PUHUTAAN RAKENTAVASTI

Rakentuuko yliopisto-opiskelijoiden monikulttuurinen pienryhmäkeskustelu tehokkaaksi oppimisympäristöksi?

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopistossa
helmikuussa 2002.

Kaisa Tukia

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN TIEDEKUNTA	**Laitos** suomen kielen laitos
Tekijä Kaisa Tukia	
Työn nimi Puhutaan rakentavasti – Rakentuuko yliopisto-opiskelijoiden monikulttuurinen pienryhmäkeskustelu tehokkaaksi oppimisympäristöksi?	
Oppiaine suomen kieli	**Työn laji** Pro gradu -tutkielma
Aika helmikuussa 2002	**Sivumäärä** 76 sivua

Tiivistelmä – Abstract

Pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin pienryhmäkeskustelujen rakentumista monikulttuurisissa pienryhmissä ja kollaboratiivisten oppimisryhmien toimintaa. Tutkielmassa pyrittiin selvittämään, millaisista puheenvuoroista keskustelut rakentuivat ja miten erilaiset puheenvuorot jakautuivat keskustelijoiden kesken. Tavoitteena oli selvittää, miten yhteistä tietoa ryhmissä rakennettiin, millainen oppimisympäristö pienryhmäkeskustelu oli sekä miten opettaja voi tukea oppimista ryhmissä.

Tarkastellut kuusi pienryhmää koostuivat syntyperäisistä ja ei-syntyperäisistä suomen kielen opiskelijoista, jotka tekivät opintoihinsa liittyviä ryhmätöitä Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2000. Pienryhmäkeskustelut äänitettiin ja videoitiin.

Aineiston analysoinnissa käytettiin Matti Leiwon, Jorma Kuusisen, Päivi Nykäsen ja Minna-Riitta Pöyhösen (1987) kehittämää pienryhmäkeskustelun kuvausjärjestelmää, jossa keskustelu luokitellaan siirroiksi ja sykleiksi puheenvuorojen sisällön perusteella. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentui ryhmäviestintäteorioista, erilaisista keskusteluja käsittelevistä tutkimuksista sekä konstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä.

Tutkimus osoitti, että pienryhmäkeskustelu ei ollut yksiselitteisesti tehokas oppimisympäristö. Yhteisen uuden tiedon rakentaminen edellytti, että keskustelijat toivat tarkoituksenmukaisissa puheenvuoroissaan uusia ja erilaisia näkökulmia ryhmän keskusteluun. Mikä tahansa puheenvuoro ei vienyt ryhmää tehokkaasti kohti uutta tietoa tai oppimista. Ryhmässä toimimiseen ja keskusteluun osallistumiseen vaikuttivat keskustelijoiden viestintätaidot ja -halukkuus, ryhmätyötaidot ja motivaatio. Syntyperällä tai kielellä ei keskustelukäyttäytymistä voinut selittää.

Tutkimuksen perusteella näytti, että opettaja voi tehostaa ryhmän toimintaa ryhmän kokoonpanon suunnittelulla, selkeillä ohjeilla ja aikatauluilla, tehtävien terävällä strukturoinnilla sekä selkeästi määritellyillä tavoitteilla. Ryhmäkeskustelun rakentumiseen opettaja voi vaikuttaa muistuttamalla tehokkaan ryhmäviestinnän periaatteista ja ohjaamalla opiskelijoita tekemään havaintoja ryhmäkeskustelun rakentumisesta.

Asiasanat kollaboraatio, pienryhmäkeskustelu, oppiminen, monikulttuurisuus

Säilytyspaikka suomen kielen laitos

Muita tietoja

SISÄLLYS

1 JOHDANNOKSI.....1

2 INFORMANTIT JA TUTKIMUSAINEISTO.....4

2.1 Informantteina natiiveja ja ei-natiiveja suomenopiskelijoita..... 4

2.2 Aineistona pienryhmäkeskustelut.....4

2.3 Ryhmäläisten omia kokemuksia sähköpostikyselyllä.....6

3 RYHMÄ TOIMII VIESTIEN.....7

3.1 Tehokkaan ja tuloksellisen ryhmän rakennuspuut.....7

3.2 Viestintä ryhmän pelastuksena?.....9

3.3 Keskustelemalla rakennetaan tietoa – mutta millaista?.....11

3.4 Taidot ryhmäviestinnässä.....14

4 VIERAALLA KIELELLÄ VIERAASSA KULTTUURIKONTEKSTISSA.....15

4.1 Monikulttuurisuus mutkistaa ryhmän toimintaa entisestään.....15

4.2 Viestintää vieraalla kielellä.....16

5 RYHMÄSSÄ RAKENNETAAN TIETOA YHTEISTYÖSSÄ.....18

5.1 Konstruktivismi on luovaa rakennustoimintaa.....18

5.2 Kooperaatiota ja kollaboraatiota – konstruktivismia käytännössä.....19

5.3 Miksi ryhmässä ja yhteistyössä?..... 20

6 ANALYYSIMENETELMÄNÄ SIIRTOJÄSENNYS JA JAOTTELU SYKLEIHIN.....22

6.1 Siirrot.....23

6.1.1 Avaus.....23

6.1.2 Sidonnainen avaus.....24

6.1.3 Tukeva siirto.....25

6.1.4 Kiistävä siirto.....26

6.1.5 Vastaussiirto.....27

6.1.6 Kommenttisiirto.....27

6.1.7 Kuittaava siirto.....29

6.2 Syklit.....30
6.2.1 Teemallinen sykli.....30
6.2.2 Ohjailusykli.....31
6.2.3 Irrallinen sykli.....32

7 MITEN RYHMÄKESKUSTELUT RAKENTUVAT?.....33
7.1 Siirrot pienryhmäkeskusteluissa.....33
7.1.1 Siirrot tiedonkeruukeskusteluissa.....34
7.1.1.1 Keskustelu 1.....34
7.1.1.2 Keskustelu 2.....37
7.1.1.3 Keskustelu 3.....42
7.1.2 Siirrot ongelmanratkaisukeskusteluissa.....44
7.1.2.1 Keskustelu 4.....44
7.1.2.2 Keskustelu 5.....48
7.1.2.3 Keskustelu 6.....50
7.2 Roolit tiedonkeruu- ja ongelmanratkaisukeskusteluissa.....53
7.3 Syklit tiedonkeruu- ja ongelmanratkaisukeskusteluissa.....57
7.4 Tiivistelmä.....58

8 SÄHKÖPOSTIKYSELYN ANTIA — *Haastavaa mutta antoisaa!*.....61
8.1 Ryhmän ilmapiirillä on merkitystä.....61
8.2 Ryhmän toimintaan on sitouduttava.....62
8.3 Vieras kieli ei aiheuta ylipääsemättömiä ongelmia.....64
8.4 Selkeät aikataulut ja yksityiskohtaiset ohjeet auttavat.....64
8.5 Parhaimmillaan ryhmissä toimiminen on antoisaa ja opettavaista.....66

9 LOPUKSI.....68
9.1 Ryhmäkeskusteluiden rakenne ja ryhmäkeskustelu oppimisympäristönä.....68
9.2 Ryhmäoppimisen tukeminen.....70

Lähteet

Liitteet

1 JOHDANNOKSI

Pro gradu -tutkielmani lähtökohta on varsin itsekäs: minusta tulee opettaja, ja opettamisen ja oppimisen ongelmat ja haasteet askarruttavat. Konstruktivismin nimeenhän kuuluu jokaisen itseään kunnioittavan uuden opettajan vannoa, mutta perusongelma tuntuu vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen olevan sama: miten saada oppilaat ja opiskelijat oppimaan? Tutkimuksessani tarkastelenkin yhtä pedagogista ratkaisua eli kollaboratiivista pienryhmäopiskelua oppimis- ja opetusmuotona. Tarkastelemani ryhmät koostuvat 3–7 natiivista ja ei-natiivista suomenopiskelijasta. Päähuomio tutkimuksessa on ryhmien käymissä keskusteluissa. Analyysimenetelmänäni käytän pienryhmäkeskustelujen kuvausjärjestelmää. Kuvausjärjestelmässä keskustelu jaotellaan siirroiksi ja sykleiksi puheenvuorojen sisällön perusteella. Tavoitteena on keskusteluja analysoimalla saada tietoa siitä, onnistuvatko aineistoni ryhmät toimimaan tehokkaasti ja rakentamaan kontekstin, jossa oppimista voisi tapahtua. Tutkimukseni ei anna vastausta siihen, mitä ryhmissä opitaan tai opitaanko niissä ylipäänsä mitään. Sen sijaan toivon työni paljastavan jotain siitä, mitä tehokkaan oppimiskontekstin luominen edellyttää yksilöltä, ryhmältä, ryhmän viestinnältä ja opettajalta ryhmän ohjaajana.

Viestintä on ryhmän sydän. Ilman vuorovaikutusta ryhmä on vain joukko ihmisiä, jotka eivät voi toimia tehokkaasti yhdessä. Viestintä konkretisoituu ryhmässä keskusteluna, joka peilaa kaikkea ryhmän toimintaa. Keskustelu voi onnistua vain, jos kaikki ryhmän jäsenet siihen aktiivisesti osallistuvat tarkoituksenmukaisilla puheenvuoroilla. Keskustelun sisällön ja rakenteen näen paljastavan jotain ryhmän sisäisistä rooleista, normeista ja suhdeverkostoista. Keskusteluja analysoimalla toivonkin tuovani ryhmän toimintaan vaikuttavia tekijöitä näkyvimmiksi.

Oppimista tutkittaessa ryhmää on tarkasteltu oppimisympäristönä, jossa ryhmän jäsenet yhteistyössä rakentavat yhteistä tietoa maailmasta. Tieto on käsitteenä varsin abstrakti, ja omassa tutkielmassani määritänkin tiedon olevan niitä käsityksiä, joita ihmisellä on ympäröivästä maailmasta ja itsestään. Tieto ei siis ole objektiivista heijastumaa maailmasta vaan subjektiivisia ja yksilöllisiä käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta. Näin tieto ei koskaan voi olla muuttumatonta, ajasta, paikasta ja tietäjästään riippumatonta. Konstruktivismin hengessä näen yksilön aktiivisena tiedonrakentajana, joka tulkitsee havaintojaan todellisuudesta aikaisempien käsitystensä pohjalta.

Määritellessäni oppimista tukeudun konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja osaltaan myös Jean Piagetin teoriaan kognitiivisesta konfliktista: oppimista tapahtuu silloin, kun oppijan aikaisemmat käsitykset muokkautuvat tai muuttuvat. Oppi-

misen edellytyksenä siis ovat yksilöstä itsestään tai yksilön ulkopuolelta nousevat ärsykkeet. Kun oppija ärsykkeiden pohjalta itse konstruoi käsityksiään maailmasta, tapahtuu oppimista. Ongelma on vain siinä, onnistutaanko oppijaa aktivoivia ärsykkeitä tarjoamaan. Ikuinen kompastuskivi oppimista tarkasteltaessa on, millaiset ärsykkeet parhaiten saavat yksilön ajatusmaailman muokkautumaan. Omassa tutkielmassani oletan, että oppiminen ryhmäkeskustelussa edellyttää erilaisten näkemysten ja käsitysten esittämistä. Tässä nojaan Lev Vygotskyn teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Ryhmäkeskusteluun tuotujen ajatusten ja tietojen pohjalta ryhmä rakentaa uutta tietoa, jonka tulisi ylittää kaikkien ryhmäläisten aikaisemmat tiedot ja käsitykset aiheesta. Oppimista tapahtuu, kun ryhmän yhdessä rakentamasta tiedosta tulee yksilön tietoa.

Pienryhmäopiskelu vain yksi konstruktivistisen oppimisteorian pedagoginen sovellus, opetusmenetelmä, joka sinänsä ei ole sen parempi tai huonompi kuin muutkaan opetusmenetelmät. Tärkeintä on, että valittu opetusmuoto soveltuu parhaiten opiskeltavaan aiheeseen. Oman aineistoni ryhmät koostuvat yliopistotason natiiveista ja ei-natiiveista suomenopiskelijoista, ja keskustelujen aiheena on suomen kieli, kielenopettaminen ja -oppiminen. Natiiville suomenopiskelijalle on äidinkielen tarkasteleminen vieraana kielenä vaikeaa, ja ei-natiivin näkökulma on vähintäänkin avartava. Jotta syntyperäinen kielenpuhuja voisi oppia tarkastelemaan ja myös opettamaan suomea vieraana kielenä, pitää omia käsityksiä kielestä arvioida uudelleen. Usein aikaisemmat tiedot äidinkielestä on remontoitava monella tavalla uuteen muotoon.

Ei-syntyperäiselle suomenopiskelijalle taas on tärkeää päästä käyttämään kieltä erilaisissa viestintätilanteissa natiivien kielenpuhujien kanssa. Ongelmallista suomen opiskelussa ja opettamisessa on usein, että luokkahuoneessa käytetty kieli eroaa kielestä, jota luokan ulkopuolella puhutaan. Aito viestintätilanne luokkahuonekontekstin ulkopuolella kehittää varmasti kielitaitoa. Pienryhmä on toki kovin haastava kielenkäyttökonteksti, mutta kielitaidon lisäksi se kehittää myös taitoja ja valmiuksia toimia suomalaisessa viestintäkulttuurissa. Kunkin kulttuurin käytänteet voi oppia syvällisesti vain kulttuurissa toimimalla.

Teoriassa pienryhmäopiskelu on siis tarkoituksenmukainen opetusmuoto opiskeltaessa tarkastelemaan suomea vieraana kielenä opettamisen ja oppimisen näkökulmista. Mielenkiintoista onkin selvittää, mitä ryhmissä tapahtuu käytännössä. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaisia:

1. Keskustelujen rakenne
- Millaisista siirroista ja sykleistä keskustelut rakentuvat?
- Millaisia siirtoja kukin keskustelija tekee?

2. Ryhmäkeskustelu oppimisympäristönä
- Tarjoavatko keskustelut mahdollisuuden rakentaa uutta tietoa?
- Tarjoavatko keskustelut mahdollisuuden oppia?

3. Ryhmänoppimisen tukeminen
- Mitä opettajan on otettava huomioon organisoidessaan oppimisryhmiä ja niiden toimintaa?

Tutkielmani etenee niin, että ensin esittelen tutkimukseni aineiston ja informantit. Luvuissa 3–5 rakennan tutkimukseni teoriataustaa esittelemällä ryhmäviestinnän ja oppimisen tutkimuksen teorioita ja tutkimuksia. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimukseni siirtojäsennysmetodin, ja seitsemännessä luvussa esitän, miten aineistoni keskustelut rakentuivat ja millaisia rooleja niissä otettiin. Kahdeksannessa luvussa kokoan sähköpostikyselyn tuloksia siitä, millaiseksi ryhmäläiset itse kokivat ryhmissä toimimisen. Lopuksi, yhdeksännessä luvussa, esitän ajatuksia tutkimuksen tarjoamista näkökulmista, kokoan vastauksia tutkimuskysymyksiini ja pohdin tutkimuksen onnistumista.

2 INFORMANTIT JA TUTKIMUSAINEISTO

2.1 Informantteina natiiveja ja ei-natiiveja suomenopiskelijoita

Taulukko1. Ei-natiivit informantit.

	L1	ikä	M/ N	S2-opis- kelu/ aika	S2-opiskelu/ paikka	Kielikontaktit
EN	kata- laani	23v	N	3v	Suomessa työväenopis- tossa ja työ- voimatoi- miston kurs- silla	Opiskelu- ja työyhteisö
EN	kurdi	27v	M	8 kk	Suomessa	Suomalaiset ystävät, Opiskelu- ja työyhteisö Päivittäinen asiointi
EN	venäjä	19v	N	5v	Suomessa	Perhe-, opiskelu- ja työyhteisö Suomalaiset ja ulkomaalaiset ystävät Päivittäinen asiointi
EN	puola	23v	N	3v	Puolassa	Opiskeluyhteisö, Päivittäinen asiointi, Suomalaiset ja ulkomaalaiset ystävät
EN	venäjä	23v	N	17v	Petroskoissa koulussa ja yliopistossa	Opiskeluyhteisö Päivittäinen asiointi Suomalaiset ja ulkomaalaiset ystävät
EN	venäjä	26v	N	5v	Venäjällä yli- opistossa	Suomalaiset ja ulkomaalaiset ystävät Opiskeluyhteisö Päivittäinen asiointi
EN	saksa	26v	M	1,5v	Yliopistossa	Suomalaiset ystävät, Opiskeluyhteisö, Päivittäinen asiointi

Natiiveja informantteja on aineistossani kaikkiaan viisitoista, neljätoista naista ja yksi mies. Iältään he ovat 20–32-vuotiaita, ja kaikkien äidinkieli on suomi. Kaikki aineistoni syntyperäiset suomenpuhujat opiskelivat nauhoitushetkellä suomen kieltä joko pääaineena tai sivuaineena Jyväskylän yliopistossa. Jatkossa käytän informanteistani kirjainlyhenteitä N ja EN sekä kullekin keskustelijalle antamaani numeroa (esim. N1/EN1). N tarkoittaa natiivia ja EN ei-natiivia suomenopiskelijaa.

2.2 Aineistona pienryhmäkeskustelut

Olen valinnut tutkimukseni aineistoksi kuusi pienryhmäkeskustelua, joista kolme on tiedonkeruukeskustelua ja kolme ongelmanratkaisukeskustelua. Nauhoitukset tehtiin syys- ja lokakuussa 2000 Jyväskylän yliopistossa. Ryhmät koostuvat suomi toisena

kielenä -kurssilaisista sekä ulkomaalaisille tarkoitetun suomen praktikum -kurssin osallistujista. Kaikissa ryhmätapaamisissa ryhmät tekivät omilta kursseiltaan saamiaan ryhmätöitä, eikä mikään ryhmä ollut kokoontunut keskustelemaan vain aineistonkeruunauhoituksia varten. Kaikki ryhmäläiset eivät myöskään tunteneet toisiaan ennestään.

Keskusteluiden litteroinnissa olen pyrkinyt palvelemaan lukijaa ja helpottamaan puhutun kielen ymmärtämistä kirjoitetussa muodossa siitäkin huolimatta, että litteraation tarkkuus on siitä kärsinyt. Tutkielmassani etusijalla on kuitenkin keskustelun sisältö, jolloin karkeampi litteraatio on mielestäni riittävä.

Tiedonkeruukeskusteluksi kutsun keskusteluja, joissa ryhmä keskustelee varsin vapaasti annetusta aiheesta. Tarkoituksena on esittää ja koota ajatuksia ja ideoita seuraavaa oppituntia varten. Varsinaista yhdessä suoritettavaa tehtävää ei tiedonkeruukeskusteluissa ole. Ongelmanratkaisukeskusteluiksi taas kutsun keskusteluita, jossa ryhmällä on selkeä yhteinen tehtävä, joka sen pitää yhdessä suorittaa. Seuraavaksi esittelen lyhyesti kaikki aineistoni keskustelut:

Tiedonkeruukeskustelut

Keskustelu 1

Osallistujia neljä, kolme natiivia ja yksi ei-natiivi.

Keskustelun kesto: noin 40 minuuttia.

Keskustelu 2

Osallistujia viisi, neljä natiivia ja yksi ei-natiivi.

Keskustelun kesto: noin 53 minuuttia.

Keskustelu 3

Osallistujia viisi, kolme natiivia ja kaksi ei-natiivia.

Keskustelun kesto: noin 68 minuuttia.

Kaikissa tiedonkeruukeskusteluissa ryhmäläisten tuli ensin esitellä itsensä ja tutustua toisiinsa. Keskusteluissa aiheena oli kieli ja kielenoppiminen ja tehtävänä pohtia kielenoppimiseen vaikuttavia motivaationlähteitä, muististrategioita ja oppimisen ongelmia.

Ongelmanratkaisukeskustelut

Keskustelu 4

Osallistujia neljä, kolme natiivia ja yksi ei-natiivi. Yksi osallistuja joutui poistumaan kesken keskustelun.

Keskustelun kesto: noin 69 minuuttia.

Ryhmän yhteisenä tehtävänä oli valmistella opetustuokio suomi vieraana kielenä -kurssille. Ryhmä valitsi opetustuokion aiheeksi suomenkielisen ruokasanaston ja kokosi opetusmateriaalia opetustuokioonsa.

Keskustelu 5

Osallistujia neljä, kolme natiivia ja yksi ei-natiivi.

Keskustelun kesto: noin 46 minuuttia.

Ryhmän tehtävänä oli koota pragmatiikkaa ja semantiikkaa käsittelevä esitelmä kurssiaan varten. Ryhmä pohti pragmatiikan ja semantiikan eroja ja parasta esittämisjärjestystä sekä kokosi tiivistelmää esitelmänsä tueksi.

Keskustelu 6

Osallistujia seitsemän, neljä natiivia ja kolme ei-natiivia. Yksi osallistujista joutui poistumaan kesken keskustelun, ja yksi osallistuja tuli keskusteluun mukaan sen jo alettua.

Keskustelun kesto: noin 62 minuuttia.

Ryhmän yhteisenä tehtävänä oli valmistella opetustuokio suomi vieraana kielenä -kurssille. Ryhmä valitsi opetustuokion aiheeksi indefiniittipronominit, kokosi tehtävämonistetta ja suunnitteli opetustuokion etenemistä.

2.3 Ryhmäläisten omia kokemuksia sähköpostikyselyllä

Koska käyttämäni analyysimenetelmä ei kerro mitään siitä, miten keskustelijat itse kokevat ryhmissä toimimisen, tein informanteilleni vielä sähköpostitse kyselyn ryhmätöistä ja ryhmän toiminnasta. Kyselyn heikkoutena on, että tein sen vasta kolme kuukautta varsinaisten ryhmätilanteiden jälkeen eivätkä kaikki ryhmätöihin osallistuneet kyselyyn vastanneet. Kaikkiaan kyselyyn vastasi yksitoista ryhmäläistä eli puolet kaikista ryhmätöihin osallistuneista. Vastauksia kertyi kaikista analysoimistani ryhmistä, ja siksi saatoinkin mielestäni käyttää niitä antamassa suuntaa siitä, miten ryhmissä toimiminen koettiin. Tarkoituksenani ei siis ole esittää kattavaa analyysia kaikkien ryhmissä toimineiden ajatuksista ja asenteista. Antoisinta saamissani vastauksissa on, että kyse-

lyyn vastanneiden informanttien kokemukset ja näkökulmat ovat varsin erilaisia. Vastausten heterogeenisuuden vuoksi uskonkin, että vastausten esittely ei anna liian yksipuolista kuvaa ryhmätyökokemuksista.

3 RYHMÄ TOIMII VIESTIEN

Tutkielmani teoriaosan aluksi hahmottelen kuvaa pienryhmästä, sen tuloksellisen toiminnan edellytyksistä ja ryhmäviestinnän yleisistä periaatteista. Viestintä konkretisoituu ryhmässä keskusteluna, jonka rakentumista käsittelen alaluvussa 3.3. Sekä keskustelu että ryhmissä toimiminen edellyttävät kompleksisia viestintätaitoja, joita käsittelen alaluvussa 3.4.

3.1 Tehokkaan ja tuloksellisen ryhmän rakennuspuut

Erilaiset ryhmät, kuten perhe, ystävät, opiskelu- ja työryhmät, ovat meidän jokaisen arkipäivää. Erilaisilla ryhmillä on erilaisia päämääriä ja tehtäviä. John Blirhart ja Gloria Galanis määrittelevät ryhmän muodostuvan kolmesta tai useammasta ihmisestä, jotka ovat jollain tavalla riippuvaisia toisistaan ja vuorovaikutuksessa keskenään siten, että jokaisen yksittäisen jäsenen toiminta vaikuttaa muihin ryhmäläisiin ja koko ryhmään (Brilhart & Galanis 1995: 362). Tyypillisiä pienryhmiä ovat työ- ja opiskeluryhmät. Brilhartin ja Galanisin mukaan pienryhmä koostuu vähintään kolmesta tai useammasta jäsenestä, jotka ovat välittömässä kasvokkaisviestintäyhteydessä keskenään. Pienryhmässä jokainen sen jäsen tuntee toisensa yksilöinä, ja ryhmällä on yhteinen tavoite ja yhdessä luodut normit ryhmän toiminnalle. (Brilhart & Galanis 1995: 365.) Mikä tahansa joukko ihmisiä, missä tahansa kontekstissa milloin tahansa ei vielä muodosta toimivaa ja tuloksellista pienryhmää. Ryhmän jäsenillä tulisi olla yhteneväiset käsitykset ryhmän toiminnan ja yhteisen tehtävän merkityksestä ja tärkeydestä (Brilhart & Galanis 1995: 32–33).

Ryhmän jäsenten tiedot ja taidot eivät välttämättä ennusta koko ryhmän työskentelyn onnistumista ja tuloksellisuutta. Jerald Greenberg ja Robert Baron esittävät, että yksilöt eivät aina ryhmässä motivoidu tekemään parastaan eikä ryhmä välttämättä saavuta niin laadukasta lopputulosta kuin yksilöiden kompetenssin perusteella voisi odottaa. Suurissa ryhmissä yksilöt eivät aina myöskään sitoudu ryhmän toimintaan tai ota aktiivisesti vastuuta ryhmän toiminnasta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Ryhmässä yksilö saattaa sortua vapaamatkusteluun (social loafing, free riding) ryhmän mui-

den jäsenten työpanoksen kustannuksella. Jos yksilö ei koe ryhmässä toimimista mielekkääksi ja omaa osallistumistaan tärkeäksi, saattaa hän yrittää päästä koko tilanteesta mahdollisimman helpolla vähentäen omaa työpanostaan. (Greenberg & Baron 1995: 306–309.)

Ryhmän tavoitteen ja tarkoituksen tulee olla selkeä kaikille ryhmän jäsenille, ja yksilöiden pitää myös pystyä hyväksymään yhteiset päämäärät ja toimintamallit. Ryhmällä tulee olla myös tarvittavat resurssit, kuten oleellista informaatiota, materiaalia ja välineitä, tehtävän suorittamiseen ja kokoontumispaikka, jossa ryhmän voi työskennellä rauhassa ilman ulkopuolisia häiriöitä. Ryhmä tarvitsee myös tarpeeksi aikaa tehtävänsä suorittamiseen. (Brilhart & Galanis 1995: 33–34.) David Johnsonin, Roger Johnsonin ja Edythe Holubeckin mukaan tyypillinen yhteistoiminnallisten oppimisryhmien ongelma on, että ryhmällä ei ole tarpeeksi aikaa oppia tuntemaan toistensa työskentelytapoja ja muokata ryhmän yhteisiä toimintamalleja. Ryhmä tarvitse siis aikaa ryhmäytyä toimivaksi kokonaisuudeksi. Ryhmäytymisprosessin jääminen puolitiehen saattaa aiheuttaa myös sen, että ryhmässä ei haluta tai rohjeta keskustella esiin tulleista ehdotuksista ja ajatuksista rakentavasti. Tällöin saattaa koko ryhmä toimia ensimmäisen ilmaan heitetyn ehdotuksen pohjalta miettimättä ollenkaan, onko ehdotus paras mahdollinen tai ylipäätään tarkoituksenmukainen tavoitteiden kannalta. (Johnson, Johnson & Holubec 1993: 4:7.)

Ryhmän tulee olla oikean kokoinen ja tarpeeksi heterogeenien. Mitä heterogeenisempi ryhmä on ja mitä monipuolisempia tietoja ja taitoja ryhmän jäsenillä on, sitä korkeatasoisempi voi olla myös ryhmän toiminnan lopputulos. (Johnson, Johnson & Holubec 1993: 4:7.) Toisaalta taas ryhmän liian suuri koko vaikeuttaa ryhmän työskentelyä. John Brilhartin ja Gloria Galanesin mukaan ryhmän tulisi olla niin pieni kuin on mahdollista niin, että ryhmä on silti tarpeeksi heterogeeninen ja sen jäsenillä on monipuoliset tiedot ja taidot. Suuressa ryhmässä yhteisen tehtävän koordinoiminen vaikeutuu ja ryhmän sisäiset suhteet mutkistuvat. (Brilhart & Galanis 1995: 116.)

Jotta ryhmä onnistuisi suorittamaan tehtävänsä parhaalla mahdollisella tavalla, tulee ryhmän jäsenten voida luottaa toisiinsa ja siihen, että jokainen ryhmässä hoitaa oman osansa yhteisestä tehtävästä. Ryhmään muodostuu aina rooleja, jotka koko ryhmän tulisi kyetä hyväksymään ja joista ryhmä pystyy tarpeen vaatiessa keskustelemaan. Ryhmän jäsenten tulee olla tasa-arvoisia, eivätkä esimerkiksi yksilöiden sosiaaliset statukset saa nousta pääasiaksi. Jokaisen ryhmäläisen ajatukset ja ideat ovat yhtä tärkeitä riippumatta siitä, mikä on hänen ammattinsa tai asemansa ryhmän ulkopuolella. Tärkeää on, että kaikki ryhmätilanteessa käyty keskustelu ja otetut puheenvuorot ovat

osoitettuja kaikille ryhmän jäsenille. Muun ryhmän tulee keskittyä kuuntelemaan, mitä sen jäsenellä on sanottavanaan. Ryhmässä käydään kerrallaan vain yhtä keskustelua, johon kaikki ryhmässä osallistuvat. (Brilhart & Galanis: 1995 34–36.)

Johnsonin jne. mukaan yhteistoiminnan onnistuminen edellyttää myös ryhmän jäsenten positiivista riippuvuutta toisistaan. Ryhmän jäsenten tulisi tuntea tarvitsevansa toisiaan menestyäkseen ja ymmärtää, että kukaan ei voi onnistua, jos koko ryhmä ei onnistu suorittamassaan tehtävässä. Näin jokaisen ryhmäläisen panos hyödyttää koko ryhmää ja myös yksilöä itseään. Tyypillinen oppimisryhmän ongelma on ryhmäajattelu, joka voi osaltaan johtua myös ryhmän homogeenisuudesta. Epävarmuus ryhmän toimintatavoista, luottamuspula ryhmän sisällä ja myös hyvin läheiset ystävyyssuhteet ryhmän sisällä saattavat saada ryhmän pyrkimään liian innokkaasti yksimielisyyteen, mikä taas estää erilaisten näkökulmien ja ideoiden esittämisen. Ryhmäajattelu on tavallista ryhmissä, joissa erimielisyyksiä ja mahdollisia konflikteja halutaan välttää hinnalla millä hyvänsä. (Johnson, Johnson & Holubec 1993: 4:7.)

Näkyvä lopputulos, kuten esimerkiksi esitelmä, muistio tai yrityksen kehityssuunnitelma, ei vielä todista, että ryhmä olisi onnistunut suorittamassaan tehtävässä. Ryhmä on onnistunut toiminnassaan, jos ryhmän kaikki jäsenet tuntevat, että yhteinen tavoite on saavutettu. Menestyksellisen ryhmän jäsenet ovat tyytyväisiä työprosessiin, ryhmän roolijakoon ja ryhmän sisäisiin suhteisiin ja tuntevat vielä varsinaisen tehtävän suoritettuaankin kuuluvansa vankasti ryhmäänsä. (Brilhar & Galanis 1996: 36–37.)

3.2 Viestintä ryhmän pelastuksena?

Vaatimukset ja haasteet rakennettaessa toimivaa ryhmää ovat suuria. Tarja Valkonen ja Leena Mikkola kysyvätkin, pystyykö ryhmä ylipäätään toimimaan tehokkaasti ja tuloksellisesti, luomaan yhdessä uusia ideoita ja tekemään viisaampia päätöksiä kuin yksilö. Heti perään he kuitenkin vastaavat, että ryhmä todella on tehokkaampi kuin yksilö, jos se koostuu tiedoiltaan ja taidoiltaan toisiaan täydentävistä erilaista jäsenistä. Valkonen ja Mikkola korostavat ryhmän jäsenten viestintätaitojen tärkeyttä ja ryhmän viestintäilmapiirin merkitystä. Ryhmä voi toimia tehokkaasti ja tuloksellisesti, jos sen jäsenten vuorovaikutusmahdollisuuksia ei rajoiteta. Tuloksellisessa ryhmässä esille tulleita ehdotuksia ja ajatuksia sekä itse ryhmän viestintäprosessia arvioidaan tehokkaasti. (Valkonen & Mikkola 2000: 90.) Brilhart ja Galanis kutsuvat viestintää koko ryhmän sydämeksi. Viestintä on verbaalinen ja nonverbaalinen prosessi, jonka avulla yksilöt raken-

tavat ryhmän, ylläpitävät sitä, jakavat informaatiota ja koordinoivat ryhmän toimintaa. Brilhart ja Galanis toteavatkin yksiselitteisesti, että jos ei ole viestintää, ei ole myöskään ryhmää. (Brilhart & Galanis 1995: 24.)

Brilhart ja Galanis määrittelevät viestinnän prosessiksi, jossa ihmiset luovat ja lähettävät signaaleja toistensa vastaanotettaviksi, tulkittaviksi ja vastattaviksi. Pienryhmässä viestintäprosessin tarkoituksena on tuottaa yhteisiä merkityksiä, jotka koko ryhmä voi ymmärtää ja jakaa saavuttaakseen yhteisen päämääränsä. Koska ihmisten välinen viestintä on aina symbolista, merkityksiä ei ole mahdollista siirtää sellaisenaan, vaan ne on muutettava sanoiksi, ääniksi ja eleiksi. Vastaanottaja tulkitsee lähetyt symbolit ja muodostaa niistä omat merkityksensä. Näin lähettäjän viesti ja siihen sisällytetyt merkitykset voivat välittyä vastaanottajalle hyvinkin erilaisina kuin lähettäjä on ne tarkoittanut. (Brihart & Galanis 1995: 42–44.)

Merkitykset ovat aina yksilöllisiä, eikä kaksi eri ihmistä voi koskaan ymmärtää viestejä ja symboleja täysin samalla tavalla, identtisinä. Koska ryhmässä yksilöiden on kuitenkin muodostettava merkityksiä, jotka ovat yhteisiä ja ymmärrettäviä kaikille ryhmän jäsenille, on ryhmässä tapahduttava vuorovaikutusta. Ryhmän on kyettävä luomaan yhteisiä merkityksiä neuvottelemalla. Ryhmän jäsenten on myös hyvä tiedostaa, että viestintä ei ole aina tietoista ja tarkoitettua. Vaikka ryhmän jäsen ei tietoisesti viestisi mitään esimerkiksi olemalla hiljaa tai katsomalla vaikkapa kelloa, voidaan se ryhmässä tulkita niin monella eri tavalla kuin ryhmässä on jäseniä. Jopa viestimättömyys voi siis aiheuttaa väärinkäsityksiä. (Brihart & Galanis 1995: 42–44.)

Brilhartin ja Galanisin mukaan viestittäessä välittyvä viesti sisältää kolme tasoa: *sisällön* eli viestin aiheen, *suhdetason* eli millaisena viestijä näkee suhteensa ihmisiin, joille viestii, ja *tunnetason* eli sen, mitä tunteita viesti viestijässään herättää. Viestin varsinainen sisältö on alisteinen suhde- ja tunnetasoille, sillä varsinaiset tulkinnat siitä, mitä viestijä tarkoittaa, tehdään juuri näiden tasojen perusteella. Jos puhuja esimerkiksi toteaa puheena olevasta topiikista "*Minulle on aivan sama.*" hyvin vihaiseen tai närkästyneeseen sävyyn, eivät kuulijat varmastikaan usko, etteikö puhujalla olisi aiheesta mielipidettä. Tulkinnat saattaisivat ennemminkin olla sensuuntaisia, että puhujalla on asiasta hyvin vankka ja vahva mielipide. (Brihart & Galanis 1995: 44–45.)

3.3 Keskustelemalla rakennetaan tietoa – mutta millaista?

Jopa hieman abstraktilta tuntuva viestintä-käsite saa konkreettisen muodon keskustelussa. Keskustelu on sosiaalisen ajattelun muoto ja väline, jolla rakennetaan yhteistä tietoa (Mercer 1996: 374). Keskustelu kehittää ymmärrystä, mutta kaikenlaisella puheella ei ole esimerkiksi opetuksellista arvoa. Vaikka ihmiset keskustelevat päivittäin, vaativat sosiaalinen ajattelu, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko erilaisia taitoja kuin arkikeskustelut. (Mercer 1996: 362, 374–375).

Neil Mercer (1996) on rakentanut mielenkiintoisen keskustelukuvauksen lasten luokkahuonekeskustelujen perusteella ja tarkastelee keskustelua juuri opetuksen ja oppimisen näkökulmasta. Mielestäni kuvauksella on annettavaa tarkasteltaessa keskustelua laajemmaltikin ja pohdittaessa, miten tarkoituksenmukaisen keskustelu rakentuu. Mercer esittää, että hyvä ongelmanratkaisukeskustelu ja ymmärrystä lisäävä keskustelu edellyttävät, että keskustelijoiden on esitettävä ideansa niin tarkasti, että jokainen voi ne ymmärtää. Ideoita tulee voida arvioida yhdessä. Toimivan keskustelun edellytyksenä on myös, että keskustelijat analysoivat ongelmia yhdessä ja vertailevat mahdollisia selityksiä ja ratkaisuja. Ryhmä tekee yhteisiä päätöksiä ja tiedon yhteinen rakentaminen näkyy keskustelussa. Jotta keskustelu rakentuisi tarkoituksenmukaiseksi, on yhteisen tehtävän pakotettava opiskelijat keskustelemaan. Tehtävän tulisi kannustaa yhteistoimintaan, eikä se saisi asettaa opiskelijoita kilpailuasemiin. Keskustelijoilla tulisi olla yhteinen näkemys toiminnan tavoitteista. (Mercer 1996: 362.)

Mercer on luokitellut koululaisten keskustelun kolmeen kategoriaan, joiden hän esittää samalla kuvaavan ajattelun sosiaalisia muotoja (Mercer 1996: 368–369). Edelleen näen Mercerin luokituksella olevan annettavaa myös oman aineistoni analyysissa ja siksi havainnollistankin seuraavassa hänen luomia kategorioitaan omasta aineistostani poimimillani esimerkeillä. Mercerin mukaan keskustelu voi olla kiistelevää (disputional talk), kumulatiivista (cumulative talk) tai tutkivaa (exploratory talk). (Mercer 1996: 369.) (Käyttämäni eri keskustelutyyppien suomennokset ovat Anneli Eteläpellon ja Helena Rausku-Puttosen artikkelista 1999.)

Kiistelevälle keskustelulle ovat tyypillisiä erimielisyydet ja yksilöllinen päätöksenteko. Keskustelijat esittävät lyhyitä väitteitä ja vastaväitteitä. Puheenaiheesta ei keskustella rakentavasti eikä kriittisesti eikä kehittäviä ehdotuksia esitetä. (Mercer 1996: 369.) Seuraava esimerkissä keskustelijat kiistelevät siitä, kumpi puhekielisistä ilmauksista, *kaa* vai *kans* (kanssa) on yleiskielisempi ja enemmän käytetty.

Esimerkki 1. Kiistelevä puhe

N2: kyllä melkein kaikki sanoo kaa
N4: mä sanon et kans
N2: sä puhutkin murretta
N4: kaikki puhuu jotakin murretta
N2: ei kaikki puhu
N4: musta kaa on murretta
N2: mun mielestä se on yleiskieltä
N4: ei oo

Kumulatiiviselle puheelle on tyypillistä, että keskustelijat rakentavat keskustelua positiivisessa mutta kritiikittömässä hengessä. Keskustelijat rakentavat yhteistä tietoa olemalla samaa mieltä toistensa kanssa, toistamalla, vahvistamalla ja tarkentamalla edellisiä puheenvuoroja. (Mercer 1996: 369.) Seuraavassa esimerkissä keskustellaan kielenoppimisen ongelmista ja kaikki keskustelijat ovat omien kokemustensa perusteella hyvin yksimielisiä siitä, että ääntämistä on vaikea oppia. Vaikeuksille kyllä esitetään syitä, mutta esitettyä väitettä ei kiistetä millään tavalla eikä aihetta viedä omaa kokemustaustaa pidemmälle.

Esimerkki 2. Kumulatiivinen puhe

N1: tota – – on hankala ninku opetella – – näin vanhemmite ni ääntäminen
N3: se on [totta, joo/1], semmä laitoi itelle ylös
[N2: joo/1]
N1: – – et ku tänne ku tuli ni luuli just että osaan ruotsin ääntämisen, mentii [kielistudioon/2] ni siel palo aina punane valo, no nyt sanoit niin ja niin, nyt sanoit näin ja näin ei ole hyvä, että se on ninku kyllä sellane
[N2: nii/2]
N2: – – ootas nyt, johtuukse se siitä, mul oli ninku – – yläasteella englanni opettaja et mä ninku aiva liia laiskasti äännän sitä englantia – – mä aatteli et johtuuks se siitä että suomee voi puhuu just sillee vähä ettei paljo tarvi [nähdä vaivaa/3]
[N3: nii suuta aukasta/3]
N3: emmä tiä mul- mulle tuli jossai vaiheessa – – sellane että jos oli tarpeeks hankala ja pitkä sana englanniks, – – sit mä ninku sanoin sen ninku suomeks että ei tehny ees mieli ruveta yrittää ku ei mun kieli tuntunu taipuvan nii, siit tulee ehkä semmone lukko jollai tavalla

Tutkivassa keskustelussa osallistujat kiinnittyvät kriittisesti mutta rakentavasti toistensa ideoihin. Ehdotuksia ja väittämiä tarjotaan harkittaviksi, ja niitä voidaan haastaa ja vasta-argumentoida. Haastavat puheenvuorot perustellaan, ja keskusteluun

tuodaan vaihtoehtoisia ehdotuksia. Tutkivassa keskustelussa tieto tuodaan julkisesti keskusteltavaksi ja keskustelun takana oleva järkeily näkyväksi. (Mercer 1996: 369.) Seuraavassa esimerkissä keskustellaan siitä, miten yhteinen pragmatiikkaa ja semantiikkaa käsittelevä ryhmätyö tulisi koota. Keskustelijoilla on aiheesta hieman eriävät näkemykset, ja erilaisia ehdotuksia esitetään ja perustellaan.

Esimerkki 3. Tutkiva puhe

> EN4: ehkä ensiks vois olla semantiikkaa, semantiikan jutut ja sit hyvin lyhyesti ja sitte vasta [pragmatiikka koska/1]
> [N10: nii, nii että erotella ne/1]
> EN4: joo
> N11: okei nii, miten me tota, elikä tota
> N10: vaikka kyllähän ne osittain liittyy toisiinsa
> N11: sitä mä mietin et miten ne saa
> EN4: joo kyllä nää liittyy mutta, alusta alkaen siis ensiks oli semantiikasta, nii et tätä anteeksi ja ja sellasissa merkityksen oppimista ja sitte pikkuhiljaa toho pragmatiikkaa
> N9: nii
> N11: mut onks ne, onko meillä selkeesti semmoset jutut mitkä liittyy semantiikkaa
> N9: no ainaki tässä olis ninku varmaa semantiikkaa nää anteekspyynnöt ku nää just nää kaikki on tavallaa, tai merkitsee sitä samaa, mut ne on vaa eri muodossa
> N10: ihan samahan, näähän on myöski sitte semantiikkaa nää kommen ja geehen ja faaren ja mitä meil oli, mut sit kyllähän nää on siis pragmatiikkaaki, ensin pitää ymmärtää mitä ne tarkottaa et niitä, että niitä pystyy käyttää oikeessa tilanteessa
> N11: must ninku tuntuu et näis, must ainaki tuntuu et näis omis esimerkeissäki vähän ninku kumpaaki et ensin pitää ninku oppia tajuamaa se semanttinen merkitys, ja sen jälkee sit voi ruveta käyttää tavallaa niitä, jokaisesta varmaa löytyy kumpaaki
> N10: nii
> N9:nii

Mercerin kuvaamista keskustelutyypeistä parhaiten oppimista edistäisi juuri tutkiva keskustelu. Tutkiva keskustelu edellyttää keskustelijoilta varmasti keskustelutaitoja mutta myös sen ymmärtämistä, millainen keskustelukäyttäytyminen ja millaiset puheenvuorot keskustelun tutkivalle tasolle veisivät. Tutkiva keskustelu edellyttää taitoja esittää kiistäviä ja kriittisiäkin puheenvuoroja toisten keskustelijoiden kasvoja vaarantamatta. Samanmielisyyttä osoittavat puheenvuorot eivät aina palvele ryhmän etuja, mutta erimieltä ollessaan on puhujan osattava näkemyksensä myös perustella. Ehkä ryhmätyö- ja ryhmäkeskustelutaitoja harjoiteltaessa olisi hyvä harjoitella kriittisen kuuntelemisen taitoja ja ryhmässä esitettyjen puheenvuorojen tarkoituksenmukaista

kyseenalaistamista. Käsikädessä kuuntelemisen taitojen kanssa kulkevat tietysti puhumisen taidot eli se, miten kriittisen näkemyksensä voi kohteliaasti ja ketään loukkaamatta verbaalisesti esittää.

3.4 Taidot ryhmäviestinnässä

Edellä esitetyt ajatukset viestintäprosessin ja keskustelun rakentumisen merkityksestä johtavat päätelmään, että ryhmien on mahdollista voittaa vaikeutensa, jos ryhmän jäsenet ovat kompetentteja viestijöitä ja kykenevät tehokkaaseen ja tulokselliseen vuorovaikutukseen. Millaisia sitten ovat ryhmän viestintätaidot?

Puheviestintätaidot voidaan ryhmitellä viestintäkontekstin perusteella interpersonaalisiin viestintätaitoihin, esiintymistaitoihin ja ryhmäviestintätaitoihin. Vaikka esiintymistilannetta pidetäänkin usein vaikeampana viestintätilanteena kuin esimerkiksi ryhmätöiden tekemistä, vaaditaan ryhmätilanteessa korkeamman tason taitoja. Esiintymistilanteessa puhuja voi edetä oman suunnitelmansa mukaan, mutta ryhmässä on oma toiminta osattava suhteuttaa muiden toimintaan. (Valo 1995: 73.)

Tarja Valkonen jakaa ryhmäviestintätaidot tehtäväkeskeisiin ja ryhmän sisäisiä suhteita tukeviin taitoihin. Tehtäväkeskeisiä taitoja voivat olla Valkosen mukaan esimerkiksi taito pitää yllä keskustelun koherenssia, taito pyytää täsmennyksiä ja perusteluja, taito määritellä ja analysoida ongelmia sekä taito esittää, kehitellä ja arvioida ratkaisuvaihtoehtoja. Suhdekeskeisiksi taidoiksi Valkonen listaa esimerkiksi taidon mukautua tilanteeseen, aiheeseen ja muihin ryhmän jäseniin, konfliktinhallintataidot sekä taidon luoda ja ylläpitää ryhmän toimintaa edistävää ilmapiiriä. (Valkonen 2000: 108–109.)

Niin ryhmän tehtävän kuin sen sisäisten suhteidenkin kannalta erittäin tärkeitä taitoja ovat kuuntelemisen ja havainnoin taidot. Ryhmätilanteessa kuuntelemisen ja havainnoinnin taidot näkyvät esimerkiksi siinä, miten ryhmän jäsenet onnistuvat tekemään johtopäätöksiä ja koonteja kuulemastaan sekä osoittamaan nonverbaalisesti kuuntelemistaan, ymmärtämistään ja mukanaoloaan. Puheenvuorojen onnistunut aloitus ja oman puheenvuoron liittäminen toisten puhumiseen heijastavat myös viestijöiden havainnoinnin ja kuuntelemisen taitoja. Ryhmäviestintätaidot ovat siis samalla puhumisen taitoja, havainnoinnin ja kuuntelemisen taitoja sekä suhteiden luomisen ja ylläpidon taitoja. (Valkonen 2000: 108–109.)

4 VIERAALLA KIELELLÄ VIERAASSA KULTTUURIKONTEKSTISSA

Oman tutkimukseni perusyksikkö on pienryhmäkeskustelu monikulttuurisessa opiskeluryhmässä. Kaikissa ryhmissä vähintään yksi ryhmän jäsenistä kommunikoi vieraalla kielellä muiden ryhmäläisten käyttäessä äidinkieltään. Yhtälö on kiistämättä varsin kompleksinen. Tässä luvussa esittelenkin monikulttuurisuuden ja vieraan kielen vaikutusta ryhmän toimintaan ja viestintään.

4.1 Monikulttuurisuus mutkistaa ryhmän toimintaa entisestään

Nykyään yhä useammat työ- ja opiskeluryhmät ovat monikulttuurisia, mikä lisää entisestään ryhmissä toimimisen haasteellisuutta. Monikulttuurisissa ryhmissä ainakin joku ryhmän jäsenistä kommunikoi vieraalla kielellä, mikä asettaa lisää vaatimuksia koko ryhmän viestinnälle. Kieleen ja puheeseen koodatut merkitykset eivät välity sellaisinaan puhujalta kuulijoille ryhmässä, jossa kaikki viestivät äidinkielellään. Vieraalla kielellä viestittäessä väärinkäsitysten riski on entistä suurempi. Tyypillistä inhimilliselle toiminnalle on tulkita muiden viestejä ja käyttäytymistä omasta kulttuurista käsin riippumatta siitä, missä kulttuurikontekstissa itse viestintä tapahtuu (Brilhart & Galanis 1995: 88). Jäyhä suomalainen siis saattaa tuntea olonsa epämukavaksi ja tulkita muiden käytöksen jopa oudoksi esimerkiksi amerikkalaisessa ryhmässä, vaikka ryhmä kokoontuisikin amerikkalaisessa kulttuurikontekstissa ja noudattaisi täysin amerikkalaisen small talk -viestintäkulttuurin periaatteita.

Monikielisessä ryhmässä tulee ottaa huomioon, että sanojen ja käsitteiden merkitykset eivät ole samanlaisia kaikissa kielissä. Aina ei yhden kielen käsitteelle löydy minkäänlaista vastinetta toisessa kielessä. Asioiden esittämisjärjestys vaihtelee myös suuresti eri kulttuureissa. Länsimaisille ihmisille on tyypillistä mennä suoraan asiaan suurempia kiertelemättä, kun taas esimerkiksi japanilaisessa kulttuurissa moinen tulkitaan hyvin epäkohteliaaksi ja hyökkääväksi. Brilhartin ja Galanisin mukaan vieraalla kielellä kommunikoiminen koetaan usein myös varsin raskaaksi. Energiaa ei enää oman puheen tuottamisen ja muiden kuuntelemisen jälkeen riitä oman viestinnän hienosäätöihin ja muiden viestien tulkintaan. Esimerkiksi nonverbaaliset merkit, kuten äänenpainot, saattavat jäädä vieraskieliseltä puhujalta huomioimatta tämän keskittyessä ymmärtämään verbaalista kieltä. (Brilhart & Galanis 1995: 88, 98.)

4.2 Viestintää vieraalla kielellä

Kielen vaikutusta erityisesti ryhmäkeskustelun etenemiseen, yhteisen puheenaiheen kehittelyyn ja mahdollisen ryhmätyön suorittamiseen on suomen kielen osalta tutkittu varsin vähän. Seuraavaksi esittelen hyvin lyhyesti muutamien tutkimusten antia.

Minna-Riitta Luukka ja Tuija Nikko (1992) ovat tutkineet kielen vaikutusta pienryhmäkeskusteluun ja ryhmän rooleihin. Tutkimuksessaan Luukka ja Nikko tarkastelivat nelihenkisiä suomalaisista opiskelijoista koottuja ryhmiä, jotka keskustelivat annetuista keskusteluteemoista äidinkielellään suomeksi ja vieraalla kiellä ruotsiksi. Tutkimus osoitti, että kielellä oli vaikutusta sekä keskustelun etenemiseen että ryhmän rooleihin. Kaikkiaan keskustelun kehittely yhdessä vieraalla kielellä näytti olevan vaikeampaa kuin äidinkielellä. Ruotsinkielisen keskustelun puheenvuorot olivat selvästi suomenkielisten keskustelujen vuoroja lyhyempiä. Ruotsinkielisten keskustelujen rakenne oli hajanaisempi ja niissä oli paljon irrallisia aloituksia, joita ryhmä ei yhdessä lähtenyt kehittelemään eteenpäin. (Luukka & Nikko 1992: 219–237.)

Toisaalta keskustelut olivat tuloksellisia siinä mielessä, että annetut tehtävät saatiin suoritettua sekä äidinkielellä että vieraalla kielellä. Huomattava on myös se, että vaikka vieraskielisissä keskustelussa keskustelijat pyrkivät selviytymään hyvin niukoilla verbaalisilla keinoilla ja ajatustensa selittämisellä, ymmärtäminen kuitenkin onnistui. Tämä osoittaa, että ymmärtäminen ei ole kiinni pelkästään kielestä vaan myös kontekstilla ja osallistujien tilanteenlukutaidoilla oli merkitystä keskustelun onnistumiselle. Luukka ja Nikko esittävät myös, että sujuvilla ryhmätyötaidoilla ei ainakaan kokonaan korvata puutteellista kielitaitoa. Aktiivisuus ja innokkuus eivät aina riitä tarkoituksenmukaiseen keskustelun sisältöjen kehittelyyn. Innokaskaan keskustelija ei aina osaakaan vieraalla kielellä kytkeä omia ideoitaan edellisten keskustelijoiden puheenvuoroihin ja kehitellä niitä eteenpäin. (Luukka & Nikko 1992: 219–237.)

Maija Kalin ja Matti Leiwo (1990) ovat tutkineet suomalaisten ja ruotsinsuomalaisten nuorten suomeksi ja ruotsiksi käymiä pienryhmäkeskusteluja. Tutkimuksen mukaan puutteellinen kielitaito sai osallistujan joko vetäytymään keskustelusta tai käyttämään korvaavia kommunikaatiostrategioita, kuten koodinvaihtoa. Tutkimus osoitti myös, että kieli ei ollut ainoa vaikuttava tekijä keskusteluissa vaan osallistujien persoonallisilla piirteillä oli merkitystä. Äidinkieli ei aina saanut keskustelijaa osallistumaan, ja toisaalta taas vieraalla kielellä pystyttiin osallistumaan keskusteluun hyvinkin aktiivisesti, jopa dominoimaan sitä. (Kalin & Leiwo 1990: 53–66.)

Eija Aalto on tarkastellut lisensiaatintyössään (1998) natiivin ja ei-natiivin kahdenvälisiä mielipidekeskusteluja ja niissä käytettyjä keinoja ilmaista mielipiteitä ja perustella niitä. Vaikka Aallon tutkimus käsitteleekin interpersonaalisia eli kahdenvälisiä keskusteluja, on lyhyt katsaus tutkimuksen tuloksiin paikallaan. Mielipiteen ilmaiseminen ja perusteleminen on tärkeää myös ryhmäkeskustelussa. Aalto tarkasteli tutkimuksessaan keskustelupareja, joissa oli aina läsnä natiivi suomenpuhuja sekä alkeistason, keskitason tai edistyneen tason suomenoppija. Tyypillistä kaikille keskusteluille oli, että keskustelijat pyrkivät jonkinasteiseen yhteisymmärrykseen ja yhteiseen perspektiiviin. Edistyneellä tasolla vastuu puheenaiheen käsittelystä jaettiin varsin tasapuolisesti, mutta alkeis- ja keskitasolla aloitteellisemman ja dominoivamman roolin otti usein natiivi puhuja. Toisaalta keskustelujen yhteistyöluonteesta kertoi, että myös selvistä kielellisistä vaikeuksista huolimatta alkeistason suomenoppijat pääsivät ohjaamaan keskustelun kulkua. Natiivit taas hyväksyivät kielellisesti niukat mielipiteenilmaukset vuorovaikutuksellisesti riittävinä ja ymmärrettävinä. (Aalto 1998: 172–176.)

Näkyvät ja voimakkaat erimielisyydet ja niiden osoittaminen oli tutkituissa keskusteluissa harvinaista, ja ne johtivat kaikilla kielitaidon tasoilla perusteluihin ja eriävän näkemyksen selittämiseen. Tutkimuksen keskustelijat olivat sensitiivisiä interpersoonalisille suhteille ja mukauttivat sanomaansa puhekumppanin ja tilanteen mukaan. Keskustelijat pyrkivät kaikilla kielitaidon tasoilla säilyttämään puhekumppaninsa kasvot ottamalla huomioon tämän kielellisen kompetenssin ja mukauttamalla omia mielipiteitään. Toisaalta kriittisiäkään mielipiteitä tai erimielisyyttä ei jätetty ilmaisematta. (Aalto 1998: 172–176.)

Kasvojen säilyttämistä ja kohteliaisuutta natiivin ja ei-natiivin puhujan keskustelussa on tutkinut myös Arja Piirainen-Marsh (1995). Vaikka tutkimuksen ei-natiiveilla olikin selviä ongelmia kielen rakenteen ja pragmaattisten konventioiden kohdalla, ei keskustelukumppanin huomioimisessa ja kasvojen suojelun keinoissa silti näyttänyt olevan eroja natiivien ja ei-natiivien välillä. Ei-natiivit ottivat harvoin keskustelussa kovin aktiivista ja tasa-arvoista roolia vaan keskittyivät enemmänkin vastaamaan natiivin tekemiin aloitteisiin. Ei-natiiveilla näytti olevan vaikeuksia tulkita natiivin puhujan vihjeitä keskustelun etenemisestä, eivätkä he aina käyttäneet tarjottua tilaisuutta ottaa puheenvuoro ja kehitellä keskusteluteemaa eteenpäin. (Piirainen-Marsh 1995: 224–225.)

Tutkimusten perusteella näyttää yhteistyöllä olevan merkitystä siihen, miten viestit välittyvät. Verbaalisesti hyvinkin niukoilla ilmauksilla pystytään osallistumaan keskusteluun ja kehittelemään keskusteluteemaa eteenpäin, jos ryhmän jäsenet

ovat herkkiä tulkitsemaan kontekstista nousevia viestejä ja haluavat ymmärtää toisiaan. Vieraalla kielelläkin viestittäessä merkittävään asemaan nousevat siis viestintähalukkuus sekä viestintätaidot, joista erityisen tärkeitä ovat kuuntelemisen ja havainnoinnin sekä suhdetason taidot.

5 RYHMÄSSÄ RAKENNETAAN TIETOA YHTEISTYÖSSÄ

Koulu- ja opiskelukontekstissa pienryhmätyöskentely on yksi oppimis- ja opetusmuoto. Ryhmissä on tarkoitus rakentaa tietoa yhteistyössä ja oppia. Oppimisryhmä on yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagoginen sovellus. Tässä luvussa esittelen lyhyesti konstruktivismin pääajatuksia ja konstruktivismia soveltavia työmuotoja. Sosiaalisten opetusmuotojen nimityksissä ja toteutuksissa voi alan kirjallisuutta lukiessa havaita varsin paljon vaihtelua. Tämän vuoksi selvennän hieman myös termistöä ja teen eron kooperatiivisen ja kollaboratiivisen työmuodon välillä.

5.1 Konstruktivismi on luovaa rakennustoimintaa

Parin viime vuosikymmenen aikana oppimista on alettu tarkastella konstruktivistisesta näkökulmasta, jolloin tieto nähdään yksilön tai yhteisön rakentamana. Näin tieto ei konstruktivismin mukaan koskaan voi olla tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta. Konstruktivismin ilmenemismuotoja oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella ovat konstruktivistiset oppimiskäsitykset, joissa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Oppimista tarkastellaan siis tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana. Konstruktivistinen oppiminen on luovaa rakennustoimintaa, jossa oppija toimii aktiivisena tiedon rakentajana. (Tynjälä 1999: 21–22, 37.)

Karkeasti jaoteltuna konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen eli yksilökeskeiseen konstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Suuntaukset eroavat toisistaan erityisesti siinä, keskitytäänkö niissä tarkastelemaan yksilöllistä vai sosiaalista tiedon konstruointia. Yksilökonstruktivismi keskittyy tarkastelemaan yksilöllistä tiedonmuodostusta ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaamista. Sosiaalinen konstruktivismi taas painottaa tiedon sosiaalista konstruointia ja tarkastelee oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Yksilökonstruktivistinen suuntaus esittää oppimisen tapahtuvan yksilön

päässä. Sosiokonstruktivistien mukaan oppiminen on toimintaa, jota tapahtuu ihmisten välillä. Konstruktivismin kahta pääsuuntausta ei kuitenkaan pidä tiukasti erottaa toisistaan, sillä ne sisältävät toistensa aineksia ja täydentävät toisiaan. Yksilöllinen näkökulma sisältää ajatuksen siitä, että yksilöllinen tiedon konstruointi tapahtuu osallistumalla kulttuuriin ja yhteisöihin. Sosiaalinen näkökulma taas pitää sisällään ajatuksen siitä, että sosiaaliseen toimintaan osallistuessaan oppija konstruoi maailmaansa. Oppimisen voidaankin nähdä tapahtuvan sekä yksilön mielessä että sosiaalisessa prosessissa. (Tynjälä 1999:38–39, 59–60.)

5.2 Kooperaatiota ja kollaboraatiota – konstruktivismia käytännössä

Sosiaalisen konstruktivismin pedagogisia sovelluksia ovat erilaiset opetuksessa käytetyt työmuodot, joissa oppijat työskentelevät pareittain tai pienissä ryhmissä. Yhteistyöhön perustuvista opetus- ja oppimismuodoista käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa nimityksiä *cooperative learning* ja *collaborative learning*, jotka suomeksi kääntyvät usein *yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi.* Vaikka kollaboraatiota ja kooperaatiota käytettäänkin usein toistensa synonyymeina, ovat tutkijat halunneet eri terminologiaa käyttämällä korostaa työmuotojen eroja. Suomen kielessä käytetään lainasanaa kollaboratiivinen oppiminen tai termiä yhteisöllinen oppiminen, kun halutaan tehdä ero kooperatiiviseen oppimiseen. (Tynjälä 1999: 152.)

Cooperative learning -termi tarkoittaa työmuotoja, joissa ryhmän jäsenillä on ryhmässään ennalta määrätty selkeä työnjako ja joissa kukin ryhmäläinen suorittaa omaa tehtäväänsä tietyssä roolissa. Ryhmä siis jakaa tehtävän osiin, ratkaisee osatehtävät yksilöllisesti ja kokoaa osat lopuksi yhteiseksi kokonaisuudeksi. *Collaborative learning* -termi taas tarkoittaa yhteistoimintaa, jossa osallistujat ratkaisevat tehtävät yhdessä. (Tynjälä 1999: 152.) Omassa tutkimuksessani tarkastelemani ryhmät ovat kollaboratiivisia oppimisryhmiä.

Kooperatiivisissa työmuodoissa yksilö on pakotettu ottamaan vastuuta koko ryhmän menestyksestä, minkä nähdään motivoivan jokaista ryhmäläistä yrittämään parhaansa. Ryhmä ei menesty ilman jokaisen jäsenensä panosta, ja yksilön menestys on kiinni koko ryhmän menestyksestä. Kooperaatiossa yksilöä motivoi oppimaan ryhmän onnistuminen ja sitä kautta myös henkilökohtainen onnistuminen. Kollaboratiivisessa ryhmässä osallistuminen ja vastuunottaminen on kiinni yksilöstä itsestään. Kollaboraatiossa ryhmäläiset eivät ole samalla tavalla riippuvaisia toisistaan kuin kooperatiivisessa ryhmässä, ja yksilö voi valita, miten täysipainoisesti ryhmän toimintaan

osallistuu. Kollaboratiivinen ryhmä on näin herkempi epäonnistumaan yhteisen tehtävän suorittamisessa ja korkeatasoisen tiedon rakentamisessa. (Allen & Plax 1999: 510–511.)

5.3 Miksi ryhmässä ja yhteistyössä?

Pienryhmien ja yhteistyön käyttämistä toisaalta sosiaalisen oppimisen muotona ja toisaalta yksilöllisen oppimisen välineenä on perusteltu näkemyksillä tiedon olemuksesta. Tällöin tieto nähdään sosiaalisesti rakennettuna. Totuudet ovat siis sosiaalisia sopimuksia, ja yhteistoiminnassa ihmisillä on tarve yhteisesti jaettuihin merkityksiin. (Tynjälä 1999: 148–149.)

Yhteistoiminnalle ja yhteistyössä rakennetulle tiedolle voi löytää perusteluja kahden tunnetun kehityspsykologin, Jean Piaget'n ja Lev Vygotskin ajatuksista. Piaget esittää, että ajattelu voi kehittyä vain, jos ihminen joutuu kognitiiviseen konfliktiin. Kognitiivinen konflikti syntyy, kun yksilön omat ajatukset ja sisäinen maailma ovat ristiriidassa ulkoisen todellisuuden kanssa (Piaget 1977: 9, 12). Ulkomaailman muutokset saavat aikaan sisäistä tai ulkoista tasapainottomuutta, ja kaiken ihmisen toiminnan tavoitteena on tasapainotilan palauttaminen (Piaget 1988: 25). Tasapainoon pääseminen edellyttää kognitiivisten konfliktien ratkaisua. Konflikteja yksilö pyrkii ratkaisemaan sulauttamalla ulkoisen maailman elementit jo olemassa oleviin sisäisiin rakenteisiinsa. Samalla yksilö muokkaa sisäisiä rakenteita paremmin ulkoista maailmaa vastaaviksi mukauttamalla ne ulkoisiin kohteisiin (Piaget 1988: 26).

Kognitiivisten konfliktien ratkaiseminen siis pakottaa ihmisen jatkuvasti arvioimaan itseään, ajatuksiaan ja toimintaansa suhteessa ulkomaailmaan ja sen ilmiöihin. Näin yksilön ajattelu ja toiminta kehittyvät. Ryhmissä ihminen joutuu koko ajan kohtaamaan omista näkemyksistään eroavia ajatuksia ja toimintamalleja. Näin yhteistyössä toimimisen voi näin nähdä tukevan ihmisen ajatusrakenteiden ja tiedon kehitystä, joka on oppimisen edellytys.

Vaikka Piaget näkeekin yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen edellytyksenä oppimiselle, on oppimisen lähtökohtana sittenkin yksilön sisäänrakennettu taito konstruoida tietoa. Lev Vygotsky sen sijaan esittää, että kaikki henkiset toiminnot tapahtuvat ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, josta ne sisäistämisen kautta siirtyvät ihmisen sisäisiksi kognitiivisiksi toiminnoiksi. (Tynjälä 1999: 155.) Vygotskyn käsitykset oppimisesta nojaavat ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä. Tällä Vygostky tarkoittaa sitä matkaa, joka on yksilön sen hetkisistä tiedoista ja taidoista yhteistyössä saavutettaviin uusiin tietoihin ja taitoihin. Yhteistyössä yksilö voi siis ylittää omat kykynsä

ja saavuttaa uusia tietoja ja taitoja. Yhteistyössä saavutetut rakenteet sisäistetään, ja niistä tulee yksilön omia kognitiivisia rakenteita. (Vygotsky 1982: 184.)

Vygotsky itse on tutkinut lähikehityksen vyöhykettä lapsen ja aikuisen yhteistyössä, jolloin aikuinen auttaa lasta parempiin suorituksiin. Aikuinen on luonnollisesti sekä tiedollisesti että taidollisesti lasta kehittyneempi. Jos lähikehityksen periaatetta soveltaa ryhmään opetusmuotona, on selvää että oppiminen edellyttää, että ryhmässä onnistutaan ylittämään sen jäsenten senhetkiset tieto- ja taitotasot. Tiukasti Vygotskya tulkiten lähikehityksen vyöhyke ryhmässä syntyy vain, jos joku ryhmässä on tiedollinen tai taidollinen auktoriteetti. Toisaalta voi pohtia, riittäisikö lähikehityksen vyöhykkeen kehittymiseen tarpeeksi heterogeenien ryhmä. Ehkä ryhmä ei toimiakseen tarvitse jäsentä, joka tietää selvästi kaikkia muita enemmän, vaan jäseniä, joiden tiedot ja taidot eroavat toisistaan ja joilla on samaan asiaan erilaisia näkökulmia.

Yhteistoiminnallisten oppimisryhmien on todettu yksilöllisiin opetusmenetelmiin verrattuna tuottavan korkeampitasoisia oppimistuloksia, tukevan syvempien ystävyys- ja yhteistyösuhteiden solmimista, lisäävän psyykkistä hyvinvointia sekä parantavan sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa (Johnson, Johnson & Holubec 1993: 1:6). Kollaboratiivisen oppimisen tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan sitä, miten oppijat sosiaalisesti rakentavat yhteistä tietoa. Muutokset oppijan käsitemaailmassa ja oppiminen edellyttävät yhteisen ja jaetun tiedon konstruointia, joka voi tapahtua vain keskustelemalla. Huomion kohteena ovat usein ryhmien viestintä ja keskustelun rakentuminen. (Ks. esim. Roschelle 1992, Mercer 1996; van Boxtel, van der Linden & Kanselaar 2000; Kneser & Ploetzner 2001.)

6 ANALYYSIMENETELMÄNÄ SIIRTOJÄSENNYS JA JAOTTELU SYKLEIHIN

Analyysimenetelmänä työssäni käytän Matti Leiwon, Jorma Kuusisen, Päivi Nykäsen ja Minna-Riitta Pöyhösen vuonna 1987 kehittämää ryhmäkeskusteluiden kuvausjärjestelmää. Kuvausjärjestelmä on kehitetty Suomen Akatemian humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen toimikunnan rahoittamaa opetuksen ja oppimisen kieltä käsittelevää tutkimusta varten. Tutkimuksen informantit ovat peruskoulun viides-, kuudes- yhdeksäsluokkalaisia sekä lukion toisen luokan oppilaita. Nauhoitukset on tehty Jyväskylässä ja Ilomantsissa vuosina 1982–1983. Leiwo jne. ovat jäsentäneet keskustelut ilmauksiin, siirtoihin, sykleihin ja episodeihin, mutta oman aineistoni analyysissä käytän vain siirtojäsennystä ja keskustelun jaottelua sykleiksi.

Siirtojäsennyksellä ja keskustelun jaottelulla sykleihin pyritään kuvaamaan tiedon esittämistä ja prosessointia keskustelussa, minkä vuoksi siirrot ja syklit määritellään sisällöllisin perustein. Käytännössä aineistoni *siirto* käsittää yhden keskustelijan puheenvuoron, joka ei sisällä pitkiä taukoja ja jonka puhuja tuottaa keskeytyksettä. Siirtoja ovat avaukset, sidonnaiset avaukset, tukevat siirrot, kiistävät siirrot, vastaukset, kommenttisiirrot ja kuittaussiirrot. *Sykli* on diskursiivinen ja teemallinen siirroista muodostuva keskusteluteeman käsittelyn osa. Syklin aloittaa avaussiirto, jota seuraavat avaukseen välittömästi liittyvät siirrot. Syklit jaotellaan teemallisiin sykleihin, ohjailusykleihin ja irrallisiin sykleihin.

Seuraavaksi esittelen kunkin siirto- ja syklityypin aineistosta poimimieni esimerkkien avulla. Olen pyrkinyt valitsemaan esimerkkikatkelmat siten, että ne havainnollistaisivat kutakin siirtoa ja sykliä mahdollisimman hyvin. Aina ei luonnollisen kielen ja sillä käydyn keskustelun jaottelu kuitenkaan ole niin suoraviivaista ja selvärajaista kuin se esittämieni esimerkkieni valossa ehkä vaikuttaa.

6.1. Siirrot

6.1.1 Avaus

Avaussiirrot tuovat keskusteluun uutta sisältöä avaten samalla uuden syklin. Avaukset ovat sekä sisällöllisesti että diskursiivisesti itsenäisiä siirtoja eivätkä riipu edellisistä siirroista. Avaukset voivat olla toteavia avauksia, jolloin ne usein koostuvat informoivasta ja selittävästä osasta tai pelkästään informoivasta tai selittävästä osasta. (Leiwo jne. 1987: 81–83.)

Esimerkki 4.

AVAUS	**EN1: tota tää juutu olisi varmasti ihan erilainen jos te olisitte esimerkiksi nyt jos puhutan ruotsin kieleltä, jos asui- asuisite ruotsissa vähän aikaksi vain vaihto opiskelijana tai näin, heti tulisi ninkun se koko puhuminen ja ääntäminen juttu menisi etenpäin**
TUKEVA	N1: nin, se on ihan totta

Avaukset voivat olla myös kysyviä avauksia, jolloin niiden pääjäsen on funktioltaan kysymys. Kysyvät avaussiirrot eivät ole samalla tavalla itsenäisiä kuin toteavat avaukset, koska ne määräävät seuraavan siirron luonteen. Kysymykseen odotetaan yleensä vastausta. (Leiwo jne. 1987: 81–83.)

Esimerkki 5.

AVAUS	**N1: no mikä sitte ois, sellasta, jos pitäis vahvuuksia sanoa, mikä, missä te ootte hyviä, ku te opiskelette kieliä**
VASTAUS	N2: mä ainaki itestäni tiiän selkeesti et se tuottaminen ei oo aina, ninku alussa mut se ymmärtäminen on mulle semmonen, se om mun vahva ala, mä oon hyvä arvaamaan, et ehkä just sillee et ku on lukenu useista kielistä vähä jotaki, ni sitten pystyy sillee

Avaukset voivat olla myös direktiivisiä eli käskeviä, jolloin niiden pääjäsen on yleensä toimintakehotus, työrauhakäsky, ohje tai neuvo.

Esimerkki 6.

AVAUS	**N5: voitko sä pitää sillä lailla että määkin näen**
VASTAUS	N7: joo paitsi sitten hän ei nää
TUKEVA	N6: mulla on tää itelläki
KUITTAUS	N7: aha, okei

6.1.2 Sidonnainen avaus

Sidonnainen avaus liittyy sisällöllisesti edeltävään avauksen ja toistaa usein edeltävän avauksen sisällön osittain tai kokonaan. Sidonnaiset avaukset voivat olla avauksen sisältöön liittyviä tarkistuskysymyksiä, kuten seuraavassa esimerkissä. Tarkistuskysymysten avulla keskustelija tarkistaa onko ymmärtänyt avauksen oikein. (Leiwo jne. 1987: 84–85.)

Esimerkki 7.

AVAUS N9: mut sit toi mä en oikee tiiä toi vastuunotto
SIDONNAINEN
AVAUS N11: eli mitä se tarkottaa
VASTAUS N9: ni, no sitä mä en just oikee ninku tiiä että, no ainakin siin on se että, et periaattees ninku ottaa vastuun siitä että ninku tietää että on tehny jotai minkä takia sitte pyytää anteeks
SIDONNAINEN
AVAUS EN4: eli vielä kerran ottaa vastuuta, mistä

Aineistossani olen määritellyt sidonnaisiksi avauksiksi myös siirrot, joilla puhuja jatkaa avauspuheenvuoroaan myöhemmin tuomatta keskusteluun varsinaisesti uutta puheenaihetta. Seuraavassa esimerkissä keskustelija N10 jatkaa kesken jäänyttä avaustaan vasta useiden muiden keskustelijoiden siirtojen jälkeen.

Esimerkki 8.

AVAUS N10: se on vähän ehkä vaikeeta pyytää ninku anteeks se ninku joutuu alistumaa jotenki
TUKEVA N11: nii se on vähän ninku se tunne, nii ja se tunne
KUITTAUS N9: nii
AVAUS EN4: onko mahdokasta että joku mummo käyttää tätä sori
VASTAUS N10: ei
VASTAUS N11: ei
SIDONNAINEN
AVAUS N10: ja sitte se sori tavallaa ku ei oo ninku suomenkielinen, se on englanninkielinen, se on ehkä helpompi sanoa

6.1.3 Tukeva siirto

Tukevat siirrot tukevat avausta ja sitä tukevia siirtoja sisällöllisesti ja esittävät niihin täsmennyksiä, täydennyksiä tai lisätietoja. Tukevat siirrot voivat esittää myös lisävaihtoehdon sulkematta kuitenkaan pois avauksen sisältöä. Ne tukevat ja vievät keskustelun teemaa eteenpäin. Jos avaus on kysymys, määritellään tukevat siirrot suhteessa vastaukseen. (Leiwo jne. 1987: 86.)

Esimerkki 9.

AVAUS	N9: joo-o, no oisko se sitten toi motivaationlähde sitte että mitä ois
VASTAUS	N9: sit kait sekin on just et nii ku kielten kautta pääsee nii ku tutustuu siihen toiseen kulttuuriin, että nii ku enemmän saa sitten irti siitä
KUITTAUS	N11: nii
TUKEVA	**N10: ja sitten kun pääsee tutustumaan, niin sit se tavallaan nii ku se motivaatio kasvaa sen takia kun**
TUKEVA	**N9: haluaa koko ajan oppia lisää ja lisää nii, että kun huomaa että pystyy keskustelemaan toisen ihmisen kanssa vieraalla kielellä niin sitten haluaa oppia nii ku lisää**
TUKEVA	**N11: ja sit nii ku kielen avulla se kulttuurikin tulee tutuksi, se on kauheen kiehtova kuitenkin monesti se kulttuuri sitä rupee vaan sekin niin kun että haluaa oppia lisää sitten sen takia**

Tukeviksi siirroiksi olen määritellyt myös siirrot, joilla puhuja osoittaa olevansa samaa mieltä keskustelukumppaninsa kanssa, vaikka ei varsinaisesti viekään keskustelua eteenpäin tuomalla siihen uusia näkökulmia.

Esimerkki 10.

AVAUS	N2: se on just ehkä koulus on nii hankala oppia kieliä tai tollee et just ku keskitytään niin paljo siihe virheisiin ja siihe et meneekö oikei, että vois ninku tuntua et oppis ninku kiele paljo paremmin, et menis [jonnekin maahan ja ensin/1] ois opetellu vähä jotai alkeita ja sitten ninku alkais vaan puhua ja keskustella ja ninku
TUKEVA	**[N3: se on totta/1]**
TUKEVA	**N3: totta, totta**

6.1.4 Kiistävä siirto

Kiistävät siirrot kyseenalaistavat avauksen ja/tai sitä tukevan siirron sisällön esittämällä esimerkiksi vaihtoehtoja, jotka kumoavat kokonaan tai osittain avauksen ja/tai sitä tukevan siirron sisällön. Jos avaus on kysymys, kiistävyys määritellään suhteessa vastaukseen. Kiiston voi ilmaista joko sisällöllisenä vaihtoehtona tai metailmauksella, joka osoittaa erimielisyyttä. Koska kiisto määritellään suhteessa avaukseen, ovat kaikki avauksen kyseenalaistavat siirrot kiistäviä, vaikka ne periaatteessa tukevatkin kiistävää siirtoa. (Leiwo jne. 1987: 87–88.) Seuraavassa esimerkissä keskustellaan siitä, olisiko uutta sanastoa hyvä kääntää suomenopiskelijoiden äidinkielelle vai koittaa selittää suomeksi.

Esimerkki 11.

AVAUS	N4: no vois periaatteessa vähän kattoo venäjäksi joitain [sanoja] ainakin
TUKEVA	N1: esimerkiks vaikka nuo hankalat
KUITTAUS	N4: nii just
KIISTO	**N1: vaikka sitä ei just tiedä mikä [sana] on [hankala] kellekin**
KIISTO	**EN1: ja mitä ne osaavat, muta kaiki osaavat jonkin verran suomea, kyllä voi yrittää niin kun selittää**

Kiistää voidaan myös hyvin lyhytsanaisesti ja perustelematta, kuten seuraavissa esimerkeissä:

Esimerkki 12

AVAUS	N5: no ootko sä saanu ne ymmärtämään ettei pelkillä fraaseilla pärjää
VASTAUS	N7: en, mut ei se oo mun tehtävä
KIISTO	**N5: onhan**
KIISTO	**N6: onhan**

Esimerkki 13.

AVAUS	N4: kaikki puhuu jotakin murretta
KIISTO	**N2: ei kaikki puhu**
AVAUS	N4: musta kaa on murretta
KIISTO	**N2: mun mielestä se on yleiskieltä**
TUKEVA	N4: ei oo

6.1.5 Vastaussiirto

Vastaussiirto vastaa kysyvään avaukseen ja voi liittyä joko keskustelun teemaan ja sen ohjaamiseen (Leiwo jne. 1987: 88).

Esimerkki 14.

AVAUS	N1: jääks teille helposti mielee jotain ninku semmosia, esimerkiks – – kaikkii perusfraaseja – – painuuks ne ninku sillee helpommi ku yksittäiset sanat
VASTAUS	**N3: kyllä, tulee heti mielee eesti keelest toi lipsuka noormees, nuorimies jolla on kravatti, mä muistan sen varmaan sinäki päivänä kum mää kuole**

Esimerkki 15.

AVAUS	N6: eli mitäs meidän piti tehdä
VASTAUS	**N5: puhua kielestä ja kielen oppimisesta**
AVAUS	N6: sovitaanko me sitten niistä muista asioista myöhemmin
VASTAUS	**N5: sovitaanko sitte myöhemmin niin keskustellaa tämä varsinainen keskustelu läpi**

6.1.6 Kommenttisiirto

Kommenttisiirrot voivat olla keskustelun kannalta tarkoituksenmukaisia silloin, kun ne kommentoivat keskustelun sisältöjä, keskustelutilannetta tai ryhmän toimintaa. Ne eivät tue eivätkä kiistä edellistä siirtoa ja voivat olla ryhmän toimintaa häiritseviä epäasiallisia kommentteja tai vitsejä. (Leiwo jne. 1987: 89.) Tutkimusaineistossani ei suoranaisia epäasiallisuuksia ollut. Vaikka vitsailu ei keskusteluteemaa eteenpäin viekään, voi sillä ajatella olevan myös positiivinen vaikutus ryhmään ja sen toimintaan. Esimerkin 16 kommenttisiirto on olennainen ryhmän toiminnan kannalta ja esimerkissä 14 kommenttisiirroilla vitsaillaan.

Esimerkki 16.

AVAUS	N5: joo, onko meillä suurinpiirtein käsiteltynä nämä asiat mitä käskettiin
AVAUS	N7: mentiinkö myö noihin ongelmiin
VASTAUS	N6: no ongelmia, mun lista nyt on aika heikko muutenkin mutta ongelmista ei mum mielestä vielä oikee, niitä nyt kuitenki varmaa eniten on
TUKEVA	N7: nii, niihi törmää
AVAUS	N5: nii siis kieleoppimisen ongelmia, siitä ainaki oli puhetta, heikki selitti että tuota, miten kun kielet on kauheen erilaisia esimerkiksi
KOMMENTTI	**N6: sen mä oon tänne laittanu**

Esimerkki 17.

AVAUS N5: just, no miltä se tuntuu, onko ninku uusia kieliä helpompi opiskella
VASTAUS N6: no on mun mielestä sillä tavalla että ku tietää sen tekniikan – –
AVAUS N7: voiks mä kysyy että mitä sä tarkotat tekniikalla – –
VASTAUS N6: no ei, mut kyllä mä sillee tiedän, tiedän sen että mä tykkään lähteä kieliopista liikkeelle – –
KOMMENTTI
EN2: ei haluu paljastaa sitä [tekniikkaa]
KOMMENTTI
N7: luultavasti, patentoit sen vielä – –

Kommenttisiirroksi olen määritellyt myös seuraavanlaiset puheenvuorot, joissa natiivi korjaa sanan tai sanoja ei-natiivin puhujan puheenvuorosta. Korjaussiirtojen luokittelu kommenteiksi on mielestäni perusteltua, koska ei-natiivin puheenvuoro olisi täysin ymmärrettävä ilman korjaustakin. Usein korjaukset hidastavat keskustelun ja varsinaisen keskusteluteeman etenemistä, kun korjatusta sanasta jäädään neuvottelemaan. Lihavointi EN1:n puheenvuorossa osoittaa sanan tai sanat, jotka N4 korjaa.

Esimerkki 18.

AVAUS EN1: hei mä tiedän, kato mies alkaa, no se sanoo otatko lisää punaviiniä tai vai valkoviiniä elikkä se antaa että hän valitsee, sitten nainen valitsee punaviiniä kiitos, se oli hyvää ja **raikas** [ja sopivan/1] hedelmäistä sitten mies ajattelee
KOMMENTTI
[N4: raikasta/1]
KUITTAUS EN1: raikasta
KUITTAUS N4: joo

Seuraavassa esimerkissä N4 korjaa EN1:n käyttämiä ilmauksia kesken tämän puheenvuoron. EN1 ei kuitenkaan luovuta puheenvuoroaan N4:lle, vaikka huomioikin tämän esittämät korjaukset.

Esimerkki 19.

AVAUS EN1: tehään semmonen niiku, otaa vaikka kymmenen eri adjektiiveja ja sitten sanoa ensimmäinen se on näin ja näin, ja esimerkiksi olut on sen, – – niin kun selittää **mikä on** [esimerkiksi/1]

KOMMENTTI

[N4: minkälaisena/1]

EN1:joo **minkälainen se on** karvas, mikä voi olla karvas tai sitten jossain pitää [olla kaikki näitä/2] koska ne on uusia varmasti heille

KOMMENTTI

[N4:tai siis mikä on/2]

6.1.7 Kuittaava siirto

Kuittaavilla siirroilla ei ole itsenäistä teemallista sisältöä, vaan ne ovat usein sisällöttömiä samanmielisyyden osoittimia. Kuittaavat siirrot määritellään diskursiivisesti eikä teemallisesti, ja niihin kuuluvat edellisen siirron vahvistukset ja kuittaukset. Siirroilla on tärkeä tehtävä keskustelussa, sillä niillä osoitetaan, että puheenvuoro on kuultu ja ymmärretty.(Leiwo jne. 1987:91.)

Esimerkki 20.

AVAUS N1: mä laitan tänne nyt näitä ideoita ylös elikkä oma oheisteksti plus valmis resepti

AVAUS N4: se vois olla vaikka joku jauheliha joku ruoka tai semmonen joku liharuoka vaikka

KUITTAUS N1: nii

KUITTAUS EN1: nii

SIDONNAINEN

AVAUS N4: voishan siinä periaatteessa olla niiku jälkiruokakin, [olis niiku/1] erilaisia sanoja joku kermainen ja kuohuva, jos ois joku semmonen

KUITTAUS [N1: nii/1]

TUKEVA EN1: tai semmonen liharesepti ja vaikka sanoa lopussa että tää on hyvä juoda sen [kanssa on hyvä juoda/1] noin ja semmonen semmonen juoma, ja semmonen ja semmonen jälkiruoka

KUITTAUS [N4: nii, nii/1]

KUITTAUS N1:joo

KUITTAUS N4: nii joo

6.2 Syklit

Syklit voivat liittyä keskusteluteemaan (teemalliset syklit). Ne voivat ohjailla keskustelua, puheenvuorojen jakamista ja teemassa pysymistä tai muita toimintaa liittyviä asioita (ohjailusyklit). Syklit voivat olla myös irrallisia, teemaan liittymättömiä syklejä (irralliset syklit). (Leiwo jne. 1987: 95–97.)

6.2.1 Teemallinen sykli

Seuraavat kaksi esimerkkisykliä ovat teemallisia syklejä, joissa keskusteluteemaan viedään eteenpäin. Syklien pituus ja niiden siirtojen määrä voi vaihdella suuresti. Esimerkkisykli 21 on hyvin pitkä ja käsittää monta siirtoa. Esimerkin 22 teemallinen sykli taas koostuu vain kolmesta siirrosta. Käytännössä syklin voi muodostaa vain yksi siirto eli avaus, josta ei lähdetä keskustelemaan.

Esimerkki 21: teemallinen sykli.

AVAUS	N1: nin, mistä, mistä saadaan motivaatiota mikä on motivaationa ku te opiskelette kieliä
VASTAUS	N2: – – opettajan persoona vaikutti todella paljon mun motivaatioon ninku ainaki koulussa ja sitten ninku, toine motivoiva seikka oli se, että se tuntu hyvältä että osas ninku jotain kieltä ja sitte edistyminen ja oppiminen ni se oli, semmone että, vautsi että mähän osaan tätä ja siistiä
TUKEVA	N1: opettaja kyl vaikuttaa tosi [paljon et se/1] voi joko, saada innostumaan [tai sitten ninku/2] latistaa koko kiinnostuksen
TUKEVA	[EN1: joo tosi paljon/1]
TUKEVA	[N3: tottakai joo/2]
VASTAUS	N1: – – sit ku aattelee et mitä ninku niillä kielillä tekee – – sitä voi hyödyntää tulevassa työssään, tai sitte jos matkustaa jonnekin tai vaikka muuttais vähäks aikaa jonnekim muualle, ni oishan se ihan hienoa että osais sitte puhua ihan sitä paikallista kieltä ja jos suomessakin tapaa ihmisiä, jotka on jostain muualta – – ni on se iha kiva, jos osaa kommunikoida sitten muutenki ku, vaikka englanniks pelkästää
VASTAUS	N3: – – siis se että, muissaki maissa on mielenkiintosia ihmisiä – – ja ei välttämättä, se että sä ite osaat puhua, että sä ees [ymmärtäisit sitä/3], mää piän sitä itelle tärkeempänä kun ehkä pelottaa puhua sitä
TUKEVA	[C: ymmärrät/3]
VASTAUS	N1: sit mä mietin iha sellastaki, et kieli ylipäänsä, kun se on niin olennainen osa ihmistä, ihmislajia, niin on se ihan mie-

lenkiintosta, jos tietää kielestä jotai, nin kyl se ehkä opettaa jotai ihan ihmisistä

TUKEVA N2: nii mä oon kans miettiny semmosta paljo, että kaikessa kielen rakenteissa ja niissä sanoissa on semmosta sisäänrakennettua tietoa kulttuurista, että se kertoo siitä ajattelutavasta, on tosi vaikee vieraassa kielessä ninku päästä [sisälle/4], varmaan aiheuttaa paljo väärinkäsityksiä ja semmosia

TUKEVA [N1: niin on/4]

VASTAUS N1: mut sit joskus täytyy kyl tunnustaa, – – että välillä sitte ainoo kannustus on se että, ku ihmisille, ne kysyy et mitä sä opiskelet sit vastaa, että no kieliä, ai sehän on hienoa, – – välil tuntuu et se on se ainoa, tällanen joku ulkopuolinen arvostus niinä päivinä ku ei oikee muuten ite innostu

VASTAUS N2: mullo ehkä varmaa semmonenki motivaatio, et nykyaikoina on ruvennu olee kauheen arvostettua, et osaa kieliä, että se kielitaito on aina vaan tärkeempää

TUKEVA EN1: joo, se kuuluu globalisaatioon

KUITTAUS N1: nii

TUKEVA EN1: on melkein pakko, vaika englannin kielellä kaikki voivat ymmärtää, kuitenki ninku

TUKEVA N1: nii, on se iha hyvä osata muitaki ku englantia

KUITTAUS EN1: totta

Esimerkki 22: teemallinen sykli.

AVAUS N7: oppimisen ongelmia mum mielestä nyt on, ennen kaikkea ni motivaation puute, tulee mileen joku pakkoruotsi, – – ku puhutaan pakkoruotsista, ni se varmasti vaikuttaa suomalaisten ruotsinkielentaitoon olettaisin

SIDONNAINEN

AVAUS N5: tarkotatko ninku positiivisesti vai nekatiivisesti

VASTAUS N7: mä väitän että jos oppii suomea siis ruotsia suomessa ni pitää olla oikeesti vahva motivaatio, tarkotan sitä että se on jotenkin, – – ku minä olin koulussa ni ei ollu mikään kunniaasia olla kiinnostunu ruotsista – –

6.2.2 Ohjailusykli

Ohjailusykleiksi olen aineistossani luokitellut syklit, jotka liittyvät ryhmän toimintaan ja sen ohjailuun itse keskustelutilanteessa tai ennen tai jälkeen varsinaisen keskustelun. Tyypillisiä ohjailusyklejä aineistossani ovat erilaiset ryhmän yhteisten aikataulujen sopimiset ja niistä neuvotteleminen kuten esimerkissä 24.

Esimerkki 23: Ohjailusykli.

AVAUS N6: saitko sä muuten sen mun sähköpostin, minkä mä lähetin

VASTAUS: EN2: sain varmaan

SIDONNAINEN

AVAUS N6: koska mä lähetin sen kaks kertaa, ensimmäisellä kerralla se ei menny sun osotteeseen

Esimerkki 24: ohjailusykli.

AVAUS N1: pääset sä maanantaina
SIDONNAINEN
AVAUS EN1: monelta se oli
VASTAUS N1: neljältä
VASTAUS EN1: en
KUITTAUS N1: joo et

6.2.3 Irrallinen sykli

Täysin irrallisia ja keskusteluteemaan tai ryhmän toimintaan liittymättömiä syklejä aineistossani on varsin vähän. Seuraava sykli on irrallinen teemallisesti, mutta tarkoituksenmukainen ryhmän tunnelman kannalta, koska siinä keskustelijat rakentavat yhdessä pientä vitsiä, joka myös huvittaa kaikkia ryhmän jäseniä.

Esimerkki 25: irrallinen sykli.

AVAUS EN1: – – mä en osaa mennä polkupyörällä, mä en osaa sitä
KUITTAUS N1: okei
SIDONNAINEN
AVAUS EN1: pitää opetella joskus
TUKEVA N3: pitää opettaa
TUKEVA N1: nyt ku saadaan pekan pyörä kuntoon
KUITTAUS N3: ni just
TUKEVA N1: ehkä sä voit harjotella sillä
TUKEVA EN1: no joo, kyydillä ehkä

7 MITEN RYHMÄKESKUSTELUT RAKENTUVAT?

Työni analyysiosassa esitän aineistoesimerkein ja taulukoin, miten pienryhmäkeskustelut rakentuvat. Luvussa 7.1 esitän, millaisista siirroista keskustelut rakentuvat. Luvussa 7.2 pohdin kesksutelijoiden ottamia keskusteluroolejа, ja luvussa 7.3 tarkastelen, millaisista sykleistä keskustelut koostuvat. Lopuksi, luvussa 7.4, kokoan analyysini tulokset vielä tiivistelmäksi.

7.1 Siirrot pienryhmäkeskusteluissa

Analyysiosan aluksi esitän, miten siirrot jakaantuivat kussakin keskustelussa kullekin keskustelijalle. Esittelen ensin kolme tiedonkeruukeskustelua ja sitten kolme ongelmanratkaisukeskustelua. Koska keskusteluja on aineistossani kaikkiaan kuusi, en esittele aineistoesimerkein jokaisen keskustelijan keskustelukäyttäytymistä. Sen sijaan on mielestäni tarkoituksenmukaisempaa keskittyä erityispiirteisiin, jotka kustakin keskustelusta nousevat esille ja joiden uskon antavan lisävalaistusta aikaisemmin esittämiin tutkimuskysymyksiini.

Yhteensä keskusteluissa tehtiin 3628 siirtoa. Eniten tehtiin avaussiirtoja (24.8 %), tukevia siirtoja (23.4 %) ja kuittaussiirtoja (22.7 %). Vähiten keskusteluissa esitettiin kiistäviä siirtoja (3.9 %) ja kommenttisiirtoja (3.3 %). Esittämäni prosenttimäärät mukailevat pääpiirteissään Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen omasta tutkimuksestaan saamia tuloksia. Pieniä eroja keskusteluaineistoissa on avausten, tukevien siirtojen ja vastaussiirtojen prosenttimäärissä. Omassa aineistossani avauksia ja tukevia siirtoja tehtiin hieman vähemmän ja vastaussiirtoja taas hieman enemmän. Eniten erosivat kommentti- ja kuittaussiirtojen määrät. Omassa aineistossani kommentteja esitettiin selvästi vähemmän ja kuittaussiirtoja taas selvästi enemmän. (Ks. Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987: 105.)

Olen koonnut tutkimustulokseni taulukoihin. Taulukoissa 2–7 esitän, miten keskustelun siirrot jakautuivat kullekin keskustelijalle. Taulukot on rakennettu siten, että vaakasuoraan edetessä voi lukea, kuinka monta erilaista siirtoa kukin keskustelija esitti. Pystysuorista sarakkeista näkyy, miten kukin siirtotyyppi jakautui määrällisesti ja prosentuaalisesti eri keskustelijoiden välillä. Alimmalla vaakasuoralla rivillä on jokaisen siirtotyypin yhteenlaskettu esiintymismäärä koko keskustelussa. Viimeiseen pystysuoraan sarakkeeseen olen laskenut yhteen kunkin keskustelija kaikki siirrot ja niiden prosentuaaliset osuudet koko keskustelussa. Keskustelijoista käytän lyhennettä EN, joka tarkoittaa ei-natiivia keskustelijaa ja lyhennettä N, joka tarkoittaa natiivia keskustelijaa.

Olen laskenut myös, kuinka monta keskusteluteemaa kehittelevää siirtoa eli tukevaa, kiistävää tai vastaussiirtoa keskusteluissa keskimäärin esitetään kutakin avausta kohden. Tämä kertoo, miten avauksista ryhdytään keskustelemaan ja miten avauksen teemaa kehitellään eteenpäin.

7.1.1.Siirrot tiedonkeruukeskusteluissa

7.1.1.1 Keskustelu 1

Taulukko 2. Siirrot ykköskeskustelussa.

	avaus		sidonn. avaus		tukeva siirto		kiistävä siirto		vastaus-siirto		kommentti-siirto		kuittaus-siirto		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EN1	9	12.5	7	29.9	37	31.9	—		15	30.0	0	0.0	14	15.4	82	22.3
N1	36	50.0	9	37.5	32	27.6	—		9	18.0	9	64.3	48	52.7	143	39.0
N2	10	13.9	4	16.5	17	14.7	—		17	34.0	0	0.0	12	13.2	60	16.4
N3	17	23.6	4	16.7	30	25.8	—		9	18.0	5	35.7	17	18.7	82	22.3
yht.	72	100	24	100	116	100	—		50	100	14	100	91	100	367	100

Ykköskeskustelussa esitetään 2.3 keskusteluteemaa kehittelevää tukevaa, kiistävää tai vastaussiirtoa kutakin avausta kohden. Kaikkiaan ei EN1:n, N2:n ja N3:n tekemissä siirroissa ja niiden määrissä ole suuria eroja. Sen sijaan N1 tekee siirtoja kaksi kertaa muita enemmän. Hän tekee selvästi muita enemmän avaussiirtoja, mikä johtuu osittain varmasti siitä, että N1 toimii keskustelun puheenjohtajana. Puheenjohtajana N1 tuo avaussiirroillaan usein keskusteluun uuden topiikin, kuten seuraavissa esimerkeissä:

Esimerkki 26.

N1: – – no niin, eli käsitykseni kielestä, mitä ylipäänsä kieli on, mitä mieltä te olette kielestä, tai eri kielistä

Esimerkki 27.

N1: joo, no tota, mites sitte jos puhutaa siitä motivaatiosta

Esimerkki 28.

N1: no sitten kun niitä kieliä, miten te ninku opiskelette kieliä, niin mä ymmärsin tän työtavat

Kuten edellisistä esimerkeistäkin käy ilmi, kutsuu N1 muut keskustelijat mukaan keskusteluun esittämällä usein kysyviä avauksia. Kysymykset antavat keskustelussa tilaa esittää tietoa, mielipiteitä ja ajatuksia ja tietyllä tapaa pakottavat muut keskustelijat osallistumaan.

N1:lle on myös tyypillistä antaa muille keskustelijoille minimipalautetta koko ajan näiden puhuessa, mistä johtuu N1:n suuri kuittaussiirtojen määrä. Suurin osa kuittaussiirroista on juuri tällaista *mm, nii, joo* -tyyppistä palautetta. Minimipalaute tukee puhujaa, koska se osoittaa, että puhujaa kuunnellaan ja hänen sanomansa huomataan. Vaikka N1 määrällisesti tekeekin selvästi muita enemmän siirtoja, ei hän kuitenkaan näytä dominoivan keskustelua tai vievän muiden keskustelijoiden tilaa keskustelussa. Kaikkiaan N1 on varsin sensitiivinen keskustelija, joka näyttää havainnoivan keskustelua ja muita keskustelijoita varsin tarkasti. Puheenjohtajana N1 pitää keskustelun taitavasti tarkoituksenmukaisen keskusteluaiheen ympärillä.

Vähiten avaussiirtoja tekee keskustelun ei-natiivi keskustelija. Sen sijaan EN1 tekee selvästi eniten keskusteluaihetta tukevia siirtoja. Seuraavassa esimerkissä EN1 tukee N1:n sanaston oppimisen ongelmia käsittelevää puheenvuoroa varsin monipuolisesti. EN1 osoittaa selvästi olevansa samaa mieltä N1:n kanssa ja esittää ajatuksia siitä, miten sanat ehkä jäisivät helpommin mieleen ja siirtyisivät aktiiviseen käyttöön:

Esimerkki 29.

AVAUS	N1: mut esimerkiks just toi, et jos lukee jotai tekstiä, nis se on jännä että – – se joku ihan sellain tuttu sana minkä on nähny monta kertaa ja tietää tavallaa mitä se tarkottaa, ymmärtää sen lauseen missä se on jos, joku kysyy [sulta pelkästään sen yhen sanan/1] – – joskus tuntuu just et mitä mä oon ylipäänsä oppinu ja pitäskö just opetella niitä yksittäisiä sanoja vai, millä ne sitte ymmärtäs
TUKEVA	[EN1: sen sanan, ei voi tietää/1]
TUKEVA	EN1: varmasti – – opit sanat – – ilman se teksti tai sis jos katselet joka kerta sanakirjasta ja ihan varmasti se sana ninkun pysy mielessä helpommin ja sitten sä voit käytä sitä kun jos sä haluat [puhua tai kirjoita/2] itse
KUITTAUS	[N1: nii/2]
KUITTAUS	N1: niih
TUKEVA	EN1: mut toisela, jos sä sä vain arvelet mikä se tarkoita sä ymmärrät sitten kun – – luet muta ei aina sitten kun se sana tule ninkun
KUITTAUS	N1: nii just
TUKEVA	N1: et tavallaan sen sanan ymmärtää mut sitte ei pysty [ite sillee/3] käyttää
KUITTAUS	[EN1: käyttää/3]

Seuraavassa esimerkissä ryhmä pohtii kielenoppimisessa käyttämiään työtapoja. Kaikki ryhmäläiset osallistuvat keskustelukatkelmaan aktiivisesti kertomalla omista kielenoppimiskokemuksistaan. Ryhmän keskustelu on tasapainoista, ja kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat keskusteluun kiinnittymällä taitavasti edellisiin puheenvuo-

roihin. Tämä kertoo mielestäni kaikkien ryhmäläisten varsin korkeista puhumisen, kuuntelemisen ja havainnoinnin taidoista. (Ks. Valkonen 2000, Valo 1995.)

Näkemykset kielenoppimisesta ovat kuitenkin varsin perinteisiä, eikä uudenlaisia tai poikkeavia näkemyksiä esitetä.

Esimerkki 30.

AVAUS	N1: siis sit vielä ninku ihan noista työtavoista, mä en kyllä ainakaa osaa ihan sillee sanoa, että onko mulla mitää sellasta erityistä strategiaa, mitä mä käytän, se aina riippuu hirveesti tilanteesta, että emmä voi sanoa että aina kun alan opiskelemaan uutta kieltä teen näin ja näin ja näin, ehkä se on sillee että hirveesti vaikuttanu meillä ainakin ninku tää meiän koulujärjestelmä, se on hirmu [sellasta että päntätään kielioppia ja tehään tälleen/1]
TUKEVA	[N3: niin se on, aluks, mm, se on aina sitä/1]
TUKEVA	N2: – – mun työtavat ov varmaa se että mä vaan teen ne annetut tehtävät eikä oo [mitää ninku muuta/2]
TUKEVA	[N3: nii just/2]
TUKEVA	EN1: ei itse ninkun suunnitella
KUITTAUS	N1: nii
KUITTAUS	N2: nii
TUKEVA	N3: se on just se, että hei minä olen kalle, terve terve, on se ensimmäinen kappale, toisessa opetellaa ruokailutapoja, emmä tiiä
AVAUS	EN1: taika se on hyvä systeemikin, että sitten tällä tavalla päset ninkun etenpäin nopeampi, jos perustet ovat selvät ja tällä tavalla on ehkä se, paras ehkä paras mahdollisus oppia kieltä, että otat vain oppikirja ja luet ja tet tehtäviä vaik on vähän tylsä ehkä muta, en tiedä
TUKEVA	N1: kyl se sillee, et jos mä alkasin ihan ninku itsenäisesti opiskelee jotai kieltä alusta asti, että mitä mä sit tekisin et jos mä en menis minnekkää kurssille tai tunnille, ni miten mä sitä sitte lähtisin opiskelee
TUKEVA	EN1: se on tosi vaikee tehä sen säännöllisesti
TUKEVA	N3: itestäni saa sellasta motivaatiota niiku siihe
KUITTAUS	N1: nii just
TUKEVA	N1: jos ei oo tarpeeksi innostunu
TUKEVA	N3: ellei oo ihan pakko

Ykköskeskustelussa ei esitetä yhtään kiistävää siirtoa, ja Neil Mercerin termein keskustelu onkin varsin kumulatiivista. Keskustelijat kyllä rakentavat keskustelua positiivisessa ja innokkaassa hengessä, mutta esitettyjä ajatuksia ei arvioida kriittisesti. Koska uusia kriittisiä näkemyksiä ei esitetä, ei piagetilaista kognitiivista konfliktia varmastikaan pääse syntymään. Edellisessä esimerkissä keskustelijat toteavat käyttävänsä varsin perinteisiä ja tylsiäkin työmuotoja opiskellessaan kieltä, ja kaikki ovat asi-

asta samaa mieltä. Mercerin tutkiva taso keskustelussa ehkä tavoitettaisiin, jos keskustelijat pohtisivat työtapoja hiukan syvällisemmin. Syvemmälle keskustelussa ehkä päästäisiin erilaisia työtapoja vertailemalla, perinteisiä kielenoppimiskeinoja kyseenalaistamalla ja uusia mahdollisia työtapoja miettimällä. (Ks. Mercer 1996, Piaget 1977 ja 1988.) Jos tarkastelee keskustelukatkelmaa käsitteenmuutoksen ja uuden tiedon rakentamisen näkökulmasta, ei uusia näkemyksiä aiheesta varmasti synny.

7.1.1.2 Keskustelu 2

Taulukko 3. Siirrot kakkoskeskustelussa.

	avaus		sidonn. avaus		tukeva siirto		kiistävä siirto		vastaus-siirto		kommentti-siirto		kuittaus-siirto		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EN2	14	14.0	7	19.4	12	18.5	1	7.1	14	17.5	2	10.5	5	6.9	55	14.2
N5	44	44.0	15	41.7	26	40.0	7	50.0	20	25.0	4	21.0	36	49.3	152	39.3
N6	15	15.0	5	13.9	12	18.5	4	28.6	18	22.5	3	15.7	19	26.0	76	19.6
N7	26	26.0	9	25.0	15	23.0	2	14.3	14	17.5	10	52.6	13	17.8	89	23.0
N8	1	1.0	—		—		—		14	17.5	—		—		15	3.9
yht.	100	100	36	100	65	100	14	100	80	100	19	100	73	100	389	100

Kakkoskeskustelun siirrot jakautuvat edellistä keskustelua selvästi epätasaisemmin. Avauksia ja keskusteluteemaa keskustelussa tuetaan 1.6 tukevalla, kiistävällä tai vastaussiirrolla. Eniten siirtoja tekee keskustelun puheenjohtajana toimiva N5. Ei-natiivin keskustelijan osallistuminen keskusteluun ei eroa merkittävästi natiivien osallistumisesta. Selvästi muista keskustelijoista erottuu N8, joka osallistuu keskusteluun kaikkiaan vain viisitoista kertaa, yleensä vastaamalla muiden hänelle esittämiin kysymyksiin, kuten seuraavassa esimerkissä:

Esimerkki 31.

AVAUS N5: entäs minna, joko sää oot opiskellu yliopistossa yhtään kieliä
VASTAUS N8: öö, oikeestaan unkarin alkeiskurssin vaan ja sitten nyt on saksan intensiivikurssilla – –
KUITTAUS N5: joo
AVAUS N5: kuinka kauan sulla on tuota lukiosta
VASTAUS N8: ööh, mä oon lukenu see saksan ja dee ranskan ja sitte nää perinteiset
SIDONNAINEN
AVAUS N5: joo, sä oot tullu lukiosta suoraan tänne
VASTAUS N8: en
SIDONNAINEN
AVAUS N5: ei vaan sä olit

VASTAUS	N8: mä olin siellä kouluavustajana – –
KUITTAUS	N5: just nii joo
AVAUS	N5: no mitä sä niinku omasta kielenoppimisesta aattelet, ootko sä jossaki erityisen hyvä tai miten sä oot ninku opiskellu
VASTAUS	N8: mul on vähän sama ku veeralla, et mä tykkään ensiks oppia sen kieliopin – –
AVAUS	N5: siis aika jännä että te molemmat aattelette että on kielioppi ninku ekana

Keskusteluotteessa N5 ja N8 käyvät kahdenvälistä dialogia muiden ryhmäläisten osallistumatta keskusteluun lainkaan. N5 esittää N8:lle kohdennettuja kysymyksiä, joihin tämä vastaa esittämättä minkäänlaisia täydentäviä puheenvuoroja. Lopulta N5 antaa periksi ja osoittaa puheenvuoronsa koko ryhmälle. N8 yritetään saada mukaan keskusteluun myös toisen kerran, josta seuraava esimerkki:

Esimerkki 32.

AVAUS	N7: joo no kuinkas lapset oppii siellä koulussa, minkälaisia havaintoja sä teit heidän oppimisestaan
VASTAUS	N8: tota, jotkut osas jo puhua – – hirmu hyvin – – oli tosi vaikee opettaa yhtä maahanmuuttajatyttöä, kun ei ollu yhteistä kieltä – –
AVAUS	N5: tota kuinka monenkielisiä lapsia siellä oli
VASTAUS	N8: se nyt saatto vaihdella – –
KUITTAUS	N5: joo
AVAUS	N5: tota kuinka kauan tää maahanmuuttajatyttö sitte oli siellä – –
VASTAUS	N8: mä en oikee tiedä kun lähdin sitten – – pois

Mahdollisia syitä N8:n passiivisuudelle voi olla useita. Kaikki ryhmät olivat koossa tiedonkeruukeskusteluiden merkeissä ensimmäistä kertaa, jolloin vastassa saattoi olla monta aivan tuntematonta uutta työtoveria. Uusiin ihmisiin tutustuminen ja yhteisten työtapojen hahmottaminen vie aina aikaa, toisilla enemmän, toisilla vähemmän. Mahdollista on, että ryhmätilanteen ilmapiiri ei kannusta keskustelemaan. Persoonallisuuseroja ei pidä myöskään unohtaa. Luonnostaan hiljaisemmille ihmisille voi ryhmäkeskusteluun osallistuminen olla hyvin vaikeaa, eikä omalle sanottavalle tunnu löytyvän tilaa.

Selvää on, että ryhmäkeskustelussa ja ryhmän toiminnassa on ongelmia, jos joku ryhmässä ei yhteiseen keskusteluun osallistu. Tilanne on kiistatta hankala ja ongelman ratkaisu edellyttää koko ryhmältä varsin korkeita viestintä- ja ihmissuhdetason taitoja. Kuten edellä esittämistäni esimerkeistä käy ilmi, koittavat ryhmän muut jäsenet saada N8:n osallistumaan esittämällä vain tälle kohdennettuja kysymyksiä. Toi-

saalta kysymykset osoittavat, että muu ryhmä olisi kiinnostunut kuulemaan myös N8:n mielipiteitä ja ajatuksia aiheesta. Toisaalta taas voivat suorat vain yhdelle ryhmäläiselle esitetyt kysymykset tuntua kiusallisilta ja jopa tungettelevilta. Kun yksi ryhmäläisistä tuntee olonsa tukalaksi ja vaivautuneeksi, vaikuttaa se koko ryhmän ilmapiiriin.

Kakkoskeskustelussa tehdään myös kiistäviä siirtoja. Hyvin perustellut ja taitavasti ja kohteliaasti esitetyt kiistot tuovat mukaan uusia näkökulmia ja syventävät keskustelua. Tarkoituksenmukaisia ryhmän ja yhteisen tehtävän kannalta eivät ole lyhyet töksähtävät mielipiteenilmaisut, jotka kumoavat edellisen puhujan puheenvuoron. Seuraavassa esimerkissä koitetaan yhteistä keskustelua saada alkuun vaihtelevalla menestyksellä. N7 esittää kiistävän siirron, joka ei varmasti vie keskustelua eteenpäin tai paranna ryhmän ilmapiiriä. Seuraava esimerkki osoittaa, miten kiistot vaikuttavat keskustelun kulkuun:

Esimerkki 33.

AVAUS	N5: okei, ruvetaanko me sitte keskustella aiheesta
KIISTO	N7: tämähän oli aihetta
AVAUS	N5: ryhmälle puheenjohtaja
AVAUS	N7: mistä kohasta sä niitä luet
VASTAUS	N5: tuosta
KUITTAUS	N7: aha
AVAUS	N5: kokoontuminen kulku
KOMMENTTI	
	N7: ai tää on oikein näi
KOMMENTTI	
	N5: tähän piti tutustua etukäteen
KUITTAUS	N7: juu

Mielenkiintoista on, miten N5:n ja N7:n dialogi jatkuu. N5 ohittaa N7:n kiistävän huomautuksen reagoimatta siihen ulkoisesti mitenkään ja jatkaa keskustelun organisoimista. Seuraavaksi N7 pyytää apua kysymällä, mistä N5:n etenemisjärjestys on peräisin. N5 vastaa N7:lle hyvin lyhyesti ja jatkaa kokoontumisen kululla. Sen sijaan, että N7 keskittyisi seuraamaan kokoontumisen kulusta annettuja ohjeita, kommentoi hän ohjelistaa. Tämä on N5:lle liikaa, ja hän näpäyttää takaisin kommentoimalla N7 toimintaa. N5:n kommentti *tähän piti tutustua etukäteen* arvioi mielestäni N7:n käyttäytymistä itse keskustelutilanteessa. Lisäksi se vihjaa selvästi, että N7 ei ole etukäteen valmistautunut ryhmätapaamiseen toivotulla tavalla.

Edellisen esimerkin keskustelijat eivät jostain syystä onnistu pitämään keskustelua rakentavana. Keskustelukatkelmasta heijastuu, että ryhmäläiset eivät ole

tyytyväisiä keskustelutilanteeseen. Tähän voi olla syynä esimerkiksi se, että kaikkien ryhmän jäsenten sitoutumista ja osallistumista ei koeta riittäväksi. Selvää on, että täysin toisilleen vieraiden ihmisten on hankala työskennellä yhdessä, jos yhteiset pelisäännöt eivät kaikille ole selvillä. Yhteisen tavoitteen määrittäminen on ryhmässä aina välttämätöntä. (Ks. Greenberg & Baron 1995, Brilhart & Galanis 1995.) Vastaavanlainen lähes tulikivenkatkuinen dialogi heti ensimmäisen yhteisen tapaamisen alkuvaiheessa vaikuttaa varmasti latistavasti ryhmän ilmapiiriin, mikä taas heijastuu koko keskusteluun.

Kakkoskeskustelun kiistävät siirrot ovat ongelmallisia myös jatkossa. Esimerkeissä 34–35 keskustellaan kieliopin opettamisesta:

Esimerkki 34.

AVAUS	N5: ootko sä saanu ne [opiskelijat] ymmärtämään, ettei pelkillä fraaseilla pärjää
VASTAUS	N7: en, mut ei se oo mun tehtävä
KIISTO	N5: onhan
KIISTO	N6: onhan
TUKEVA	N7: ei ole, mun tehtävä on saada pysyy se porukka siellä

Esimerkki 35.

AVAUS	EN2: mutta käytänössä, onko maholista sun mielessä – – oppia kieltä ilman kielioppia
VASTAUS	N7: kyllä, kysymys on vaan siitä, että mitä halutaan oppia, mihin käyttöön se kieli tulee
KIISTO	EN2: kun sanotaan kieli se on ihan, se on ihan [selvä asia kokonaan/1], että se henkilö joka on oppinut kieltä pystyisi reagoimaan missä vaan sitten tai missä tahansa tilanteessa
KIISTO	N6: [tarkotat kokonaan/1]
TUKEVA	N7: nii joo, se on tosi vaativa tilanne, mutta toisaalta mum mielestä ei ole kiellettyä opettaa tiettyjä fraaseja, jos ihminen on esimerkiksi tarjoilija – – istukaa pöytään olkaa hyvä, tässä on ruokalista – – niin eiks se oo riittävä kielitaito – –
KIISTO	N5: nii paitsi että on siinä tietenki aika hankala sitte ruveta selittämään tota asiakkaalle että, että mitä aineksia tähän ruokaan on käytetty – –
TUKEVA	N7: on on mutta tota ni, voidaanko me sitte toisaalta odottaa että kaikki osaavat kaikki selittää kaikille, mun mielestä tietynlainen ensiapu kielitaito on myöski kielitaito
KIISTO	N5: joo tottakai, mutta se ei yleensä oo riittävää
TUKEVA	N7: ei, mut mun kokemus on se, et mikään ei ole riittävää
KUITTAUS	N5: nii

TUKEVA N7: mä puhun nyt ihan siis omasta kielitaidosta, et mun kielitaito ei oo ikinä riittävä, et se on aina ninku pikkasen alakanttiin

Esimerkissä 34 N7 esittää, että hänen tehtävänsä ei ole arvottaa kieltä ja sitä minkälaisella kielellä opiskelijat pärjäävät. Näkökulma on varsin mielenkiintoinen ja syvällisemmänkin keskustelun arvoinen. N5 ja N6 kiistävät N7 ajatuksen hyvin jyrkästi eikä N7 ryhdy näkökulmaansa paremmin selittämään. Näin keskustelijat yhteisvoimin tappavat mielenkiintoisen keskusteluaiheen.

Esimerkissä 35 EN2 tiedustelee N7:n mielipidettä kieliopin merkityksestä kielenoppimisessa. N7 tuo esille, että kielen käyttötarkoitus ja oppijan omat motiivit vaikuttavat siihen, miten kieltä tulee opettaa ja miten sitä opitaan. Ilmeisesti keskustelijat puhuvat hieman eri asiasta, koska EN2 kiistää varsin jyrkästi N7:n ajatuksen kielitaidon tilanne- ja tarkoitussidonnaisuudesta. EN2 mielestä on *ihan selvä asia*, että kielestä puhuttaessa tarkoitetaan kielitaitoa, jolla kielenkäyttäjä pystyy kommunikoimaan tilanteessa kuin tilanteessa. Tällä kertaa N7 koittaa selittää näkökulmaansa, joka ei N5:lle kuitenkaan tunnu avautuvan. Toisaalta N7 ei myöskään tunnu hyväksyvän N5:n näkemystä riittävästä kielitaidosta vaan esittää ajatuksen, että riittävää kielitaitoa tuskin onkaan. Hieman harmillista on, että EN2 ei ensimmäisen kiistävän siirtonsa jälkeen enää keskustelujaksoon osallistu.

Kakkoskeskustelu näyttää ajoittain Neil Mercerin kiistelevältä puheelta. Keskustelussa esitetään kiistelevälle puheelle tyypillisiä suhteellisen lyhyitä väitteitä ja vastaväitteitä eikä puheenaiheesta keskustella kovinkaan rakentavasti. (Mercer 1996: 369.) Kakkoskeskustelulle näyttää olevan tyypillistä, että mielenkiintoisista aiheista ja näkökulmista ei lähdetä keskustelemaan. Jostain syystä keskustelijat eivät tunnu ymmärtävän toistensa ajatuksia ja puhuvat usein ikään kuin eri asioista. Ongelmalliseksi tilanteen tekee se, että katkoksia viestinnässä ei huomioida eivätkä keskustelijat ole kovinkaan halukkaita perustelemaan ja selittämään näkökulmiaan tarkemmin. Toisaalta selityksiä ei myöskään pyydetä, vaikka toisen ajatus ei avaudukaan.

7.1.1.3 Keskustelu 3

Taulukko 4. Siirrot kolmoskeskustelussa.

	avaus		sidonn. avaus		tukeva siirto		kiistävä siirto		vastaus-siirto		kommentti-siirto		kuittaus-siirto		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EN3	29	27.9	7	23.3	23	17.6	5	83.3	20	25.3	3	42.8	6	3.6	93	17.7
EN4	20	19.2	12	40.0	20	15.2	—		17	21.5	1	14.3	20	11.8	90	17.1
N9	16	15.4	5	16.7	22	16.8	1	16.7	14	17.7	1	14.3	64	37.9	123	23.4
N10	26	25.0	1	3.3	27	20.6	—		16	20.3	—		15	8.9	85	16.2
N11	13	12.5	5	16.7	39	29.8	—		12	15.2	2	28.6	64	37.9	135	25.7
yht.	104	100	30	100	131	24.9	6	100	79	100	7	100	169	100	526	100

Kolmoskeskustelussa siirrot jakautuvat keskustelijoiden välillä kaikista tiedonkeruukeskusteluista tasaisimmin. Kutakin avausta kehitellään 2.1 tukevalla, kiistävällä tai vastaussiirrolla. Seuraavassa esimerkissä keskustellaan siitä, miten opettaja vaikuttaa kielenoppijan motivaatioon. Esimerkkikatkelma osoittaa hyvin, miten kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat yhteiseen keskusteluun:

Esimerkki 36.

AVAUS N10: miten teijän mielestä vaikuttaa nii ku opettaja kielen oppimiseen, motivaatioon

VASTAUS N11: minusta vaikuttaa

VASTAUS N9: tosi paljon

VASTAUS EN4: kyllä se vaikuttaa

TUKEVA N11: mulla oli – – lukiossa englannin kielen opettajana semmonen opettaja joka – – ei nii ku opettanu meille yhen kielioppiasian koko lukion aikana – – ja sillä ei nii ku ollu yhtään sillä opettajalla itellä motivaatiota siihen hommaan, ja sit se oli oppilaatki oli silleen et kukaan ei jaksanu sitten mitään tehä siten tuntu et itelläki lakkas nii ku aivan kiinnostus koko englannin kieltä kohtaan ja tuntu nii ku et mä en yhtään tykkää – – mut sitten taas joku toinen aine missä on ollu semmonen mukava opettaja, joka on osannu pitää kiinnostavaa opetusta, nii siinä on kyllä ollu itekin sillä tavalla kiinnostunu

KUITTAUS N10: joo

TUKEVA EN3: niin mullakin on samanlainen kuvitelma siitä että nii ku se nii ku tavallaan opettelee semmosta teoreettista meilä et ei mitään käytännöllistä

TUKEVA N10: mulla oli kans just tosta englannin opettajasta saman tyylisiä kokemuksia, että yläasteella mä tykkäsin aivan älyttömästi englannista [ja olin nii ku/1] kävin kielikurssilla ja vaikka mitä ja sitten lukioon vaihtu opettaja ja se lannisti minut ihan täysin ja sen jälkeen minua ei oo englannin kieli kiinnostanu pätkääkään

TUKEVA [N11: joo mä kanssa/1]
KUITTAUS N11: joo
TUKEVA EN3: nii mulleki kävi samalla tavalla ku se opettaja vaihtui mä olin niin kiinostunu siitä kielestä ja sit oli uus, silleen se kiinnostus hävis
TUKEVA N10: että jotenkin se ei ehkä ollu kannustava tai jotakin mutta se siinä nii ku mulla ainakin englannin oppimisen motivaatio katos täysin ja siirty ruotsiin
TUKEVA N11: nii joo niin mullakin muuten meni vähän silleen et paljon enemmän kiinnostuin sitten ruotsista mut sit meillä oli sillä tavalla nii ku et arvosanatkin – – sama tekikö siellä töitä tai ei niin se oli aina se sama numero nii tuntu vähän silleen no turhaa tässä yrittääkkään että
KUITTAUS N9: nii just
TUKEVA EN4: meillä oli kans semmonen englanninopettaja joskus lukiossa – – ja aina hän toi ranskalaisia lehtiä ja kertoi ranskalaisia vitsejä siis oli ihan mukava, muuta sitte ku oli tulossa nii ku joku tarkastus että koulun pääjohtaja oli tulossa tarkastamaan millalailla opettaa niin – – viidentoista minuutin ennen pääjohtajan tuloa niin hän rupesi, no nyt nyt mä opetan teille kaikki tän, siis kaikki kerralla kielioppia hän halusi opettaa kerralla ja muistakaa että, että osaatte kaikki ainakin teeskennellä
KUITTAUS N9: just
AVAUS M11: mut minkalainen opetus on sitten motivoivaa teijän mielestä
VASTAUS EN4: no erilaisia harjoituksia siis kerran kirjaa, kerran siis kielistudiossa ääntämistä harjotella
TUKEVA N9: nii just monipuolista
VASTAUS N9: ja sitten ihan just keskustelua ja tämmöstä
KUITTAUS N11: joo
KUITTAUS EN4: joo

Ryhmä keskustelee varsin pitkään omista huonoista kokemuksistaan kieltenopettajista. Kaikki ovat yhtä mieltä siitä, että opettaja vaikuttaa hyvin paljon oppijan motivaatioon oppia kieltä. Eriäviä näkökulmia ei esitetä, mikä voi johtua siitä, että ryhmäläisten kokemukset ovat varsin samankaltaisia. Mielenkiintoista on, että N11:n esittämä kysymys motivoivasta opetuksesta ei herätä lainkaan yhtä innostunutta keskustelua eikä omia kokemuksia mainita lainkaan.

Jos tarkastelee keskustelua uuden tiedon rakentamisen näkökulmasta, huomaa selvästi, että siirtojäsennys ei kerro kaikkea siitä, millaisille tiedonrakentamisen tasoille keskusteluissa päästään. Kuten edellinen esimerkki osoittaa, ryhmä voi toimia siirtoina tarkasteltuna hyvin ja tasa-arvoisesti. Tämä ei kuitenkaan aina tarkoita sitä, että varsinainen keskusteluaihe olisi oppimisen kannalta olennainen. Omien varsin samankaltaisten kokemusten kertominen ei varmasti lisää kenenkään ryhmäläisen tietoja ja

näkemyksiä aiheesta. Motivoivien opetusmenetelmien pohtiminen syvällisemmin taas olisi varmasti avannut keskustelijoille uusia näkökulmia sekä kielenopiskelijoina että tulevina kielenopettajina. Sekä edellisen keskustelukatkelman että koko kolmoskeskustelun voi kategorisoida varsin kumulatiiviseksi keskusteluksi. Neil Mercerin mukaan kumulatiiviselle puheelle on tyypillistä, että keskustelijat rakentavat keskustelua positiivisessa mutta kritiikittömässä hengessä, olemalla samaa mieltä, toistamalla, vahvistamalla ja tarkentamalla edellisiä puheenvuoroja. (Mercer 1996: 369.)

Samantyyppiset tarinat menneisyydestä eivät pakota keskustelijoita arvioimaan omia käsityksiään uudestaan piagetilaisessa hengessä. Myöskään Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä tuskin pääsee syntymään, jos kellään ryhmässä ei ole uudenlaisia näkemyksiä esitettävänään. (Ks. Piaget 1977 ja 1988, Vygotsky 1982.)

Edellä esitetyn perusteella voi ryhmäviestintätaidoista ja keskustelun rakenteista tiedostumisen nähdä puolustavan paikkaansa. Uutta tietoa onnistuttaisiin varmasti rakentamaan tehokkaammin, jos keskustelijat ymmärtäisivät, millaiset puheenvuorot aiheen ja ryhmän tehtävän kannalta olisivat rakentavimpia. Tärkeää olisi myös ymmärtää, että ryhmän tiedon lisääntyminen ei edellytä, että kaikki sen jäsenet kertovat menneisyydestään kovin samantyyppisen tarinan, kuten edellisessä esimerkissä. Ryhmän kannalta on riittävää, että joku tuo keskusteluun uuden aiheen, jota ryhmä yhdessä lähtee pohtimaan. Tärkeää olisi pyrkiä löytämään aiheeseen uusia ja erilaisia näkökulmia, ei toistaa jo aikaisemmin sanottua.

7.1.2 Siirrot ongelmanratkaisukeskusteluissa

7.1.2.1 Keskustelu 4

Taulukko 5. Siirrot neloskeskustelussa.

	avaus		sidonn. avaus		tukeva siirto		kiistävä siirto		vastaus-siirto		kommentti-siirto		kuittaus-siirto		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EN1	94	36.0	38	46.9	81	33.9	15	30.6	28	25.7	10	34.5	48	22.3	314	31.9
N1	28	10.7	6	7.4	40	16.8	4	8.2	10	9.2	5	17.2	58	27.0	151	15.7
N2	34	13.0	6	7.4	34	14.2	10	20.4	34	31.2	2	6.9	19	8.8	139	14.1
N4	105	40.3	31	38.3	84	35.1	20	40.8	37	33.9	12	41.4	90	41.9	379	38.6
yht.	261	100	81	100	239	100	49	100	109	100	29	100	215	100	983	100
%	26.6%		8.2%		24.3%		5.0%		11.1%		2.9%		21.9%		100%	

Neloskeskustelussa kutakin avausta kehitellään eteenpäin 1.5 tukevalla, kiistävällä tai vastaussiirrolla. Eniten siirtoja tekevät keskustelijat EN1 ja N4. N1:n joutuu poistumaan

kesken keskustelun, mistä johtuu tämän siirtojen vähäisyys. Huomattavan paljon keskustelussa tehdään kiistäviä siirtoja, kaikkiaan viisi prosenttia kaikista siirroista. Usein kiistävät siirrot onnistutaan esittämään varsin rakentavasti. Seuraavissa esimerkeissä, ryhmä suunnittelee mahdollisia tehtäviä yhteistä suomalaista ruokasanastoa käsittelevää opetustuokiota varten. Mercerin luokitusta seuraten esimerkkikatkelmissa päästään tutkivan keskustelun tasolle, jossa keskustelijat kiinnittyvät kriittisesti mutta rakentavasti toistensa ideoihin ja tekevät ehdotuksia toistensa arvioitaviksi (Mercer 1996: 369).

Esimerkki 37.

AVAUS	EN1: sitten minkälainen harjoitus heidän pitäis tehä tän jälkeen
KUITTAUS	N1: nii
VASTAUS	N4: ainakin se että jos tässä ois se yhdistämisharjotus – –
KUITTAUS	EN1: nii joo
KIISTO	EN1: mutta sitten jos on tässä sanalista, missä on kaikki adjektiivit ja sen selitys tai esimerkkejä, sitten ne voivat vaikka katsoa suoraan miten se menee
KUITTAUS	N1: nii
KIISTO	N4: nii joo toisaalta
KIISTO	EN1: et se on vähän harmi tai en tiijä

AVAUS	EN1: niin kun resepti esimerkiksi, voisi keksiä itse ei tarvitse olla oikea resepti
KUITTAUS	N1: nii
TUKEVA	N1: nii just joku semmonen
KIISTO	N4: nii joo mut siinä ei kato tuu noita muita sanoja, siinä ei tuu noita millainen
TUKEVA	N1: voihan senkin upottaa sinne just esimerkiks jotain maustetta tai semmosta, voihan se olla ihan teksti, että tänään pekka ja liisa tekevät plaa plaa plaa ja siellä on välissä joku
KUITTAUS	N4: nii, nii joo
TUKEVA	N4: resepti ois se ihan hyvä

Edellisten esimerkkien kiistot esitetään taitavasti ja kohteliaasti. Edellisen puhujan sanomaa ei tyrmätä. Sen sijaan kiistävillä siirroilla esitetään vaihtoehtoja ja uusia näkökulmia, jotka perustellaan. Kiistojen rakentavuudesta kertoo myös se, että keskustelu jatkuu jouhevasti vielä kiiston jälkeenkin. Tämä on osoitus siitä, että vaikka tehtyjä ehdotuksia kyseenalaistetaankin, ei kukaan keskustelijoista tunne oloaan uhatuksi. Kiistot kohdistuvat yhteiseen puheenaiheeseen, eivät kenenkään keskustelijan persoonaan.

Neloskeskustelu eroaa kaikista muista keskusteluista siinä, että ei-natiivi ryhmäläinen alkaa ryhmän sihteeriksi. Muissa keskusteluissa sekä sihteerinä että puheenjohtajana toimii aina natiivi ryhmäläinen. Ehkä juuri tästä johtuu myös se, että vain neloskeskustelussa natiivi keskustelija korjaa ei-natiivin kieltä. Seuraavassa esimerkissä ryhmä pohtii edelleen ruokasanastoa:

Esimerkki 38.

AVAUS N4: joo, onko sopivan kypsä vai sopivan kypsää
VASTAUS N2: kypsä
TUKEVA N4: kypsä, sopivan kypsä mehevä ja voimakkaasti maustettu
AVAUS EN1: kahela koola
VASTAUS N4: kaks koota ja kaks aatakin tulee
SIDONNAINEN
AVAUS EN1: voimaakkasti
VASTAUS N4: ei ku voimakkaasti
KOMMENTTI
EN1: suomi on vaikeaa
KOMMENTTI
N4: hyvä harjoitus

Edellisessä esimerkissä ei-natiivi itse tiedustelee, *voimakkaasti*-sanan kirjoitusasua, jolloin on luonnollista, että natiivit keskustelijat häntä auttavat. Seuraavassa esimerkissä korjaustilanne on toisentyyppinen. N4 korjaa EN1:n puheesta *raikas*-sanan partitiiviin ja samalla keskeyttää EN1:n puheenvuoron:

Esimerkki 39.

AVAUS EN1: hei mä tiedän, kato mies sanoo otatko lisää punaviiniä vai valkoviiniä, sitten nainen valitsee punaviiniä, kiitos se oli hyvää ja **raikas** ja sopivan hedelmäistä sitten mies ajattelee
KOMMENTTI
N4: **raikasta**
KUITTAUS EN: raikasta
KUITTAUS N4: joo
SIDONNAINEN
AVAUS EN1: ja sitten mies ajattelee, voi ei, mä olisin ottanut mielellään valkoviini koska mä tykkään puolikuivasta viineistä
– –

Edellisen esimerkin tilanne on hieman kyseenalainen useastakin syystä. Ensinnäkin N4 keskeyttää EN1:n puheenvuoron korjaamalla tämän puheesta yksittäisen sanan sijamuotoa, jolla ei ymmärrettävyyden kannalta ole mitään merkitystä. Pienellä korjauksella N4 kyseenalaistaa EN1:n koko puheenvuoron ja asettaa tämän kiusalliseen asemaan. Jos korjauksia miettii ryhmäkeskustelun näkökulmasta, voi varmasti kysyä,

murentavatko ne keskustelijoiden keskinäistä tasa-arvoa. Voiko keskustelija, jonka puheenvuoroja korjaillaan, vaikka vain vähänkin, osallistua keskusteluun täysin tasa-arvoisena keskustelijana? Pienetkin korjaukset kesken puheenvuoron vaikuttavat varmasti puheenvuoron tehokkuuteen ja siihen, millaisena sen sisältö kuulijoille välittyy.

Kuten EN1:n tekemien siirtojen perusteellakin voi nähdä, osallistuu tämä keskusteluun varsin aktiivisesti. Huomionarvoisia ovat myös EN1:n korkeatasoiset viestintätaidot, joita seuraava esimerkki hyvin kuvaa:

Esimerkki 40.

AVAUS	EN1: joo tai mä ajattelin jo aikasemminkin, että pitäiskö kirjoittaa noin kirjakieli vai puhekieli sepon ka tai sepon kan tai tai jotain
VASTAUS	N4: kirjota vaan oikeella kielellä koska, ei välttämättä kaikki kirjota kaa tai sano, sen voi sanoo niin monella tavalla
KIISTO	N2: kyllä melkein kaikki sanoo kaa
TUKEVA	N4: mä sanon et kans
KIISTO	N2: sä puhutkin murretta
AVAUS	**EN1: no, kirjotetaan hyvin**
AVAUS	N4: kaikki puhuu jotakin murretta
KIISTO	N2: ei kaikki puhu
AVAUS	N4: musta kaa on murretta
KIISTO	N2: mun mielestä se on yleiskieltä
TUKEVA	N4: ei oo
AVAUS	**EN1: se on puhekieltä mutta emme ole käyttänyt puhekieltä tähän asti – –**

Esimerkkikatkelmassa EN1 tiedustelee muiden ryhmäläisten mielipidettä siitä, pitäisikö heidän käyttää yhteisessä tehtävässään puhe- vai kirjakieltä. N2 ja N4 ajautuvat kysymyksen innoittamina suoranaiseen konfliktiin murteen ja yleiskielen olemuksesta. EN1 lähde mukaan väittelyyn, vaan yrittää kääntää kiistelijöiden huomion takaisin alkuperäiseen aiheeseen eli tehtävän kirjoituasuun. Lopulta EN1 ratkaisee kiistan nimeämällä *kaa*-ilmauksen puhekieliseksi. Näin hän taitavasti välttää asettumasta kummankaan väittelijän puolelle ja onnistuu samalla lopettamaan hyödyttömän kiistan keskustelun kannalta täysin epäolennaisesta aiheesta.

7.1.2.2 Keskustelu 5

Taulukko 6. Siirrot viitoskeskustelussa.

	avaus		sidonn. avaus		tukeva siirto		kiistävä siirto		vastaus-siirto		kommentti-siirto		kuittaus-siirto		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EN4	16	16.5	8	28.6	13	13.4	1	10.0	7	11.1	1	9.1	10	7.8	56	12.9
N9	12	12.4	1	3.6	25	25.8	2	20.0	22	34.9	1	9.1	43	33.3	106	24.4
N10	30	30.9	9	32.1	28	28.9	5	50.0	17	27.0	2	18.2	35	27.1	126	28.9
N11	39	40.2	10	35.7	31	30.9	2	20.0	17	27.0	7	63.6	41	31.8	147	33.8
yht.	97	100	28	100	97	100	10	100	63	100	11	100	129	29.7	435	100

Viitoskeskustelun avauksia kehitellään 1.8 tukevalla, kiistävällä tai vastaussiirrolla. Selvästi vähiten siirtoja tekee ryhmän ei-natiivi jäsen. Natiiveista keskustelijoista EN4 eroaa erityisesti tukevien siirtojen ja vastaus- ja kuittaussiirtojen osalta. Kaikkien syntyperäisten keskustelijoiden siirtomäärät ovat keskenään hyvin samansuuntaisia. Vaikka ei-natiivi tekeekin natiiveja keskustelijoita vähemmän siirtoja, tuo hän keskusteluun uusia ja tärkeitä näkökulmia suomen kielestä vieraana kielenä. Seuraavassa esimerkissä ryhmä pohtii intransitiivisten ja transitiivisten verbien eroja:

Esimerkki 41.

AVAUS N11: mul oli tosta intransitiivi ja transitiiviverbien merkityseron opettamista – –
AVAUS EN4: mä voin sanoa jotain siitä mitä, miten meidän suomalainen opettaja on opetti meidät, siis ensiks hän sanoi että, ensiks mä opetan teille semmosta, että esimerkiks verbi kasvaa ja oli pari laustetta siihen, ja ajan myötä hän alkoi opettelemaan meille paria kasvaa kasvattaa, no ei tule mielee ku, on hirveän paljo niitä verbejä, mutta
TUKEVA N11: vaikka on kaatua kaataa
TUKEVA EN4: vaikka joo
KUITTAUS N11: joo
TUKEVA EN4: siis paria
AVAUS N10: kehittää kehittyä
KUITTAUS EN4: nii
SIDONNAINEN
AVAUS N10: onks se semmone
VASTAUS N11: mm
VASTAUS N9: joo
KUITTAUS N10: joo
SIDONNAINEN
AVAUS EN4: me kyllä tiesimme jo etukätee että, että se mikä loppuu *uuaa*, on yleensä että on siis trasitiivinen verbi, jaa, siis kaata kaatua, siis
KIISTO N11: eli kaatua on intransitiivinen

KIISTO N10: intransitiivinen nii
KUITTAUS N9: intransitiivinen
KIISTO EN4: intransitiivinen nii

Esimerkkikatkelman aluksi N11 kertoo lukeneensa artikkelin transitiivisten ja intransitiivisten verbien eroista ja niiden opettamisesta. Tähän EN4 tuo mukaan omia kokemuksiaan siitä, miten hänen suomen kielen opettajansa on asian opettanut. Näin EN4 tukee teoriatietoa käytännön kokemuksilla. Keskustelukatkelma on myös hyvä esimerkki siitä, miten ryhmä voi parhaimmillaan rakentaa tietoa. Transitiivisen ja intransitiivisen verbin ero ei vaikuta kaikille ryhmäläisille olevan aivan selvä, mutta ongelma ratkaistaan yhteisvoimin.

Seuraavassa esimerkissä ryhmä pohtii, miten rakentaa pragmatiikkaa ja semantiikkaa käsittelevä pieni esitelmä:

Esimerkki 42.

AVAUS EN4: ehkä ensiks vois olla semantiikkaa, semantiikan jutut ja sit hyvin lyhyesti ja sitte vasta pragmatiikka koska
SIDONNAINEN
AVAUS N10: nii, nii että erotella ne
KUITTAUS EN4: joo
SIDONNAINEN
AVAUS N11: okei nii, miten me tota, elikä tota
KIISTO N10: vaikka kyllähän ne osittain liittyy toisiinsa
KIISTO N11: sitä mä mietin et miten ne saa
TUKEVA EN4: joo kyllä nää liittyy mutta, siis ensiks oli semantiikasta, nii et tätä anteeksi, ja sellasissa merkityksen oppimista ja sitte pikkuhiljaa toho pragmatiikkaa
KUITTAUS N9: nii
KIISTO N11: mut onsk ne, onko meillä selkeesti semmoset jutut mitkä liittyy semantiikkaa
TUKEVA N9: no ainaki tässä olis ninku varmaa semantiikkaa nää anteekspyynnöt ku nää just nää kaikki on tai merkitsee sitä samaa, mut ne on vaa eri muodossa
KIISTO N10: ihan samahan, näähän on myöski sitte semantiikkaa nää kommen ja geehen ja faaren ja mitä meil oli, mut sit kyllähän nää on siis pragmatiikkaaki, ensin pitää ymmärtää mitä ne tarkottaa et niitä, että niitä pystyy käyttää oikeessa tilanteessa
KIISTO N11: must ninku tuntuu et näis, omis esimerkeissäki vähän ninku kumpaaki, et ensin pitää ninku oppia tajuamaa et se semanttinen merkitys ja sej jälkee sit voi ruveta käyttää tavallaa niitä, jokaisesta varmaa löytyy kumpaaki

Samalla kun ryhmä pohtii esitelmänsä sisällön järjestystä, joutuvat he myös miettimään käsitteitä pragmatiikka ja semantiikka ja niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Esimerkkikatkelmassa ryhmä pääsee Mercerin tutkivan puheen tasolle, jossa keskusteluun tuodaan ehdotuksia ja ajatuksia, joita ryhmä arvioi kriittisesti mutta rakentavasti. Kiistävät puheenvuorot perustellaan ja keskustelun taustalla oleva järkeily tuodaan näkyväksi ja arvioitavaksi. (Mercer 1996: 369.)

7.1.2.3 Keskustelu 6

Taulukko 7. Siirrot kuutoskeskustelussa.

	avaus		sidonn. avaus		tukeva siirto		kiistävä siirto		vastaus-siirto		kommentti-siirto		kuittaus-siirto		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
EN5	14	5.3	5	9.1	16	8.0	3	4.7	14	8.9	2	5.1	12	8.3	66	7.1
EN6	19	7.1	6	10.9	11	5.5	—		11	7.0	—		12	8.3	59	6.4
EN7	19	7.1	9	16.4	6	3.0	17	26.5	8	5.1	—		9	6.2	68	7.3
N12	99	37.2	19	34.5	62	30.8	10	15.6	36	22.8	16	41.0	48	31.2	290	31.3
N13	46	17.3	6	10.9	42	20.9	9	14.1	32	20.1	5	12.8	23	15.9	163	17.6
N14	32	12.1	3	5.5	35	17.4	11	17.2	29	18.3	6	15.4	19	13.1	135	14.5
N15	37	13.9	7	12.7	29	14.4	14	21.9	28	17.7	10	25.6	22	15.2	147	15.8
yht.	266	100	55	100	201	100	64	100	158	100	39	100	145	100	928	100

Kuutoskeskustelussa oli mukana kaikkiaan seitsemän keskustelijaa, mikä on varsin paljon. Avauksia kehitellään 1.6 tukevalla, kiistävällä tai vastaussiirrolla. Ei-natiivit keskustelijat tekevät selvästi natiiveja vähemmän siirtoja. Ryhmän suuri koko saattaa aiheuttaa sen, että puheenvuoroista joutuu taistelemaan ja keskusteluun on vaikeampi päästä mukaan. Välillä ryhmässä jopa käydään samanaikaisesti kahta rinnakkaista keskustelua kuten seuraavassa esimerkissä. EN6 kysyy, mikä muoto *molempi* on, mutta koko ryhmä ei lähde asiaa pohtimaan. Olen lihavoinut toisen samanaikaisesti käydyn keskustelun puheenvuorot.

Esimerkki 43.

N13: tos on just ero niiku kumpikin pelaa molemmat pelaavat
N12: ja kummatkin no kumpikin
EN6: mut ei se *molempi* pelaa, eikö saa sanoa näin
N15: eiku *molemmat* pelaavat
N12: *molemmat* pelaavat
EN6: mut on olemassa semmonen sana kun *molempi*
N13: ei oo
N15: *molempi* parempi, en mä tiiä onks semmosta ollenkaan
N15: ei kait se oo mikään oikee muoto *molempi*

N13: nii, ei *molempi* oo kai oikeen
N15: katsoin *molempia* yhtä aikaa
N12: eli kumpikin pronomini käy
N14: nii no silleen
N15: millonkas sitä sitte perusmuodossa käytetä se on
N12: nimiä käytetään
N14: mut onk se sitten *molemmat* sanan joku taivutusmuoto
N15: ihanan vaikeeks meni
N12: käytetäänkös kumpikin sanaa vaan väitelauseessa
N14: nii justii
N12: voiko kumpikin sanaa käyttää muussa kuin väitelauseessa voiko käyttää kysymyslauseessa
EN7: sit siellä kieltolauseessa ei kumpikaan

Ryhmässä tulisi käydä kerrallaan vain yhtä keskustelua, johon kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat joko puheenvuoroilla tai kuuntelemalla (Brilhart & Galanis 1995: 34–36). Kun ryhmässä käydään samanaikaisesti kahta keskustelua, vaikeutuu keskustelun ja puheenaiheen seuraaminen huomattavasti, mikä taas vaikeuttaa keskusteluun osallistumista. Kuutoskeskustelulle on tyypillistä myös se, että ryhmäläiset selaavat samanaikaisesti oppikirjoja ja keskustelevat niiden sisällöistä pareittain tai lukevat jopa yksin ääneen oppikirjatekstiä. Keskustelu on tällaisissa kohdin niin hajanaista ja epäselvää, että sitä oli mahdotonta litteroida.

Brilhartin ja Galanesin mukaan liian suuressa ryhmässä yhteisen tehtävän koordinoiminen vaikeutuu, mikä on huomattavissa myös kuutosryhmän keskustelussa. (Brilhart & Galanis 1995: 116.) Tämän lisäksi keskusteluaihe oli varsin haastava. Ryhmä kokosi yhteistä opetustuokiotaan indefiniittipronomineista. Keskustelun kannalta ongelmaksi muodostui varmasti se, että aihe oli uusi ja outo koko ryhmälle eivätkä ryhmäläiset malttaneet paneutua siihen ensin huolella. Keskustelusta tulee hajanaista ja jopa sekavaa, koska ryhmällä on ratkottavanaan yhtäaikaisesti kaksi haastavaa ongelmaa: mitä ja millaisia ovat indefiniittipronominit ja miten yhteinen opetustuokio toteutetaan ja mitä sisältöjä siihen valitaan?

Kun ryhmä malttaa indefiniittipronominien määrittelyyn paneutua, on tiedon yhteinen rakentaminen varsin korkeatasoista, kuten seuraavassa esimerkissä:

Esimerkki 44.

AVAUS	N12: ja eikös tavallaan silleen, että niin kun *joku jokin* niin se on niin kun myönteinen ja *ei kukaan ei mikään* niitä käytetään ninku kielteisessä, *ei*-sanan kanssa
VASTAUS	N14: nii no eipä noita hirveesti yksinänsä käytetä
TUKEVA	N13: siis eiks *kukaan* ja *mikään* liity aina kielteiseen
KUITTAUS	N14: nii joo

AVAUS N12: ja *joku* ja *jokin* on nii ku semmonen joukosta noukittavissa muutama
TUKEVA N14: eli siis periaatteessa eiks ne tarkota kuitenkin aika samaa kun nämä paitsi että nää on just kielteisiä
KUITTAUS N12: nii nii
TUKEVA N13: ne on kielteiset muodot, ei voi sanoo että *joku* ei
AVAUS N12: mut eikö voi sanoo että *joku* heistä nii sieltä ryhmästä muutama mut *ei kukaan* heistä tarkottaa et ei yksikään
TUKEVA N14: tai *kukaan* ei tullu
KIISTO N13: mut jos sanotaan *joku* heistä, niin se tarkottaa yhtä ihmistä
KUITTAUS N14: nii
KUITTAUS N12: nii
AVAUS EN7: tai *jotkut* heistä
TUKEVA N12: nii, sitten se taipuu taas
TUKEVA N14: nii sitten se *jotkut* sitte se tarkottaa
TUKEVA N12: nii eli tavallaan sen voi taivuttaa, mut *ei kukaan* tarkottaa että ei yksikään et sillon ei tuu kukaan
KUITTAUS N13: nii
AVAUS EN6: käytetäänkö niitä siis niitä *kukaan* ja *mikään* aina *ei-* sanan kanssa
VASTAUS N13: joo
VASTAUS N12:joo
SIDONNAINEN
AVAUS EN6: ei voi kysyä esimerkiksi, että tietääkö *kukaan* mitään tästä
VASTAUS N14: voi
VASTAUS N12: voi
VASTAUS N13: voi
KOMMENTTI
N14: voi ei
KOMMENTTI
N12: voi hitsi, meijän hieno teoria

Esimerkkikatkelmassa pohditaan yhteisvoimin *kukaan, mikään, joku,* ja *jotkut* -pronominien merkitystä ja käyttöä. Natiivit keskustelijat hallitsevat keskustelua, kunnes EN7 ja EN6 osallistuvat keskusteluun hyvin rakentavilla puheenvuoroilla. EN7 tuo keskusteluun *joku*-pronominin monikkomuodon *jotkut*. EN6 taas kyseenalaistaa aiheellisesti natiivien puhujien yhdessä luoman säännön *kukaan* ja *mikään* -pronominien käytöstä. Näin syntyperäiset puhujat joutuvat arvioimaan uudelleen indefiniittipronomineista rakentamansa säännön ja muokkaamaan sisäisiä rakenteitaan paremmin ulkoista todellisuutta vastaaviksi (Ks. Piaget 1977 ja 1988, Tynjälä 1999).

Edellinen keskustelukatkelma on hyvä esimerkki siitä, miten natiivi ja einatiivi kielenkäyttäjä näkevät kielen eri tavoilla. Syntyperäinen puhuja toki tuntee äidinkielensä ja sen merkitykset monesti ei-syntyperäistä syvällisemmin. Toisaalta einatiivit osaavat kysyä kielestä ja sen rakenteista kysymyksiä, joita natiivi ei tule edes

ajatelleeksi. Oman äidinkielen opettaminen vieraana kielenä edellyttää aivan uudenlaisen näkökulman ottamista koko kieleen. Se että osaa suomen kieltä äidinkielenään, ei tarkoita välttämättä ollenkaan sitä, että osaisi tarkastella sitä vieraana kielenä. Kuten edellisestä esimerkistäkin käy hyvin ilmi, on ei-natiiveilla kielenkäyttäjillä monia uusia näkökulmia annettavanaan natiiveille puhujille.

7.2 Roolit tiedonkeruu- ja ongelmanratkaisukeskusteluissa

Taulukoihin 8–9 olen laskenut kunkin keskustelijan tekemien eri siirtojen prosentuaaliset osuudet kaikista keskustelijan tekemistä siirroista. Prosenttiosuudet kertovat siitä, millaisen diskurssiroolin kukin keskustelija keskustelussa ottaa ja minkälaiset siirrot ovat tyypillisimpiä kullekin keskustelijalla. Esittämäni luvut kuvaavat sitä, miten kunkin keskustelijan kokonaissiirtomäärä jakautuu eri siirtotyypeiksi. Keskustelijoita tarkasteltaessa tulee aina huomioida myös näiden esittämien siirtojen kokonaismäärä ja siirtojen prosenttimäärät kussakin keskustelussa.

Roolijaottelun perustan Minna-Riitta Luukan seminaarikeskusteluiden roolijakoon, joka kuvaa keskustelijan panosta aiheen käsittelyssä (Luukka 1996: 62). Luukka tulkitsee rooleja niin, että *aktiiviseen rooliin* kuuluvat avausten teot ja *tukevaan rooliin* tukevien siirtojen ja sidonnaisten avausten esittämiset. Vastaussiirrot ovat tyypillisiä *reaktiiviselle roolille*. (Luukka 1996: 62.) Kuittaussiirrot Luukka liittää seuraavaan keskusteluroolin, mutta omassa aineistossani kuittauksilla pidetään keskustelua yllä ja tuetaan toista puhujaa antamalla tälle positiivista minimipalautetta. Tämän vuoksi tulkitsenkin kuittaussiirtojen olevankin tyypillisiä *keskustelun ylläpitoroolille* tai *diskursiiviselle tuentaroolille*. Kiistäviä siirtoja ei Luukka liitä kuuluvaksi mihinkään mainitsemaansa rooliin. Omassa aineistossani kiistävät siirrot liittyvät toisaalta keskustelun kehittelyyn ja toisaalta esitettyjen asioiden ja näkökulmien kyseenalaistamiseen. Kiistävät siirrot ovat tyypillisiä *kyseenalaistavalle roolille*.

Taulukko 8. Keskusteluroolit tiedonkeruukeskusteluissa.

	avaus %	sidonn. avaus %	tukeva siirto %	kiistävä siirto %	vastaus-siirto %	kommentti-siirto %	kuittaus-siirto %	yhteensä %
EN1	11.0	8.5	45.1	—	18.3	—	17.1	100
EN2	25.5	12.7	21.8	1.8	25.5	3.6	9.1	100
EN3	31.2	7.5	24.7	5.4	21.5	3.2	6.5	100
EN4	22.2	13.3	22.2	—	18.9	1.1	22.2	100
N1	25.2	6.3	22.4	—	6.3	6.3	33.6	100
N2	16.7	6.7	28.3	—	28.3	—	20.0	100
N3	20.7	4.9	36.6	—	11.0	6.1	20.7	100
N5	28.9	9.9	17.1	4.6	13.2	2.6	23.7	100
N6	19.7	6.6	15.8	5.3	23.7	3.9	25.0	100
N7	29.2	10.1	16.9	2.2	15.7	11.2	14.6	100
N8	6.7	—	—	—	93.3	—	—	100
N9	13.0	4.1	17.9	0.8	11.4	0.8	52.0	100
N10	30.6	1.2	31.8	—	18.8	—	17.6	100
N11	9.6	3.7	28.9	—	8.9	1.5	47.4	100

Yksilötasolla tarkasteltuna eivät natiivien ja ei-natiivien keskusteluroolit toisistaan eroa. Tämä kertoo mielestäni siitä, että keskustelijan äidinkielellä tai kielitaidolla ei näytä suurta olevan merkitystä siihen, millaisen roolin tämä keskustelussa ottaa tai saa. Yksilöllisiä eroja keskustelijoiden rooleissa on, mutta syntyperällä erot eivät selity. EN1 ottaa muita ei-natiiveja tukevamman roolin. EN2:n, EN3:n ja EN4:n keskusteluroolit mukailevat hyvin paljon natiivien keskustelijoiden rooleja: keskusteluun osallistutaan aktiivisesti avauksilla ja sitä tuetaan tukevilla siirroilla. Natiiveista keskustelijoista selvimmin erottuvat N8, N9 ja N11. N8 ottaa keskustelussa hyvin reaktiivisen vastaajan roolin eikä juuri muilla siirroilla keskusteluun osallistu. N9:lle ja N11:lle tyypillistä on osallistua keskusteluun ja pitää sitä yllä kuittaussiirroilla.

Taulukko 9. Keskusteluroolit ongelmanratkaisukeskusteluissa.

	avaus %	sidonn. avaus %	tukeva siirto %	kiistävä siirto %	vastaus-siirto %	kommentti-siirto %	kuittaus-siirto %	yhteensä %
EN1	29.9	12.1	25.8	4.8	8.9	3.2	15.3	100
EN4	28.6	14.2	23.2	1.8	12.5	1.8	17.9	100
EN5	21.2	7.6	24.2	4.5	21.2	3.0	18,2	100
EN6	32.2	10.2	18.6	—	18.6	—	20.3	100
EN7	27.9	13.2	8.8	25.0	11.8	—	13.2	100
N1	18.5	4.0	26.5	2.6	6.6	3.3	38.4	100
N2	24.5	4.3	24.5	7.2	24.5	1.4	13.7	100
N4	27.7	8.2	22.2	5.3	9.8	3.2	23.7	100
N9	11.3	0.9	23.6	1.9	20.8	0.9	40.6	100
N10	23.8	7.1	22.2	4.0	13.5	1.6	27.8	100
N11	26.5	6.8	21.1	1.4	11.6	4.7	27.9	100
N12	34.1	6.6	21.4	3.4	12.4	5.5	16.6	100
N13	28.2	3.7	25.8	5.5	19.6	3.1	14.1	100
N14	23.7	2.2	25.9	8.1	21.5	4.4	14.1	100
N15	25.2	4.8	19.7	9.5	19.0	6.8	15.0	100

Selvästi taulukosta erottuu kyseenlaistavan keskusteluroolin ottava EN7, jonka tekemistä siirroista 25.0 prosenttia on kiistäviä ja tukevia vain 8.8 prosenttia. Muille ei-natiiveille keskustelijoille on tyypillistä osallistua keskusteluun aktiivisesti avauksilla ja tukea sitä tukevilla siirroilla. Muiden natiivien tyylistä osallistua keskusteluun poikkeavat N1 ja N9, jotka toimivat keskustelun ylläpitäjinä osallistumalla keskusteluun kuittaussiirroilla.

Taulukoissa 10–11 vertailen vielä kaikkien natiivien ja ei-natiivien keskustelijoiden siirtoja toisiinsa.

Taulukko 10. Natiivien ja ei-natiivien roolit tiedonkeruukeskusteluissa.

	avaus %	sidonn. avaus %	tukeva siirto %	kiistävä siirto %	vastaus-siirto %	kommentti-siirto %	kuittaus-siirto %	yhteensä %
EN	22.5	10.3	28.8	1.9	20.1	1.9	14.0	100
N	21.3	5.9	22.9	1.5	14.9	3.5	30.0	100

Kun keskustelijat jakaa kahteen ryhmään syntyperän ja äidinkielen mukaan, voi keskustelurooleissa nähdä selviä eroja. Mielenkiintoista on kuitenkin huomata, että avaussiirtoja prosenttiosuudet ovat kummassakin ryhmässä lähes yhtä suuret. Avausten osalta molemmat ryhmät näyttävät osallistuvan keskusteluun yhtä aktiivisesti ja ottavan aktiivisen roolin uusien ideoiden ja teemojen esittäjinä. Ei-natiiveille keskus-

telijoille näyttää olevan tyypillisempää ottaa keskustelussa tukeva rooli, mistä kertovat sidonnaisten avausten ja tukevien siirtojen suuremmat prosenttiosuudet.

Ei-natiivit tekevät myös selvästi natiiveja enemmän vastaussiirtoja. Tämä johtuu ainakin osittain siitä, että natiivit keskustelijat ovat kaikissa ryhmissä varsin kiinnostuneita ei-natiivien keskustelijoiden taustoista, miksi nämä ovat suomessa ja millainen kieli suomi on opiskella. Natiivit esittävät ei-natiiveille kohdennettuja kysymyksiä, joihin nämä ovat ikään kuin pakotettuja vastaamaan. Luukan (1996) mukaan vastaussiirrot ovat tyypillisiä reaktiiviselle roolille, ja mielenkiintoista onkin pohtia, joutuvatko keskusteluiden ei-natiivit osallistujat välistä jopa tahtomattaan ottamaan vastailijan, keskusteluteeman kannalta vähemmän aktiivisen roolin. Kysymykset voivat olla ongelmallisia puheenvuoroja, koska ne määräävät varsin tiukasti seuraavan puheenvuoron luonteen. Kysymykseen odotetaan vastausta ja vastaamattomuus tulkitaan usein hyvin epäkohteliaaksi keskustelukäyttäytymiseksi.

Kuittaussiirtojen prosenttiosuudet eroavat hyvin selvästi natiivien ja ei-natiivien välillä. Lukujen perusteella voikin sanoa, että keskustelun ylläpitäminen ja toisen keskustelijan tukeminen on selvästi tyypillisempää natiiveille keskustelijoille. Syytä näin selvään eroon on mielenkiintoista pohtia. Kielitaito ei mielestäni voi olla ei-natiivien diskursiivisten kuittaussiirtojen vähyyteen, koska he pystyvät kaikissa keskusteluissa tekemään sekä sisällöllisesti että kielellisesti hyvin korkeatasoisia siirtoja. Mielenkiintoinen ero on mielestäni myös suomalaisen keskustelukulttuurin valossa. Perinteisestihän suomalaisia on soimattu pitkistä hiljaisista jaksoista keskustelussa sekä verbaalisen että nonverbaalisen palautteen vähyydestä. Toisaalta taas ei-natiivien keskustelijoiden odottaisi siirtävän omista keskustelukulttuureistaan suomenkieliseen kontekstiin juuri vastaavanlaisen diskursiivisen käyttäytymismallin.

Taulukko 11. Natiivien ja ei-natiivien roolit ongelmanratkaisukeskusteluissa

	avaus %	sidonn. avaus %	tukeva siirto %	kiistävä siirto %	vastaus-siirto %	kommentti-siirto %	kuittaus-siirto %	yhteensä %
EN	28.8	11.7	22.6	6.4	12.1	2.3	16.1	100
N	25.9	5.5	23.0	4.9	14.7	3.7	22.3	100

Kuten tiedonkeruukeskusteluissakin, näyttää keskustelun tukeminen kuittaussiirroilla olevan tyypillisempää natiiveille. Tiedonkeruukeskusteluihin verrattuna ovat ei-natiivit luopuneet reaktiivisemmasta vastausroolistaan, mikä johtuu varmasti siitä, että tutustumisvaihe on ohi. Kaikkiaan natiivien ja ei-natiivien keskusteluroolien

tiedonkeruukeskusteluissa esiintyneet erot näyttävät tasaantuneen. Mielenkiintoista on, että ei-natiivit keskustelijat osallistuvat keskusteluun natiiveja enemmän kyseenalaistavassa roolissa tekemällä kiistäviä siirtoja. Uuden tiedon rakentamisessa tärkeää on, että uusia näkökulmia ja ajatuksia esitetään ja vanhoja kyseenalaistetaan tehokkaasti. Pyrittäessä tehokkaaseen tiedon konstruointiin suomen kielen opettamisesta ja oppimisesta vieraana kielenä, tarvitaan aiheeseen ei-natiivien suomenopiskelijoiden arvokkaita näkökulmia. Ei-syntyperäinen näkökulma aiheeseen tarjoaa syntyperäiselle kielenpuhujalle mahdollisuuden arvioida omia käsityksiään ja näkemyksiään uudelleen.

7.3 Syklit tiedonkeruu- ja ongelmanratkaisukeskusteluissa

Seuraavissa taulukoissa 12–13 esitän millaisia syklejä tiedonkeruu- ja ongelmanratkaisukeskusteluissa oli:

Taulukko 12. Syklit tiedonkeruukeskusteluissa.

	teemallinen		ohjaileva		irrallinen		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
keskustelu 1	50	69.4	18	25.0	4	5.6	72	100
keskustelu 2	72	72.0	27	27.0	1	1.0	100	100
keskustelu 3	90	86.6	14	14.4	0	0.0	104	100
yhteensä	212	76.8	59	21.4	5	1.8	276	100

Taulukko 13. Syklit ongelmanratkaisukeskusteluissa.

	teemallinen		ohjaileva		irrallinen		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
keskustelu 4	193	73.9	53	20.3	15	5.8	261	100
keskustelu 5	70	72.7	24	24.7	3	3.1	97	100
keskustelu 6	209	78.6	41	15.4	16	6.0	266	100
yhteensä	472	75.6	118	18.9	34	5.5	624	100

Kaikissa keskusteluissa rakennettiin selvästi eniten teemallisia syklejä. Huomattava kuitenkin on, että kaikissa keskusteluissa oli samanaikaisesti useita eri teemoja ja puheenaiheita. Koska puheenaihetta ei rajattua tiukemmin ulkopuolelta tai ryhmän itsensä toimesta, on teemallisiksi sykleiksi määriteltävä keskustelujaksoja, jotka aiheeltaan saattavat erota varsin paljon toisistaan. Selvästi irrallisia syklejä esiintyi ongelmanratkaisukeskusteluissa, erityisesti nelos- ja kuutoskeskusteluissa. Keskusteluiden

kokonaissyklimääriä vertaillessa huomaa, että nelos- ja kuutoskeskusteluissa on yli kaksi kertaa enemmän syklejä. Keskusteluiden kestoissa ajallisesti ei yhtä suuria eroja ole, jolloin nelos- ja kuutoskeskusteluiden syklit ovat muiden keskusteluiden syklejä lyhyempiä. Tämä taas kertoo siitä, että kaikki keskusteluissa tehdyt avaussiirrot eivät saa tuekseen muita siirtoja eikä ryhmä innostu keskustelemaan avauksen sisällöstä kovinkaan laajasti.

Yhteensä kuudessa keskustelussa rakennettiin 900 sykliä, joista teemallisia syklejä oli 76.0 %, ohjailevia syklejä 19.7 % ja irrallisia syklejä 4.3 %. Vertailu Leiwon jne. oppilaiden ryhmäkeskusteluiden syklimääriin osoittaa, että teemallisten syklien prosenttiosuudet ovat kummasakin aineistossa varsin samansuuruiset. Selvästi enemmän ohjailusyklejä rakennettiin omassa aineistossani. Irrallisten syklien määrä (13.4 %) taas on huomattavasti suurempi Leiwon jne. keskusteluaineistossa. (Ks. Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987: 111.) Erot kertovat mielestäni siitä, että täysin keskusteluteemaan liittymättömät keskustelujaksot ja vitsailut vähentyvät korkeakoulutasolle ehdittäessä.

Oman aineistoni ryhmät rakensivat selvästi enemmän keskustelua ohjailevia syklejä, mikä voi johtua siitä, että aineistoni ryhmät toimivat Leiwon jne. ryhmiä itsenäisemmin. Ohjailusykleiksi on koodattu kaikki keskustelujaksot, joissa ryhmät yrittävät sopia seuraavan tapaamisen ajankohtaa tai pohtivat, mitä heidän oikeastaan pitikään tehdä. Esimerkiksi pitkä aikataulujen sopimiskeskustelut kesken varsinaisen keskusteluteeman eivät välttämättä ole tarkoituksenmukaisia. Syytä onkin pohtia, käyttäisikö ryhmä aikansa tehokkaammin teemallisten syklien rakentamiseen, jos ryhmän toiminnan tavoitteet olisivat kaikille selvillä ja esimerkiksi aikataulut etukäteen organisoituja.

7.4 Tiivistelmä

Tärkeää on huomata, että mikään keskustelu ei aineistossani ollut pelkästään onnistunut tai epäonnistunut. Analyysissani olen nostanut esille mielestäni merkittäviä keskustelujaksoja, jotka edustavat vain pieniä otteita kustakin keskustelusta. Olen tarkastellut keskustelujaksoja ja siirto- ja syklirakenteita opettajan näkökulmasta, minkä vuoksi pääosan analyysissani saavat keskustelujen ongelmakohdat, jotka opettajan on mielestäni hyvä tiedostaa. Jokaisessa keskustelussa on jaksoja, joissa ryhmä onnistui keskustelemaan rakentavasti ja tehokkaasti, mutta tutkimukseni tavoitteiden kannalta ongelmakohtiin paneutuminen oli hedelmällisempää.

Seuraavassa taulukossa esitän vielä kaikkien kuuden keskustelun siirtojen prosenttiosuudet:

Taulukko 14. Tiedonkeruukeskusteluiden ja ongelmanratkaisukeskusteluiden siirrot.

	avaus %	sidonn. avaus %	tukeva siirto %	kiistävä siirto %	vastaus-siirto %	kommentti-siirto %	kuittaus-siirto %	yhteensä %
keskustelu 1	19.6	6.5	31,6	0.0	13.6	3.9	24.8	100
keskustelu 2	25.8	9.3	16.8	3.6	20.7	4.9	18.9	100
keskustelu 3	19.8	5.7	24.9	1.1	15.0	1.3	32.1	100
keskustelu 4	26.6	8.2	24.3	5.0	11.1	2.9	21.9	100
keskustelu 5	22.3	6.4	22.3	2.3	14.5	2.5	29.7	100
keskustelu 6	28.7	5.9	21.7	6.9	17.0	4.2	15.6	100

Muista keskusteluista eroavat ykkös- ja kolmoskeskustelut, joissa tehdään vähiten avauksia ja kiistäviä siirtoja. Avausten pienempi prosenttiosuus kertoo siitä, että avauksista keskustellaan usean siirron verran. Se, että ryhmät malttavat pohtia pidempään avauksessa esitettyä aiheitta, tekee keskustelusta koherentimpaa. Toisaalta avauksista keskusteleminen ei tarkoita sitä, että keskusteluaihe olisi aina välttämättä tarkoituksenmukainen ryhmän yhteisen tehtävän kannalta. Ykkös- ja kolmoskeskustelussa tehdään myös vähiten kiistäviä siirtoja ja Neil Mercerin (1996) termein keskustelut ovat varsin kumulatiivisia. Keskusteluja rakennetaan positiivisessa mutta kritiikittömässä hengessä. Tutkimusaineistoni mukaan Mercerin tutkiva keskustelu näyttää edellyttävän rakentavasti ja perustellusti esitettyjä kiistäviä siirtoja.

Selvästi tiedonkeruukeskusteluista erottuu kakkoskeskustelu, jossa esitetään tiedonkeruukeskusteluista prosentuaalisesti eniten avaavia siirtoja ja kiistäviä siirtoja ja vähiten tukevia siirtoja. Prosenttiosuuksienkin valossa kakkoskeskustelu näyttää ongelmalliselta. Avaussiirtojen suuri prosentuaalinen osuus kertoo siitä, että avauksista ja uusista puheenaiheista ei lähdetä keskustelemaan. Myös kiistävien siirtojen prosentuaalinen osuus on kakkoskeskustelussa suurin. Parhaimmillaan kiistävät siirrot tuovat keskusteluun mielenkiintoisia uusia näkökulmia, mutta kuten edellä esitin, ovat kakkoskeskustelun kiistävät siirrot ongelmallisia. Mielenkiintoista on myös, että kakkoskeskustelussa tehdään selvästi vähiten diskursiivisia kuittaavia siirtoja. Kuittaukset eivät vie keskusteluteemaa eteenpäin sisällöllisesti, mutta niillä voi ajatella olevan varsin paljon merkitystä keskustelun ilmapiirin kannalta. Kuittaukset osoittavat, että puhujan

puheenvuoroa kuunnellaan. Kuittauksilla on varmasti oma merkityksensä siihen, miten kannustaviksi ja aiheesta kiinnostuneiksi keskustelukumppanit koetaan.

Ongelmanratkaisukeskusteluiden prosenttiosuuksissa ei suuria eroja ole. Avauksia keskusteluissa tehdään selvästi enemmän kuin ykkös- ja kolmoskeskusteluissa, ja paikoin voi keskustelun nähdä olevan myös hajanaisempaa. Ongelmallisin on kuutoskeskustelu, jossa hajanaisuutta aiheutti varmasti myös ryhmän suuri koko. Koherenteimmalta näyttää viitoskeskustelu. Vaikka ongelmanratkaisukeskustelut paikoin näyttävätkin ongelmallisilta, päästään niissä kaikissa ajoittain Neil Mercerin tutkivan keskustelun tasolle.

Määrinä tarkasteltuina siirrot jakautuivat epätasaisesti eri keskustelijoille, mutta syntyperä ei yksiselitteisesti eroja selitä. Viitos- ja kuutoskeskustelussa natiivit keskustelijat tekevät selvästi ei-natiiveja enemmän keskustelusiirtoja, mutta toisaalta ei-natiivien panos on varsin merkittävä rakennettaessa uutta yhteistä tietoa. Aktiivinen tai passiivinen rooli keskustelussa näyttää määräytyvän enemmänkin persoonallisuuden mukaan. Syntyperä ei myöskään yksiselitteisesti selitä eroja diskurssirooleissa. Tiedonkeruukeskusteluissa ei-natiivit ottavat tai saavat hieman enemmän natiiveja reaktiivisemman vastaajan roolin, mutta ongelmanratkaisukeskusteluissa ei eroa enää ole havaittavissa. Nämä tulokset tukevat osaltaan myös aikaisempia tutkimuksia, joissa on tutkittu vieraan kielen ja erikielisten keskustelijoiden vaikutuksia keskustelun kulkuun (Ks. esim Aalto 1996, Kalin & Leiwo 1990, Luukka & Nikko, Piirainen-Marsh1995). Suurimmaksi eroksi natiivien ja ei-natiivien keskustelukäyttäytymisessä jää, että natiivit tukevat keskustelua kuittaussiirroilla selvästi ei-natiiveja enemmän.

Syklitason analyysin ongelmaksi nousi se, että kaikissa keskusteluissa käsiteltiin samanaikaisesti useampaa teemaa, mikä teki keskustelut paikoin hajanaisiksi. Tämä ei kuitenkaan syklimäärissä näy, koska teemallisiksi sykleiksi oli määriteltävä varsin laveasti kaikki useita eri puheenaiheita sivuavat syklit. Syklitasolla selvästi eniten rakennetaan kaikissa keskusteluissa teemallisia syklejä. Irrallisia syklejä esiintyy kaikkiaan eniten ongelmaratkaisukeskusteluissa.

8 SÄHKÖPOSTIKYSELYN ANTIA – *Haastavaa mutta antoisaa!*

Tässä luvussa esittelen sähköpostikyselyn antia. Tarkoituksenani on kartoittaa, miten ryhmäläiset itse kokivat ryhmässä toimimisen.

8.1 Ryhmän ilmapiirillä on merkitystä

Ryhmien toiminnassa tärkeää on, että ryhmä onnistuu luomaan positiivisen ja keskusteluun kannustavan ilmapiirin. Tässä eri ryhmät onnistuivat vaihtelevasti. Tyypillisempää näyttää kuitenkin olevan, että ilmapiiri koettiin varsin hyväksi, kuten seuraavista katkelmista käy ilmi:

Esimerkki 45.

> Kaikki oli tosi ystävällisiä. He kysyivät minun kotimaastani ja yrittivät aina selittää minulle asiat hitaammin, jos en ymmärtänyt. On ollut mukava työskennellä heidän kanssa. (EN)

Esimerkki 46.

> Kaikki olivat hyvin ystävällisiä. Yritettiin ottaa toisten mielipiteitä huomioon ja esitettiin omia asiallisesti. (N)

Esimerkki 47.

> Olimme kyllä kaikki ryhmässä erittäin aktiivisia keskustelijoita: mielestäni ryhmämme keskinäinen kommunikointi onnistui kivasti eikä kukaan jättäytynyt/jäänyt ulkopuoliseksi. Keskustelutaitoja tuntui ryhmällä olevan mukavasti ja hienoa oli huomata, miten uusien tuttavuuksien kanssa yhteistyö voi sujua. Kaikki olivat innokkaita tekemään jotain tehtävien eteen ja kompromisseja onnistuttiin tekemään niin aikataulujen kuin töiden jakamisenkin suhteen. (N)

Esimerkki 48.

> Suomalaiset olivat hyvin tarkkaavaisia ja kuuntelivat tarkasti, jos meillä oli jotain sanottavaa. (EN)

Esimerkkikatkelmien perusteella hyvä ilmapiiri näyttää rakentuvan ystävällisestä ja kohteliaasta käyttäytymisestä, tasapuolisesta työnjaosta, onnistuneesta viestinnästä ja kyvystä tehdä kompromisseja. Huono ilmapiiri taas muodostuu ryhmän jäsenten epäystävälliseksi koetusta käytöksestä ja negatiivisista asenteista:

Esimerkki 49.

> Koko ryhmädynamiikka oli pielessä. Osa ryhmän jäsenistä inhosi syvästi toisiaan eikä kukaan olut kovin halukas edes tutustumaan toisiin kunnolla. (N)

Esimerkki 50.

> Epäystävällisiä olivat. Muutama oli ihan mukava, toiset olivat hyökkääviä tai ahdistavia tai jotenkin vain tosi negatiivisesti kaikkeen suhtautuvia. – – Se ilmeni lähinnä töksähtelevänä kielenkäyttönä ja pahoina katseina. Joku oli muuten vaan vihamielisen oloinen.
> Olisin mielelläni keskustellut enemmänkin, mutta jotenkin ryhmä oli sen verran ankea ettei ollut kyllä yhtään kiva ilmapiiri. – – töksähtelevä tyyli ja epäkohteliaisuudet (jotka kyllä pitäisi ymmärtää, siltikään ei aina jaksa) vähän ärsyttivät. Ja kun ärsyttää, ei tee mieli jutella. (N)

Esimerkkikatkelmasta käy hyvin ilmi myös se, miten ikävä tunnelma ryhmässä vaikuttaa kaikkeen ryhmän toimintaan. *Kun ärsyttää, ei tee mieli jutella,* ja jos ei tee mieli jutella, ei ryhmäkeskustelussa varmasti päästä korkeille tiedonrakentamisen tasoille.

8.2 Ryhmän toimintaan on sitouduttava

Ryhmäprojektin onnistuminen riippuu siitä, miten ryhmän jäsenet osallistuvat ja sitoutuvat ryhmän toimintaa. Yhteistyönsä alkuvaiheessa ryhmä käy läpi ryhmäytymisprosessin, jossa ryhmäläiset rakentavat ryhmän yhteiset normit ja tutustuvat työtovereihinsa. Jos ryhmäytyminen epäonnistuu, on ryhmässä toimiminen jatkossa hankalaa. Työt tulisi jakaa tasapuolisesti ja tärkeää olisi, että kaikki ryhmäläiset olisivat mukana ryhmässä alusta loppuun. Ryhmä ei koskaan ole samanlainen, jos yksikin sen jäsenistä puuttuu tai jos kesken projektin ryhmään ilmaantuu lisää jäseniä. Muutokset kokoonpanossa pakottavat ryhmän jatkuvaan ryhmäytymisprosessiin, mikä hankaloittaa työskentelyä. Uusiin ryhmäläisiin tutustuminen tai puuttuvien ryhmäläisten huomioiminen heikentää varmasti ryhmän mahdollisuuksia toimia mahdollisimman tehokkaasti yhteisen tehtävän parissa. Jokaisen ryhmäläisen sitoutumisella ryhmään ja sen toimintaan on suuri merkitys myös siinä, miten luotettavina työtovereina toiset ryhmäläiset koetaan. Toimivassa ryhmässä kaikki sen jäsenet voivat luottaa siihen, että yhteisistä sopimuksista pidetään kiinni ja työ hoidetaan ajallaan. (ks. esim. Brilhart & Galanis 1995 ja Johnson, Johnson & Holubec 1993.) Seuraavista esimerkeistä voi lukea, että aina ei sitoutuminen ryhmän toimintaa onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla. Ryhmät hajosivat kesken projektin, uusia jäseniä ilmaantui ja vanhoja katosi kesken kaiken:

Esimerkki 51.

> No kun oli niin vaikiaa... En tiedä mitä siinä kävi, mutta kun eivät itse ehdottaneet mitään mitä tekisivät, niin jotenkin siinä vaan kävi niin että kaikki eivät osallistuneet yhteisen tehtävän purkuun. (N)

Esimerkki 52.

> Eräät ryhmän jäsenet tuntuivat inhoavan syvästi toisiaan ja sabotoivat ryhmäytymistä haukkumalla toisiaan muille ryhmän jäsenille. Ryhmän toiminnan suhteellisen lyhyyden ja muista töistä aiheutuneen kiireen takia asiaan ei ollut mahdollista puuttua. Lisäksi ryhmä muuttui kesken jakson ja se oli loppujen lopuksi liian suuri. (N)

Esimerkki 53.

> Viides ryhmäläinen ilmaantui keskusteluihin vasta kun lähes kaikki tehtävät oli jo tehty. (N)

Esimerkki 54.

> Toiset kantoivat vastuuta osallistumisesta, toiset taas eivät. Alussa ryhmässä oli viisi henkeä, lopussa kaksi! Osa teki enemmän töitä, kuten yleensäkin ryhmätöissä. (N)

Osallistumattomuutta ja sitoutumattomuutta selitettiin kulttuurieroista johtuvilla erilaisilla työtavoilla. Ei-natiivien vastauksista heijastuu, että kovin aktiivista roolia ryhmissä ei haluttukaan ottaa.

Esimerkki 55.

> Opin kyllä kulttuurieroja, miten asioista huolehditaan, pidetään kiinni ja kannetaan vastuuta eri tavalla. (N)

Esimerkki 56.

> Jätin enemmän puhetilaa suomalaisille, koska minä en pysty ilmaisemaan asioita heitä paremmin. Sanoin jotain vain silloin, kun asia tuntui tärkeältä eikä sitä ollut vielä mainittu. Ryhmätöissä suomalaisten kanssa ulkomaalaiset kuitenkin jäävät taustaan. (EN)

Esimerkki 57.

> En halunnut toimia puheenjohtajana, koska minulla ei ollut selkeät ideat siitä, minkälainen keskustelu tai mistä meidän pitäisi puhua. Enkä halunnut toimia sihteerinä, koska muistiinpanoistani ei olisi ollut hyötyä muille, koska olisin kirjoittanut paljon virheitä. (EN)

8.3 Vieras kieli ei aiheuta ylipääsemättömiä ongelmia

Kielitaito vaikuttaa aina siihen, miten yhteiseen keskusteluun ja työskentelyyn voidaan osallistua. Kieli ei keskusteluaineistossani näyttänyt aiheuttavan ongelmia. Natiivit keskustelijat eivät suuria kielitaidosta johtuvia ongelmia nosta esille, eivätkä ei-natiivitkaan kieliongelmia ylitsepääsemättöminä koe:

Esimerkki 58.

> Kielestä ei aiheutunut juurikaan ongelmia, koska ryhmämme ulkomaalaiset jäsenet osasivat todella hyvin suomea. Aluksi vähän itseäni mietitytti, että kuinka hitaasti, tarkasti ja yleiskielisesti minun itseni pitäisi puhua, jotta kaikki ymmärtäisivät. Sovimme kuitenkin alusta alkaen, että ulkomaalaiset huomauttavat, jos he eivät ymmärrä. (N)

Esimerkki 59.

> Ulkomaalaiset osasivat hyvin suomea. Jos jokin asia jäi epäselväksi, kysymällä asia selvisi. (N)

Esimerkki 60.

> [Kieli aiheutti ongelmia] ehkä jossain määrin, mutta ilmapiiri oli kuitenkin mukava, enkä ujostellut puhua. (EN)

Esimerkki 61.

> Osallistuin keskusteluun aktiivisesti eli aina kun minulla oli jotain sanottavaa aiheesta sain puheenvuoro ja pystyin kertomaan mitä halusin. (EN)

8.4 Selkeät aikataulut ja yksityiskohtaiset ohjeet auttavat

Erityisen ongelmallisena koettiin aikataulujen sopiminen. Jos yhteisen työajan löytäminen koetaan lähes ylipääsemättömän vaikeana, saattaa se vaikuttaa myös siihen, miten myönteisesti ryhmässä toimimiseen suhtaudutaan.

Esimerkki 62.

> Perjantai kello neljä ei ole kamalan kiva. (N)

Esimerkki 63.

> Aikataulujen sopiminen onnistui pitkän väännön jälkeen kyllä, mutta oli tosi hankalaa, koska eri aineiden opiskelijoilla on niin erilaiset aikataulut. (N)

Esimerkki 64.

> Aikataulujen ongelma on tietysti tosi vaikea ratkaista, koska kaikki opiskelee eri juttuja. (EN)

> Myöskään ryhmissä toimimisesta saadut ohjeet eivät kaikille olleet selviä: (Annetut ohjeet liitteenä.)

Esimerkki 65.

> Minun mielestä ne [ohjeet] eivät ollut tarpeeksi selkeä. Minulla oli vaikeuksia ymmärtä, mitä monisteessa luki. (EN)

Esimerkki 66.

> Ohjeet olivat todellakin hieman epäselviä tai ehkä kuvaavinta olisi sanoa, että ne olivat vähän suurpiirteisiä – aina emme oikein tienneet, mitä meidän TARKALLEEN OTTAEN piti tehdä... (N)

Esimerkki 67.

> Ohjeet olivat paikoitellen epäselviä. Ulkomaalaisjäsenten rooli ei ollut kenellekään selvä, varsinkaan kun emme nähneet toisiamme muissa merkeissä. Suoritimme kursseja eri opettajien alaisina. Opettajilta saadut ohjeet vaikuttivat paikoin ristiriitaisilta emmekä aina tienneet ketä uskoa, eikä joka pikkuasiasta viitsinyt opelle soittaakaan. (N)

Esimerkki 68.

> Kyllä ne [ohjeet] olivat selkeitä, jos niitä vain jaksaisi kuunnella. Minä myöhästyn pari kertaa niin sen takia en tiennyt mistä on kyse. (EN)

Ryhmän tehokkaan toiminnan kannalta on tietysti tärkeää, että toiminnasta ja tavoitteista annetut ohjeet ovat selkeitä kaikille. Toisaalta yliopisto-opiskelijoilta voi jo varmasti odottaa aktiivisuutta ja aloitteellisuutta selvittää itsenäisesti asioita, jotka kaipaavat lisävalaistusta. Voi varmasti sanoa, että ryhmässä jokaisen sen jäsenen velvollisuus on selvittää itselleen, mikä tämän rooli ryhmässä on ja mitä ryhmän odotetaan tekevän. Myös koko ryhmän yhteinen tehtävä mielestäni on huolehtia siitä, että kaikille sen jäsenille on selvää, mitä ryhmässä tehdään ja mitä ovat toiminnan tavoitteet. Sen lisäksi, että ryhmät rakennettiin kahden eri opettajan eri kurssien opiskelijoista, olivat ne mukana myös tutkimuksessa. Tutkimusnauhoitukset ja niistä saadut toimintaohjeet mutkistivat tilannetta entisestään. Monet eri ohjeet eri tahoilta eivät voi aiheuttaa muuta kuin epäselvyyttä.

8.5 Parhaimmillaan ryhmissä toimiminen on antoisaa ja opettavaista

Kaikista ryhmien kohtaamista vaikeuksista huolimatta suhtauduttiin yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa todella positiivisesti ja uusien ihmisten kohtaaminen nähtiin arvokkaana asiana. Natiivien ja ei-natiivien opiskelijoiden kohtaamista ja yhteistyötä pidettiin tärkeänä jatkossakin:

Esimerkki 69.

> [Parasta ryhmätöissä oli] tehdä töitä eri aineiden opiskelijoiden kanssa – haastavaa mutta antoisaa. (N)

Esimerkki 70.

> [Parasta ryhmätöissä oli] se, että voi ilmaista ajatuksiaan ja toiset kuuntelevat ja sanovat sitten mielipiteitään. (EN)

Esimerkki 71.

> [Parasta ryhmätöissä oli] uudet ihmiset, uudet kujeet. (N)

Esimerkki 72.

> [Ryhmätöitä tarvitaan] ehdottomasti. Muuten työhön tulee kovin yksipuolinen näkökulma ja kaikki jää vain teoreettiseksi asioiden pyörittelyksi. Ihmiseltä oppii aina enemmän kuin opuksista. (N)

Esimerkki 73.

> Minun mielestäni siinä [ryhmätöistä] on hyötyä suomalaisille: he pystyvät paremmin ymmärtämään, että suomen kielen opetus ulkomaalaisille ei ole niin helppo ja he voivat ryhmätyön kautta huomata, mitkä ovat pääongelmat siihen. Ja myös ulkomaalaisille: sitä kautta voi tutustua paremmin suomalainen kulttuuria. Ja sitä kautta voi tutustua hyviä ystäviä. (EN)

Toimiviksi koetut työryhmät nähtiin kasvattavina ja opettavaisina ympäristöinä ja niiden voi ajatella vaikuttaneen myös asenteisiin:

Esimerkki 74.

> Opin kyllä paljon suomen kielestä vieraana kielenä. Se on niin erilainen kuin äidinkielenä. Ymmärsin miten oman kielen voi nähdä vieraana, tavalla jota en ollut aikaisemmin tajunnut. Se, miten ulkkikset opiskelevat suomea on itselle tosi erikoista ja valaisevaa. Kiinnittää huomiota asioihin, joita ei muissa suomen opinnoissa koskaan huomaa. Itselle itsestään selviä asioita, taivutuksia, päätteitä ja vartaloita jne... (N)

Esimerkki 75.

> Opin katsomaan suomen kieltä uudesta näkökulmasta. Kulttuurieroista tuli myös uutta tietoa ja se oli hyvin mielenkiintoista. Opettamisesta opin sen, että sitä täytyy varmasti opetella. (N)

Esimerkki 76.

> Kyllä, oli mielenkiintoista saada tietää ja keskustella suomalaisten keskustelustrategioista, myös omista keskustelutaidoistani rupesin miettimään sen ryhmäkeskustelun jälkeen. Kulttuurieroistakin tuli puhuttua, mutta se ei tuntunut hyvältä. Puhekielikin kehittyy ryhmäkeskusteluissa! (EN)

Esimerkki 77.

> Ainakin [opin] sen, että edistyneet ulkomaalaiset ovat hyviä, joissain asioissa parempia kuin minä. (N)

Esimerkki 78.

> Joskus he [natiivit] näyttivät jopa yllättyneiltä siitä, että mekin [ei-natiivit] osataan jotain. (EN)

Tyytymättömyys ryhmäprojektiin näyttää saamieni vastausten valossa vaikuttavan suoraan siihen, miten antoisana ja opettavaisena se koettiin. Toisaalta negatiivisissakin kokemuksista piilee oppimismahdollisuuksia, kuten seuraavista vastauksista voi lukea:

Esimerkki 79.

> Tämä järjestely ei ollut onnistunut, koska aitoa vuorovaikutusta oli vaikea saada aikaiseksi. En usko oppineeni mitään hyödyllistä. Tai ehkä kuitenkin sen, että yli neljän hengen ryhmät ovat toiminnan kannalta liian suuria. (N)

Esimerkki 80.

> Ainakin totesin, että kulttuurieroja on, ja on kovin vaikea yrittää olla ymmärtäväinen ja muuta. Opettamisesta en oppinut mitään. Saatiinpa homma edes jotenkin tehtyä. Kokemus sekin. Virheistä oppii. (N)

9 LOPUKSI

Tutkielmani päätännössä palaan vielä alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin. Ensimmäistä ja toista kysymystä olen pohtinut laajemmin jo työni analyysiosassa (luku 7) mutta palaan niihin vielä lyhyesti. Syvemmin on paikallaan pohtia kolmatta tutkimuskysymystä ja opettajan roolia ryhmäkeskusteluiden ohjaajana.

1. Keskusteluiden rakenne
- Millaisista siirroista ja sykleistä keskustelut rakentuvat?
- Millaisia siirtoja kukin keskustelija tekee?

2. Ryhmäkeskustelu oppimisympäristönä
- Tarjoavatko keskustelut mahdollisuuden rakentaa uutta tietoa?
- Tarjoavatko keskustelut mahdollisuuden oppia?

3. Ryhmänoppimisen tukeminen
- Mitä opettajan on otettava huomioon organisoidessaan oppimisryhmiä ja niiden toimintaa?

9.1. Ryhmäkeskusteluiden rakenne ja ryhmäkeskustelu oppimisympäristönä

Tutkielmassani tarkastelin kahta erityyppistä keskustelua: vapaampaa tiedonkeruukeskustelua ja hieman strukturoidumpaa ongelmanratkaisukeskustelua. Käsiteltävänäni oli varsin suuri aineisto, minkä vuoksi en voinut yksittäisiä keskusteluja kovinkaan yksityiskohtaisesti tutkielmani analyysiosassa purkaa.

Siirtoina tarkasteltuna ryhmä ei näytä olevan yksiselitteisesti tehokas oppimisympäristö. Jos oppimisen nähdään edellyttävän Jean Piagetin kognitiivista konfliktia ja sen seurauksena muutoksia yksilön käsitemaailmassa, eivät keskustelut aina onnistuneet parhaalla mahdollisella tavalla. Jos ryhmän jäsenet eivät tuo yhteiseen keskusteluun uusia ja erilaisia näkökulmia, ei ryhmä onnistu ylittämään ryhmässä sillä hetkellä vallitsevia tietoja ja taitoja.

Tiedonkeruukeskusteluista ykkös- ja kolmoskeskustelut näyttävät siirtoina tarkasteltuina koherenteimmilta: avausten prosentuaalinen osuus oli pieni, ja niistä keskusteltiin usean siirron verran. Kiistäviä siirtoja keskusteluissa ei tehty juuri lainkaan, ja Neil Mercerin (1996) termein keskustelut olivat varsin kumulatiivisia. Keskustelua rakennettiin positiivisessa ja innokkaassa mutta kritiikittömässä hengessä. Prosentuaali-

sesti enemmän kiistäviä siirtoja tehtiin ongelmanratkaisukeskusteluissa, joissa päästiin ajoittain myös Mercerin tutkivan keskustelun tasolle.

Yksittäisten keskustelijoiden tekemissä siirroissa ja ottamissa keskusteluroolеissa oli suuriakin eroja. Syntyperällä tai kielellä ei eroja kuitenkaan voi yksiselitteisesti selittää. Enemmänkin keskustelijoiden osallistumiseen ja osallistumattomuuteen näyttivät vaikuttavan keskustelijan persoonallinen tyyli osallistua keskusteluun, ryhmäviestintätaidot, ryhmän ilmapiiri ja se, miten motivoituneita ryhmän jäsenet olivat yhdessä toimimaan.

Lähestyin tutkimusaineistoani viestinnän, keskustelun rakenteen kuvauksen ja konstruktivistisen oppimisteorian näkökulmista. Lisäksi tutkimani ryhmät koostuivat natiiveista ja ei-natiiveista suomen kielen opiskelijoista, joista osa keskusteli omalla äidinkielellään ja osa vieraalla kielellä. Näin monen näkökulman kuljettaminen läpi koko tutkimuksen ei onnistunut moitteettomasti. Tiukempi näkökulman rajaus olisi varmasti tehnyt työstäni koherentimman ja mahdollistanut yksityiskohtaisemman analyysin. Toisaalta tutkielmani on mielestäni osoittanut, että oppiminen ja tehokas tiedonrakentaminen ryhmässä edellyttävät taitavaa viestintää, ryhmätyötaitoja ja taitoa rakentaa keskustelua. Ei siis ole olleenkaan yhdentekevää, millaisia puheenvuoroja ryhmässä esitetään.

Tutkielmassani avainasemaan nousi käyttämäni siirtojäsennysmetodin kiistävä siirto. Metodi ei erittele erilaisia tapoja kiistää, jotka taas omassa tutkimuksessani näyttävät nousevan tärkeään asemaan. Se miten taitavasti keskustelija osaa eriävän näkökulmansa esittää, näyttää vaikuttavan keskustelun kulkuun. Töksähtävä ja perustelematon kiisto ei auta keskustelua eteenpäin vaan voi tyrehdyttää sen alkuunsa. Taitavasti esitetty kriittinen ajatus taas voi auttaa koko ryhmää huomaamaan uusia näkökulmia. Näin kiistojen määriä ei voi tulkita suoraviivaisesti. Tutkimukseni perusteella näyttää kuitenkin siltä, että kiistäviä ja kyseenalaistavia siirtoja tarvitaan, jotta keskustelu voi edetä korkeamman tiedonrakentamisen tasoille. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista paneutua kiistämisen ja kyseenalaistamisen eri muotoihin ja tutkia kriittisten puheenvuorojen vaikutusta koko keskustelun kulkuun.

9.2 Ryhmänoppimisen tukeminen

Tutkielmaa tehdessäni olen miettinyt myös keinoja, joilla opettajana voisin tulevaisuudessa ryhmätyöskentelyn karikoita välttää. Tässä luvussa kokoan vielä eräänlaista ryhmäprojektia ohjaavan opettajan muistilistaa. Tarkoituksenani ei ole antaa yleispäteviä ohjeita vaan pohtia opettajan roolia ryhmän ja oppimisen tukijana omasta tutkielmastani ja sen teoriataustasta nousseiden huomioiden pohjalta.

❖ Suunnittele ryhmän kokoonpano huolella

Jotta ryhmä toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, tulisi sen koostua toisiaan täydentävistä persoonista. Mitä monipuolisemmat tiedot ja taidot jäsenillä on, sitä monipuolisempia näkemyksiä on ryhmässä mahdollista syntyä. Ryhmä ei myöskään saisi muodostua liian suureksi, jolloin yhteistyö ja keskusteleminen hankaloituvat.

Usein ongelmana on, että opettaja tunne opiskelijoitaan tarpeeksi hyvin voidakseen muodostaa toimivia ryhmiä. Ehkä tällaisessa tilanteessa pieni ryhmäanalyysi olisi paikallaan. Opiskelijoita voisi esimerkiksi pyytää kirjoittamaan pienen kirjoitelman, jossa he kuvailisivat itseään ryhmissä toimijoina ja kertoisivat omista osaamisalueistaan.

❖ Sitouta selkeillä ohjeilla ja hyvin organisoiduilla aikatauluilla

Oman tutkielmani ryhmän kokivat selväksi ongelmaksi joidenkin ryhmäläisten sitoutumattomuuden, mikä heijastui myös keskusteluihin. Ryhmän tulisi voida aina luottaa siihen, että jokainen ryhmän jäsen kantaa yhtä painavan kortensa yhteiseen kekoon.

Omassa tutkielmassani kovin ongelmalliseksi koettiin ohjeiden suurpiirteisyys ja aikataulujen sopiminen. Ongelmallisiksi nämä käytännönjärjestelyt koetaan varmasti juuri ryhmäprojekteissa, joissa ryhmät saavat toimia varsin vapaasti luokkahuoneen ulkopuolella. Ryhmäläisten kiireiset aikataulut hankaloittavat yhteisten tapaamisten sopimista, ja ryhmätyö saattaa helposti jäädä muiden kiireiden jalkoihin.

Vaikka itseohjautuville aikuisille mielellään antaisikin vapaat kädet aikataulujen suhteen, tehostavat ennalta suunnitellut tapaamisajat varmasti ryhmän työskentelyä. Ihanteellisin tilanne olisi varmasti silloin, jos myös opettaja olisi paikalla ryhmien kokoontuessa ja voisi auttaa tarvittaessa.

❖ **Sitouta tehtävien terävällä strukturoinnilla**

Analysoimissani keskusteluissa ongelmallista oli paikoitellen se, että ryhmä yritti mahdollisimman nopeasti kahlata läpi mahdollisimman paljon asiaa ja monenlaisia aiheita. Tämä teki keskustelusta hetkittäin kovin rönsyilevää, eikä yhtä puheenaihetta aina maltettu puhua loppuun asti. Kiireessä ei mielenkiintoisistakaan näkökulmistaan saatu aina rakentavaa keskustelua aikaiseksi. Hyvä esimerkki tästä on tutkielmani kuutoskeskustelu. Noin tunnin mittaisen keskustelun aikana ryhmä päättää ottaa ryhmätyönsä aiheeksi indefiniittipronominit, koettaa hahmottaa, mitä pronominit ovat, suunnittelee aiheesta opetustuokion ja opetusmateriaalin, sopii käytännön järjestelyistä ja koettaa vielä päästä käsiksi aivan toiseen aiheeseen, oppimisen arviointiin.

Ehkä oppimisen kannalta mielekkäämpää olisi, jos ryhmät saisivat ratkaistavakseen vain ongelman kerrallaan, ja opettaja kontrolloisi ryhmän työskentelyä varsin tiukastikin, ainakin ryhmäprojektin alussa. Näin opettaja saisi paremman kuvan koko ryhmäprosessista ja pystyisi myös ohjaamaan ryhmän toimintaa tarvittaessa. Edellä esittämäni kuutosryhmän keskustelun voisi jakaa ainakin neljään osaan. Tärkeä osa vastaavanlaista projektia olisi, että ryhmä miettisi tarkoin työnsä aiheen ja toimintansa tavoitteet. Nyt indefiniittipronomineihin päädyttiin juurikaan aiheen tärkeydestä ja tarpeellisuudesta keskustelematta. Toiseksi aiheeseen pitäisi malttaa perehtyä huolella, jonka jälkeen vasta voi järkevästi ruveta aiheen opettamista pohtimaan. Kuten jo totesinkin, oppimisen arviointi on sitten aivan oma keskusteluaiheensa.

Ryhmäprojektin ohjaaminen on vähintäänkin haastavaa puuhaa ja tuntuu vaativan opettajalta hetkittäin lähes yliluonnollisia kykyjä. Itse ryhmäprosessiin puuttuminen ja sen ohjaaminen onnistuukin varmasti vain, jos opettajalla on mahdollisuuksia seurata ryhmien työskentelyä ja kuunnella käytyjä keskusteluja.

❖ **Sitouta selkeillä tavoitteilla**

Selkeät tavoitteet ohjaavat varmasti myös toimimaan tehokkaammin. Kun kaikille on selvää, miten ja ennen kaikkea miksi ryhmässä toimitaan, on työskentelyyn myös helpompaa sitoutua. Tavoitteista on aina hyvä keskustella opiskelijoiden kanssa varsinkin ryhmäprojektin alussa. Usein oppijalle on selvää, miksi luennoilla tai oppitunneilla käydään, mutta ryhmässä työskentelyn merkitys ja tavoitteet eivät varmastikaan yhtä selkeinä hahmotu. Syynä tähän saattaa olla meihin syvään juurrutettu ajatus siitä, että oppiminen on sitä, että opettaja opettaa ja oppijat oppivat. Ryhmätöitä pidetään työlääna ja aikaa vievänä välttämättömänä pahana, eikä ryhmissä piileviä mahdollisuuksia ehkä täysin tiedosteta.

Tavoitteiden ja niiden pohtimisen merkitystä on syytä korostaa myös silloin, kun pienryhmät aloittavat työskentelynsä. Ryhmän tulisi aina määrittää yhteiset tavoitteensa tai ainakin olla tietoisia jäsentensä henkilökohtaisista tavoitteista.

❖ **Muistuta, miten tehokas ryhmä toimii**

Ryhmässä toimiminen vaatii ryhmän jäseniltä sitoutumisen ja vastuun kantamisen lisäksi varsin kompleksisia taitoja. Ryhmäviestintätaitojen opettamisen voi nähdä kasaavan taas lisää työtä ennestäänkin jo ylityöllistyneiden opettajien harteille. Toisaalta voi pohtia myös sitä, tuottaisiko ryhmäviestinnän periaatteista tiedostuminen parempia oppimistuloksia. Ryhmät kuuluvat jokaisen yksilön arkipäivään niin oleellisena osana, että harvoin niiden toimintaa tulee edes ajatelleeksi.

Jos taas katsoo ryhmää tarkemmin, huomaa että kokonaisuus on hyvin monimutkainen ja vaatii todella korkeatasosoisia viestintätaitoja. Taitavaksi ryhmäviestijäksi ei synnytä. Onnistunut ryhmätoiminta edellyttää mielestäni teoriatietoa toiminnan tueksi, oman ja ryhmän toiminnan reflektointia sekä käytännön harjoittelua. Loppujen lopuksi varsin pienet asiat, kuten nonverbaalisista merkeistä tiedostuminen, saattavat olla merkittäviä tekijöitä ryhmän kannalta. Merkitystä olisi varmasti myös sillä, että ryhmäläiset oppisivat tarkkailemaan omaa toimintaansa ja jopa tarpeen vaatiessa muuttamaan sitä paremmin kunkin ryhmän tarpeita vastaavaksi. Jos ryhmä alusta alkaen hahmottaa tuloksellisen ryhmän toimintaperiaatteet, saattaa opettajakin päästä jatkossa helpommalla.

Monikulttuurisuus tuo ryhmään aina oman pikantin säväyksensä, eikä sitä aivan huomioimatta kannata jättää. Vaikka nykyihminen onkin varsin valveutunut kulttuurierojen mahdollisista vaikutuksista, on ryhmää ehkä hyvä kannustaa keskustelemaan omista kulttuureistaan ja niissä vallitsevista työskentely- ja opiskelukäytänteistä. Yhteisen sävelen löytäminen vaatii kompromisseja suuntaan jos toiseenkin. Natiivien keskustelijoiden on oltava sensitiivisiä ei-natiivien mahdollisille kielestä johtuville ongelmille. Toisaalta ei-natiivien on omassa toiminnassaan huomioitava suomalaisen opiskelu- ja työkulttuurin erityispiirteitä, joita esimerkiksi täsmällisyys ja tehokkuus usein ovat.

Toki ryhmä ja kyseinen projekti sanelevat viime kädessä aina sen, millaista ohjausta tarvitaan, eikä kurssiaikataulukaan aina anna myöden ryhmäviestintään laajasti keskittyä. Toisaalta opiskelijoille voi jakaa vaikkapa vain aihetta käsittelevän artikkelin, johon perehtyminen ei varsinaista opetusta liiaksi kuormita.

❖ **Auta opiskelijoita tekemään huomioita keskustelun rakentumisesta**

Tutkimukseni osoitti mielestäni selvästi sen, että viestintä- ja ryhmätyötaitojen lisäksi myös puheenvuorojen sisällöllä on merkitystä. Puheenvuoron eksplisiittinen sisältö ohjaa aina koko keskustelun kulkua. Ryhmä tuskin pysähtyy mielenkiintoisenkaan ongelman äärelle, jos kukaan ei sitä puheenvuorollaan tuo esille.

Tiedon rakentamisen kannalta olisi tärkeää, että opiskelijat ymmärtäisivät millaiset puheenvuorot mahdollistavat pääsyn uuteen tietoon. Se että ryhmä keskustelee innokkaasti ei takaa, että keskusteluun tuotaisiin ainuttakaan oppimisen tai yhteisen ongelman kannalta olennaista näkökulmaa. Jatkuva samaa mieltä oleminen ei hyödytä ryhmää ollenkaan niin paljon, kuin jos sen jäsenet pyrkivät aktiivisesti löytämään erilaisia näkökulmia keskusteluaiheeseen. Toisaalta hyvin tärkeää on kiinnittää huomiota omien näkökulmien ja eriävien mielipiteiden perusteluun. Kiistäminen kiistämisen vuoksi hyödyttää ryhmää aivan yhtä vähän kuin samaa mieltä oleminen.

Lähteet

Aalto, Eija 1998: Mielipiteen vuorovaikutuksellinen rakentaminen syntyperäisen ja eisyntyperäisen oppijan keskustelussa. Lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos, Jyväskylä.

Brilhart, John & Galanes, Gloria 1995: Effective Group Discussion. Brown & Benchmark, Dupuque.

Van Boxtel, Carla, van der Linden, Jos & Kanselaar, Gellof 2000: Collaborative learning task and the elaboration of conceptual knowledge. Learning and Instruction 10 (2000), 311–330. Elsevier science Ltd.

Eteläpelto, Anneli & Rausku-Puttonen, Helena 1999: Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Päivi Tynjälä & Anneli Eteläpelto (toim.) 1999: Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 181–205. WSOY, Helsinki.

Greenberg, J. & Baron R. A. 1995: Behavior in organizations. Understanding and managing the human side of work. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Johnson, David, Johnson, Roger & Holubec, Edythe 1993: Cooperation in the Classroom. Interaction Book Company, Minnesota.

Kalin, Maija & Leiwo, Matti 1990: Språklig interaktion i interspråkliga samtal. Teoksessa M. Leiwo & R. Aulanko (toim.): Studies in Logopedics and Phonetics 1. Series B: Phonetics, Logopedics and Speech Communication 2. 53–66. Puplications of the Department of Phonetics, University of Helsinki.

Kneser, Cornelia & Ploetzner, Rolf 2001: Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: observed dialogue structures and their relation to learning success. Learning and Instruction 11 (2001), 53–83. Elsevier science Ltd.

Learning and Instruction. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction. Elsevier science Ltd.

Leiwo, Matti, Kuusinen, Jorma, Nykänen, Päivi & Pöyhönen, Minna-Riitta 1987: Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 3. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Luukka, Minna-Riitta 1996: Seminaari – luokkahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.): Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.

Luukka, Minna-Riitta & Nikko, Tuija 1992: Kielestäkö kiinni? Äidinkielisen ja vieraskielisen keskustelun eroja. AFinLa Yearbook 1992. 219–237.

Mercer, Neil 1996: The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. Learning and Instruction, vol.6, no.4, 359–377. Elsevier Science Ltd, Great Britain.

Piaget, Jean 1977: The development of thought. Equilibration of cognitive structures. Basil Blackwell, Oxford.

Piaget, Jean 1988: Lapsi maailmansa rakentajana. WSOY, Juva.

Piirainen-Marsh, Arja 1995: Face in Second language conversation. Studia Philologica Jyväskyläensia. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Roschelle, Jeremy 1992: Learning by collaborating: convergent conceptual change. The journal of learning sciences vol. 6, no.3, 235–276. Lawrence Erlbaum Associates.

Tynjälä, Päivi 1999: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä, Helsinki.

Valkonen, Tarja 2000: Ryhmäviestintätaidot ja niiden arvioiminen. Teoksessa Hannu-Pekka Lappalainen (toim.): Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin, 106–117. Arviointi 3/2000. Opetushallitus, Helsinki.

Valkonen, Tarja & Mikkola, Leena 2000: Miten analysoida tehtäväkeskeisen ryhmän vuorovaikutusta. Teoksessa Maarit Valo (toim.): Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta, 86–108. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos, Jyväskylä.

Valo, Maarit 1995: Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa Maarit Valo (toim.): Haasteita puheviestinnän opetukseen, 67–81. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos, Jyväskylä.

Vygotsky, Lev 1982: Ajattelu ja kieli. Weiling & Göös, Espoo.