epäröinnit omien muistiinpanojen esittämisessä kertovat myös mahdollisesti siitä, että muistiinpanojen etsimiseen tai tulkitsemiseen, ”kääntämiseen” tarvitaan aikaa. Muistiinpanojen avulla siirretään merkityksiä yhdestä tilanteesta toiseen, mikä on ihmisten käytännöllistä toimintaa (ks. Gadamer 2004, 40–41). Muistiinpanoissa tietoa siirretään tilanteesta toiseen, mutta siirtyminen ei ole automaattista vaan muistiinpanojen sisältö on aina tulkittava uudelleen siinä tilanteessa, jossa niitä käytetään. Tätä ilmiötä tarkastelin tiimin rajanylityksen yhteydessä luvussa 4.4.1.

Esimerkit 11 ja 12 ovat molemmat suoritusorientoituneesta keskustelusta, jossa tavoitteena oli keskustelurungon laatiminen. Taulukosta 12 on havaittavissa, että omia muistiinpanoja arviointiin Työssäkäyvien ryhmässä myös sisältöorientoituneessa keskustelussa. Nämä kaikki kolme viittausta olivat toisen keskustelukerran alussa, jossa Arjan muistiinpanojen avulla muisteltiin sitä, mistä edellisellä kerralla oli keskusteltu. Tämä toiminta, vaikka ei kohdistunutkaan rungon laatimiseen, tapahtui siis samaan tapaan Arjan muistiinpanojen varassa kuin esimerkeissä 11 ja 12 toimittiin. Tässä tilanteessa Arja arvioi muistiinpanojaan ja viittasi niiden laadintaan hyvin samaan tapaan kuin esimerkissä 11. Tämä tapaus siis poikkeaa siitä johtopäätöksestäni, että muistiinpanojen laatija evaluoi muistiinpanojaan nimenomaan suoritusorientoituneessa keskustelussa. Poikkeus selittyy sillä, että keskustelussa voidaan muutenkin turvautua hyvin intensiivisesti muistiinpanoihin ja tässä aineistossa näin tehtiin kerrattaessa sitä, mistä edellisellä kerralla oli keskusteltu.

7.5.2 Muistiinpanot sisältöorientoituneessa keskustelussa

Muistiinpanoihin kohdistuvien viittausten luokittelussa erottelin viittaukset, jotka kohdistuivat muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen ilman evaluointia (esim. *mä oon kirjottanu tänne*), ja toisaalta viittaukset, joissa viitattiin meneillään olevaan tilanteeseen (esim. *mulla lukee*). Tällaisia viittauksia tehtiin melko tasai-

sesti molemmissa ryhmissä sekä sisältöorientoituneessa että suoritusorientoituneessa keskustelussa. Sisältöorientoituneelle keskustelulle kuitenkin näytti olevan luonteenomaista, että muistiinpanoja esitettäessä viitattiin usein juuri meneillään olevaan tilanteeseen. Tällaisten viittausten tulkitsen merkitsevän sitä, että muistiinpanoja tulkittiin nimenomaan meneillään olevasta tilanteesta käsin tai niiden esille ottamista perusteltiin meneillään olevan keskusteluteeman avulla. Sisältöorientoituneessa keskustelussa muut eivät kohdistaneet muistiinpanojen esittäjään yhtä voimakkaita odotuksia kuin edellä olevissa esimerkeissä 11 ja 12 eikä toisen opiskelijan muistiinpanojen sisältöä kysytty. Silloin, kun opiskelija viittasi meneillään olevaan tilanteeseen sisältöorientoituneessa keskustelussa, toiset eivät kysyneet muistiinpanoista vaan tekijä itse siirsi puheen muistiinpanoihinsa.

Seuraava esimerkki 13 on Työssäkäyvien ryhmän ensimmäisen keskustelukerran 8. puheenaihe. Rivillä 10 Tiinan tekemä viittaus muistiinpanoihin vaihtaa puheenaihetta, jolloin edellinen puheenaihe riveillä 1–8 jää kesken ja Seijan esittämä kysymys vaille vastausta.

Esimerkki 13 T. 1: 8

01 Seija	Tuota niin olisko se sitä (0,2) sitä että ne roolit (1,0) roolit niinku kuvas-
02	taa sitä (0,8) sitä objektiivista todellisuutta (0,4) tai sitä maailmaa (0,2) ja
03	siitä voi niinku irrottautua
04	(2,0)
05 Arja	Voi
06 Seija	että niitä voi niinku kattoo niinku yhteiskunnan tämmösinä normeina
07	elikkä (1,8)
08 Arja	Niin
09 Seija	niinku (0,2) onko se sitä (0,8)
10 Tiina	Hei täällä muuten on mulla reifikaatio (.) niin nyt on otettu tämä peruskirja () tämä kasvatustieteen approbaturkirja on otettu esille Mä oon kirjottanu reifikaatio esimerkiksi byrokratia (0,6) Se saattaa rueta niinku
11	kahlitsemaankin nämä (0,4) tietyt inst- nää instituutiot Ne voiki olla
12	semmosia ett niitä ei aiottukaa
13	No niin no byrokratia [()]
14	[() ne rupee ()] tiettyjä niin
15 Arja	No johan ne sano tossa (0,2) videossakin että byrokratiahan on tullu
16 Tiina	niinku sellaseks
17 Arja	Nii vaikka se ensi oliki tar- tarkoitus tietysti hyvä sillä ja as-
18	No niin
19 Tiina	asioitten helpottaminen ja
20 Arja	niin no se on niinku oma oma systeeminsä by[rokratia
21 Tiina	[se on paisunukin] sem-
22	moseks että se se niinku kahlitseeki näitä (0,8) tiettyjä toimintoja
23	Tarvitaan monta paperia yk- johonki yksinkertaseen asiaan
24	Näin näin
25	ny- nykyään niinku
26 Arja	Joo (0,8) ai se tarkoittaa sitä toi reifikaatio
27 Tiina	No no minulla on () on-merkki sillä kohalla tässä on
28 Seija	Mulla on
29 Tiina	esimerkkinä
30 Seija	() mä oon laittanu johonki muualle paperiin
31 Tiina	
32 Seija	

Sana *muuten* rivillä 10 on niin sanottu väärän paikan osoitin (Raevaara 1997, 82), jolla Tiina kontekstualisoi vuoronsa johonkin muuhun teemaan kuin siihen,

mistä juuri edellä on keskusteltu. Mainitessaan *reifikaatio*-sanan hän viittaa käsitteeseen, jota on pohdittu aiemmin, mutta jonka merkitystä ei tuolloin saatu selville. Edelleen rivillä 10 Tiina sanoo *täällä muuten on mulla*, joka viittaa muistiinpanoihin juuri meneillään olevassa tilanteessa. Toinen viittaus muistiinpanoihin, tällä kertaa muistiinpanojen kirjoittamistilanteeseen, on riveillä 11–12 (*Mä oon kirjottanu*). Rivillä 29 Tiina viittaa vielä kerran muistiinpanojen käyttötilanteeseen ja keskusteluhetkeen (*minulla on ... tässä on*). Rivillä 29 Tiina mainitsee lisäksi 'on-merkin'. Tiinan muistiinpanoihin merkitty yhtä kuin -merkki käsitteen ja esimerkin välillä on vielä osoituksena vastaanottajille kerrotun tiedon luotettavuudesta.

Tässä katkelmassa tehdyt viittaukset tuovat muistiinpanojen sisällön esille eri tavalla merkittynä ja tulkittuna kuin esimerkeissä 11 ja 12. Viittaamalla muistiinpanoihinsa Tiina näyttää vakuuttavan tiedon paikkansapitävyyttä. Koska asia on hänellä kirjoitettu paperille, se on luotettavampi ja varmempi kuin pelkän muistin varassa esitettyä. Muistiinpanoihin vetoamalla vakuutetaan vastaanottajat tiedon luotettavuudesta ja oikeellisuudesta.

Se, miksi tässä tilanteessa piti ylipäättään viitata muistiinpanoihin, eikä riittänyt se, että Tiina olisi vain selvittänyt toisille, mitä reifikaatio tarkoittaa, johtui edellä kuvatun vakuuttamistarkoituksen lisäksi siitä, että asia otettiin esille keskustelun agendan ja kokonaisrakenteen kannalta väärässä paikassa. Se, että Tiina löytää asian juuri kyseisellä hetkellä muistiinpanoistaan, todennäköisesti oppikirjan (Takala 1995) marginaaliin kirjoittamista merkinnöistä (r. 11), perustelee asian ottamisen esille kyseisessä tilanteessa, kesken aivan toista asiaa koskevaa keskustelua. Muistiinpanot ja niiden käyttö keskustelussa vaikuttivat siis keskustelujen kulkuun ja puheenaiheisiin, kun palattiin "taaksepäin", jos aiemmin keskustelusta asiasta löytyi muistiinpanoja. Kuitenkin suurimmassa osassa muistiinpanojen käyttötilanteeseen tehdyissä viittauksissa muistiinpanot otettiin avuksi meneillään olevan puheenaiheen kehittämisessä.

Muistiinpanoja käytettiin todennäköisesti keskustelussa myös niin, että niihin turvautuminen ei kuulunut puheessa kielellisenä viittauksena muistiinpanoihin. Kuten aiemmin mainitsin, tällaista muistiinpanojen käyttöä ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa analysoitu. Muuhun keskusteluun täysin "uppoava" muistiinpanoihin turvautuminen tuli tosin keskustelujen litteraatiossa näkyviin niin, että opiskelijan lausuma noudatteli melko tarkkaan kirjan tekstiä. Esimerkiksi luvussa 7.4.2 esimerkissä 8 Marjon perustelu sille, että objektivaation käsitteestä olisi aloitettava sisäistämisen sijaan, toistaa sanasta sanaan kirjan tekstiä (Berger & Luckmann 1994, 74), joten todennäköisesti Marjo lukee riveillä 11 ja 12 olevan lausuman (*objektivoitunut sosiaalinen maailma juurtuu tietoisuuteen sosialisointin kuluessa*) muistiinpanoistaan. Vaikka lausuma on sanasta sanaan kirjan tekstiä toistava, Marjo käyttää sitä sujuvasti väitteensä perusteluna ja upottaa sen muuten omin sanoin tuottamaansa vuoroon.

Kun suoritusorientoituneessa keskustelussa muistiinpanot otettiin keskustelun kohteeksi, puolestaan sisältöorientoituneessa keskustelussa kohde pysyi tarkasteltavassa ilmiössä ja muistiinpanoja käytettiin apuna ilmiön ymmärtämisessä.

7.5.3 Muistiinpanot keskustelussa – pedagogista ja hermeneuttista tarkastelua

Vertailtaessa esimerkkejä 9 ja 11 voi todeta, että ryhmät rakensivat keskustelurunkoa yhden ryhmän jäsenen muistiinpanojen pohjalta toisistaan poikkeavilla tavoilla. Esimerkissä 9 tuli esille se, että Ylioppilaiden ryhmässä runkoa kirjoitettiin Kristan sanelun mukaan hänen muistiinpanojaan toistaen. Tuutoriryhmässä oli koottu tehtävän käsitteet orientaatioperustaksi, joka sitten keskustelussa siirtyi keskustelurungoksi. Työskentely oli tietoa toistavaa myös sen vuoksi, että Kristalla oli muistiinpanoissaan asia jo valmiiksi tiivistettynä ja pelkistettynä, jolloin sitä ei ryhmän enää tarvinnut tehdä.

Myös esimerkissä 11 Arja luki toisille muistiinpanojaan, mutta niitä ei kopioitu suoraan yhteiseksi rungoksi vaan niiden pohjalta yritettiin keskustelussa tiivistää avainsanoja keskustelurunkoon. Arjan muistiinpanot olivat osittain suoraan kirjasta kopioituja, mutta keskustelussa edettiin näistä kirjaa toistavista muistiinpanoista kohti tiedon tiivistämistä ja kiteyttämistä. Muistiinpanojen tekemistä koskevassa oppimispsykologisessa tutkimuksessa on todettu tietoa tiivistävien ja muokkaavien muistiinpanojen olevan oppimisen kannalta tehokkaampia kuin tietoa toistavien muistiinpanojen (Lonka, Lindblom-Ylänne & Maury 1994; Slotte & Lonka 1999). Esimerkkikatkelma osoittaa, että ryhmän keskustelussa voidaan tietoa toistavia muistiinpanoja muokata ja tiivistää. Tehtävä ei tosin ole helppo.

Opettajilla on intressejä antaa valmiita orientaatioperustoja opiskelijoille ainakin siksi, että näin toimimalla voidaan varmistaa se, että opiskelijat jäsentävät tehtävän käsitteet ”oikealla” tavalla ja näkevät niiden välisiä yhteyksiä. Verrattuna opettajien laatimaan orientaatioperustaan Työssäkävien ryhmän tekemä jäsenyys oli hapuilevampi ja vähemmän selkeä. Ryhmien välinen vertailu saa kuitenkin pohtimaan sitä, mikä lopulta on oppimistehtävän tarkoitus ja mikä on hyvää oppimista tässä tehtävässä. Ylioppilaiden ryhmän tuotos oli selkeä ja jäsentynyt, mutta tietoa toistava, Työssäkävien ryhmässä taas keskeneräinen ja hapuileva, mutta aidosti ryhmässä pohdittu ja tuotettu. Erityisesti, jos koulutuksen tavoitteena on tuottaa ja harjaannuttaa yhdessä työskentelyn taitoja ja uuden tiedon tuottamista, Työssäkävien ryhmän työskentelytapa vaikuttaa mielekkäämmältä. Jos opiskelijoilta edellytetään tiedon muokkaamista ja tuottamista, on kuitenkin ymmärrettävä se, ettei lopputulos voi olla aina se, mitä opettaja on ajatellut ja mitä hän pitää oikeana.

Muistiinpanoihin tehdyistä viittauksista voidaan havaita myös, että ryhmissä keskusteltiin muistiinpanojen laatimisesta ja niiden laadusta yleensä. Tällaisia viittauksia muistiinpanoihin ovat taulukossa 12 esitetyt luokat 2 ja 6, joissa evaluoitiin tai kuvattiin omia tai toisen muistiinpanoja puuttumatta niiden sisältöön. Näissä keskusteluissa tulivat esille opiskelijoiden erilaiset opiskelutekniikat ja -käytännöt. Opiskelijoiden pienryhmäkeskustelut ovat siten myös tilanteita, joissa opiskelijat voivat seurata toistensa opiskelutapoja ja ottaa mallia toimiviksi havaitsemistaan käytännöistä.

Esimerkeissä 11 ja 12 esiintyvä muistiinpanon esittäjän epäröinti ja oman muistiinpanon suhteellisuuden korostaminen voivat johtua siitäkin, että muis-

tiinpanot koetaan henkilökohtaisiksi ja niiden jakaminen keskustelutilanteessa on vaikeaa. Perinteisessä yliopisto-opiskelussahan muistiinpanoja käytetään hyvin erilaiseen tarkoitukseen ja eri tavalla kuin ne olivat käytössä tutkituissa ryhmäkeskusteluissa. Muistiinpanoja tehdään luennosta tai kirjasta itselle ja ne opetellaan tenttiä varten eivätkä ne saa olla tentissä mukana. Opiskelijoiden keskusteluissa oli kuultavissa lausumia, joissa esitettiin näkemys keskustelusuorituksesta tenttinä, jossa todellinen osaaminen ja ymmärtäminen olisi sitä, että asiat muistettaisiin turvautumatta muistiinpanoihin. Opiskelijoiden oppaassa olevissa ryhmäkeskusteluohjeissa ei myöskään ohjattu muistiinpanojen käyttöön tai siihen, miten muistiinpanoja kannattaisi laatia ja miten niitä voisi keskustelutilanteessa käyttää. Tämän tutkimuksen aineistossa keskusteluihin aktiivisesti osallistuneilla opiskelijoilla oli paljon muistiinpanoja ja he viittasivat niihin usein. Saman suuntaisia tuloksia on saatu tutkittaessa muistiinpanojen yhteyttä tentissä menestymiseen, jossa laajat muistiinpanot on todettu oppimisen kannalta tehokkaiksi (Slotte & Lonka 1999). Tällä perusteella opiskelijoiden muistiinpanokäytäntöjen ohjaaminen on yksi mahdollinen tapa edistää myös ryhmäkeskusteluissa tapahtuvaa ymmärtämistä ja oppimista. Samalla on kyse myös perinteisestä yliopisto-opiskelusta poikkeavan muistiinpanojen käyttökulttuurin kehittämisestä, jossa muistiinpanoja ei opetella tenttiä tai muuta opintosuoritusta varten ulkoa vaan niitä käytetään nimensä mukaisesti muistin apuvälineinä erilaisissa arkielämän tilanteissa.

Niissä katkelmissa, joissa keskusteltiin ja työskenneltiin ääneen luettujen muistiinpanojen pohjalta, on kyse myös hermeneuttisesti kiinnostavasta tapahtumasta, jossa muunnetaan kirjoitettua kieltä puhutuksi kieleksi ja siitä mahdollisesti edelleen uudelleen kirjoitetuksi kieleksi. Näin keskustelu voi sinällään olla tekstin ymmärtämisen menetelmä, joka auttaa kirjan kielen kääntämisessä omalle kielelle, josta ymmärtämisessä on Gadamerin mukaan kyse. Tällaista ymmärtämistoimintaa oli havaittavissa Työssäkävien ryhmän keskusteluesimerkissä 11. Kun näitä tilanteita tarkastellaan hermeneuttisen teorian näkökulmasta, tilanteessa toimijat nähdään osana kielellistä tapahtumaa tai kielen tapahtumista. Tästä näkökulmasta muistiinpanot, vaikka niitä voi kutsua myös yhteisen ymmärtämisen apuvälineiksi, ovat olennaisesti nimenomaan kieltä ja kielen tapahtumista, jolloin niiden instrumentaalisuus, irrottaminen välineeksi, on aina vain osittaista, koska kieli ei ole väline (Gadamer 1979, 401; 2004, 82). Osallistuessaan erilaisiin muistiinpanokäytäntöihin opiskelijat eivät siis ole mukana tilanteissa, joita he voisivat hallita vain omilla yksilöllisillä psykologisilla opiskelustrategioillaan ja joissa kieltä käytetään välineen tapaan, vaan kielelliset tapahtumat asettavat omat ehtonsa toiminnoille ja käytännöille.

Gadamer ei tee eroa puheen ja kirjoituksen välille vaan hän tarkastelee tekstintulkintaa keskusteluna ja keskustelua tekstintulkintana. Sen sijaan Gadamerin aloittamaa hermeneuttista perinnettä jatkanut Paul Ricoeur (Gallagher 1992, 9) on kiinnittänyt huomiota puheen ja kirjoituksen eroihin. Puhe, kuten ajattelukin on tapahtuma, joka ilmenee ja sen jälkeen katoaa, ellei sitä kiinnitetä kirjoitukseen. Ajattelun tai puheen tullessa kiinnitettyksi tekstiksi kirjoittajan al-

kuperäinen intentio häviää ja teksti alkaa elää omaa elämäänsä. Tätä ilmiötä Ricoeur (2000, 57, 61) kutsuu tekstin semanttiseksi autonomiaksi.

Hermeneuttinen tekstintulkinta usein kohdistuu historiallisesti vanhoihin teksteihin, jolloin on pohdittu sitä, mitä aika tekee tekstile ja miten vanhaa täysin erilaisessa historiallisessa tilanteessa syntynyttä tekstiä on tulkittava siinä historiallisessa tilanteessa, jossa tulkitsija on. Edellä kuvatuissa muistiinpanojen käyttöä ja tulkintaa koskevissa tilanteissa on mikromuotoisena kyse samankaltaisesta asiasta: Mitä aika tekee tekstile? Miten ajallisesti aiemmin kirjoitettua tekstiä tulkitaan toisessa ajassa ja toisessa paikassa? Aika on näissä tapauksissa tosin vain muutamia päiviä tai viikkoja eikä vuosisatoja tai -tuhansia. Lisäksi edellä kuvatuissa keskustelutilanteissa tekstin tulkitsijana on sama henkilö, joka ne on kirjoittanutkin. Ymmärrän edellä tekemäni havainnot erilaisista tavoista viitata muistiinpanoihin niin, että toisinaan muistiinpanojen syntytilanne elää vielä vahvana siinä tilanteessa, jossa niiden tekijä tulkitsee niitä. Silloin tulkintaan tulevat mukaan myös ne ajatukset ja tunteet, joita tekijällä oli muistiinpanoja tehdessään. Kuitenkin edellä olevan analyysin perusteella ryhmäkeskustelutilanteessa tulkitsijan kuvaukset näistä tunteista eivät muodostu merkitykselliseksi tulkinnan vastaanottajille vaan se, mitä vastaanotetaan, on muistiinpanojen sisältö. Ryhmäkeskustelutilanteessa muistiinpanot siis lopullisesti irtoavat syntytilanteestaan ja niille syntyy uutta merkitystä.

Mielenkiintoisia ovat myös edellä kuvatut tilanteet, joissa muistiinpanot ovat jo myös tekijänsä tulkinnassa täysin irronneet syntytilanteestaan. Tällöin muistiinpanojen syntytilanteessa mahdollisesti vallinnut epävarmuus esimerkiksi siitä, onko muistiinpanoissa tulkittu kirjaa ”oikein”, on kadonnut, ja muistiinpanot tulkitaan varmana, luotettavana, muistia tukevana tietona puheena olevasta asiasta. Hermeneutiikassa tästä ilmiöstä käytetään termejä vieraantuminen ja etäännyminen, joka tuottaa uutta merkitystä tekstile eli merkityksen transformaatiota (Gallagher 1992, 141; Ricoeur 2000, 72). Ajallinen etäisyys nähdään hermeneutiikassa positiivisena tulkinnassa uutta merkitystä tuottavana elementtinä (Gadamer 2004, 37). Edellä olevan analyysin perusteella keskeinen etäännyttämisen tuottama merkityksen transformatio näyttäisi olevan muistiinpanojen sisällön ”varmentuminen” niiden syntytilanteen ja tulkintatilanteen välisen etäisyyden vaikutuksesta. Gallagherin (1992, 51–53, 140) mukaan merkityksen transformatio on aina myös tulkitsijan minän transformaatiota, positiivisessa tapauksessa siis tulkitsijan itseymmärryksen kasvua. Kuitenkin muistiinpanojen merkityksen muutos tekijälleen ja samalla hänen itseymmärryksensä muutos riippuu edellä olevan analyysin perusteella siitä, millainen on se vuorovaikutustilanne, jossa muistiinpanot otetaan käyttöön. Tämän tutkimuksen aineistossa tilanteessa, jossa muistiinpanoja kysyttiin ja jossa niihin kohdistui muiden ryhmän jäsenten odotuksia, edellä kuvattua transformaatiota ei tapahtunut. Sen sijaan tilanteissa, joissa muistiinpanojen tekijä saattoi vetoamalla omiin muistiinpanoihinsa määrittellä käsitettä tai perustella väitettään, muistiinpanojen merkitys irtosi enemmän syntytilanteestaan ja sai siten uutta merkitystä tulkintatilanteesta. Tämän tyyppisen muistiinpanojen käytön voisi ajatella olevan myös asiantuntijayhteisöille ominaista, joissa muistiinpanoja käytetään

sujuvasti esitettävien argumenttien tukena ja yksityiskohtien muistamisen apuvälineenä.

Toisaalta ei voi kieltää, etteivätkö tilanteet, joissa opiskelijat päätyvät kriittisesti arvioimaan omia muistiinpanojaan ja niiden laatimisprosesseja, olisi myös opettavia ja kasvattavia. Esimerkissä 12 Krista arvioidessaan omia muistiinpanojaan esittää samalla akateemisten opintojen tavoitteiden kannalta keskeisiä näkemyksiä tiedon suhteellisuudesta ja moninäkökulmaisuuudesta. Sellaiset yhteiset työskentelytavat ja -tilanteet, joissa sekä muistiinpanoihin merkityn tiedon että ylipäätään tiedon suhteellisuus paljastuu opiskelijoille, ovat näiden tavoitteiden kannalta arvokkaita.

7.6 Tehtävänanto ymmärtämiskontekstina

Gadamerin mukaan ymmärtämään pyrkivän esittämät aidot ja avoimet kysymykset avaavat dialogista uutta ymmärrystä. Koulutuksessa kysymysten esittäjänä on useimmiten kuitenkin ollut opettaja ja niiden lähtökohtana on ollut opetussuunnitelma. Luokkahuonetutkimusten perusteella opettajan kysymys, oppilaan vastaus, opettajan kiittäminen -kaava on säilynyt sitkeästi opettamisvuorovaikutuksen muotona (Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987; Mercer 1997). Myös korkeakoulu- ja yliopisto-opetuksessa oppimista kontrolloivat tenttikysymykset ja opiskelijoiden niihin tuottamien vastausten arviointi on vakiintunut kysymisen muoto (ks. Karjalainen 2002). Hermeneutiikan näkökulmasta (Taylor 1993), kuten myös luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksen pohjalta (Mercer 1997), näitä käytäntöjä on arvosteltu juuri siitä, että tällaiset pedagogiset kysymykset ovat epäautenttisia kysymyksiä, jotka tuottavat tietoa suoraan toistavia vastauksia eivätkä johda uutta tietoa ja ymmärrystä avaavaan dialogiin.

Tämän tutkimuksen kohteena olleiden opiskelu- ja suoritustapojen tavoitteena on ollut osaltaan muuttaa luennointiin ja tenttimiseen perustuvia korkeakouluopiskelun käytäntöjä. Opiskelijoiden itseopiskelua ohjaavilla oppimistehtävillä on ollut tarkoitus aktivoida opiskelijoita ja ohjata heitä aiempaa itsenäisemmin pohtimaan opiskeltavia sisältöjä ja kytkemään niitä omaan kokemusmaailmaansa. (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990.) Ryhmäkeskusteluissa opiskelijat voivat tukea toisiaan näissä haasteissa. Juuri oppimistehtävän muotoilulla on aiempien tutkimusten perusteella merkittävä vaikutus pienryhmän vuorovaikutukseen ja oppimiseen (ks. luku 4.3). Lisäksi se, miten oppimistehtävä tulee ryhmässä vastaanotetuksi ja tulkituksi, on merkittävää pienryhmän vuorovaikutuksen ja oppimisen kannalta. Jos oppimistehtävä tulkitaan ryhmässä oppimista kontrolloivaksi, pedagogiseksi kysymykseksi, opetusmenetelmien uudistamisella ei hyvästä tarkoituksesta huolimatta edistetä juurikaan dialogisen uuden ymmärryksen kehittymistä. Jos taas oppimistehtävä avaa ryhmässä teemoja, joissa tarkasteltava asia voidaan kytkeä omiin kokemuksiin tai joiden

avulla voidaan edetä käsitteellisempään keskusteluun, oppimistehtäviin perustuva opetus voi saavuttaa tavoitteensa.

Aiemmissa pienryhmäoppimista koskevissa tutkimuksissa on todettu, että oppimistehtävä määrittää hyvin vahvasti ryhmässä esiin otettavia puheenaiheita. Pienryhmän kielellistä vuorovaikutusta koskevien tutkimusten mukaan uudet puheenaiheet aloitetaan usein lukemalla oppimistehtävää ääneen tai viittaamalla oppimistehtävään jollakin muulla tavalla (Fisher 1997; Mori 2002; Stokoe 2000). Oppimistehtävä on siis toisaalta oppimisen kohteena, mutta koska se tulee eri tilanteissa ja eri ryhmissä tulkituksi eri tavoilla, se on myös omalta osaltaan merkitystä tuottava ymmärtämiskonteksti opiskelevan pienryhmän keskustelussa.

Kovin yksityiskohtaista tutkimustietoa ei ole vielä siitä, mikä merkitys oppimistehtävän erilaisilla tilanteisilla tulkinnoilla on pienryhmässä tapahtuvalle oppimiselle ja ymmärtämiselle. Tämän tutkimuksen aineistossa oli huomattavissa viitteitä siitä, että oppimistehtävä tuotiin keskusteluun uusien puheenaiheiden avauksissa eri tavoilla. Näistä kahdesta syystä tässä tutkimuksessa kiinnitin tarkemmin huomiota siihen, millaista keskustelua ja yhteistä ymmärrystä erilaiset oppimistehtävään viittaavat avaukset tuottivat.

7.6.1 Tehtävänantoon tehdyt viittaukset

Keskustelujen luokittelussa vain suoranaisesti oppimistehtävää toistavat tai referoivat viittaukset sekä siihen deiktisesti viittaavat ilmaukset luokiteltiin ”tehtävänanto”-luokkaan. Usein sisällölliset puheenaiheet alkoivat kuitenkin viittauksella tehtävän käsitteisiin, jolloin viittaus luokiteltiin ”käsitteet”-kategoriaan. Käsitteisiin viitattiin myös puheenaiheiden aikana, ei siis vain puheenaiheen alussa. Tehtävänantoon ja käsitteisiin yhteensä tehtiin molemmissa ryhmissä noin kolmannes kaikista viittauksista (ks. liite 2). Näistä viittauksista puolestaan vain noin yksi viidesosa tehtiin suoraan tehtävänantoon, lopuissa viitattiin käsitteisiin. Molemmissa ryhmissä viitattiinkin itse käsitteisiin huomattavasti useammin kuin tehtävänantoon. Keskustelu siis usein irtautui varsinaisista tehtävänannon kysymyksistä puheeksi ilmiöitä kuvaavista käsitteistä. Seuraavaksi erittelen vielä tarkemmin, millä tavalla tehtävänanto ja sen sisältämät kysymykset tulivat tulkituksi keskustelussa ja miten niitä käytettiin keskustelun avaajina sekä millaista keskustelua tehtävänantoon viittaavat ilmaukset avasivat. Taustalla tässä tarkastelussa on filosofiseen hermeneutiikkaan perustuva ennako-oletus, että opiskelijoiden itsensä muotoilemat kysymykset avasivat sellaista keskustelua, jossa yhteinen ymmärrys pääsisi kehittymään pidemmälle kuin tehtävänantoon perustuvissa puheenaiheiden aloituksissa (ks. luku 2.5).

Luvussa 7.4.1 totesin sisällöllisen, esimerkiksi jonkin käsitteen yhteistä merkitystä muodostavan keskustelun piirteeksi sen, että merkitystä muodostettiin yhteisen ymmärtämiskontekstin avulla. Ymmärtämiskontekstina saattoi olla esimerkki tai muistiinpanot, joka auttoivat käsitettä tai ilmiötä koskevan yhteisen merkityksen muodostumista. Toisaalta keskusteluissa avattiin myös puheenaiheita, joissa ei edetty puheeksi otetun käsitteen tai ilmiön merkityksen

pohdintaan eikä sitä koskevaan ymmärrykseen. Työssäkäyvien ryhmän sisällöllisesti orientoituneessa keskustelussa tällainen jakautuminen oli varsin selvä. Myös Ylioppilaiden ryhmässä keskusteltiin käsitteiden merkityksistä, jos niistä syntyi erimielisyyttä, vaikka osallistujien yleisorientaatio olikin sitä välttelevä. Miten nämä eri tavalla edenneet puheenaiheet sitten avattiin ja millä tavalla tehtävänantoa toistavat kysymykset ja toisaalta opiskelijoiden itsensä muotoilemat kysymykset tai väitteet olivat niissä mukana? Millaiset keskustelussa esitetyt kysymykset siis avasivat merkitysneuvottelua ja sellaista keskustelua, jossa tuotettiin uutta ymmärrystä eikä vain toistettu aiempaa tietoa?

Molemmissa ryhmissä tehdyt viittaukset tehtävänantoon on esitetty taulukoissa 13 ja 14. Viittaukset tehtävänantoon on luokiteltu sen mukaan, aloitettiinkö viittauksella uusi puheenaihe vai esiintyikö viittaus puheenaiheen ”keskellä”. Taulukoihin on merkitty myös numeroin, mitkä puheenaiheet aloitettiin viittaamalla tehtävänantoon ja mitkä puheenaiheet taas alkoivat opiskelijan omalla kysymyksellä tai väitteellä. Puheenaiheiden numerot viittaavat luvussa 7.4 taulukoissa 7–11 numeroituihin keskustelujen puheenaiheisiin.

TAULUKKO 13 Viittaukset tehtävänantoon ja opiskelijan omalla kysymyksellä aloitetut puheenaiheet Työssäkäyvien ryhmässä

	1. keskustelu (sisältöorientoitunut)	2. keskustelu (sisältöorientoitunut)	3. keskustelu (suoritusorientoitunut)
Puheenaihe aloitetaan viittaamalla tehtävänantoon	3 (puheenaiheet 7, 10 ja 11)	4 (puheenaiheet 6, 7, 8 ja 10)	7 (puheenaiheet 5, 6, 9, 10, 11, 12 ja 13)
Viittaus tehtävänantoon, joka ei aloita puheenaihetta	6	4	11
Tehtävänantoon tehtyjä viittauksia yhteensä	9	8	18
Puheenaihe aloitetaan opiskelijan omalla kysymyksellä tai väitteellä	10 (puheenaiheet 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13)	6 (puheenaiheet 1, 2, 3, 4, 5, 9)	7 (puheenaiheet 1, 2, 3, 4, 7, 8, 14)

Kuten oletettua, viittaukset tehtävänantoon olivat yleisempiä suoritusorientoituneessa kuin sisältöorientoituneessa keskustelussa. Työssäkäyvien ryhmässä niitä oli eniten kolmannella keskustelukerralla, jolla ryhmä laati runkoa suoritusta varten ja keskustelu luokiteltiin suoritusorientoituneeksi. Ylioppilaiden keskustelu oli suurimmaksi osaksi suoritusorientoitunutta, joten viittauksia teh-

tävänäntoon tehtiin paljon. Ylioppilaiden ryhmän toisen keskustelukerran vähäiset viittaukset johtuivat siitä, että keskustelu oli kokonaisuudessaan lyhyt.

TAULUKKO 14 Viittaukset tehtävänäntoon ja opiskelijan omalla kysymyksellä aloitetut puheenaiheet Ylioppilaiden ryhmässä

	1. keskustelu (suoritusorientoitunut)	2. keskustelu (suoritusorientoitunut)
Puheenaihe aloitetaan viittaamalla tehtävänäntoon	5 (Puheenaiheet 2, 11, 13, 15 ja 16)	2 (Puheenaiheet 3 ja 4)
Viittaus tehtävänäntoon, joka ei aloita puheenaihetta	23	4
Tehtävänäntoon tehtyjä viittauksia yhteensä	28	6
Puheenaihe aloitetaan opiskelijan omalla kysymyksellä tai väitteellä	11 (puheenaiheet 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14)	2 (puheenaiheet 1 ja 2)

7.6.2 Viittausten avaama keskustelu

Kuten taulukoista 13 ja 14 ilmenee, molemmissa ryhmissä ensimmäisellä keskustelukerralla opiskelijan omalla kysymyksellä tai väitteellä avattuja puheenaiheita oli paljon. Kuten luvussa 7.4.1 osoitin, suuri osa näistä puheenaiheista, jotka Työssäkävien ryhmässä aloitettiin opiskelijan omalla kysymyksellä, päättyi käsitettä koskevan ymmärryksen kehittymiseen. Tällaisia keskustelujaksoja olen esittänyt esimerkeissä 3 ja 5. Ylioppilaiden ryhmässä opiskelijoiden itse muotoilemalla kysymyksellä aloitetut puheenaiheet eivät yhtä selvästi johtaneen yhteiseen ymmärtämiseen.

Molemmissa ryhmissä kuitenkin keskustelujaksot, jotka aloitettiin tehtävänäntoa referoimalla, näyttivät ongelmallisilta. Työssäkävien ryhmässä oli taulukon 13 mukaisesti ensimmäisellä keskustelukerralla kolme puheenaihetta, jotka avattiin referoimalla tehtävänäntoa. Yhteisenä piirteenä niille oli, että tehtävänäntoon perustuvasta kysymyksestä ei itsessään saatu paljon keskustelua aikaan. Esimerkeissä 14 ja 15 on kaksi näistä puheenaiheista.

Esimerkki 14 T. 1:10

01 Arja	Niin ku täs nyt oli toss toss ykköskohass ett yhteiskunta on ihmisen
02	tuotos yhteiskunnasta tulee objektiivinen todellisuus ihminen on
03	sosiaalinen tuotos (0,2) Perustele (0,4) näitten (0,6) teoriain
04	(1,0)
05 Tiina	mm
06 Arja	No tähän vuorovaikutukseenhan se just sitte perustuu

- 07 [eikö (0,6) yhteis niin yhteiskunnan]ja yksilön vuorovaikutuk[seen]
 08 Tiina [Niin sisäistäminen ja ulkoistaminen] [nii]
 09 ihmiset toimii keskenään
 10 Arja Mut mitä sit ku mennään niin kauas historiassa taaksepäin että mitään ei
 11 ollu valmiina kuka ne on keksiny (0,8)
 ((puheenaihe jatkuu Arjan esittämän kysymyksen pohjalta))

Suoranainen avattuun puheenaiheeseen liittyvä keskustelu oppimistehtävää referoivan alun (r. 1–3) jälkeen päättyy melko nopeasti tuotettuun vastaukseen (r. 6–9). Rivillä 10 ja 11 Arja esittää osittain samasta teemasta lähtevän oman kysymyksensä, joka tosin voidaan tulkita myös uuden puheenaiheen aloitukseksi. Keskustelu jatkuu Arjan riveillä 10 ja 11 esittämän kysymyksen pohjalta ja se kytkeytyy hyvin löyhästi riveillä 1–3 esitettyyn tehtävänannon teemaan.

Samantyyppisesti, varsin lyhyesti ja toteavasti tuotetaan vastaus myös esimerkissä 15 olevaan tehtävänantoon perustuvaan kysymykseen.

Esimerkki 15 T.1:11

- 01 Arja No (0,2) ököh selvitä mitä (0,6) Berger ja Luckmann tarkoittavat yksilön
 02 ja yhteiskunnan välisellä dialektiikalla (0,4) ja siihen no no
 03 [(sitte ja siihen ())]
 04 Tiina [(kuuluu nää) objektivoituminen sisäistäminen ja
 05 [instituutioituminen]
 06 Arja [No (0,2) onks] tää nyt sitten sitä (1,4) yksilön ja yhteiskunnan välisellä
 07 dialektiikalla sitä yksilö vaikuttaa yhteiskuntaan ja yhteiskunta
 08 vaikuttaa yksilöön (0,4) ni[inkö]
 09 Tiina [mm] mm (0,2) Se on sitä vuorovaikutusta
 10 Arja Niin (.) ja me [luodaan]
 11 Tiina [ja me luodaan] me luodaan itse se (0,8) missä me eletään
 12 Arja Nii:i [nii
 13 Seija [(Se on sitä) vuorovaikutusta
 14 Arja Mut miks tää pitää nyt sit tehä näin tällaseks vaikeaks
 15 (1,6)
 16 Tiina Nii sitä minä en tiä (0,8) tämmönen [(kun-)
 17 Arja [No ku] tää on just tätä tällasta et
 18 pitää pohtia ja ku tää kirja ei oo meikäläisen alaa
 ((puheenaihe vaihtuu))

Arja lukee riveillä 1–2 tehtävänantoa ja aloittaa uuden puheenaiheen. Pällekäispuhunnan vuoksi rivit 3 ja 4 kuuluvat nauhalta epäselvästi. Kuulostaa siltä, että Arja alkaisi itse vastata tehtävään, jota sitten Tiina täydentää riveillä 4–5. Seuraa varsin intensiivinen, yhteistoiminnallinen ja sisällöllisesti hyvin osuva Arjan ja Tiinan välinen vuorottelu siitä, mitä dialektiikalla tarkoitetaan. Kaikki kolme keskustelijaa tuottavat lyhyen vastauksen esitettyyn tehtävään, mutta niitä ei ryhdytä kehittelemään eteenpäin. Rivillä 14 puheenaihe vaihtuu, jota myös Arjan vuoron alussa oleva mut-partikkeli osoittaa (ks. Sorjonen 1989, 176). Oppimistehtävää referoiva puheenaiheen aloitus siis tässä saa aikaan sisällöllisesti tosin osuvan, mutta lyhyeen loppuvan keskustelun.

Edellisen kanssa samantyyppinen tehtävää referoivalla aloituksella alkava puheenaihe on myös seuraavassa esimerkissä 16, joka on Ylioppilaiden ryhmän ensimmäisestä keskustelusta. Puhe on tehtävänannon b-osasta, joka sisältää muun muassa kysymykset ”Miten yksilö Bergerin ja Luckmannin mukaan si-

säistää objektiivisen todellisuuden? Mikä merkitys tässä prosessissa on socialisaatiolla?” Tätä esimerkkikatkelmaa aiemmin on keskusteltu siitä, mitä objektivoituminen tarkoittaa. Seuraavaksi Veera esittää tehtävänantoa toistavan kysymyksen, joka saa aikaan seuraavanlaisen keskustelun:

Esimerkki 16 Y.1: 13

01 Veera	No (0,2) ja mikä merkitys tässä prosessissa on socialisaatiolla
02	(1,8)
03 Marjo	@Erittäin tärkeä@ [heheh]
04 Eija	[hehehe]
05 Krista	[Nii mut et] miten (0,2) [eiks tää kysymys oo niinku]
06 Eija	[@kyllä näin (on)@ hehehehe]
07 Krista	että miten (0,8) m-miten niinku ihminen sisäistää tän objektiivisen
08	todellisuuden Äskenhän me kes[kusteltiin siitä mitä on objektiivinen (.)
09 Marjo	[Nii siis]
10 Krista	[objektivoituminen]
11 Veera	[No niin (. no miten se sisäis]tää (0,4) Tietenkin [sillä että se-]
12 Marjo	[No mutta] s- sillä että se
13 Krista	Niin no ne keinot [(on ainaki)]
14 Marjo	[On näitä] objekti[voitumia]
15 Veera	[Nii että se muut]tuu todellisuudeks
16	sille ihmiselle [jolle se on sanonu sen ulos]
17 Krista	[niin et se (sisäistää) sen]
18 Veera	[() (sisäistämistä on se)]
19 Marjo	[Sitähän se juuri on että näiden] objektivoitumien avulla maailma
20	[jäsenyy]
21 Veera	[hehehe]
22 Krista	Nii (0,2) Nii mut ku mie vaan kun me alettiin [kes]kustella silleen
23 Veera	[Joo]
24 Krista	objektivoitumisesta Niinku pitää sit alussa selvittää se ennen ku voi
25	keskustella ett miten se sisäistetään
26	(1,6)

Rivillä 1 Veera aloittaa kysymyksen no-partikkelilla, joka Raevaaran (1989) mukaan voi merkitä sisällöllistä siirtymää, ei kuitenkaan aivan uuteen, vaan jo esillä olleeseen tai odotuksenmukaiseen aiheeseen. Aiemmin on keskusteltu objektivoitumisesta, joten Veera on etenemässä tätä koskevasta tehtävänannon kysymyksestä seuraavaan kysymykseen eli kysymykseen socialisaatiosta. Aloitus on kuitenkin toisille ongelmallinen, koska sitä seuraa pitkähkö tauko (r. 2). Ilmeisesti Veeran virallisen kuuloinen äänensävy (jota Ylioppilaiden ryhmässä käytettiin viitattaessa tehtävänantoon) laukaisee lyhyen jakson, jossa nauretaan ja lausumat sanotaan pilaillen (rivit 3, 4 ja 6). Rivillä 5 Krista kuitenkin aloittaa vuoronsa vakavasti, ilman pilailevaa äänensävyä. Hän palaa tehtävän b-kohdan ensimmäiseen kysymykseen eli siihen, miten yksilö sisäistää objektiivisen todellisuuden. Tulkitsen Kristan esittävän tässä muille, ettei ole vielä mahdollista mennä tehtävässä eteenpäin, koska vasta on keskusteltu siitä, mitä on objektiivinen todellisuus, eikä vielä siitä, miten se sisäistetään. Kun taas Veeran aloitusvuoro implikoi sitä, että objektiivisen todellisuuden sisäistämisestä on jo keskusteltu, joten voidaan mennä eteenpäin. Tätä tulkintaa tukee se, mitä katkelmassa seuraa Kristan puheenvuoron jälkeen: Ennen kuin Krista on lopettanut, rivillä 11 Veera aloittaa oman vuoronsa hyvin kärsimättömällä äänensävyllä.

Myös vuoron sanallinen muotoilu (*no tietenkin*) kuvastaa sitä, että Veeran mielestä asia on jo selvitetty.

Seuraavaksi sekä Krista, Marjo että Veera vastaavat esitettyyn kysymykseen lähes yhtäaikaisesti, katkelmassa on paljon päällekkäispuhuntaa (rivit 12–20). Siten keskustelijat eivät orientoidu toistensa vuoroihin vaan kaikki vastaavat tehtävänannon pohjalta esitettyyn kysymykseen. Kaikki puhujat orientoituvat siis alussa esitettyyn kysymykseen ja myös omiin, aiemmassa keskustelussa esittämiinsä vuoroihin. Kaikki kolme nimittäin esittivät jo edellisen puheenaiheen yhteydessä samansisältöiset puheenvuorot ja toistavat ne nyt. Ainoastaan Kristan vuoro rivillä 18 näyttäisi täydentävän Veeran edellistä vuoroa. Sen sijaan Marjon seuraavaksi aloittaman vuoron alusta huolimatta (*Sitähän se juuri on...*) vuoro ei sisällöllisesti näytä kytkeytyvän Veeran ja Kristan puheeseen, vaan alussa esitettyyn kysymykseen sisäistämisestä. Puhujat eivät siis osoita vuorojaan toisilleen, vaan anonyymille kysyjälle, joka voisi olla vaikka opettaja. Tältä osin katkelma, kuten myös esimerkeissä 14 ja 15 esitetyt katkelmat, muistuttaa luokkahuonekeskustelua. Tyypillisessä luokkahuonekeskustelussa opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat niin, että kukin vastaa vain opettajan kysymykseen, mutta ei sido puheenvuoroansa muiden oppilaiden vuoroihin esimerkiksi kiistämällä tai kehittelemällä niitä eteenpäin (Luukka 1996). Vaikka tutkittu keskustelutilanne siis periaatteessa oli auktoriteettirakenteeltaan tasa-arvoinen, koska opettaja ei osallistunut keskusteluihin, perinteinen opettaja–oppilasasetelma kysymys–vastaus-käytänteineen saattoi siirtyä oppimistehtävän tulkintojen myötä myös opiskelijoiden väliseen keskusteluun.

Katkelman vuorottelurakenne ei kuitenkaan ole luokkahuonekeskustelulle ominainen. Katkelma ei rakennu kolmesta pitkähäköstä toisiaan seuraavasta vuorosta vaan lyhyistä osittain päällekkäisistä puheenvuoroista, joissa kukin toistaa jo aiemmin sanomaansa. Samanaikaisen puheen suuri määrä ja monologiset, samoja lausumia toistavat vuorot ovat Gruberin (1998) mukaan tyypillisiä konfliktitilanteelle. Konfliktiin viittaa myös Veeran emotionaalisesti sävyttynyt puhe riveillä 11, 15 ja 16. Konflikti näyttäisi ratkeavan episodin lopussa, jossa Krista vielä kerran tuo esille oman tulkintansa ja johon Veera osallistuu kuulijana joo-partikkelilla (21–24). Oppimistehtävää toistava kysymys puheenaiheen alussa siis johti ryhmän erimielisyyteen, mutta konflikti ei koskenut varsinaisesti tehtävän sisältöjä vaan sitä, missä järjestyksessä tehtävän eri osista on syytä keskustella ja voidaanko jo edetä seuraavaan aiheeseen. Myös Työssäkäyvien ryhmässä oli yksi saman tyyppinen keskustelujakso, jossa tehtävänantoa toistava puheenaiheen aloitus johti pohdintaan siitä, onko aiheeseen syytä siirtyä vielä tässä vaiheessa.

Oppimistehtävää referoiva puheenaiheen alku sai aikaan edellä olevissa esimerkkikatkelmissa siis keskusteluhetken, jossa melko nopeasti ja lyhyesti vastattiin esitettyyn kysymykseen ryhtymättä pohtimaan erilaisia näkökulmia tehtävän teemoista. Aiemman pienryhmäoppimista koskevan tutkimuksen perusteella pienryhmässä tapahtuvan oppimisen ja ymmärtämisen kehittymisen yksi edellytys on se, että puheenaiheessa pysyttäisiin tarpeeksi pitkään, jotta aiheesta saataisiin tuotetuksi erilaisia näkökulmia ja yhdisteltyksi niitä (ks. luku

4.3). Tällä perusteella suoraan oppimistehtävään kiinnittyvä keskustelu ei tämän tutkimuksen aineistossa parhaalla tavalla ohjannut opiskelijoita tarkastelemaan ilmiötä monipuolisesti ja kytkemään tarkasteltavia ilmiötä omiin kokemuksiin. Oppimistehtävän kysymykset tulkittiin siis näissä katkelmissa juuri pedagogisiksi, tietoa tarkistaviksi kysymyksiksi, jotka eivät avanneet ryhmässä sellaista keskustelua, jossa olisi voitu edetä uuteen tietoon ja ymmärrykseen.

Edellä olevassa esimerkissä 14 oli kuitenkin viitteitä siitä, että tehtävää referoiva kysymys saattoi johtaa opiskelijan omaan kysymykseen, josta keskustelu eteni sellaiseksi, jossa esitettiin useita näkökulmia keskusteltavasta teemasta. Tällaisia keskustelujaksoja olikin Työssäkäyvien ryhmässä toisella keskustelukerralla kaksi, joissa molemmissa päästiin etenemään keskusteltavaa teemaa tai käsitettä koskevaan yhteiseen merkitykseen (puheenaiheet 6 ja 10). Muut tehtävänantoa referoivat puheenaiheen aloitukset toisella keskustelukerralla eivät edenneet yhteiseen ymmärrykseen (puheenaiheet 7 ja 8). Näitä puheenaiheita on hieman tarkemmin kuvattu taulukossa 8 luvussa 7.4.1.

Esimerkissä 17 on yksi niistä puheenaiheista, joissa tehtävänannon kysymyksestä kehitellään oma kysymys, jota sitten lähdetään pohtimaan.

Esimerkki 17 T. 2: 6

- 01 Arja Nii (.) no täss (.) täss on tää (0,2) yks kysymys just täss c-kohdassa että (.)
 02 millaisia uusia sosiaalistajia on tulossa perinteisten sosiaalistajien
 03 rinnalle ja mitkä sosiaalistajat (0,2) ovat tärkeitä tämän päivän
 04 yhteiskunnassa mielestäsi tärkeitä
 05 Tiina mm hmm
 06 Seija ((selvittää kurkkua))
 07 Arja Nii onko nää nyt sitte just nää onko tää niin kauhee tää (0,2) tää
 08 tiedonvälitys ja just (.) tämmönen niin (.) ni onks se loppujen lopult hyvä
 09 vai paha
 10 Seija Nii joo
 11 Tiina [hmm]
 12 Seija [Siin on] varmaan (eiköhän siinä oo)
 13 Tiina Niin nyt ku ajat[telee esim]
 14 Seija [molempia]
 15 Tiina internetiä ku lapset pääsee esimerkiks hyvin (0,6) pienetki internetin
 16 sivuilla niin nehän pääsee kaikkiin pornojuttuihin ja kaikkiin °niinku°
 17 pääsee
 18 Seija hmm
 19 Tiina niinku siis (0,4) niinku kaikkeen niinku k- (1,2)
 20 Seija mm (.) kokei°lee° (0,8)
 21 Tiina Ja kaikki tulee jo sulle silmille niinku niin nuorena
 22 Arja hmm
 23 Seija °hmm°
 24 Arja Nii (1,4) hh mutt toisaalta sitte taas on paljon enempi niinku (0,2) just
 25 näit valintoja
 26 Tiina On [virikkeitä ja kaikkee () on se toinen puolikin siinä]
 27 Arja [Sä sä jo Niin sä tiedät kaikkee paljon enempi jo pienest] pienest
 28 Tiina hmm
 29 Arja lähtien ja näät ja
 30 Seija hmm
 31 Arja v- vaihtoehtoja on niin paljon enempi
 ((puheenaihe jatkuu))

Katkelma alkaa Arjan esittämällä tehtävänantoa referoivalla kysymyksellä (r. 1–4). Arja kuitenkin kehittää kysymystä edelleen ja esittää siitä oman versionsa (r. 7–9): Ovatko tiedonvälitys ja muut uudet sosiaalistajat yhteiskuntaan sosiaalistumisen kannalta hyvä vai paha asia. Tämän itse muotoillun kysymyksen tuloksena puheenaihetta siis kehitellään pidempään ja teemasta löydetään useita näkökulmia. Samantyyppinen, tehtävänannon kysymykseen pohjautuva oma kysymys esitettiin myös toisessa keskustelujaksossa Työssäkävien ryhmän toisella keskustelukerralla. Tällä kertaa Seija esittää kysymyksen, jota ensin hyvin epävarmasti ja hapuillen ryhdytään selvittämään, mutta josta lopulta päästään tyydyttävään johtopäätökseen. Tämä jakso on esitetty esimerkissä 18.

Esimerkki 18 T.2: 10

- 01 Seija Mutta tosta just tuli noista rooleista kun (0,2) se oli toi miten yksilö
02 Bergerin ja Luckmanin mukaan sisäistää objektiivisen todellisuuden (0,8)
03 Niin täällähän oli tää mikä teillä- teki ootte saanu eikö vaan tän (1,4) tän
04 artik[kelin]
05 Tiina [Joo saa]tii
06 Seija Niin tässähän on [Sosiaaliset roolit] kuvaavat objektiivista sosiaalista
07 Tiina [Joo nii (0,2) oliki]
08 Seija maailmaa (0,4) roolit ovat objektiivista yleispätevää instituutio:naalista
09 (0,2) o:naalisuutta sosiaalista käyttäytymistä
10 (2,8)
11 Seija Onko se niinku tätä
12 (3,0)
13 Seija (Ne) roolit on niinku sitä objektiivista (.) sosiaalista maailmaa. (0,6)
14 °Objektiivisia ob- objek(tiivisia)°
15 (1,4)
16 Arja Mää olen kirjot[anu] tänne että .hh alkupiste on objektiivisen tapahtu-
17 Tiina [Mm]
18 Arja man välitön käsittäminen (.) tai tulkitseminen mielenilmaisuksi ilmai-
19 suksi toisen .hh subjektiivisista prosesseista jolloin tapahtumasta tulee
20 subjektiivisesti mielekäs myös itselle
21 (2,0)
22 Seija Nii joo
23 Tiina hm
24 Seija Eliikkä (1,8) se sisäistää sen (0,8)
25 Arja [Nii]
26 Tiina [Mut]ta kyllähän- [(mutta)]
27 Arja [Ja] (0,2) perustana on varha- varhaisemmilta sukupol-
28 vilta pelä- peräisin olevat mallit.
29 (2,0)
30 Seija (°mallit°)
31 Arja mm
32 Tiina mhmh
33 (8,4)
34 () Joo
35 (6,0)
36 Tiina (Nii se-)
37 Seija (Tulee niinku-)
38 Arja Sehän on [() vuorovaikutust-]
39 Seija [Se on sitä jotakin objek]tiivisuutta ja (0,6) sitte jos se on itselle
40 mielekäs niin se (0,4) sisäistää sen
41 Arja mm
42 Tiina hm
43 Seija objektiivisen °todellisuuden° (0,2) hehe (tai [obje-)
44 Tiina [Nii] joo (.) että se s:sisäistää
45 semmosen minkä sen tuntee [itsel]leen mielekkääksi

Puheenaihe jatkuu ja päättyy lopulta Tiinan esittämään johtopäätökseen siitä, että rooleilla on suuri merkitys objektiivisen todellisuuden sisäistämisessä:

Esimerkki 18 (jatkuu)

- | | |
|-------------|--|
| 112 Tiina | Se on aika tärkeä yleensäkin muuten nämä roolit sosiaalistajana (näät) |
| 113 | tämmöset) ne on hirveen tärkeitä (ku aatellaan) |
| 114 (Seija) | Joo |
| 115 Tiina | kun ne edustaa sitä |
| 116 Arja | On joo |
| 117 Tiina | instituutiota |

Aiempi havaintoni siitä, että tehtävänannon kysymykset tulkittiin ryhmäkeskusteluissa pedagogisiksi, tietoa tarkistaviksi kysymyksiksi, siis tarkentuu edellä olevien esimerkkien 17 ja 18 perusteella. Sisältö- ja merkitysorientoituneessa keskustelussa tehtävänannon pohjalta voitiin kehittää myös omia, omasta ihmettelystä ja esiyymmärryksestä lähteviä avoimia kysymyksiä. Ne johtivat sellaiseen keskusteluun, jossa pelkän toteavan vastauksen sijaan ryhdyttiin pohtimaan eri näkökulmia tai luomaan selvyyttä epäselväksi huomattuun asiaan.

Tämän tutkimuksen aineisto vahvistaa aiemmissä tutkimuksissa ja filosofisessa hermeneutiikassa todetun pedagogisten kysymysten ongelmallisuuden uuden ymmärryksen kehittämisessä. Ryhmissä oppimistehtävän sisältämiä kysymyksiä tulkittiin ja käsiteltiin usein pedagogisina, tietoa kontrolloivina kysymyksinä. Kuitenkin oppimistehtävän kysymyksistä saatettiin edetä myös omiin autenttisiin ja dialogia avaaviin kysymyksiin. Silloin oppimistehtävän kysymystä tai tehtävänantoa muotoiltiin eteenpäin esimerkkien 17 ja 18 mukaisesti. Näissä esimerkeissä opiskelijat keskustelivat sellaisista tehtävään liittyvistä teemoista, jotka he itse kokivat ongelmallisiksi tai kiinnostaviksi. Oppimistehtävän suoraa referointia hedelmällisempi uuden puheenaiheen avaus oli siis jonkun ryhmän jäsenen itse muotoilema kysymys tai väite. Samanlaisen havainnon on tehnyt Mori (2002), joka tutki yliopistossa japania vieraana kielenä opiskelleen pienryhmän keskusteluja. Tutkimus koski tehtäviin perustuvaa kieltenopetusta, joka oli organisoitu hyvin samantyyppisesti kuin oppimistehtävän valmistelu ja keskustelusuoritus tässä tutkimuksessa. Myös Mori havaitsi, että opiskelijan spontaani keskustelunavaus oppimistehtävään liittyvästä, mutta itse koetusta aidosta ongelmasta tuotti ympäristöään koherentimpaa ja luontevampaa keskustelua.

Oppimistehtäviin perustuvan opetuksen mahdollisuudet tuottaa oppimista ja uutta ymmärrystä näyttävät riippuvan siitä, millä tavalla oppimistehtävät tulkitaan. Tässä tutkimuksessa itse oppimistehtävä ei ollut tarkastelun kohteena vaan se, miten se tuli opiskelijaryhmissä tulkituksi. Kuitenkin tekemieni havaintojen perusteella voi myös pohtia oppimistehtävien muotoilua. Tämän tutkimuksen perusteella yhteistä oppimista edistävät sellaiset tehtävänannot, jotka ohjaavat ja rohkaisevat opiskelijoita esittämään omia kysymyksiään. Tehtävänantoja tulisi kehittää tällaiseen suuntaan erityisesti silloin, kun opetuksen ja arvioinnin tavoitteena on tiedon kontrolloimisen sijaan uuden tiedon ja ymmärryksen kehittyminen. Aiemmissä tutkimuksissa kysymysmuoto tehtävänannos-

sa on kyseenalaistettu (Mercer 1997), eikä suora kysymysmuoto tehtävänannossa ole myöskään tämän tuloksen perusteella paras mahdollinen tapa, koska silloin kysymykset tulkitaan keskustelussa helposti pedagogisiksi, tietoa testaviksi kysymyksiksi. Parempi olisi ohjata opiskelijat itse ihmettelemään ja kysymään omia kysymyksiään ja luoda mahdollisuuksia opiskelijoiden omille kysymyksille (ks. Taylor 1993, 70).

8 YHTEINEN YMMÄRTÄMINEN TYÖTIIMEISSÄ

8.1 Työtiimien keskusteluissa tehdyt viittaukset

Nuorisotyöntekijätiimien keskustelujen analyysi alkoi samaan tapaan kuin opiskelijoiden ryhmäkeskustelujen analyysi. Luokittelin sellaiset keskusteluissa tehdyt viittaukset, jotka tehtiin joko keskustelun puheenaiheeseen tai johonkin sen mahdollisista kontekstuaalisista resursseista. Koko luokittelun tulokset ovat liitteessä 3.

Taulukossa 15 on esitetty ne luokat, joihin tutkittujen kahden tiimin keskusteluissa tehtiin eniten viittauksia. Koodi merkittiin keskustelussa aina kohtaan, jossa viittauskohde muuttui. Siten ei ole kyse siitä, että suurin osa keskustelua tai keskusteluaikaa olisi käytetty taulukkoon merkittyihin puheenaiheisiin tai niihin liittyviä lausumia olisi esitetty eniten. Kyse on enemmänkin siitä, että näitä aiheita ”kierrätettiin” keskusteluissa eniten. Niihin siis viitattiin useimpien puheenaiheiden yhteydessä tai ne muodostuivat itse useimmin puheenaiheiksi.

Taulukosta 15 on nähtävissä, että yleisin viittauksen kohde tiimien keskusteluissa oli työtavat. Työtavoiksi luokiteltiin keskusteluissa kohdat, joissa viitattiin tiimissä, nuorisotalolla tai yleensä nuorisotyössä käytettyihin työmenetelmiin, toimintatapoihin tai noudatettavaan käytäntöihin. Myös tuleviin tapahtumiin viitattiin molempien tiimien keskusteluissa suhteellisen paljon. Tiimipalavereissa tekemieni havaintojen mukaan erityisesti Mäkelän tiimi suunnitteli yhdessä tulevaa toimintaa. Nuorisopisteen tiimi poikkesi Mäkelän talotiimistä siten, että Nuorisopiste oli monitoimitalotyyppinen nuorisotalo kaupungin keskustassa, jossa organisoitiin kaupungin nuorisotyön lisäksi muunkin tyyppistä toimintaa, esim. tiedotus- ja kulttuuritoimintaa. Mäkelän nuorisotalo puolestaan oli pienempi, lähiössä oleva nuorisotalo.

Omaan aiempaan toimintaan tehtyjä viittauksia oli molemmissa tiimeissä suhteellisen paljon. (Mäkelän tiimissä kuudenneksi eniten, ks. liite 3.) Havaitsin myös palavereissa, että tiimien jäsenillä oli omia vastuutehtäviään, joista tiimipalavereissa raportoitiin muulle tiimille. Mäkelän tiimin palavereissa oli tapana myös, että jokainen työntekijä kertoi vuorollaan omasta tulevasta ohjelmastaan.

Mäkelän tiimin kiinteä yhteistyö lähikoulujen kanssa näkyy yhteistyötahoihin tehtyinä viittauksina.

TAULUKKO 15 Yleisimmät viittauskohteet tutkituissa työtiimeissä

Mäkelä		Nuorisopiste	
Viittauksen kohde	%	Viittauksen kohde	%
1. Työtavat	15	1. Työtavat	14
2. Tuleva tapahtuma	14	2. Aiempi tapahtuma	13
3. Nuoret	12	3. Oma aiempi toiminta	11
4. Oma tuleva toiminta	9	4. Tuleva tapahtuma	10
5. Yhteistyötahot	8	5. Nuoret	9
Muut yhteensä	42	Muut yhteensä	43
Yhteensä	100	Yhteensä	100

Se, kuinka paljon eri tiimeissä keskusteltiin omasta tai yhteisestä aiemmasta toiminnasta ja tulevasta toiminnasta, riippui toki muustakin kuin tiimien toiminnan organisoinnista ja yhteisen toiminnan tavoista. Nuorisotaloilla järjestettiin isompia ja pienempiä tapahtumia vaihtelevasti ja käytyyn keskusteluun vaikutti se, miten tutkimuksen kohteeksi tulleet keskustelut sattuivat sijoittumaan suhteessa talon tapahtumiin.

Työntekijätiimien keskustelujen analyysi jatkui hieman toisella tavalla kuin opiskelijaryhmien keskustelujen analyysi. Työssä tapahtuvaa yhteistä ymmärtämistä ja vakiintuneita tulkintoja selvitin tarkastelemalla sitä, missä yhteydessä erilaisia asioita otettiin esille ja niistä keskusteltiin. Tämän asiayhteyden selville saamiseksi tarkastelen seuraavaksi sitä, minkälaisina yhdistelminä eri viittauskohteet keskusteluissa esiintyivät, toisin sanoen, minkä muiden asioiden yhteydessä eri asioita otettiin puheeksi. Etsin siis aineistosta keskustelujaksoja, joissa eri viittauskohteet vuorottelivat keskenään. Filosofisen hermeneutiikan tarjoaman ymmärtämisen kuvauksen pohjalta katson, että tällaisissa jaksoissa eri viittauskohteet antoivat merkityksen toisilleen. Asia sai siis merkityksensä siitä asiayhteydestä eli siitä kielellisestä ymmärtämiskontekstista, missä se esiintyi.

Koska työtavat osoittautuivat kaikista yleisimmäksi viittauksen kohteeksi, aloitin tämän vaiheen niin, että etsin aineistosta katkelmia, joissa työtavat oli toisena viittauksen kohteena. Toisena kriteerinä etsityille katkelmille oli, että työtapoihin ja johonkin toiseen kohteeseen viitattiin niissä useammin kuin keran, etsin siis katkelmia, joissa kaksi eri viittauskohdetta vuorotteli keskenään. Havaitsin, että keskusteluissa puhuttiin työtavoista kolmen muun viittauskohteen yhteydessä. Nämä kohteet olivat aiemmat tapahtumat, tulevat tapahtumat ja nuoret.

Nuorisotyön kasvattavan merkityksen ja nuorten sosiaalistamistavoitteen perusteella työtapoja koskevan puheen ohella nuoria koskeva puhe on merkityksellistä. Siksi työtapoihin kohdistuvien viittausten lisäksi etsin keskustelujaksoja, joissa vuorottelivat viittaukset nuoriin ja johonkin toiseen kohteeseen. Sellaisten jaksojen lisäksi, joissa viittauskohteina vuorottelivat nuoret ja työtavat, aineistosta erottui useita sellaisia keskustelujaksoja, joissa yhdistelmänä olivat nuoret ja aiemmat tapahtumat.

Näissä aineistosta erotetuissa jaksoissa yleensä viitattiin muihinkin asioihin, mutta harvemmin ja satunnaisemmin kuin niihin kahteen kohteeseen, joiden mukaan katkelma luokiteltiin. Osa jaksoista oli kuitenkin tulkinnanvaraisia, koska nuorten lisäksi saatettiin viitata yhtä usein esimerkiksi työtapoihin ja aiempiin tapahtumiin. Tällaiset jaksot luokittelin sen mukaan, kumpi viittauskohteista ilmeni jaksossa vahvempana. Tiimikeskusteluista eroteltujen keskustelujaksojen lukumäärät molemmissa tiimeissä on esitetty taulukossa 16.

TAULUKKO 16 Viittauskohteiden vuorottelu nuorisotyöntekijöiden tiimikeskusteluissa

Keskustelukatkelmien sisältämät viittauskohteiden yhdistelmät	Mäkelä f	Nuorisopiste f
Aiempi tapahtuma + työtavat (ongelmapuhe)	7	11
Tuleva tapahtuma + työtavat (suunnittelupuhe)	17	5
Nuoret + aiempi tapahtuma	9	5
Nuoret + työtavat	8	4
Yhteensä	41	25

Taulukossa 16 olevat luvut ovat absoluuttisia, eivätkä siksi vertailukelpoisia keskenään. Mäkelän keskustelut sisälsivät Nuorisopisteen keskusteluja enemmän viittauskohteiden yhdistelmiä sen vuoksi, että Mäkelän tiimin palavereja oli aineistossa yksi enemmän kuin Nuorisopisteen palavereja.

Katkelmat, joissa viittauskohteina vuorottelivat aiempi tapahtuma ja työtavat, oli puhetta, jossa aiempi tapahtuma määrittyi jollakin tavalla ongelmallisenä. Tapahtuman kuvauksen yhteydessä tai heti sen jälkeen ryhdyttiin pohtimaan tapoja, jolla ongelma selvitettäisiin. Puhetta, jossa määritellään ongelmaa, kuvataan sen laatua ja esitetään ratkaisuehdotuksia, on nimitetty ongelmapuheeksi (Hester & Eglin 1997b). Katkelmat, joissa yhdistyivät viittaukset aiempaan tapahtumaan ja työtapoihin, olivat piirteiltään juuri tällaista ongelmapuhetta. Katkelmat, joissa yhdistyivät tulevaa tapahtumaa ja työtapoja koskevat viittaukset, olivat puolestaan luonteeltaan suunnittelupuhetta (Kärkkäinen 1997). Siinä pohdittiin, mitä työtapoja käytettäisiin jossakin tulevassa tilanteessa tai tapahtumassa.

Tiimikeskusteluaineisto on karsiutunut analyysin tässä vaiheessa niin, että taulukkoon 16 merkityt keskustelukatkelmat kattavat viittauskohteiden lukumäärien perusteella laskettuna noin kolmasosan kaikista tiimikeskusteluista. Karsin aineistoa edelleen jättämällä suunnittelupuheen siitä pois. Jatkoanalyysissä tarkastelen siis ensinnäkin sellaisia keskustelukatkelmia, joissa yhdistyvät viittaukset aiempiin tapahtumiin ja työtapoihin. Lisäksi tarkastelen katkelmia, joissa yhdistyvät viittaukset nuoriin ja työtapoihin sekä nuoriin ja aiempiin tapahtumiin. Perustelu näille valinnoille on se, että nimenomaan näihin keskusteluihin sisältyi sellaisia tiimin oppimisen piirteitä, joita aiemmassa tiimioppimisen tutkimuksessa on esitetty. Näitä piirteitä ovat tiimin yhteinen ongelmanratkaisu sekä työtä koskevien havaintojen jäsentäminen ja uudelleen jäsentäminen. Sitä, millä tavalla aineistosta havaitut teemat näihin tiimioppimisen piirteisiin kytkeytyvät, tarkennan myöhemmin.

8.2 Työtiimejä koskevien tutkimuskysymysten täsmentäminen

Edellisen alaluvun 8.1 perusteella rajaan seuraavaksi luvussa viisi esitettyä toista tutkimustehtävää eli kysymystä siitä, mitä yhdessä oppimisen ja hermeneuttisen paremmin ymmärtämisen ehtoja keskustelujen ymmärtämiskontekstit paljastavat. Tämä yleinen tiimien keskusteluja koskeva tutkimustehtävä täsmentyy kahdeksi kysymykseksi:

- 1) Miten aiempi tapahtuma määriteltiin tiimissä ongelmalliseksi ja millaisia uuden ymmärtämisen ja oppimisen ehtoja tai mahdollisuuksia tähän prosessiin sisältyi?
- 2) Millaisia nuoria koskevia tulkintoja muodostui nuoria koskevan puheen yhteydessä, miten niitä muodostui ja millaisia uuden oppimisen ja ymmärtämisen ehtoja tai mahdollisuuksia tähän prosessiin sisältyi?

Näiden kysymysten pohjalta työtiimien keskusteluja koskevat tulokset jäsenyivät seuraavissa luvuissa kahteen kokonaisuuteen. Ensiksi tarkastelen keskustelua, jossa työtavoista puhuttiin aiempien tapahtumien yhteydessä. Toisena kokonaisuutena selvittelen keskusteluja, joissa muodostui nuoria koskevia merkityksiä.

8.3 Työtapoja ja aiempia tapahtumia koskevat yhteiset tulkinnat

8.3.1 Yhteisen tilanneorientaation muodostuminen

Luvussa 8.1 totesin, että keskustelujaksot, joissa yhdistyivät aiempia tapahtumia ja työtapoja koskevat viittaukset, olivat luonteeltaan ongelmapuhetta. Näis-

sä katkelmissa puheeksi otettu aiempi tapahtuma ymmärrettiin yhdessä jollakin tavalla ongelmallisena. Todetun ongelman yhteydessä sitten keskusteltiin siitä, millaisilla työtavoilla ongelmallista asiaa hoidetaan tulevaisuudessa. Tiimin oppimisen kannalta juuri ongelmien ratkaisu ratkaisuvaihtoehtoja kokeilemalla ja kokemuksia refleктоimalla on yksi tiimin oppimiselle tyypillinen piirre (ks. luku 4.4), johon katson nuorisotyöntekijätiimien aiempia tapahtumia ja työtavoja koskevan keskustelun kytkeytyvän.

Työtavojen ja aiempien tapahtumien viittausten yhdistelmiä sisältäneet keskustelujaksot on jaettavissa kolmeen luokkaan sen mukaan, millä tavalla aiempi tapahtuma esitettiin tiimipalaverissa ja millä tavalla se merkittiin ongelmalliseksi. Ensimmäiseen luokkaan sijoitin jaksot, jossa joku tiimin jäsenistä määritteli jonkin aiemman tapahtuman jo jakson alussa ongelmalliseksi tapahtumaksi. Toiseen luokkaan luokittelin jaksot, joissa aiempi tapahtuma kerrottiin ensin neutraalisti ja vasta sen jälkeen kertoja itse toi esille tapahtumaan sisältyneen ongelmallisen asian, esimerkiksi epäsofivan työkäytännön. Kolmannessa luokassa ovat jaksot, joissa joku muu kuin aiemman tapahtuman kertoja tulkitsi tapahtuman tai siihen liittyvän työtavan ongelmalliseksi. Nämä erilaiset tavat käsitellä aiempia tapahtumia työtavojen yhteydessä jakaantuivat tiimien keskusteluissa taulukossa 17 esitetyllä tavalla.

TAULUKKO 17 Erilaiset ongelman esittämisen tavat tiimikeskusteluissa

	Mäkelä f	Nuorisopiste f
1) Aiempi tapahtuma esitetään alun alkaen ongelmana.	3	7
2) Kertoja kertoo neutraalisti aiemmasta tapahtumasta ja tuo esille siihen liittyvän ongelman myöhemmin.	2	4
3) Kertoja kertoo aiemmasta tapahtumasta, jonka toinen tiimin jäsen määrittelee ongelmaksi.	2	-

Miten tällaiset tilanteet sitten ovat kiinnostavia tilanteisen ymmärtämisen ja orientaation kannalta? Oletettavasti tilanteet, joissa uusi, esille otettu asia ymmärretään alun alkaen ongelmalliseksi, olisivat yhteisen tilanteisen ymmärtämisen ja yhteisen orientaation ylläpidon kannalta ongelmattomampia tai ainakin eri tyyppisiä kuin tilanteet, joissa jokin aluksi neutraalisti esitetty asia määrittyykin ongelmaksi vasta myöhemmin keskustelujakson kuluessa. Ongelmanratkaisun ja tiimin oppimisen voisi olettaa olevan yhteydessä siihen, miten tiimissä onnistutaan yhteisen orientaation muodostumisessa ja ylläpitämisessä erityisesti ongelmista keskusteltaessa.

Mäkelän tiimissä oli kolme keskustelujaksoa, jossa aiempi tapahtuma esitetään ensin ongelmallisena. Sen jälkeen tiimi pohtii käytänteitä, jotka tapahtumaan ovat johtaneet tai selvittelee työtapoja, joilla ongelma on ratkaistavissa. Nämä kaikki kolme keskustelujaksoa koskivat ongelmaa, josta keskusteltiin Mäkelän tiimin kolmessa palaverissa. Kyseessä oli ongelma, jossa ”isoiksi pojiksi” nimitetyt, varsinaisesta talotoiminnasta jo ohi kasvaneet pojat tulivat talolle isolla joukolla metelöimään ja häiritsemään varsinaisten nuorisotaloikäisten toimintaa. Esimerkissä 19 on keskustelujakso Mäkelän tiimin kolmannen palaverin alusta, jossa Marja ottaa puheeksi tämän ongelman.

Esimerkissä 19 riveillä 1–8 lopetellaan edellistä puheenaihetta. Tauon jälkeen rivillä 10 Marja aloittaa uuden puheenaiheen isoista pojista. Tiimin kolmas vakituinen työntekijä, Juha, oli tämän palaverin aikana lomalla, joten keskustelu käydään pääasiassa palaveriin osallistuneiden tiimin vakinaisten työntekijöiden eli Kirsin ja Marjan välillä.

Esimerkki 19 M.3

- 01 Kirsi Ja tuota (.) nyt iltapäivällä sitte ei (0,2) voia tota (.) ku Reetta on poies nii
 02 nuita käyä mut mää rupeen joka tapauksessa jo (0,2) loman aikana teke-
 03 mään kevytversioo sen arvioinnista ja panen sitten .hh tunnit ylös Se ei
 04 nimittäin Täällä on aivan turha kuvitellakaan en mä oo koskaan näitä
 05 opiskelijoita [voinu täällä alkaa miettimään] että .hh
 06 Sanna [Eei se se on sen verran omituinen se]
 07 Kirsi Et [otan sitten] pois kun (2,4) otan
 08 Sanna [()]
 09 (6,0)
 10 **Marja** hh. Joo (2,6) tota niin (2,0) niin niin (0,4) meiän pitäs mieltä sitä (1,4)
 11 näitten (2,0) isojen sankareitten (0,4) täällä olemista
 12 Kirsi mm
 13 Marja Nimittäin eilenhän ne oli nyt (0,4) jostain syystä niin tjiivimmin kunh .hh
 14 aikasemmin
 15 Kirsi mm
 16 Sanna mm
 17 Marja Ne oli ensimmäisinä oven takana
 18 Kirsi mm
 19 (1,6)
 20 Marja ja koko illan
 21 Kirsi Nii mää vaan sillon
 22 Marja ja koko lössi
 23 Kirsi sitä ku vaan puhuttiin niin pelkäsin just sitä reaktioo et käykö niin että
 24 ku me ruetaan niitä puhuttamaan (.) ja kerrotaan ne tarttuu
 25 (Laura) mm
 26 Kirsi siihen tissiin vielä enemmän kiinni tavallaan
 27 Marja Joo
 28 Sanna mm
 29 Marja Mut ihan sen takia niin nyt pitäis mieltä sitte että .hh et miten (1,8) pan
 30 naan käytäntöön niitä juttuja
 31 Kirsi mm
 32 Marja mitä sanottiin elikkä (0,8) et jos (2,4) et mitä töitä mihin velvotetaan et
 33 oisko esimerkiks tässä pikkujoulussa semmosia .hh
 34 Kirsi mm
 35 Marja mistä niille antas (.) [tehtävät
 36 Kirsi [Niille vois kehittää tavallaan niistä (0,2) siis niille
 37 vois kehittää tehtävät .hh ja tiesti se että (0,8) ((jatkuu))

Riveillä 10 ja 11 Marja johdattelee uuteen puheenaiheeseen esittämällä 'isojen sankarien täällä olemisen' asiana, jota 'pitäisi miettiä'. Tällaisella puheenvuorolla asia määrittyy ongelmaksi, johon pitää löytää jokin ratkaisu tai toimintatapa, jolla asiaan puututaan. Isojen poikien ongelmasta on yhdessä keskusteltu myös aiemmissa palaverissa. Yhdessä erityisnuorisotyöntekijöiden kanssa tiimissä kehiteltiin toimintatapa, jossa jokaisen nuoren kanssa keskustellaan tilanteesta kahden kesken. Isojen poikien ongelman ratkaisussa on tässä palaverissa meillä vaihe, jossa tämä poikien jututtaminen ei ole tuottanut toivottua ratkaisua. Riviltä 13 lähtien Marja kertoo edellisestä illasta, jolloin pojat olivat jopa entistä tiiviimmin ja isommalla joukolla nuorisotalolla kuin ennen. Toimenpiteistä huolimatta ongelma oli siis vain pahentunut. Seuraavaksi Kirsi pohtii selitystä tapahtuneeseen poikien reaktiona ripustautua nuorisotyöntekijöihin entistä tiiviimmin sen seurauksena, että heihin kiinnitetään erityistä huomiota (r. 21–26). Tämän jälkeen puhe siirtyy aiemmasta tapahtumasta ja siihen kytketystä ongelmasta työtapoihin, joilla ongelmaan voitaisiin tarttua. Ajatuksena on, että koska pojat ovat jo iältään aikuisia, heille myös annetaan aikuisten tehtäviä, jos he tulevat talolle. Tiimi ryhtyykin miettimään, mitä sopivia tehtäviä tulevissa pikkujouluissa heille voisi antaa (r. 32–37).

Tässä katkelmassa esitetty aiempi tapahtuma ymmärrettiin yhteisesti siis jo valmiiksi ongelmallisena ennen kuin sitä ryhdyttiin kuvaamaan. Marjan puheenvuorosta rivillä 10 on havaittavissa tapoja, joilla yhteinen orientaatio johdattiin ongelmalliseen asiaan. Todennäköisesti huokaus ja muu ylimääräinen aines sekä tauot vuoron alussa suuntaavat kuulijoita siihen, että tulossa on jokin ongelmallinen asia (*hh. Joo (2,6) tota niin (2,0) niin niin (0,4)*) (r. 10).

Myös Nuorisopisteessä osa keskustelujaksoista, joissa puhuttiin työtavoista aiempien tapahtumien yhteydessä, olivat luonteeltaan sellaisia, joissa aiempi tapahtuma määrittyi ongelmalliseksi jo aivan puheenaihejakson alussa. Esimerkissä 20 on yksi tällainen jakso. Esimerkki on Nuorisopisteen ensimmäisen palaverin lopusta. Yksi työntekijöistä, Liisa, on jo lopettamassa palaveria (r. 1 ja 3), kun toinen työntekijä, Merja, esittää ensin ongelman ja sitten aiemman tapahtuman, jossa ongelma on ilmennyt.

Esimerkki 20 N. 1

- | | |
|-----------------|--|
| 01 Liisa | (2,8) Jes (1,0) |
| 02 Merja | Hei (0,2) koo- |
| 03 Liisa | Hajaannummeko |
| 04 Merja | Koo- Ei hajaannuta yhtään mihinkään ennenku yks tämmönen ongelma |
| 05 | Mulla soi vähän väliä puhelimet ja hälyttimet aina ku minä (satun) ole- |
| 06 | maan täällä talossa (0,8) Hälyjärjestelmä ei toimi (.) Siis me- meidän tämä |
| 07 | (.) systeemi ei yksinkertaisesti toimi (0,2) Me oltiin täällä perjantai-iltana |
| 08 | krosskafeessa (Mä) olin just edellisellä viikolla puhunu yhen ()palve- |
| 09 | lun tyyppin kanssa ku se soitti mulle että onko bändipojilla lupa olla |
| 10 | kahteenkymmeneen kolmeen asti täällä Minä sanoin sitte kolmannen |
| 11 | kerran että kyllä heillä on lupa olla siellä (1,0) Kun talon hälytarkistukset |
| 12 | tulee kello kaksikymmentä kaks naps pojat jää tänne automaattisesti alle |
| 13 | nii eii kun khello kaksikymmentä kolme (0,2) No antaas olla perjantaina |
| 14 | seisotaan krosskafeessa (0,4) naps kello kaksikymmentä kaks alkaa huu- |
| 15 | taa hälyttimet (1,0) Just olin kerenny kattoo [kelloo |
| 16 Liisa | [Siis mun mielestä missään |

17	vaiheessa (.) ei oo ilmoitettu hälyfirmalle että niitten tarttee laittaa hälyjä
18	(0,6) mihinkään aikaan automaattisesti päälle
19 Merja	Ne tekee sen automaattitarkistuksen kello kaksikymmentä (0,2) kaks mun
20	mielestä
21	(2,4)
22 Pasi	Nii ja maanantainahan oli (0,4) kello kaksikytäyks (paukastu)
23 Merja	Se oli ollu ihan virhe niitten oma virhe (0,2) Sitähän Tero sano äsken Tero
24	oli ollu täältä lähössä niin ping (0,6) naks
25 Pasi	joo
26 Liisa	Joo ja samo- No joo niissä on ollu kyllä nyt (0,8) Samoten Hara soitti
27	viikonlopun (0,4) hä- ((jatkuu))

Merjan puheenvuoron alussa ongelma määritellään sellaiseksi, joka ei varsinaisesti ole kenenkään tiimin jäsenen aiheuttama, vaan vika on nuorisotalon hälytintjärjestelmää hoitavassa vartiointiliikkeessä (r. 5–8). Sen jälkeen Merja kertoo aiemmasta tapahtumasta, perjantai-illan cross cafeesta, jossa samainen hälytintongelma on tullut esille. Merja myös kertoo puhuneensa puhelimesta vartiointiliikkeen työntekijän kanssa, jossa oli ilmennyt se, että liikkeen vartijoilla on väärää tietoa siitä, mihin aikaan nuorisotalon automaattihälytys kytketään päälle (r. 8–13). Vuoronsa lopussa Merja vielä palaa edellisen perjantai-illan tapahtumiin, jolloin selvisi, ettei oikea tieto hälyttimien kytkemisajasta ollut vieläkään mennyt perille (r. 13–15).

Tapa, jolla Merja esittää ongelman, poikkeaa paljon siitä, miten Marja toimi esimerkissä 19. Puheenvuorossa on vähemmän taukoja ja asia esitetään napakasti ja painokkaasti. Seuraavaksi myös Liisa puhuu painokkaasti siitä, miten hänen mielestään vartiointiliikkeelle on tiedotettu asiasta (r. 16–18). Tämän jälkeen muu tiimi ryhtyy selostamaan Merjan kertomuksen kanssa samantyyppisiä tilanteita ja aiempia tapahtumia, joissa hälyttimien kytkemistä koskeva ongelma on ilmennyt (r. 22–27). Episodi jatkuu näillä kertomuksilla ja sen jälkeen keskustelulla siitä, mitä vartiointiliikkeen kanssa on sovittu aiemmin sekä niistä työtavoista ja käytännöistä, joilla ongelma ratkaistaisiin 60 rivin ajan. Seuraava esimerkikikatkelma on koko puheenaihejakson lopusta. Siinä keskustelu jatkuu siitä, miten toimitaan, jos joku jää taloon viimeisen työntekijän poistuessa. Jakso päättyy lopulta yksimielisyyteen siitä, miten asiassa toimitaan vartiointiliikkeen päin ja mitä työntekijät tekevät iltaisin talolta poistuessaan.

Esimerkki 20 (jatkuu)

88 Merja	Sehän siinä sotkeekin sitte että ku on niinku omilla hälyillään tullu tänne
89	ja sitte (0,4) jos (ne) tekee sitä (0,6) tilatarkistusta nii (1,4) täällä vheh- (.)
90	voiki joku olla jossaki (1,4) kolossa
91 Liisa	Nii
92 Merja	Ilmottaa vaan sinne että jokainen jolla on hälykoodi niin vastaa
93	persnahkallaan siitä että niitä (0,4) [ei ()
94 Liisa	[niin mutta on saattanu tulla kello
95	kaksikymmentä taloon ja jää taloon (0,6) niin
96 Merja	mut [sillon pitää varmist-
97 Liisa	[niin ei oo tullu millään
98 Merja	Niin mut sillon pitää just nimenomaan varmistaa hälykeskukseen soittaa
99	sitten se että (0,2) et tuota (0,6) jos me ollaan talossa ja joku jää tänne nii
100	että täällä on nyt ulkopuolinen joka poistuu sillon ja sillon ja tarkistaa
101	sen erikseen
102	(1,8)

103	Toni	Ei meiän ()
104	Liisa	Eiii (0,2) mutta niinku että [jos
105	Merja	[Eihän ne voi eihän ne voi lätkästä kello
106		kakskytäkaks [() hälyjä päälle
107	Liisa	[ei ei ku (0,6) siis mun mielestä e- niitten ei tartte lätkästä
108		(0,4) ainoastaan (.) pyydetäessä (.) kaukohälyt päälle
109	Merja	Sitähän mä just yritin sanookin tässä
110	Liisa	Joo
111	Merja	että jos on nii erikseen täältä ilmoitetaan että kaukohälyt
112	Liisa	nii
113	Merja	tarkistaavat
114	Liisa	Nii nimenomaan
115	Merja	Okei
116	Liisa	okei
117		(4,0)
118	Merja	Erikseen (0,4) pyynnöstä (0,2) muuten ei
119		(5,4)
120	Liisa	°he he°
121		(2,2)
122	Liisa	Hankalaa tää on mutta ei (.) ei kai siihen parempaakaan systeemiä (2,8)

Riveillä 98–100 Merja selvittää tilannetta, jossa työntekijä lähtee talosta ja on sovittu, että taloon jäävät poistuvat sovittuun aikaan työntekijän poistumisen jälkeen. Silloin soitetaan vartiointiliikkeeseen ja pyydetään kytkemään automaattihälyttimet päälle. Tätä vuoroa aiemmin on kuitenkin keskusteltu myös tilanteesta, jossa joku jää salaa nuorisotalolle illalla ovien sulkemisen jälkeen (r. 88–95). Toni ja Liisa ymmärtävät riveillä 98–101 olevan Merjan puheenvuoron tässä kontekstissa eri tavalla kuin Merja tarkoittaa ja siitä seuraavat Tonin ja Liisan esittämät erimieliset kannanotot (r. 103, 104, 107–108). Merjan korjauksen (r. 109, 111, ja 113) jälkeen huomataan, että ratkaisusta ollaan yksimielisiä.

Esimerkeistä 19 ja 20 näkyy, miten aiempia tapahtumia koskevat tulkinnat ovat tiimissä yhtenäiset. Yhteiseen käytäntöön ja siitä saatuihin kokemuksiin pohjautuva tilannetulkinta on kyseenalaistamattomasti yhteinen. Tällaisen, tilanteisen yhteisen ymmärryksen pohjalta tiimi ryhtyy keskustelemaan niistä toimintatavoista, joilla ongelma ratkaistaisiin. Esimerkin 20 lopussa tulee esille, että keskusteluun liittyy paikallisia eri tavalla ymmärtämisä ja korjauksia siitä, mikä lopulta on se tapa, millä toimitaan. Vaikka katkelmassa on vahvoja kannanottoja ja paikallisia erimielisyyksiä, keskustelijoilla on kuitenkin jakson alusta asti vahva yhteinen ymmärrys siitä, että kyseessä on ongelma, jolle on etsittävä ratkaisu. Tätä ratkaisua myös etsitään ja pohditaan hyvin omistautuneesti, mikä näkyy esimerkissä 20 päällekkäisenä puheena sekä taukojen vähäisyytenä ja lyhyytenä (Tannen 1984, 71–84).

Tällainen yhteinen, uuden puheenaihejakson alussa välittömästi muodostuva tilanneorientaatio oli havaittavissa kaikissa sellaisissa jaksoissa, joissa aiemmista tapahtumista ja työtavoista keskusteltiin siten, että aiempi tapahtuma määrittyi aivan puheenaiheen alussa ongelmalliseksi.

Ne jaksot, joissa alussa esille otettu puheenaihe määrittyy ongelmalliseksi myöhemmin keskustelun kuluessa, jakautuivat tilanneorientaatioltaan kahteen ryhmään. Samaan tapaan kuin esimerkeissä 19 ja 20, esille otettu asia ymmärrettiin yhteisesti ongelmalliseksi sellaisissa jaksoissa, joissa sama henkilö, joka kertoo aiemmasta tapahtumasta, myös määrittelee sen ongelmalliseksi. Kyse

voi tällöin olla työntekijän reflektiosta eli hän kertoo tapahtumasta ja sitten sitä pohtien itse esittää sitä koskevan ongelman.

Hyvin selvä tällä tavalla rakentunut jakso on seuraavassa esimerkissä 21, joka on Mäkelän tiimin ensimmäisen palaverin alkuosasta. Tosin katkelmassa ei ongelmalliseksi määriyty aiempi tapahtuma sinällään vaan sen seuraukset eli vuokran periminen koululta nuorisotalon tilojen käytöstä. Tarkasteltavana oleva puheenaihejakso alkaa edellisen puheenaiheen loputtua riviltä 7. Juha aloittaa kertomalla kaupunginosan ala-asteelta tulleesta, nuorisotalon tilojen käyttöä koskevasta anomuksesta. Myös edellinen puheenaihe koski yhteistyötä alasteen kanssa, joten Juhan deiktinen viittaus *sieltähän* rivillä 7 ymmärretään edellisen puheenaiheen kontekstissa kyseiseksi ala-asteeksi.

Esimerkki 21 M.1

- 01 Juha nyt sitte minusta on hirmu tärkeätä että sieltä tulee opettaja käymään ja
 02 Kirsi mm
 03 Sanna m
 04 Juha ja sen kanssa jutustella ja muuta (0,2) ja ja (0,8) katotaan ne tilat eli minä
 05 minä nyt oon niitten kanssa tossa
 06 Kirsi oo vaan
 07 Juha Ja tuota (1,6) sieltähän tuli nyt sitte sitte siihen diskotanssiin tai siihen
 08 tanssiin (0,2) liittyvä (0,6) käyttövuoroanomus (0,8) eli perjantaille
 09 Kirsi [Niin tuli]
 10 Juha [alkaen nyt ylihuomisesta
 11 (Sanna) mm
 12 Kirsi Joo-o [moneltakos se oli
 13 Juha [täällä ((varauskirjan selausta))
 14 Juha Eli se on tässä ylhäällä .hh ja nyt siinon vaan se juttu että se pitää nyt taas
 15 sillä Veskulla käyttää että onko se nyt maksullista vai ei maksullista
 16 käyttöä .hh kun me maksetaan taas koulun (0,4) tilojen käytöstä ja jos
 17 [koulu käyttää
 18 Kirsi [mm]
 19 Juha [meiän] tiloja (.) nii pitää Että tää on tätä
 20 Marja [nii joo]
 21 Juha [ihme venkslaamista mutta]
 22 Kirsi [() tota nii siis minä] mä oon]
 23 Marja [Ei no No mutta se voi tässä] tilanteessa olla maksullista koska ne tekee
 24 sitä tässä [koko-] kokopäiväkokeilussa [elikkä (.) niillä on ekstrarahaa
 25 Juha [Aivan] [joo]
 26 Marja tähän [toimintaan
 27 Juha [mm mm joo]
 28 Kirsi [Olen samaa mieltä Ja muutenkin just siinä että [mikä ihmeen
 29 Juha [Ett salivuok-]
 30 Kirsi hyväntekeväisyyslaitos myö [ollaan Meiltä] jokainen .hh muu hallinto-
 31 Juha [Aivan aivan]
 32 Kirsi kunta nyhtää .hh mut muistan yhteen aikaan muistatteko meillä oli
 33 semmonen alennusmyynti menossa että no @ei me nyt teiltä [oteta@
 34 Juha [mm]
 35 Marja mm
 36 Juha mm
 37 Kirsi Kyllä ilman muuta tää on kaupungin systeemi niin (0,8) ei myö [voia
 38 Juha [mm]
 39 Marja mm
 40 Kirsi alkaa alennus(.)myynnillä itteemme [kauppaamaan
 41 Juha [Joo mutta ihan skitsotilanne
 42 [sinällään
 43 Kirsi [No hölömööhän [se on

44 Juha		[Ihan skitsoohan se on .hh (0.8)
45 Kirsi	[Nii]	
46 Juha	[Siinä ei oo mitään järkee	
47 Kirsi	[Ei ookkaan]	
48 Juha	[Mutta	
49 Kirsi	[Ollaan sitte yhtä järkeviä]	
50 Juha	[onpahan meillä nyt sitte toi]	mistolla ihmisiä jotka työllistyy
51 Kirsi	Nii	
52 Juha	Nonni [eikös me voia näin aatella	
53 Marja	[mm]	
54 Kirsi	Nii ja ku se kuitenkin sitten (0,6) tulee näkymään (0,6) käytännössä niin	
55	(0,8)	
56 Juha	tulona	
57 Kirsi	meiän (0,2) niin meiän [tulona ja jos niitä ei näy niin se ei oo taas sitte	
58 Juha		[mm joo]
59 Marja	mm	
60 Kirsi	oikein	

Riveillä 13 ja 14 Juha ensin vastaa varauskirjan avulla Kirsin edellisessä vuorossa esittämään kysymykseen varauksen ajankohdasta. Tämän jälkeen Juha toteaa, että tilojen käyttöön liittyvä kysymys maksun perimisestä pitää sopia esimiehen (Vesku) kanssa. Seuraavaksi Juha tuo esille sen, mikä asiassa on hänen mielestään ongelma: Koska koulu perii nuorisotalolta vuokraa koulun tilojen käytöstä niin myös nuorisotalon on perittävä koululta vuokraa nuorisotalon käytöstä. Se kuitenkin on turhaa "venkslaamista" vuokrien kanssa (r. 14–21). Marja (r. 23, 24, 26) ja Kirsi (28, 30, 32, 37, 40) esittävät omat kannanotonsa siitä, onko koululta syytä periä vuokraa. Kirsin kannanotot asiaan ovat hyvin painokkaita. Juha esittää olevansa samaa mieltä Marjan ja Kirsin kanssa, mutta palaa vielä toteamaan, että toimintatapa on järjetön (r. 41, 42, 44, 46), johon puolestaan Kirsi yhtyy (r. 47). Lopuksi mainitaan vielä kaksi hyvää perustetta käytännölle (r. 50–60).

Kuten esimerkissä 20, runsas päällekkäispuhe ja niukat tauot osoittavat tässäkin katkelmassa hyvin omistautunutta, Kirsin osalta jopa kiihkeää keskustelua yhteiseksi koetusta ja myös tiimin yhteiseen historiaan liittyvästä asiasta. Yhteistä edellä esitetyille kolmelle katkelmalle on myös se, että ongelma määritellään puheenaihejaksojen alussa tiimin ulkopuoliseksi ongelmaksi. Esimerkissä 19 oli alussa kyse isojen poikien ongelmallisesta käytöksestä, johon tosin esitettiin syyksi myös tiimin toimintatapa keskustella kunkin nuoren kanssa yksilöllisesti. Esimerkissä 20 ongelma määriteltiin vartiointiliikkeessä tehdyksi vääräksi tulkinnaksi automaattihälytyksen kytkentää koskevasta ohjeista. Esimerkissä 21 ongelmana taas olivat kaupungin käytännöt tilojen vuokrasta. Keskustelu oli väliin kiihkeääkin, mutta painokkaat kannanotot kohdistuivat tiimin ulkopuolelle. Katkelmissa myös haastettiin toimintatapoja, mutta ne olivat joko tiimin ulkopuolisten tahojen käytänteitä tai tiimin yhteisiä toimintatapoja. Niitä ei siis henkilöity kenenkään tiimin jäsenen käytännöiksi tai toimintatavoiksi. Tällainen kyseenalaistaminen ei uhannut tiimin sosiaalista ilmapiiriä, koska se ei kohdistunut kenenkään yksittäisen tiimin jäsenen toimintaan tai työtapoihin. Tiimin yhteinen tilanneorientaatio merkitsi näissä katkelmissa sitä, että yhteisesti ymmärrettiin, mistä ongelmasta on kyse ja missä sävyssä siitä keskustellaan. Ongelmaa tai sen ratkaisua koskevien eriävien mielipiteiden ei myöskään

koettu uhkaavan tiimin myönteistä sosiaalista ilmapiiriä. Näin oli siksi, että oli tiin yksimielisiä siitä, että ongelman syyt ovat tiimin ulkopuolella. Koska ongelma tulkittiin niin, ettei tiimin sosiaalinen ilmapiiri ollut uhattuna, ei myöskään tarvittu erityistä sosiaalista työskentelyä ilmapiirin säilyttämiseksi. Sen sijaan puheenvuorot voitiin esittää hyvin suoraan ja painokkaasti ilman lievennyksiä.

Tiimin ja pienryhmän oppimisen on todettu edellyttävän kuitenkin myös toisten jäsenten näkemysten haastamista ja kyseenalaistamista. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu toisten näkemysten kyseenalaistamisen olevan yksi oppimisen edellytys ja toisaalta nähty hyvin myötäilevän ja samanmielisen vuorovaikutuksen olevan yksi ryhmässä oppimista estävä tekijä (mm. Fisher 1997; Coleman 1995; Luoto 1993). Myös työtiimejä koskevissa tarkasteluissa on todettu rakentavien konfliktien edistävän tiimien toimintaa (Donnellon 1996, 26).

Tämän tutkimuksen aineiston avulla selvitän seuraavaksi niitä yhteiseen tilanteeseen ymmärtämiseen ja orientaatioon liittyviä ehtoja, joiden vallitessa toisten näkemysten haastaminen ja rakentavat konfliktit ovat mahdollisia.

Taulukosta 17 ilmenee, että Mäkelän tiimin keskusteluissa oli kaksi katkelmaa, joissa tiimin jäsen määrittelee jonkun toisen jäsenen kertoman tapahtuman ongelmalliseksi keskustelujakson kuluessa. Seuraava esimerkki 22 on Mäkelän tiimin ensimmäisen palaverin alkupuolelta. Rivillä 1 Juha aloittaa uuden puheenaiheen kysymällä Marjalta edellisen päivän luokkavierailusta. Marjan kerrottua tästä aiemmasta tapahtumasta neutraalisti osoittamatta mitään asiaa ongelmalliseksi Juha rivillä 19 aloittaa jakson, jossa hän esittää luokkavierailuihin liittyvän ongelman.

Esimerkki 22 M.1

- | | |
|----------------|---|
| 01 Juha | Mites <u>meni</u> muuten Eeva sen (0,4) luokan kanssa eilen (0,4) oliko ne (0,2) |
| 02 | ajallansa |
| 03 Marja | <u>O</u> li ne ajallaan ja (0,4) meillä meni (0,6) ihan se koko tunti (0,8) tai sin- ni |
| 04 | määräaikaan kolmeen asti Sitte ne pääs vappaalle .hh S- (0,4) Mä puhuin |
| 05 | ihan tota ilm(h)an m(h)uistil(h)appuauh p(h)uhuin(h) talostahh |
| 06 Juha | mm |
| 07 Marja | ja tuota niin meiän henkilöstöstä ja meiän roolista siinä ja meiän |
| 08 | kerhotoiminnasta ja sit se <u>o</u> pettaja kysy tästä .hh (1,0) meiän <u>k</u> ansainväli- |
| 09 | sestä toiminnasta |
| 10 Juha | mm (1,0) joo |
| 11 Marja | yllättäen (0,8) tai (0,8) siinä mielessä koska eihän se koske ala-asteik ^ä siä |
| 12 | et siinä on alaikäraja se viistoista mutta mä kerroin sitte näistä meiän |
| 13 | matkaprojekteista ja näistä .hh näistä ja myöskin nuorisoa <u>l</u> otteista joka |
| 14 | (1,0) johon nyt <u>v</u> oi niinku (0,6) |
| 15 Juha | mm |
| 16 Marja | ideoia jo aikasemminki |
| 17 Juha | mm .hh |
| 18 Marja | [(En mä tiiä sitte)] |
| 19 Juha | [Semmonen tulee vaan mieleen että] nyt nytte ku tuota (0,6) näitä <u>v</u> itosia |
| 20 | on ollu niin vitosluokkia <u>t</u> untuu jotenki et niitä on ollu nyt <u>h</u> irveen |
| 21 | monena [keskiviikkona |
| 22 Kirsi | [mm] |
| 23 Juha | ja nyt tulee nää seiskat ett <u>v</u> oiskos sitä aatella Nää on älyttömän <u>h</u> yviä |
| 24 | juttuja (0,8) mut millä tavalla niitä <u>v</u> ois aatella et ne ois jotenki (2,4) E- en |
| 25 | mää tiiä pystyykö niitä <u>t</u> ivistämään mitenkään |
| 26 Marja | mm |

27 Juha	tai muuten Toisaaltahan [se on ihan kätsy] (0,6) keskiviikkopäivän ta-
28 Sanna	[()]
29 Juha	vallaan että ku ollaan joka tapauksessa aamuvuorossa .hh niin että siellä
30	oiski jotain semmosta [säännöllistä
31 Kirsi	[mm]
32 Marja	mm
33 Kirsi	Nii ja lähinnä ehkä sen mikä niinkun miks mää lähin tarjoamaan niille
34	ton keskiviikkoo oli se että kun se on meiän ala-asteen päivä
35 Juha	Nimeomaa (0,6) [joo]
36 Kirsi	[et se on luonteva päivä
37 Juha	joo
38 Kirsi	niille tavallaan jää sinne takaraivoon se
39 Juha	joo
40 Kirsi	kytemään että se on se keskiviikko ja sitten
41 Juha	Ja tä- ja nämä siis seiskat tuli nyt sitten niinkö eks temporee
42	[ikään kuin eikö vaan
43 Kirsi	[Seiskat tuli silleen eks temporee et siitä Seija Kirjoson kanssa juttelin ja
44	hän toivoi että ne ois tällä viikolla nelkyt viisi
45 Juha	joo
46 Kirsi	.hh ja että ne ois tällä tavalla että ja mutta heilläähän se on hyvin pitkälti
47	varsinki yläasteella kiinni siitä millon on opon opon tunnit
48 Juha	joo
49 Marja	joo
50 Kirsi	Ala-asteella se on vielä helpompi ehkä hiukan järjestää mut siinäkin oli
51	toivomus (0.6) sitten Mäkelän koululta että ne kaks aamua ja Savolan
52	koulu taas sano että he ei ennen puolta päivää pääse
53 Juha	mm mm

Riviltä 19 lähtien Juha kehittelee vähän kerrallaan sitä, mikä luokkavierailujen järjestämisessä on ollut ongelmallista ja esittää oman ehdotuksensa käytännön muuttamiseksi. Hyvin monta keskiviikkopäivää on kulunut ala-asteen viidensien luokkien tutustumiskäynteihin ja Juha toivoisi, että näitä käyntejä tiivistettäisiin jollakin tavalla. Mahdollisesti tällaista johdattelua työkäytännön kyseenalaistamiseksi on jo riviltä 1 lähtien, jossa Juha aloittaa uuden puheenaiheen kysymällä Marjalta edellisen päivän seitsemännen luokan vierailusta. Näin Juha johdattelee puheenaiheen luokkavierailuihin, joita ongelma koskee.

Tällainen johdattelu osoittaa, että yhteisen ilmapiirin ylläpito on tärkeää tilanteessa, jossa se on yhden tiimin jäsenen toimintatapaan kohdistuvan muutosehdotuksen vuoksi uhattuna. Tiimin jäsen myös ottaa taitavasti käyttöön erityisiä vuorovaikutusstrategioita säilyttääkseen sosiaalisen ilmapiirin yhteistoinnallisuuden, kun hän haastaa toisen tiimin jäsenen työtapoja. Juha nimittäin ottaa käyttöön useita vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla hän lieventää sanomisiaan: Edellä mainitun johdattelevan puheen (*Semmonen tulee vaan mieleen...r. 19*) lisäksi Juha esittää asiasta ensin positiivisen arvion (*nää on älyttömän hyviä juttuja, r. 23*). Myös muutosehdotusta lievennetään kysymysmuodolla (*pystyykö niitä tiivistämään mitenkään, r. 25*). Riveillä 27 ja 29 Juha vielä tuo esille nykyisen käytännön perustelut ja hyvät puolet ja osoittaa näin ymmärtämystä myös vastakkaiselle näkökulmalle.

Jakson loppupuolella Kirsi selvittää, miten ja millä perusteilla nykyiseen käytäntöön on päädytty (r. 33–40, 43–52). Tässä jaksossa työkäytännön kyseenalaistaminen ei siis johtanut käytännön muutokseen vaan sen syntyhistorian ja perusteiden selvittämiseen muulle tiimille.

Mäkelän tiimissä oli siis kaksi keskustelujaksoa, jotka luokiteltiin sellaisiksi, joissa tiimin jäsen määrittelee jonkun toisen tiimin jäsenen toimintatavan ongelmalliseksi. Esimerkki 22 on näistä toinen. Toisessa tähän luokkaan luokitellussa jaksossa otetaan käyttöön samantapaisia lieventäviä strategioita kuin esimerkissä 22. Tässä jaksossa puolestaan Kirsi määrittelee Juhan esittämän aiemman tapahtuman ongelmalliseksi.

Esimerkki 23 M1

- 01 Juha Kymmeneltä tulee tuota niin niin käymään tuolta ala-asteelta (1,0) tullee
 02 Piia ja sitte toi toi Panu (.) opettaja (1,4) niin niillä on nyt tää tutustumis-
 03 juttu ja tää (0,4) on jännä tuota jotenki että ku ne jotkut ku tää Panu on
 04 nyt nelosten opettaja nii sillä tulee nyt toive että jos
 ((4 riviä poistettu))
 09 Kirsi Nii se joka oli siellä palaverissa sillon
 10 Juha Niin niin (0,4) niin se toivo vaan että tuota niin niin hänen luokkansa
 11 vois tulla tutustumaanh
 12 Sanna mhmh Kaikki haluaa [(t(h)ulla tänne)]
 13 Juha [Mää sille sanoin]
 14 Kirsi [Pitäskö se siirtää ens vuoden puolelle nyt jo (0,6)
 15 vai
 16 Juha kylmän viileesti
 17 Kirsi mm
 18 Juha Joo mä niinkö sitä sanoin (0,8) seli- yritin selittää siellä että niin että kyllä
 19 se sinun luokka ens vuonna tulee että kun
 20 Kirsi mm
 21 Juha meillä on ollu silleen että viitokset käy aina
 22 Kirsi mm
 23 Juha nii se halus kuitenkin
 24 Kirsi Joo
 25 Juha Mutta nyt se tulee käymään (0,4) Se ite pääsee käymään
 26 Kirsi Joo
 27 Juha Oisko se sitte että .hh
 28 Kirsi Nii mää vaan mietin että siis ihanaa et ne käy mut
 29 Juha mm
 30 Kirsi esimerkiks nää keskiviikot niin (0,8) silleen (0,4) on (.) niinkun tai sit me
 31 (0,4) tehdään kylmän viileesti että ei ennen puolta päivää
 ((jatkuu))

Esimerkissä 23 Kirsi ehdottaa vaihtoehtoista menettelyä Juhan kertomalle neljäsluokkalaisten käynneille rivillä 14. Ehdotus on muotoiltu kysymysmuotoon. Rivillä 28 Kirsi esittää asian positiivisen puolen samaan tapaan kuin Juha teki esimerkissä 22. Kirsin vuorot hänen merkityksensä Juhan esittämän tapahtuman ongelmalliseksi ovat kuitenkin ainakin astetta suurempia ja vähemmän hienovaraisia kuin edellisessä esimerkissä. Tämä voi johtua siitä, että jo Juha itse kertoessaan tapahtumasta riveillä 3 ja 4 puhuu niin, että siinä voisi olla jotakin ongelmallista ((0,4) on jännä tuota jotenki että ku ne jotkut ku tää Panu on nyt nelosten opettaja nii sillä tulee nyt toive että jos). Juha siis itse vihjaa jo tässä asian ongelmallisuuteen. Nuorisotalo on kutsunut yleensä viidennet luokat tutustumaan taloon, mutta nyt myös neljänsien luokkien opettajat haluaisivat omat luokkansa tutustumiskäynnille. Hieman aiemmin, esimerkissä 22 esitetyssä keskustelukatkelmassa Juha on esittänyt luokkakäynnit yleensä ongelmallisina, koska niitä on ollut niin paljon. Nyt hän on itse järjestämässä niitä vielä lisää. Juha osoit-

taa tämän toiminnan ongelmalliseksi kuitenkin vain hyvin viitteellisesti, joka johtaa Kirsin lieventämään kannanottojaan, mutta toisaalta ehkä helpottaa Kirsia tuomaan asian ongelmallisen puolen esille.

Mäkelän tiimin palavereissa oli vielä yksi keskustelujakso, jossa toisen työntekijän toimintaa haastettiin. Tätä jaksoa ei kuitenkaan luokiteltu samaan kategoriaan esimerkkien 22 ja 23 kanssa, koska siinä ei tullut esille varsinaista aiempaa tapahtumaa, johon liittyviä käytäntöjä olisi kyseenalaistettu tai josta olisi lähdetty liikkeelle. Jaksossa otetaan kuitenkin käyttöön saman tyyppisiä vuorovaikutusstrategioita kuin esimerkeissä 22 ja 23, eli johdatellaan kysymyksillä puheenaihetta hiljalleen kohti ongelmallista asiaa. Tämä jakso on esitetty esimerkissä 24 luvussa 8.4.

8.3.2 Yhteisen orientaation merkitys työtiimissä

Edellä esitetyissä tiimien ongelmapuhejaksoissa käytettiin eri tyyppisiä vuorovaikutusstrategioita riippuen siitä, kuka tiimistä otti ongelman puheeksi ja missä puheenaiheen kehittelyn vaiheessa se tehtiin. Erityistä strategista työskentelyä yhteisen tilanneorientaation muodostamiseksi oli niissä jaksoissa, joissa tiimin jäsen määritteli jonkun toisen jäsenen neutraalisti puheeksi ottaman työtaivan ongelmalliseksi. Näissä tilanteissa otettiin käyttöön sellaisia vuorovaikutuksen keinoja, kuten ongelman osoittaminen vähitellen etenevillä lausumilla ja uuden toimintatavan ehdottaminen kysymyksen muodossa. Samanlaisia keskustelustrategioita havaitsi myös Boden (1995) tiimien vuorovaikutusta koskeneessa tutkimuksessaan. Edellä olevissa katkelmissa vuorovaikutusstrategioilla ensinnäkin rakennettiin yhteistä orientaatiota sellaiseksi, että ongelmasta voitiin keskustella. Strategioita tarvittiin tilanteessa, jossa puheeksi otettua asiaa ei aluksi yhteisesti tulkittu ongelmallisena. Tällaisilla strategioilla myös pidettiin yllä tiimin myönteistä sosiaalista ilmapiiriä, joka oli uhattuna siksi, että yhden työntekijän toimintatapoja haastettiin.

Sosiaalisen ilmapiirin ylläpito on osa yhteistä tilanneorientaatiota, mutta yhteinen orientaatio määrittyy edellä olevissa katkelmissa sosiaalista ilmapiiriä laajemmaksi ilmiöksi. Ongelmien käsittely ja ratkaisujen pohtiminen tiimissä ei onnistu, ellei puheena olevaa asiaa ymmärretä yhdessä ongelmaksi. Edellä olevissa esimerkeissä tuli esille tapoja, joilla puhuja esitteli ongelman ja suuntasi muun tiimin huomion ongelmaa koskevaan keskusteluun. Tämän puheen katson osoittavan yhteisen tilanneorientaation rakentamista.

Tässä tutkimuksessa toisen tiimin jäsenen haastamista ja sosiaalisen ilmapiirin ylläpitoa koskevia havaintoja oli vain Mäkelän tiimistä. Havaintoja sosiaalisen ilmapiirin ylläpidosta työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa on kuitenkin tehty myös suunnitteluinsinöörien tiimityöstä, jossa vuorovaikutuskulttuuri näyttää olevan huomattavasti "ronskimpi" kuin tähän tutkimukseen osallistuneissa nuorisotyöntekijätiimeissä (Collin 2005, 72, 73; Valleala & Collin 2004). Myös Ursinin (2004) luonnontieteiden tutkimusryhmiä koskeneessa tutkimuksessa tuli esille ryhmissä vallitseva myönteinen sosiaalinen ilmapiiri. Sosiaalinen ilmapiiri ei pysy yllä ilman jatkuvaa aktiivista työskentelyä (Boden 1995). Siten siihen todennäköisesti kiinnitetään huomiota myös tutkimusryh-

missä, joissa on käytössä ns. akateeminen argumentointitapa, jossa ahkerasti haastetaan toisten näkemyksiä (Fisher 1997).

Ongelmien ratkaisu ja työkäytäntöjen reflektointi on yksi oppivan tiimin piirteistä (Dechant ym. 1993; Laiken ym. 2001). Edellä esitetyt keskustelukatkelmat osoittavat niitä ehtoja, joiden vallitessa tiimin tai pienryhmän vuorovaikutuksessa ongelman määrittely ja toisen jäsenen käytännön tai näkemyksen haastaminen ja niiden myötä tiimin oppiminen ovat mahdollisia. Ongelmanratkaisu ja toisen työntekijän käytäntöjen haastaminen voivat tapahtua vain niin, että samalla ja ensisijaisesti yhteisestä ilmapiiristä pidetään huolta ja yhteinen tilanneorientaatio suunnataan uudelleen erityisillä vuorovaikutuksellisilla keinoilla. Yhteinen tilanneorientaatio ja sosiaalinen ilmapiiri ovat ehtoina sille, että tiimissä voidaan tunnistaa ongelmia, kyseenalaistaa käytäntöjä ja näkemyksiä ja oppia niistä. Yhteinen tilanneorientaatio ei kuitenkaan muodostu itsestään, vaan sitä on jatkuvasti rakennettava ja pidettävä yllä.

Opiskelijaryhmiä koskevan tutkimuksen mukaan pelko hyvän ryhmäilmaston ja sosiaalisen ilmapiirin huononemisesta voi estää ryhmän jäseniä kyseenalaistamasta toisten näkemyksiä ja arvioimasta ryhmän toimintaa (Bonnano, Jones & English 1998; Jääskelä 2005, 102, 127). Jos ryhmän tavoitteena on konfliktien välttäminen, ryhmä suuntautuu pelkästään hyvän sosiaalisen ilmapiirin säilyttämiseen. Konfliktien välttämisen on todettu olevan myös työntekijätiimeissä yksi mahdollinen, mutta tiimityön ja oppimisen onnistumisen kannalta huono tapa käsitellä konflikteja (Donnellon 1996, 37). Konfliktien välttämistä oli havaittavissa myös tähän tutkimukseen osallistuneissa opiskelijaryhmissä (ks. luku 7.4.2). Jos arkielämän vuorovaikutuskulttuuriin ei ole sisällynyt tapoja, joilla lievennetään erimielisiä ilmaisuja, ja tapoja, joilla toisen toimintaa voidaan arvioida ja kyseenalaistaa rakentavasti, argumentoinnin opettaminen, rohkaisu toisista poikkeavien näkemysten esittämiseen ja ryhmän itsearviointiin voi olla turhaa. Ratkaisuna onkin ollut kehittää ja ohjata sellaista pienryhmien vuorovaikutuskulttuuria, jossa voidaan rakentavasti arvioida esitettyjä näkemyksiä ja esittää niille vaihtoehtoja (Littleton 2004). Nämä, hyvin menestyneiksi raportoidut opetuskokeilut on tehty peruskoulun ala-asteikäisten ryhmissä. Tässä luvussa esitetyt nuorisotyöntekijätiimin vuorovaikutuksen tavat tukevat tällaista ajatusta ja samalla tuovat esille sen, että rakentavat vuorovaikutuskäytännöt näyttäisivät olevan toimivan ryhmätyöskentelyn edellytys myös aikuisilla. Yhteisöllisen oppimisen tutkimuksessa ja ohjaamisessa tulee siis ottaa huomioon ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa olennainen yhteisen tilanneorientaation ja sosiaalisen ilmapiirin luominen ja ylläpito.

Havainto tilanneorientaation ja sosiaalisen ilmapiirin perustavuudesta ei tietenkään ole uusi. Keskustelunanalyytikot ovat tarkastelleet näitä teemoja keskustelun rakentumisen näkökulmasta intersubjektiivisuuden, sosiaalisen solidaarisuuden ja preferoidun eli odotuksenmukaisen toiminnan käsitteillä (Heritage 1996, 261–265; Pomerantz 1984; Tainio 1997b). Sen sijaan kasvatustieteellisessä tiimioppimisen ja yhteisöllisen oppimisen tutkimuksessa ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota sellaisiin yhdessä oppimisen ehtoihin, jotka koskevat vuorovaikutuksen rakentumista ja sosiaalisen ilmapiirin syntymistä ja ylläpitoa.

Niitä on pikemminkin pidetty oppimista estävinä, ongelmallisina asioina ja huomio on kiinnittynyt ryhmän jäsenten kognitiiviseen työskentelyyn. Edellä oleva kuvaus rakentavan, toisten työntekijöiden toimintatapoja haastavan keskustelun ehdoista tukee ajatusta yhteisöllisyyden ja sosiaalisen ilmapiirin tärkeydestä tiimin ja pienryhmän oppimisessa.

Tämän tutkimuksen nuorisotyöntekijätiimien keskusteluja koskeva tulos on myös se, että kun keskusteluissa puhuttiin aiemmista tapahtumista ja työtavoista, kyse oli aina tapahtuman tai työtavan tai molempien ongelmallisuudesta. Ongelmattomista aiemmista tapahtumista tiimeissä toki myös kerrottiin, mutta silloin ei samassa yhteydessä keskusteltu työtavoista. Siten nuorisonohjaajatiimeissä työtä koskevat ongelmat nousivat aiemmista tapahtumista ja ongelmia ratkaistiin keskustelemalla siitä, miten tulevaisuudessa olisi toimittava.

8.4 Nuoria koskeva puhe tiimeissä

Nuorisotyön päätehtäviä ovat muun muassa nuorten kasvun ja socialisaation tukeminen, nuorten syrjäytymisen ehkäisy ja ei-muodollisten oppimismahdollisuuksien tarjoaminen nuorille (Cederlöf 1998). Seuraavaksi tarkastelen, miten nuorisonohjaajat keskustelivat nuorista. Kuten luvussa 8.1 toin esille, nuoria koskevia viittauksia esiintyi keskusteluissa erityisesti työtavoista käydyn keskustelun ja aiemmista tapahtumista käydyn keskustelun yhteydessä. Selvitellenkin seuraavaksi, millaisia yhteisiä tulkintoja nuorista tehtiin silloin, kun viittauskohteina vuorottelivat nuoret ja työtavat sekä nuoret ja aiemmat tapahtumat.

8.4.1 Nuoria koskevat kyseenalaistamattomat tyypitykset ymmärtämiskontekstina

Taulukossa 16 näkyy, että nuoria ja työtapoja sekä nuoria ja aiempia tapahtumia koskevia keskustelujaksoja oli aineistossa yhteensä 26. Näissä keskustelujaksoissa viitattiin nuoriin ja nuorisotalon asiakkaisiin ja kuvattiin heidän piirteitään ja toimintaansa. Näissä keskusteluissa puhuttiin myös siitä, millainen nuorisotalolla käyvä nuori tyypillisesti on. Kyse on siis hermeneuttisesti ilmaistuna vakiintuneista, nuorta koskevista tulkinnoista, joita sosiologit ovat kutsuneet myös luokitteluksi tai tyypittelyksi ja joita etnometodologiassa on tutkittu kategorisointina ja kategorisointityönä (Hester & Eglin 1997a; 1997b; Housley 1999; 2000a; 2000b; Lepper 2000; Watson 1997). Luokittelu ja kategorisointi on kaikkialle ulottuva osa instituutioiden toimintaa ja osa sosiaalisia järjestelmiä (Bowker & Star 1999; 2000). Toisaalta luokittelu on myös kielen ominaisuus: käyttäessämme kieltä samalla tyypittemme todellisuutta (Wachterhauser 1986a). Nuoria koskevilla tulkinnoilla ja kuvauksilla muodostetaan yhteistä merkitystä esimerkiksi sanalle nuori tai nuorisotalon käyttäjä ja kytketään siihen toistuvasti joitakin piirteitä ja toimintatapoja.

Tässä luvussa tarkasteltavina ovat sellaiset keskustelujaksot, joissa vuoroteltivat nuoriin ja työtapoihin tehdyt viittaukset. Myöhemmin osoitan, että kyseenalaistamattomat nuoria koskevat tulkinnat olivat tyypillisiä juuri näissä jaksoissa. Nuoria ja työtapoja koskevia jaksoja oli aineistossa yhteensä 12. Esimerkissä 24 on yksi tällainen keskustelujakso Mäkelän tiimin toisesta palaverista.

Esimerkki 24 M: 2

- 01 Kirsi [No on on meillä joku] (0,6) teema aina lauan[taisin]
 02 Laura [Et se on] aina [teema
 03 Kirsi [Nii] (0,6)
 04 on (0,6) joku jonkunlainen erilainen kuvio .hh
 05 Laura [esimerkiks]
 06 Kirsi [Saahan ne] sen kahvikupin juua [aina] mutta siis .hh no se voi olla jotain
 07 Laura [mm]
 08 Kirsi leipomista tai se voi olla joku vaikka tietokilpailu se voi olla jotain muita
 09 .hh (0,4) pelejä Mitäs meillä on kaikkee ollu (1,8) Riippuen vähä
 10 Marja mm Tosta mä oon (0,4) aatellu monta kertaa miettiny että .hh mistä se
 11 lähti alkuun tämä (1,2) tämä tuota nii lauantain kahvit
 12 Kirsi Minusta (1,2) minä vaan [keksin sen
 13 Marja [Mut oliko se siihen aikaan ku meillä ei ollu
 14 perjantaina mitään
 15 Kirsi Oli
 16 Marja Et se oli
 17 Kirsi mm
 18 Marja tavallaan että [lauantaina tulis
 19 Kirsi [Se oli joka toinen lauantai auki (0,6) vaan nii mää ajattelin
 20 että sillon (0,4) ois niinkun vähän tämmönen spesiaali(.)juttu se kahvi
 21 Marja mm
 22 Kirsi ja siihen aikaan ei ollu vielä niitä teemojakaan niin (.) säännöllisesti
 23 Marja Nii mut oisko nyt sitten (0,2) järkevämpi (.) tai perustellumpaa (.) että ne
 24 jotka on perjantaina sanotaan vaikka kaheksan jälkeen .hh [talolla ni että
 25 Kirsi [mm
 26 Marja ne sais perjantai- että ois perjantaisin se (.) ilmanen kahvi
 27 (0,8)

Esimerkissä 24 keskustelun kohteena olevana työtapana on nuorille tarjottavat kahvit. Katkelman alussa Kirsi selostaa Lauralle, uudelle työllistetyille, nuorisotalon lauantain ohjelmaa (r. 1–9). Kirsi viittaa rivillä 6 lauantaisin nuorille tarjottaviin kahveihin. Seuraavaksi, riviltä 10 alkaen Marja ottaa tämän kahvitarjoilun puheeksi. Hän etenee samaan tapaan kuin edellisessä luvussa esimerkeissä 22 ja 23 ja kyseenalaistaa Kirsin aloittaman tavan tarjota nuorille kahvit lauantaisin kehittelemällä teemaa vähitellen. Hän myös esittää vaihtoehtoisen toimintatavan kysymyksen muodossa ehdottamalla kahvitarjoilun siirtämistä lauantaista perjantai-illalle (r. 10–26).

Esimerkki 24 (jatkuu)

- 28 Kirsi No [ihan sama mulle Siitä tulee hirvee huuto minä tiiän]
 29 Marja [ku lauantai on (0,4) paljo (0,8) krapulan (0,6) parannus-
 30 Kirsi Mä tiiän et [siitä tulee hirmu huuto kun se nimenomaan lähti siltä ajalta
 31 Sanna [mm]
 32 ku meillä oli joka toinen lauantai auki .hh perjantaisin ei oltu auki
 33 Marja mm
 34 Kirsi nii mää aattelin et se oli niinku semmonen (0,4) spesiaali(0,2)juttu sitte
 35 Laura Porkkana vähän niinku että

36 Kirsi	Niin ja ihan [semmonen muutenki vaan semmonen ni ku mää oon aina
37 Laura	[mm]
38 Kirsi	tykänny lauantaista musta lauantait on viikon parhaita päiviä
39 Marja	heh Joo nii mut jos aattelee sitä että miksi (.) sitä tarjotaan nii
40 Sanna	mm
41 Kirsi	Niin no se oli [siihen aikaan se lähti (0,4)siitä
42 Marja	[Minusta se Joo sitä mä muistelin et se on et se on ollu sen
43	verran aikaa et se oli silloin
44 Kirsi	mm
45	(1,4)
46 Marja	[sillon
47 Sanna	[(Tapaa on vaikee rueta) muuttamaan ku se on nyt [juurtunu nii tuonne
48 Marja	[mm]
49 Kirsi	Nii tai [vaikee (0,6) kyllä (0,4) tiesti
50 Sanna	[sillä lailla vaikka oiski perustellumpi tuo
51 Kirsi	vie (0,4) [aikansa sitten
52 Marja	[mm]
53 Sanna	Nii
54 Kirsi	Mutta että tota
55 Marja	°mm°
56	(0,8)

Rivillä 28 Kirsi ilmoittaa, että asia on hänelle samantekevä. Samalla hän kuitenkin ennustaa, että nuoret tulevat protestoimaan käytännön muutosta (*siitä tulee hirvee huuto minä tiiän*). Samassa yhteydessä Kirsi kertoo, että tapa syntyi juhlistamaan lauantaipäivää siihen aikaan, kun nuorisotaloa ei vielä pidetty auki perjantai-iltaisina (r. 32, 34, 36, 38, 41). Riveillä 42 ja 43 tulkitsen Marjan viittaavan siihen, että tapa oli järkevä aikanaan, mutta nyt ovat aukiolot muuttuneet niin, että talo on myös perjantaisin auki, jolloin myös kahvitarjoilukäytännön muuttaminen on perusteltua. Työtavan muutosehdotuksen perusteluna Marja tuo aluksi esille sen, että nuoret käyttävät lauantaista ilmaista kahvia krapulan parannukseen (r. 29). Myöhemmästä Marjan puheesta tulkitsen muutosehdotuksen perusteluksi lisäksi sen, että perjantai-iltapäivisin talolla käy paljon sellaisia nuoria, jotka sitten häipyvät illaksi ryypäämään muualle ja tulevat lauantaista talolle krapulaisina. Lauantaikahvien tarjoilu vahvistaa nuorten ongelmallisia viikonlopunviettotapoja, kun taas kahvitarjoilun siirtäminen perjantai-illalle voisi houkutella osan näistä nuorista jäämään talolle myös perjantai-illaksi (r. 39, ja myöhemmin vielä r. 66, 79, 80, 84, 88, 102, 103). Tällainen perustelu perustuu implisiittisesti oletukseen ja ennustukseen siitä, miten nuoret tulisivat toimimaan, jos työtapaa muutettaisiin.

Esimerkki 24 (jatkuu)

57 Kirsi	Se vaan pitäs sitte tehä meiän yhteispäätös ja panna vaikka iso lappu ja
58	(.) vastata seuraavat viis viikkoo niihin tuhansiin kysymyksiin .hh
59	m(h)itä sieltä t(h)ulvii
60 Marja	Miksei [saa ilmaseks sitä
61 Laura	[Miksi ei [saaha kahvia
62 Kirsi	[Nii miksei lauaintaina
63 Marja	Nii
64 Kirsi	Miks enää ei lauaintaina saa ku(0,8)ei me olla perjaintaina täällä osa sanoo
65 Sanna	[Nii
66 Marja	[Joo] nimenomaan [sen takia
67 Kirsi	[Eikä ne tule edes

68	Marja	se on se selitys
69	Kirsi	Nii mm mm
70		(2,0)
71	Kirsi	Ihan siis [mulle on ihan sama.
72	Marja	[Minusta vuoden alusta vois ihan hyvin vaihtaa sen käytännön
73		koska
74	Kirsi	mm (0,4) Elikkä sää [aattelit että perjantaina kello kahenkymmenen
75	Marja	[Koska se
76	Kirsi	jälkeen niinkö
77	Marja	Nii et ne jotka
78	Kirsi	mm
79	Marja	perjantai-iltaa viettää tääl- Tässähän käy perjantaina iltapäivällä nii
80	Marja	vaikka kuin [paljo] että ei se oo mikään [se] vaan siinä ois se pointti
81	Kirsi	[mm]
82	Sanna	[mm]
83	Kirsi	Niin niin
84	Marja	että ne jotka jää [perjantai-iltaa viettämään talolle
85	Kirsi	[mm]
86	Kirsi	[mm]
87	Laura	[mm]
88	Marja	niin .hh niillä on ilmanen kahvi
89	Kirsi	mm
90		(0,4)
91	Marja	[sillon]
92	Kirsi	[No te]etkö sää siitä semmosen (0,2) lapun vaikka peiliin (0,8) koska
93		siiton ihan hyvä ilmottaa [Me ei voi tehdä sitä että yks kaks me vaan .hh
94	Sanna	[mm]
95	()	[mm]
96	Kirsi	sanotaan että nytpä on [näin]
97	Sanna	[()]
98	Kirsi	vaan että esimerkiksi mistä alkaen (.) Onko se nyt (.) tää viikonloppu
99		onko se seuraava (0,8) miten
100	Marja	mm
101	Kirsi	sovitaan (1,4) vai vuoden [alusta vai
102	Marja	[Nii minun mielestä ei oo mitään pointtia (0,2)
103		jakaa ilmasta kahvia (0,8) krapulaa paranteleville nii lauantaina (Puheenaihe jatkuu.)

Seuraavaksi Kirsi kehittää ehdotusta työtavaksi, jolla muutos olisi mahdollista toteuttaa ja esittää sen riveillä 57–59. Samassa yhteydessä Kirsi ennustaa jälleen nuorten reagoivan toimintatavan muutokseen. Seuraavat viikot on vastattava nuorten kysymyksiin siitä, miksi käytäntöä on muutettu. Riveillä 60 ja 61 Marja ja Laura osittain samanaikaisesti jatkavat Kirsin vuoroa ja myös Kirsi itse toistaa saman asian rivillä 62. Keskustelijat tuovat esille yhteistä tulkintaansa nuorten reaktiosta, joka on lisäksi hyvin tarkka ja täsmällinen. Puhujat imitoivat ”sanatarkasti” sitä, mitä nuoret tulisivat sanomaan, jos käytäntöä muutettaisiin ilmoittamatta siitä heille etukäteen. Tässä on yhteistoiminnallinen hetki. Eri keskustelijat toistavat saman asian ja puheessa on myös hyvän tahtoista huumoria mukana. Tällä tavalla rakennetaan edeltävässä keskustelussa uhattuna ollutta myönteistä ilmapiiriä. Lausuman toistamisella näyttää siis tässä kohdassa olevan vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen, ilmapiiriä ylläpitävä ja rakentava tehtävä (ks. Tannen 1989, 51). (Tässä mielessä esimerkki siis vielä täydentää edellisessä luvussa esitettyä johtopäätöstä sosiaalisen ilmapiirin merkityksestä.)

Tulkintani mukaan esimerkissä 24 siis pohdittiin nuorisotalolla vakiintunutta työtapaa ja suunniteltiin työtavan muuttamista. Työtavan kyseenalaista-

minen perustui Marjan tekemään uudenlaiseen tulkintaan lauantaikahvien ongelmallisuudesta. Käytännön muutoksen seurauksia ennustettiin hyvin yhteistoiminnallisesti ja ennustaessaan nuorten reaktioita työntekijät kategorisoivat nuoria, toisin sanoen yhdistivät heihin rutiininomaisesti sellaisia kategoriapiirteitä ja tyypillisiä toimintoja, kuten "häipyminen perjantai-iltana ryyppämään", "krapulakahvien juominen lauantaina" ja "protestoiminen toimintakäytännön muutosta vastaan". Erityisesti viimeksi mainittu korostui katkelmassa yhteisenä kategorisointina ja ennustuksena nuorten tulevasta reagoinnista. Reflektoitavana ja pohdittavana oli nuorisotalolla vakiintunut käytäntö tarjota lauantaikahvit nuorille, joka kehittyi tässä keskustelussa kohteeksi. Jotta kohdetta koskeva yhteinen ymmärrys ja tässä tapauksessa myös yksimielisyys toimintatavan muuttamisesta saattoi muodostua, tarvittiin yhteistä ymmärtämiskontekstia. Ennustukset nuorista muodostuivat kielelliseksi ymmärtämiskontekstiksi työtapojen muutosta koskevalle keskustelulle.

Nuoria koskevia luokituksia ylläpidettiin kyseenalaistamattomasti nimenomaan niissä jaksoissa, joissa viittauksen kohteina yhdistyivät nuoret ja työtavat. Nuoria koskeva kategorisointi tuli kaikissa näissä jaksoissa ilmi nuorten toimintaa koskevinä ennustuksina. Jaksoissa kuvailtiin, miten nuoret reagoisivat, jos jokin työtapo toteutettaisiin, sekä tuotiin esille työtapojen ja päätösten seurauksia.

Seuraavassa esimerkissä 25 Nuorisopisteen tiimikeskustelusta nuoria kategorisoidaan hieman toisin. Keskustelukatkelmassa Liisa ensin esittelee nuorisomessuilla tehdyn kyselyn tuloksia (r. 1–9), jonka seurauksena tiimi ryhtyy tulkitsemaan sitä, miksi nuoret ovat kyselyyn vastanneet, kuten ovat vastanneet.

Esimerkki 25 N: 1

- | | |
|----------|---|
| 01 Liisa | Sitte oli (.) kulttuuripalveluitten kysymys (0,6) millaisia kulttuuripalveluja haluaisit ((kaupungin nimi)) lisää (1,0) aivan mielettömän laaja |
| 02 | kysymys ja (1,0) taas aivan yhtä (1,2) ää (0,8) tuota niin vastaukset (2,4) |
| 03 | Konsertteja (0,6) haluaa seitkyt kaks prosenttia (0,6) Ilmaiskonsertteja |
| 04 | kaksytkolme (1,8) ää (0,2) Teatteri nuo- nuorille suunnattuja esityksiä (.) |
| 05 | alennetuin hinnoin (1,0) elikkä nähtävästi halpoja teatteriesityksiä ollu |
| 06 | aika paljon kolkyt yheksä (1,4) kappaletta Sit elokuvat elokuvateatterit |
| 07 | (1,0) nuorisotapahtumat (0,6) näyttelyt En tiiä minkälaisia näyttelyjä |
| 08 | mahtavat kaivata (0,8) Sit yleisesti musiikki on nelkytkaks ja (1,2) |
| 09 | nuorisotalot nuorille li- (0,8) sisätiloja (1,2) kaksytk yks (2,6) |
| 10 | [Täs on] vähä tämmönen mantraolo (.) taas [niinku että |
| 11 | [()]] |
| 12 () | |
| 13 Toni | [Entäs disko |
| 14 Liisa | ää (0,6) Mikä oli hienoo (0,4) diskoa ainoastaan kolme |
| 15 | (0,8) |
| 16 Toni | Miks se on hienoo |
| 17 Liisa | No (0,8) kun (0,6) se (.) että yleensä (.) näissä (.) niinku (0,8)tuota niin just |
| 18 | (.) se disko on niinku (.) satakaksytkäkolme (2,6) Niin diskoja ei nähtävästi (.) |
| 19 | lasketa kulttuuriksi (0,6) vaan se on niinku (.) bileistämistä |
| 20 Toni | Tossa näköjää (0,6) heijastuu tää että (1,4) on eri asia mitä haluaa (2,6) |
| 21 | (yleensä että) (1,0) on eri asia niinku se että (2,0) |
| 22 | [että] |
| 23 Liisa | ° [että] mitä k(h)uvittelee t(h)arvitsevansa° |
| 24 Toni | tietää että vois haluta (0,8) kun se että (2,0) että että (0,8) haluaa mut ei |

- 25 tiedä haluavansa hahaha
 26 Liisa hehehe
 27 Merja Nyt sit ku (vetäset vielä) raamatullisen [vertauksen tuohon niin kaikki
 28 Liisa [mm]
 29 Merja ollaan niin pihalla ku lumiukot [taas että
 30 Liisa [hehe
 31 Toni Ei mutta kato ku (0,2) tosta
 32 Liisa Joo kyllä mä tiän mitä sää tarkoitat
 33 Toni suoraan niinku (.) nuoret haluaa sitä mitä niille jo tarjotaan niin ne vaan
 34 haluaa enemmän
 35 Liisa mm
 36 Toni mutta (.) jos vähän näkis vaivaa ja ajattelis sitä asiaa eteenpäin (.) mitä
 37 mä haluan todella oikeesti
 38 Liisa mm
 39 Toni Niin tässä näkyy tää (0,4) valmis syöttö (1,0) et jos ois diskoja enemmän
 40 (2,8) mitä ((kaupungin nimi)):ssa ei oo (0,4) ni kyllä paljon enemmän
 41 haluais diskoja
 42 (2,2)
 43 Merja Onhan alueilla ((kaupunginosa)):n diskothan on oikein kuuluisuus Siellä
 44 on kolme sataa nuorta diskoilloissa mitä meiän talot esimerkiks niinku
 45 järjestää
 46 Liisa mm
 47 Merja Jos puhutaan meiän talojen järjestämistä
 48 Toni Joo mut toi on niinku
 49 Liisa Mutta tää oli kulttuuripalveluitten kysely
 50 Merja Nii
 51 Liisa Ja silloin (0,2) ö (0,2) nuoret mielsi tämän (0,4) et mitä (.) niinku on
 52 kulttuuripalvelut ja mitä (0,2) heidän odotetaan vastaavan .hh
 53 Kulttuuri[palveluihin ei kuulu diskot
 54 Toni [(joo)]
 55 Merja diskot
 56 Toni Just tollai niinku (2,2) kai- kai- kaikki kysymykset on niinku tehty sillai
 57 että
 58 Liisa Joo tää oli erittäin huonosti laa(dittu) tää oli ihan haista paska kysely
 59 (0,6) Tää ei kuvaa niinku yhtään mitään tää Ne jotka on nähny v(h)aivaa
 60 j(h)a yrittäny hehe .hh v(h)astata tähän nii heheh ne on ihan k(h)usessa
 61 tän k(h)yselyn kans ja v(h)astaukset on niinku .hh sitä mitä heiltä
 62 odotettu vastaavan

Rivillä 11 Liisa jo viittaa siihen, että kysely ei varsinaisesti antanut uutta tietoa nuorten todellisista toiveista tai tarpeista. Tarkemmin ryhdytään selvittämään sitä, miksi nuoret eivät kyselyssä esittäneet toivovansa diskoja kaupunkiin, kuten ilmeisesti aiemmissa kyselyissä on esitetty (r. 17 lähtien). Liisa esittää kannan, että vastaajat eivät ole luokitelleet diskoja kulttuuriksi, jota kysely koski (r. 18, 19). Toni hakee varsin monimutkaista muotoilua omalle tulkinnalleen yllättävästä tuloksesta diskojen suhteen (r. 20–25), jota Liisa täydentää rivillä 23. Merjalla on vaikeuksia ymmärtää Tonin puhetta (r. 27, 29). Riviltä 33 lähtien Toni selventää sanomaansa: Nuoret tyypillisesti ilmoittavat kyselyissä haluavansa sitä, mitä heille jo tarjotaankin, ja diskoja ei haluta siksi, koska niitä ei järjestetä. Merja kuitenkin väittää diskoja järjestettävän (r. 43–45), jonka jälkeen Liisa tarkentaa ilmeisesti varsin yhteistä tulkintaa siitä, että nuoret ovat vastanneet odotuksenmukaisesti huonosti laadittuun kyselyyn. Hankalasta muotoilusta huolimatta Tonin lausumat eivät aiheuttaneet suuria ymmärtämistä vaikeuksia. Osa kategorisoinnista jääkin kielellisesti muotoilematta; se tulee esille vain vihjeellisinä viittauksina ymmärtämiskontekstiin, esimerkiksi nauruna (r. 23, 25, 26, 60–62).

Tässä esimerkissä nuorille tyypillisillä piirteillä ja toimintavoilla tulkittiin ja selitettiin yllättäväksi koettua kyselyn tulosta. Nuorten käyttäytymistä koskevien syiden ja tulkintojen esittäminen olikin ennustusten ohella toimintamuoto, johon nuorten tyypittely kytkeytyi. Syitä nuorten toiminnalle pohdittiin erityisesti sellaisissa keskustelujaksoissa, joissa viittauskohteena oli nuorten ja työtapojen lisäksi jokin aiempi tapahtuma, kuten nuorille suunnattu kysely edellisessä esimerkissä 25. (Katkelma on kuitenkin luokiteltu luokkaan nuoret ja työtavat, vaikka puheena olleet työtavat eivät olleet Nuorisopisteen konkreettisesti toteuttamia työtapoja vaan yleensä mahdollisia nuorisotyömuotoja).

Nuorten toimintaa koskevia ennusteita tai syy-seuraus-oletuksia esitettiin kaikissa nuoret ja työtavat -luokkaan luokitelluissa 12 keskustelukatkelmassa. Tosin yhdessä katkelmassa nuoren toimintaa koskeva ennustus esitettiin hyvin implisiittisesti. Kyseisessä katkelmassa keskusteltiin eräästä huumeiden käytöstä epäilystä nuoresta. Työtapoja koskeva puhe tässä katkelmassa käsitteli sitä, millä tavalla työntekijät järjestäisivät sen, että nuoren kuntoa ja käyttäytymistä seurattaisiin, kun hänen seuraavan kerran tiedetään tulevan nuorisotalolle. Nuoren käyttäytymistä koskeva ennustus tuli keskustelussa esille niin, että todettiin, että kyseisessä tilanteessa olisi oltava paikalla ainakin kaksi työntekijää. Tulkitsin tämän yhteisenä tyypittelynä ja ennustuksena siten, että yksin toimiminen kyseisessä tilanteessa ei ole turvallista. Tässä tyypittely olikin muita jaksoja enemmän vihjeenomaista. Voi myös olla, että suuri osa nuoria koskevasta yhteisestä ymmärryksestä jää sanattomaksi ja esitetään keskustelussa enemmänkin kontekstualisoivina vihjeinä (Gumperz 1992) kuin selkeinä kielellisinä muotoiluina. Tällaisia vihjeitä olivat imitointi esimerkissä 24 ja nauru esimerkeissä 24 ja 25.

Mäkelän tiimikeskustelussa oli yksi keskustelujakso, jossa keskinäisen ymmärtämisen ongelmat johtivat muutoin äänettömäksi jäävän yhteisen kokemuksen päivittämiseen ja kielellistämiseen. Tämä keskustelujakso on esimerkissä 26. Katkelma on neljännen palaverin loppupuolelta. Palaverissa on aiemmin sovittu aika, jolloin matkaryhmä eli edellisenä kesänä ulkomaan matkalla ollut nuorten ryhmä kokoontuisi. Esimerkin alussa Marja kertoo matkalla otettuja kuvia varten hankkiemiensa valokuvakehyksien huonosta laadusta (r. 1, 3). Lisäksi hän kertoo hankkineensa albumin kuvia varten (r. 7).

Esimerkki 26 M: 4

- | | |
|----------|--|
| 01 Marja | Mutta ainaki tuo nii oli (0,8) huono |
| 02 Juha | mm |
| 03 Marja | Ei voi sanoo muuta ku että huono .hh (0,6) ja sitte ne kuvat on sen k- |
| 04 | kosia että niitä ei kovin montaa sovi mutta m- no joka tapauksessa ne |
| 05 | kolme nyt pitää laittaa (0,8) ne kaks on tuolla ja tähän |
| 06 Juha | mm |
| 07 Marja | tähän ja [sitte albumin otin loppuille kuville] |
| 08 Juha | [Otetaanko me se nytte tässä samalla] ku meillä on tää |
| 09 | matkaryhmä(1,4)jutska [niin katotaan ne kuvat |
| 10 Marja | [No sen |
| 11 Marja | Miksei ne voi kattoo siinä mutta en tiiä että (2,4) onnistuuko niiltä sitten |
| 12 Juha | Eikö siis että [me tehtäs se |
| 13 Marja | [Se on |

14 Marja	Nii
15 Juha	Ei me nyt mat- ryhmän kanssa rueta tekemää
16 Marja	mm
17 Juha	mitään tommosia (2,0) heheh [ihan turhaa turhaa
18 Sanna	[mmVoi olla
19 Marja	Nii se on turhaa (0,4) Siis hirveetä [huutamista eikä mitään tapahu
20 Juha	[Hirmu nii ja kauheen tappelun kanssa
21 Marja	Ja sitte mikään ei mene
22 Sanna	mm
23 Marja	kuitenkaan
24 Juha	Että te- piettä se toi ryhmä ja ryhmän palaute nii sitte et
25 Marja	mm
26 Juha	se ois semmone (1,0)
27 Sanna	positiivinen
28 Juha	napakka napakka kohtalaisen lyhyt
29 Sanna	mm
30 Juha	juttu

Riveillä 8 ja 9 Juha ehdottaa, että 'kuvat katsottaisiin samalla kun on matkaryhmän kokous'. Marja ymmärtää tämän niin, että matkaryhmän nuoret organisoitaisiin järjestämään kuvat kehyksiin ja albumeihin. Rivillä 11 Marja arvelee, että kuvien katsominen onnistuisi, mutta epäilee sitä, onnistuisiko kuvien järjestäminen nuorilta. Rivillä 12 ilmenee, että Juha ei tarkoittanut tätä vaan sitä, että ohjaajat itse järjestäisivät kuvat. Tämä johtaa sekä Marjan että Juhan eksplikoimaan matkaryhmän nuoria koskevan tyypittelyn, johon myös Sanna yhtyy (r. 17–23). Kategorisointi tapahtuu jälleen ennustuksena siitä, mitä ryhmässä tapahtuisi, jos nuorille annettaisiin tehtäväksi kuvien järjestäminen. Tulevaa tapahtumaa ja työtapoja koskeva keskustelu samalla päivitti ja toi esille yhteistä kokemustietoa nuorten piirteistä. Kielellistämässä kokemustieto samalla sekä osoittautui että muodostui yhteiseksi.

Yhteiseen kokemukseen perustuva tulkinta siitä, millaisia nuoret ovat ja esimerkiksi miten he tulevat reagoimaan jossakin tilanteessa, tuli edellä olevien esimerkkien perusteella keskustelussa esiin vahvana ja itsestään selvänä. Nuorten tulevan toiminnan ennustaminen oli esimerkeissä ja tiimien keskusteluissa myös hyvin spontaania. Tällaisten ennusteiden voikin tulkita ilmentävän Heideggerin kuvaamaa "olemuksellista suuntautumista tulevaisuuteen" (Gallagher 1992, 43). Eri työtapavaihtoehtoja punnittaessa nuoria koskevia tyypityksiä projisoitiin tulevaisuuteen, tuleviin tapahtumiin. Aiempien tilanteiden tiivistymien lisäksi kategorioissa siis myös projisoituu tuleva tilanne (Eglin & Hester 1992). Työtiimien keskustelussa nuorten käyttäytymistä ja toimintaa koskevat ennustukset ja tulkinnat ilmensivät työntekijöiden nuoria koskevaa asiantuntemusta. Ennustukset perustuivat kokemuksessa saatuun käytännölliseen ymmärrykseen. Esiymmärrys on vahvasti yhteydessä käytännön kokemukseen (Kerdesman 1998). Käytännön kokemukseen perustuva käytännöllinen ymmärtäminen oli myös sellaista esiymmärrystä, johon jonkin muun asian, esimerkiksi työtapojen, yhteinen tarkastelu ja pohtiminen perustettiin. Käytännöllinen tieto auttaa ennakoimaan tulevaisuutta ja sitä kautta auttaa nykyhetken ratkaisuihin.

Hermeneuttisesti on kyse myös nuorisotyöntekijöiden yhteisestä kielestä ja yhteisestä, kyseenalaistamattomasta merkityksestä sanalle nuori tai nuorisotalon asiakas. Vaikka toistuvat ja kyseenalaistamattomat tulkinnat voivat olla

ongelmallisia työkäytäntöjen muuttamisen ja työssä oppimisen kannalta, kategoriat ja vakiintuneet tulkinnat ovat välttämättömiä työn tekemisessä. Niitä myös tarvitaan, jotta yhteinen ymmärtäminen keskustelussa ylipäätään olisi mahdollista ja jotta jokin muu asia voidaan ottaa yhteisen tarkastelun kohteeksi. Nuoria koskeva kategorisointi muodostuivat yhteiseksi ymmärtämisen kontekstiksi silloin, kun työkäytäntöä kyseenalaistettiin ja pyrittiin muuttamaan. Kategorisointi on arkipäivän toimintaa ja tietoisemman tiedon tuottamisen väistämätön taustaprosessi (Bowker & Star 2000). Reflektointi ja kyseenalaistaminen eivät ole mahdollisia, jollei ole jotakin refleктоimatonta ja kyseenalaistamatonta ymmärtämiskontekstia, johon ymmärtämisen kohteen uusi yhteinen tulkinta voi perustua (ks. myös Huttunen 1999, 27).

8.4.2 Nuoria koskevien tyyppitysten muodostuminen ja muuttuminen

Luvussa 8.3.1 esimerkissä 19 Marja viittasi nuoriin ja aiempiin tapahtumiin kertoessaan lyhyesti siitä, miten isot pojat olivat olleet isommalla joukolla ja aiempaa pidempään nuorisotalolla. Tässä on kyse nuoria koskevasta aiemmasta tapahtumasta. Esimerkissä 19 olevan keskustelukatkelman luokittelin kuitenkin aiempien tapahtumien ja työtapojen luokkaan, koska puhe siirtyi Marjan viittauksen jälkeen nopeasti siihen, mitä asialle tehtäisiin, siis työtapoihin. Tiimien palaverissa oli myös keskustelujaksoja, joissa aiemman tapahtuman kuvauksessa puhe pysyi nuorella, hänen piirteissään ja tekemisissään. Tällaiset jaksot on luokiteltu taulukossa 16 luokkaan nuoret ja aiemmat tapahtumat. Tällaisia jaksot tarkastelen tässä alaluvussa. Selvittelen myös sitä, millä tavalla nuoria koskevia tyyppityksiä tiimissä tehtiin, sekä esittelen tyypittelyn piirteitä.

Luvussa 8.4.1 tarkastelluissa nuoret ja työtavat -jaksoissa nuorten tyyppittely oli työtapoja koskevan keskustelun ymmärtämiskontekstina. Sitä vastoin nuoret ja aiemmat tapahtumat -jaksoissa nuorten tyyppittely tuli keskustelun puheenaiheeksi. Näissä keskusteluissa kuvailtiin nuorten piirteitä ja tekemisiä aiemmissa tapahtumissa. Osassa näistä jaksoista nuoria koskeva tyyppittely myös tavalla tai toisella kyseenalaistui tai muuttui. Tällaisia jaksot oli neljä kaikkiaan 14:stä jaksosta. Suurin osa, eli kymmenen, aiempia tapahtumia ja nuoria koskevista keskustelujaksoista oli sellaisia, joissa ei ollut havaittavissa selvää tai suurta muutosta tulkinnoissa. Näissä jaksoissa nuoria koskevaa tietoa jaettiin tiimissä ilman, että tietoa tulkittiin yllätykselliseksi tai aiempia vakiintuneita kategorioita muuttavaksi.

Edelleen suurin osa (6 kpl) nuoria ja aiempia tapahtumia koskeneista jaksoista liittyi jo aiemmin, esimerkissä 19 esille tulleeseen Mäkelän tiimin isojen poikien ongelmaan. Mäkelän tiimissä erityisesti kolmannessa ja neljännessä palaverissa käytiin pitkä keskustelu siitä, mitä pojat ovat talolla tehneet. Lisäksi selvitetiin sitä, ketkä ylipäätään ovat luokiteltavissa kyseiseen isojen poikien joukkoon. Työntekijät olivat toteuttamassa toimintamallia, jossa jokaisen pojan kanssa keskustellaan kahden kesken. Toimintamalli ei kuitenkaan tuottanut odotettua tulosta. Siitä syystä tiimissä koottiin tietoa siitä, keiden kanssa oli jo ehditty keskustella, mitä keskusteluissa oli ilmennyt ja miten pojat olivat talolla käyttäytyneet. Seuraava esimerkkikatkelma 27 on Mäkelän tiimin neljännen pa-

laverin alusta. Tämä jakso on tyypillinen nuoret ja aiemmat tapahtumat-luokkaan luokitelluista jaksoista. Juha on ollut lomalla edellisen viikon ja Marja päivittää Juhalle isojen poikien tapausta. Edellisen viikon palaverissa oli suunniteltu pikkujoulua, jossa jokainen iso poika laitettaisiin töihin nuorille järjestettävien työpajojen apuohjaajaksi. Marja kertoo riveillä 1–4, 6–7, 9 ja 11 aiemmas-ta tapahtumasta, jossa pojille oli tiedotettu suunnitelmasta ja kysytty, ketkä tulevat mukaan. Rivillä 11 Marja tuo esille sen, että asia jäi *levälleen* eli selvää tietoa ei pojilta saatu siitä, ketkä lopulta tulevat mukaan. Rivillä 12 Marja ehdottaakin melko työlääntyneen kuuloisesti, että poikia yksinkertaisesti vain kielletäisiin tulemasta talolle.

Esimerkki 27 M: 4

01 Marja mm mm .hh Ja tota niin (2,0) sen takia mää sitte sanoin sit että se on (0,2)
 02 tiistai on pikkujouluilta ja sinne ei oo asiaa .hh (0,6) muuten ku että jos
 03 ne nyt sitte vielä haluavat tulla nii sitte jo- jokainen et yks yhteen
 04 työpajaan ja siellä ollaan töissä se ilta
 05 Juha mm mm
 06 Marja Ja Reka oli tosissaan heti tulossa joka paikkaan ja minähän minä ainaki
 07 sinne
 08 Juha mm
 09 Marja ja minä ainaki sinne ja (0,2) En tiä sitte se ne
 10 Juha mm
 11 Marja häipy ulos ja se jäi silleen .hh levälleen Mutta (0,6) et auttaako tässä nyt
 12 yhtään mikään muu ku sanoo että 0,6) tästä ovesta ei tarvii tulla
 13 (9,0)
 14 Juha .hh Nii siis se (1,8) sanotaan että siis vakinaisesti sillä tavalla niinkun
 15 joka ilta
 16 Marja mm
 17 Juha paikalla notkumassa (1,4) aamusta iltaan (0,8)
 18 Marja m
 19 Juha nii ei siellä oo ku muutama (0,2) eikö vaan
 20 Sanna mm
 21 Marja Joo ne viis
 22 Juha Eli Komulainen
 23 Marja No [Komulainen ykkönen
 24 Sanna [Komulainen ei nyt ollu
 25 Reetta Komulainen ei [ollu ku ne syrjii] [ne pojat kato sitä
 26 Marja [Oli eilisen illan]
 27 Sanna [Mutta se ei oo niin paljon ollu
 28 [mitä normaalisti]
 29 Juha [Ne syrjii sitä mutta] tuota niin niin se
 30 Reetta Hämäläinen on ja
 ((Talolla käyneiden isojen poikien luettelo jatkuu))

Pitkän tauon jälkeen rivillä 13 Juha tiedustelee, ketkä kaikki talolla ovat käyneet viime aikoina. Seuraavaksi alkaa poikien käyntejä koskeva kuvaus ja neuvotte-lu siitä, ketkä melko epämääräisestä joukosta olisi luettavissa kyseiseen ongelmapoikien ryhmään (r. 23 lähtien). Tiedot perustuvat aiempiin tapahtumiin ja havaintoihin siitä, keitä poikia talolla on näkynyt ja kuinka usein.

Tyypittelyyn sosiaalistuminen Mäkelän tiimissä

Tyypillistä Mäkelän tiimissä käydyille aiempia tapahtumia ja nuorten piirteitä ja tekemisiä koskeville keskusteluille oli se, että talon väliaikaiset työntekijät sekä työssäoppija olivat niissä aktiivisemmin mukana kuin muissa keskustelujaksoissa. Esimerkissä 27 erityisesti työssäoppija Reetta osallistui muita jaksoja aktiivisemmin, samoin toinen työllistetyistä, Sanna. Tämä johtaa päätelmään siitä, että asiakkaiden kategorisointi on ensimmäisiä toimintoja, joihin uudet työntekijät osallistuvat ja sosiaalistuvat työpaikalla.

Havainto Mäkelän tiimin väliaikaisten työntekijöiden osallistumisaktiivisuudesta nuorten tyypittelyyn tarkentuu ja varmistuu, kun vertaillaan väliaikaisten työntekijöiden puheenvuorojen lukumääriä erilaisissa keskustelujaksoissa. Vertailu on esitetty taulukossa 18. Keskimääräinen lukumäärä on saatu jakamalla kaikki lasketut puheenvuorot keskustelujaksojen lukumäärällä. Vertailukohteenä on vastaavat luvut vakinaisten työntekijöiden osallistumisesta.

TAULUKKO 18 Väliaikaisten työntekijöiden ja työssäoppijoiden puheenvuorot erilaisissa keskustelujaksoissa Mäkelän tiimissä

Keskustelujakson tyyppi	Puheenvuoroja keskimäärin yhtä keskustelujaksoa kohti (f)		
	Väliaikaiset työntekijät	Vakinaiset työntekijät	Yhteensä
Aiemmat tapahtumat ja työtavat (ongelmapuhe)	3	22	25
Tuleva toiminta ja työtavat (suunnittelupuhe)	5	11	16
Nuoret ja työtavat	8	19	27
Nuoret ja aiemmat tapahtumat	9	10	19

Taulukko 18 osoittaa, että nuorista ja aiemmista tapahtumista keskusteltaessa puheenvuorot jakaantuivat lukumääräisesti tasaisimmin väliaikaisten ja vakinaisten työntekijöiden kesken. Kaikissa muissa jaksotyypeissä vakinaiset työntekijät käyttivät huomattavasti enemmän puheenvuoroja kuin väliaikaiset työntekijät. Puheenvuorojen lukumääriin vaikuttaa tietenkin myös keskustelijoiden lukumäärä. Väliaikaisten ja vakinaisten työntekijöiden välinen suhde pysyi Mäkelän tiimissä kuitenkin melko vakioisena palaverista toiseen. Väliaikaisia työntekijöitä oli palaverissa 2–4 ja vakinaisia 2–3. Puheenvuorojen lukumäärät ovat tosin hyvin karkea osoitin kuvaamaan keskusteluun osallistumista, koska puheenvuorojen pituus ja sisältö eivät tule näkyviin. Mäkelän tiimeistä esitetyt esimerkkikatkelmat kuitenkin antavat osviittaa siitä, että yleensä väliaikaiset työntekijät, Sanna, Laura ja Reetta, osallistuivat lyhyillä, kommentoivilla ja

myötäilevillä puheenvuoroilla. Keskustelujaksot, joissa oli puhe nuorten tekemisistä, olivat poikkeuksellisia myös sikäli, että niissä väliaikaiset työntekijät toivat uutta tietoa mukaan keskusteluun, tosin edellisessä esimerkissä 27 melko lyhyillä puheenvuoroilla.

Työssä oppimista on viime aikoina tarkasteltu osallistumisena käytäntöyhteisöjen toimintaan, jossa oppimista on kuvattu vähittäisenä siirtymisenä ammatillisen toiminnan marginaalialueilta kohti ydintä. Laven ja Wengerin (1991) käsite ”oikeutettu rajallinen osallistuminen” (legitimate peripheral participation) kuvaakin osuvasti sitä, miten väliaikaiset työntekijät osallistuivat tiimin keskusteluihin. Myös filosofisessa hermeneutiikassa oppiminen on määritelty osallistumisena yhteisölliseen merkityksenantoon ja oppimisen kuvataan tapahtuvan tällaisissa toiminnoissa. Tieto muodostuu kulttuurisissa ja sosiaalisissa käytännöissä ja oppiminen on näihin tapahtumiin osallistumista ja merkitysten luomista niissä (Koski 1995, 40, 250).

Osallistuminen tiimipalavereissa käytävään keskusteluun on merkittävää uusien ja väliaikaisten työntekijöiden työhön sosiaalistumisessa. Taulukon 18 perusteella Mäkelän tiimikeskusteluissa työssä oppimisessa kategorisointi ja asiakkaita koskevien tulkintojen muodostuminen jäsentyivät reuna-alueiden toiminnoiksi. Toiminnan suunnittelu ja erityisesti ongelmien ratkaisu näyttäisivät puolestaan olevan sellaista tiimin toiminnan ydinaluetta, johon osallistuminen täysivaltaisesti edellyttää pidempää kokemusta nuorisotyöntekijänä.

Myös vertailu nuoria ja aiempia tapahtumia sekä nuoria ja työtapoja koskevien keskustelujaksojen välillä näyttäisi sopivan edellä esitettyyn ajatukseen työntekijöiden vähittäisestä sosiaalistumisesta työkäytäntöihin. Taulukosta 18 on nähtävissä, että nuoria ja aiempia tapahtumia koskevaan keskusteluun väliaikaiset työntekijät osallistuivat puheenvuorojen lukumäärän perusteella lähes yhtä aktiivisesti kuin vakinaiset työntekijät. Sen sijaan nuoria ja työtapoja koskevaan keskusteluun vakinaiset työntekijät osallistuivat yli kaksi kertaa useammin kuin väliaikaiset työntekijät. Väliaikaiset työntekijät osallistuivat aktiivisemmin siis sellaiseen keskusteluun, joissa nuoria koskevia tulkintoja vasta muodostetaan kuin sellaiseen keskusteluun, jossa vakiintuneet tulkinnat ovat työkäytäntöjen muutosta koskevan keskustelun ymmärtämiskontekstina.

Olennaista työssä oppimisen ja työhön sosiaalistumisen kannalta siis näyttäisi olevan se, millä tavalla työyhteisössä puhutaan asiakkaista ja miten heitä arvioidaan. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella työssä oppijoille myös välitettiin tiimipalavereissa ohjeita ja normeja siitä, millä tavalla asiakkaista on puhuttava. Nuorisopisteen tiimissä työssäoppijaa muistutettiin salassapitovelvollisuudesta kahden ongelmatapauksen käsittelyn yhteydessä. Seuraavassa esimerkissä 28 Marja arvioi nuorten toimintaa ja samalla myös tapaa, jolla siitä puhutaan. Esimerkki on Mäkelän tiimin kolmannesta palaverista hieman edellisessä esimerkissä 27 olevaa keskustelukatkelmaa myöhemmin

Esimerkki 28 M: 4

01 Reetta	Mutta niillä on isoilla pojilla keskenäänki semmosia ristiriitoja että tota
02	(0,8) hhe s(h)illon ku oli se ala-astelaisten disko nii
03 Sanna	nii

04	Reetta	Hämäläinen sano että Komulainen tulee pyytämään ala-astelaisten tyt-
05		töjen n(h)immareita tohon tai noita puhelinnumeroita tohon
06		ulkopuolelle että hehe
07	Sanna	mm [Ihahan ne nauraa sille
08	Reetta	[s(h)opii soitella lähetkö k(h)yytiin heheh .hh
09		(1,2)
10	Marja	[Joo mutta se menee o-]
11	Juha	[Eli siellä on sitä hajaantu]mista onneks käynnissä(.)
12		[jos silleen vois aatella]
13	Marja	[nii mutta tuo ei musta kuulosta kuitenkaan hyvältä
14	Juha	Ei
15	Marja	tommonenkaan [huulenheitto] että se on jotenki niin (0,6)
16	Sanna	[Ei ei eei]
17	Marja	[kakaramaista ja se on
18	Sanna	[eikä se ihan oik- eikä se oo ihan oikeen että ne sen Komulaisen sitte
19		hylkäävät kuitenkaan sitte (0,4) tuolla laillakaa
20	Marja	°mm°
21		(0,8)
22	Sanna	Vaikka onki (0,6) kyllä no (0,4) joo
23		(2,8)

Esimerkistä 28 näkyy väliaikaisten työntekijöiden, Sannan ja Reetan, aktiivinen osallistuminen nuoria ja aiempia tapahtumia koskevaan keskusteluun. Osallistumisen ja nuoria koskevien puhetapojen oppimisen kannalta mielenkiintoinen on Reetan kerronta riveillä 1–8, ja se miten vakinaisista työntekijöistä Marja reagoi siihen. Reetta kertoo tapauksesta, jossa yksi isoista pojista oli vitsailnut toisen pojan kiinnostuksesta talolla käyviä nuoria tyttöjä kohtaan. Reetta kertoo tapauksen nauraen hauskana juttuna. Tauon jälkeen riviltä 10 lähtien Marja eksplisiittisesti arvioi poikien käytöstä ja huulenheittoa lapselliseksi. Marjan puheenvuoroon tulkitseen kuitenkin sisältyvän myös implisiittistä, Reetan puheenvuoroon kohdistuvaa arviointia. Marjan puheenvuoroa edeltävä pitkäkö tauko rivillä 9 implikoi tulevan vuoron erimielisyyttä edeltävään vuoroon nähden (Tainio 1997b). Marjan kannanotto on myös sisällöltään erimielinen siihen nähden, että Reetta on kertonut kertomuksensa nauraen. Poikien käytös ei kuulosta hyvältä, kyse ei ole hauska jutuista vaan jälleen yhdestä isojen poikien ongelmallisesta piirteestä (r. 13, 15, 17). Tällainen arviointi Marjan puheenvuorossa jää tosin hyvin tulkinnanvaraiseksi. Joka tapauksessa Marja orientoituu tilanteessa Reetan kertomaan tapaukseen selvästi eri tavalla kuin Reetta, Sanna ja myös Juha, joka rivillä 11 esittää melko myönteisen arvion tapauksesta. Sanna ja Juha kääntyvät kuitenkin nopeasti Marjan kannalle myötäilemään Marjan arviota riveillä 14 ja 16.

Oletan, että tämän tyyppiset hetket yhteisöllisissä merkityksen luomisen käytännöissä ovat työhön sosiaalistumisessa merkittäviä. Vanhempi työntekijä ei vaikuttanut suoraan nuorempiin opastaen tai ohjaten vaan osoittamalla erimielisyyttä ja erilaista orientaatiota kerrottuun tapahtumaan kuin työssä oppija. Ammatillisessa sosialisatiossa näyttäisi olevan hyvin vahva oppimisympäristön piirre se, miten asiakkaista ja mahdollisesti myös organisaation muista työntekijöistä työpaikalla puhutaan ja miten heitä tyytitellään sekä se, millaisia normeja tällaiseen puheeseen liittyy (ks. Valleala & Collin 2004).

Kategorioiden tulkinnanvaraisuus

Tämän luvun alussa oleva esimerkki 27 on yksi niistä keskustelujaksoista, joissa Mäkelän tiimi selvitti, keitä nuoria todella kuuluu ongelmalliseen isojen poikien ryhmään. Nuorten toiminta ja piirteet eivät aina olleet yksiselitteisesti tyypiteltävissä, joten näissä keskustelujaksoissa pohdittiin tilannetta ja nuoren tekemisiä sekä harkittiin eri ratkaisuja ja vaihtoehtoja. Nuorten kategorisointi oli siis välillä rutinoitunutta ja kyseenalaistamatonta toimintaa ja ymmärtämisen kontekstia, mutta välillä jonkun nuorisotalon asiakkaan ominaisuudet otettiin keskustelun kohteeksi ja puheenaiheeksi. Nuoria kategorisoitiin yhteydessä aiempiin tapahtumiin kertomalla esimerkiksi siitä, mitä joku nuorista oli tehnyt. Osassa näistä jaksoista aiemmat tulkinnat nuorista muuttuivat tai kyseenalaistuivat.

Luvussa 8.4.1 kuvasin, miten nuorten tyypittely ilmeni oletuksina ja ennustuksina nuorten käyttäytymisestä. Silloin, kun nuori otettiin keskustelun kohteeksi, oli joskus kyse siitä, että ennusteet eivät olleet osoittautuneetkaan paikkansapitäväksi. Nuoret ja aiempi tapahtuma -yhdistelmään luokitelluista keskustelujaksoista, joita oli molemmissa tiimeissä yhteensä 14, neljässä nuorta koskeva ennako-oletus jollakin tavalla muuttui tai kyseenalaistui.

Kategorioita koskevaa neuvottelua käytiin molemmissa tiimeissä erityisesti silloin, kun nuori ikänsä puolesta ei enää ollut selvästi luokiteltavissa nuorisotalon käyttäjäkuntaan. Siten Mäkelän tiimin määrittelemän ongelmajoukon pääpiirre oli se, että joukkoon kuuluvat luokiteltiin liian vanhoiksi talotoimintaan. Ikäraja ja ylipäättään rajat siitä, ketkä ovat nuorisotalon asiakaskuntaa ja ketkä eivät, olivat kuitenkin sopimuksenvaraisia. Tämä tuli esille molemmissa tiimeissä työntekijöiden puheenvuoroissa. Esimerkissä 29 Nuorisopisteen tiimin ensimmäisen palaverin lopussa Liisa pohtii erästä nuorisotalon yli-ikäistä käyttäjää ja talon asiakaskunnan rajaamista.

Esimerkki 29 N: 1

39	Liisa	...minä (.) en (.) koe häntä
40		minkäänlaisena uhkana ää Ainut et mä tietysti hämmästelen sitä että
41		minkä takia (.) jaksaa aikuinen ihminen käydä täällä Minkä takia pitää
42		hengastella (0,6) pikkumimmien kanssa (0,4) ää (0,4) Minä suhtaudun
43		siihen (.) niin et mun mielestä se on vaan niinku reppana joka ei (.)
44		niinku (0,6) klaaraa hommiaa oikein silleen et tuota niin (0,6) Kukaan
45		(1,0) oman ikänen (.) aikuinen (.) työssään oleva ihminen jaksas niinku
46		(0,6) sen tason juttuja kun ehkä hänen juttunsa on (0,4) Mä oon hirveen
47		vähän sen kans mitään puhunu mut tuota niin
48	Toni	Nii (0,4) mut se on (kyl- ymmärtää nii) (1,0) onko se (.) terve tällä
49		hetkellä (0,4) hengaa (0,6) puolta nuorempien kaa koko ajan
50	Liisa	nii
51	Toni	ja tekee sitä (0,8) selvin päin
52	Liisa	hehehe nii nii-i (0,6) Sen takia minä pidänkin sitä reppanana (0,4) ja
53		niinkun (0,6) että (0,4) kun (2,2) tietysti se (.) että minkälainen viesti (.)
54		me annetaan (.) että meillä (.) hengaa (.) myös täällä niinkun [jatkovasti]
55	(Toni)	[nii joo]
56	Liisa	tämmönen tyyppi Mutta (0,2) sitten tulee seuraava kysymys (0,2) mihin
57		pannaan raja (0,2) pannaanko me mielenterveyskuntoutujat pois (.)
58		meiän koneilta va- (.) ketä me päästetään sitte tänne et (0,2) et se (.) että

- 59 jollakin on mustat lasit ja (.) maiharit (.) jalassa nii (.) ei mun mielestä
60 (.) tee vielä ihmisestä (0,4) niinku (0,2) mitään

Esimerkissä 29 on puhe työntekijöiden arvion mukaan noin 30-vuotiaasta miehestä. Miehen pukeutuminen viittaa uusnatsismiin ja tiimi onkin ottamassa selvää, mitä Internet-sivuja mies käy lukemassa nuorisotalon tietokoneilta. Epäillään myös sitä, että mies värvää nuorisotalolla nuoria uusnatsien toimintaan. Selviä todisteita porttikiellon perusteiksi ei kuitenkaan vielä ole, joten Liisa pitää miestä vain *reppanana*, joka ei osaa toimia ikäisilleen ominaisella tavalla vaan viihtyy itseään nuorempien seurassa (r. 39–44, 52). Liisa kommentoi tässä myös tiimin ulkopuolisen nuorisotyöntekijän tekemää tyypittelyä, jossa työntekijä oli luokitellut henkilön uusnatsiksi pukeutumisen perusteella (r. 59, 60). Tiimi sen sijaan ei halua antaa porttikieltoa pelkän iän ja ulkonäön perusteella vaan on keräämässä vahvempaa evidenssiä päätöksensä perusteiksi. Liisa myös viittaa siihen, että nuorisotalon asiakaskunnan määrittely ei toimi pelkän iän perusteella, koska talon tietokoneita käyttävät muutkin kuin varsinaiset nuoret (r. 56–58). Keskustelu koskee tilannetta, jossa tiimi on määrätietoisesti hankkimassa todisteita erään talon käyttäjän tyypittelemiseksi. Nuorten tietoinen tyypittely on siten osa nuorisotyöntekijöiden ammatillista toimintaa.

Myös Mäkelän tiimikeskustelussa tuli esille nuorisotalon asiakaskuntaa koskeva tulkinnanvaraisuus tiimin keskustellessa isojen poikien ongelmasta tiimin neljännessä palaverissa:

Esimerkki 30 M: 4

- 01 Juha Mut yks mikä on nii mehän ollaan tartuttu aika mun mielestä aika hyvin
02 tähän tilanteeseen että
03 Sanna Nii et se ()
04 Juha että muilla taloilla niinkun (0,2) ne on antaneet vaan olla
05 Sanna nii
06 Juha tilanteen eli siellä niinku ei (0,6) [jotenki
07 Sanna [Se vaan pääsee pahenemaan
08 Juha Nii nii että et
09 Laura mm
10 Juha sinällään niinku mun mielestä niinku ihan hyvä (0,6) hyvä että siihen on
11 tartuttu ja niille on puhuttu

Juha toteaa, että heidän talollaan asiaan on puututtu, kun taas muilla taloilla asian on annettu olla (r. 1, 2, 4). Juhan puheen voi tulkita myös niin, että muilla taloilla ikäkysymyksestä ”ei ole tehty numeroa”. Isojen poikien ongelma ei siis ollut faktanomaisesti ja yksiselitteisesti ongelma kaikilla nuorisotaloilla, joilla yli-ikäisiä käy. Sen sijaan se määriteltiin tiimissä ongelmaksi kategorisoimalla isot pojat talon asiakaskunnan ulkopuolelle kuuluviksi. Isojen poikien ongelma ei ole ongelma, jos sen ikäiset nuoret luetaan vielä talon asiakaskuntaan.

Molemmissa tiimeissä kategorisointityötä siis teettivät ikänsä puolesta tiimin asiakaskunnan raja-alueilla olevat tapaukset. Myös Housleyn (2000b) tutkimuksen mukaan tiimin kategorisointityö kosketti erityisesti sellaisia tiimin asiakkaita, jotka eivät suoranaisesti eivätkä yksiselitteisesti kuuluneet tiimin asiakaskuntaan. Tällaisia henkilöitä myös luokiteltiin ongelmatapauksiksi. Näin

toimimalla tiimi kävi rajankäyntiä siitä, mikä kuuluu tiimin toimialaan ja mikä ei.

Tyypittelyn muuttuminen

Tiimin oppimisen näkökulmasta olen määritellyt tiimeissä tapahtuvan tyypittelyn ja kategorisoinnin työn jäsentämiseksi ja uudelleen jäsentämiseksi (luku 4.4). Tähän mennessä tarkastelluissa nuorten kategorisointia koskevissa esimerkeissä kyse on ollut lähinnä jäsentämisestä. Uudelleen jäsentämistä katson tapahtuvan sellaisessa keskustelussa, jossa nuorta koskeva tyypitys selvästi muuttuu. Tällaista uudelleen jäsentämistä ilmentäviä yksittäisiä keskustelujaksoja oli aineistossa ainoastaan yksi. Kuitenkin kokonaisuutena Mäkelän tiimeissä toteutunut prosessi, jossa keskusteltiin isoista pojista ja heidän ongelmastaan, on hahmotettavissa toiminnaksi, joissa poikien asemaa nuorisotalon asiakkaina jäsennettiin ja määriteltiin uudelleen. Tiimi alkoi toimia määrätietoisesti yhdessä nuorisoryhmässä tapahtuvan muutoksen edistämiseksi muuttamalla nuoria koskevia tyypityksiään. Poikien aseman uudelleen määrittelyssä poikia ei kategorisoitu enää nuorisotalon asiakkaiksi vaan talolle tullessaan he ovat aikuisia apuohjaajia. Tällainen uudelleen määrittely tulee hyvin esille Mäkelän tiimin neljännessä palaverista otetussa esimerkissä 31 Marjan puheenvuoroissa riveillä 1–10. Esimerkki on samasta keskustelusta kuin esimerkki 27, jossa Marja kertoo tilanteesta Juhalle, joka on ollut lomalla. Riveillä 1–6 Marja kertoo keskustelustaan erityisnuorisotyöntekijöiden (Aki ja Kristiina) kanssa ja kaikkien poikien haastattelusta, johon keskustelussa päädyttiin. Marjan muotoilema poikien uudelleen luokittelu asiakkaista apuohjaajiksi tulee esille riveillä 15–19.

Esimerkki 31 M: 4

- | | |
|----------|---|
| 01 Marja | ku ne on (0,8) koko syksyn tässä möykänneet ja näin niin sitte .hh juteltiin ton (1,6) Akin kanssa ja Kristiinan kanssa että (0,4) et mitenkä näitten |
| 02 | (1,4) mitä me voitais tehä näitten suhteen tai että oliko niillä ideoita ja sit |
| 03 | sovittiin tai .hh (2,0) niin niin (1,4) Akin ehdotus oli m- (0,8) mikä nyt on |
| 04 | ollu meiänki (1,0) käsitys että pitää yksitellen haastatella kaikki ja me |
| 05 | alotettiin heti sitte samaa (0,8) saman tien heti sen viikonlopun jälkeen |
| 06 | ((5 riviä poistettu)) |
| 12 Marja | Tume ja (2,0) [Väänänen ja |
| 13 Sanna | [°Väänänen ja Reka° |
| 14 Marja | ketä Reka ja ainaki ja ketähän me (.) jututettiin ja (1,6) ihan siltä linjalta |
| 15 | että (0,6) jos (0,6) ne vielä (.) jatkavat täällä käymistä niin ne eivät tule |
| 16 | tänne asiakkaina eli nuorina |
| 17 Juha | mm |
| 18 Marja | vaan ne tulevat tuota niin .hh apuohjaajina ja ne tekee niitä töitä meiän |
| 19 | kanssa mihin ne osotetaan |
| 20 Juha | mm |
| 21 Marja | ja muuten ei oo asiaa tänne .hh Tai jos ne tarvittee nuorisopalvelujen |
| 22 | palveluja nii ne löytyy sitte Erkkarista |
| 23 Juha | mm |
| 24 Marja | Sitte sovitaan henkilökohtanen ohjaus Erkkarin työntekijöitten kans |
| 25 Juha | Ja ne tietää |
| 26 Marja | Joo mut se ne on kesken ne haastattelut sitte kato ku Kirsi jäi poies ja |
| 27 | sitte minä oon ollu |
| 28 Juha | mm |

29 Marja	useempi ilta kans
30 Juha	mm
31 Marja	veks (0,8) niin tota (2,4) tää tehtiin aivan (0,4) selväks että joko tai
32 Juha	mm
33 Marja	nii seuraus siitä on ollu että ne on i- entistä isommalla laumalla entistä
34	tjiviimmin niin koko porukka täällä
34 Sanna	Het ku aukee ni oven takana
36 Marja	ei mitään siis ei

Riveillä 26–29 Marja kertoo haastattelujen nykytilanteesta; kaikkia poikia ei ole vielä ehditty haastatella. Riveillä 33 ja 34 Marja toteaa, ettei yksilöllinen keskustelu, jossa pojille esitettiin uusi määrittely, tuottanut tulosta vaan pojat tulivat edelleen talolle viettämään aikaansa.

Pelkkä kielellinen uudelleen luokittelu ei siis riittänyt ongelman ratkaisemiseksi. Tiimi ryhtyikin suunnittelemaan työtapoja, joilla poikien uusi asema osoitettaisiin konkreettisemmin myös pojille itselleen. Tällaiseksi työtavaksi sovittiin pikkujouluissa toteutettavat työpajat, joissa nuoret toimisivat apuohjaajina. Nuoria koskevan käytännön kokemuksen perusteella isoilla pojilla ei kuitenkaan katsottu olevan sellaisia piirteitä, joita toimiminen ohjaajien apuna edellyttäisi. Siksi palaverissa todettiin myös se, että työntekijöiden on käytettävä aikaansa poikien ohjaamiseen, jotta apuohjaajan rooli voisi myös todellisudessa toteutua. Tämä tulee esille seuraavassa katkelmassa, joka on tiimin kolmannesta palaverista välittömästi esimerkin 19 jälkeen. Kirsi ja Marja pohtivat tässä vaiheessa yleisperiaatteita pojille annettaville tehtäville. Erityisesti Kirsi riveillä 4–6, 10, 16, 20 ja 21 esittää sitä, että ohjaajien on käytettävä aikaansa poikien ohjaamiseen uusiin tehtäviinsä. Riveillä 20 ja 21 Kirsi lisäksi toteaa, että pojat eivät pysty toimimaan itsenäisesti. Tämän jälkeen puhe palaa siihen, että pojille sanotut asiat on toteutettava myös käytännössä (r. 24–32).

Esimerkki 32 M: 3

01 Kirsi	[Niille vois kehittää tavallaan niistä (0,2) siis niille vois kehittää tehtävät
02	.hh ja tiesti se että (0,8) vaikka [minä en yleensä kyynikko ja pessimisti oo
03 Marja	[Vai niissä muissa ois mitään ennen joulua
04 Kirsi	mutta niin kuitenkin niin .hh sitte tietysti voi .hh voi varautua siihen ja
05	pitääki varautua että me jouvutaan aikahh paljon niitä koko (0,2)
06	olemaan siinä [potkimassa .hh ja mut
07 Marja	[Nii nii mut se on just et se
08 Kirsi	mm
09 Marja	pitää ottaa nyt [jokski aikaa se rooli että
10 Kirsi	[koska se ei muuten ne ei osaa mm
11 Marja	vaikka pitää sitten tississä kiinni
12 Laura	heheh mm
13 Marja	Muuten tää ei nimittäin onnistu
14 Kirsi	mm nii
15 Marja	Ne jumittuu aivan entistä enemmän
16 Kirsi	Nii elikkä se vaatii ohjaajilta erittäin paljon paneutumista (0,4) niihin
17 Marja	mm
18 Kirsi	esimerkiks kun jos on joku tämmönen .hh juttu
19 Marja	°mm°
20 Kirsi	niin siinon siinon tosiaan oltava sitten (1,0) Et se ei toimi ei varmasti
21	eivät pysty niinkun itsenäisesti (0,6) [toimimaan tavallaan [()]
22 Sanna	[Ei
23 Laura	[Ei

24 Marja		[Ei ei]	[Ja sitten jos
25	nyt ei tehä (0,4)	heti välittömästi tätä niin tuota .hh	sitte meiän puheilla ei
26		oo mitään merkitystä	
27 Kirsi		Nimenomaan	
28 Sanna		mm	
29 Kirsi		Ihan sama ku eilen illalla Kristiinan kanssa puhuttiin	
30 Marja		Joo	
31 Kirsi		et me et pitää niinkun ehottomasti rueta käytännössä toimimaan koska	
32		se on muuten ihan yhtä tyhjän kans	
33 Laura		[mm]	
34 Marja		[mm]	

Tulkintani mukaan tiimi määritti tälle uudelleen tyypittelylle ja sen toteutukselle kaksi samanaikaista ja osittain ristiriitaistakin tavoitetta. Koska nuorilla ei katsottu olevan riittävästi taitoja eikä motivaatiota toimia apuohjaajina, odotus oli, että he pikkuhiljaa siirtyisivät nuorisotalolta pois viettämään vapaa-aikaansa jonnekin muualle, nuorille aikuisille sopivampaan paikkaan. Tarkoitus oli näin osoittaa, että talolla ei ole enää tarjottavanaan nuorille mielekästä tekemistä. Toisaalta taas ohjaajat halusivat tukea nuorten irtautumista heistä ja nuorisotalosta ottamalla nuoret huomion kohteeksi ja ohjaamalla heitä kohti aikuisille tyypillisiä rooleja ja toimintatapoja, joita konkretisoi toimiminen apuohjaajana nuorisotalolla.

Seuraavassa esimerkissä 33 tulee tämä kahtalainen tavoite esille. Esimerkkikatkelma ei suoranaisesti kytkeydy isojen poikien ongelmasta käytyyn keskusteluun, mutta puheena on yksi pojista, Mika Hämäläinen, jota Marja on pyytänyt lauluillan vetäjäksi (r. 4–7).

Esimerkki 33 M: 1

01 Marja	Nii se jollain tavalla pitäis niinku saaha (0,6)	ne (.) lähtemään mukaan
02	johonki juttuun	
03 ()	[°mm°]	
04 Marja	[Toine] on se et mikä heitin Mikalle eilen että .hh	kun se (.) mainostaa
05	tätä (0,4) näitä (.) laulun lahj[ojaan nii että]	
06 ()		[hehehehehe]
07 Marja	jos se tulis vetämään lauluiltaahhe	
08	(0,4)	
09 Juha	Ai Hämäläinen	
10 Marja	[Nii]	
11 Juha	[No] ei varmaan tu	
12 Kirsi	Hävis [sen silian tien	
13 Marja	[Tulee	
14 Kirsi	[Nii ei se hävinny]	
15 Marja	[Se aiko tulla se en]sin [tota sano että]	
16 Juha		[Hyvä keino] saaha (.) nuoret (0,2) häipymään
17 Kirsi	No sitä justiin	
18 kaikki	heheh[heh	
19 Marja		[(Tässä oli) tässä se (.) [kluu
20 Juha		[Oliks se ai jaha (0,2) no niin eli tavoitteena
21 Marja	No se oli (0,2) Ei mutta se lupas Se ensi sano että @jos ostat viinaa@	mä
22	sanoin että no en (0,2) No jos ostat sisua Mä sanoin että no sisua voin	
23	[ostaa]	
24 Kirsi	[mm]	
25 Juha	mm	
26 Heikki	No eikös se oo jossain käyny sitä karaokee jossain Anttilassa	
27 Kirsi	[O:n]	

- 28 Marja [On ja sillähän on hirveen hyvä lauluääni ja muuta]
 29 Juha [On siis se niin Anttilassa käynyt vetämässä [(yskii)]]
 30 Sanna [() [(tyttöjä)]]
 31 Kirsi [Ja sehän on]
 32 kapakoihin päässy jo pari vuotta että elikkä tuota niin
 33 (Marja) [°]oo°
 34 Kirsi [seh]än on (.) niissä (0,2) tässäkinhän se kuulemma käy veättämässä tässä
 35 Seilorissa [vai mikä tää on
 ((jatkuu))

Marjan esittämä ajatus on muista työntekijöistä aluksi varsin outo ja huvittava (r. 6, 9, 11, 12). Katkelman alkuosassa on paljon naurua ja sillä viitataan todennäköisesti puheena olevan nuoren piirteisiin ja kategorisoidaan hänet yhteisesti ei kovin vakavasti otettavaksi kaveriksi. Vitsailu jatkuu vielä riveillä 16–21. Tässä kohtaa keskustelussa viitataan myös tavoitteeseen, joka apuohjaajan tehtävien osoittamisessa on mukana eli ”saada nuoret häipymään” talolta. Juha ja Kirsi tekevät riveillä 11 ja 12 ”jälkikäteistä ennakointia” siitä, miten Mika reagoi Marjan kysymykseen (*no ei varmaan tu*), (*hävis sen silian tien*). Tämä ennakointi Mikan käyttäytymisestä osoittautuu tässä katkelmassa kuitenkin vääräksi. Marjan kuvaus kohtaamisestaan Mikan kanssa imitoineen (r. 21) näyttää tehokkaasti osoittavan vastaanottajille, että Mika todellakin lupautui lauluillan ohjaajaksi. Katkelman lopussa tiimi yhteistoiminnallisesti ryhtyykin kertomaan perusteluja sille, että Mikalla todella voi olla kykyjä ja taitoja lauluillan juontamiseen. Kiinnostavaa on myös se, että tiimissä näyttää olevan aiempaa tietoa Mikan karaokeohjaajan taidoista ja kokemuksesta. Tässä katkelmassa tämä aiemmin tiedossa ollut piirre tai toimintatapa saa uuden merkityksen ja se tulee yhdessä tulkituksi toisella tavalla. Karaokeohjaajana toiminut nuori voisi osata myös juontaa nuorisotalon lauluiltoja.

Tässä katkelmassa nuorta koskevan tyypittelyn muutos näyttää todelliselta ja ratkaisevaltakin sen kannalta, millä tavalla Mikaa kohdellaan jatkossa. Kuten jo mainitsin, pelkkä kielellisen tyypittelyn muutos ei kuitenkaan saanut aikaan muutosta nuorten käyttäytymisessä vaan se edellytti myös konkreettisia toimenpiteitä. Kielellisellä tyypittelyllä ja sen muutoksella oli nähdäkseni kuitenkin tärkeä ja ratkaiseva osuus koko ongelmanratkaisuprosessissa. Myös filosofisessa hermeneutiikassa on tullut esille, että asian ymmärtäminen aikaisemmasta poikkeavalla tavalla tapahtuu nimenomaan kielessä (Koski 1995, 148).

Tiimin palaverista otetut keskustelukatkelmat osoittavat, miten työntekijöiden puheessa kielellinen tyypittely kytkeytyi ratkaisevasti konkreettisiin toimenpiteisiin. Tyypittelemällä tulkitaan ja jäsennetään todellisuutta, mutta myös rakennetaan ja muutetaan sitä. Kielen todellisuutta rakentava ominaisuus on esitetty sosiaalisessa konstruktionismissa (Berger & Luckmann 1994) sekä symbolisessa interaktionismissa (Bruner 1986, 113). Hermeneutiikka ei ole ottanut samalla tavalla kantaa kielen todellisuutta rakentavaan puoleen vaan korostanut sen todellisuutta tulkitsevaa ominaisuutta. Filosofisen hermeneutiikan mukaisesti uudet tulkinnat kuitenkin muovaavat todellisuutta muuttamalla sekä tulkitsijan minää että tulkinnan kohdetta (Koski 1995, 143). Uudelleen tyypittelyn seurauksena voidaan pitää myös Mäkelän tiimin työntekijöiden muutosta suhteessa puheena olleisiin nuoriin. Muuttaessaan tyypittelyään ja suhtautu-

mistaan nuoriin he itse muuttuivat ja muuttivat myös nuoria. Olen tässä luvussa tarkastellutkin tiimissä tapahtuvaa ymmärtämisen muutosta keskustelijoiden tavoitteisina ja tietoisina tekoina, jotka vaikuttavat todellisuuteen. Kyseenalaisyhtälön tyypittely tietoisemman ja tavoitteisemman ymmärtämisen taustaprosessina osoittautui analyysissäni todellisuutta ja tulkintoja ylläpitäväksi, kun taas tyypittelyn muutos sitä muokkaavaksi.

Kielen ja toiminnan välinen suhde on kuitenkin monimutkainen. Erityisesti kasvatustoiminnassa puheet ja toiminta ovat usein ristiriidassa keskenään. Filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta tällaisessa ristiriidassa on kyse siitä, että todellisuutta, kokemusta ja toimintaa koskevat kielelliset kuvaukset ja tulkinnat muuttuvat jatkuvasti, todellisuutta kielellistetään jatkuvasti uudelleen (Koski 1995, 148). Kuitenkin ”todellinen” paremmin ymmärtäminen edellyttää lopulta myös ymmärtämisen soveltamista toiminnassa eli applikaatiota (Koski 1995, 132) Tämän tutkimuksen aineisto koski konkreettisten tapahtumien kielellisiä kuvauksia. Siten se ei anna tietoa siitä, millaisia vaikutuksia edellä kuvatulla tyypittelyn muutoksella oli tiimin jäsenten toimintaan eikä siitä, miten isoihin poikiin konkreettisissa ohjaustilanteissa suhtauduttiin ja miten uudenlaista tyypittelyä sovellettiin käytäntöön.

Tämän tutkimuksen aineiston ja analyysin perusteella voi kuitenkin väittää, että käytännöllisen toiminnan muutos edellyttää kielellisen tulkinnan muutosta (vaikka kielellisen tulkinnan muutoksesta ei voi väittää automaattisesti seuraavan toiminnan muutosta). Gadamerilaisen hermeneutiikan, tämän tutkimuksen empiirisen aineiston sekä myös aiemman tutkimuksen perusteella (Laiken ym. 2001) teen sen johtopäätöksen, että tiimin oppimisen ja käytäntöjen muutoksen edellytyksenä on se, että on aikaa ja mahdollisuuksia keskustella ja kielellistää yhdessä kokemuksia. Pelkkä yhteinen kokemus ei siis vielä riitä, vaikka se onkin välttämätön yhteisen ymmärtämisen kontekstina. Tarvitaan myös yhteistä keskustelua.

Toisaalta asioista voidaan puhua ja toimintaa suunnitella tekemättä silti mitään konkreettista. Näin tapahtui osittain myös Mäkelän tiimissä, kun isoille pojille suunniteltiin tehtävät pikkujouluihin. Tehtävät eivät kuitenkaan toteutuneet. Aineiston keruu tosin loppui vuoden viimeiseen viikkopalaveriin, joten virallisen aineiston pohjalta tätä ei voi todeta. Kävin kuitenkin Mäkelän nuorisotalolla pikkujoulujen jälkeen ja työntekijät kertoivat, että isoja poikia ei ollut pikkujouluissa näkynyt. Oli siis saavutettu toinen asetettu tavoite eli oli saatu nuoret pysymään pois talolta. Tätä ei olisi kuitenkaan tapahtunut, jollei tiimi olisi suunnitellut pikkujouluja ja jollei suunnitelmaa olisi kerrottu nuorille. Kielellinen suunnitelma teki siis tehtävänsä, vaikka se ei varsinaisesti toteutunutkaan.

Tiedusteltuani nuorten tilannetta seuraavana keväänä sähköpostissa Kirsi kirjoitti seuraavaa:

Poikien kanssa käytiin vielä ryhmäkeskustelu, jolloin kaikki paikalla olleet saivat äänensä kuuluviin. Loppuratkaisuksi sovimme, että pojille annetaan ”omaa aikaa” talolla torstaisin klo 14–17, jolloin heillä on etuoikeus peleihin, pienempien kuitenkin saadessa olla paikalla. Ehkä kerran tai kaksi pari heistä kävi paikan päällä, mutta hekin jäivät pian pois toiminnastamme. Tapaamme joskus asuinalueella ja olemme Ju-

han kanssa saaneet sen vaikutelman, että asiat ovat reillassaan, eräs pojista (oli ainut väliinputoaja) oli saanut oppisopimuspaikan läheisestä yrityksestä.

Sen lisäksi, että nuorten tyypittely oli työtapojen tarkastelussa esiyymmärryksenä ja ymmärtämiskontekstina, nuoria koskevia tyypityksiä muodostettiin myös järjestelmällisesti ja niitä käytettiin välineenä ongelmanratkaisussa ja talotoiminnan organisoinnissa. Etnometodologinen tutkimus onkin tuonut esille kategorisoinnin merkityksen asiakastyössä ja kasvatuksessa tapahtuvassa ammatillisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, mm. sosiaalityössä (Forsberg 1991; Housley 1999; 2000a; 200b), koulutuksessa (Mehan 1993; Lepper 2000) ja ammatinvalinnanohjauksessa (Mäkitalo 2002). Nuorisotyön informaalisuus tulee esille siten, että nuorisotyöntekijöiden tekemät tyypitykset ja luokittelut perustuvat arkikokemukseen nuorista. Nuorisotyöntekijät eivät yleensä testaa eivätkä tee formaalisia arviointeja vaan tyypityksiä tuottavana työkontekstina on tavallinen vuorovaikutus nuorten kanssa, siis vähemmän tai eri tavalla ammatillainen kuin esimerkiksi psykologin tekemä testaus tai lääkärin diagnoosi.

Olen nyt tarkastellut nuorisotyöntekijätiimeissä tapahtuvan oppimisen ja paremmin ymmärtämisen kahta tilanteista ehtoa. Ehdoista ensimmäinen oli yhteisen orientaation sekä sosiaalisen ilmapiirin muodostaminen ja ylläpito ja toinen oli nuoria koskevat kyseenalaistamattomat kategorisoinnit. Lisäksi selvitte-
lin nuoria koskevien kategorisointien muutosta työn uudelleen jäsentämisenä. Työtiimien tarkastelun lopuksi vertailen vielä koulutuksessa ja työssä käytyjä keskusteluja.

8.5 Koulutuksen ja työn vertailua

Ensimmäinen johtopäätökseni koulutuksen ja työn vertailussa koskee yhteistä ymmärtämiskontekstia. Nuorisonohjaajien tiimikeskusteluissa nuoria ja nuorten käyttäytymistä koskeva käytännön kokemuksesta tuli kyseenalaistamaton yhteisen ymmärtämisen konteksti työtapoja koskevalle keskustelulle. Opiskelijakeskusteluissa yhteinen käytäntö ymmärtämiskontekstina puuttui, joskin arkielämän esimerkit auttoivat abstraktin käsitteen yhteistä ymmärtämistä. Opiskelijajoillakin tosin oli yhteistä käytäntöä kontekstuaalisena resurssinaan, esimerkiksi kirjallisuuden lukemista ja muistiinpanojen tekemistä koskevia käytäntöjä. Yhteiset opiskelukäytännöt eivät kuitenkaan auttaneet opiskelijoita yhteisessä ymmärtämisessä, koska ymmärtämisen kohde ja tavoite oli näistä käytännöistä irrallinen, abstrakti asia. Työntekijöiden tiimikeskusteluissa yhteisen käytännön muovaama yhteinen ymmärtämiskonteksti sen sijaan kiinnittyi olennaisesti keskustelujen ja ymmärtämisen kohteeseen. Yhteinen käytäntö siis tuki työntekijöiden keskustelua paljon tehokkaammin verrattuna opiskelijoiden keskusteluihin.

Yhteisen työkokemuksen vahvuus yhteisen ymmärtämisen kontekstina verrattuna koulutuksessa saataviin kokemuksiin selittäisi luvussa 4.5 esittämäni Woodruffin ja Brettin (1999) tutkimustuloksen, jossa opettajaharjoittelijaryhmän

puhe kiinnittyi tieteellisten käsitteiden sijaan yhteisiin opetusharjoittelukokeuksiin. Samantyyppinen havainto on tehty projektiopiskelusta, jossa projektia tekevän pienryhmän koulutuksessa saadut opit ovat unohtuneet, kun on lähdetty tekemään projektia työpaikalle (E. Tourunen 2005, henkilökohtainen tiedonanto 17.11.2005).

Toinen johtopäätös koskee ymmärtämisen kohteen ja ymmärtämiskontekstin välistä suhdetta koulutuksessa ja työssä. Yhteisen ymmärtämiskontekstin ohuus opiskelijoilla johti joissakin puheenaiheissa siihen, että ymmärtämisen tavoitteena olleiden käsitteiden sijaan keskustelun kohteeksi otettiinkin ymmärtämisen avuksi tarkoitettu esimerkki eli se, minkä "olisi pitänyt" olla ymmärtämisen kontekstina. Myös muistiinpanojen paikka yhteisen ymmärtämisen kontekstista ja apuvälineestä siirtyi paikoitellen ymmärtämisen ja keskustelun kohteeksi. Työntekijätiimeissä taas työssä oppimista ja ongelmanratkaisua edistävää keskustelua olikin juuri se, missä kyseenalaistamaton ymmärtämiskonteksti, esimerkiksi nuoria koskevat tyypitykset, otettiin keskustelun ja ymmärtämisen kohteeksi. Oppimisen tavoitteen toteutumisen kannalta opiskelijoita hyödyttävä keskustelu on siis sellaista, jossa ymmärtämiskonteksti pysyy kontekstina kun taas työssä oppimista edistää se, että ymmärtämiskonteksti aika ajoin otetaan ymmärtämisen kohteeksi.

Opiskelijaryhmien keskustelujen ja työtiimien keskustelujen vertailun pohjalta on mahdollista tehdä vielä kolmas huomio, joka ei suoranaisesti liity tämän tutkimuksen päätarkoitukseen eli ymmärtämiskontekstin tarkasteluun. Havainto liittyy kuitenkin opiskelijaryhmistä eriteltyyn kahdenlaiseen tilanneorientaatioon, joten se kytkeytyy sitä kautta opiskelijaryhmistä saatuihin tuloksiin. Opiskelijaryhmien keskusteluissahan oli havaittavissa kahdenlaista yhteistä orientoitumista tilanteeseen: ymmärtämis- eli sisältöorientoitunutta sekä suoritusorientoitunutta keskustelua. Kumpikaan näistä orientaatioista ei kuitenkaan yksin ollut riittävä oppimistehtävästä selviämiseksi. Ymmärtämisorientaatio tuotti tosin keskustelua, jossa syntyi uusia ja osuvia oppimisen kohdetta koskevia merkityksiä. Ryhmässä ei kuitenkaan orientoitunut uuden ymmärtämisen dokumentoimiseen, jolloin oppiminen jäi osoittamatta. Suoritusorientaatiossa puolestaan keskityttiin oppimisen osoittamiseen, mutta riittävän ymmärrysorientaation puuttuessa yhteisen oppimisen ja ymmärtämisen sisältö jäi ohueksi. Johtopäätöksenä voi todeta, että tehokas yhteisöllinen toiminta koulutusinstituutiossa edellyttäisi "sopivaa" sisältöorientaation ja suoritusorientaation yhdistelmää.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu syväsuuntautuneen ymmärrys- ja merkitysorientaation tuottavan kognitiivisesti korkeamman tasoista oppimista kuin pintasuuntautuneen suoritusorientaation, joka näyttäisi olevan lähellä tutkimuksissa havaittua toistamisorientaatiota (Tynjälä 1999, 123). Tulos on kuitenkin saatu yksilöllisellä arvioinnilla. Tämän tutkimuksen perusteella yhteisöllinen oppiminen ja sen dokumentointi arviointia varten edellyttäisi ryhmältä siis ymmärtämistä tavoittelevan yhteistoiminnan lisäksi toimintaa, jossa dokumentoidaan oma ymmärtäminen. Tällaista toimintaa sisältyi suoritusorientoituneen ryhmän keskusteluun, kun se laati yhteistä keskustelurunkoa.

Yksi mahdollinen seuraus tästä tutkimustuloksesta olisi se, että koulutusinstituution arviointikäytäntöjä tarkasteltaisiin kriittisesti. Voisi väittää, että arviointi on puutteellista, jos korkeatasoista oppimista osoittava ymmärrysorientaatio ei tule arvioitsijoille näkyviin. Tällaista johtopäätöstä en kuitenkaan tee vaan katson, että on hyödyllistä, jos koulutuksessa tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen arviointi edellyttää ryhmältä sekä yhteistä ymmärtämistä tavoittelevaa toimintaa että toisentyypistä yhteisen suorituksen osoittamiseen tähtäävää toimintaa. Tällainen näkemys tulee perustelluksi työelämän vaatimuksilla.

Oppivan organisaation ja tiimioppimisen ehtoja tarkastellessaan Senge (1990, 237, 257) korostaa tiimin dialogin merkitystä organisaation oppimisessa. Monimutkaisten asioiden yhteiseen ymmärtämiseen pyrkivä dialogi näyttäisi vastaavan tässä tutkimuksessa todettua ymmärrysorientoitunutta vuorovaikutusta. Sengen mukaan tiimityö kuitenkin edellyttää dialogin lisäksi myös päätöksentekoon johtavaa tiimin vuorovaikutusta, jota hän nimittää keskusteluksi. Työelämässä siis orientaatio yhteiseen ymmärtämiseen on tärkeä, mutta se ei riitä, vaan on myös tehtävä päätöksiä suoritusorientoituneesti. Sama huomio on tehty myös Laikenin ynnä muiden (2001) tutkimuksessa. Myös aiemmin, luvussa 4.2 esitetty työelämän tekstuaalistuminen osoittaa suoritusorientaation merkityksen hieman toisesta näkökulmasta. Työtiimin on varsinaisen työn tekemisen lisäksi nykyisin yhä useammin myös osoitettava tekemänsä työn arvo ja tärkeys kirjallisina dokumentein ja raportein.

Työelämän tekstuaalistuminen kosketti myös tutkittuja nuorisotyöntekijätiimejä. Nuorisotyön budjettivarat ovat pienenemässä, joten rahoitushakemusten tekeminen ja projektien raportointi ovat nuorisotyöntekijöidenkin arkipäivää. Mäkelän tiimissä tämä toiminta tuli esille varsin ongelmattomana, koska tiimissä näytti olevan kompetentteja työntekijöitä sitä tekemään. Nuorisopisteen tiimi puolestaan toi keskustelussaan tällaisen vaatimuksen esille varsin painokkaasti. Esitän tämän keskustelun kohdan vielä perusteluna työelämän ja myös nuorisotyön tekstuaalistumista koskeville väitteille.

Esimerkki 34 N: 2

- | | |
|----------|---|
| 01 Liisa | Meillähän on (vasta) viimeinen tapahtuma ja meillä ei oo (0,2) |
| 02 | joulukuussa hirveesti mitään ja sillon vois olla semmosta löysää et |
| 03 | voitas (0,6) Ei [tarte hirveesti |
| 04 Merja | [Joulukuun joitaki päi- |
| 05 Liisa | Nii |
| 06 Merja | Mun mielestä siihe vos varata ihan [kokonaisen päivän |
| 07 Liisa | [Joo ja muut-] |
| 08 Liisa | Nii ja vois tuota käydä muutenki (.) koko (.) ens vuoden suunnitelmaa |
| 09 | läpi ja |
| 10 Merja | Läpi (0,2) joo |
| 11 Liisa | Ja voitaa (.) miettiä itsellemme semmone (1,2) virkistys kautta |
| 12 | suunnittelupäivä (.) Eikä (0,2) yritettäkään nyt rueta muut(tamaan) |
| 13 | vaan tehtäs ihan oikeeta toimintasuunnitelmaa (.) ja toiminta(.)raporttia |
| 14 | viime vuodelta |
| 15 | (0,8) |
| 16 Merja | Se on meillä ihan kokonaan tekemättä °hmm° |
| 17 Liisa | Nii (0,4) oispa (.) kiva läjäyttää joskus joku niinku (0,4) |
| 18 Toni | Joo [täs tulis varmaan] |
| 19 Liisa | [tota paperi niinku] |

- 20 (1,6)
 21 Toni Siis numeroon (0,2) perustuvaa (0,8) osittain niin (0,4) läväyttää tää: (0,2)
 22 nuorisotiedotuksen (0,2) arvioitu (.) asiakasmäärä
 23 Merja mm
 24 Toni sitten kaikki esitteet sun muut
 25 Merja mm
 26 Toni ja plus sitten tapahtumat montako ja arvioitu kävijämäärä
 27 Merja hmm
 28 Toni Siit tulis semmonen paketti että (2,0)
 29 Merja Sen [sii sii]
 30 Toni [hirveesti] tehty
 31 Liisa Joo
 32 Merja Siitä sano just jengi tuolla että se on pohja tämän päivän niinku päättä-
 33 jille Kyllähän me se iteki tietään (0,4) et niille pitää olla lukuja niille pitää
 34 olla kaavioita pylpyröitä Siis ihan niinku tämmöstä kylmää faktatietoo
 35 vaikka tietysti meiän ^oniinku^o (0,2) mittareina ne ei välttämättä silleen
 36 (niinku) (0,4) välttämättä (0,2) kaikissa (.) tilanteissa toi[mi] Mut (se) sano
 37 Liisa [joo]
 38 Merja että se on ihan niinku selkee (0,4) viesti päättäjille et jumankauta näin
 39 pajon ja niinku tommosella pienellä porukalla ovat kuitenkin saaneet
 40 aikaseks
 41 (1,0)
 42 Liisa Minä oon tästä jo omasta mielestäni puhunu aika kauan (.) vaikka se
 43 minun (.) kaikista suurin heikkouteni on että minä en saa paperille
 44 yhtään mitään
 45 Merja ^omm [mm^o]
 46 Liisa [Mut se että meiän on (.) ruettava saamaan
 47 Merja Kyllä (.) minä oon ihan tästä samaa mieltä
 46 Liisa [Se on ihan sama mitä me täällä uikutetaa ite]
 47 Merja [Se antaa se antaa katu-uskottavuutta] ja sitten se antaa myös niinku
 48 Merja tavallaan ton[ne] (1,0) päättäjille sitä
 49 Toni [Joo]
 50 Liisa Niin päättäjät tietää että nuo ossaa ees kirjottaa (0,2) tai lukkee

Merjan vuoron sisältö riveillä 32–36 viittaa siihen, että päättäjien näkökulma nuorisotyön vaikuttavuutta osoittaviin mittareihin on erilainen kuin työntekijöiden itsensä. Puhe on tekstin lisäksi sellaisista tiedon esittämisen tavoista, joita aiemmissa luvuissa olen kutsunut inskriptioiksi. Päättäjät ymmärtävät *kaavioita pylpyröitä*, graafisessa muodossa olevaa määrällistä faktatietoa. Ja jotta saadaan päättäjät ymmärtämään tiimissä tehtyä työtä ja sen tuloksia, se on esitettävä heille tällaisessa muodossa. (Rivit 32–39). Katkelman lopussa Liisa vielä arvioi omia taitojaan tiimin työtä koskevien kirjallisten dokumenttien laatimisessa ja tuo esille sen, että tiimin on *ruvettava saamaan* asioita paperille päättäjien vakuuttamiseksi (r. 41–50).

Esimerkkikatkelma edustaa nähdäkseni sellaista toimintatapaa, jonka edessä työtiimien lisäksi olivat myös tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijaryhmät. Ryhmän toiminta ja oppiminen on osoitettava arvioijalle. Tällaisen suoritusorientoituneen toiminnan vaatimukseen sekä työssä että koulutuksessa voisi ottaa kriittisen kannan ja todeta sen vähentävän työntekijöiden ja opiskelijoiden hyvinvointia ja aiheuttavan syrjäytymistä, jonka työelämän osalta Iedema ja Scheeres (2003) ovat tuoneetkin esille.

Oman toiminnan tulosten osoittamisen vaatimus on kuitenkin työssä ja koulutuksessa olemassa oleva tosiasia. Näenkin avoimen yliopiston opetuksen yhtenä haasteena sen, että koulutus voisi voimaannuttaa työssä olevia opiskeli-

joita oman työnsä kompetenteiksi raportoijiksi. Tässä tutkimuksessa mukana olleilla molemmilla opiskelijaryhmillä oli vaikeuksia yhdistää ymmärrysorientoitunut ja suoritusorientoitunut toiminta tehokkaalla tavalla. Ohjauksen tarvetta tämän tutkimuksen perusteella on siis toisaalta ymmärtämiseen pyrkivän dialogin omaksumisessa ja toisaalta dialogin tuotosten dokumentoinnissa. Lisäksi raportoinnin taitoja tarvittiin myös tutkituissa työtiimeissä. Tällaisiin toimintatapoihin ohjaus on luontevasti perusteltavissa työelämän vaatimusten lisäksi myös koulutuksen akateemisilla tavoitteilla. Ovathan yhteisöllinen tiedon tuottaminen ja tuotetun tiedon kirjallinen raportointi myös keskeisiä akateemisia toimintatapoja.

Kolmantena johtopäätöksenä koulutuksessa ja työssä tapahtuvien ryhmäkeskustelujen vertailussa esitänkin ymmärrysorientaation ja suoritusorientaation mielekkään yhdistämisen tärkeyden näissä molemmissa toimintaympäristöissä.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimustulokset ja pedagogiset johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella yhteisen ymmärtämisen ja yhteisen oppimisen tilanteisia ehtoja kahden opiskelijaryhmän ja kahden nuorisonohjaajatiimin keskusteluissa. Tutkimustehtävä perustui filosofisen hermeneutiikan pohjalta muodostettuun näkemykseen tilanteisesta ymmärtämisestä yhteisöllisen oppimisen ja tiimioppimisen ehtona ja mahdollistajana. Empiirisesti tilanteista ymmärtämistä tarkastelin tunnistamalla keskusteluista sellaisia kontekstuaalisia resursseja, joihin keskustelijat viittasivat puheenvuoroissaan. Keskusteluaineiston analyysissä kontekstuaaliset resurssit edelleen konkretisoituivat ns. viittaaviksi ilmaisuiksi eli viittauksiksi keskustelun ulkopuolisiin tapahtumiin (esim. aiempi tapahtuma), henkilöihin (esim. tuutori, nuorisotalon asiakas), artefakteihin (esim. oppikirja) tai omaan toimintaan (esim. muistiinpanot, oma ymmärtäminen, oma tuleva toiminta).

Viittaavista ilmauksista ja niiden yhdistelmistä tehtyjen määrällisten luokitusten perusteella valikoitui tarkasteltaviksi opiskelijaryhmien tilanteisen ymmärtämiskontekstin piirteiksi yhteinen tilanneorientaatio, muistiinpanot ja oppimistehtävä. Nuorisonohjaajatiimien tilanteista ymmärtämistä tarkasteltiin yhteisen ongelmia koskevan tilanneorientaation muodostumisena ja nuorten tyypittelynä. Seuraavassa esitän saadut tulokset tiivistetysti pienryhmäoppimisen ja tiimioppimisen näkökulmasta.

Kahdessa tutkitussa opiskelijaryhmässä, jotka nimettiin Työssäkävien ja Ylioppilaiden ryhmäksi, yhteinen orientaatio muodostui toisistaan poikkeavaksi ryhmäkeskusteluprosessin alusta lähtien. Työssäkävien ryhmän lähes kaikissa keskusteluissa suuntauduttiin käsitteiden ymmärtämiseen kun taas Ylioppilaiden ryhmä orientoitui pääosin keskustelusuoritukseen. Ymmärtämisen kontekstuaalisina resursseina keskusteluissa viitattiin avoimille oppimisympäristöille tyypillisesti eri oppimisympäristön elementteihin, kuten tuutorointiin, opiskelu- ja oheismateriaaliin sekä kirjalliseen opiskeluoppaaseen. Orientaation muodostumiseen ja orientaatioissa havaittuihin eroihin mahdollisesti vaikuttavina tekijöinä pohdin oppimisympäristön avoimuutta ja kirjallisen ohjauksen

monitulkintaisuutta. Suullinen ohjaus, erityisesti tuutorointi sekä oheismateriaalina ollut keskusteluvideo, ohjasi opiskelijaryhmien keskustelua ja toimintaa enemmän kuin kirjalliset ryhmätyöskentelyohjeet.

Näiden tulosten perusteella suullinen ohjaus ja kasvokkainen keskustelu ovat tärkeitä kirjallisesta materiaalista tehtyjen monien tulkintojen yhtenäistäjänä etä- ja monimuoto-opetuksessa. Aiemmassa oppimispsykologisessa tutkimuksessa opiskeluorientaatiota on tarkasteltu oppijoiden yksilöllisinä ominaisuuksina (Entwistle 1988; Mäkinen & Nurmi 2003; Mäkinen & Olkinuora 2002; Rautopuro & Väisänen 2002, Tynjälä 1999, 111–114), mutta tarkasteltaessa pienryhmäoppimista opiskeluorientaatiota on tarpeen tutkia yksilöllisen suuntautumisen sijaan yhteisöllisenä, yhteisessä neuvottelussa muotoutuvana ilmiönä.

Ymmärrys- eli sisältöorientoituneella keskustelulla havaittiin tässä tutkimuksessa olevan seuraavia piirteitä: Käsitettä koskeva yhteinen ymmärrys muodostui silloin, kun yhdessä kehiteltiin käsitettä havainnollistavaa esimerkkiä, jota myös oli ymmärrettävä yhteisesti tarkasteltavan käsitteen näkökulmasta. Käsitettä koskeva yhteisen ymmärryksen kehittyminen taas katkesi, kun keskustelijat eivät ymmärtäneet esimerkkiä samalla tavalla tai kun esimerkistä muodostui puheenaihe ja ymmärtämisen kohde tarkasteltavana olevan käsitteen sijaan. Yhteistä merkitystä kehitettiin yleensä samanmielisillä ja toisia myötäilevillä puheenvuoroilla. Lisäksi ymmärrysorientoituneelle keskustelulle tyyppillistä oli ajoittainen irrottautuminen annetusta tehtävästä ja käsitteiden ja ilmiöiden esille ottaminen ja pohdinta oman kokemuksen ja kiinnostuksen lähtökohdista.

Suoritusorientoituneessa keskustelussa puolestaan vältettiin ottamasta puheeksi käsitteiden sisältöjä ja merkityksiä ja keskityttiin suunnittelemaan suoritustilannetta. Keskustelu koski tehtävän käsitteiden sijoittamista yhteiseen keskustelusuunnitelmaan eli keskustelurunkoon. Ryhmässä neuvoteltiin käsitteiden merkityksistä, jos jonkin käsitteen paikasta rungossa oltiin eri mieltä. Konfliktitilanne ja argumentaatio siis johti merkityksiä koskevaan neuvotteluun ja ryhmän oppimiseen silloin kun ryhmän yleisorientaatio kohdistui opintosuoritukseen. Jos taas ryhmä suuntautui ymmärtämiseen ja sisältöihin, yksimielinen ja myötäilevä vuorovaikutus johti yhteisölliseen oppimiseen. Tämä tulos ryhmässä muodostuvan oppimisorientaation merkityksestä täydentää ja täsmentää aiempaa pienryhmäoppimisen tutkimusta (Coleman 1995; Elbers & Streefland 2000).

Suoritusorientoituneessa keskustelussa työskenneltiin usein muistiinpanojen pohjalta eli rakennettiin yhteistä keskustelurunkoa ryhmän jäsenten muistiinpanojen avulla. Suoritusorientoituneessa keskustelussa muistiinpanot otettiin keskustelun puheenaiheeksi kysymällä suoraan toisen opiskelijan muistiinpanojen sisältöä. Sitä vastoin sisältöorientoituneessa keskustelussa muistiinpanot pysyivät ymmärtämisen kontekstina ja keskustelun kohde oli käsiteltävässä ilmiössä tai käsitteessä. Sisältöorientoituneessa keskustelussa muistiinpanoja käytettiin luontevasti oman muistin apuvälineenä puheenvuorojen tuottamisessa ja väitteiden perustelemisessa. Filosofisen hermeneutiikan ideoimana tarkastelin sitä, millä tavoin muistiinpanoihin viitattiin eri tilanteissa. Havaitsin, että

suoritusorientoituneessa keskustelussa, jossa kiinnostus kohdistui muistiinpanojen sisältöön sinänsä, muistiinpanojen tekijä ja esittäjä viittasi muistiinpanojen syntytilanteeseen ja toi esille niiden sisältämän tiedon suhteellisuuden ja epävarmuuden. Sisältöorientoituneessa keskustelussa sen sijaan viitattiin useammin muistiinpanojen esittämistilanteeseen, jolloin mahdollinen muistiinpanojen laatimistilanteeseen liittynyt epävarmuus tiedon oikeellisuudesta ei tullut enää esille ja muistiinpanot esitettiin varmana tietona. Työssäkäyvien ryhmän suoritusorientoituneessa keskustelussa oli toimintaa, jossa melko suoraan kirjaa toistavia muistiinpanoja pyrittiin keskustelemalla tiivistämään ja muokkaamaan. Muistiinpanojen käyttö keskustelutilanteessa voi siten olla merkityksellistä siltä kannalta, että keskusteltaessa muistiinpanojen pohjalta on mahdollista edetä tietoa toistavista muistiinpanoista kohti tiedon muokkausta. Menestyksenkäs pienryhmäoppiminen näyttäisi edellyttävän muutosta perinteiseen yksilölliseen muistiinpanojen tekemistapaan, jossa muistiinpanot ovat omia henkilökohtaisia ja itselle tehtyjä. Ohjaus yhteisöllisempiin muistiinpanojen tekemiskäytäntöihin voisi auttaa opiskelijoita dokumentoimaan keskustelunsa tuloksia ja käyttämään muistiinpanoja tehokkaammin hyväksi keskustelussa.

Kolmantena kontekstitekijänä opiskelijoiden keskusteluissa tarkastelin sitä, millä tavalla tehtävänantoa tulkittiin keskusteluissa. Tehtävänantoa referoivat aloitukset tuottivat esitettyihin kysymyksiin lyhyitä vastauksia, joita ei lähdetty pohtimaan edelleen. Itse muotoillut aloitukset sen sijaan tuottivat pitempiä keskustelujaksoja, joissa asiaa pohdittiin eri näkökulmista. Saatua tulos vahvistaa aiempia tutkimustuloksia pedagogisten, tietoa tarkistavien kysymysten ongelmallisuudesta ja opiskelijan omasta kokemusmaailmasta lähtevien kysymysten keskustelua avaavasta ominaisuudesta (Mercer 1997; Mori 2002). Tässä tutkimuksessa uusi havainto oli se, että opiskelijoiden oli mahdollista myös kehittää ja muotoilla edelleen oppimistehtävään sisältyneitä pedagogisia kysymyksiä sellaisiksi, jotka avasivat keskustelua. Tällainen mahdollisuus liittyi nimenomaan sisältöorientoituneeseen ryhmäkeskusteluun. Tämä oli tosin melko harvinaista. Tulos kuitenkin osoittaa oppimistehtävästä ryhmässä muodostuvan tulkinnan merkityksen pienryhmäoppimisessä. Saatujen tulosten perusteella väljät ja opiskelijoiden omiin kysymyksiin ja tulkintoihin ohjaavat oppimistehtävät edistävät pienryhmän oppimista paremmin kuin tiukat kysymysmuotoiset tehtävänannot.

Työtiimien keskusteluissa huomio kiinnittyi kahteen aiemmissa tiimioppimisen tutkimuksissa todettuun tiimin oppimisen kannalta tärkeään seikkaan. Näitä olivat ensinnäkin ongelmien esittäminen ja ongelmanratkaisu tiimissä sekä toiseksi työn jäsentäminen ja uudelleen jäsentäminen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin siis niitä ymmärtämiskontekstiin liittyviä ehtoja ja mahdollisuuksia, joiden puitteissa tiimin oppiminen ongelmia ratkaisemalla ja työtä jäsentämällä on mahdollista.

Nuorisotyöntekijätiimeissä ongelmia esitettiin aiempia tapahtumia ja työtapoja koskeneen keskustelun yhteydessä. Ongelman osoittamisen ja sen ratkaisun kannalta keskeisenä ehtona oli, että koko tiimi orientoituu keskustelutilan-

teessa ongelmaan ja sen ratkaisuun. Esitetty asia on siis ymmärrettävä yhdessä ongelmaksi. Tällainen yhteinen tilanneorientaatio muodostui mutkattomasti silloin, kun jokin aiempi tapahtuma tai siihen liittyvä asia määriteltiin puheenaiheen alussa ongelmaksi. Samoin kävi silloin, kun asian esittäjä itse määritteli asiansa ongelmalliseksi myöhemmin saman puheenaiheen aikana. Näissä keskustelujaksoissa ongelma määrittyi myöskin tiimin ulkopuolelta aiheutuneeksi, jolloin konfliktin uhkaa ei ollut tiimin jäsenten välillä. Sen sijaan tilanteissa, joissa joku tiimissä määritteli toisen tiimin jäsenen toimintatavan ongelmalliseksi tai kyseenalaisti sen, konfliktin ja kasvojen menettämisen uhka oli olemassa. Tällaisessa tilanteessa toimintatavan haastaja otti käyttöönsä erilaisia vuorovaiikutuksellisia keinoja, joilla haastaminen voitiin tehdä rakentavasti ja niin, että myönteinen sosiaalinen ilmapiiri pysyi yllä. Näissä tilanteissa myös yhteistä tilanneorientaatiota muotoiltiin uudelleen niin, että jokin aiemmin ongelmattomana pidetty asia voitiin yhdessä tulkita ongelmalliseksi. Toisen näkemysten ja toimintatapojen kyseenalaistaminen ja ongelmien käsittely on tiimin oppimisen kannalta olennaista. Tämä on mahdollista silloin, kun tiimissä yhdessä ymmärretään jokin asia ongelmaksi ja pidetään huolta myös sosiaalisesta ilmapiiristä.

Työn jäsentäminen ja uudelleen jäsentäminen oli nuorisotyöntekijätiimeissä nuorista tehtyjen tulkintojen ja tyypitysten esittämistä. Vakiintuneiden, tilanteesta toiseen samana pysyvien tyypitysten ja tulkintojen on ajateltu estävän työssä oppimista ja työn kehittämistä. Tässä tutkimuksessa osoittautui, että nuoria koskevat yhteiset kyseenalaistamattomat tyypitykset olivat yhteinen ymmärtämiskonteksti, jonka avulla tiimi saattoi pohtia ja muuttaa työkäytäntöjään. Nuorten tyypittely tuli työntekijöiden keskusteluissa esille ennustuksina siitä, miten nuoret reagoisivat, jos jokin työtapaa toteutettaisiin. Vakiintuneet tulkinnat ja tyypitykset ovat siten tarpeellisia työn tekemisessä ja sen kehittämässä; niitä ei tule suoraviivaisesti pitää vain tiimin oppimista estävinä tekijöinä.

Sen lisäksi, että nuoria koskevat tyypitykset olivat edellä kuvatulla tavalla työtapoja koskevan keskustelun ymmärtämiskontekstina, nuorten tyypittely otettiin myös kohteeksi tiimien keskusteluissa. Silloin nuoria ja heidän toimintaansa kuvattiin toisille tiimin jäsenille aiempia tapahtumia koskevien kertomusten yhteydessä. Erityisesti tyypiteltiin tiimin asiakaskunnan rajatapauksia ja myös kyseenalaistettiin heitä koskevia vakiintuneita tyypityksiä. Huomattavaa oli myös se, että toisen tutkitun tiimin, Mäkelän, väliaikaiset työntekijät osallistuivat nuorten toimintaa ja piirteitä koskevaan keskusteluun huomattavasti aktiivisemmin kuin muita teemoja koskevaan keskusteluun. Asiakkaista puhuminen ja heidän tyypittelynsä näyttäisikin olevan ammatillisen sosialisointi kannalta keskeinen tiimin toimintatapa.

Työn uudelleen jäsentäminen tiimin oppimisena tuli aineistossa esille Mäkelän tiimin ongelmanratkaisuprosessina, jossa talotoiminnasta ulos kasvaneiden nuorten miesten joukkoa alettiin tyypitellä uudelleen talon asiakkaiden sijaan apuohjaajiksi. Tiimissä nuorista miehistä käydyt keskustelut toivat esille uudelleen tyypittelyn ja konkreettisen toiminnan välisen kompleksisen suhteen. Tiimikeskusteluissa tehty uudelleen tyypittely näytti olevan olennainen tiimin toiminnan muutoksen kannalta, mutta ei yksin vielä riittävä. Lisäksi tiimi

suunnitteli konkreettisia toimenpiteitä, joilla nuorten uusi asema osoitettaisiin heille. Työn kielellinen uudelleen jäsentäminen osoittautui tiimin yhteisessä keskustelussa siis välttämättömäksi, mutta ei vielä riittäväksi ehdoksi tiimin käytäntöjen muutokselle. Tätä johtopäätöstä tukee myös aiempi tutkimus tiimin säännöllisistä kokoontumisista yhtenä tiimin oppimisen ehtona (Laiken ym. 2001).

Opiskelijaryhmiä ja työtiimejä koskevien tulosten vertailuissa tein kolme huomiota. Ensinnäkin tuli esille opiskelijoiden keskustelun kohteen yhteistä ymmärtämistä tukevan käytännöllisen kokemuksen puuttuminen ja yhteisen ymmärtämiskontekstin häilyvyys verrattuna työtiimien keskusteluihin. Toiseksi yhteistä oppimista edistävää keskustelua opiskelijaryhmissä on keskustelu, jossa uuden asian oppimista tukeva ymmärtämiskonteksti pysyy kontekstina kun taas työssä oppimista ja ongelmanratkaisua näyttäisi hyödyttävän keskustelu, jossa työtiimi ottaa kyseenalaistamattoman ymmärtämiskontekstin ymmärtämisen kohteeksi. Kolmantena huomiona oli molempia toimintaympäristöjä yhdistävä tekijä. Sekä koulutuksessa että työssä tärkeäksi toiminnaksi yhteiseen ymmärtämiseen tähtäävän toiminnan ohella havaitsin suoritusorientoituneen toiminnan, nimenomaan oman työn tulosten osoittamisen ja dokumentoinnin. Niin koulutus- kuin työinstituutionkin tavoitteet näyttävän toteutuvan vasta sitten, kun ymmärrysorientoituneeseen toimintaan yhdistyy suoritusorientoitunut toiminta sopivalla tavalla.

Teoreettista, filosofiseen hermeneutiikkaan perustuvaa tarkastelua koulutuksen ja työn integraation mahdollisuuksista on luvussa 4.2. Empiirisesti koulutuksen ja työn kytkentöjen tarkastelu ei tässä tutkimuksessa toteutunut siinä laajuudessa kuin alun perin oli tarkoitus. Arkisen toiminnan tasolla, jota katson keskustelujen edustavan, selkeitä yhtymäkohtia oli vaikea osoittaa. Selvästi havaittavia olivat näiden kontekstien erot. Yleisesti voi vain todeta, että yhteisen ymmärtämisen ja yhteisen oppimisen ehdot näyttävät koulutuksessa olevan ”ankarammat” kuin työssä.

9.2 Tutkimuksen päätuloksen pohdintaa

Kahden opiskelijoiden pienryhmän keskustelujen välillä oli selvä ero siinä, miten tehtävään orientoiduttiin. Työssäkäyvien ryhmä suuntautui kehittämään ja varmistamaan tehtävän käsitteitä koskevaa omaa ymmärtämistään yhteisellä keskustelulla. Ylioppilaiden ryhmä sen sijaan suuntautui keskustelussa valmis-telemaan ryhmäsuoritusta ja rakentamaan sitä varten keskustelurunkoa. Työssäkäyvien ryhmän keskusteluun ottamat puheenaiheet ja niiden kehittäminen vastasi hyvin filosofisen hermeneutiikan mallia yhteisestä ymmärtämisestä, jonka mukaisesti käsitteen tai ilmiön merkityksestä muodostetaan yksimielistä tulkintaa yhteisen tulkintakontekstin avulla. Ylioppilaiden ryhmän keskusteluita sen sijaan ei voinut tarkastella hermeneuttisen ymmärtämisen mallin avulla. Suuntautuessaan keskustelusuoritukseen tämä ryhmä sivuutti käsitteitä koske-

vassa ymmärryksessään olevat erot ja puutteet ja keskittyi yhteisen keskustelurungon laatimiseen.

Tämän tuloksen perusteella päätellen, että pienryhmien yhteisessä opiskelussa ja keskustelussa oli kyse kahdesta eri toiminnasta, yhteiseen ymmärtämiseen orientoituneesta ja toisaalta suoritukseen orientoituneesta toiminnasta, jota voisi Habermasin (1987, 68–97) kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukailleen kutsua myös strategiseksi toiminnaksi⁵. Gadamerilainen hermeneutiikka kuvaa ja jäsentää osuvasti Työssäkäyvien ryhmän ymmärrysorientoitunutta toimintaa, mutta se ei anna käsitteitä eikä jäsenystä kuvata strategista toimintaa. Hermeneutiikka kuvaakin ymmärtämistä tilanteissa, joissa tavoitteeksi otetaan ymmärtäminen ja joissa yritetään ja halutaan ymmärtää (Gadamer 2004, 33; Wachterhauser 1986a, 29).

Kun on pohdittu gadamerilaisen hermeneutiikan soveltamista koulutuksen toteuttamiseen, on esitetty, että koulutusta ei voi kuvata mitattavissa olevilla, objektiivisilla mittareilla ja koulutuksessa ei voida tähdätä tällaisten mitattavien tulosten saavuttamiseen (Kerdeman 1998). Tämä on tärkeä näkökulma. Kuitenkin sekä koulutus että työ näyttävät tämän dialogisen ja avoimen puolen lisäksi sisältävän myös sellaisen puolen, missä tulokset ja niiden mittaaminen ovat kovaa todellisuutta. Jos koulutuksen tavoitteena on vain esimerkiksi persoonallisuuden kehittäminen, dialoginen, yhteisymmärrykseen pyrkivä toiminta on varmasti tavoiteltava ideaali. Useimmiten koulutuksella on kuitenkin tänä päivänä lisäksi työelämään kytkeytyviä tavoitteita. Olennaista näyttäisikin olevan se, millä tavalla nämä kaksi näkökulmaa yhdistyvät sekä koulutuksessa että työssä. Koska työelämässä odotetaan oman työn tulosten objektiivista osoittamista, on sitä järkevää odottaa koulutuksessakin. Raportointi ja dokumentointi ovat merkittäviä toimia sekä koulutuksessa että työssä.

Hermeneutiikan sanoma on kuitenkin tässä se, että pitää olla jotakin aitoa sisältöä raportoitavaksi ja dokumentoitavaksi. Tällaista sisältöä ei synny suoritusorientaatiolla vaan siihen tarvitaan dialogista, luovaa ja avointa, yhteiseen ymmärrykseen orientoitunutta toimintaa. Sisällöttömyys ja objektiivisten, mitattavissa olevien tulosten liian suuri painottuminen näyttäisi olevan nykyisin suuri uhka sekä työelämässä että koulutuksessa. Tämä antaa aiheutta hermeneuttisen näkökulman korostamiselle. Kuitenkaan pelkkä yhteiseen ymmärtämiseen pyrkivä toiminta ei yksin riitä vaan se on yhdistettävä suoritusorientoituneeseen toimintaan. Yhteinen ymmärtäminen ilman strategista toimintaa voi olla lopulta hyödytöntä (mikä ei tietenkään tarkoita että se olisi arvotonta) ja strateginen toiminta ilman yhteistä ymmärtämistä sisällyksetöntä ja pinnallista.

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt yhteistä ymmärtämistä tarkastellessani käsitteitä syntyä, kehittyä ja muodostua. Näillä käsitteillä olen kuvannut samalla yhteisen ymmärtämisen dynaamista luonnetta. Dialogissa yhteistä ymmärtämistä vain kehittyy ja muotoutuu, mutta sitä ei saavuteta. Pelkällä keskustelulla ei voi saavuttaa sellaista staattista tilaa, että yhteinen ymmärtäminen

⁵ Huomattava kuitenkin on, että Habermasin strategiselle toiminnalle antama merkitys poikkeaa siitä, miten tässä tutkimuksessa olen kuvannut suoritusorientoitunutta toimintaa.

olisi jollakin tavalla valmis. Edellä erotin toisistaan yhteiseen ymmärtämiseen pyrkivän ja strategisen vuorovaikutustavan. Tämän erottelun perusteella päätelen, että dialogissa kehittyvä yhteinen ymmärrys on mahdollista strategisella vuorovaikutuksella "saavuttaa" eli kirjoittaa tekstiksi tai muuksi inskriptioksi.

Opiskelijaryhmiä koskevien tulosten perusteella yhteistä ymmärrystä kehittävä vuorovaikutus onnistuu parhaiten, kun siihen ei vielä alkuvaiheessa oteta mukaan toiminnan strategisia tavoitteita. Jos yhteisöllisen oppimisprosessin alusta lähtien tavoitteissa korostuu vuorovaikutuksessa kehittyvän ymmärryksen dokumentointi, dialogi häiriintyy. Tällaista johtopäätöstä tukevat myös luvussa 2.5 esittämäni näkemykset dialogista pelinä.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kirjallisessa ohjauksessa oli sekä ymmärtämiseen että tehtävän suorittamiseen ohjaavia sisältöjä, jotka saattoivat olla myös ristiriidassa keskenään. Ymmärtämis- ja suorituseroita ja niihin liittyvien tavoitteiden erottaminen toisistaan voisi selkeyttää opiskelijoiden ohjausta. Lisäksi ohjauksessa on aina olemassa puheiden ja tekstien sekä todellisten tavoitteiden välisen ristiriidan vaara: puhutaan yhtä, vaikka opiskelijoilta odotetaan jotakin muuta. Siksi on tärkeää tunnistaa, mitä opiskelu ja menestyksenkäs toiminta todella vaatii ja edellyttää. Tämän tutkimuksen perusteella tärkeää on siis ohjauksessa vaalia yhteiseen ymmärtämiseen orientoitunutta toimintaa, mutta ohjata myös siihen, että oppiminen tulee dokumentoiduksi ja osoitetuksi.

Yhteisymmärrykseen pyrkivän ja suorituseroita tukevan toiminnan erot eivät tulleet esille tutkimukseen osallistuneiden työtiimien keskusteluissa. Tosin strategisen toiminnan välttämättömyys myös työtiimissä tuli toisessa tutkimuksessa tiimissä esille keskustelussa mainittuna tarpeena opetella raportoimaan oman tiimin työn tuloksia päättäjille. Nämä kaksi tiimin tai pienryhmän yhteisöllisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tapaa ovat aiemmassa kirjallisuudessa tulleet esille nimenomaan työelämän tiimioppimisen yhteydessä. Senge (1990, 237, 257) on erottanut monimutkaisten asioiden ymmärrykseen pyrkivän tiimin vuorovaikutuksen ja päätöksentekoon tähtäävän vuorovaikutuksen.

Näiden kahden vuorovaikutustavan erottaminen toisistaan voi auttaa tiimejä ja työyhteisöjä kehittämään toimintaansa. Jos vuorovaikutuskulttuuri on keskustelevalta ja dialogiselta, mutta mitään ei saada aikaan, on tarpeen kehittää strategista vuorovaikutusta, jossa keskustelujen tuotokset kirjataan konkreettiseksi toimintaohjelmiksi. Jos taas vuorovaikutuskulttuuri on sellainen, jossa suunnitelmia ja strategioita laaditaan keskustelematta niistä tiimissä, dialogisen vuorovaikutustavan kehittämiseen on tarvetta.

Edellä kuvattu tutkimuksen päätulos on osittain seurausta siitä, millä tavalla yhteinen ymmärtäminen tässä tutkimuksessa määriteltiin. Yhteinen ymmärtäminen kuvattiin tilanteisena, keskustelujaksoissa ilmenevänä ja yhteiseen ymmärtämiskontekstiin pohjautuvana yksimielisenä tulkintana kohdeilmiöstä. Ymmärtäminen on usein kuitenkin määritelty laajempaan, yksittäisen oppimistilanteen tai keskustelujakson ylittävänä ilmiönä, jolloin siihen sisältyy myös ymmärtämisen soveltaminen myöhemmässä toiminnassa. Tällä tavalla ymmärtämistä on itse asiassa kuvattu myös gadamerilaisessa hermeneutiikassa, jossa ymmärtämisen ilmiöön kytketään myös applikaatio eli ymmärtämisen sovel-

taminen toiminnassa ja elämän konkreettisissa tilanteissa (Gadamer 1979, 278; Koski 1995, 128). Tässä tutkimuksessa ymmärtäminen rajattiin kuitenkin keskustelutilanteessa tapahtuvaksi kielelliseksi tulkinnaksi, jolloin ymmärtämisen näkyminen tai osoittaminen rajautui ymmärtämisestä erilliseksi toiminnaksi. Jos oppimista arvioitaisiin kokeissa ja tenteissä menestymisen sijaan toimintana, jossa ihminen saa arkielämässä tarpeellisia kompetensseja ja toimintavalmiuksia, oppimiseen sisältyisi myös se, miten jonkin asian ymmärtäminen auttaa henkilön toimintaa arjessa. Näin laajan ilmiön tutkiminen empiirisesti on kuitenkin hyvin vaativaa. Lisäksi yliopistossa oppiminen todennetaan edelleenkin useimmiten tentti- tai esseesuorituksilla eikä tarkkailemalla opiskelijan suoriutumista arkitilanteissa.

Tutkimukseen osallistuneen toisen tiimin toimintaan kuitenkin vaikutti nuoria koskeva ymmärtämisen ja tulkintojen muutos. Näyttäisi siltä, että työelämässä näitä ymmärtämisen ja sen soveltamisen välisiä ketjuja on helpompi havaita kuin koulutuksessa, jossa ajallinen välimatka ymmärtämisen ja soveltamisen välillä on usein pitkä.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten yleistettävyys

Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti keräsin ainoastaan keskusteluaineiston ja työn kuluessa huomasin tarvitsevani myös keskusteluja koskevaa etnografista tietoa aineiston tulkinnan apuna. Sitä tosin oli tarjolla itse keskustelujen sisällöissä. Keskusteluaineiston luotettavuutta tällaisen etnografisen tiedon lähteenä olen tarkastellut metodin kuvauksen yhteydessä luvussa 6.4.4. Siinä olen pyrkinyt osoittamaan lukijalle tällaisen aineiston rajoitukset. Se, mitä tekisin toisin, olisikin se, että harkitsisin uudelleen keskusteluja laajemman, systemaattisesti kerätyn etnografisen tiedon tarpeen tutkimuksessa. Tällaista tietoa olisi voinut kerätä haastatteleamalla tutkimukseen osallistuneita tai havainnoimalla laajemmin sitä kontekstia, missä tutkittavat toimivat. Tätä toimintakontekstia koskevan tiedon osalta jouduin nyt luottamaan siihen kuvaukseen, joka tuli esille keskusteluissa.

Toisaalta, kuten luvussa 6.4.4 esitin, keskusteluaineisto on vahvaa ja luotettavaa aineistoa silloin, kun tarkastellaan sitä, mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtui. Näihin tulkintoihin jälkikäteiset haastattelut eivät olisi antaneet olennaisesti uutta tietoa, koska tavoitteena ei ollut tehdä tulkintoja keskustelijoiden ajatuksista vaan siitä, mitä tilanteessa tapahtui (ks. Foppa 1995). Tarkasteltaessa keskustelutilanteiden analyysin luotettavuutta keskeinen luotettavuuden taakaja on äänitetty aineisto. Äänitetystä aineistosta lukijalle on mahdollista tarjota mahdollisimman ”puhtaita” ja konkreettisia aineistoesimerkkejä, jolloin lukija voi tarkistaa analyysin ja tulkinnan (Heritage 1996, 231, 233). Äänitetyn aineiston luotettavuudessa ratkaisevia ovat äänitteiden laatu ja litteroinnin huolellisuus (Peräkylä 1997). Tässä tutkimuksessa äänitykset onnistuivat pääosin hyvin. Videoinnin edut pelkkään äänitykseen verrattuna tulivat esille ja todet-

tava on, että kaikkien keskustelujen saaminen videolle olisi lisännyt analyysin tarkkuutta ja kattavuutta. Keskustelujen tarkka litterointi edellyttää harjoittelua ja harjaantumista. Litteroin kaikki keskustelut itse. Keskityin litteroimaan vain tutkimusongelman kannalta olennaiset keskustelun aspektit, jolloin pystyin keskittymään valittujen toimintojen (esim. tauot ja päällekkäispuhunnat) mahdollisimman huolelliseen merkitsemiseen. Lopullisen analyysin kohteeseen ja tarkkuuteen suhteutettuna litteraatio lienee turhankin tarkka. Tosin litteroin tarkasti vain tekstissä esitetyt aineistokatkelmat. Muun osan aineistosta litteroin vain kirjoittamalla puheenvuorojen sisällön muistiin ilman taukoja ja päällekkäispuhuntoja.

Hyvin keskeinen kvalitatiivisen tutkimuksen validiuden varmistaja on poikkeustapausten analyysi (Miles & Huberman 1994, 269; Silverman 2001, 239). Kovin systemaattista poikkeustapausten analyysia en ole esittänyt analyysin kuvauksessa. Aineiston kvantifiointi ja luokittelu on toiminut analyysin ja tulkintojen varmistajana.

Kvalitatiivisen tutkimuksen laatu ja luotettavuus perustuvat tunnetusti siihen, että menetelmä ja analyysi tehdään lukijalle mahdollisimman läpinäkyväksi (esim. Miles & Huberman 1994, 278). Tutkimuksen menetelmäosuudessa olen pyrkinyt yksityiskohtaisesti kertomaan aineiston hankintaprosessista ja analyysista. Lisäksi tulosluvuissa olen selvittänyt, millaisella analyysiprosessilla kukin tulos on saatu.

Menetelmäoppaiden ohjeet kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden ja validiuden varmistamiseksi ovat paikallaan. Niiden avulla voi osoittaa, että luotettavuuden eteen on tehty kaikki mitä on voitu. Silti lopulta on todettava, että tutkijakin tekee tulkintoja oman esiyymmärryksensä ja kontekstinsa mahdollistamana. Se, mitä Gadamerinsa lukenut, hermeneuttisesti suuntautunut tutkija voi tehdä, on käydä mahdollisimman avointa dialogia aineistonsa kanssa ja pyrkiä yhä tietoisemmaksi omasta esiyymmärryksestään.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten yleistettävyyttä tarkastellaan siirrettävyytenä toisiin konteksteihin ja teoreettisena yleistämisenä (Miles & Huberman 1994, 279). Opiskelijaryhmistä saatujen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että tutkimukseen valikoituneet pienryhmät edustivat orientaatioltaan jonkinlaisia ääritapauksia tai ideaalityyppejä. Todennäköistä on, että laajemmassa näytteessä suuri osa ryhmistä asettuisi orientaatioltaan kahden nyt havaitun ääripään välille. Kvalitatiivisena tutkijana olen kuitenkin tyytyväinen tähän sattumalta toteutuneeseen ääritapausten otantaan, koska näitä eri tyyppisiä orientaatioita vertailemalla sain tietoa tilanneorientaation merkityksestä pienryhmän oppimisessa.

Opiskelijaryhmistä saatujen tulosten siirrettävyyttä rajoittaa se, että ryhmätehtävä voidaan toteuttaa ja pienryhmän työskentely organisoida monella tavalla. Empiirisessä tutkimuksessa tutkimuksen toteutus väistämättä kiinnittyy läheisesti siihen tehtävään ja organisointitapaan, jota juuri tutkituissa ryhmissä toteutetaan. Olen kuitenkin pyrkinyt vertaamaan saatuja tuloksia aiempaan tutkimukseen, jotta tuloksia voitaisiin soveltaa myös muunlaisissa aikuisien pienryhmäoppimisen tavoissa.

Molemmat työtiimit olivat toimivia ja säännöllisesti kokoontuvia tiimejä, joten niitä koskevat tulokset eivät tietenkään ole siirrettävissä eivätkä yleistettävissä kaikkiin työtiimeihin. Aiemman tutkimuksen perusteella (Donnellon 1996; Laiken ym. 2001) tutkitut tiimit näyttivät luokittuvan oppiviin tiimeihin. En kuitenkaan katso näytettä tällä perusteella epäonnistuneeksi, koska tutkittaessa tiimin oppimista kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää kohdistaa tutkimus niihin tapauksiin, joissa tutkittava ilmiö esiintyy. Tiimin toiminnan ja oppimisen ongelmia tämä tutkimus ei juurikaan paljastanut, joita kuitenkin on olemassa. Mistään harvinaislaatuista ”huipputiimeistä” ei kuitenkaan ollut kyse vaan tavallisista keskivertotyöntekijöistä normaaleine työhön liittyvine ongelmineen. Siten työntekijätiimeistä tehdyt havainnot lienevät normaalia arkipäivää nuori-sonohjaajien työssä.

9.4 Tutkimuksen käytännön hyödynnettävyys ja jatkotutkimushaasteet

Olen ollut itse kehittämässä avoimen yliopiston opetus- ja ohjausmuotoja, joten olen luvussa 7 tulosten esittämisen yhteydessä myös arvioinut ja pohtinut ohjauskäytänteitä. Tutkimuksesta ajattelen olevan hyötyä toisen asteen ja korkeasteen koulutuksen sekä aikuis- ja täydennyskoulutuksen suunnittelijoille ja toteuttajille. Tuloksista voi olla hyötyä, kun kohdataan vähentyneen lähiopetuksen tuomia haasteita ja kehitellään opiskelijoiden yhteistoimintaan perustuvia opiskelumuotoja. Tämä tutkimus haastaa avoimen yliopiston opetuksen edelleen kehittämiseen työssäkäyvien opiskelijoiden tarpeita ja odotuksia vastaavaksi. Katson, ettei sellainen kehittäminen, jossa lisätään mahdollisuuksia opiskelijoiden välisen yhteisen ymmärtämisen syntymiselle, hyödytä ainoastaan opiskelun yhteyttä työelämään. Todellisuudessa kohdattavien ilmiöiden syvälinen käsitteellinen ymmärtäminen on linjassa myös yliopiston sivistävän ja tieteellisen tehtävän kanssa.

Työtiimeissä käytyjä keskusteluja olen lähestynyt ulkopuolisena tutkijana, jonka tehtävä on kuvailla tutkimuskohdetta, mutta ei suoranaisesti esittää kehittämisehdotuksia. Jätän kehittämisen pohtimisen asiaa tuntevien lukijoiden tehtäväksi, joiden ajattelen olevan mentoreita, henkilöstön kehittäjiä ja nuori-sonohjaajien esimiehiä ja kouluttajia. Nuorisotyötä koskevat tulokset lisäävän tieteellistä tietoa nuorisotyöstä, jota suomalaisesta nuorisotyöstä on todettu olevan niukasti (Cederlöf 1999). Työn ja työssä oppimisen kehittämisen lähtökohdana voi olla vain työn kuvaaminen sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee. Tämä tutkimus pitäytyy pitkälti juuri tässä työn kuvaamisessa, josta on mahdollista edetä myöhemmin hankkimaan lisäaineistoa ja soveltamaan sitä työssä oppimisen käytäntöihin.

Tässä tutkimuksessa painottui kontekstin kielellisyys, joka on seurausta sekä valitusta teoreettisesta lähestymistavasta että siitä, että nimenomaan puhe ja keskustelu otettiin tutkimuksen kohteeksi. Kuitenkin, kun tarkastellaan ihmi-

sen toimintaa, erityisesti työtoimintaa kokonaisuutena, kielelliset prosessit ovat vain yksi osa laajempaa merkityksenantoprosessia. Kielen ohella myös kehollinen toiminta, eleet ja ympäristön fyysiset elementit tuottavat ja kantavat merkityksiä, eikä kielellinen merkityksenanto tietenkään tapahdu erillään niistä (Goodwin 2000). Keskustelussa tapahtuvan ymmärtämisen ja keskustelun ulkopuolella tapahtuvan käytännöllisen toiminnan välinen suhde todettiin tärkeäksi. Selvittämättä jäi kuitenkin se, miten keskustelussa muodostuvat merkitykset rakentavat ja konstituoivat todellisuutta. Kielellisen ymmärtämisen ja toiminnan välisen suhteen selvittely edellyttää filosofisen hermeneutiikan lisäksi muita lähestymistapoja, esimerkiksi toiminnan teoriaa ja sosiaalista konstruktionismia. Työtä ja toimintaa koskevat teoriat ja metodiset lähestymistavat ovat kehittyneet viime aikoina (esim. Goodwin 2000), joten teoreettisia ja metodisia edellytyksiä kielellisen ymmärtämisen ja käytännön toiminnan suhteen tarkastelulle on jo paljon.

Opiskelijaryhmien keskustelujen analyysi paljasti monia aiemman oppimispsykologisen tutkimuksen esiin tuomia ilmiöitä, kuten opiskeluorientaation, esimerkkien ja muistiinpanojen merkityksen oppimisessa. Verrattuna aiempaan, yksilöllistä kognitiota korostavaan ja yksilöiden välisiä eroja selvittävään tutkimukseen tässä tutkimuksessa opiskeluorientaatiota tarkasteltiin yhteisöllisenä ilmiönä. Jatkotutkimuksen haasteena onkin hankkia lisää tutkimustietoa siitä, miten pienryhmän oppimistilanteessa eri yksilöiden orientaatiot ja opiskelukäytännöt muovautuvat ja miten niistä ryhmässä neuvotellaan. Jatkotutkimuksen haasteena on lisäksi tutkia yliopisto-opetuksessa tärkeiden akateemisten tavoitteiden toteutumista yhteisöllisessä oppimisessa.

Filosofisen hermeneutiikan parhaimpana antina näen tässä tutkimuksessa sen, että huomio kohdistuu yksilöiden kognitiivisten prosessien sijaan aikaan ja kieleen. Ajalla ja kielellä on ihmisten tavoitteellisesta kognitiivisesta toiminnasta osittain riippumaton omalakisuuksensa. Osallistuessamme yhteiseen keskusteluun heittäydymme myös tähän ajan kulumisen ja kielen tapahtumisen sääntöön, joka hallitsee keskustelijoita enemmän kuin keskustelijat hallitsevat sitä. Keskustelun ja ihmisten kohtaamisen tarkastelu filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta on päässyt tässä tutkimuksessa vasta alkuun. Vielä syvällisemmin hermeneutiikkaan perehtymällä löytyisi aineistosta ja tutkimustuloksista lisää merkityksiä ja näkökulmia.

Tämän tutkimuksen teoreettinen ja metodinen lähestymistapa on kasvatustieteessä vielä vähän käytetty. Kasvatustiede ja oppimisen tutkimus näyttävät nykyisin kaipaavan uusia menetelmiä ja lähestymistapoja vuorovaikutuksen mikroprosessien tutkimukseen. Vuorovaikutuksen tutkimukseen soveltuvien lähestymistapojen ja metodien esittely, kokeilu ja kehittäminen lisää osaltaan kasvatustieteen mahdollisuuksia tutkia tätä kasvatuksen ja oppimisen ydinaluetta.

SUMMARY

Introduction

The aim of the study was to investigate and compare the situational conditions of shared understanding and learning in education and work. The study focused on two small groups of Open University education students and two teams of municipal youth workers. Understanding was described, on the basis of Gadamer's (1979) philosophical hermeneutics, as linguistic, social and context-bound sharing of a common meaning. The phenomenon of understanding was seen to consist of two aspects: situational understanding, which is non reflective, everyday, practical understanding and hermeneutical, reflective efforts to understand better. Situational understanding is always a context and condition of hermeneutical understanding. The process of shared understanding was further described as a circular motion of the object or focus of discussion and the context or frame of shared understanding which provides the discussants with the resources to understand the topic under discussion.

The research task was based on the idea of situational understanding as a condition of collaborative small group and team learning. The study is linked to previous studies of small group collaborative learning, especially in higher education (Arvaja 2005; Coleman 1995; Crook 2000; Elbers & Streefland 2000; Fisher 1997; Järvelä & Häkkinen 2002; Marttunen & Laurinen 2001; Stokoe 2000; Teasley & Roschelle 1993; Woodruff & Brett 1999) and team learning and shared meaning making in work organisations (Boden 1994; Bowker & Star 1999; 2000; Dechant et al. 1993; Donnellon 1996; Engeström et al. 1995; Housley 2000b; Laiken et al. 2001). The gadamerian description of understanding was compared with sociocultural views of learning and understanding (Vygotsky 1978; Naylor & Covie 2000; Prawat 1996). The phenomenon of learning was found to be similar in both the philosophical hermeneutics and the sociocultural approach; however, an important difference concerning language was found between them. According to Gadamer (1979, 365) language can not be treated as a means or instrument. In contrast, the sociocultural approach sees language in particular as a mediating means, i.e. as an instrument (Prawat 1996). Thus, on the basis of the gadamerian hermeneutics approach adopted in this study, language is considered not as a means but as an event and a condition of understanding which learners can not completely control.

The research questions were: 1) what kind of contextual resources did the discussants use and 2) what conditions of shared learning and understanding do those contexts reveal?

Data and analysis

The data consisted of audio-taped discussions of two groups of students and two teams of youth workers. The two student groups consisted of three and four female part time students, respectively. They were attending basic courses

in education, delivered as distance education, at the Open University of the University of Jyväskylä. The research data consisted of three small group learning sessions of the first group (2.5 hours total) and two learning sessions of the second group (1.5 hours). The learning task concerned the construction of society and socialisation on the basis of a course text book (Berger & Luckmann 1994). The work team data consisted of a total of seven weekly meetings of two teams of municipal youth workers employed a Finnish town. A combined total of approximately six hours of audio-taped data were collected from the two teams. Each team contained three regular youth workers, two females and one male, together with 2-3 temporary workers and trainees.

The contextual resources were examined empirically by identifying the contextual references made by the participants in their turns, so called referring expressions (Linell 1998b, 98, 128, 129.) The referring expressions were, e.g., allusions to events which had taken place outside the discussions (e.g. tutoring or youth events at the youth centre), or allusions to persons (e.g. clients of the youth centre), or to participant's own actions (e.g. note-taking, own understanding, plans for forthcoming events). The references were coded into categories and the frequency of each category was calculated. The further analysis focused on the most frequent references and combinations of them. Conversational sequences which contained the same references or combinations were identified and categorised on the basis of their differences and similarities. Finally, the interaction in the chosen episodes were analysed in detail by applying the tools of dialogue analysis (Linell 1998b; Foppa 1995) and conversation analysis (e.g. Heritage 1997; Tainio 1997a).

Findings and pedagogical implications

On the basis of the analysis of the referential expressions produced by the student groups, I found three themes which constituted their situational understanding. They were shared orientation of the group, references to notes and note-taking, and references to the learning task. In the teams of youth workers two themes emerged: references to former problematic events, and references to clients, i.e. young people.

Student group discussions

The first student group oriented itself to understanding the main content of the learning task and the concepts involved while the other group oriented itself to a future occasion when their learning was going to be tested. I identified these two different shared study orientations by comparing the references of each group. The first group referred most to the concepts to be learned and to everyday examples which could help the members to understand those concepts. The second group referred much more to the test situation than the first group did. The two student groups thus oriented themselves very differently to the learning situation and goals. The different orientations seemed to derive from different interpretations of their tutoring, study guide and other study materi-

als, including video-taped instruction. Written study guides are very important and widely used in open and distance learning. However, the groups seemed to base their orientation on their interpretations of their tutoring and the video-taped instruction more than on the written materials. The interpretations of the written materials produced by the groups were very different. Thus it can be suggested that dialogical face-to-face tutoring and discussion should also be used in distance learning to help students to interpret written materials.

In previous research on learning, study orientations have been considered as psychological traits of single learners (Richardson et al. 1999; Tynjälä 1999, 111–114). In this study, shared interpretations and a shared orientation were negotiated in the group discussions. The study orientation in small group learning can thus also be thought of as a social and situational phenomenon.

The discussions oriented to understanding had three main features: First, shared understanding of the concept under discussion developed if the group collaborated to produce an example to illustrate the concept. However, there also had to be shared understanding of the example. The development of shared understanding was interrupted if there was not shared understanding of the example or if the example became the topic and focus of the discussion instead of remaining a context that helps understanding of the focal concept. Second, shared understanding was most often achieved by agreement and turns that completed previous turns. Third, the discussion was not always very closely linked to the learning task; instead the participants also took up for consideration themes from the study material which were close to their own experiences and interests.

The discussions oriented to the forthcoming test mostly lacked consideration of the contents of the learning task and related concepts. Instead the discussion concerned the relative importance of main concepts in the test and how they should be described in the test. However, the group also discussed the contents of a concept, if disagreement arose about that concept. Therefore, if the group oriented itself to the test, conflict and argumentation led the group to negotiate meanings and to learn collaboratively. In contrast, if the group oriented itself to understanding, the group learned mostly by consensual interaction. Thus, the kind of interaction that leads to collaborative learning seems to depend on the orientation adopted by the group. This finding contributes to previous findings where either argumentation (e.g. Coleman 1995) or agreement (Elbers & Streefland 2000) has proved to be the main way of learning collaboratively.

If the discussion was oriented to the test, the participants usually worked on the basis of the notes they had taken. In this orientation the group constructed a joint plan for the test which they discussed with the help of personal notes. In these discussions the notes were taken as the topic or focal event of the discussion, e.g. by asking somebody for the content of her personal note. On the contrary, in understanding-oriented discussion, notes were kept as a context of discussion while the focal event of the discussion was the concept. In these cases the notes were used as an aid in discussion and argumentation. From the

perspective of philosophical hermeneutics, I examined how the notes were referred to in those two differently oriented discussions. I found that in the test-oriented discussion, the author of a note referred to the situation when she had made the note. In these cases the author also expressed her uncertainty and relativity regarding the information which she had put down. In the understanding-oriented discussion, the author of the note usually referred to the situation in progress and did not express uncertainty about her note but introduced it as reliable knowledge. In some discussions, it seemed to be possible to transform notes copied mechanically from the book to joint notes in which the knowledge was more modified. However, it seemed more usual for difficulties to occur when attempting to work collaboratively on the basis of personal notes. Consequently, it is suggested that successful small group learning presupposes a change in the conventional ways of making notes only for personal use. Guiding students in more collective ways of making and using notes would help them to document their collaborative learning outcomes by producing joint notes and using their notes more effectively in group discussions.

As the final contextual condition of learning, I investigated how the learning task was interpreted in the discussions. I compared the different openings of the discussions regarding the learning task. I found that openings where the group repeated the task question, produced discussion in which the group only briefly answered the task question. On the other hand, openings where a student asked her own question or made a statement produced a more longer and more many-sided consideration of the topic. Questions which only repeat a learning task are so called pedagogical questions which lead only to the checking of knowledge. In previous studies, questions which are based on issues that the students themselves see as problematic have also proved to lead to better discussion than pedagogical questions (Mercer 1997; Mori 2002). In this study, a new finding was that in understanding-oriented discussion the group was sometimes able to develop and elaborate task-based pedagogical questions which led towards their own questions and to a more complex consideration of the matter. These findings point to the importance of broad learning tasks which allow students to elaborate questions of their own.

Team discussions

In the work team discussions two themes emerged: references to earlier problematic events and references to clients, i.e. young people. These themes were associated with two important things found in previous studies of team learning. They are problem solution and framing and reframing, which means reflecting and making new interpretations (Dechant et al. 1993). In this study, I focused on the contextual conditions which enable teams to learn by solving problems and by making new interpretations of work practice.

In the two youth worker teams studied, the problems were introduced in the episodes where the team talked about previous events and good ways of working. Thus, the problems in these teams arose out of problematic earlier events and were solved by discussing new ways of working in the future. An

important condition for introducing and solving problems was found to be a shared team orientation to discussing the problem and solving it. A matter introduced into the discussion must be jointly interpreted as a problem. This kind of shared situational orientation developed immediately if some previous event was introduced as problematic at the beginning of a topic or if the participant who mentioned the event also expressed it as problematic. In these cases the problem was also described as to coming from outside of the team and thus not attributable to any individual team member. However, in some cases a participant introduced another team member's action as problematic or challenged such an action. A participant who challenged another team member used strategies which mitigated the challenge and maintained a positive social atmosphere in the team. By using these kind of strategies the team members avoided a threat of conflict and loss of face but also developed a shared situational orientation. The shared situational orientation was developed to enable all the participants to see the matter as a problem. In previous studies challenging others' views and ways of working and dealing with problems has been shown to make team learning possible (Donnellon 1996; Laiken et al. 2001). This is only possible, however, if the team can interact constructively and jointly understand a problem as a problem.

Framing and reframing in the youth work context meant interpretations and language concerning clients. Fixed interpretations and classifications are often seen as preventing reflection and learning at work. In this study, shared and unquestioned interpretations of the team's young clients emerged as the most important shared context for considering work practices and planning to change them. The categorisation and classification of clients emerged in the team discussions as predictions of how the clients in question would act if the youth work practice discussed were to be carried out. Unquestioned interpretations and classifications therefore enable working and developing work practices. They should not be seen as factors that always prevent learning and reflecting at work.

In addition, descriptions and classification of clients were usually also topics of discussion. In these cases the team members described clients in combination with references to previous events. In particular, the teams described and classified borderline cases, generally clients who were too old to be among the young people usually served by youth workers. The teams questioned how such clients should be classified. In one of the two teams temporary workers and trainees were exceptionally active in the discussions about clients. Talking about clients and their classification seemed to occupy a very important place in their professional socialisation. Lave and Wenger (1991) introduced the concept of peripheral legitimate participation to describe, e.g., the gradual socialisation into communities of practice. In this study, the classification of clients was shown to be an important peripheral act of participation.

The reframing of work as learning became evident as a wider process in seeking to solve a problem in one of the teams. The process concerned a group of young males which the team saw as too old to be youth centre clients. The

team began to describe and classify these individuals in a new way, not as clients any longer but as assistant youth workers. The process of reclassification revealed the complex relationship between the new classification and practical action. The reclassification which took place in the discussions seemed to be essential if the team's action was to be changed. However, it was not sufficient by itself. In addition, the team planned procedures by which the new situation would be displayed to the young men in question. The linguistic reframing, in this case the new classification that emerged in the team meetings, proved to be a necessary but not sufficient condition for a change in working practices. Regular meetings are thus a necessary condition for team learning, as found also Laiken et al. (2001).

In comparing the student and team discussions, I noticed that unlike the work teams the student groups did not have the kind of shared practice which would have promoted shared understanding. Therefore, the shared context of understanding in the student groups was much more faltering and less evident than was the case in the work teams. This finding makes the results of former studies where, for example, an in-service work training group tends to discuss shared work practice even though the immediate task is to discuss the learning contents of education (Woodruff & Brett 1999), altogether more understandable. Shared understanding seem to be harder to achieve in education than in work.

The comparison between education and work also showed that in education shared learning is successfully promoted by discussion where the context of understanding does not become the focus of discussion; that is, the group does not proceed to talk about the example instead of the concept to be learned. Instead, shared learning and problem solving at work are furthered by discussion where the unquestioned context of shared understanding, e.g. the fixed classifications of clients, occasionally becomes the focus of discussion.

In the student groups, I found that the orientation to understanding promoted shared learning more successfully than the orientation to the forthcoming test. However, an orientation to understanding was not enough; this group would have also needed some orientation to the test to act effectively in the education context. They would then also have documented and displayed their shared learning and understanding. It is also claimed that work outcomes and arguing in support of them also exist in the work context. The new discursive claims concerning academic as well as non-academic work are described as the new textualisation of work (Iedema & Scheeres 2003; Scheeres 2003). The work teams studied here also had to write reports about their work for their supervisors. I regard this finding as the main result of this study, and discuss it further below.

Conclusions concerning the main result

Successful group outcomes in both education and working life seem to rest on two different kinds of interacting. The first is dialogical interaction, which aims at shared understanding, and the second is a kind of strategic interaction, which aims to display understanding in order to measure or evaluate it. These types of

interaction were manifested as two different orientations in the student groups and as arguments to measure results in the work teams. These two ways to interact have also been suggested by Senge (1990, 237, 257), who calls them dialogue and conversation.

In discussing how education should be organised from the perspective of gadamerian hermeneutics, Kerdeman (1998) proposes that education should not be measured by any objective standards and should not be aimed at objectively measurable results. This is an important view. However, in this study I ended up with a partly different conclusion. Measuring and evaluating outcomes is nowadays an essential part of everyday working life. Where the aim is closer interaction between education and working life, then displaying learning in order to measure and evaluate it is reasonable. However, something must be produced for it to be evaluated. Today, the threat exists in both education and work that only objectively measurable results are important. From the hermeneutical viewpoint, dialogical understanding is essential in order to produce real and authentic content to evaluate. The solution is an appropriate combination of shared understanding and the producing of measurable results, understanding-oriented and test-oriented interaction, dialogue and conversation. Both are needed.

Recognising the differences between these two ways of interaction could help to guide small group learning in higher and vocational education. These conclusions call for pedagogical practices which pay attention to the need to guide both dialogical and shared new understanding as well as methods of documenting it.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Monologista dialogiin. Teoksessa J. Aaltola & E. Aarnos (toim.) Teorian, käytännön ja ihmisten yhteys - opetusmuotojen kehittäminen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 9, 11-30.
- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittymisen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 676.
- Aittola, T. 1996. Koulu ja nuoret myöhäismodernissa. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. Videotallenne.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 107-149.
- Aittola, T., Penttinen, P. & Collin, K. 1996. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Keskustelua Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmannin näkemyksistä. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. Videotallenne.
- Antikainen, A. 1992. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Arvaja, M. 2003. Contextual resources in the process of negotiating meanings in a web-based history project. Esitelmä 10. EARLI:n konferenssissa Padovassa, Italiassa 26-30.8. 2003.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 14.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2000. Collaborative processes during report writing of a science learning project: The nature of discourse as a function of task requirements. *European Journal of Psychology of Education* 15, 455-466.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2002. Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46, 161-179.
- Ashton, D. 2002. The dynamics of workplace learning: the role of work organizations. Teoksessa K. Evans, P. Hodkinson & L. Unwin (toim.) *Working to learn. Transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page, 149-162.
- Auer, P. 1992. Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. Teoksessa P. Auer & A. di Luzio (toim.) *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, 1-37.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. 1978. *Educational psychology: A cognitive view*. 2. painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Atkinson, M. & Heritage, J. 1984. Transcript notation. Teoksessa M. Atkinson & J. Heritage (toim.) *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, ix-xvi.
- Baker, M., Hansen, T., Joiner, R. & Traum, D. 1999. The role of grounding in collaborative learning tasks. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative*

- learning. Cognitive and computational approaches. Amsterdam: Pergamon, 31–63.
- Barnes, D. & Todd, F. 1977. Communication and learning in small groups. London: Routledge.
- Barron, B. 2003. When smart groups fail. *The Journal of Learning Sciences* 12, 307–359.
- Basili, P. A. & Sanford, J. P. 1991. Conceptual change strategies and cooperative group work in chemistry. *Journal of research in science teaching* 28, 293–304.
- Bennet, N. & Dunne, E. 1991. The nature and quality of talk in co-operative classroom groups. *Learning and Instruction* 1, 103–118.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Billett, S. 2002. Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50, 457–483.
- Billett, S. 2003. Workplace pedagogic practices: Participatory practices and individual engagement. *Esitelmä EERA:n konferenssissa Hampurissa 17–20.9. 2003*
- Bleicher, 1980. *Contemporary hermeneutics. Hermeneutics as method, philosophy, and critique*. London: Routledge.
- Boden, D. 1994. *The business of talk. Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Boden, D. 1995. Agendas and arrangements: Everyday negotiations in meetings. *Teoksessa A. Firth (toim.) The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon, 83–99.
- Bohm, D. & Peat, F. D. 1992. *Tiede, järjestys ja luovuus*. Suom. T. Seppälä, J. Jääskeläinen & P. Pylkkänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Boland, R. J. & Tenkasi, R. V. 1995. Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organization Science* 6, 350–372.
- Bonnano, H., Jones, J. & English, L. 1998. Improving group satisfaction: making groups work in a first-year undergraduate course. *Teaching in Higher Education* 3, 365–382.
- Bowker, G. C. & Star, S. L. 1999. *Sorting things out. Classification and its consequences*. Cambridge: The MIT Press.
- Bowker, G. C. & Star, S. L. 2000. Invisible mediators of action: Classification and the ubiquity of standards. *Text* 7, 147–163.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Suom. toim. P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila. Tampere: Vastapaino.
- Brooks, A. K. 1997. Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations. *Teoksessa D. Russ-Eft, H. Preskill & C. Sleezer (toim.) Human resource development review: Research and implications*. Thousand Oaks: Sage, 179–205.
- Brown, J. S., Collins, A & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 32–42.

- Brown, J. S. & Duguid, P. 2001. Knowledge and organization: a social-practice perspective. *Organization Science* 12, 198–213.
- Brown, T. 1996. Intention and significance in the teaching and learning of mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 27, 52–67.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, M. 1986. *Minä ja Sinä*. Suom. J. Pietilä. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Bullen, M. 1998. Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education* 13 (2), 1–32.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Buttny, R. 1998. Putting prior talk into context: reported speech and the reporting context. *Research on Language and Social Interaction* 31, 45–58.
- Cederlöf, P. 1998. Nuorisotyön yhteiskunnallinen merkitys. Perustietoja, poimintoja ja haarukkapaloja nuorisotyöstä sekä sen asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta, Suomen kuntaliitto, Allianssi. Saatavilla *www-muodossa* <URL: http://www.minedu.fi/nuora/nuorisotyö_1.html>. 1.10.2003.
- Cederlöf, P. 1999. Merkityksestä laatuun. Haasteena nuorisotyön tutkimus. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) *Arviointitutkimus ja nuoriso*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 8/99, 77–199.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (toim.) 1993. *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, L. & Cegala, D. 1994. Topic management, shared knowledge, and accommodation: A study of communication adaptability. *Research on Language and Social Interaction* 27, 389–417.
- Chi, M. & Bassok, M. 1989. Learning from examples. Teoksessa L. Resnick (toim.) *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 251–282.
- Christensen, C. & McRobbie, C. 1994. Group interactions in science practical work. *Research in Science Education* 24, 51–59.
- Cohen, E. G. 1994. Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64, 1–35.
- Cole, M. & Engeström, Y. 1993. A cultural historical approach to distributed cognition. Teoksessa G. Salomon (toim.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–46.
- Coleman, E. 1995. Learning by explaining: Fostering collaborative progressive discourse in science. Teoksessa R.-J. Beun, M. Baker & M. Reiner (toim.) *Dialogue and instruction*. Berlin: Springer Verlag, 123–135.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 261.

- Collin, K., Karjalainen, M., Pietiläinen, A., Valleala, U.M., Vuoti, P. & Willman, M. (toim.) 1996. Kasvatustieteen approbatur lv. 1996-97. Opiskeluopas. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, avoin yliopisto ja Chydenius-Instituutti.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla - Työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 23-55.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15, 338-344.
- Crook, C. 1998. Children as computer users: The case of collaborative learning. *Computers & Education* 30, 237-247.
- Crook, C. 2000. Motivation and the ecology of collaborative learning. Teoksessa R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (toim.) Rethinking collaborative learning. London: Free Association Books, 161-178.
- Dechant, K., Marsick, V. J. & Kasl, E. 1993. Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education* 15, 1-14.
- De Simone, C., Yiplin, L. & Schmid, R. 2001. Meaningful and interactive distance learning supported by the use of metaphor and synthesizing activities. *Journal of Distance Education* 16, 85-101.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Amsterdam: Pergamon, 1-19.
- Donnellon, A. 1996. Team talk. The power of language in team dynamics. Boston: Harvard Business School Press.
- Durán, R. P. & Szymanski, M. H. 1995. Cooperative learning interaction and construction of activity. *Discourse Processes* 19, 149-164.
- Eglin, P. & Hester, S. 1992. Category, predicate and task: The pragmatics of practical action. *Semiotica* 88, 243-268.
- Ehn, P. 1988. Work-oriented design of computer artefacts. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Elbers, E. & Streefland, L. 2000. Collaborative learning and the construction of common knowledge. *European Journal of Psychology of Education* 15, 479-490.
- Elliot, J. 1993. Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. Teoksessa J. Elliot (toim.) Reconstructing teacher education. London: Falmer Press, 15-19.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1996. Perustietoa opetuksesta. 10. painos. Helsinki: Edita.

- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14, 133–156.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5, 319–336.
- Entwistle, N. 1988. Motivational factors to students' approaches to learning. Teoksessa R. N. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 21–51.
- Fetzer, A. 2002. Micro situations and macro structures: Natural-language communication and context. *Foundations of Science* 7, 255–291.
- Fisher, E. 1997. Developments in exploratory talk and academic argument. Teoksessa R. Wegerif & P. Scrimshaw (toim.) *Computers and talk in the primary classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, 38–48.
- Fitch, K. L. 1998. Text and context: A problematic distinction for ethnography. *Research on Language and Social Interaction* 31, 91–107.
- Foppa, K. 1995. On mutual understanding and agreement in dialogues. Teoksessa I. Marková, C. F. Graumann & K. Foppa (toim.) *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press, 149–175.
- Forsberg, H. 1991. Perhe sosiaalitoimiston arjessa – analyysin ensiaskeleita. Teoksessa H. Forsberg, A. Jokinen, K. Juhila, H. Järviluoma, M. Kuronen, T. Pösö, A. Ritala-Koskinen, I. Roivainen, I. Rostila, D. Silverman & E. Suoninen. *Sosiaalisia käytäntöjä tutkimassa. Katkelmia empiirisen tutkimuksen vaiheista*. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia A1, 122–138.
- Francis, H. & Hallam, S. 2000. Genre effects on higher education students' text reading for understanding. *Higher Education* 39, 279–296.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Gadamer, H-G. 1979. *Truth and method*. 2. painos. Käänt. W. Glen-Doepel. London: Sheed and Ward. Alkuperäisjulkaisu 1965.
- Gadamer, H-G. 1980. The universality of hermeneutical problem. Käänt. D. Linge. Teoksessa J. Bleicher. *Contemporary hermeneutics. Hermeneutics as method, philosophy and critique*. London: Routledge, 128–140.
- Gadamer, H-G. 1997. Reflections on my philosophical journey. Teoksessa L. E. Hahn (toim.) *The philosophy of Hans-Georg Gadamer*. Chicago: Open Court, 3–63.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisut 1986 ja 1987.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- Gerber, R. 1998. How do workers learn in their work? *The Learning Organization* 5, 168–175.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.

- Goodwin, C. & Duranti, A. 1992. Rethinking context: An introduction. Teoksessa A. Duranti & C. Goodwin (toim.) *Rethinking context: language as interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–42.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. 1996. Seeing as situated activity: Formulating planes. Teoksessa Y. Engeström & D. Middleton (toim.) *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 61–95.
- Grossen, M. & Bachmann, K. 2000. Learning to collaborate in a peer tutoring situation: Who learns? What is learned? *European Journal of Psychology of Education* 15, 491–508.
- Gruber, H. 1998. Disagreeing: Sequential placement and internal structure of disagreements on conflict episodes. *Text* 18, 467–503.
- Grün, M. 2005. Gadamer and the otherness of nature: Elements of environmental education. *Human Studies* 28, 157–171.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14, 113–131.
- Gumperz, J. J. 1992. Contextualization and understanding. Teoksessa A. Duranti & C. Goodwin (toim.) *Rethinking context: Language as interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 229–252.
- Günthner, S. 1999. Polyphony and the 'layering voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *Journal of Pragmatics* 31, 685–708.
- Haarakangas, K. 1997. Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi psykiatrisen hoitoprosessin hoitokeskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 130.
- Habermas, J. 1987. *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985*. Suom. J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, P. 1988. Korkeakouludidaktiikka ja tieteellisen ajattelun oppiminen. Teoksessa A. Nuutinen & A. Sarja (toim.) *Oppiminen ja opetuksen kehittäminen korkeakoulussa*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B* 32, 65–91.
- Hakulinen, A. 1997a. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hakulinen, A. 1997b. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 32–55.
- Hanks, W. F. 1992. The indexical ground of deictic reference. Teoksessa A. Duranti & C. Goodwin (toim.) *Rethinking context: Language as interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 43–73.
- Hansen, T., Dirckinck-Holmfeld, L. Lewis, R. & Rugel, J. 1999. Using telematics for collaborative knowledge construction. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, 169–196.
- Harré, R. & Gillet, G. 1994. *The discursive mind*. Thousand Oaks: Sage.

- Hatcher, L., Kryter, K. Prus, J. & Fitzgerald, V. 1992. Predicting college student satisfaction, commitment, and attrition from invest model constructs. *Journal of Applied Social Psychology* 22, 1273-1296.
- Hatano, G. & Inagaki, K. 1991. Sharing cognition through collective comprehension activity. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. New York: American Psychological Association, 331-348.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1927.
- Heiskala R. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 146-172.
- Henriksson, K. 2000. When communities of practice came to town. On culture and contradiction in emerging theories of organizational learning. Lund Institute of Economic Research. School of Economics and Management. Working Paper Series 2000/3.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. 1997. Conversation analysis and institutional talk. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 161-182.
- Hester, S. & Eglin, P. 1997a. Membership categorization analysis: An introduction. Teoksessa S. Hester & P. Eglin (toim.) *Culture in action. Studies in membership categorization analysis*. Washington: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, 1-23.
- Hester, S. & Eglin, P. 1997b. The reflexive constitution of category, predicate and context in two settings. Teoksessa S. Hester & P. Eglin (toim.) *Culture in action. Studies in membership categorization analysis*. Washington: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, 24-48.
- Hinchliffe, G. 2002. Situating skills. *Journal of Philosophy of Education* 36, 187-205.
- Hoel, T. L. 1997. Voices from the classroom. *Teaching and Teacher Education* 13, 5-16.
- Housley, W. 1999. Role as interactional device and resource in multidisciplinary team meetings. *Sociological Research Online* 4 (3), 1-17.
- Housley, W. 2000a. Category work and knowledgeability within multidisciplinary team meetings. *Text* 20, 80-107.
- Housley, W. 2000b. Story, narrative and team work. *Sociological Review* 48, 425-443.
- Howard, R. J. 1982. *Three faces of hermeneutics. An introduction to current theories of understanding*. Berkeley: University of California Press.
- Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Täh-

- tininen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 471–500.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153.
- Hänninen, V. 2001. Lev Semjonovits Vygotski. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 79–103.
- Iedema, R. & Scheeres, H. 2003. From doing work to talking work: Renegotating knowing, doing, and identity. *Applied Linguistics* 24, 316–337.
- Isaacs, W. N. 1993. Taking flight: Dialogue, collective thinking and organizational learning. *Organizational Dynamics* 22 (2), 24–39.
- Isaacs, W. N. 1996. The process and potential of dialogue in social change. *Educational Technology* 36 (1), 20–30.
- Jefferies, T. 1999. Locating youth work. Teoksessa H. Murphy & M. Shaw (toim.) *Conceptualising youth work*. Edinburgh: Concept, 10–14.
- Joiner, R., Faulkner, D., Littleton, K., Miell, D. & Thompson, L. 2000. Peer interaction and the effect of task presentation on the acquisition of scientific reasoning. Teoksessa R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miel (toim.) *Rethinking collaborative learning*. London: Free Association Books, 37–51.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokivuori, P. & Vainio, T. 1990. *Sosiologian perusteet*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Järvelä, S., Bonk, C. J., Lehtinen, E. & Lehti, S. 1999. A theoretical analysis of social interactions in computer-based learning environments. Evidence for reciprocal understandings. *Journal for Educational Computing Research* 21, 359–384.
- Järvelä, S. & Häkkinen, P. 2002. Web-based cases in teaching and learning – the quality of discussions and a stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments* 10, 1–22.
- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa: tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2005.
- Karjalainen, A. 2002. *Tentin teoria*. 2. painos. Oulun yliopisto.
- Kearney, R. 1986. *Modern movements in European philosophy*. Manchester: Manchester University Press.
- Kelly, G., Crawford, T. & Green, J. 2001. Common task and uncommon knowledge: Dissenting voices in the discursive construction of physics across small laboratory groups. *Linguistics and Education* 12, 135–174.
- Kenny, M., Brown, M. & Ralph, S. 2000. The importance of reflection in experiential learning with community and youth workers for the learning age. *International Journal of Lifelong Education* 19, 115–125.
- Kerdeman, D. 1998. Hermeneutics and education: Understanding, control, and agency. *Educational Theory* 48, 241–267.

- Kinchin, I. M., Hay, D. B. & Adams, A. 2000. How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research* 42, 43–57.
- Kneser, C. & Ploetzner, R. 2001. Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: observed dialogue structures and their relation to learning success. *Learning and Instruction* 11, 53–83.
- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin 1. osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 6.
- Korolija, N. 1998. Recycling cotext: The impact of prior conversation on the emergence of episodes in a multiparty radio talk show. *Discourse Processes* 25, 99–125.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149.
- Kozma, R. 2003. The material features of multiple representations and their cognitive and social affordances for science understanding. *Learning and Instruction* 13, 205–226.
- Kulkki, S. 1996. Knowledge creation of multinational corporations: knowledge creation through action. Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Kumpulainen, K. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä: tutkimuskatsaus. *Kasvatus* 33, 252–265.
- Kumpulainen, K. & Kaartinen, S. 2000. Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making: Process and conditions for learning. *European Journal of Psychology of Education* 15, 431–454
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction* 9, 449–473.
- Kurki, L. 1998. Sosiaalipedagogiikka nuorisotyön kodiksi? *Janus* 6, 430–446.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjonen.
- Kärkkäinen, M. 1996. Comparative analysis of planning trajectories in Finnish and American teaching teams. *Nordisk pedagogik* 16, 167–190.
- Kärkkäinen, M. 1997. Tiimin oppiminen organisaatiossa – tapaustutkimus opettajien tiimityöstä. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 153–172.
- Laiken, M., Edge, K., Friedman, S. & West, K. 2001. From informal to organizational learning in the post-industrial workplace. The research network for New Approaches to Lifelong Learning, working paper 29/2001.
- Laine, T. 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 96.

- Laine, T. 1995. Filosofiaa dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Filosofiaa koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Helsinki: Painatuskeskus, 70–108.
- Laine, T. 2003. Maailman avautumisen syntyperät. Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Jyväskylä: SoPhi, 167–181.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Latour, B. 1987. *Science in action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave, J. 1993. The practice of learning. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavikka, R. 2000. Palvelukseen halutaan 'hyvä tyyppi' eli osaaminen perinteisessä teollisuudessa. *Sosiologia* 38, 1–18.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimuksia A 3.
- Lepper, G. 2000. *Categories in text and talk. A practical introduction to categorization analysis*. London: Sage
- Linell, P. 1998a. Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending voices in professional discourse. *Text* 18, 143–157.
- Linell, P. 1998b. Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspective. Amsterdam: Benjamins.
- Linell, P. & Korolija, N. 1997. Coherence in multiparty conversation: Episodes and contexts in interaction. Teoksessa T. Givón (toim.) *Conversation: cognitive, communicative and social perspectives*. Amsterdam: Benjamins, 167–205.
- Linn, M. C. & Burbules, N. C. 1993. Construction of knowledge and group learning. Teoksessa K. Tobin (toim.) *The practice of constructivism in science education*. Washington: AAAS Press, 91–119.
- Littleton, K. 2004. Theorising and analysing collaborative interactions: thinking together. Esitelmä Yhdessä oppiminen: teoreettisia ja metodisia näkökulmia -workshopissa Jyväskylän yliopistossa 10.12. 2004.
- Littleton, K., Faulkner, D., Miell, D., Joiner, R. & Häkkinen, P. 2000. Introduction. *European Journal of Psychology of Education* 15, 371–374.
- Littleton, K. & Häkkinen, P. 1999. Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon/Elsevier Science, 20–30.
- Livingstone, D. & Lynch, K. 2000. Group-based student projects. *Studies in Higher Education* 25, 325–345.

- Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S. & Maury, S. 1994. The effect of study strategies on learning from text. *Learning and Instruction* 4, 253–271.
- Luckmann, T. 1990. Social communication, dialogue and conversation. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 45–61.
- Luoto, S. 1993. Opiskelijoiden ryhmäkeskustelujen diskurssirakenne. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisematon pro gradu -työ.
- Luukka, M-R. 1996. Seminaari - luokkahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 39–84.
- Lynch, M. & Woolgar, S. 1990. Introduction: Sociological orientations to representational practice of science. Teoksessa M. Lynch & S. Woolgar (toim.) *Representation in scientific practice*. Cambridge: The MIT Press, 1–18.
- MacLellan, E. 2005. Conceptual learning: The priority for higher education. *British Journal of Education Studies* 53, 129–147.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. Jyväskylä: SoPhi.
- Maranhão, T. 1990. Introduction. Teoksessa T. Maranhão (toim.) *The interpretation of dialogue*. Chicago: The University of Chicago Press, 1–22.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 2001. Opiskelijoiden roolit ja vuorovaikutuksen argumentoituus sähköpostikeskustelussa. *Kasvatus* 32, 450–463.
- McCarthy, S. J. & McMahon, S. 1995. Peer interaction during writing. Teoksessa R. Herz-Lazarowitz & N. Miller (toim.) *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 17–35.
- Mehan, H. 1993. Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 241–268.
- Mehan, H. 1998. The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development* 41, 245–269.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in classroom. *Learning and Instruction* 6, 359–377.
- Mercer, N. 1997. Effective educational talk. Teoksessa B. Davies & D. Corson (toim.) *Encyclopedia of language and education. Vol. 3. Oral discourse and education*. Dordrecht: Kluwer, 179–186.
- Mezirow, J. 1985. A critical theory of self-directed learning. Teoksessa S. Brookfield (toim.) *Self-directed learning: From theory to practice*. San Francisco: Jossey Bass, 17–30.
- Middleton, D. 1996. Talking work: Argument, common knowledge, and improvisation in teamwork. Teoksessa Y. Engeström & D. Middleton (toim.) *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 233–256.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Minick, N. 1993. Teacher's directives: The social construction of "literal meanings" and "real worlds" in classroom discourse. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 343–374.
- Misgeld, D. & Nicholson, G. 1992. Writing and the living voice. Teoksessa D. Misgeld & G. Nicholson (toim.) *Hans-Georg Gadamer on education, poetry and history. Applied hermeneutics*. Albany: State University of New York Press, 63–71.
- Moir, S. 1999. Theory in practice. Towards a critical pedagogy of youth. Teoksessa H. Murphy & M. Shaw (toim.) *Conceptualising youth work*. Edinburgh: Concept, 15–19.
- Mori, J. 2002. Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics* 23, 323–347.
- Moschkovich, J. N. 1996. Moving up and getting steeper: Negotiating shared descriptions of linear graphs. *The Journal of Learning Sciences* 5, 239–277.
- Mäkinen, J. & Nurmi R. 2003. Terveysalan ammattikorkeakouluopiskelijoiden opiskeluorientaatiot. *Kasvatus* 34, 162–171.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, H. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 33, 21–33.
- Mäkitalo, Å. 2002. *Categorizing work: Knowing, arguing and social dilemmas in vocational guidance*. Göteborg University. *Studies in Educational Sciences* 177.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. *Kuopion yliopiston julkaisuja E 94*.
- Naylor, P. & Cowie, H. 2000. Learning the communication skills and social processes of peer support: A case study of good practice. Teoksessa H. Cowie & G. van der Aalsvoort (toim.) *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Amsterdam: Pergamon, 93–103.
- Nieminen, J. 2000. Nuorisotyön professionalisaatio Suomessa. *Nuorisotutkimus* 18 (3), 32–49.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pekarek Doehler, S. 2002. Mediation revisited: The interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, culture and activity* 9, 22–42.
- Peräkylä, A. 1997. Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 201–220.
- Polanyi, M. 1983. *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Polt, R. 1999. *Heidegger. An introduction*. London: UCL Press.

- Pomerantz, A. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.) Structures of social action: Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Prawat, R. S. 1996. Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist* 31, 215-225.
- Raeithel, A. 1996. On the ethnography of cooperative work. Teoksessa Y. Engeström & D. Middleton (toim.) Cognition and communication at work. Cambridge University Press, 319-339.
- Raevaara, L. 1989. No - vuoronalkuinen partikkeli. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 147-161.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 75-92.
- Rauhala, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 14 (3), 3-14.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. *Kasvatus* 33, 6-20.
- Richardson, J. T. E., Morgan, A. & Woodley, A. 1999. Approaches to studying in distance education. *Higher Education* 37, 23-55.
- Richmond, G. & Stirley, J. 1996. Making meaning in classrooms: Social processes in small-group and scientific knowledge building. *Journal of Research in Science Teaching* 33, 839-858.
- Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Risser, J. 1997. Hermeneutics and the voice of the other. Re-reading Gadamer's philosophical hermeneutics. Albany: State University of New York Press.
- Rorty, R. 1980. Philosophy and the mirror of nature. Oxford: Blackwell.
- Roschelle, J. 1992. Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences* 2, 235-276.
- Roschelle, J. & Teasley, S. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa C. O'Malley (toim.) Computer supported collaborative learning. Berlin: Springer-Verlag, 69-97.
- Roth, W-M. & Bowen, G. M. 2000. Learning difficulties related to graphic: A hermeneutic phenomenological perspective. *Research in Science Education* 30, 123-139.
- Roth, W-M. & McGinn, M. 1998. Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice. *Review of Educational Research* 68, 35-59.
- Routarinne, S. 1997. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 138-155.
- Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupanaloilla. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 192.
- Sacks, H. 1992a. Lectures on conversation. Volume I. Toim. G. Jefferson. Cambridge: Blackwell Publishers.

- Sacks, H. 1992b. Lectures on conversation. Volume II. Toim. G. Jefferson. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. 1978. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. Teoksessa J. Schenkein (toim.) Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press, 7-55.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26, 311-321.
- Sarja, A. 2000a. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 160.
- Sarja, A. 2000b. Dialogioppiminen ryhmä- ja yksilötasoilla hoitotyön kontekstissa. *Aikuiskasvatus* 20, 99-108.
- Scheeres, H. 2003. Learning to talk: from manual work to discourse work as self-regulating practice. *Journal of Workplace Learning* 15, 332-337.
- Schiffrin, D. 1987. Discovering the context of an utterance. *Linguistics* 25, 11-32.
- Schmalhofer, F. 1995. The acquisition of knowledge from text and example situations. Teoksessa C. Weaver, S. Mannes & C. Fletcher (toim.) *Discourse comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 257-283.
- Schrage, M. 1990. Shared minds. The new technologies of collaboration. New York: Random House.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. 1990. The fifth discipline. New York: Doubleday Currency.
- Seppänen, E-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18-31.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4-13.
- Shotter, J. 1993a. Conversational realities: Constructing life through language. London: Sage.
- Shotter, J. 1993b. Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric, and knowing of the third kind. Buckingham: Open University Press.
- Shotter, J. 1995. Dialogical psychology. Teoksessa J. A. Smith, R. Harré & L. V. Langenhove (toim.) *Rethinking psychology*. London: Sage, 160-178.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta, tutkimuksia* 55.
- Silverman, D. 2001. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 2. painos. London: Sage.
- Slotte, V. & Lonka, K. 1999. Review and process effects of spontaneous note-taking on text comprehension. *Contemporary Educational Psychology* 24, 1-20.
- Smith, W.A. 1993. Intersubjectivity and community: Some implications from Gadamer's philosophy for religious education. *Religious Education* 88, 378-393.

- Sorjonen, M-L. 1989. Vuoronalkuiset konnektorit: mutta. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 162-176.
- Sorjonen, M-L. 1997. Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 111-137.
- Sorjonen, M-L. 1999. Dialogipartikkelien tehtävistä. *Virittäjä* 103, 170-194.
- Stacey, E. 1999. Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education* 14 (2), 14-33.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa Y. Lincoln & N. Denzin (toim.) *Handbook of qualitative research*, 435-452.
- Stokoe, E. H. 2000. Constructing topicality in university students' small-group discussion: a conversation analytic approach. *Language and education* 14, 184-203.
- Suchman, L. 1996. Constituting shared workspaces. Teoksessa Y. Engeström & D. Middleton (toim.) *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-60.
- Suchman, L. A. & Trigg, R. H. 1993. Artificial intelligence as craftwork. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 144-178.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 580.
- Suoninen, E. 1999. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 101-125.
- Tainio, L. (toim.) 1997a. Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. 1997b. Preferenssijäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 93-110.
- Takala, T. (toim.) 1995. *Kasvatussosiologia*. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Tannen, D. 1989. *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, G. 1993. A theory of practice: Hermeneutical understanding. *Higher Education Research and Development* 12, 59-72.
- Teasley, S. D. & Roschelle, J. 1993. Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge. Teoksessa S. P. Lajoie & S. J. Derry (toim.) *Computers as cognitive tools*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 229-258.
- Telemäki, M. 1999. Taitava nuorisokasvattaja. Suomalainen nuorisotyö 1940-luvulta tähän päivään tekijöidensä kokemana. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 19.
- Thrift, N. 1996. *Spatial formations*. London: Sage.
- Tillema, H. H. 1997. Reflective dialogue in teams: a vehicle to support belief change in student teachers. *European Journal of Teacher Education* 20, 283-296.

- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja C 99.
- Tontti, J. 2002. Sinne ja takaisin - hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. *Niin & näin* 9 (3) 52-63.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20, 293-305.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. 2003. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education* 46, 147-166.
- Ursin, J. 2004. Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 244.
- Vadén, T. 2003. Ymmärtäminen, päättäväisyys, sisu. Huomioita etiikan alkupe-
räästä Olemisessä ja ajassa. Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisestä ja ajasta.* Jyväskylä: SoPhi, 157-181.
- Valleala, U. M. & Collin, K. 2004. Työntekijöiden välinen vuorovaikutus. Miten työpaikan sosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voitaisiin ohjata? Teoksessa P. Tynjälä, J. Väimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakou-
lutus, oppiminen ja työelämä.* Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 83.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.
- Värri, V-M. 1992. Nuorisotyön kasvatuksellisuuden ehdoista. Teoksessa J. Nieminen & V-M. Värri (toim.) *Nuorisotyön päämääriä etsimässä.* Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B* 8, 66-79.
- Wachterhauser, B. R. 1986a. Introduction: History and language in understanding. Teoksessa B. R. Wachterhauser (toim.) *Hermeneutics and modern philosophy.* Albany: State University of New York Press, 5-61.
- Wachterhauser, B. R. 1986b. Must we be what we say? Gadamer on the truth in the human sciences. Teoksessa B. R. Wachterhauser (toim.) *Hermeneutics and modern philosophy.* Albany: State University of New York Press, 219-242.
- Warnke, G. 1987. *Gadamer: Hermeneutics, tradition and reason.* Stanford: Stanford University Press.
- Watson, R. 1997. Some general reflections of 'categorisation and sequence'. Teoksessa S. Hester & P. Eglin (toim.) *Culture in action. Studies in member-*

- ship categorization analysis. Washington: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, 49–75.
- Webb, G. 1997. Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education* 33, 195–212.
- Wegerif, R. & Mercer, N. 1997. A dialogical framework for researching peer talk. Teoksessa R. Wegerif & P. Scrimshaw (toim.) *Computers and talk in primary classroom*, 49–61.
- Wegerif, R. & Mercer, N. 2000. Language for thinking: A study of children solving reasoning test problems together. Teoksessa H. Cowie & G. van der Aalsvoort (toim.) *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Amsterdam: Pergamon, 179–192.
- Weick, K. E. & Westley, F. 1996. Organizational learning: affirming an oxymoron. Teoksessa S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (toim.) *Handbook of organization studies*. London: Sage, 440–458.
- Weinsheimer, J. 1991. *Philosophical hermeneutics and literary theory*. New Haven: Yale University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V., del Río, P. & Alvarez, A. (toim.) 1995. *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westgate, D. 1997. Successful small-group talk. Teoksessa B. Davies & D. Corson (toim.) *Encyclopedia of language and education*. Vol. 3. Oral discourse and education. Dordrecht: Kluwer, 187–195.
- Winograd, T. & Flores, F. 1986. *Understanding computers and cognition. A new foundation for design*. Norwood: Ablex.
- Wittgenstein, L. 1953. *Philosophical investigations*. Käänt. G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Woodruff, E. & Brett, C. 1999. Collaborative knowledge building: preservice teachers and elementary students talking to learn. *Language and Education* 13, 280–302.
- Woolgar, S. 1990. Time and documents in researcher interaction: Some ways of making out what is happening in experimental science. Teoksessa M. Lynch & S. Woolgar (toim.) *Representation in scientific practice*. Cambridge: The MIT Press, 123–152.
- Wright, K. 1986. Gadamer: The speculative structure of language. Teoksessa B. R. Wachterhauser (toim.) *Hermeneutics and modern philosophy*. Albany: State University of New York Press, 193–215.
- Yankelovich, D. 1999. *The magic of dialogue. Transforming conflict into cooperation*. New York: Simon & Schuster.

LIITE 1 Litterointimerkinnät

(Atkinson & Heritage 1984; Seppänen 1997.)

[päällekkäisen puheen alku
]	päällekkäisen puheen loppu
(.)	mikrotauko (vähemmän kuin 0,2 sekuntia)
(0,8)	mikrotaukoa pidempi tauko (pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina)
moni, niin	painotettu tavu tai äänen voimistaminen
o °	ympäristöään hiljaisempaa puhetta
@ @	äänen sävyn muutos, esim. imitointi
ai:	(kaksoispiste) äänteen venytys
mi-	sana jää kesken
.hh	sisäänhengitys
hh	uloshengitys
he he	nauria
s(h)e	nauraen lausuttu sana
(vai)	epävarmasti kuultu puhejakso tai puhuja
()	sana tai puhejakso, josta ei ole saatu selvää
(())	litteroijan huomioita

Keskustelunanalyysissä on tapana käyttää välimerkkejä (. , ?) lausumien lopussa intonaation merkkeinä. Koska intonaatioita ei ole litteroitu, välimerkit lausumien lopusta on jätetty pois. Uusi lausuma alkaa isolla alkukirjaimella.

LIITE 2 Viittaukset opiskelijaryhmien keskusteluissa

TAULUKKO 19 Viittaukset Työssäkävien ryhmän keskusteluissa

Viittauksen kohde	1. keskustelu		2. keskustelu		3. keskustelu		Yhteensä	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Tehtävänanto	9	6	8	4	18	6	35	5
Käsite	46	29	54	29	84	27	184	28
Käsitteiden väliset suhteet	0	0	0	0	8	3	8	1
Määrittely	16	10	46	24	51	16	113	17
Esimerkki	33	21	16	8	15	5	64	10
Oma ymmärtäminen	14	9	6	3	9	3	29	4
Oma kokemus	3	2	3	2	3	1	9	1
Kirja	11	7	18	10	13	4	42	6
Keskusteluvideo	12	8	4	2	1	0	17	3
Luentovideo	0	0	3	2	0	0	3	0
Muistiinpanot	7	4	12	6	33	11	52	8
Kuvio	1	1	0	0	10	3	11	2
Keskustelurunko	0	0	0	0	28	9	28	4
Keskustelusuoritus	0	0	0	0	11	4	11	2
Tuutorointi/ opettaja	1	1	0	0	1	0	2	0
Agenda	5	3	6	3	11	4	22	3
Aiempi keskustelu	0	0	10	5	11	4	21	3
Muut tehtävät	0	0	0	0	2	1	2	0
Äänitystilanne	1	1	2	1	2	1	5	1
Epäselvä	0	0	1	1	0	0	1	0
Yhteensä	159	100	189	100	311	100	659	100

Viittauksen kohde	1. keskustelu		2. keskustelu		Yhteensä	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Tehtävänanto	29	9	6	6	35	8
Käsite	69	21	24	24	93	22
Käsitteiden väliset suhteet	11	3	1	1	12	3
Määrittely	15	5	11	11	26	6
Esimerkki	6	2	2	2	8	2
Oma ymmärtäminen	11	3	2	2	13	3
Kirja	19	6	0	0	19	4
Keskusteluvideo	5	2	3	3	8	2
Luentovideo	5	2	0	0	5	1
Muistiinpanot	17	5	5	5	22	5
Kuvio	5	2	1	1	6	1
Keskustelurunko	38	12	15	15	53	12
Keskustelusuoritus	44	13	11	11	55	13
Aikataulu	5	2	0	0	5	1
Tuutorointi/ opettaja	7	2	1	1	8	2
Agenda	20	6	4	4	24	6
Työnjako	0	0	7	7	7	2
Aiempi keskustelu	9	3	6	6	15	4
Muut tehtävät	3	1	1	1	4	1
Äänitystilanne	1	0	0	0	1	0
Epäselvä	7	2	1	1	8	2
Yhteensä	326	100	101	100	427	100

LIITE 3 Viittaukset työtiimien keskusteluissa

TAULUKKO 21 Viittaukset Mäkelän tiimin keskusteluissa

Viittauksen kohde	1. palaveri		2. palaveri		3. palaveri		4. palaveri		yhteensä	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aiempi tapahtuma	21	6	7	3	11	5	25	14	64	7
Tuleva tapahtuma	60	18	24	11	22	11	21	11	127	14
Oma aiempi toiminta	30	9	20	9	6	3	11	6	67	7
Oma tuleva toiminta	30	9	36	16	13	6	7	4	86	9
Tiimin jäsenen aiempi toiminta	4	1	3	1	2	1	3	2	12	1
Tiimin jäsenen tuleva toiminta	10	3	19	9	8	4	4	2	41	4
Tiimin ulkopuolinen työntekijä	0	0	2	1	1	0	3	2	6	1
Työtävät	34	10	35	16	46	23	28	15	143	15
Varauskirja	7	2	4	2	2	1	6	3	19	2
Työvuorot	4	1	4	2	14	7	11	6	33	4
Esimies	14	4	3	1	0	0	3	2	20	2
Hallinto	2	1	2	1	0	0	2	1	6	1
Rahoitus/budjetti	1	0	3	1	5	2	1	1	10	1
Vapaaehtoinen	2	1	2	1	15	7	4	2	23	2
Ohjaajapalaveri	0	0	5	2	0	0	4	2	9	1
Työssäoppija/ oppisopimuskoulutettava	16	5	7	3	4	2	1	1	28	3
Nuori	30	9	10	5	37	18	31	17	108	12
Talon käyttäjä	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0
Vanhempi	16	5	1	0	2	1	0	0	19	2
Talon tilat	3	1	5	2	0	0	1	1	9	1
Talon varusteet	1	0	9	4	6	3	4	2	20	2
Yhteistyötahot	35	11	17	8	7	3	13	7	72	8
Viranomaiset	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Toisen tiimin/talon toiminta	0	0	2	1	0	0	1	1	3	0
Agenda	4	1	2	1	1	0	1	1	8	1
Yhteensä	327	100	222	100	202	100	185	100	936	100

TAULUKKO 22

Viittaukset Nuorisopisteen tiimin keskusteluissa

Viittauksen kohde	1. palaveri		2. palaveri		3. palaveri		yhteensä	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aiempi tapahtuma	48	16	20	15	18	9	86	13
Tuleva tapahtuma	24	8	13	10	30	15	67	10
Oma aiempi toiminta	32	11	16	12	21	10	69	11
Oma tuleva toiminta	23	8	15	11	22	11	60	9
Tiimin jäsenen aiempi toiminta	5	2	1	1	2	1	8	1
Tiimin jäsenen tuleva toiminta	5	2	2	1	5	2	12	2
Tiimin ulkopuolinen työntekijä	16	5	5	4	10	5	31	5
Työtavat	39	13	23	17	26	13	88	14
Varauskirja	1	0	0	0	0	0	1	0
Työvuorot	5	2	0	0	9	4	14	2
Esimies	16	5	3	2	2	1	21	3
Hallinto	7	2	1	1	0	0	8	1
Rahoitus/budjetti	2	1	2	1	1	0	5	1
Vapaaehtoinen	6	2	1	1	4	2	11	2
Ohjaajapalaveri	1	0	0	0	2	1	3	0
Työssäoppija/ oppisopimuskoulutettava	12	4	0	0	2	1	14	2
Nuori	33	11	13	10	14	7	60	9
Talon käyttäjä	2	1	2	1	9	4	13	2
Vanhempi	0	0	3	2	0	0	3	0
Talon tilat	4	1	4	3	5	2	13	2
Talon varusteet	4	1	4	3	16	8	24	4
Yhteistyötahot	10	3	0	0	3	1	13	2
Viranomaiset	0	0	4	3	0	0	4	1
Toisen tiimin/talon toiminta	2	1	2	1	0	0	4	1
Agenda	5	2	2	1	4	2	11	2
Yhteensä	302	100	136	100	205	100	643	100