

# Paperi, dokumentti, opinnäyte – Teksti akateemisen ohjauskeskustelun osapuolena

SANNA VEHVILÄINEN & KIMMO SVINHUFVUD

Nostamme artikkelissa tarkasteluun opinnäytteen ohjaukseen keskeisesti kuuluvan resurssin, opinnäytteen käsikirjoituksen ja sen läsnäolon ohjauksen vuorovaikutuksessa. Tutkimushankkeessamme *Ohjauskäytänteet yliopistopedagogiikassa* olemme tuottaneet keskusteluanalyysin avulla peruskuvauksia ohjausvuorovaikutuksesta. Ohjauksen kehittämisen yksi edellytys on perusteltu käsitys siitä, mitä ohjaustilanteissa tapahtuu ja millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia nykykäytännöt sisältävät.

**Y**liopisto-opettajat mainitsevat ohjauksen usein erääksi opetuksen palkitsevimista osa-alueista. Ohjauksessa opettajan oma tutkijaidentiteetti on läsnä. Ohjaustilanteet ovat suhteellisen epäformaaleja, ja ohjaussuhde voi muodostua luontevaksi kontaktiksi, jossa opiskelija voi harjoitella tutkimuksen tekemistä. Ohjaus kuitenkin myös kuormittaa opettajia. Ohjaustilanteen rajoja voi olla vaikea hahmottaa, ja ohjaaja voi saada ohjauksessa harteilleen huonosti toimivien yhteisöjen ongelmia. Ohjaus toimintamuotona onkin akateemisissa opinnoissa paljon vartijana. Ohjauksen odotetaan ratkovan gradupullonkaulan sekä tohtorikoulutuksen monia ongelmia. Akateeminen ohjaus onkin ollut viime vuosina erityisen strategisen ja pedagogisen mielenkiinnon sekä kehittämisponnistusten kohteena (esim. Nummenmaa ym. 2005; Nummenmaa ym. 2008).

Termiä ”ohjaus” käytetään viittamaan paitsi erilaisiin ohjausammatteihin, kuten opinto-ohjaaja tai uraneuvoja, myös ohjauksellisiin menetelmiin, joista ohjauskeskustelu lienee yleisimpiä. Ohjauksella tarkoitetaan yleisesti ohjattavan elämässä keskeisen oppimis- tai muutosprosessin systemaattista edistämistä sekä ohjattavan toimijuuden tukemista (Onnismaa 2007; Vehviläinen ym. 2009). Yliopisto-opetuksessa opinnäytteen ohjaus on vanhastaan ollut rutinoitunut ja samalla varsin implisiittinen toimintamuoto. Ohjauksen tarkoitus on tukea tieteelliseen tutkimukseen kuuluvien tai-

tojen oppimista sekä tieteellisen asiantuntijuuden kehittymistä, mutta sen keinoinhin ja toteutukseen on vasta viime aikoina alettu kehittää laajempaa huomiota (Penttinen 2005; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa ym. 2008). Akateemisilla yhteisöillä on kylläkin yleensä koordinoitu ohjausjärjestelmä sekä joitain yhteisesti pohdittuja ohjauksen toimintamalleja. Opinnäytteen ohjauksessa tavallisimpia toimintamuotoja ovat seminaarit sekä ohjaajan antama yksilöohjaus. Erilaisten yliopiston opetusmuotojen joukossa juuri ohjauskäytännöt ovat kuitenkin edelleen eniten implisiittisten rutiinien ja opettajan yksin tekemän työn varassa. Näin on etenkin yksilöohjauksessa, joka on suhteellisen vapaamuotoiseen keskusteluun perustuva kohtaaminen. Ohjaajilla ei useinkaan ole ohjaukseen erityistä koulutusta, ja aiempien omien kokemusten tuottamat toimintamallit vaikuttavat käytäntöihin.

Tämän vuoksi ohjauskäytäntöjen kuvaaminen on noussut tärkeälle sijalle ohjauksen tutkimuksessa: hiljaisen tiedon varassa toimivasta käytännöstä on haluttu saada otetta vuorovaikutuksen lähianalyysien (Penttinen 2005; Svinhufvud 2008; Vehviläinen 2009, 2009b). Tutkimushankkeessamme *Ohjauskäytänteet yliopistopedagogiikassa* olemme osallistuneet tähän työhön tuottamalla keskusteluanalyysin avulla peruskuvauksia ohjausvuorovaikutuksesta. Kehittämisen yksi edellytys on perusteltu käsitys siitä, mitä ohjaustilan-

teissa tapahtuu ja millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita nykykäytännöt sisältävät.

Graduun liittyvillä teksteillä on keskeinen rooli vuorovaikutustilanteissa. Voi jopa sanoa, että graduteksti on vuorovaikutustilanteissa yksi osapuolista (Whalen & Whalen 2007). Gradutekstin lisäksi monet muut dokumentit toimivat vuorovaikutuksessa välineinä ja merkityksen rakentumisen lähteinä. Keskityimme sen vuoksi tarkastelemaan tekstin roolia ohjausvuorovaikutuksen rakentumisessa.

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa on pitkä perinne tutkia vuorovaikutuksen, materiaalsen ympäristön ja muiden semioottisten resurssien välistä suhdetta. Vuorovaikutustilanteet nähdään tällöin multisemioottisina eli multimodaalisina ilmiöinä. Tämä tarkoittaa, että merkityksiä luodaan puheen lisäksi monilla muillakin tavoilla: elein, katsein, kehon asennoilla ja liikkeillä. On tarkasteltu myös konkreettisten esineiden, työvälineiden ja teknologioiden sekä ylipäänsä materiaalsen ympäristön osuutta merkitysten rakentumisessa. (Esim. Ford 1999; Goodwin 2000a; 2000b; Hutchby 2001; Whalen ym. 2002, McIlvenny ym. 2008).

Erialaisten visuaalisten representaatioiden, kuten kaavioiden ja kuvien käyttö on keskeisellä sijalla tieteellisessä toiminnassa ja tutkijoiden vuorovaikutuksessa (vrt. Lynch 1993; Goodwin 2000b Ochs yms. 1996). Myös opinnäytteen ohjauksessa yhteisen huomion kohteena voivat olla aineistoa kuvaavat dokumentit, esimerkiksi haastattelulitteraatiot tai niiden työstetyt versiot, tilastot, kaaviot tai kartat. Niiden kautta yritetään selvittää jotain tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä ja oppia havaitsemaan se, mitä asiantuntijalle niissä on havaittavissa.

Vuorovaikutusaineistomme käsittää joitain tällaisia kohtaamisia opiskelijan tutkimusaineiston äärellä. Useimmat ohjaustilanteet perustuvat kuitenkin työskentelyyn nimenomaan gradukäsikirjoituksen pohjalta. Gradu tekemisestä syntyy kuva, että se on nimenomaan kirjoitustyötä. Tähän voi olla selityksenä se, että aineistossamme painottuu graduohjaus tohtoriohjauksen kustannuksella. Aineistomme ei myöskään kata kokonaisia ohjausprosesseja, koska aineiston keruun periaatteena oli saada ohjaustilanteita eri ympäristöistä. Pidämme silti uskottavana, että käsikirjoituksen muokkaamiseen keskittyminen on todellinen yliopistotyön rutiini, jonka sisältämät oletukset haluamme tässä nostaa tarkasteluun.

Akateemisten tekstien osuutta itse vuorovai-

kutuksen rakentumisessa on tutkittu varsin vähän. Akateemisia oppimistilanteita erittelevässä vuorovaikutustutkimuksessa usein kyllä sivutaan tekstien roolia työskentelyssä (esim. Waring 2005) tai tekstin rooleista fokusoidaan vain joihinkin, kuten tekstiin ymmärtämisen kohteena (Valleala 2006). Analyysimme pyrkii sen vuoksi muodostamaan kokonaiskuvaa siitä, miten ohjaustilanne rakentuu silloin, kun teksti ja etenkin opinnäyttekäsikirjoitus on siinä osapuolena. Analyysimme motiivina on ensisijaisesti saada kuvatuksi tekstin osallisuutta vuorovaikutuksessa ja löytää tapoja kuvata sen eri tasoja. Lisäksi haluamme osoittaa tarkastelusta aukeavia kehittämismahdollisuuksia.



Sanna Vehviläinen

### Tekstin osallisuus vuorovaikutuksessa: teksti tarjoumana

Tekstiä on tarkasteltava yhtä aikaa materiaalisena esineenä ja monimutkaisena representoinnin välineenä. Teksti on ohjauksessa monipuolinen toimintaa mahdollistava ja suuntaava resurssi eli tarjouma.

Tarjouman käsitteen (affordance) muotoili James J. Gibson kehitellessään inhimillisen havaitsemisen psykologiaa erityisesti ympäristön ja yksilön välisen vuorovaikutuksen kannalta hahmotettuna. Tarjoumalla tarkoitetaan materiaalsen tai muun ympäristön toiminnan mahdollistavia ominaisuuksia. Esimerkiksi kepin tarjoumia voivat kädelliselle olennolle olla tarttumisen, heiluttamisen, lyömisen ja kurotteleminen sallivat ominaisuudet. Tarjoumat ovat pysyviä ja toimijan tulkinnoista riippumattomia, vaikka tarjoumalla ei viitatakaan vain materiaalsen todellisuuteen. Tarjouma on nimenomaan toiminnassa havaittu ja toiminnassa realisoituvaa ympäristön mahdollisuus. (Partanen, 2001; Hutchby 2001.) Kysymmekin, mitä tekstien käyttäminen mahdollistaa ja mitä tekstin läsnäolon myötä tulee vuorovaikutuksessa tapahtuneeksi. Meitä kiinnos-



Kimmo Svinhufvud

taa erityisesti se, että tekstin tarjoumat ovat yhtä aikaa materiaalsen, sosiaalsen ja kulttuurisen alueella.

## Keskustelunalyysi sosiaalsen toiminnan tutkimisen keinona

Sovellamme tutkimuksessamme keskustelunalyysia, tutkimusotetta, joka keskittyy vuorovaikutuksen ja toiminnan tilanteisen rakentumisen tarkasteluun. Keskustelunalyysi toimii teoreettisena viitekehystenämme ja tarjoaa myös menetelmän vuorovaikutuksen rakentumisen empiiriseen tarkasteluun. Keskustelunalyysi tutkii sosiaalsen vuorovaikutuksen käytäntöjä nauhoitteiden pohjalta, aidoista vuorovaikutustilanteista. Keskustelunalyysissa ajatellaan, että vuorovaikutus on omalaksinen järjestyksensä, ”mahdollistava instituutio”, jonka mekanismien kautta rakennetaan sosiaalista toimintaa. Keskustelunalyysin perustehtävä on empiirisen tiedon kerääminen näistä mekanismeista. Lisäksi keskustelunalyysi osallistuu erilaisien instituutioiden tutkimukseen erittelemällä erityisiin, etenkin ammatillisiin konteksteihin kytkeytyviä toimintatapoja ja toiminnan tilanteista rakentumista niissä (esim. Drew & Heritage 2006).

Keskustelunalyysin tunnusmerkkisin analyttinen pyrkimys on tarkastella vuorovaikutusta peräkkäisenä (sekventiaalsena) kulkuna, joka rakentuu toisiinsa liittyvistä ja reagoivista vuoroista ja niiden kantamista toiminnoista (esim. Schegloff 2007). Toinen tunnusmerkinen piirre on tarkastella toimintaa toimijoiden jatkuvina valintoina. Niinpä tutkimusotetta leimaa tietty aineistolähtöisyys. Huomion kohteena ovat ne toimijoiden tilanteiset valinnat, toiminnot ja käytännöt, joita aineistossa esiintyy.

Tekstien merkitys on noussut tarkastelumme analysoidessamme ohjausvuorovaikutuksen perustoimintoja videonauhoitetusta aineistostamme. Olemme tarkastelleet keskustelunalyysin metodeilla laajojen esimerkkikokoelmien pohjalta opiskelijoiden toisilleen antamaa seminaaripalautetta (Svinhufvud 2008), ohjaajan antamaa voimakasta kritiikkiä (Vehviläinen 2009) sekä opiskelijan neuvonpyyntöjen käynnistämää neuvontaa (Vehviläinen 2009b). Olemme myös koonneet yksilöohjaustilanteiden aloituksia sekä lisääineistoa kritiikitilanteista. Olemme käyttäneet kolmea videonauhoitteiden korpusta: graduohjaukseen liittyviä yksilöohjaustilanteita neljästä eri tiedekunnasta,

seminaarivuorovaikutustilanteita kahdesta tiedekunnasta sekä tohtoriohjaustilanteita kahdesta tutkimusyksiköstä. Näin ollen aineistomme antaa mahdollisuuden tarkastella toistuvia vuorovaikutusrutiineita eri tieteenalojen opetuksen piirissä. Jäsenämme analyysimme erittelemällä tekstien osallisuutta läpi aineiston. Esitämme muutamia esimerkkejä sekä kuvaamme sanallisesti havaintojamme. Litteraatiomerkit selitämme liitteessä.

## Tekstin erilaiset tasot: paperi, dokumentti, opinnäyte

Havainnollistaaksemme tekstin kuulumista useisiin eri todellisuuden alueisiin yhtä aikaa (vrt. Bereiter 2003) selvennämme teksteistä käyttämiämme termejä. Käsittelemme opinnäytteen ohjauksen tekstejä a) papereina, b) sosiaalsiin käytäntöihin kuuluvina dokumentteina sekä c) kehkeytyvinä kulttuurisina luomuksina, opinnäytteinä.

Opinnäytteen ohjauksen tekstit ovat olemassa digitaalsina tiedostoina, mutta ohjaukseen ne tuodaan yleensä **papereina** – käsissä, pöydällä, mapeissa ja kasseissa pidettävinä esineinä, jotka ovat näkyvin tavoin läsnä ja joihin voimakkaasti suuntaudutaan. Tekstit ovat myös merkityksellistä sosiaalista toimintaa ja viestintää, jolloin puhumme **dokumenteista**. (Tarkoitamme suunnilleen samaa kuin ”asiakirja”, emme ”tallennetta”.) Dokumentti on materiaalsen perustaansa sidottu, käyttöhetkellään tietyn ilmiänsen omaava kirjoitus, jolle annetaan jokin merkitys ja käyttö sosiaalsessa toiminnassa ja sen tapahtumaketjuissa (Whalen & Whalen 2007). Dokumentit voidaan ymmärtää opinnäytteen ohjauksen monimuotoisina välineinä (esim. Engeström ym. 1999; Hakkarainen ym. 2004). Tavallisin aineistossamme käytettävä dokumentti on gradukäsikirjoitus. Väliillä ohjaustilanteissa käsitellään myös dokumentteja, jotka edustavat joltain gradun osaa tai työvaihetta, kuten aineiston analyysia.

On lisäksi oleellista ymmärtää tekstien rooli tietoa luovassa toiminnassa eli tutkimuksenteon harjoittelemisessa. Tekstit ovat paitsi väline, myös toiminnan kohde. **Opinnäytteestä** puhuessamme tarkoitammekin tällaista tekstimuotoista kulttuurista luomusta, artefaktia (Bereiter 2003). Tämä artefakti rakennetaan tiedeinstituution ja sen tutkimuskäytäntöjen piirissä. Toisaalta artefaktin tuottamisen kontekstina on pedagoginen tilanne: työn tekijä on aloittelija, joka työskentelee opettajan tukemana. Opinnäyte tehdään useista osista, jot-

ka nekin ovat eräänlaisia artefakteja, kuten tutkimussuunnitelma tai aineiston analyysi. Rakentaminen tapahtuu monien työvaiheiden, valintojen, havaintojen ja tulkintojen sekä lukemisen, kirjoittamisen ja ongelmanratkaisun kautta. Opinnäytteeseen kohdistuu erityyppisiä institutionaalisia ja henkilökohtaisia tavoitteita.

## Paperit ja dokumentit institutionaalisen tilanteen osana

Kuten sanottua, ohjaustilanteissa tekstejä käsitellään enimmäkseen nimenomaan paperitulosteiden pohjalta. Esineenä paperilla on seuraavia ominaisuuksia: keveys, ohuus, liikuteltavuus, taiteltavuus, revittävyys, säilytettävyyden ja mukana kannettavuus. Lisäksi papereihin voi tehdä kynämerkintöjä. Ne voi koota nipuiksi ja ryhmitellä. Ne voidaan järjestää lineaarisesti kuin kirjassa mutta myös kehämäisesti seinälle tai pöydälle. Pöydällä olevaa paperia voi osoittaa kädellä, siihen voi piirtää, sitä voi tuoda huomion kohteeksi tai siirtää pois (Whalen ym. 2002). Tämä kaikki tekee mahdolliseksi muun muassa jonkin asian puheeksi ottamisen visuaalisen eleen tuella, paperinippuun viittaamalla ja käyttämällä deiktistä ilmausta ("muokkaa sitten tuota ensi viikolla", "tää jää kokonaan pois"). Kädellä tai kynällä osoittaminen tai tekstin ympyröiminen tai tekstiosien ylivetäminen kynällä voi toimia puheen tukena etenkin, kun asiaan on työlästä viitata abstraktisti. Paperilla on siis monia etuja yhteistoiminnan edellyttämän jaettavuuden välineenä.

Ohjaustapaamiset toteutuvat yleensä opettajan työhuoneessa. Paperipinot hyllyillä ja pöydillä edustavat näkyvästi opettajan meneillään olevaa moninaista työtä, eri työprosesseihin liittyviä dokumentteja. Sekaiset pinot voivat kutsua esiin kiireen ja töiden kasautumisen mielikuvia. Paperinippu voi olla myös opiskelijan institutionaalisen roolin edustus. Ohjaustilanteen alussa opiskelija voidaan "hakea paikalle" etsimällä isosta mapista hänen paperinippunsa, hänen dokumenttinsa historiikki. Siten voidaan tuoda konkreettisesti läsnä olevaksi myös yhteinen ohjaushistoria. Opiskelijan toiminnassa paperien mukaan tuominen tekee käsin kosketeltavaksi hänen työteliäisyytensä ja valmistautumisensa kohtaamiseen sekä hänen meneillään olevan työprosessinsa.

Paperit muuttuvat merkityksellisiksi dokumentteiksi erilaisten sosiaalisten toimintojen ja käytäntöjen osana. Kirjallisilla dokumenteilla on useita

yleisiä ominaisuuksia, joihin ohjaustilanteissa nojaututaan. Niissä on kirjoitusta, joka jäsentyy lineaarisena kulkuna alusta loppuun. Dokumenttien erilaiset osat, tässä tapauksessa numeroidut luvut ja alaluvut, voivat myös toimia keskustelun jäsenyyksen perustana.

Opinnäytedokumentit ovat sosiaalista viestintää ja vuorovaikutusta. Tieteelliset tekstit ovat lähdevitteineen formaalilla tavalla moniäänisiä, ja kirjoittaja voi lisäksi puhutella lukijaa eri tavoilla. Opiskelijat hyödyntävät tekstin tarjoumia myös sijoittamalla dokumenttiin suoraan ohjaajalle suunnattuja kysymyksiä.

Dokumentit ovat merkittävästi läsnä ohjaustapaamisten alussa. Institutionaalisiin tilanteisiin kuuluu usein jonkinlainen siirtymätila. Ohjauskohtaamisissa tilanteen aloittaminen markkeerataan usein nimenomaan erityisellä paperien koreografialla. Osapuolet siirtyvät yhteiseen tilanteeseen järjestelemällä asiaankuuluvat dokumentit eteenpäin ja varmistumalla, että heillä on sama versio käsillä. Ohjaaja saattaa raivata dokumenteille tilaa työpöydällään. Jos dokumentteja on vain yksi, osapuolet järjestäytyvät istumaan niin, että voivat katsoa samaa dokumenttia. Joskus tähän siirtymätilaan liittyy myös kannettavan mikron avaamista ja erilaisen paperinippujen järjestelyä ja joidenkin pistämistä pois – sen merkiksi, ettei niitä sittenkään tarvita. Toisin kuin esimerkiksi psykoterapiassa, jossa ammattilainen kohtaamisen alussa vain istuu ja tarkastelee asiakastaan, opinnäytteen ohjaaja suuntautuu opiskelijaan lähes aina juuri paperien kautta. Esimerkki tällaisesta näkyy otteessa 1.

Opiskelija on tullut vastaanotolle mutta ei ole etukäteen lähettänyt tekstiä ohjaajalle. Tapaamisen aluksi neuvotellaan siitä, miksi opiskelija oikeastaan on tullut vastaanotolle. Koko ajan samanaikaisesti ohjaaja etsii opiskelijan graduun liittyviä papereita.

Ohjaaja tuo esille epätietoisuutensa tapaamisen syystä (r.7→). Opiskelija täydentää ohjaajan keskeneräisen vuoron, osoittaen siten ymmärtävänsä mitä ohjaaja tarkoittaa. Riviltä 11 alkaen ohjaaja tuo esille valmistautuneensa tapaamiseen ja viittaa edellisen kerran dokumenttiin se-pronominilla. Hän tiedustelee, liittyykö tapaaminen tähän. Opiskelijan vastaus (18→) viittaa kuitenkin nykyhetken tarpeeseen ja opiskelijan oikeuteen saada ohjausta. Vastauksensa lopussa opiskelija naurahtaa ja ohjaaja vastaa naurulla. Riviltä 26 alkaen ohjaaja muotoilee aloitteensa toisin, pyytä-

(1)

4           () ((OH tulee OP:n luo ja kääntyy pois))  
5 OH: ootas vähän mä otan () mä otan kanss tota noin (-)  
6           ()  
7 OH: tai itseasias (emmä nyt) ees tiedä ett mitä- () mitä-  
8           ()  
9 OH: mistä [(-)            ]  
10 OP:           [mitä sä ] tarviit () vai  
11 OH: nii (.) e- (mä katoain sitä) mitä sä viime kerralla ()  
12 viime kerralla (mulle jätit).  
13           ()  
14           ((- OH tulee kuvaan -))  
15 OH: liittyks tää siihen jotenki vai (oliks) tää,  
16           ()  
17           ((OH istuu... →  
18 OP: yy öö no lähinnä tää on niiku- sitä ett oonks mä ihan o-  
19           ... )) →  
20 hako teillä ett nyt ku kerran saa ohjausta ni mä (.)  
21           ((OH alkaa selata papereita kansiossa -> r. 36))  
22 nyt sitä (tässä) h(h) aen.  
23 OH: nyt hh thh heh heh heh heh .hhhhh  
24           (1.0)  
25 OP: jos tulee [(toi- toi--)]  
26 OH:           [nii ni MITÄ SÄ]  
27 MITÄ SÄ oot nyt tota noin ni () tehny sitte viimeks.  
28           ()  
29           ((OP paperi kädessä))  
30 OP: ää ö nyt () tällä hetkellä (nyt tätä) haastattelu  
31 aineistoa () pistäny luokkiin. ((OP sormeilee papereita))  
32           (.)  
33 OP: [elikkä mä oon] tehny- ((OP ottaa paperin käteen))  
34 OH: [joo-o?            ]  
35           (0.8)  
36           ((OH laittaa kansion lattialle))  
37 OH: (kato           [taas])  
38           ((seur. vuoron aikana OP irrottaa klemmarin, ottaa paperit käteen))  
39 OP:           [lähinnä ett onks tää just se taloudellisin  
40 ja () paras ()  
41           ((OH napauttaa papereitaan pöytään, laskee ne seur. vuoron aikana  
42 pöydälle))  
43 OP: keino myöskin tehdä et mä oon laittanu  
44           [(-) (-)]  
45 OH: [ai jaa ni toi ((hymyillen; OH osoittaa OP:n alemmaa paperipinoa))  
46 he he he he joo hyvä he he he  
47           ((OH siirtää omia papereitaan kauemmas))  
48 OP: mu- vä- värikynät käytössä. ((hymyillen))  
49           ((OH siirtää omia papereitaan toisen kerran))  
50 OH: joojoo, (.) se on ihan hyvä  
51           () ((seur. vuoron aikana OP näyttää ja selaa alemmaa  
52 paperinivaskaa))  
53 OP: nii elikkä mä oon tän- tän lukenu nää () nää tota  
54 litteroinnit ja pistäny () näin.  
55           [ ((OH osoittaa sormella))  
56 OH: joo:? \!onks [tää nyt teemoittain...

en nyt raporttia opiskelijan tekemisistä ja opiskelija alkaa raportoida (30).

Koko keskustelun ajan ohjaaja on etsinyt opiskelijan edellisen kerran papereita. Riviltä 39 alkaa opiskelijan ensimmäinen kysymys. Samalla ohjaaja on löytänyt vanhat paperit ja siirtää katseensa opiskelijan nykyisiin papereihin. Pian ohjaaja huomaa, ettei opiskelijan käynti lainkaan liity aiempiin papereihin, ja niinpä hän siirtää omia papereitaan pöydällä kahdesti kauemmas itsestään. Riveillä 45 ja 55 ohjaaja jo osoittelee opiskelijan dokumenttia ja esittää siihen liittyvän kysymyksen (56).

Tapaamisen aiheen selvittäminen tapahtuu siis samanaikaisesti sekä keskustelussa että dokumenttien esillepanossa ja niiden osoittamisessa. Ohjaaja on vahvasti orientoitunut edelliseen tapaamiseen ja opiskelijan aiempaan tekstiin. Hän jäsentää tapaamista niiden näkökulmasta, ja hänelle on tärkeää tuoda myös edellistä tapaamista edustava dokumentti esille. Kun ohjaajalle valkeenee, että opiskelijan orientaatio onkin toisessa dokumentissa, hän luopuu vanhasta dokumentista ja kirjaimellisesti siirtää sen sivuun.

Dokumenttien käsittely tuo esille myös muita asioita. Ohjaajan paperipinot sekä paksu kansio, josta hän opiskelijan paperit kaijaa esille, näyttävät, että ohjaajalla on paljon opiskelijoita ja kukin opiskelija on yksi monista. Toisaalta ohjaaja näyttää, että hän on perehtynyt opiskelijan dokumentteihin ja siis valmistautunut tapaamiseen.

Dokumenttien puute on ohjauksen osapuolille siis jossain määrin ongelmallista ja eräänlainen este tapaamisen etenemiselle. Aineistossamme on myös tapauksia, joissa opiskelija pahoittelee, ettei ollut onnistunut tulostamaan viimeisintä dokumenttia. Tapaamisen alussa saatetaan käyttää useita minutteja siihen, että dokumentti saadaan kansiossa tai tietokoneelta käsille. On mielenkiintoista, että niissä tapauksissa, joissa ohjaaja käyttää kauan aikaa puuttuvan dokumentin etsimiseen, ohjaamisessa ei aluksi kuitenkaan suuntauduta tuohon dokumenttiin, edellisessä esimerkissä ei itse asiassa lainkaan. Dokumentin läsnäolo on silti tuntunut pakolliselta, jotta ohjaus voisi alkaa.

## Dokumentti ohjaa vuorovaikutuksen kulkua

Monia institutionaalisia tilanteita, kuten kokouksia tai palvelutilanteita, ohjataan erilaisten dokumenttien avulla (esim. Boden 1994; Whalen ym.

2002). Myös ohjausvuorovaikutusta ohjataan joskus kirjoitettujen agendojen pohjalta. Ne voivat olla käsin kirjoitettuja muistilappuja tai virallisempia, kuten itsearviointilomakkeita. Selvimmin ohjaavan roolin saavat kuitenkin itse opinnäytteen liittyvät dokumentit.

Jos osallistujat tapaamisen alusta lähtien suuntautuvat gradukäsikirjoitukseen ja tapaaminen on ensisijaisesti tämän dokumentin pohjalta annettava palautetta, voidaan puhua niin sanotusta tekstipalautteesta (Heinonen 2006). Tällöin käsiteltävä gradukäsikirjoitus ja sitä edustava dokumentti säätelevät suuresti vuorovaikutuksen rakentumista.

Ensinnäkin dokumenttiin orientoitutaan **yhteisen tiedon lähteenä**. Ohjauskohtaamista jäsentää tällöin eräänlainen ”makrosekvenssi”. Tekstin antaminen opettajalle ennen tapaamista on aloite, opettajan valmistama palaute puolestaan odotuksenmukainen vastaus (sekventiaalisuudesta vuorovaikutuksen perusjäsenyyksenä ks. Schegloff 2007). Tämä jäsenyys toimii yhteisen ymmärryksen perustana kohtaamisen alussa. Siksi ei ole ihme, että tekstin kanssa aletaan heti työskennellä ilman sen kummempia neuvotteluja. Toimijat ovat tällöin asennoiltaankin hyvin yksiselitteisesti suuntautuneita paperien lukemiseen ja sanottavan etsimiseen niistä. Näissä keskusteluissa myös esiintyy hyvin pitkiä lukemistaukoja, joita ei käsitellä ongelmallisina.

Tekstipalaute on rutinoitunein ja yhdenmukaisin toimintamuoto tutkimissamme ohjaustilanteissa. Tekstipalautetta ohjaa oletus, että se muodostaa yhteisen toiminnan kohteen. Samalla dokumentin sisältö voi ohjata osallistujien suhtautumista ohjaamistilanteeseen hyvin eri suuntiin, heidän usein tulkitsevat sitä eri tavoin. Tässä piilee ruttiin ongelmallinen puoli. Dokumentin läsnäolosta seuraa usein se, että agendaneuvottelua (keskustelua tilanteen tavoitteesta ja mahdollisista esille otettavista asioista) ei ollenkaan käydä. Niissä harvoissa tilanteissa joissa dokumentti ei muodosta lähtökohtaa keskustelulle, keskustelun tarkoitus ja aihe joudutaan tuomaan esille toisin. Silloin kun dokumentti on käsillä, siihen on helppo nojautua. Sen vuoksi voi jäädä myös pohtimatta, mitä muuta kuin dokumenttia tilanteessa olisi hyvä käsitellä.

Toinen dokumentin merkittävä ohjaava ulottuvuus liittyy **tekstin lineaariseen rakenteeseen**. Ohjaaja yleensä aloittaa käsikirjoituksen käsitteilyn dokumentin ensimmäiseltä sivulta. Palaute ra-

kentuu dokumenttiin tehtyjen merkintöjen pohjalta sivujärjestyksessä.

Graduseminaareissa opponentin antamassa palautteessa dokumentin mukainen etenemisjärjestys on käytännössä ainoa toteutuva etenemistapa (Svinhufvud 2008). Järjestyksessä eteneminen on tehokas tapa tuoda jaettavaa toimintaan, joka on usein opiskelijalle vaikeasti hahmotettava ja abstrakti. Opiskelijan voi olla vaikea suuntautua opinnäyte-artefaktiin. Siksi opiskelijoiden opponointi etenee usein dokumentin ehdoilla, sen lineaarisen rakenteen turvin. Linearisesta rakenteesta irtoaminen edellyttäisikin artefaktin eri osien sekä työprosessien hahmottamista.

Ohjaajat eivät välttämättä etene näin kaavamaisesti. Palautteen aluksi ohjaaja saattaa tuoda esille yleisiä huomioita koko käsikirjoituksesta. Silti tekstipalautteesta suurin osa on käytännössä do-

kumentin ja siihen tehtyjen merkintöjen läpikäyntiä sivu sivulta, dokumentin mukaisessa järjestyksessä. Palaute voi tällöin jäädä sirpaleiseksi ja hyppelehtiä ilmiötasolta toiselle. Työ- tai ajatteluprosessit, joiden kautta tekstiä on tuotettu ja ratkaisuja tehty, voisivatkin olla tavoitettavissa paremmin temaattisesti jäsennellyllä palautteella.

## Dokumentti tiedonluomisen välineenä: tuotos vai toiminta?

Vuorovaikutuksessa dokumentteihin viitattaessa voidaan puhua ”tuotoksesta”, ikään kuin rajatusta kokonaisuudesta, jota tarkastellaan tietyin kriteerein. Ohjaaja saattaa esimerkiksi kiitellä tai kritisoida opiskelijan tekemää tutkimussuunnitelmaa kokonaisuutena. Otteessa alla ohjaaja kehuu tutkimussuunnitelmaa:

(2)

1 OH: mutta tota: siis musta tää [tutkimussuunnitelmana  
2 [((OH ottaa paperinipun ja alkaa  
3 selata sitä puhuessaan))  
4 oli niinku hirveen sillai niinku tyylikäs () ja ()  
5 niinku selkee () ja hyvin kirjotettu ja tota se mist  
6 mä niinku erityisesti nyt tykkäsin oli se että...

Toisaalta dokumenttiin on ”inkarnoitunut” opiskelijan toimintaa: valintoja, ajattelua, pyrkimyksiä, ratkaisuja – osaamista tai sen puutetta. Seuravassa suoraa jatkoa edelliseen esimerkkiin, jossa

ohjaaja alkaa tutkimussuunnitelmaa koskevan arvionsa jälkeen perustella sitä kuvaamalla, mitä opiskelija on osannut tehdä.

(3)

7 ...tota () et ku sä oot käyttäny tätä niinku  
8 kirjallisuutta ni sä oot osannu tehdä just niinku pitää  
9 elikkä () elikkä niinku siis sitoo sen tähän omaan  
10 tavallaan se elää se sun oma tutkimus () [kohde] ja näin  
11 OP: [ joo.]  
12 OP: joo?  
13 OH: ja totaa, () ja ja et sä oot niinku ottanu niist  
14 kirjoista () just semmosii asioita ja sen verran asioita  
15 kun on niinku relevanttia sille sun sun työlles ja se  
16 kirjallisuuskatsaus niinku etenee sillai niinku  
17 juonellisesti ni tota, () ni must must se on () se on  
18 erittäin hyvä.

Dokumenttiin viitataan itse asiassa useimmiten juuri opiskelijan toiminnan termein. Dokumentti muuttuu opiskelijan osaamisen, toiminnan, ajattelun, aikaansaamisen ja ymmärryksen edustukseksi. Gradutekstistä puhutaan siis harvoin täysin irti tekijästään.

Rakentavan palautteen ohjeet, jotka varoittavat kohdistamasta palautetta tekijän ”persoonaan”

ja kehottavat kommentoimaan ”vain tekstiä”, ovatkin hieman epätarkkoja. Suurimmaksi osaksi opettajat kommentoivat – eivät tarkalleen ottaen opiskelijan persoonaa eivätkä myöskään pelkkää tekstiä – vaan toimintaa, joita dokumentti heille ilmentää. Tuotosta ja toimintaa onkin vaikea erottaa toisistaan. Opiskelijan tekstistä keskusteleminen on aina samalla opiskelijan toiminnasta keskustele-

mista. Samantyyppisen havainnon tekivät Ochs ja kollegat (1996) tutkiessaan tutkijoiden puhetta visuaalisen representaation äärellä. Viittaukset graafeihin muotoillaan esittämällä ne samaan aikaan todellisuuden kuvana ja tutkivan subjektin toiminnan kuvana.

## Dokumentti vai artefakti?

Opinnäyte on monimutkainen artefakti, jonka parissa työskentely edellyttää välineekseen monenlaisia dokumentteja. Opinnäytteestä keskustellaan yleensä dokumenttien avulla, vaikka siitä voidaan

tietenkin keskustella myös yhtä dokumenttia laajempina abstraktina kokonaisuutena, joka on kuviteltu, suunniteltu tai kehkeytyvä.

Kuten totesimme, opiskelijan voi olla vaikea hahmottaa työskentelyn kohteena oleva artefakti, ja hän on siksi suhteellisesti sidotumpi konkreettiseen käsillä olevaan dokumenttiin. Joskus tämä voi tuottaa hämmennystä ja toiminnan kohteen hajoamista kahtaalle. Seuraavassa ote näyttää esimerkin tästä. Opiskelija tulkitsee ohjaajan viittauksen ”tutkimusongelmiin” pyyntönä ottaa ne välittömän tarkastelun kohteeksi ja alkaa etsiä kyseistä dokumenttia.

- (4)
- 1 OP: mitäs sitte mä oon- () yy niiku oon keränny teemojen alle  
2 tämmösii () ((kynänaputus)) pätkiä mitäs mä sitte näitten  
3 kans  
4 ()  
5 OP: sit mä rupeen vielä e- vielä erottelee (niistä et  
6 [löytyys] () ((tauon kohdalla ”erotteleva” käsiele))  
7 [ mmmm)  
8 OH:→ [ei ku nyt mä [olisin ] sitä mieltä että  
9 [((OH laskee paperi kädestään pinon päälle))  
10 OP: [(-siä) ]  
11 OH:→ nyt sä- nyt sun kannattas lähtee kattoon >taikka<  
12 miettimään nyt niit m- () niitä tota noin nin ()  
13 tutkimusongelmias.  
14 ()  
15 OP: niin,  
16 ()  
17 OP: (oliks jossai se toinen(ki) paperi jos oli ne ()  
18 tutkimus[ongelmat)  
19 OH: [(-)  
20 OH: ei (ny) (tainnu olla) tässä paperissa  
21 ()  
22 OH: [<mainittuna>]  
23 OP: [(oliko) ] viimeksi (-).  
24 ((pitkä tauko, OP penkoo))  
25 OP: [(-) (-) ]  
26 OH: [>tietysti-<] tietysti...

Opiskelija kysyy neuvoa, miten käsitellä luokittelemaansa haastatteluaineistoa, ja ehdottaa, että jatkaisi sen erittelyä (1–6). Ohjaaja torjuu tämän ja antaa neuvon, jolla ilmeisesti tarkoittaa, että aineistoa tulisi seuraavassa työvaiheessa alkaa tarkastella suhteessa tutkimusongelmiin (8, 11–13). Opiskelija vastaanottaa neuvon epävarman sävyisellä ”niin”-partikkelilla, joka ei ilmennä neuvon vastaanottoa (mitä vaikkapa ”joo” tai ”okei” tekisivät). Sitten opiskelija alkaa etsiä pöydältä ja kas-

sistaan paperia, jossa olisi tutkimusongelmat. Paperia ei löydy, ja keskustelu lähtee hetkeksi toisille urille. Myöhemmin keskustelussa opettaja tekee uuden aloitteen palata asiaan. Sama paperin etsintä toistuu, ja lopulta tutkimusongelmia yritetään muistella ilman paperia.

Otteessa näkyy myös aiemmassa tutkimuksessa näkyvä ilmiö, joka tuottaa vastaanlaista erilinjaisuutta ohjaustilanteissa. Opettajan puhe, joka viittaa tulevaan työvaiheeseen esittämällä kysy-



mysmuotoisia työskentelyongelmia, tulee kuulluksi puheena, johon täytyisi vastata nyt heti ja konkreettisella tavalla (Vehviläinen 2009). Kun ohjaaja sanoo, ”sun pitäisi nyt miettiä, mitä ilmiötä sä tutkit”, se kuullaan kysymykseksi, johon on vastattava välittömästi seuraavassa vuorossa, sen sijaan että ymmärrettäisiin se uutta työvaihetta koskevaksi avaukseksi.

Ongelmaksi voikin muodostua, etteivät toimijat ole yhteisymmärryksessä siitä, mihin heidän toimintansa kulloinkin kohdistuu. Etenkin tietyissä kritiikkitalanteissa toimijoiden toiminnan suhde käsillä olevaan dokumenttiin on erilinjaista. Näissä tilanteissa ohjaajan tekstipalautte suuntautuu tutkimusasetelman perusteisiin ja haastaa voimakkaasti opiskelijan tutkimusongelmaa.

Ohjaaja saattaa antaa saman kritiikin toistuvasti (jopa kymmeniä kertoja saman keskustelun aikana) ja haastaa aktiivisesti opiskelijan näkemyksiä. Ohjaaja myös osoittaa eri tavoin, että opiskelijan vastaukset kritiikkiin eivät ilmennä riittävää oivalustusta. Opiskelija puolestaan väistää annetun kritiikin aina uudelleen – tai myöntyy siihen ensin partikkelitasolla (joo, aivan) mutta seuraavassa vuorossa tekee jotain, joka antaa ohjaajalle syyn esittää uudestaan kritiikkinsä ja argumentoida sen puolesta. Ohjaaja suuntautuu artefaktin vaatimukseen pyrkien osoittamaan, ettei dokumentti täytä sille asetettuja kriteereitä. Opiskelija puolestaan väistää kritiikkiä ja hyödyntää dokumentin tarjoamia eri tavoin, kuten seuraavassa otteessa:

(5)

- 1 OH: Mut sitte tota ( ) ku tullaan teoreettiseen  
 2 lähestymistapaan ja ja noihin tutkimuskysymyksiin  
 3 siellä mun mielestä on niinkun semmosii isoa  
 4 keskusteltavaa.  
 5 ( )  
 6 OH: Tai tää on oikeestaan mun ensimmäinen kysymys kun tota  
 7 nää tutkimuskysymykset on nyt oikeesti tämmösiä aika ( )  
 8 OP: Nii ne on yleisiä.  
 9 OH: Tota ne on myöskin deskriptiivisiä et mä ( ) pitäskö  
 10 → meidän pi- pitäskö sitä niinkun jotenkin keskustella  
 11 → et mikä sun näkökulma tähän tota tutkimuskohteeseen on.  
 12 OH: Et se jotenki tuli esiin myöskin tässä tota sun  
 13 teoreettisessa osassa että sä otat tota tieteen  
 14 tutkimuksista ja (-) biologiasta ja ja tota (-)  
 15 etnografiasta ne. Mutta tota tavallaan niinkun ( ) mut  
 16 tavallaan niinku se yleinen kysymys että oikeestaan ku mä  
 17 etsin täältä et mikä sun tutkimuksen ( ) tavote on ni  
 18 sulla on tota täällä vaan sivulla ( ) kuus sä oot ilmassu  
 19 ”purpose of the study (-) (-) (-)”.  
 ((=lukee tutkimusongelman))  
 20 öö tämmösenä öö se on sivun kuus alussa.  
 21 OP: Joo.  
 22 OH: Se on niinku tota tavoteilmasuna puhtaasti  
 23 deskriptiivinen.  
 24 ( )  
 25 OH: Et oikeestaan meidän pitäs- oikeestaan mun mielestä sun  
 26 → pitäs miettiä et mikä se mikä se oikeestaan se tutkimus  
 27 → ( ) ongelma tai se ilmiö jota sä tutkit.  
 28 ( )  
 29 OH: ((2 rivin poisto, siteeraa tekstiä)).  
 30 OP: Nii kyllä kyllä.  
 31 OH: Ja tota öö niin tota kaikkialla on tällasia-  
 32 ((2 rivin poisto, luonnehtii tekstiä))  
 33 En mä tiedä mulle jäi vahvasti sellanen fiilis pitäskö  
 34 tää

- 35        ()
- 36 OP: Mut siinä on tietysti yks juttu saaks mä sanoo viel
- 37 OH: Joo.
- 38 OP:→ni se tosiaan mä ku mä en ehtinyt kutomaan sitä ( ) sitä
- 39        (-) kuvioo tähän ni sehän niinkun jäi tietyllä tavalla
- 40        pois.
- 41        ()
- 42 OP:→Koska mä niinku siitä en vaan yksinkertaisesti ehtiny tehä
- 43        tähän niinku sopivaa tekstiä että...

Riveillä 1–33 ohjaaja esittää kriittisiä luonnehdintoja opiskelijan tutkimussuunnitelmasta ja erityisesti tutkimusongelmasta. Hän esittää ensin arvioita ja haastavia kysymyksiä, joilla viestii, että työn koko asetelmassa on ongelmia (1–11). Sitten hän kuvaa tutkimussuunnitelmaa opiskelijan toimintaa luonnehtivin termein (12–23) ja esittää taas haastavan kysymyksen ja sitten siteeraa tekstiä evidenssiksi esittämälleen kritiikille (25–32). (Siteeraukset on jätetty pois anonyymisuuden turvaamiseksi). Ohjaaja näyttää olevan etenemässä korjausehdotukseen, kun opiskelija keskeyttää ja pyytää saada selvittää asiaa (36→). Opiskelija keskittyy osoittamaan, että käsillä oleva dokumentti on kiireessä tehty eikä edusta hänen todellista ymmärrystään asiasta. Hän ottaa siis etäisyyttä dokumenttiin, jota ohjaaja on kohdellut merkittävien ongelmien kantajana. Näin hän voi myös pyrkiä välttämään kasvoja uhkaavan haasteen hänen kompetenssilleen.

Tällaisia kritiikkitalanteita on tarkasteltu aiemmin tapausanalyysina (Vehviläinen 2009). Lisäaineistossa vastaavat tilanteet toimivat samoin. Kun ohjaaja haastaa opiskelijaa ajattelemaan tutkimusongelmaansa tässä ja nyt, hän kutsuu tätä samalla irrottautumaan siitä jäsenyyksestä, jonka tämä on tekstiinsä ehtinyt rakentaa. Ohjaaja tarjoaa opiskelijalle kysymyksellään paitsi kriittistä palautetta, myös työskentelykysymystä uuden työväheen pohjaksi. Opiskelija kuitenkin kamppailee torjuakseen kysymyksen implikoiman kritiikin välittömästi seuraavassa vuorossa. Opiskelija nojaa joko läsnä olevaan dokumenttiin näyttämällä aina uusia tekstiosia tai poissa olevaan dokumenttiin, selittämällä, että käsillä oleva teksti ei edusta oikeata asianlaitaa. Opiskelija voi myös ehdottaa määrällisiä lisäyksiä dokumenttiin (”mä kirjoitan lisää x:stä”), kuten edellisen esimerkin opiskelijakin myöhemmin tarjoutuu tekemään.

Opettaja torjuu tällaiset ideat tarjoamalla samaa palautettaan uudestaan. Ongelma ei siis opettajalle ole määrällinen eikä ratkea lisäämällä osia ny-

kyiseen dokumenttiin – kyse on uudelleenorientoitumisen tarpeesta. Aiempi tutkimus (Vehviläinen 2009) osoittaa, miten tämä erilinjaisuus voi jatkaa ja kumuloitua keskustelun lävitse. Osapuolet ovat näennäisesti saman kohteen äärellä, mutta eivät kohtaa.

### Lopuksi: tekstin tarjoumista ja ongelmista

Olemme käsitelleet tekstin tarjoumia oppinäytteen ohjauksen vuorovaikutuksessa opettajan ja opiskelijan välisissä kohtaamisissa. Teksti vaikuttaa ohjaukseen materiaalisena esineenä, erilaisiin toimintaketjuihin sijoittuvana dokumenttina sekä yhteisen tiedonrakentelun päämääränä. Erilaiset dokumentit muodostavat keskeisen työvälineen tutkimustaitojen opettelussa. Olemme halunneet osoittaa, miksi papereilla on keskeinen sija oppinäytteen ohjauksessa ja mitä erilaisia etuja paperien käytöllä on. Olemme näin osoittaneet joitain vuorovaikutuksellisia syitä sille, miksi oppinäytteen ohjauksessa teksteillä on niin keskeinen, rutinoitunut asema.

Tekstin kompleksisuus voi tuottaa rutinoituneissa tekstin käyttötavoissa myös ongelmia. Purettuamme tekstin rutinoitunutta osuutta vuorovaikutuksessa haluamme esittää joitain kysymyksiä, jotka katsomme hyödyllisiksi ohjausvuorovaikutuksen kehittämisessä. Esitämme ne kysymysmuodossa sen vuoksi, että vastauksia oleellisempaa mielestämme on, että toimijat tarkastelevat toimintaansa näiden kysymysten läpi.

Tekstit ohjaavat keskustelujen aloituksia usein voimakkaasti – ne muodostavat keskeisen intersubjektiivisuuden lähteen ja tehostetun tavan päästä asiaan. Mitä tapahtuisi, jos opettaja suuntautuisi ohjaustilanteen aluksi opiskelijaan ja hänen tilanteeseensa ”suorassa” vuorovaikutuksessa, tilannekartoituksen muodossa – ja vasta sitten dokumenttien kautta? Mitä etua osapuolille koituisi siitä, että ennen paperien puoleen käänty-

mistä ohjaaja katsoisi hetken aikaa opiskelijaa, kuulostelisi tilannetta ”tässä ja nyt”?

Entä milloin tekstin lineaarisen rakenteen seuraaminen edistää asian käsittelyä, ja milloin se taas voi haitata sitä. Millaisia muita jäsennysperustoja tekstin muokkaamiselle voidaan löytää? Jos dokumentin lineaarinen rakenne ei tue taustalla vaikuttavien ajattelu- ja toimintaprosessien käsittelyä, mitä muita jäsennyksiä voisi valita? Millaiset työvälineet tukisivat ajatteluprosessien tukemista? Erilaiset kysymyssarjat tai vaikkapa ohjaussopimukset ovat sellaisia välineitä, jotka voisivat tukea temaattista etenemistä ja prosessikeskeistä työskentelyä pelkkään tuotokseen suuntautumisen ohella.

Tarkastelumme herättää myös kysymyksen, kuinka usein ohjauksen osapuolilla, saman dokumentin äärellä, on yhteinen toiminnan kohde? Ohjaajalla on monipuolisempia mahdollisuuksia suuntautua opinnäytteeseen ja sen osiin artefaktina, kun taas opiskelija saattaa olla tiukemmin kiinni siinä dokumentissa, jonka hän on tähänastisella työllään tuottanut ja jonka jäsennykset toimivat hänen kysymyksenasettelujensa lähtökohtana. Miten opiskelijaa voi tukea toimintansa perusteiden pohtimisessa ja auttaa irrottautumaan dokumentista, jos dokumentti ei tue oivallusta?

Kaiken edellä esitetyn nojalla ajattelemme, että ohjaajien ja opiskelijoiden olisi hyödyllistä käyttää jonkin verran aikaa yhteisen kohteen löytämiseen eli agendaneuvotteluun keskustelun alussa varmistuakseen siitä, että saman dokumentin äärellä ei suuntauduta eri kohteisiin ja että paperit eivät ohjaa keskustelua oleellisten toimintaprosessien ohitse.

### Liite: Litteraatiomerkit

Litteraatioita on yksinkertaistettu keskustelunanalyysin konventioista seuraaviin merkkeihin:

- ( ) (ajastamaton) tauko
- sana painotus
- (—) epäselvä sana
- SANA voimakas ääni
- [ ] päällekkäispuhe

### Kirjallisuus

Bereiter, C. (2003). *Education and Mind in the knowledge age*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Boden, D. (1994). *The business of talk. Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.

Drew, P. & Heritage, J. (2006). Introduction. Teoksessa Drew, P. and Heritage, J. *Conversation Analysis Vol I-IV*. London: Sage.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (toim.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.

Ford, C.E. (1999). Collaborative construction of task activity: Coordinating multiple resources in a high school physics lab. *Research on Language and Social Interaction*, 32, 369–408

Goodwin, C. (2000a). Practices of Seeing: Visual analysis: an ethnomethodological approach. Teoksessa van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (eds.) *Handbook of Visual analysis*. London: Sage.

Goodwin, C. (2000b). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.

Hutchby, H. (2001). *Conversation and technology. From the telephone to the internet*. New Jersey: Polity Press.

Heinonen, A. (2006). Palautteen antaminen graduohjaukseskustelussa. Keskustelunanalyttinen tutkimus. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos

Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: ethnomethodology and social studies of science*. New York: Cambridge University Press

McIlvenny, P. ym. (2008) (painossa). Communicating place, space and mobility. *Journal of Pragmatics* (2008), doi:10.1016/j.pragma.2008.09.014

Nummenmaa, A.-R. & Lautamatti, L. (2004). *Ohjaajana opinnäytteiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) 2005. *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere University Press.

Nummenmaa, A.-R.; Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) 2008. *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere University Press.

- Ochs, E., Gonzalez, P. & Jacoby, S. (1996). When I come down I'm in the domain state": grammar and graphic representation in the interpretive activity of physicists. Teoksessa E. Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. A. (toim.) *Interaction and grammar*. Cambridge University Press.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Gaudeamus.
- Partanen, J. (2001). James J. Gibson. Ennakkoluuloja ja affordansseja. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O.-H. (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino.
- Penttinen, L. (2005). *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press.
- Svinhufvud, K. (2008). Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. *Kasvatus*, 38(5), 439–454.
- Valleala, U.-M. (2006). *Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the research problem: criticism and resistance in academic supervision encounters. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 6 (2), 185–201.
- Vehviläinen, S. (2009b). Student-initiated advice in academic supervision. *Research on language and social interaction*, 42(2), 1–28.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. (2009). Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, S. & A. Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Waring, H.Z. (2005). Peer tutoring in a graduate writing center: Identity, expertise and advice-resisting. *Applied Linguistics*, 26, 141–168.
- Whalen J. & Whalen M. (2007). *Documents in action: a research programme*. A lecture at University of Art and Design Helsinki. 3.5.2007
- Whalen, J., Whalen, M. & Henderson, K. (2002). Improvisational choreography in teleservice-work. *British Journal of Sociology*, 53(2), 239–258.

Artikkeli saapui 14.4.2009. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 17.8.2009.

## Mitä iloa tutkimuksesta?

**Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen 17.–19.2.2010  
Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella**

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry:n järjestämä perinteinen konferenssi on tarkoitettu aikuiskasvatusalan tutkijoille, aikuiskoulutuksen kehittäjille, toimijoille ja päättäjille.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry. täyttää 70 vuotta vuonna 2010. Kyseessä on siten organisoituneen aikuiskasvatustutkimuksen juhlavuosi, jolloin on hyvä pysähtyä katsomaan, mitä hyötyä, iloa ja oivalluksia aikuisten oppimiseen liittyvä aikuiskasvatustutkimus on tuottanut.

- Mitä olemme oppineet?
- Miten kehitys on kehittynyt, ja onko tutkimuksella ollut siinä osaa tai arpa?
- Mitä on tutkittu? Mitä olisi pitänyt tutkia?
- Mitä iloa aikuiskasvatustutkimuksesta on ollut aikuisopiskelijoille itselleen, päättäjille, koulutajille, henkilöstön ja työelämän kehittäjille, kansansivistäjille?

Esitysten ja teemaryhmien tarjoamisen viimeinen päivämäärä on 30.9.2009.

- Tutkijatapaamisen kotisivut: <http://www.joensuu.fi/aitu>
- Konferenssiin voi tarjota tutkimusesityksiä verkkolomakkeella <http://elomake.joensuu.fi/lomakkeet/927/lomake.html>
- Lisätietoja: professori *Jyri Manninen*, [jyri.manninen@joensuu.fi](mailto:jyri.manninen@joensuu.fi)