

# Kohtaamisia kentällä

*Soveltava keskusteluntutkimus ammatillisissa ympäristöissä*

*Toimittaneet*

RIIKKA NISSI

MIKA SIMONEN

ESA LEHTINEN



Kohtaamisia kentällä



# Kohtaamisia kentällä

*Soveltava keskusteluntutkimus  
ammattillisissa ympäristöissä*

*Toimittaneet*

RIIKKA NISSI, MIKA SIMONEN JA ESA LEHTINEN



## SUOMALAISEN KIRJALLISUUDEN SEURAN TOIMITUKSIA 1471

Teos on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran nimeämien asiantuntijoiden tarkastama.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus

© 2021 Riikka Nissi, Mika Simonen, Esa Lehtinen ja SKS

Lisenssi CC BY-NC-ND 4.0 International

Kannen suunnittelu: Timo Numminen

Taitto: Maija Räisänen

EPUB: Tero Salmén

ISBN 978-951-858-401-1 (nid.)

ISBN 978-951-858-403-5 (PDF)

ISBN 978-951-858-402-8 (EPUB)

ISSN 0355-1768 (nid.)

ISSN 2670-2401 (verkkajulkaisut)

DOI <https://doi.org/10.21435/skst.1471>

Teos on lisensoitu Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 International -lisenssillä.

Tutustu lisenssiin englanniksi osoitteessa <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> tai suomeksi osoitteessa <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>.



Teos on avoimesti saatavissa osoitteessa <https://doi.org/10.21435/skst.1471> tai lukemalla tämä QR-koodi mobiililaitteella.



Hansaprint Oy, Turenki 2021

# Sisällys

Esipuhe

SOVELTAVA KESKUSTELUNTUTKIMUS TUTKIJAN JA TUTKITTAVIEN  
VASTAVUOROISENA TOIMINTANA 9

*Mika Simonen, Riikka Nissi & Esa Lehtinen*

## I Sosiaali- ja terveydenhuolto

KESKUSTELUNANALYYSI INTERVENTIOTUTKIMUKSESSA

Terveysuunnitelman laatiminen yhteisenä toimintana

työterveystarkastuksissa 29

*Elina Weiste & Sanna Vehviläinen*

OSALLISTUMISEN HAASTEET

Tutkimuskohteena vuorovaikutus mielenterveyskuntoutuksessa 58

*Elina Weiste, Camilla Lindholm, Melisa Stevanovic & Taina Valkeapää*

YKSINPUHELU JA VUOROVAIKUTUS

Keskustelu muistisairaiden hyvänä hoitona? 90

*Camilla Lindholm & Camilla Wide*

## II Opetus ja koulutus

VUOROVAIKUTUKSESSA KEHITTYVÄ YMMÄRRYS TULENTEON

TURVALLISUUDESTA LUONTOYMPÄRISTÖSSÄ 121

*Tiina Keisanen, Eija Mämmelä, Mirka Rauniomaa & Ulla-Maija Törmälä*

VUOROVAIKUTUS SOSIAALISESSA SIRKUKSESSA

Nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien

joustavuus 158

*Niina Lilja, Riku Laakkonen, Laura Sariola & Terhi Tapaninen*

RYHMÄYTYMINEN TEATTERIHARJOITUKSISSA 191

*Marjo Savijärvi*

### III Asiantuntijaorganisaatiot

KESKUSTELUNANALYYSI JA MONIKANSALLINEN  
KRIISINHALLINTAKOULUTUS

Englannin kieli työkielenä ja koodinvaihdon hyviä käytänteitä 223

*Pentti Haddington, Antti Kamunen & Antti Siipo*

TAUKOTILA JA TAUOILLA TAPAHTUVA VUOROVAIKUTUS TYÖYHTEISÖN  
YHTEISYYDEN MAHDOLLISTAJINA 263

*Mari Holmström, Mirka Rauniomaa & Maarit Siromaa*

TUTKIMUSMENETELMÄN KEHITTÄMINEN IMITAATIOPELIN  
SEKVENTIAALISUUTTA TARKASTELEMALLA 291

*Mika Simonen & Ilkka Arminen*

EPILOGI

Tutkittavat äänessä 317

*Esa Lehtinen, Mika Simonen & Riikka Nissi*

Litteraatiomerkit 328

Teoksen kirjoittajat 329

English Abstract 332

## Esipuhe

Idea tähän teokseen syntyi vuonna 2017 Jyväskylässä järjestetyillä Keskusteluntutkimuksen päivillä, jonne oli koottu kirjan ensimmäisen toimittajan vetämä, soveltavaa keskusteluntutkimusta käsittelevä paneeli. Sen osallistujina oli erilaisia ammatillisia konteksteja tarkastelevia tutkijoita ja näiden alojen ammattilaisia, ja siinä käsiteltiin tutkimukseen liittyviä odotuksia ja toiveita, tutkijan ja tutkittavan keskinäisiä suhteita, tutkimusetiikkaa ja tutkimuksen merkityksellisyyttä. Paneelin teemat herättivät panelisteissa ja yleisössä paljon kysymyksiä ja pohdintoja, ja niistä pyydettiin blogikirjoitusta. Ajattelimme kuitenkin, että aihe ansaitsee laajemman käsittelyn, ja päätimme siksi toimittaa tämän kokoomateoksen. Osa kirjoittajista on alkuperäisiä panelisteja, osa muita soveltavaa keskusteluntutkimusta tehneitä tutkijoita. Teoksen tavoitteena on paitsi tuoda uutta tietoa artikkeleissa käsitellyistä ilmiöistä myös nostaa esiin tutkimuksen tekoon, tutkittavien kohtaamiseen ja tutkimustulosten soveltamiseen liittyviä moninaisia kysymyksiä. Se onkin suunnattu tiedeyhteisön lisäksi myös eri alojen ammattilaisille ja kaikille niille, jotka joutuvat pohtimaan tieteellisen tiedon asemaa ja käyttöä sekä erilaisia asiantuntijuuden muotoja nyky-yhteiskunnassa ja työelämässä. Kiitämme kaikkia kirjoittajia ja alkuperäisiä panelisteja tähän kirjaan osallistumisesta ja oman tutkimusmaailmansa avaamisesta. Erityisesti kiitämme viimeisen luvun haastateltavia, joista osa oli mukana jo pa-



neelissa ja jotka kertovat tässä teoksessa tutkittavana olemisesta. Taina Järvenpäästä kiitämme avusta kirjan teknisessä toimittamisessa.

Jyväskylässä ja Helsingissä

15.3.2021

Riikka Nissi, Mika Simonen ja Esa Lehtinen

# Soveltava keskusteluntutkimus tutkijan ja tutkittavien vastavuoroisena toimintana

*Mika Simonen*

 <https://orcid.org/0000-0003-0004-9165>

*Riikka Nissi*

 <https://orcid.org/0000-0002-7083-070X>

*Esa Lehtinen*

 <https://orcid.org/0000-0003-0218-6075>

## Johdanto

Tieteellinen tutkimustyö on jaettu perinteisesti kahteen tyyppiin: perustutkimukseen, joka pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkimuskohteestaan, ja soveltavaan tutkimukseen, joka hyödyntää perustutkimuksen tuottamaa tietoa johonkin käytännön ongelmaan (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Nykyisin tämä kahtiajako on kuitenkin häilyvä, sillä tutkimuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja tutkijan vuoropuhelu tiedeyhteisön ulkopuolisten tahojen kanssa on odotuksenmukaista ja esimerkiksi useimpien rahoittajien edellyttämä osa tieteellistä tutkimustyötä. Suomessa tämä juontuu erityisesti vuonna 2010 voimaan tulleesta uudesta yliopistolaista (558/2009), johon kirjattiin yhteiskunnallinen vuorovaikutus yliopistojen kolmanneksi tehtäväksi tutkimuksen ja opetuksen rinnalle. Tieteen avautuminen muulle yhteiskunnalle on kuitenkin

kin osa laajempaa kansainvälistä kehityskulkua, jota tuetaan aktiivisesti tiedepolitiikalla ja jossa – tieteensosiologisesta näkökulmasta – tieteen yhteiskuntasopimus neuvotellaan uusiksi (Väliverronen 2016). Voikin sanoa, että tieteellinen tieto on tärkeässä ja arvostetussa asemassa nyky-yhteiskunnassa, jonka muutosprosessien ymmärtäminen ja hallinta edellyttävät perusteltuja näkökantoja ja syvällistä tietämystä eri ilmiöiden välisistä yhteyksistä. Moninäkökulmaisessa maailmassa, jota leimaavat asiantuntijuuden ja tietokäsityksen muutokset, tiedeyhteisö jouuu toisaalta myös perustelemaan tehtäviään ja olemassaoloaan muiden yhteiskunnallisten instituutioiden tapaan (Väliverronen 2016).

Edellä kuvatut muutokset ovat tuoneet uusia muotoja ja haasteita myös tutkijan ja eri yleisöjen välisiin kohtaamisiin. Kuten Väliverronen (2016: 19, 21–22) esittää, tieteellisen tiedon lisääntyvä tarjonta tuottaa myös uudenlaista valistunutta kriittisyyttä, sillä kansalaiset eivät halua enää olla vain passiivisia tiedotuksen, valistuksen ja koulutuksen kohteita, vaan he haluavat päästä itse keskustelemaan tutkimuksen soveltamisen eettisistä, poliittisista ja taloudellisista valinnoista ja siis vaikuttamaan siihen, miten tutkimustietoa käytetään yhteiskunnassa. Tieteen yleistajuistamisen sijaan puhutaankin nykyään dialogisesta tai osallistavasta tiedeviestinnästä (Saikkonen & Väliverronen 2013), joka painottaa eri osapuolten vastavuoroista osallistumista ja oppimista. Tiedeviestinnän käytänteiden voi siis katsoa muuttuneen yksisuuntaisesta tutkimustulosten kertomisesta kohti erilaisia yhteiskehittelyn muotoja, joissa tutkija ja eri yleisöt muodostavat tietoa ja neuvottelevat sen merkityksestä ja sovellettavuudesta yhteistoimin.

Tieteen soveltamisesta ja tiedeviestinnästä puhuttaessa tarkoitetaan yleensä tutkijan roolia esimerkiksi tietokirjojen tai asiantuntijakolumnien kirjoittajana tai hänen esiintymistään erilaisilla julkisilla areenoilla, kuten sähköisessä ja digitaalisessa mediassa sekä erilaisten paneelikeskustelujen, yleisöluentojen ja tiedekahviloiden tapaisissa yleisötilaisuuksissa (ks. Heikkilä & Tammi 2020; Raevaara 2016; Strellman & Vaattovaara 2013; Väliverronen 2016). Tässä teoksessa keskitymme erityisesti ihmis- ja yhteiskuntatieteisiin ja kiinnitämme huomiota myös niihin monimuotoisiin kohtaamisiin, joita tapahtuu – ihmisten toimintaa tutkittaessa – tutkijan ja tutkittavien välillä kaikissa tutkimusprosessin

vaiheissa. Nähdäksemme useat edellä kuvatuista muutoksista kiteytyvät juuri näissä tutkimustyön arkisissa kohtaamisissa nostaten esiin monenlaisia tutkijan omaan ammatillisuuteen ja asiantuntijuuteen ja niiden rajoihin liittyviä valintoja ja pohdintoja (vrt. Saikkonen & Väliaverronen 2013). Tällainen ammatillinen rajatyö voi liittyä ensinnäkin tutkimuksen suunnitteluvaiheeseen, jolloin tutkija joutuu avaamaan tutkimusasetelmaansa tutkittaville ja suhteuttamaan heidän tutkimukseen kohdistamia odotuksia ja toiveita omiin tavoitteisiinsa. Tutkimuksen toteutusvaiheessa tutkija joutuu puolestaan säätelemään sosiaalista läheisyyttä ja etäisyyttä tutkittaviin. Tutkimusprosessin aikana tutkija ja tutkittavat tutustuvat toisiinsa ja sitoutuvat yhteiseen toimintaan. Tutkittavat ovat kuitenkin tutkijan ammatillisen katseen alla, ja tutkija tietää joutuvansa irrottautumaan heistä prosessin myöhemmissä vaiheissa. Koska tutkittavat voivat tulla erilaisista elämäntilanteista ja edustaa vaikkapa haavoittuvassa asemassa olevia ryhmiä, voi yhteisen toiminnan päätyminen – ja tutkittavien kannalta paluu tutkimusprosessia edeltävään arkeen – nostaa esiin tutkijan ja tutkittavien elämän eroja ynnä yhtäläisyyksiä sekä esimerkiksi kysymyksiä yhteiskunnallisesta osallisuudesta ja mahdollisuuksista. Tutkimuksen raportointivaiheessa tutkijalla ja tutkittavilla voi toisaalta olla edelleen eriasteista yhteistyötä: tuloksia voidaan esitellä tutkittaville jo etukäteen tai tutkittavat voivat jopa osallistua kirjoitustyöhön. Tällöin joudutaan neuvottelemaan tutkimustulosten merkityksestä, mahdollisista näkökulmaeroista ja tiedon omistajuudesta. Tutkimustulosten raportointi liittyy myös laajempiin kysymyksiin tulosten yhteiskunnallisesta, poliittisesta tai organisatorisesta merkittävydestä ja mahdollisista vastuukysymyksistä tuloksia hyödynnettäessä tai kaupallistettaessa.

Käsittelemme seuraavaksi tutkimuksen soveltamisen näkökulmia ja haasteita keskusteluanalyyseissa. Luomme katsauksen alan kirjallisuuden sekä hahmottelemme systemaattista, kontekstista riippumatonta tapaa ryhmitellä soveltavia tutkimuksia. Tämän jälkeen esittelemme kirjan ja artikkelien sisällöt. Johdannon päättävissä loppusanoissa avaamme teoksen artikkelien rakennetta, joka sisältää varsinaisen tutkimusraportin lisäksi myös tutkimusprosessista kertovan tarinan.

## Tutkimuksen soveltamisen näkökulmia ja haasteita keskusteluanalyyseissa

Soveltava keskusteluntutkimus perustuu keskusteluanalyyysiin, omintakeiseen puhujien vuorovaikutusta tarkastelemaan menetelmään, joka syntyi yhdysvaltalaisen sosiologien, erityisesti Harvey Sacksin, Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin myötävaikutuksella 1960–1970-lukujen taitteessa. Keskusteluanalyysi on kiinnostunut sosiaalisen toiminnan vuorovaikutuksellisesta organisoitumisesta. Se tutkii aidoista vuorovaikutustilanteista koottuja ääni- ja videoaineistoja, joista analyysin avulla tuotetaan havaintoja niistä keinoista, joilla osallistujat tuottavat hetki hetkeltä rakentuvaa yhteistä ymmärrystä itsestään, toisistaan ja jaetusta vuorovaikutustilanteesta (Hakulinen 1997a). Keskusteluanalyysein huomion kohteena ovat siis keskustelun omat sisäiset rakennepiirteet, jäsennykset, joiden avulla osallistujat koordinoivat toimintojaan ja joiden varaan heidän keskinäinen ymmärryksensä rakentuu. (Hakulinen 1997a.) Keskeisimpiä keskustelua ohjaavia jäsennyksiä ovat vuorottelu- ja sekvenssijäsennykset. Vuorottelujäsennykset ovat systeemi, jonka avulla osallistujat pystyvät tulkitsemaan, kenen vuoro on kulloinkin puhua, kun taas sekvenssijäsennykset ohjaa sitä, miten peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia laajempia toimintajaksoja niistä muotoutuu. (Hakulinen 1997b; Raevaara 1997.) Tällaista keskustelun ajallista organisoitumista tarkastelemalla on mahdollista selvittää, miten ihmiset rakentavat hetki hetkeltä etenevän vuorovaikutuksen keinoin erilaisia sosiaalisia tilanteita ja niihin liittyviä rooleja ja tehtäviä.

Arkikeskustelun lisäksi keskusteluanalyysi tarkastelee myös erilaista institutionaalista vuorovaikutusta. Instituutiolla tarkoitetaan sellaisia yhteiskunnan virallisia järjestelyjä, joiden avulla hoidetaan vaikkapa terveydenhuollon, oikeuslaitoksen ja koulutusjärjestelmän tehtäviä (Peräkylä 1997). Institutionaalisia keskusteluja yhdistää tyypillisesti se, että ne ovat päämääräorientoituneita, niissä käytetään kullekin instituutiolle tyypillisiä tulkintakehyksiä ja niihin osallistumista säätelevät erilaiset rajoitteet (Drew & Heritage 1992; Raevaara, Ruusuvoori & Haakana 2001). Institutionaalisen vuorovaikutuksen keskustelukäytänteet ovat siis samoja kuin arkikeskustelussa, mutta niitä muunnellaan systemaattisesti

niin, että ne palvelevat jonkin institutionaalisen tehtävän suorittamista. Nykyinen keskustelunanalyysi tarkastelee sekä arki- että institutionaalissa keskustelussa paitsi kielellistä myös kehollista vuorovaikutusta sekä esimerkiksi tilan ja esineiden käyttöä (ks. Haddington & Kääntä 2011; Stevanovic & Lindholm 2016a).

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen soveltamiseen liittyy monenlaisia haasteita. Ensinnäkin käytännöllisten intressien ohjaavuus voidaan nähdä siinä mielessä ongelmallisena, että ne määrittelevät ennakoita tutkimuksen kohteen reunaehdot. Tämän voi nähdä ristiriitaisena sen keskustelunanalyysin periaatteen kanssa, jonka mukaan kiinnostuksen kohteet ja intressit tulisi löytää viime kädessä aineiston analyysin myötä (ten Have 2001: 7–8). Toiseksi keskustelunanalyysin löydökset näyttäivät maallikon silmissä usein varsin monimutkaisilta ja pikkutarkoilta. Vaikka keskustelunanalyysissä keskitytään sellaisiin seikkoihin, joihin osallistujat itse orientoituvat, nämä ilmiöt ovat usein maallikon huomiokyvyn ulkopuolella (Sidnell 2013: 799). Haasteena on siis tutkimustiedon välittäminen riittävän ymmärrettävänä ja yksiselitteisenä. Kolmanneksi soveltaminen kytkeytyy aina arvoihin. Tähän liittyy myös kysymys siitä, keiden toimijoiden näkökulmasta asioita katsotaan: onko olennaisena lähtökohtana esimerkiksi ammattilaisten vai asiakkaiden näkökulma (ks. Antaki 2011)? On selvää, että esimerkiksi vuorovaikutusongelmien esiin nostaminen työyhteisöissä saattaa uhata eri osapuolten sosiaalisia kasvoja, ja tutkijalta vaaditaan näin ollen hienovaraisuutta. Näistä haasteista huolimatta vuorovaikutustieto on useimmiten kiinnostavaa tutkimuskohteiden ja niihin liittyvien toimijoiden näkökulmasta, ja myös monilla tutkijoilla on keskeisenä intressinä tutkimuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Pohdimme seuraavaksi, miten keskusteluntutkimusta on aikaisemmin sovellettu, ja suhteutamme tämän kirjan näkökulmaa aikaisempaan tutkimukseen.

Charles Antaki (2011) jaottelee soveltavan keskusteluntutkimuksen kuuteen ryhmään. Ensimmäiseksi hän näkee soveltamisen kohdentuvan tieteelliseen keskusteluun. Ajatuksena on, että keskustelunanalyysi voi tuottaa uudenlaista ymmärrystä eri tieteenaloille. Uutena sovelluksena tästä voi pitää keskustelunanalyysin yhdistämistä kokeelliseen tutkimukseen (ks. Stevanovic 2016). Toiseksi soveltaminen paikantuu Antakin

mukaan sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin, kuten rasismiin tai muuhun syrjintään. Keskustelunalyysin avulla voidaan ymmärtää, miten nämä ongelmat rakentuvat vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kolmanneksi keskustelunalyysia voidaan soveltaa viestinnän haasteiden ymmärtämiseen ja ratkaisemiseen. Tämä on erityisen olennaista ns. epätyypillisen vuorovaikutuksen kohdalla, jolloin vuorovaikutuksen osapuolena on henkilöitä, joilla on esimerkiksi puutteellisen kielitaidon tai jonkin kielellisen häiriön, kuten afasian tai dysleksian, vuorovaikutuksellisia haasteita. Neljänneksi keskustelunalyysin avulla voidaan pyrkiä tarkentamaan kielellisten ja vuorovaikutuksellisten häiriöiden diagnostiikkaa. Viidenneksi voidaan tarkastella erilaisten institutionaalisten vuorovaikutustilanteiden rakenteita ja saada näin uudenlainen näkemys instituutioiden olemuksesta ja toiminnasta. Kuudenneksi keskustelunalyysilla voidaan tehdä interventioita, pyrkiä päämäärätietoisesti muuttamaan joitakin vuorovaikutuskäytänteitä. Antakin toimittaman kirjan artikkelit keskittyvät tähän kuudenteen soveltamisen tapaan.

Edellä esitelty Antakin jaottelu perustuu, sen kuudetta luokkaa lukuun ottamatta, pitkälti erilaisiin soveltamisen konteksteihin. Seuraavassa pyrimme hahmottelemaan systemaattisempaa, kontekstista riippumatonta tapaa tarkastella tutkimuksen soveltamista keskustelunalyysissa. Ajattemme tutkimuksen soveltamisen olevan kaksisuuntaista vuorovaikutusta tutkijoiden ja tutkittavien välillä, ja tästä näkökulmasta hahmotamme soveltamista kahden jatkumon avulla. Ensimmäinen jatkumo koskee sitä, missä määrin tutkimuksen avulla pyritään vaikuttamaan tutkittavaan kohteeseen. Toinen jatkumo taas kuvastaa sitä, missä määrin tutkittavat vaikuttavat tutkimukseen. Jaamme molemmat jatkumot karkeasti kolmeen tasoon.

Ensimmäinen jatkumo koskee siis tutkijoiden vaikutusta tutkimuskohteeseen. Tämän suhteen ensimmäinen taso tarkoittaa sitä, että vuorovaikutuksen osallistujia autetaan ymmärtämään vuorovaikutustaan paremmin. Toisella tasolla annetaan tutkimuksen perusteella ohjeita siitä, miten vuorovaikutusta voi toteuttaa paremmin. Tähän erontekoon viittaa nähdäksemme Richards (2005) tehdessään eron tutkimuksen löydösten ja preskription välillä. Kolmannella tasolla tutkimus itse osal-

listuu vuorovaikutuskäytänteiden kehittämiseen. Tästä on kyse varsinaisissa interventiotutkimuksissa.

Jos ajatellaan Suomessa tehtyä keskustelunanalyttistä tutkimusta, ensimmäisen tason soveltamista on tehty runsaasti. Institutionaalista vuorovaikutusta on tutkittu esimerkiksi erilaisissa terveydenhuollon ja terapian tilanteissa (esim. Peräkylä 2006; Lehtinen 2005; Halonen 2002), asiointitilanteissa (Sorjonen & Raevaara 2006) ja luokkahuoneessa (Tainio 2007). Nämä tutkimukset ovat lisänneet ymmärrystä siitä, miten vuorovaikutus rakentuu kyseisissä instituutioissa ja millaisissa rooleissa ammattilaiset ja maallikot niissä toimivat. Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus voikin kohdistua yhtäältä ammattilaisten ja asiakkaiden väliseen vuorovaikutukseen, toisaalta vertaisten väliseen vuorovaikutukseen esimerkiksi työpaikoilla (ks. Nissi & Lehtinen 2016). Suomessa tehty keskusteluntutkimus on myös lisännyt tietoa erilaisista epätyypillisistä vuorovaikutustilanteista, joissa keskustelijoina on esimerkiksi suomea toisena kielenä puhuvia, muistisairaita tai afaattikkoja (esim. Leskelä & Lindholm 2012). Ensimmäisen tason soveltamisen näkökulmasta mielenkiintoisena voi pitää Peräkylän ja Vehviläisen (1999, 2003) ajatuksia keskustelunanalyysin ja vuorovaikutusideologioiden suhteesta. He esittävät, että tavat, joilla keskustelunanalyysi lisää ymmärrystä tutkimistaan käytänteistä, voi systematisoida keskusteluttamalla tutkimustuloksia suhteessa ammattilaisten omiin käsityksiin vuorovaikutuksesta, sikäli kun ne ovat esillä esimerkiksi ammattikirjallisuudessa ja erilaisissa koulutusmateriaaleissa. Tällaisten pohdintojen avulla eri alojen ammattilaiset voivat reflektoida omia vuorovaikutuskäytänteitään ja sitä, missä määrin ne vastaavat ammattikirjallisuudessa esitettyjä näkemyksiä.

Toisen tason soveltamista, jossa tutkimuksen kohdeyhteisöön pyritään vaikuttamaan suoremmin, on tehty vähemmän. Ohjeiden tai suositusten antaminen on keskustelunanalyysissa ylipäätään usein nähty ongelmallisena (Stevanovic & Lindholm 2016b), erityisesti koska tällaisella menettelyllä vaikutetaan kyseiseen vuorovaikutusilmioon ja hankaloitetaan siihen liittyviä jatkotutkimuksia (Richards 2005: 3–5). Varsinaisissa tutkimusartikkeleissa annetaankin harvoin toimintaohjeita. Keskustelunanalyttikot ovat kuitenkin kirjoittaneet myös teoksia, jotka



on selkeämmin suunnattu ammatinharjoittajille, ja näissä on saatettu omaksua preskriptiivisempi ote. Esimerkiksi Sorjosen, Peräkylän ja Eskolan (2001) toimittamassa lääkärin ja potilaan vuorovaikutusta käsittelevässä kirjassa on tutkimustulosten esittelyn ohella erillisiä tietolaatikoita, joissa annetaan tuloksiin pohjautuvia ohjeita. Eeva Pyörälä (2001) pohtii teoksen yhdessä artikkelissa myös keskusteluanalyysin soveltamista lääkärin koulutuksessa. Leskelän ja Lindholmin (2012) toimittamassa epätyypillistä vuorovaikutusta koskevassa teoksessa on liitteenä Leskelän (2012) koostama ohjeistus. Raevaara, Sorjonen ja Lappalainen (2013) taas tutkimuksessaan asiakasneuvojen ja asiakkaiden vuorovaikutuksesta antavat suosituksia asiakaspalvelun kehittämiseksi.

Kolmannen tason soveltamista, interventiotutkimuksia, on Suomessa tehty vähän. Tässä kirjassa kuitenkin esitellään Elina Weisten ja Sanna Vehviläisen koulutusinterventiota hyödyntävää tutkimusta. Kansainvälisesti interventiohankkeita on tehty jonkin verran. Kuten Antaki (2011) toteaa, yleensä on kyse siitä, että vuorovaikutuksessa on havaittu jokin ongelma, johon voidaan vaikuttaa melko yksinkertaisella vuorovaikutuskäytänteiden muutoksella, jonka suhteen ammatillaisia voidaan kouluttaa.

Kuten totesimme, tutkimuksen soveltavaa aspektia on mahdollista lähestyä myös toisesta näkökulmasta, voidaan tarkastella sitä, millainen vaikutus tutkimuksen kohteena olevalla yhteisöllä on tutkimukseen. Tässä teoksessa haluamme nostaa esille myös tämän näkökulman, jota ei aikaisemmin ole juurikaan huomioitu. Jaamme tämänkin näkökulman kolmeen tasoon. Ensimmäisellä tasolla tutkijoiden ja yhteisön välillä on vuorovaikutusta, jonka voi katsoa jo muokkaavan tutkimusasetelmaa. Tämä tarkoittaa yhtäältä sitä, että kohdeyhteisö vaikuttaa siihen, millaista vuorovaikutusta tutkija pääsee taltioimaan tutkimuksen aineistoksi. Toisaalta keskustelut tutkittavan yhteisön jäsenten kanssa saattavat vaikuttaa myös siihen, millaisiin ilmiöihin tutkija päättää kiinnittää huomiota. Toiselle tasolle siirryttäessä tutkittava ongelma nousee spesifimmällä tasolla tutkittavan yhteisön vuorovaikutuksesta. Interventiotutkimukset ovat usein esimerkkejä myös tämän tyyppisestä vaikutuksesta: yritetään löytää vuorovaikutuksellinen ratkaisu johonkin yhteisössä havaittuun ongelmaan. Jokin yhteisössä tunnistettu ilmiö voi olla lähtö-

kohtana perinteisemmällekin keskusteluntutkimukselle. Jos esimerkiksi jossakin yhteisössä pidetään vähäistä osallistumista vuorovaikutukseen ongelmallisena, voi tähän ongelmaan pureutua vuorovaikutuksen tutkimuksen keinoin (ks. esim. Weiste ym. tässä teoksessa). Kolmantena tasona on tutkijoiden ja yhteisön jäsenten yhteistutkijuus. Tämän voi nähdä tarkoittavan sitä, että tutkimusongelmia muotoillaan yhdessä tutkittavan yhteisön jäsenten kanssa, nauhoituksia analysoidaan yhdessä ja käytetään näin hyväksi yhteisön jäsenten kulttuurista tietämystä, tai jopa kirjoitetaan tutkimusraportteja yhdessä. Tässä teoksessa on kaksi tällaista yhteisjulkaisua (Keisanen ym.; Lilja ym.). Tutkijat saattavat myös osallistua yhteisön toimintaan, minkä lisäksi tutkija voi itse olla tutkimansa ammatin harjoittaja. Esimerkiksi Peräkylä (2011) on pohtinut kaksoisrooliaan psykoanalyysin tutkijana ja psykoanalytikkona.

## Kirjan ja artikkelien sisältö

Soveltava tutkimus paitsi vaikuttaa eri tavoin tutkimaansa yhteisöön ja vaikuttaa siitä itse myös tapahtuu erilaisissa institutionaalisissa ja ammatillisissa ympäristöissä – joilla voi puolestaan olla merkitystä siihen, minkälaiseksi tutkijan ja tutkittavien keskinäinen toiminta muotoutuu. Käsillä oleva teos sisältää yhdeksän tutkimusartikkelia, jotka tarkastelevat vuorovaikutusta kolmessa erityyppisessä ammatillisessa ympäristössä: sosiaali- ja terveydenhuollossa, koulutuksessa ja asiantuntijaorganisaatioissa.<sup>1</sup> Ensimmäisen osion artikkeleissa valotetaan ammattilaisten ja asiakkaiden välisten suhteiden avulla työterveyden, mielenterveyskuntoutuksen ja vanhustyön kysymyksiä. Sosiaali- ja terveydenhuolto on perinteinen soveltavan keskusteluntutkimuksen alue, jonka kohtaamisia värittävä tyypillisesti osallistujien erilainen pääsy toisaalta ammatilliseen tietoon, toisaalta asiakkaan omaan elämismaailmaan (ks. esim. Sorjonen ym. 2001). Kuten teoksen artikkelit osoittavat, näistä rooleista

1 Artikkeleissa käytetään puheen litterointiin Gail Jeffersonin (2004) kehittämää keskusteluanalyttista merkintätapaa. Teoksen lopussa on liite, johon on koottu artikkeleissa käytetyt keskeiset merkit selityksineen. Näistä poikkeavat merkintätavat on selitetty kussakin artikkelissa erikseen.

juontuvat tiedolliset ja toiminnalliset oikeudet ja velvollisuudet voivat rakentua eri tilanteissa erilaisiksi. Niitä voidaan myös pyrkiä purkamaan, mikä tuo vuorovaikutukseen uudenlaisia jännitteitä.

Myös opetusta ja koulutusta on tutkittu soveltavan keskusteluntutkimuksen viitekehyksessä: se on tehnyt näkyväksi erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksen käytänteitä ja opettajan ja oppilaan roolin kielellistä ja kehollista rakentumista (ks. esim. Tainio 2007). Kaikki oppimiseen tähtäävä, tehtäväorientoitunut toiminta ei kuitenkaan tapahdu luokkahuoneissa eikä edes koulutusinstituution tuottamissa, tunnustettuun tutkintoon tähtäävissä tilanteissa. Teoksen toisen osan artikkelit – jotka tulevat hyvinvointialan koulutuksesta, sosiaalisesta sirkuksesta ja nuorisotyöhön suuntautuvasta teatterista – osoittavatkin, miten opettajan ja oppilaiden toiminta järjestyy eri tavoin erilaisissa oppimisympäristöissä.

Teoksen kolmannessa osiossa tarkastellaan ammattilaisten keskinäiseen työhön liittyviä käytänteitä asiantuntijaorganisaatiossa eli sotilasorganisaation harjoituksessa, työyhteisön tauonpidossa ja tutkimusohjelmiston kehittämisessä. Tällaista organisaation ja työyhteisön sisäistä vuorovaikutusta ja toimintaa – ja työntekijöiden keskinäisiä rooleja ja hierarkioita – on tutkittu soveltavassa keskusteluntutkimuksessa kaikkiaan vähemmän, vaikka nykyinen monitieteinen, -kielinen, -paikkainen ja -mediainen asiantuntijatyö nostaakin korostetusti esiin erilaiset työn organisoinnin tavat. Teoksen artikkeleissa tarkastellaan asiantuntijatyön toteutumista erilaisissa fyysisissä ja digitaalisissa toimintaympäristöissä ja myös työn ja ei-työn rajapinnoilla.

## I Sosiaali- ja terveydenhuolto

Työelämän muutos, väestön ikääntyminen ja työurien pidentämisen tarve ovat nostaneet työterveyshuollon toiminnan keskiöön asiakkaiden työ- ja toimintakyvyn edistämisen. Säännölliset terveystarkastukset ovat keskeinen toimintatapa näiden tavoitteiden toteuttamiseksi. Terveystarkastusten tavoitteena on työhön liittyvien sairauksien ja oireiden ehkäisy sekä työntekijän terveyden ja työkyvyn tukeminen. Apuna käytetään yksilöllistä terveystuunnitelmaa, jonka tarkoituksena on auttaa työntekijää

tunnistamaan työkykyyn vaikuttavia tekijöitä sekä motivoida terveydestä ja työkyvystä huolehtimiseen. Aiempi tutkimus kuitenkin osoittaa, ettei terveystuunnitelmaa monesti tehdä, tai se tehdään tavalla, jolla suunnitelmaan sitoutuminen jää vähäiseksi. Elina Weiste ja Sanna Vehviläinen tarkastelevat artikkelissaan, miten terveystuunnitelma tuodaan objektina keskusteluun. Artikkelissa tutkitaan myös, muuttaako työterveyshoitajille toteutettu ohjaustaitojen koulutusinterventio tapaa, joilla suunnittelua tehdään.

Mielenterveyskuntoutujien osallistumisen mahdollisuuksien turvaaminen on keskeistä nykypäivän poliittisissa suosituksissa. Dialogisessa asiakaslähtöisyydessä asiakkaan ja ammattilaisen osallisuus on tasa-arvoista: molemmat osapuolet sekä kertovat omat näkemyksensä asiasta että kuuntelevat toisensa näkemyksiä. Käytännön tasolla tarkasteltuna osallistumisen mahdollisuudet voidaan siis paikallistaa asiakkaiden ja ammattilaisten välisiin vuorovaikutuksellisiin kohtaamisiin. Elina Weiste, Camilla Lindholm, Melisa Stevanovic ja Taina Valkeapää analysoivat artikkelissaan mielenterveyskuntoutujien klubitaloyhteisöissä käymiä kuntoutuksellisia ryhmäkeskusteluja. He tarkastelevat tilanteita, joissa mielenterveysalan ammattilaiset pyrkivät kutsumaan ryhmäläisiä ottamaan osaa yhteiseen keskusteluun. Toisaalta käsitellään tilanteita, joissa ammattilaiset ohittavat asiakkaiden oma-aloitteisen osallistumisen.

Muistisairauksissa kieli- ja vuorovaikutustaidot heikenevät asteittain sairauden edetessä. Vuorovaikutustaitojen heiketessä vastuu keskustelun kannattelusta ja ylläpitämisestä siirtyy keskustelun toiselle osapuolelle. Keskusteleminen muistisairaana henkilön kanssa voi olla haasteellista. Tässä artikkelissa Camilla Lindholm ja Camilla Wide tarkastelevat, miten keskustelukumppaneiden, tässä tapauksessa hoitoalan ammattilaisten, kontribuutiot vaikuttavat muistisairaana henkilön mahdollisuuksiin osallistua keskusteluun. Tarkastelun keskiössä on yksi muistisairas henkilö ja hänen puheensa ja kielensä yksinpuhelussa, tehtäväkeskeisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa rupattelussa. Artikkelin haastaa ”hyvän keskustelun” käsitettä muistisairaiden hoidossa.

## II Opetus ja koulutus

Tiina Keisanen, Eija Mämmelä, Mirka Rauniomaa ja Ulla-Maija Törmälä tarkastelevat artikkelissaan vuorovaikutusta korkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opintojaksolla, jolla perehdytään luonnon ja seikkailullisten elementtien hyödyntämiseen hyvinvoinnin edistämiseksi sekä merkityksellisen kokemuksen rakentamiseen sosiaalisena ja osallistavana prosessina. Artikkelissa keskitytään erityisesti turvallisen toiminnan ja tulen käytön organisoimiseen. Analyysin kohteena ovat tavat, joilla osallistujat neuvottelevat luonnossa toteutettavan toiminnan turvalliseen toteuttamiseen liittyvistä käsityksistä. Tutkimus kuvaa yhteisen ymmärryksen rakentamista institutionaalisessa, oppimisen ja ohjaamisen kontekstissa ja kartoittaa muutosta osallistujien puheessa ja muussa toiminnassa. Opintojakson osallistujien vuorovaikutusta tarkastelemalla tutkimus pureutuu siihen, millaisten sosiaalisten toimintojen kautta osallistava oppiminen käytännössä toteutuu.

Sosiaalisella sirkuksella tarkoitetaan pedagogisia sirkusaktiviteetteja, joiden tavoitteena on löytää uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa ja oppia toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Sosiaalista sirkusta tehdään esimerkiksi monien maahanmuuttajaryhmien parissa. Artikkelissaan Niina Lilja, Riku Laakkonen, Laura Sariola ja Terhi Tapaninen tarkastelevat sosiaalisen sirkuksen tunteja, joiden osallistujat ovat luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa opiskelevia nuoria maahanmuuttaja-aikuisia. Artikkelissa tutkitaan, miten taidepohjaisen toiminnan ohjaaminen toteutuu ryhmissä, joiden osallistujat jakavat vähän kielellisiä resursseja keskenään, sekä millaisia osallistumisen paikkoja vuorovaikutuksessa rakentuu eli miten osallistujille tarjoutuu mahdollisuus vaikuttaa toiminnan etenemiseen. Artikkelit luovat ymmärrystä siitä, mitkä elementit sirkusvuorovaikutuksessa rakentavat ryhmien ilmapiiriä ja tukevat sosiaalisten taitojen kehittämistä. Artikkelit myös kuvaa, minkälaisia kielen oppimista mahdollistavia ja tukevia käytänteitä sirkusvuorovaikutuksessa rakentuu.

Marjo Savijärven artikkeli käsittelee ryhmäytymistä teatteriharjoituksissa. Osallistujat ovat nuoria aikuisia. Tarkastelun kohteena on kahden harjoituksen väliin sijoittuva tilanne, jossa ohjaaja kehottaa osallistujia siirtymään kolmen hengen ryhmiin, kun nämä ovat edellä harjoitelleet

pareittain. Analyysin kohteena on osallistujien yhteistoiminta ja pitkälti kehollisen toiminnan koordinointi tilanteessa, jossa oma siirtyminen on sovitettava muiden samassa tilassa olevien siirtymiseen. Analyysi avaa ryhmäytymisen dynamiikkaa tekemällä näkyväksi siirtymisen eri vaiheet sekä niiden erilaisia toteutumia: siirtyminen sisältää edellisen tehtävän lopettamisen parin kanssa, huomion kohdistamisen ohjaajaan ja uusiin vuorovaikutuskumppaneihin, uuden vuorovaikutustilan luomisen sekä uuteen ryhmään siirtymisen. Artikkeliksi osoittaa, että siirtyminen aloitetaan edeltävän harjoituksen rooleista käsin siten, että pari säilyy ensisijaisena vuorovaikutuskumppanina, kunnes edeltävä harjoitus on saatettu päätökseen tai mahdolliseen lopetuskohtaan. Niin ikään käy ilmi, että ryhmiin siirtyminen on lähtökohtaisesti kehollista toimintaa ja siirtymistä sanallistavat vain ne osallistujat, joiden pari on jo liittynyt tai liittymässä toiseen ryhmään.

### III Asiantuntijaorganisaatiot

Monikansallisen kriisinhallinnan työkieli on englanti. Sen käyttöä edellytetään kriisinhallintaharjoituksissa ja -operaatioissa yhteisen tilannekuvan säilymisen takia. Toimijat käyttävät kuitenkin myös muita kieliä, useimmiten omaa äidinkieltään. Artikkelissaan Pentti Haddington, Antti Kamunen ja Antti Siipo käyttävät keskusteluanalyysia kuvaamaan ensin tilannetta, jossa muun kuin englannin kielen käytön nähdään viivästyttävän tiedonkulkua. Sen jälkeen he kuvaavat ilmiöitä, joissa tapahtuu koodinvaihto muusta kielestä englantiin: puhujan itsensä tekemä koodinvaihto, kielenvälitys, ymmärrysehdokkaiden käyttö ja kielenylitys. Koodinvaihdon muusta kielestä englantiin voidaan nähdä olevan odotuksenmukaista toimintaa, jolla palautetaan symmetrinen tila keskustelijoiden välille ja siten rakennetaan ja ylläpidetään yhteistä tilannekuvaa.

Mari Holmström, Mirka Rauniomaa ja Maarit Siromaa tarkastelevat artikkelissaan työpaikan taukotilassa vietettäviä taukoja työyhteisön jäsenille tarjoutuvina mahdollisuuksina sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä yhteisyyden rakentamiseen niin työelämään kuin yksityiselämään

liittyvissä asioissa. Tutkimuksen aineistona on sekä etnografisia haastatteluja että tavanomaisista, arkisista taukotilanteista kerättyä videoaineistoa. Luvussa esitellään ensin haastatteluissa esiin nousseita, haastateltavien merkityksellisinä pitämiä taukojen ominaisuuksia, kuten mahdollisuutta keskustella vapaasti moninaisista aihepiireistä ja mahdollisuutta ilmaista omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tuntemuksiaan. Näiden huomioiden valossa tarkastellaan sitten keskustelunanalyysin keinoin aineisto-otteita aidoista taukotilanteista. Artikkelissa pohditaan, miten tunnistaa merkityksellisiä taukotilanteita ja niiden mahdollisia vuorovaikutuksellisia haasteita.

Mika Simonen ja Ilkka Arminen vievät soveltavan keskusteluntutkimuksen ohjelmistotuotannon ammattilaisten kentälle. He tutkivat uudenlaisen sosiologisen tutkimusmenetelmän, imitaatiopelin, tuottamaa vuorovaikutusta ja havaitsevat menetelmän käyttöön liittyvän ennalta suunnittele mattoman toiminnon. Videoaineiston analyysissä kolmen pelaajan muodostama ryhmä on saanut valmiiksi pelissä tarvittavan arvion ja on juuri siirtymässä pelissä. Heillä on tarjolla kaksi vaihtoehtoa etenemiseen. Vuorovaikutusta tarkastelemalla havaitaan pelaajien tekemän kolme ehdotusta, joiden käsittelyssä ”kurkataan” selaimella yhtä vaihtoehtoa ja vasta sitten edetään toisen vaihtoehdon kanssa. Näin pelaajat ”puhaltavat yhteen hiileen”, eivätkä ratkaise risteävien ehdotusten tuomia jännitteitä välittömästi, vaan edeten niiden kanssa kohti ratkaisua. Näin ollen asioiden, kuten ehdotusten, käsittely sekventiaalisesti toimii ryhmien resurssina. Ohjelmistotuotannon ammattilaisille vuorovaikutuksen tarkastelu antaa aiheen kehittää sosiologista tutkimusmenetelmää entistä luotettavammaksi.

## Lopuksi

Katsomme tieteellisen työskentelyn ja tutkimuskäytäntöjen olevan pohjimmiltaan retorista toimintaa. Näin myös tieteellinen teksti on luonteeltaan suostutteleva, vaikka se esitetäänkin usein tyypillisenä ekspositorisena eli ilmiöiden olemusta, yhtäläisyyksiä, eroja, syitä ja seurauksia erittelevänä tekstityyppinä (ks. Hiidenmaa 2020). Tieteellisen tekstin re-

torisena ominaislaatuna voikin pitää sitä, että se peittää oman retorisen rakenteensa näyttäytyen neutraalina. (Keränen 1996.) Tieteellisessä tekstissä asiointilat on faktuaalistettu: lukijalle ne näyttäytyvät puhtaina kuvauksina, joille ei ole vaihtoehtoja (vrt. Juhila 2016).

Tässä teoksessa tutkimusraporttien konventionaalinen retorinen rakenne on pyritty tietoisesti rikkomaan. Koska tieteellinen asiantuntijuus rakentuu ennen muuta tieteellisten genrejen hallinnan kautta, emme ole kuitenkaan muokanneet itse tutkimusartikkeleiden rakennetta, vaan antaneet kirjoittajien loistaa ansaitusti niiden kautta tutkimiensa ilmiöiden asiantuntijoina. Sen sijaan olemme pyytäneet heitä astumaan oman asiantuntija-alueensa ulkopuolelle ja kokeilemaan myös toisenlaista kirjoittajuutta. Olemme pyytäneet heitä lisäämään tutkimusartikkeliansa loppuun tutkimustarinan, jossa he avaavat lukijoille, miten tutkimus sai alkunsa, miten se eteni sekä minkälaisia kohtaamisia ja valintoja siihen liittyi. Kirjan tematiikan kannalta tutkimustarinat tuovat artikkeleihin tärkeän lisän, sillä tutkimusten soveltava luonne – tapa, jolla tutkimus vaikutti tutkittavaan yhteisöön ja se puolestaan tutkimukseen – ei käy useinkaan ilmi itse tutkimusraportista, vaan vasta näistä tarinoista. Samalla ne nostavat esiin inhimillisen toimijan – tutkijan ja tutkittavat – viimeisteltyjen tutkimusraporttien takaa. Tässä suhteessa käsillä oleva teos liittyy laajempiin tieteellistä kirjoittamista koskeviin kehityskulkuihin, joissa erilaiset tarinallisen tekstin ja tiedon tuottamisen muodot risteävät enenevästi tieteellisen tekstin kanssa tuoden esitystapaan harjittua moniäänisyyttä ja tekijän itsereflektiota (ks. Hiidenmaa 2020).

Artikkeleiden tutkimustarinoitakaan ei ole silti syytä lukea faktuaalisina asiointiloina, vaan nimenomaan tarinallistettuina kokemuksina ja omanlaisinaan retorisisina luomuksina, joiden avulla soveltavaa tutkimusta tekevät kirjoittajat merkityksellistävät omaa tutkijuuttaan ja tutkimusprosessiaan – ja rakentavat tutkijaidentiteettiään osana erilaisille yleisöille suunnattua kokoomateosta. Näin tutkimustarinat rakentuvat myös muodoltaan vaihteleviksi ja hyödyntävät esimerkiksi aiemmassa tutkimuksessa havaittuja seikkailukertomuksen, muisteluksen, anekdootin ja tuokiokuvan konventioita (ks. Virtanen 2020). Kuten Väliverronen (2016) huomauttaa, tiedeviestintää ei edistäkään vain ylemmiltä tahoilta tuleva vaatimus osallistua yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen, vaan



käytänteet, joiden avulla myös tutkija saa tutkimuksesta ja sen tuloksista kertomalla uusia näköaloja omaan työhönsä. Toivomme tutkimustarinoiden toimivan tässä tarkoituksessa ja lisäävän ymmärrystä sekä soveltavan tutkimuksen mahdollisuuksista että haasteista paitsi lukijoille myös kirjoittajille itselleen. Tutkimustarinat kutsuvat arvioimaan omaa kirjoittaja- ja lukijasuhdettaan tieteelliseen tekstiin (vrt. Hiidenmaa 2020) ja pohtimaan teoksen artikkeleiden soveltamisen tapaa ja tasoja, jotka olemme tietoisesti jättäneet avoimeksi.

Teoksen päättää päätäntöartikkeli, epilogi, joka perustuu erään tutkimuksen osallistujien haastatteluun. Haastateltavina ovat dramaturgi Are Nikkinen, kuvataiteilija Sauli Sirviö ja teatteriohjaaja Elina Izarra, jotka olivat tutkittavina ja yhteistyökumppaneina Koneen Säätiön rahoittamassa projektissa ”Taide työnä ja työvälineenä”. Päätäntö nostaa esiin tutkittavana olemisen teemoja ja tuo yhteen teoksen aiempia artikkeleita. Koska se liittyy yhteen teoksen tutkimusartikkeleista ja -tarinoista, tuo se myös toisenlaisen – yhtenevän, täydentävän tai kilpailevan – kokemuksen tutkijan kokemuksen rinnalle. Tällä tavoin teos toimii itsessään eräänlaisena kohtaamisen ja vuoropuhelun paikkana, tiedeviestinnän muotona, jossa vuorottelevat eri äänet, puhuvat ja näkökulmat.

## LÄHTEET

- Antaki, C. 2011: Six kinds of applied conversation analysis. – C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–14.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992: Analyzing talk at work. An introduction. – P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65.
- Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.) 2011: *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS.
- Hakulinen, A. 1997a: Johdanto. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hakulinen, A. 1997b: Vuorottelujäsenitys. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 32–55.
- Halonen, M. 2002: *Kertominen terapian välineenä. Tutkimus vuorovaikutuksesta myllyhoidon ryhmäterapiassa*. Helsinki: SKS.
- Heikkilä, M. & Tammi, T. 2020: *Viheliäs tiede – ja muita vaikeita uutisia*. Tampere: Vastapaino.

- Hiidenmaa, P. 2020: Trendinä tarinallinen tietokirja. – M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.), *Kertomuksen keinoin. Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus, 23–50.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jefferson, G. 2004: Glossary of transcript symbols with an introduction. – G. H. Lerner (toim.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*. Philadelphia: John Benjamins, 13–31.
- Juhila, K. 2016: Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. – A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 145–178.
- Keränen, M. 1996: Tieteet retoriikkana. – K. Palonen & H. Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino, 109–134.
- Lehtinen, E. 2005: Information, understanding and the benign order of everyday life in genetic counselling. *Sociology of Health & Illness* 27(5), 575–601.
- Leskelä, L. 2012: Liite: Selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeet. – L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 269–298.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (toim.) 2012: *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Nissi, R. & Lehtinen, E. 2016: Negotiation of expertise and multifunctionality. PowerPoint presentations as interactional activity types in workplace meetings. *Language & Communication* 48, 1–17.
- Peräkylä, A. 1997: Institutionaalinen keskustelu. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Peräkylä, A. 2006: Communicating and responding to diagnosis. – J. Heritage & D. W. Maynard (toim.), *Communication in medical care. Interaction between primary care physicians and patients*. Cambridge: Cambridge University Press, 214–247.
- Peräkylä, A. 2011: A psychoanalyst's reflection on conversation analysis's contribution to his own therapeutic work. – C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 222–242.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 1999: Vuorovaikutustutkimus ja vuorovaikutusideologiat. *Psykologia* 34, 329–342.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 2003: Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727–750.
- Pyöralä, E. 2001: Keskustelunanalyttisen vuorovaikutustutkimuksen soveltaminen lääkärinkoulutuksessa. – M.-L. Sorjonen, A. Peräkylä & K. Eskola (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino, 183–195.
- Raevaara, L. 1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.
- Raevaara, L., Ruusuvoori, J. & Haakana, M. 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – J. Ruusuvoori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: SKS, 11–38.
- Raevaara, L., Sorjonen, M.-L. & Lappalainen, H. 2013: *Vuorovaikutus Kelan puhelinpalvelussa*. Työpapereita 46/2013. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

- Raevaara, T. 2016: *Tajuako kukaan? Opas tieteen yleistajuistajalle*. Tampere: Vastapaino.
- Richards, K. 2005: Introduction. – K. Richards & P. Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–15.
- Saikkonen, S. & Välierronen, E. 2013: Popularisoinnista osallistavaan tiedeviesticintään: Kriittinen arvio ”demokraattisesta käännteestä”. *Yhteiskuntapolitiikka* 78(4), 416–424.
- Sidnell, J. 2013: Basic conversation analytic methods. – J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis*. Malden: Wiley–Blackwell, 77–99.
- Sorjonen, M.-L., Peräkylä, A. & Eskola, K. (toim.) 2001: *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, M.-L. & Raevaara, L. (toim.) 2006: *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Helsinki: SKS.
- Stevanovic, M. 2016: Keskustelunalyysi ja kokeellinen vuorovaikutustutkimus. – M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 390–409.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) 2016a: *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. 2016b: Tietolaatikko 21: Soveltava keskusteluntutkimus ja ammatilliset ideologiat. – M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 301.
- Strellman, U. & Vaattovaara, J. 2013: *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L. (toim.) 2007: *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- ten Have, P. 2001: Applied conversation analysis. – A. W. McHoul & M. Rapley (toim.), *How to analyze talk in institutional settings. A casebook of methods*. London: Continuum Interactional, 3–11.
- Virtanen, M. T. 2020: Kertomuslajit tiedettä omakohtaisesti popularisoivassa tietokirjassa. Systeemis-funktionaalinen näkökulma. – M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.), *Kertomuksen keinoin. Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Gaudeamus, 79–111.
- Välierronen, E. 2016: *Julkinen tiede*. Tampere: Vastapaino.
- Yliopistolaki 2009/558. Saatavissa: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>. Viitattu 17.12.2020.

# I Sosiaali- ja terveydenhuolto



# Keskustelunalyysi interventiotutkimuksessa

## Terveysuunnitelman laatiminen yhteisenä toimintana työterveystarkastuksissa

*Elina Weiste*

 <https://orcid.org/0000-0002-6879-6004>

*Sanna Vehviläinen*

 <https://orcid.org/0000-0003-3698-2061>

### Johdanto

Tässä artikkelissa käsitellyn interventiotutkimuksen lähtökohtana oli työelämän muutoksen, väestön ikääntymisen ja työurien pidentämisen aikaansaama tarve nostaa työterveyshuollon toiminnan keskiöön asiakkaiden työ- ja toimintakyvyn edistäminen. Työterveyshuollon keskeinen toimintatapa asiakkaiden työ- ja toimintakyvyn edistämiseksi ovat säännölliset terveystarkastukset. Terveystarkastuksia tehdään Suomessa vuosittain yli miljoona (Kela 2012). Niiden yleisenä tavoitteena on työhön liittyvien sairauksien ja oireiden ehkäisy sekä asiakkaan terveyden ja työ- ja toimintakyvyn tukeminen (Manninen ym. 2007).

Asiakkaan terveyden ja työkyvyn tukemiseen liittyy oleellisena osana terveyttä ja työkykyä edistävän *terveysuunnitelman* laatiminen yhdessä työntekijän kanssa (Manninen ym. 2007). Terveysuunnitelman tavoitteena on auttaa asiakasta tunnistamaan työ- ja toimintakyvyn vaikuttavia tekijöitä, rohkaista häntä terveyttä edistäviin valintoihin sekä mo-

tivoida häntä omasta terveydestään ja työkyvystään huolehtimisessa. Terveysuunnitelma tarkoittaa yhtäältä sitä, että terveydestä ja työkyvystä huolehditaan tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti (eli sitä suunnitellaan yhdessä) ja toisaalta sitä, että suunnittelutyötä kirjataan ylös kirjalliseen terveystarkastukseen. Kun työkykyä ja terveyttä tarkastellaan työterveystarkastuksessa kokonaisvaltaisesti ja kontekstuaalisesti, asiakkaan tilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä ja voimavaroja voidaan tehdä näkyväksi. Ajatuksena on, että asiakkaan tilanteen yhteisen tarkastelun kohteeksi tuova väline (kirjallinen terveystarkastus) auttaa asiakasta ja terveydenhoitajaa hahmottamaan olevansa asian äärellä yhteistyössä sen sijaan, että asiakas olisi terveydenhoitajan intervention kohde. Vehviläisen (2014) mukaan tällöin työskentelyssä voidaan paremmin tavoittaa asiakkaan oma motivaatio ja hänen kokemuksensa käsillä olevasta asiasta.

Työterveyshuollossa sovellettavien yleisten ohjeistusten mukaan terveystarkastusta tulisi seurata ja toteuttaa koko työuran ajan. Sitä tulisi soveltaa ja päivittää erityisesti työn, työaikajärjestelyjen, työsuhteen tai asiakkaan elämäntilanteen muuttuessa (Manninen ym. 2007). Vaikka terveystarkastuksen tekeminen on lakisääteinen velvoite, se jätetään kuitenkin usein tekemättä tai se tehdään tavalla, joka ei aktivoi asiakasta terveystarkastuksen toteuttamiseen (Leino ym. 2014). Asiakasta motivoivan terveystarkastuksen laatiminen työterveyshoitajan ja asiakkaan välisenä yhteistyönä edellyttääkin työterveyshoitajan ohjausosaamista.

Tässä artikkelissa tarkasteltavassa Työterveyslaitoksen interventiotutkimuksessa ”Terveystarkastuksen ja motivoivan ohjauksen vaikutus työkykyyn ja työkyvyn lukutaitoon – satunnaistettu interventiotutkimus” pyrittiin kehittämään työterveyshoitajien ohjausosaamista ja tekemään terveystarkastusten laatimista systemaattisempaa ja asiakkaan tarpeista enemmän lähtevää. Hankkeessa toteutettiin työterveyshoitajille ohjaustaitojen koulutusinterventio ja tutkittiin terveystarkastuskeskustelun ja kirjallisen terveystarkastuksen hyödyntämisen vaikutusta asiakaskaiden työkykyyn ja käsitykseen omasta terveyden- ja työkyvyntilastaan. Tämän lisäksi tarkasteltiin koulutusinterventiossa opettujen hyvän ohjauksen periaatteiden sekä terveystarkastuksen teon toteutumista työterveyshoitajien työssä.

Hankkeessa toteutettua keskustelunanalyttistä osuutta voidaan luonnehtia *interventionistiseksi*. Tällainen soveltava keskustelunanalyttinen tutkimus kohdistuu vuorovaikutuksen ongelmiin, joiden tiedetään olleen olemassa jo ennen vuorovaikutuksen hienovaraista tarkastelua (Antaki 2011). Tällöin ongelma itsessään on aluksi määritelty muutoin kuin keskustelunanalyttisin termein, kuten skitsofreniapotilaiden hoitoon sitoutuminen (Thompson 2013) tai kehitysvammaisten henkilöiden osallistumisen mahdollisuuksien lisääminen omassa elämässään (Finlay, Walton & Antaki 2011). Ajatuksena on, että vuorovaikutusrakenteiden sekventiaalisen järjestymisen yksityiskohtaisella analyysillä voidaan löytää ratkaisu kyseiseen ongelmaan, mikäli tutkimus toteutetaan läheisessä yhteistyössä sellaisten ihmisten ja sidosryhmien kanssa, jotka päivittäisessä elämässään ovat tekemisissä kyseisen ongelman kanssa (Antaki 2011). Lisäksi ajatellaan, ettei tutkimus lopu saatuihin tuloksiin vaan niitä pyritään – tavalla tai toisella – aktiivisesti viemään käytäntöön tutkijoiden toimesta (Heritage & Robinson 2011).

Hankkeessa keskustelunanalyysia hyödynnettiin työterveyshoitajalle toteutetun ohjaustaitojen koulutusintervention suunnittelussa. Aiemmassa kirjallisuudessa onkin esitetty, että keskustelunanalyttinen tutkimustieto voi toimia pohjana vuorovaikutuskoulutusintervention kehittämiseksi. Esimerkiksi O'Brienin ja kollegojen (2018) hankkeessa kehitettiin vuorovaikutustaitojen koulutusinterventio ammattilaisille, jotka hoitavat dementiaa sairastavia henkilöitä. Tämä koulutus pohjautui kirjallisuuskatsausten ja palvelunkäyttäjänäkökuulmien lisäksi keskustelunanalyttisiin löydöksiin ammattilaisten ja dementiaa sairastavien henkilöiden välisestä kommunikaatiosta (O'Brien ym. 2018). Omassa hankkeessamme, toisin kuin monissa muissa keskustelunanalyysia soveltavissa interventiotutkimuksissa, tutkittiin keskustelunanalyysin keinoin intervention myötä tapahtuvaa muutosta eli sitä, muuttuvatko työterveyshoitajien vuorovaikutuskäytänteet koulutusintervention myötä. Tässä artikkelissa käsitellään ensin empiiristä analyysia terveystieteiden laatimisesta asiakkaiden ja työterveyshoitajien välisenä toimintana ja sen jälkeen eritellään keskustelunanalyysin interventionistiseen soveltamiseen liittyneitä kokemuksia ja haasteita.



## Suunnitteleminen yhteisenä toimintana

Yhteinen suunnitteleminen on usein varsin kompleksista toimintaa, jossa eri osallistujille aukeaa erilaisia osallistumispaikkoja. Tällaiset tilanteet saattavat muodostua osallistujille varsin haasteellisiksi. Aikaisemmassa keskusteluanalyyttisessä tutkimuksessa on kuvattu niin sanottuja *suunnittelusekvenssejä*, joissa osallistujat tekevät konkreettisia suunnitelmia tulevaisuuden suhteen. Vehviläinen (2001) tarkastelee suunnittelua ohjaavan kouluttajan ja opiskelijan välisenä toimintana, joka kahdenkeskisenä institutionaalisenä vuorovaikutustilanteena tulee lähelle terveystarkastuksessa tapahtuvaa suunnittelua. Vehviläisen tutkimuksessa suunnittelun kuvataan tapahtuvan pitkittyneen sekventiaalisen rakenteen kautta. Sen aloittaa ohjaajan tekemä ”ongelman aktivointi”, jolla hän kutsuu opiskelijaa kuvaamaan ideoitaan ja suunnitelmiaan tiettyyn tehtävään liittyen. Opiskelijan kerrottua aikeistaan ja suunnitelmistaan tarjoaa ohjaaja neuvon, jonka avulla hänen on mahdollista myös arvioida opiskelijan vastausta. Arviointi mahdollistaa opiskelijan suunnitelman vahvistamisen, jolloin ohjaaja suosittelee opiskelijaa etenemään ehdottamansa suunnitelman mukaisesti. Useimmiten kuitenkin ohjaaja hyväksyy suunnitelman vain osittain ja pyytää opiskelijaa korjaamaan sitä tai ehdottaa sen hylkäämistä ja tarjoaa vaihtoehdoisen suunnitelman. Sekvenssin sisällä ohjaaja voi myös esittää tarkentavia kysymyksiä, jotka tarjoavat mahdollisuuden tarkemmin kohdennetun neuvon antamiseen. (Vehviläinen 2001). Ohjaavan koulutuksen yksilöohjauksessa suunnittelu tapahtuu siis asymmetrisesti ohjaajan aloitteellisilla ja arvioivilla sekä neuvovilla vuoroilla.

Toinen keskeinen sekventiaalinen rakenne, johon suunnitteleminen yhteisenä toimintana usein paikallistuu, on *ehdottaminen* (mm. Nissi 2016; Stevanovic 2012, 2013; ks. Keisanen, Mämmelä, Rauniomaa, Törmälä tässä teoksessa). Ehdotuksissa yksi osallistujista nimeää tulevaisuuteen suuntaavan teon ja ehdottaa sen toteuttamista – tarjoten sen muille vahvistettavaksi tai hylättäväksi (Houtkoop 1987). Pälli ja Lehtinen (2014) tutkivat työntekijän osallistumisen mahdollisuuksia kehityskeskusteluihin ja totesivat osallistumisen olevan rajoitetumpaa tavoitteen asettamisen tapahtuessa esimiehen ehdotusten kautta. Sen

sijaan tavoitteenasettelun tapahtuessa esimiehen esittämien kysymysten ja työntekijän vastausten kautta työntekijä pääsi itse ehdottamaan omia tavoitteitaan.

Erilaiset vuorovaikutukselliset keinot näyttävät siis olevan sidoksissa siihen, minkälaisia osallistumisen paikkoja tilanteessa aukeaa. Toisinaan nämä keinot saattavat olla hyvinkin hienovaraisia. Esimerkiksi Nissi (2016) on kuvannut tulevaisuuteen suuntaavaa suunnittelua organisaatioiden sisäisissä kokouksissa, joissa henkilökunta on kutsuttu osallistumaan suunnitteluun, jotta prosessi olisi organisaation alatasoilta ylöspäin suuntautuvaa. Organisaation johdolla voi kuitenkin olla jo alustava näkemys tulevaisuuden suuntaviivoista, joita viedään suunnittelussa hienovaraisesti eteenpäin muun muassa tekemällä asiaa koskevia ehdotuksia. Nissi osoittaa, miten työntekijät voivat vastustaa johtajien ehdotuksia epäsuorasti käyttämällä erityistä *jos X niin Y* -rakennetta. Tämän avulla työntekijät voivat esittää ongelmallisen, hypoteettisen tilanteen ja siten korostaa ehdotetun idean epäsuotuisia seuraamuksia käytännön työlle. Toiseksi nostamalla esiin asiakkaan kokemuksen he voivat esittää organisaation hyötyvän ehdotetun idean hylkäämisestä. Näin työntekijät voivat osallistua suunnittelutoimintaan odotuksen mukaisesti ja ylläpitää ainakin jonkinlaista illuusiota tasavertaisesta keskustelutilanteesta. (Nissi 2016; ks. myös Stevanovic 2013.)

Suunnitteluvuorovaikutusta ohjaa merkittävästi myös kirjoittaminen. Se nousee keskeiseksi myös terveystieteiden laatimisen hoitajan kirjoittaessa tietokoneelle yhteisesti sovitut asiat. Kirjoittamisen avulla osallistujat voivat osoittaa sitoutuvansa tehtyihin päätöksiin ja päätöksistä voidaan tehdä yhteisiä – tai toisen osapuolen vahvasti säätelemä (Pälli & Lehtinen 2014). Esimerkiksi Pällin ja Lehtisen tutkimissa kehityskeskusteluissa esimies sääteli voimakkaasti keskustelua kirjoittamalla ylös päätetyt tavoitteet. Toisinaan esimies saattoi aloittaa kirjoittamisen jo tehdessään tavoitetta koskevan ehdotuksen, jolloin alaisen oli enää hyvin vaikea vastustaa muistiin kirjoitettua päätöstä. Toisaalta kirjoittaessaan alaisen tekemien ehdotusten aikana esimies saattoi osoittaa alaisen ehdottamien asioiden olevan valideja ja riittävän hyviä muistiin kirjoitettaviksi.

Aiempi tutkimus on siis osoittanut yhteisesti toteutuvan suunnittelun olevan varsin haastavaa. Toisaalta osallistujilla on myös näytetty olevan

hienovaraisia vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla säädellä omia ja muiden osallistumisen mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten nämä erilaiset osallistumisen keinot tulevat näkyviksi asiakkaiden ja työterveyshoitajien välisessä suunnittelutilanteessa.

## Aineisto ja menetelmät

Hankkeessa työterveyshoitajien ohjausosaamista pyrittiin kehittämään koulutusintervention avulla. Koulutus pohjautui toimijuutta tukevan ohjauksen (Vehviläinen 2014), motivoivan haastattelun (Miller & Rollnick 2013) sekä transteoreettisen muutosmallin (Prochaska, Norcross & DiClemente 1994) periaatteisiin. Koulutusintervention tavoitteena oli oppia kysymään kysymyksiä ja kuuntelemaan asiakasta tavalla, joka mahdollistaisi asiakkaan tärkeäksi kokemien vahvuuksien ja ongelmien tunnistamisen sen sijaan, että keskustelu tapahtuisi lähinnä asiakkaan etukäteen täyttämän terveydentilaa kartoittavan lomakkeen sekä työterveyshoitajan rutiiniluontoisten kysymysten ehdoilla. Toimijuuden tukemiseen liittyi lisäksi se, että tavoitteen asetelu terveystarkastuksen laatimisessa tehtäisiin yhdessä asiakkaan kanssa asiakkaan tärkeäksi nostamien seikkojen pohjalta ja terveystarkastuksen päämääriä käsiteltäisiin läpinäkyvästi ja neuvottelevasti. Ohjausvuorovaikutuksen haluttiin siis palvelevan rajatussa ajassa ja asiakaslähtöisesti terveystarkastuksen keskeisiä päämääriä.

Koulutukset toteuttivat koulutettu työnohjaaja (tämän artikkelin toinen kirjoittaja) sekä työterveyshoitaja. Koulutusinterventio sisälsi kaksi puolen päivän mittaista lähiovetuspäivää, kotitehtäviä sekä videovälitteistä ohjausta lähiovetusta seuraavilla viikoilla. Lähiovetuspäivät sisälsivät tietoa hyvän ohjauksen periaatteista ja terveystarkastuksen laatimisesta, vuorovaikutustaitojen harjoittelua sekä käytännön ohjaustilanteissa eteen tulleiden tilanteiden pohtimista ja ongelmanratkaisua. Työterveyshoitajien toteuttamien terveystarkastusten nauhoituksia hyödynnettiin kuvaamalla niiden avulla hoitajille heidän vuorovaikutuskäytänteitään. Tämä auttoi tekemään näkyväksi tarpeen muuttaa vuorovaikutuksen tapaa enemmän asiakkaan nimeämistä ongelmista ja vahvuuksista läh-

teväksi. Koulutukseen osallistui 58 työterveyshoitajaa kolmesta eri työterveyspalveluja tarjoavasta organisaatiosta eri puolilta Suomea.

Hankkeessa käytettiin niin sanottua ”askeltaen avartuvan satunnaistamisen asetelmaa” (*randomized stepped wedge design*, mm. Rautava ym. 2009). Työterveyshoitajat toteuttivat aluksi terveystarkastuksia toimien tavanomaiseen tapansa. Näihin tarkastuksiin osallistuneet asiakkaat muodostivat tutkimuksen vertailuryhmän. Sitten työterveyshoitajat satunnaistettiin yksiköittäin kolmen kuukauden välein aloittaviin interventioryhmiin. Koulutusintervention jälkeen heidän terveystarkastusasiakkaansa muodostivat interventioryhmän. Työterveyshoitajien välillä arveltiin voivan olla suuriakin eroja ohjaustaidoissa, eikä lyhyen koulutuksen ajateltu takaavan kaikkien ohjaustaitojen kehittymistä samassa rytmissä. Tämän vuoksi ajateltiin tällaisen asetelman, jossa kukin hoitaja toimii vertailuryhmän ja sitten interventioryhmän jäsenenä, olevan sopiva ja perusteltu.

Sekä vertailu- että interventioryhmän asiakkaat täyttivät käynnin yhteydessä kyselylomakkeen, jossa selvitettiin heidän käsityksiä työkyvystään, elintavoistaan, terveydentilastaan sekä toteutuneesta terveystarkastuksesta. Kysely toistettiin 12 kuukauden kuluttua. Lisäksi työterveyshoitajat täyttivät tutkimuksen alussa, koulutusintervention alussa ja siitä 6 kuukauden ja 12 kuukauden kuluttua työkykyä, työnimua ja työssä jaksamista koskevat kyselyt. Osana kyselyä tiedusteltiin myös hoitajien omia näkemyksiä omista ohjaustaidoistaan.

Kyselyaineistojen lisäksi pieni osa koulutusinterventioon osallistuneista hoitajista videonauhoitti tekemiään terveystarkastuksia ennen koulutukseen osallistumistaan ja sen jälkeen. Näiden nauhoitusten tarkoituksena oli mahdollistaa interventiokoulutuksen vaikutuksien arviointi työterveyshoitajien ohjaustaitoihin. Ennen koulutusinterventiota neljä hoitajaa nauhoitti yhdestä neljään terveystarkastustaan, yhteensä 10 nauhoitusta. Intervention jälkeen näistä samoista hoitajista kolme nauhoitti yhdestä viiteen tarkastustaan, yhteensä 10 nauhoitusta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan niiden kolmen hoitajan nauhoituksia, jotka videoivat terveystarkastuksiaan sekä ennen että jälkeen koulutusintervention (8 nauhoitusta ennen ja jälkeen intervention). Istunnot kestivät noin 45–60 minuuttia, joten aineistoa on yhteensä noin 13 tuntia.

Kaikki kolme hoitajaa olivat koulutukseltaan terveydenhoitajia, ja he olivat käyneet lisäksi työterveyshoitajan noin vuoden mittaiset erikoistumisopinnot. Heillä oli useiden vuosien työkokemus työterveyshoitajan tehtävistä. He työskentelivät kolmen eri palveluntarjoajan organisaatioissa, kaksi yksityisellä ja yksi kunnallisella puolella. Nauhoitusten asiakkaissa oli sekä naisia että miehiä, joiden ikä vaihteli 16 ja 60 vuoden välillä. Osa asiakkaista oli tullut tarkastukseen aloittaessaan uudessa työpaikassa, osa täytettyään tietyn niin sanottua ikätarkastusta vaativan iän. Keskustelutilanteisiin osallistuvien asiakkaiden terveydessä, työkyvyssä ja elämäntilanteissa oli siis suurta vaihtelua.

Ennen työterveystarkastukseen tuloa asiakas täytti lomakkeen, jolla selvitettiin terveydentilaa, elämäntapoja ja työtilannetta rastittamalla omaa tilannetta parhaiten kuvaava vaihtoehto. Tarkastuksissa keskustelua terveydestä, elämäntavoista, työkyvystä ja työhön liittyvistä asioista käytiin usein lomakkeen pohjalta. Kaikissa kolmessa organisaatiossa, joissa nauhoituksia tehtiin, oli käytössä sähköinen pohja myös terveys-suunnitelman laatimiselle. Pohjat erosivat jonkin verran toisistaan, mutta kaikkiin kirjattiin jossakin muodossa asiakkaan työterveyteen liittyvät tarpeet, tavoitteet sekä toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi joko vapaamuotoisesti tai valitsemalla osuvimmat valmiista vaihtoehtoisista fraaseista. Pohjan käyttäminen oli työterveyshoitajille pakollista, ja se liitettiin osaksi asiakkaan muuta potilaskertomusta kyseisen terveydenhuolto-organisaation sähköisessä potilastietojärjestelmässä. Tässä tutkimuksessa meillä ei ollut pääsyä niihin tietoihin, mitä terveydenhoitaja tosiasiallisesti kirjasi lomakkeelle keskustelun ohessa.

Työterveyshoitajat informoivat asiakkaita tutkimuksesta sekä kirjallisesti että suullisesti ja kysyivät asiakkaiden suostumusta nauhoituksiin. Tutkijat eivät olleet paikalla nauhoitetuissa tarkastuksissa, vaan ne toteutettiin osana työterveyshuollon normaalia toimintaa. Tutkittavien anonymitteetti on suojattu muuttamalla aineistokatkelmista kaikki tunnistamisen mahdollistavat seikat. Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin eettinen toimikunta on antanut hyväksyntänsä tutkimukselle.

Tutkimuksen analyttisessä prosessissa videoitua aineistoa katsottiin ensin avoimin silmin, minkä jälkeen siitä kerättiin kaikki sellaiset katkelmat, joissa toiminnan kohteena on terveys-suunnitelman laatiminen.

Nämä katkelmat litteroitiin keskusteluanalyttistä merkitsemistapaa noudattaen (Hepburn & Bolden 2013). Terveysuunnitelma ei kaikkiaan ollut paljoakaan istuntojen toiminnan kohteena, ja sitä koskevia katkelmia löytyi aineistomme 13 tunnista vain 17. Näiden otteiden yksityiskoh- taisessa analyysissä tarkasteltiin 1) miten terveystuunnitelma tuodaan objektina keskusteluun eli miten se otetaan puheeksi, 2) mihin koh- taan sen puheeksi ottaminen sijoittuu tarkastuksen kulussa ja 3) mil- laista vastausta se asiakkaalta hakee. Lisäksi tarkasteltiin sitä, 4) ovatko keskustelukäytänteet tältä osin erilaisia ennen ja jälkeen koulutuksen. Otteiden vähäisen määrän vuoksi analyysiprosessi keskittyi ennen ja jälkeen koulutuksen esiintyvien otteiden laadulliseen erittelyyn mah- dollisten eroavaisuuksien määrällisen tarkastelun sijaan (vrt. Robinson 2007). Tuloksissa näytämme tapaustutkimuksen omaisesti, miten ter- veystuunnitelmista keskusteltiin ennen ja jälkeen koulutuksen. Näitä muutoksia tarkastellaan yhden työterveyshoitajan toimintakäytänteissä, vaikkakin samanlainen muutos oli havaittavissa myös muiden osallis- tujien kohdalla.

## Tulokset

Ennen koulutusinterventiota työterveyshoitaja aloitti suunnittelusek- venssin ja muokkasi asiakkaan itsenäisestä vastauksesta ammatilliseen kontekstiin sopivan kirjauksen. Koulutusintervention jälkeen suunnitte- lu toteutui edelleen hoitajalähtöisesti, mutta otti paremmin huomioon asiakkaan itse nimeämät ongelmakohdat. Tämä tapahtui kahdella tapaa: joko nostamalla kesken asiakkaan kerronnan asiakkaan ongelman ku- vauksesta tietyn seikan kirjattavaksi terveystuunnitelmaan tai kutsumal- la asiakasta kysymyksen nimeämään suunnitelman kannalta keskeiset seikat. Havainnollistamme seuraavaksi asiaa aineisto-otteilla. Näytämme yhden aineistokatkelman ennen koulutusinterventiota ja sen jälkeen kaksi aineistokatkelmaa koulutusintervention jälkeen nauhoitetuista istunnoista samalta hoitajalta.

## ASIAKKAAN VASTAUKSEN UUELLEENMUOTOILU AMMATILLISEKSI KIRJAUKSEKSI

Ennen koulutusinterventiota hoitajat kutsuivat asiakkaita kuvaamaan suunnitelmaan sisällytettäviä seikkoja esittämällä terveystietolomakkeen mukaisia kysymyksiä. Tämä aloitti istunnon kulussa uuden toimintavaiheen, joka sijoittui istunnon loppuun. Asiakkailta oli vaikeuksia vastata kysymyksiin, ja he orientoituivat siihen, että työterveyshoitajan kysymät asiat olivat sellaisia, mitä istunnon aikana oli jo käsitelty. Hoitajat uudelleenmuotoilivat asiakkaan itsenäisestä vastauksesta ammatilliseen kontekstiin sopivan kirjauksen, jonka suhde asiakkaan vuoroihin jäi vähäiseksi. Ensimmäinen aineisto-ote näyttää esimerkin ennen koulutusinterventiota nauhoitetusta istunnosta. Kyseinen tarkastus on ikätarkastus asiakkaan täyttäessä 50 vuotta. Terveystietolomake ja asiakas ovat keskustelleet useista asiakkaan työhön ja terveystietolomakkeen liittyvistä teemoista. Istunnon loppupuolella, kun tunnin mittaisesta vastaanotosta on kulut noin 45 minuuttia, terveydenhoitaja pyytää asiakasta täyttämään tutkimushankkeeseen liittyvän kyselylomakkeen. Asiakkaan täyttäessä lomaketta terveydenhoitaja ottaa puheeksi terveystietolomakkeen.

### Aineisto-ote I. (2/2 ennen interventiota; 45:51/57:25)

01 TH: ((katse näyttöön)) mä samalla nytten haastattelen sua vielä  
02 tähän mh omasuunnitelmaan eli työterveyssuunnitelmaan joka  
03 aina sit tarkastuksen [yhteydes tehdään niin ni tota et  
04 AS: [mm.  
05 TH: mitkä sun tähentkiset työkykyyn ja ylipäänsä hyvinvointiin  
((katse asiakkaaseen))  
06 liittyvät tarpeet (.) on (0.75) vaikka nyt tän keskustelun,  
07 AS: heh heh en minä varmaan nyt joku jonkun tota sortin sitten  
08 noista asioista mistä puhuttiin niin,  
09 TH: mm nosta nyt vaikka joku mikä nyt ensimmäisenä,  
10 AS: siis >sanopa uudestaan< en mä pysty keskittyä kato kahteen.  
11 TH: heh heh joo eli mitkä on sun työkykyyn ja tähentkiseen  
12 hyvinvointiin liittyvät niinku tarpeet.  
13 AS: tarpeet.  
14 TH: mm-m,  
15 AS: no en minä tiä ehkä enem- siis niinku henkilökohtaiset  
16 tarpeet on varmaan tähän (0.5) vähän enemmän ittee niskasta  
17 kiinni mutta siis,  
18 TH: joo-o eli tämmönen elintapojen niinku,  
19 AS: nii (0.2) nii: ehkä joo. ((TH katse näyttöön, alkaa  
kirjoittamaan))  
20 TH: mm-m se on aika hyvä (0.75) onks se parantaminen tai niinkun  
21 tarkas- (.)taminen tai muuttaminen,

22 AS: öö::h (0.5) on se ainakin tarkastaminen.  
 23 TH: joo-o (1.5) ((TH kirjoittaa)) no tähän liittyen sitten niinku  
 24 ihan muutama painotan sanaa realistinen tavoite eli eli,  
 25 AS: no vaikka ainakin liikunnan lisääminen.  
 26 TH: mm-m. ((katse näyttöön, TH kirjoittaa))  
 ((katse asiakkaaseen))  
 27 AS: varmaan sitte ruokavalion, ((TH kirjoittaa))  
 28 (1.5) ((TH katse asiakkaaseen))  
 29 TH: tarkistus [ja muuttaminen,  
 30 AS: [nii.  
 31 TH: joo. ((TH kirjoittaa))  
 32 AS: niin (0.75) tai joo (1.0) tar- nii mä varmaan (0.2) no varmaan  
 33 joku no varmaan aika (0.5) monipuolisesti °en oo syöny°.  
 34 TH: joo joo tietysti se et se on semmonen konkreettinen ja nyt  
 35 ehkä ruokailuosalta just noista rasvojen käytöstä niin niin  
 36 tota (0.2) lisäksiin tähän et tietyiltä osin muuttaminen ja  
 ((TH kirjoittaa))  
 37 sulkuihin rasvat niin sä tiedät et se tarkoittaa sitä.  
 38 AS: joo tuleeks toi sin[ne tota,  
 39 TH: [tää jää meille me tehdää joka tapauksessa.  
 40 AS: ei ku mä aattelin et tuleeks toi sinne jonneki OmaTerveyteen,

Riveillä 1–3 terveydenhoitaja ottaa puheeksi terveystuunnitelman tekemällä väitemuotoisen ilmoituksen aikeestaan haastatella asiakasta terveystuunnitelmaa varten. Topikalisoinnin voidaan ajatella ennakoivan terveydenhoitajan seuraavaa toimintaa (Schegloff 1980) eli kysymyksen esittämistä (rivit 5–6), jolla hoitaja kutsuu asiakasta kuvaamaan suunnitelmaan sisällytettäviä seikkoja lomakkeen mukaisesti. Tällä tavoin ennakoinnista (rivit 1–3), sen vastaanotosta (rivi 4) sekä kysymyksestä (rivit 5–6) saadaan rakennettua moniosainen vuoro, mikä on tyypillistä juuri haastatteluvuorovaikutukselle (mm. Houtkoop-Steenstra 2002). Kun asiakas ei heti lähde vastaamaan, hoitaja lisää *vaikka nyt tän keskustelun*, joka viittaa asiakkaan voivan nostaa esille jotain, mitä istunnon aikana on jo käsitelty. Asiakas nauraa ja vastaa viivytellen ja epäröiden (*en minä, varmaan nyt joku*) tarpeen olevan *jonkun sortin...noista asioista mistä puhuttiin* yksilöimättä sen tarkemmin mikä terveydenhoitajan kysymä tarve voisi olla (rivit 7–8). Tällaisten naurahdusten, epäröinnin ja viivyttelyn on todettu olevan merkkejä vuorovaikutuksellisesta hankaluudesta (Pomerantz 1984; Potter & Hepburn 2010). Huomion arvoista on, että myös asiakas viittaa tässä aiempaan keskusteluun (*asioista mistä puhuttiin*) tuoden näin esille aiemman keskusteluhistorian olevan yhteisesti jaettua ja kenties sellaista, mistä työterveyshoitajan ei tarvitsisi asiakkaalta kysyä.



Työterveyshoitaja ei kuitenkaan käsittele asiakkaan vastausta riittävästi vaan hakee tarkempaa vastausta (*nosta nyt vaikka joku mikä ensimmäisenä*, rivi 9). Asiakas ei vastaa terveydenhoitajan kysymykseen vaan pyytää terveydenhoitajaa toistamaan kysymyksen todeten, ettei pysty keskittymään kahteen asiaan (terveydenhoitajalle vastaamiseen ja lomakkeen täyttämiseen) samanaikaisesti (rivi 10). Tässä kohden myös terveydenhoitaja nauraa ja toistaa alkuperäisen kysymyksensä (rivit 11–12). Asiakas toistaa hoitajan kysymyksen keskeisen sisällön *tarpeet* (rivi 13) ja hoitajan vahvistuksen jälkeen vastaa jälleen viivyttellen ja epäroiden (*en minä tiedä / ehkä*, rivi 15) henkilökohtaisen tarpeen olevan *itseä niskasta kiinni ottamisen*. Asiakkaan ilmaus on kuvainnollinen ja painottaa oman tarpeensa olevan jotain, mikä on hänen omasta toiminnastaan kiinni. Terveydenhoitaja vahvistaa asiakkaan vastauksen (*joo-o*) ja formuloi sen uusin sanoin *eli tämmönen elintapojen niinku* (rivi 18). Formulaatio jää kesken ja asiakas vahvistaa sen epäroiden (*ehkä joo*, rivi 19). Välittömästi asiakkaan vahvistuksen jälkeen hoitaja alkaa kirjoittaa koneelle. Seuraavaksi, rivillä 20, työterveyshoitaja arvioi myönteisesti asiakkaan tarvetta (*se on aika hyvä*), jonka hoitaja itse on juuri edellä formuloinut, ja sen jälkeen täydentää kesken jäänyttä vuoroaan tarjoamalla asiakkaalle vaihtoehtoja (*onks se parantaminen tai niinku tarkastaminen tai muuttaminen*, rivit 20–21). Asiakas vahvistaa tarkistamisen (rivi 22) ja hoitaja kirjoittaa jälleen koneelle.

Keskustelun jatkuessa työterveyshoitaja pyytää asiakasta nimeämään edellä määriteltyn tarpeeseen liittyviä tavoitteita. Rivillä 25 asiakas nimeää tällaiseksi tavoitteeksi liikunnan lisäämisen. Rivillä 26 hoitaja vahvistaa asiakkaan vastauksen minimipalautteella, kääntää katseen tietokoneelle ja kirjoittaa ylös asiakkaan vastauksen. Tämän jälkeen hoitaja kääntyy jälleen katsomaan asiakasta kysyen, jolloin asiakas nimeää, tällä kertaa epäroiden, ruokavalion (rivi 27). Hoitaja pyytää asiakasta tarkentamaan, onko kyse ruokavalion tarkistamisesta ja muuttamisesta (rivi 29). Asiakas vahvistaa hoitajan tarkennuksen (rivi 30) ja hoitaja ryhtyy kirjoittamaan. Asiakas ottaa kuitenkin uudelleen vuoron (rivit 32–33) ja *tai*-partikkelilla muuttaa suuntaa edellä sanotusta. Asiakkaan vuoro sisältää paljon epärointiä (*varmaan, no varmaan, joku varmaan*), itsekorjauksia ja epätyypillisen kielellisen rakenteen, jossa adverbiaali on

sijoitettu lausuman alkuun (*monipuolisesti en oo syöny*). Hoitaja käsittelee asiakkaan vuoroa konkreettisena tarkennuksena ruokavaliota koskevaan tavoitteeseensa (*se on semmonen konkreettinen*, rivi 34) ja jatkaa käsillä olevaa toimintaa ehdottamalla, että rasvojen käyttö lisään terveys-suunnitelmaan nimenomaisesti muutosta kaipaavana asiana. Vaikka hoitaja ja asiakas ovat aiemmin istunnon aikana keskustelleet rasvojen käytöstä ja rasvojen käyttö topikaalisesti liittyy asiakkaan esille nostamaan ruokavaliokysymykseen, on rasvojen esille nostaminen nimenomaisesti terveydenhoitajan oma tulkinta siitä, mitä asiakkaan ruokavaliossa tulisi ensisijaisesti muuttaa.

Terveydenhoitaja vaikuttaa käsittelevän tietokoneella olevaa suunnitelmaa yhteisesti tunnettuna artefaktina (*lisäisin tähän*), vaikka asiakkaalla ei ole suoraa pääsyä dokumenttiin. Metapuheella siitä, *miten* terveydenhoitaja asian suunnitelmaan kirjaa, hän orientoituu siihen, että suunnitelma on jotain, mitä asiakkaan tulee jälkikäteisesti osata ymmärtää. Asiakas vahvistaa hoitajan ehdotuksen (*joo*, rivi 38) ja jatkaa kysymällä mihin suunnitelma tallentuu.

Yhteenvetona ensimmäinen ote näyttää, miten terveys-suunnitelman topikalisointi aloitti vastaanoton kulussa oman erillisen haastatteluvaiheen, jossa terveys-suunnitelma tehtiin. Terveys-suunnitelman puheeksi ottamista perusteltiin sillä, että se kuuluu asiaan ja on työterveysorganisaation osalta jotain, mitä on pakollista tehdä. Vaikka hoitaja jossain määrin liitti suunnittelun aiempaan keskusteluun, asiakas orientoitui kysymyksiin sellaisina, joissa kysytyt asiat terveydenhoitajan olisi aiemman keskustelun perusteella pitänyt tietää. Vaikka osa asiakkaan ehdottamista tavoitteista (liikunnan lisääminen ja ruokavaliio) tuli kirjatuksi suunnitelmaan, asiakkaan alkaessa empiä ja muuttaa sanomaansa hoitaja kirjasi ylös oman uudelleen muotoillun versionsa (rasvojen käyttö) asiakkaan aiemman ehdotuksen muuttamisen sijaan. Terveydenhoitaja siis muokkasi asiakkaan itsenäisestä vastauksesta ammatilliseen kontekstiin sopivan kirjauksen, jonka yhteys asiakkaan tuottamaan vuoroon jäi melko vähäiseksi.

Siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan suunnittelua koulutusinterventio jälkeen nauhoitetuissa istunnoissa.

## ASIAKKAAN NIMEÄMÄN ONGELMAN NOSTAMINEN TERVEYSSUUNNITELMAAN

Koulutusintervention jälkeen terveysuunnitelma saatettiin topikalisoidea kesken asiakkaan kerronnan, jolloin hoitaja nosti asiakkaan kuvaamasta ongelmasta jonkin seikan sisällytettäväksi terveysuunnitelmaan. Terveystenhoitajan ehdotus suunnitelmaan kirjattavasta seikasta oli vahvasti responsiivinen sille, mitä asiakas oli edellä sanonut, mutta jätti asiakkaalle lähinnä mahdollisuuden vahvistaa kyseisen ehdotuksen. Tällainen suunnittelu ei kuitenkaan aloittanut uutta, erillistä vaihetta istunnon kuluksi vaan terveysuunnitelman laatiminen nivoutui muuhun asiakkaan tilanteen käsittelyyn. Toinen aineisto-ote on esimerkki tällaisesta tilanteesta. Asiakas on tullut työterveystarkastukseen aloittaessaan uudessa työpaikassa. Istunnon alussa terveydenhoitaja ja asiakas ovat käsitelleet asiakkaan laboratoriotuloksia, jotka ovat printattuna pöydällä asiakkaan edessä. Keskustelua on käyty erityisesti asiakkaan kolesteroliarvoista ja hyvän kolesterolin määrän lisäämisestä. Asiakas on tuonut esille myös huolta painonnousun suhteen, ja terveydenhoitaja on kysellyt asiakkaan liikunta- ja ruokailutavoista. Otteen alussa, noin puolessa välissä istunnon kulkua, asiakas kertoo tähän liittyen lihan syönnistään (rivit 1-4).

### Aineisto-ote 2. (2/6; 36:02/62:09)

01 AS: nii et jos mä aattelen et viikossa ni jos mä nyt  
02 aattelen jo pelkästään kotona ni mä syön sitä lihaa  
03 ni sen (.) sen tota mm:: (0.5) no kilosta puoleentoista ja  
04 viel vielä ni ei kaks kiloa riitä se liha viikossa(h)heh  
05 TH: nii nii(h)  
06 AS: kaikkiaan ni on se vähä liikaa.  
07 TH: no se ehkä joo (0.2) vähäsen et siinä vois niinku nyt jo  
08 pikkuhiljaa vaikka neljänneksen tipauttaa.  
09 AS: nii.  
(poistettu 16 riviä keskustelua jauhelihapakettien koosta; hoitaja ehdottaa siirtymistä pienempiin pakettikokoihin)  
26 TH: \$Nyt saat haasteen kuule\$.  
27 AS: \$Joo joo\$.  
28 TH: Miettii aina että mitä et että tietysti noitten  
29 terveystarkastuksen (0.5) joo tää on yks tämmönen ohjanta  
30 ja vähän pistää niinku ajatuksii ja haastaa mut myös että et  
31 tota kuuluu myös tämmösen ((katse A:han)) terveysuunnitelman  
32 teko ni täähän vois olla sit yks semmonen ihan konkreettinen,  
33 AS: Niin.  
34 TH: niinkun <tavoite>.  
35 AS: Kyllä kyllä.

36 TH: Jossain vaihees tos loppuvuodesta ku nää  
 ((katsoo laboratoriotuloksia pöydällä))  
 37 on kuitenkin ihan kohtuulliset  
 38 ni voitais ((katse A:han)) ihan et kävisit pelkästään  
 39 kolesterolimitoituksessa.  
 40 AS: Joo mielellään.  
 41 TH: Ennen vaikka ens jou- se on vuoden aina se labralähetete  
 42 (0.5) ja sitte sä näkisit vähän että et missä niinku mennään  
 43 että ku oot tehny niit muutoksii ni onks sillä vaikutusta.  
 44 AS: Mm mm.  
 45 TH: Miten sä ku sä vähä viittasit toho painoon ni ((TH kääntyy  
 46 koneelle ja ryhtyy kirjoittamaan)) ni mitäs se  
 47 sitte tällä hetkellä on.

Otteen alussa asiakas kuvaa lihan syöntinsä ongelmalliseksi. Asiakas kuvaa ensin viikossa syömänsä lihamäärän suureksi (*jo pelkästään kotona... kilosta puoleentoista*, rivit 2–3) ja arvioi sen sitten olevansa *vähän liikaa* (rivi 6). Hoitaja vahvistaa asiakkaan arvioin (*no on se ehkä joo*, rivi 7) ja ehdottaa sitten määrän pudottamista neljänneksellä (rivit 7–8). Tämän jälkeen hoitaja ehdottaa, että asiakas ostaisi pienempiä lihapaketteja ja he käyvät keskustelua kaupassa myytävien jauhelihapakettien kokoluokista. Asiakas tunnustaa huomanneensa pienempiä paketteja myytävän, muttei ole niitä kuitenkaan ostanut (ei näytetty litteraatiossa). Rivillä 26 hoitaja antaa hymyilevällä äänensävyllä pienempien pakettien kokeilemisen haasteeksi asiakkaalle.

Tämän jälkeen, rivillä 28, työterveyshoitaja siirtyy metapuheeseen siitä, mitä työterveystarkastuksissa yleensäkin on tarkoitus tehdä. Hoitaja viittaa ensin edelliseen keskusteluun sanoilla *ohjanta ja pistää ajatuksii ja haastaa* ja topikalisoii sen jälkeen terveyssuunnitelman teon. Vuoro on tuotettu viivytellen ja epäroiden, ja se sisältää useita itsekorjauksia viitaten mahdolliseen vuorovaikutukselliseen hankaluuteen (Pomerantz 1984). Tässä kohtaa työterveyshoitaja ei kuitenkaan aloita uutta toimintavaihetta vaan ehdottaa, että asiakkaan edellä mainitsema lihansyönnin määrän vähentäminen kirjattaisiin terveyssuunnitelmaan yhdeksi konkreettiseksi tavoitteeksi (*täähän vois olla sit yks semmonen ihan konkreettinen...niinku tavoite*, rivit 32, 34). Asiakas vahvistaa ehdotuksen minimaalisesti ensin rivillä 33 ja uudelleen rivillä 35. Terveystenhoitaja käsittelee tavoitetta sovittuna ja ryhtyy suunnittelemaan, koska asiakas tulisi kolesterolimitausten seurantakäynnille, jolla kyseisen tavoitteen toteutumista voitaisiin seurata (rivit 36–39 ja 41–43). Tämän jälkeen terveydenhoitaja, joka on koko edellä käydyn keskustelun ajan istunut vartalo ja kasvot

kohti asiakasta, kääntyy tietokoneelle ja kysyessään asiakkaan painosta ryhtyy kirjoittamaan samalla koneelle.

Näyttämässämme otteessa hoitaja siis ehdotti asiakkaan ongelmakuvausten ”sisällä”, että asiakkaan ongelmalliseksi kuvaama seikka nostetaan terveystarkastukseen tavoitteeksi. Täten terveystarkastuksen topikalisoinnilla ei aloitettu erillistä vaihetta istunnon kuluksi, vaan terveydenhoitaja suuntautui asiakkaan kertomaan nostaen sieltä tavoitteeksi asiakkaan itse kuvaaman seikan. Toisaalta asiakkaalle ei tällöin jäänyt juurikaan mahdollisuutta osallistua siihen, mitä suunnitelmaan kirjataan vaan lähinnä minimaalisesti vahvistaa hoitajan tekemä ehdotus.

### SUUNNITELMAAN KIRJATTAVIEN SEIKKOJEN KYSYMINEN ASIAKKAALTA

Toinen tapa, jolla terveystarkastus nostettiin esille koulutuksen jälkeen käytävissä työterveystarkastuksissa, oli kysyminen. Näissä istunnon loppupuolelle sijoituvissa terveystarkastuksen topikalisoinneissa hoitaja kutsui asiakasta kuvaamaan omin sanoin suunnitelmaan sisällytettäviä seikkoja. Toisin kun ennen interventiota kuvatuissa nauhoituksissa, hoitajat orientoituivat kysymyksen muotoiluissa siihen, mitä asiasta oli istunnon aikana jo puhuttu. Näytämme seuraavaksi esimerkin. Kolmas aineisto-ote on jälleen saman hoitajan vastaanotolta eri asiakkaan kanssa. Asiakas on tullut tarkastukseen täytettyään 40 vuotta ja siirryttyään toisen organisaation palvelukseen. Asiakas on keskustelun aikana tuonut esille erityisesti ruokailuun ja painonhallintaan liittyviä ongelmia. Juuri ennen tarkastuksen alkua työterveyshoitaja on ehdottanut tarkastukseen rutiiniluonteisesti kuuluvan verenpainemittauksen tekemistä (johon hoitaja viittaa rivillä 1 *otetaan vasemmast kädestä*). Samalla hoitaja topikalisoivat terveystarkastuksen tekemisen.

#### Aineisto-ote 3. (2/8; 39:72/55:12)

01 TH: otetaan vasemmast kädestä mää toivon et se riittää  
02 ja nyt tietysti sit tämmönen et terveystarkastusten  
03 yhteydessä ni nii yhdessä pohtien niinku tavallaan  
04 terveys (0.2) suunnitelmaa?  
05 (0.5)  
06 TH: joka on niinku tietysti sinun suunnitelma ja ehkä niinku  
07 näiden tietojen pohjalta mitä nyt ollaan keskusteltu nii onks  
08 sulle tullu jotain semmosta ku sanot et aina pitää olla

09 tavoitteita tai muita mut joku asia minkä vois ehkä jopa  
 10 vaikka kirjaakki ylös (0.5) joka auttais sinua [sitten?  
 11 As: [No kyllä se  
 12 liittyy tähän painonhallintaan [ja ja tähän niinku  
 13 TH: [mm-h  
 14 AS: liikkumiseen että se että mä pystysin pitää kiinni  
 15 yksinkertaisesti tästä säännöllisestä ruokarytmistä ja kiinni  
 16 tästä liikunnasta.  
 17 (0.5)  
 18 AS: [et tota ( )  
 19 TH: [Kuulostaa oikein hyvältä ja hyvin konkreettiset (0.2) meil  
 20 on tota tällä hetkellä tää henkilökohtanen  
 21 terveysuunnitelma nii se on sähkösenä  
 (poistettu 11 riviä TH:n kuvausta järjestelmästä)  
 33 TH: haluatko niin että sä pystyt laittaa sit omaterveyteen  
 34 painon joka tulee meidän potilastietojärjestelmään itse eli  
 35 se on tällöinen interaktiivinen.  
 36 AS: joo mä oon tällöinen hyvin exceltaulukkoihminen nii nii tota  
 37 mä tykkään siitä se sopii käppyrän piirtämiseen et tota,  
 38 TH: Ja tästä on hirveen hyvii palautteit tullu et se osallistaa  
 39 et se on sillon niinku elävä asiakirja se ei oo se pelkkä  
 40 paperi joka on näin.  
 41 AS: Joo ja se on se sitoutuminen.

Kuten aiemmissa otteissa, työterveyshoitaja ensin topikalisoii terveysuunnitelman ja perustelee sitten suunnitelman tekemisen tarvetta sen rutiiniluonteisuudella todeten sen olevan jotain mitä *tietysti* terveystar kastusten yhteydessä tehdään (rivit 2–4). Lisäksi hoitaja kuvaa suunnitelua yhteisenä toimintana (*yhdessä pohtien*, rivi 3). Samoin kuin otteessa 1, suunnitelman tekeminen aloitetaan samanaikaisesti toisen toiminnan eli verenpaineen mittaamisen kanssa. Rivillä seitsemän alkavassa vuorossa terveydenhoitaja kysyy, onko asiakkaalla noussut keskustelun aikana mieleen asioita, joita voisi kirjata suunnitelmaan. Kysymyksen alku on muotoiltu polaariseksi kysymykseksi, mutta tekee relevantiksi pelkän kyllä/ei-vastauksen sijaan mieleen nousseiden asioiden nimeämisen. Terveydenhoitaja myös linkittää kysymyksen asiakkaan kanssa edellä käytyyn keskusteluun viittaamalla hakevansa vastausta aiemmin puhutusta (*näiden tietojen pohjalta mitä nyt ollaan keskusteltu*, rivi 7) ja referoimalla asiakkaan aiempaa puhetta (*ku sanoit et aina pitää olla tavoitteita*, rivit 8–9). Riveillä 12–16 asiakas vastaa nimeämällä tavoitteidensa liittyvän painonhallintaan ja liikkumiseen, joihin asiakas viittaa pronomiinilla *tähän* (rivi 12), osoittaen kyseisten asioiden olevan jo molempien osapuolten tiedossa (Etelämäki 2009). Hoitaja arvioi myönteisesti asiakkaan ehdottamia tavoitteita (*kuulostaa oikein hyvältä, hyvin konkreettiset*, rivi 19) ja siirtyy sitten esittelemään sähköistä terveysuunnitelmajärjestelmää.

Rivillä 33 hoitaja kysyy, olisiko asiakas valmis itse täyttämään järjestelmään painonseurantaa, käsitellen asiakkaan ehdottamaa tavoitetta siten päätettynä. Hoitaja perustelee ehdotustaan interaktiivisuudella eli asiakkaan osallistamisella suunnitelman toteutukseen ja seurantaan. Rivillä 36 asiakas myöntyy hoitajan ehdotukseen kuvaten itseään *exceltaulukkoihmisenä*, joka pitää *käppyröiden* seuraamisesta. Hoitaja edelleen perustelee ehdotettua toimintalinjaa kertomalla interaktiivisesta suunnitelmasta tulleista hyvistä palautteista (rivi 38) ja kuvaamalla asiakirjan tulevan näin osaksi asiakkaan elämää (sen sijaan, että se olisi *pelkkä paperi*). Asiakas osoittaa edelleen samanmielisyyttä hoitajan kanssa jatkamalla tällaisen osallistumisen myös sitouttavan suunnitelman toteutukseen (rivi 41).

Yhteenvedona kyseissä otteessa terveydenhoitaja kysyi edeltävän keskustelun pohjalta asiakkaan ajatuksia suunnitelmaan kirjattavista seikoista. Asiakas nimesi omin sanoin suunnitelmaan kirjattavat seikat viitaten jo yhteisesti käsiteltyyn tietoon. Lisäksi terveydenhoitaja pyrki osallistamaan asiakkaan terveyssuunnitelma-asiakirjan laatimiseen. Suunnitelmaa ei täten käsitelty vain sellaisena, joka asiakkaan täytyy jälkikäteen osata ymmärtää (kuten otteessa 1), vaan jonka tekemiseen asiakas itse osallistuu.

## Yhteenvedoa ja pohdintaa

Ennen koulutusinterventiota suunnitelman laatiminen aloitti siis uuden, erillisen haastatteluvaiheen, jossa hoitaja alkoi käytännössä käymään uudelleen lävitse samoja kysymyksiä kuin aiemman istunnon kuluksi. Asiakkaan vastatessa terveydenhoitaja uudelleenmuotoili vastauksesta ammatilliseen kontekstiin sopivan kirjauksen, jonka yhteys asiakkaan alkuperäiseen vastaukseen jäi melko vähäiseksi. Koulutusintervention jälkeen suunnittelu nivoutui osaksi asiakkaan tilanteen käsittelyä. Vaikka terveydenhoitaja koulutuksen jälkeinkin aloitti suunnittelusekvenssin, tuli asiakkaan näkökulma suunnittelussa paremmin huomioituksi. Tämä tapahtui joko nostamalla asiakkaan ongelman keronnasta esiin suunnitelmaan kirjattava seikka tai kysymällä edeltävän

keskustelun pohjalta asiakkaan ajatuksia suunnitelmaan kirjattavista seikoista. Kokonaisuudessaan asiakkaan työterveysuunnitelman laatiminen näyttöäytyi työterveystarkastuksissa kuitenkin varsin hoitajalähtöisenä toimintana. Samoin kuin Vehviläisen (2001) tutkimissa työllistymiseen liittyvissä ohjauskeskusteluissa, ammattilainen kutsui asiakasta kuvaamaan tilannettaan, jonka pohjalta suunnitelman kannalta relevantit ongelmat voitiin tunnistaa. Kiintoisaa on, että sekä ennen että jälkeen koulutusintervention terveysuunnitelman puheeksi ottaminen näytti olevan hoitajille hankalaa. Tästä olivat viitteinä näihin puheenvuoroihin liittyvä viivytely, epäselvät, polveilevat muotoilut sekä moninainen selitteleminen. Koulutuksen aikanakaan terveysuunnitelma ei siten näyttänyt tulevan osaksi luontevaa vastaanoton kulkua, vaikka yksi koulutuksen päämääristä oli tuoda terveyden suunnittelu luontevaksi osaksi asiakkaan ja terveydenhoitajan keskustelua, ei irralliseksi lisäksi, joka on ”pakko käydä läpi”.

Kysymisen ja neuvomisen lisäksi suunnittelun asymmetristä asetelmaa korostivat työterveyshoitajien muotoilut. Davis (1986) on kuvannut, miten asiakkaan ongelmakuvausten uudelleenmuotoiluilla asiakkaan alkuperäinen ongelma voidaan muuntaa institutionaaliseen tilanteeseen paremmin soveltuvaksi. Tässä aineistossa työterveyshoitaja sanoitti uusin termein asiakkaan kuvaaman seikan muuttaen sen terveyden edistämisen kielelle (esim. ottaa itseä niskasta kiinni -> elintapojen muuttaminen). Tällaisten asiakkaan ilmaisua merkittävästi muuttavien formulaatioiden on todettu kutsuvan asiakkaalta sen pelkän hyväksymisen tai hylkäämisen lisäksi pidempää vastausta, jossa asiakas edelleen pohtisi asiaa omalta kannaltaan (Weiste & Peräkylä 2013). Aineistossamme terveydenhoitajat saattoivat kysyä asiakkaalta tarkentavia kysymyksiä, mutta eivät muutoin kutsuneet asiakasta asian pidempään elaborointiin. Päinvastoin asiakkaan ongelmallisen tilanteen formuloinnin jälkeen hoitaja siirtyi pikaisesti kirjoittamaan, mikä päätti asian käsittelyn ja mahdollisti uuden toimintavaiheen aloittamisen. Vaikka asiakkaat toisinaan vastustivat työterveyshoitajien uudelleenmuotoiluja, tapahtui se varsin passiivisesti (kuten otteessa 1), eikä asiakkaiden vastarinta siten rakentanut edes sellaista tasavertaisuuden illuusiota kuin mitä Nissi (2016) on tutkimuksessaan kuvannut.



Keskustelukäytänteiden rakentumisen laadullinen erittely ennen ja jälkeen koulutusintervention näyttää hienovaraisia muutoksia työterveyshoitajien toimintatavoissa. Koulutuksessa suositettiin työterveys-tarkastuksen jäsentämistä siten, että istunnon alussa asiakas pohtisi, mitkä alueet ovat keskeisiä hänen työkykynsä ja terveytensä kannalta, ja suunnitelmaan liittyvät tavoitteet asetettaisiin näiden asiakkaan esille nostamien seikkojen pohjalta. Näyttäisi siltä, että koulutuksen myötä terveydenhoitajat nostivat jossain määrin enemmän keskustelun kuluessa asiakkaan kerronnasta esille ”suunnitelmarelevantteja” seikkoja. Tällöin suunnittelua ei tarvinnut aloittaa enää istunnon lopussa erillisenä toimintavaiheena. Toisaalta näissä ehdotussekvensseissä asiakkaan mahdollisuudet osallistua siihen, mitä suunnitelmaan nostettiin kirjattavaksi, olivat melko vähäiset (vrt. ote 2). Sen sijaan kysymykset, jotka orientoituivat asiakkaan jo kertomaan ja kutsuivat asiakasta ehdottamaan kertomansa pohjalta suunnitelmaan kirjattavia seikkoja, näyttivät osallistavan asiakasta suunnittelutoimintaan. Analyysi tekee näkyväksi sen, miten tällaiset sinänsä pieneltä vaikuttavat muutokset kantavat olennaisia uudenlaisia toimintatapoja. Usein interventiotutkimuksissa haetaan näkyvää muutosta osallistujien toiminnassa. Tässä hankkeessa toteutettu koulutusinterventio oli kuitenkin siinä määrin lyhyt, ettei kovin merkittäviä rakenteellisia muutoksia voida olettaa sen seurauksena tapahtuvan. Keskustelunanalyttisellä tarkastelulla voidaan kuitenkin päästä kiinni pienempiin, itsessään varsin merkittäviin työkäytäntöjen muutoksiin, kuten tässä tapauksessa asiakaslähtöisemmän työotteen muodostumiseen.

On tärkeä huomata, että hoitajien haastattelutapaan vaikuttavat suuresti myös kirjaamiskäytännöt, jotka ohjaavat voimakkaasti sitä, mitä kaikkea työterveyshoitajien on käynnin aikana asiakkaalta selvitettävä (vrt. Mannin ym. 2007). Tämä näkyi erityisesti ennen koulutusinterventiota nauhoitetuilla vastaanotoilla, joilla hoitaja kutsui asiakasta terveys-suunnitelman tekoon kysymällä suoraan asiakirjaan merkittävät seikat. Koska tällöin hoitaja ei orientoitunut siihen, mitä vastaanotolla oli jo keskusteltu, vaikutti terveys-suunnitelma olevan hoitajille lähinnä yksi pakollinen kirjattava asiakirja lisää. Asiakkaiden oli myös vaikea orientoitua uuteen haastatteluvaiheeseen vastaanoton lopussa: heillä oli

vaikeuksia vastata ja he myös toivat esille asioista olleen jo puhuttu. Muotoilemalla kysymyksensä siten, että ne hakivat asiakkaan ajatuksia suunnitelmaan kirjattavista seikoista edeltävän keskustelun pohjalta ja käsittelemällä suunnitelma-asiakirjaa jaettuna artefaktina, jonka tekemiseen asiakas itse osallistuu, tekivät terveydenhoitajat suunnittelusta kuitenkin askeleen verran yhteisempää toimintaa.

## Tutkimustarina

Tämän projektin alkupiste oli Työterveyslaitoksella alkunsa saanut idea hankkeesta, jossa tarkasteltiin työterveyshoitajien ohjausosaamisen vaikutusta asiakkaiden ja hoitajien kokemaan työkykyyn ja käsitykseen omasta terveyden- ja työkyvyntilastaan. Me tutkijat tulimme mukaan hankkeeseen eri vaiheissa. Sanna tuli mukaan projektiin vaiheessa, jossa tutkimussuunnitelma oli varsin pitkällä ja ajatus koulutusinterventiosta ja sen vaikuttavuudesta oli kehitelty, mutta toteutusta ei ollut vielä aloitettu.

Keskustelunanalyttiselle tutkimusosuudelle oli varattu tilaa jo alun perin hankkeen suunnittelussa. Varsinainen työkäytäntöjen muuttamiseen liittyvä liikkumatila oli toki rajattu, koska tarkoitus ei ollut tehdä interventiota kaikkiin terveystarkastukseen vaikuttaviin tekijöihin (kuten organisaatiossa käytettyihin kirjaus- ja tiedonkeruujärjestelmiin tai työterveyshoitajalle osuvien terveystarkastusten määrään). Se, että vuorovaikutuksen muuttamiseen tähtäävään interventiotutkimukseen oli hahmoteltu keskustelunanalyttinen osio muun alan tutkijoiden toimesta, tuntui kuitenkin hyvältä ja varsin kiinnostavalta mahdollisuudelta. Elina tuli projektiin vasta myöhemmin, vaiheessa, jossa koulutukset oli pidetty ja koulutusten jälkeen kuvatut videonauhoitukset saatu kutakuinkin kerättyä. Hankkeessa toteutettiin ensin työterveyshoitajien keskuudessa aineistonkeruu sekä koulutusinterventio, jonka jälkeen meidän tehtävänä oli keskustelunanalyysin keinoin tarkastella mahdollisia muutoksia hoitajien vuorovaikutustavoissa. Tämän jälkeen kommunikoimme tutkimustuloksistamme hoitajille.

## Koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta

Tutkimusasetelman rakentamista ohjasi koeasetelmaksi valittu *stepped wedge* -aineistonkeruu, joka vaikutti myös koulutusryhmien kokoon, määrään ja ryhmittelyyn. Hankkeeseen oli kaavailtu keskustelunanalyytistä osuutta, ja Sanna oli määrä olla mukana sekä siinä että koulutusintervention suunnittelussa ja toteuttamisessa. Koulutusta suunniteltaessa ei nauhoituksia työterveystarkastuksista ollut vielä olemassa, ja suunnittelu toteutuikin projektissa sillä hetkellä työskennelleiden tutkijoiden aiemman koulutuskokemuksen ja teoreettisen ymmärryksen pohjalta. Meidän näkökulmastamme asetelma oli siis jo pitkälti lukkoon lyöty.

Sanna oli toisena kouluttajana työterveyshoitajille eri puolella Suomea toteutetuissa koulutusinterventioissa. Koulutusten aikaan videoaineistoa työterveyshoitajien terveystarkastuskäytännöistä oli jo alettu kerätä, joten sitä oli mahdollista hyödyntää koulutuksessa. Sanna tarkasteli videoita keskustelunanalyytisellä ymmärryksellään ja hyödynsi alustavia havaintoja koulutuksissa. Videoiden tarkastelu vahvisti käsitystä, joka Sannalla oli ollut jo koulutusta suunniteltaessa: terveys suunnitelmien laatiminen ei lähtenyt asiakkaiden kuvaamista ongelmista ja voimavaroista vaan hoitajien keskeiseksi nimeämistä seikoista, ja se tapahtui neuvomisjaksojen kautta. Videoilta tehtyjä huomioita käsiteltiin koulutuksissa. Hoitajälähtöisen kysymisen ja ongelmien nimeämisen sijaan hoitajia opetettiin kutsumaan asiakasta kuvaamaan itse niitä asioita, joiden hän kokee olevan hyvin sekä niitä, jotka hän kokee ongelmallisena ja työkykyään haittaavana. Hoitajat olivat todella innostuneita koulutuksesta ja kokivat sen ”osuvan nappiin”. He tunnistivat kysymyspatteristojen ympärille rakentuvan kyselytapansa sekä ”kansanterveysvalistuksellisen” eetoksensa terveellisten elämäntapojen edistämisessä.

Toisaalta kun tarkastelimme jälkikäteen osana tutkimusasetelmaa hoitajilta kerättyjä kyselylomakkeita, arvioivat hoitajat niissä omat ohjaustaitonsa erittäin hyväksi jo ennen koulutusta. Tämä herätti meissä ristiriitaisia ajatuksia. Koska hoitajien arviot pysyivät kutakuinkin samoina vajaa vuosi koulutuksen jälkeen toteutetussa seurantakyselyssä, pohdimme, kokivatko hoitajat kuitenkin tarvetta ohjaustaitojensa kehittämiseksi. Toisaalta koulutuksissa hoitajat hahmottivat olevansa osaavia

vuorovaikutuksen ammattilaisia, mutta tunnistivat myös sen, että vuorovaikutusosaamista voi aina kehittää paremmaksi ja tarkemmaksi. Myös asiakkaat arvioivat ennen koulutusta ja sen jälkeen kerätyissä kyselyissä työtervestarkastuksen vuorovaikutuksen varsin hyväksi. Myöskään asiakkaille suunnatuissa kyselyissä ei tullut siis esille varsinaista tarvetta hoitajien vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi, eivätkä he myöskään arvioineet muutosta tapahtuneen koulutusintervention jälkeen. Ajatteleminen toisaalta tämän voivan johtua siitä, että asiakkaat olivat tottuneita tietynlaiseen vastaanottojen kulkuun ja vastaanoton kulun vastatessa omia odotuksia arvioivat he sen onnistuneen hyvin. Jotta asiakkaat osaisivat edes odottaa heidän omista tarpeistaan enemmän lähtevää vastaanoton kulkua, tarvittaisiin ehkä suurempikin vastaanottokulttuurin muutos.

Jälkikäteen arvioituna olisi ollut hyvä, että videonauhoitukset ja ainakin alustavia keskustelunanalyttisiä löydöksiä olisi ollut saatavilla jo koulutusinterventiota suunniteltaessa. Tällöin keskustelunanalyttistä tutkimustietoa olisi voinut hyödyntää vuorovaikutuskoulutuksen suunnittelussa samaan tapaan kuin viime aikoina on tehty muun muassa O'Brienin ja kollegojen (2018) dementia-potilaita hoitaville ammattilaisille suunnatussa koulutuksessa. Tutkimuksen edessä tunnistimme usein tilanteita, joissa tutkimusasetelman luomat puitteet tuntuivat rajoittavilta. Toisaalta saatoimme lohduttautua sillä, että tällaiset koulutussovellukset ovat kuitenkin vielä ylipäätään toistaiseksi varsin harvinaisia keskustelunanalyysin saralla.

## Keskustelunanalyysistä osana interventiotutkimusta

Hankkeen aineistonkeruu osoittautui vaikeammaksi kuin oli kaavailtu työterveyshoitajien jättäytyessä pois tutkimuksesta muun muassa kiireisiin työtilanteisiinsa vedoten. Hankkeen kvantitatiivinen aineisto kutistui niin pieneksi, ettei aiottua *stepped wedge* -tarkastelua voitu toteuttaa. Videoaineisto oli myös vähäisempää kuin oli arvioitu vain harvan hoitajan ollessa halukas nauhoituksiin. Olimme yhteydessä hoitajiin useita kertoja – siinä määrin, että olimme huolissamme paitsi aineiston vähäisestä kertymisestä, myös siitä, etteivät hoitajat koe tulevansa painoste-

tuiksi tallenteiden tekemiseen. Pohdimme, kuinka monta yhteydenottoa on eettisesti hyväksyttävä määrä ja mikä koetaan painostukseksi. Lopulta emme halunneet ottaa riskiä ja jätimme nauhoitusten puskemisen vähemmälle sillä seurauksella, että saimme kerättyä sekä ennen että jälkeen -aineistot, mutta vain aiottua paljon pienemmät korpuukset. Lisäksi vertailuaineisto rajautui vielä kapeammaksi, koska ennen-aineistossa oli yksi työterveyshoitaja enemmän kuin jälkeen-aineistossa. Vaikka nauhoituksia oli saman verran, oli vertailuasetelmaan mahdollista ottaa vain niiden hoitajien nauhoitukset, joilta nauhoituksia oli sekä ennen että jälkeen koulutuksen. Koska aineiston keruun vaiva oli ollut suuri, tuntui harmittavalta, ettei lopullinen määrä vastannut vakuuttavan vertailuasetelman tarpeisiin.

Toisaalta meidän kannaltamme hyvä puoli oli se, että kvantitatiivisen aineiston supistumisen myötä projektissa koettiin entistä oleellisemmaksi keskustelunanalyttinen vertailuasetelma. Koska tämän tyyppistä vertailevaa tutkimusta ei juurikaan ole aiemmin tehty, tuntui se myös meistä varsin kiinnostavalta haasteelta. Toteutimme analyysin varsin samaan tapaan kuin missä tahansa muussakin keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa, jossa vertaillaan esimerkiksi kahta erilaista instituutionaalista kontekstia (mm. Haakana, Laakso & Lindström 2009; Weiste 2015). Tulosten raportoinnissa meitä kohtasi kuitenkin jokseenkin odottamaton haaste. Koska koulutusinterventio oli osittain pohjannut joihinkin motivoivan haastattelun ajatuksiin, tulkittiin tutkimuksemme pyrkivän todentamaan, ovatko hoitajat omaksuneet juuri motivoivan haastattelun tekniikoita vai eivät. Tämän menetelmän piirissä tehdään paljon tutkimusta, jossa koodataan ja lasketaan videonauhoituksista haastattelijan toteuttamia tekniikoita ja arvioidaan ulkopuolisten havaitssijoiden toimesta, ovatko ne motivoivan haastattelun teorian mukaisia. Vaikka olimme tietoisia kyseisestä tutkimustraditiosta, yllätyimme siitä, miten vahvasti oma tutkimuksemme yhdistettiin siihen. Olimmehan puhuneet ”motivoivasta ohjauksesta”, emme motivoivasta haastattelusta. Tämän tradition piiristä tulevat arvioitsijat olivat sitä mieltä, ettei tutkimuksemme vastaa heidän tapaansa arvioida menetelmän oikeaa toteutusta. Ongelmia ilmeni kuitenkin myös keskustelunanalyysin piirissä. Osa keskustelunanalyttisistä arvioitsijoista nimittäin tulkitse myös niin,

että tutkimuksessa pyritään ei-aineistolähtöisesti todentamaan motiivoin haastattelun tekniikoiden toteutusta. He paheksuivat voimakkaasti koko ajatusta ja totesivat, ettei tällaista tutkimusta voi keskusteluanalyysin keinoin toteuttaa. Eriäviin odotuksiin ja turhilta tuntuviin väärinymmärryksiin vastaaminen tuntui varsin haasteelliselta, ehkä kohtuuttomaltakin. Lopulta ratkaisimme asian niin, että häivytimme tutkimusjulkaisuista minimiin kaikki viittaukset motivoivaan haastatteluun, mikä vaati kokonaan uudenlaisen tarinan rakentamista tutkimuksen taustoitukselle.

Mielestämme analyttisena haasteena tämän tyyppisessä vertailevassa tutkimuksessa oli paikallistaa ne sekvenssit, joita analyysissa vertaillaan. Jotta vertailu olisi ylipäättään mahdollista, täytyy se tehdä suhteessa johonkin tiettyyn toimintaan. Ongelmamme kuitenkin oli, että juuri tuo kyseinen toiminta saattoi muuttua merkittävästi intervention aikana, jolloin meidän oli enää vaikeaa paikallistaa sitä, miten se tehtiin uudella tavalla. Toisaalta pohdimme myös sitä, onko kyseinen toimintatapa enää verrattavissa alkuperäisen sekvenssin kanssa, jos se on muuttunut huomattavan erilaiseksi. Toiseksi analyysimme ei tietenkään voinut todentaa sitä, johtuivatko hienovaraiset muutokset juuri koulutusinterventiosta vai jostakin muusta sattumoisin samanaikaisesti tapahtuneesta muutoksesta. Tämä on toki ongelma, joka liittyy kaikenlaiseen keskusteluanalyttiseen tutkimukseen, jossa pyritään vuorovaikutuksessa tapahtuvan muutoksen paikallistamiseen (ks. Voutilainen & Savijärvi 2016; Pekarek Doehler, Wagner & González-Martínez 2018).

Aineiston analyysivaiheessa ryhtyessämme tarkastelemaan tapaa, jolla terveystuunnitelmista puhuttiin, tuli esille toinenkin puute, nimittäin kirjattujen suunnitelmien puuttuminen. Olisi ollut huomattavan hyödyllistä nähdä, mitä hoitaja todella kirjaa suunnitelmaan keskustellessaan asiakkaan kanssa. Saimme osalta tutkimuksessa mukana olleista työterveysorganisaatioista jälkikäteen tietoja hoitajien kirjauksista, mutta vain hoitajien kirjausohjelmaan valitsemista koodeista (emme siis alkuperäisiä dokumentteja), jotka osoittautuivat varsin hyödyttömiksi tutkimuksemme kannalta. Emme myöskään pystyneet tunnisteettomasta aineistosta erottelemaan niistä asiakkaita, jotka esiintyvät nauhoituksissa. Tämä oli varsin ärsyttävää ja johtui pitkälti omasta virheestämme

kirjata ylös minä päivänä mikäkin nauhoitus oli tehty, jotta hoitajat olisivat edes teoriassa voineet paikallistaa, kenen asiakkaan suunnitelmaan mikäkin keskustelu liittyi. Tämä on paitsi oman tutkimuksemme selkeä puute myös laajemminkin ongelma keskustelunanalyttisessä tutkimustavassa, jossa varsinaiset tutkimuskysymykset ja kiinnostuksen kohteet nousevat esille vasta nauhoitusten tarkastelun ja aineiston alustavan analyysin myötä. Siinä vaiheessa on kuitenkin usein liian myöhäistä täydentävälle aineistonkeruulle.

Kaiken kaikkiaan oma kokemuksemme keskustelunanalyysin soveltamisesta intervention vaikuttavuuden todentamiseen on, että sitä on mahdollista tehdä ja analyysilla voidaan tunnistaa sellaisia hienovaraisia muutoksia ammattilaisten työtavoissa, jotka muutoin jäisivät todennäköisesti havaitsematta. Katsomme myös, että keskustelunanalyysilla voidaan vakuuttavasti kuvata ja todentaa sellaisia keskeisiä työrotiineja, jotka ovat syvästi juurtuneet osaksi ammattikäytäntöjä. Tunnistamamme suunnittelukäytänteet tuntuivat toimijoista itsestään tunnistettavilta ja omilta, ja he myös hahmottivat niiden ongelmallisia puolia koulutuksissa käydyissä keskusteluissa. Pitkällä ajalla omaksuttujen rutiinien vaihtaminen uusiin käytäntöihin vaatisi kuitenkin pidempää totuttelua kuin mihin tämä interventio antoi mahdollisuuden.

Toisaalta koemme myös, että analyysin pohjalta on vaikea sanoa – edellä mainituista syistä – vakuuttavasti, että kyseinen interventio todella vaikutti. Keskustelunanalyysin hyödyntäminen lieneekinärkevintä osana muilla menetelmillä toteutettavaa analyysia, jonka tuloksiin saadut vuoro-vaikutustulokset voidaan linkittää (ks. mm. Rakkolainen & Ehrling 2012).

## Tutkimustulosten kommunikoinnista työterveyshoitajille

Yksi interventionistisen keskustelunanalyttisen tutkimuksen kulmakiviä on tutkijoiden pyrkimys viedä tutkimustuloksiaan käytäntöön kertomalla löydöksistään niille ihmisryhmille, joiden parissa aineisto on alkujaan kerätty (mm. Finlay ym. 2011; Heritage & Robinson 2011). Kyseisessä hankkeessa järjestimme webinaarin, johon kutsuttiin kaikkien niiden työterveyspalveluita tarjoavien yksiköiden hoitajat, joissa

aineistoja oli kerätty. Webinaari valittiin toteutusmuodoksi käytännön syistä, koska kyseiset yksiköt sijaitsivat eri puolilla Suomea. Osallistujia oli parisenkymmentä. Webinaari rakentui siten, että alkuun kerrottiin hankkeen tilanteesta yleisemmällä tasolla, sitten kuultiin hoitajien kuumisia kentältä ja tämän jälkeen käytiin lävitse keskustelunanalyttisiä löydöksiä. Löydökset herättivät paljon keskustelua, ja hoitajat kokivat löytämiemme vuorovaikutusilmiöiden olevan tunnistettavia heidän työssään. Vuorovaikutuksen keskeisyys asiakkaan tavoitteiden määrittelyssä ja muutokseen motivoinnissa nousi korostuneesti esille. Lisäksi keskustelua herättivät kirjaamiskäytännöt, jotka vaikuttavat suuresti vuorovaikutukseen, mutta joihin hoitajat kokevat heillä olevan hyvin vähän mahdollisuuksia itse vaikuttaa. Osassa organisaatioista kirjaamiskäytäntöjä oli muutettu koulutuksen jälkeen, samoin kuin ohjeistuksia lomakkeiden läpikäymisestä kohta kohalta jokaisen asiakkaan kanssa.

Webinaari järjestettiin hankkeen loppuvaiheessa, jolloin hoitajien koulutusinterventioista oli aikaa jo toista vuotta. Välittömästi koulutuksen jälkeen, jolloin hoitajien innostus oppimiaan asioita kohtaan oli suurimmillaan, hoitajia jouduttiin kieltämään puhumasta koulutuksesta. Tämä tuntui varsin ikävältä ja epätarkoituksenmukaiselta yhteisöllisen oppimisen ja tiedon leviämisen kannalta, mutta johtui *stepped wedge*-asetelmasta, jonka mukaisesti seuraavaan koulutusryhmään osallistuvilta kollegoilta kerättiin ensin vertailuaineisto, joka olisi voinut värittyä koulutuksen jo käyneiden hoitajien jakamien tietojen ja ajatusten myötä. Täten hankkeen tutkimukselliset ja koulutukselliset tavoitteet eivät täysin tukeneet toisiaan, mikä oli monelta osin varsin harmillista. Omasta mielestämme hyödyllisintä tulosten käytäntöön siirtymisen kannalta olisivat olleet pitkin matkaa järjestetyt tapaamiset, joissa tuloksia olisi voinut yhteisesti reflektoida. Toisaalta toivomme, että hankkeessa saatuja keskustelunanalyttisiä löydöksiä voi hyvin hyödyntää uusien koulutusinterventioiden suunnittelussa ja toteutuksessa.



## LÄHTEET

- Antaki, C. 2011: Six kinds of applied conversation analysis. – C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–14.
- Davis, K. 1986: The process of problem (re)formulation in psychotherapy. *Sociology of Health & Illness* 8, 44–74.
- Etelämäki, M. 2009: The Finnish demonstrative pronouns in light of interaction. *Journal of Pragmatics* 41(1), 25–46.
- Finlay, W. M. L., Walton, C., & Antaki, C. 2011: Giving feedback to care staff about offering choices to people with intellectual disabilities. – C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 161–183.
- Haakana, M., Laakso, M., & Lindström, J. (toim.) 2009: *Talk in interaction. Comparative dimensions*. Helsinki: SKS.
- Hepburn, A. & Bolden, C. B. 2013: The conversation analytic approach to transcription. – J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis*. Malden: Wiley-Blackwell, 57–76.
- Heritage, J. & Robinson, J. D. 2011: ‘Some’ versus ‘any’ medical issues. Encouraging patients to reveal their unmet concerns. – C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 15–31.
- Houtkoop, H. 1987: *Establishing agreement. An analysis of proposal acceptance sequences*. Dordrecht and Providence: Foris Publications.
- Houtkoop-Steenstra, H. 2002: Questioning turn format and turn-taking problems in standardized interviews. – D. W. Maynard, H. Houtkoop-Steenstra, N. C. Schaeffer & J. van der Zouwen (toim.), *Standardization and tacit knowledge. Interaction and practice in the survey interview*. Malden: Wiley-Blackwell, 243–260.
- Leino, T., Rautio, M., Kanervisto, M., Tilli, J. & Kaleva, S. 2014: *Terveystarkastuskäytännöt suomalaisessa työterveyshuollossa*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Manninen, P., Laine, V., Leino, T., Mukala, K. & Husman, K. (toim.) 2007: *Hyvä työterveyshuoltokäytäntö*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Miller, W. M. & Rollnick, S. 2013: *Motivational interviewing. Helping people change*. 3. painos. New York: Guilford.
- Nissi, R. 2016: Spelling out consequences. Conditional constructions as a means to resist proposals in organisational planning process. *Discourse Studies* 18(3), 311–329.
- O’Brien, R., Goldberg, S. E., Pilnick, A., Beeke, S., Schneider, J., Sartain, K., ... & Harwood, R. H. 2018: The VOICE study – A before and after study of a dementia communication skills training course. *PLoS one* 13(6), e0198567. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198567>.
- Pekarek Doehler, S., Wagner, J. & González-Martínez, E. (toim.) 2018: *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Palgrave Macmillan.
- Pomerantz, A. 1984: Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. – J. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures in social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57–101.

- Potter, J. & Hepburn, A. 2010: Putting aspiration into word: 'laugh particles', managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics* 42(6), 1543–1555.
- Prochaska, J., Norcross, J. & DiClemente, C. 1994: *Changing for good. The revolutionary program that explains the stages of change and teaches you how to free yourself from bad habits.* New York: Morrow.
- Pälli, P., & Lehtinen, E. 2014: Making objectives common in performance appraisal interviews. *Language & Communication* 39, 92–108.
- Rakkolainen, M. & Ehrling, L. 2012: Reflektointi taitona ja tekniikkana motivoivassa haastattelussa. *Psykologia* 47(1), 20–37.
- Rautava, P., Salanterä, S., Helenius, H. & Tofferi, H. 2009: *Vaikuttavuuden mittaaminen ja palvelujärjestelmätutkimus.* Turku: Varsinais-Suomen sairaanhoitopiiri, Turun yliopisto. Saatavissa: [http://www.turkucrc.fi/files/163/vaikuttavuus\\_20090810.pdf](http://www.turkucrc.fi/files/163/vaikuttavuus_20090810.pdf). Viitattu 19.7.2018.
- Robinson, J. D. 2007: The role of numbers and statistics within conversation analysis. *Communication Methods and Measures* 1(1), 65–75.
- Schegloff, E. A. 1980: Preliminaries to preliminaries. "Can I ask you a question?". *Sociological inquiry* 50(3–4), 104–152.
- Stevanovic, M. 2012: Establishing joint decisions in a dyad. *Discourse Studies* 14(6), 779–803.
- Stevanovic, M. 2013: Constructing a proposal as a thought. A way to manage problems in the initiation of joint decision-making in Finnish workplace interaction. *Journal of Pragmatics* 23(3), 519–544.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) 2016: *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta.* Tampere: Vastapaino.
- Thompson, L. 2013: *'So you feel a bit anxious?'. Psychiatrist-patient communication and treatment adherence in schizophrenia.* London: Queen Mary University of London.
- Vehviläinen, S. 2001: Evaluative advice in educational counseling. The use of disagreement in the "stepwise entry" to advice. *Research on Language and Social Interaction* 34(3), 371–398.
- Vehviläinen, S. 2014: *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta.* Helsinki: Gaudeamus.
- Voutilainen, L. & Savijärvi, M. 2016: Keskustelunalyttinen pitkittäistutkimus. – M Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta.* Tampere: Vastapaino, 349–371.
- Weiste, E. & Peräkylä, A. 2013: A comparative conversation analytic study of formulations in psychoanalysis and cognitive psychotherapy. *Research on Language and Social Interaction* 46(4), 299–321.
- Weiste, E. 2015: *Relational work in therapeutic interaction. A comparative conversation analytic study on psychoanalysis, cognitive psychotherapy and resource-centred counselling.* Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/158292>. Viitattu 19.7.2018.
- Weiste, E., Vehviläinen, S., Leino, T. & Laitinen, J. 2018: Ohjauksen vuorovaikutuskäytänteet työterveystarkastuksissa. Vertailu ennen koulutusinterventiota ja sen jälkeen. *Psykologia* 53, 341–357.

# Osallistumisen haasteet

Tutkimuskohteena vuorovaikutus mielenterveyskuntoutuksessa

*Elina Weiste*

 <https://orcid.org/0000-0002-6879-6004>

*Camilla Lindholm*

 <https://orcid.org/0000-0001-9220-5414>

*Melisa Stevanovic*

 <https://orcid.org/0000-0002-0429-1672>

*Taina Valkeapää*

## Johdanto

Osallisuutta voi pitää onnellisen ja tyydyttävän elämän keskeisenä osatekijänä. Osallisuudella tarkoitetaan ihmisen kokemusta itsestään merkityksellisenä osana laajempaa kokonaisuutta, jolloin se viittaa myös mahdollisuuksiin vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja yhteisiin asioihin (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015). Osallisuus ymmärretään yleisesti ottaen tunteena, joka syntyy, kun ihminen on osallisena jossakin yhteisössä ja saa osakseen arvostusta, tasavertaisuutta, luottamusta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Tällöin osallistuminen nähdään yhdeksi väyläksi osallisuuden kokemiseen. (Isola ym. 2017.)

Osallisuuden tiedetään muodostavan tärkeän pohjan yksilön mielen-terveydelle ja näkemykselle itsestään kyvykkäänä ja sosiaalisesti hyväksyttynä henkilönä. Toisaalta tiedetään, että juuri mielenterveyshäiriöistä kärsivät henkilöt kuuluvat yhteiskunnassa syrjäytyneimmässä asemassa oleviin ryhmiin (Position Statement 2009). Heidän heikko osallisuutensa on yhteydessä taloudelliseen ja terveydelliseen huono-osaisuuteen sekä keskeisistä sosiaalisista verkostoista ja suhteista ulkopuolelle jäämiseen. Nykyiset kansainväliset mielenterveysalan politiikkasuositukset korostavatkin mielenterveyskuntoutujien yhtäläisten osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikissa toimintaympäristöissä (Position Statement 2009; WHO 2010). Myös psykiatrisen hoidon piirissä vallinnut tiukka biolääketieteellinen tulkinta mielen sairauksista on vähitellen korvautumassa laaja-alaisemmalla näkemyksellä, jossa yhtenä keskeisenä tavoitteena on pyrkiä lisäämään asiakkaiden osallisuutta (Laitila 2010: 21). Osallisuuden lisäämisellä pyritään voimaannuttamaan asiakkaita, vähentämään mielenterveysongelmiin liittyvää syrjintää ja leimautumista sekä kehittämään mielenterveyspalvelujärjestelmää (Laitila & Pietilä 2012: 9). Osallisuuden lisäämisen lähtökohtana ovat kohtaamiset asiakkaiden ja ammattilaisten välillä. Nykyisin puhutaankin dialogisesta asiakaslähtöisyydestä, jossa asiakkaan ja ammattilaisen osallisuus on tasa-arvoista: molemmat osapuolet kertovat omat näkemyksensä asiaa, kumpikin osapuoli sekä kuuntelee että tulee kuulluksi (Epstein ym. 2005).

Asiakkaan osallisuuden lisääminen mielenterveystyössä on siis laajalti tunnettu ja strategioissa ja ohjelmissa usein mainittu arvo, mutta usein käytännössä osallisuus toteutuu edelleen puutteellisesti (Laitila 2010: 2). Osallisuuden toteutumisen esteet voivat liittyä sekä ammattilaisten osaamiseen ja asenteisiin, työoloihin, organisaatioiden kulttuuriin ja resursseihin että myös mielenterveyskuntoutujiin: kaikki kuntoutujat eivät halua tai heillä ei ole voimavaroja aktiiviseen osallistumiseen (Hickey & Kipping 1998).

Ammattilaisten on usein vuorovaikutustilanteessa erityisesti kutsuttava asiakkaita osallistumaan yhteiseen keskusteluun. Ammattilaisille suunnatussa kirjallisuudessa osallistumisen haasteellisuus tunnustetaan ja ammattilaisille ehdotetaan monenlaisia käytänteitä asiakkaan puheen-

vuorojen esiin kutsumiseksi. Ammattikirjallisuuden näkökulmasta toimivia vuorovaikutuskäytänteitä on esitetty olevan esimerkiksi avoimeksi muotoillut kysymykset, joiden ajatellaan lisäävän asiakkaiden ilmauksellisuutta ja ryhmätilanteissa osallistujien välistä keskustelua (Trotzer 2013). Toinen usein kuvattu tekniikka on henkilökohtainen jakaminen. Ammattilaisten omien ajatusten ja näkemysten esittäminen sekä ehdotusten tekeminen toimii ikään kuin mallina, joka kutsuu asiakkaita osallistumaan vuorovaikutukseen samalla tavoin (Trotzer 2013). Ammattikirjallisuudessa ammattilaisia kehoitetaan myös kutsumaan asiakkaita esittämään kysymyksiä, kuuntelemaan aktiivisesti sekä tarjoamaan erilaisia vaihtoehtoja asiakkaiden valittavaksi (Martin ym. 2001).

Kuntoutuksen ja ohjauksen ammattilaisten vuorovaikutusta koskevat tietovarannot asiakkaiden osallistumisen lisäämisen keinoista perustuvat siis pääasiassa ammattikirjallisuudessa esitettyihin kliinisen työn ideaaleihin, malleihin ja ammattilaisten havaintoihin (ks. Peräkylä & Vehviläinen 2003). Sen sijaan tosiasiallisia vuorovaikutuksen käytänteitä, joiden mukaan ammattilaiset todellisissa vuorovaikutustilanteissa toimivat kutsuakseen asiakkaiden osallisuutta, ei juurikaan ole tutkittu. Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä on auttaa ammattilaisia näkemään yksityiskohtaisemmalla tasolla asiakkaiden osallistumiseen liittyviä haasteita, mikä voisi auttaa käytänteiden ymmärtämisessä ja kehittämisessä. Tarkastelun kohteena ovat sellaiset puheenvuorot, joissa mielen-terveysalan ammattilaiset kutsuvat asiakkaita osallistumaan yhteiseen keskusteluun, mutta joissa puheenvuoron tuottaminen on asiakkaille kuitenkin selvästi haasteellista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan ammattilaisten toimintaa tilanteissa, joissa ammattilaiset ohittavat asiakkaiden oma-aloitteisen osallistumisen.

## Osallistumisen keinot aiemmassa vuorovaikutus-tutkimuksessa

Aiemmissä keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu osallistumista erilaisissa hoidollisissa ryhmätilanteissa, on todettu keskustelun rakenteen vaikuttavan siihen, millä tavoin ryhmäläiset voi-

vat ottaa puheenvuoroja ja tehdä vuorovaikutuksellisia kontribuutioita. Esimerkiksi Anonyymit Alkoholistit -ryhmissä jokaisella on oma puheenvuoro, jota muut eivät saa keskeyttää ja johon he eivät saa suoraan vastata (Arminen 2004). Vuorovaikutustutkimukset ovat osoittaneet, että tällaisissa ryhmissä ryhmäläiset osallistuvat yhteiseen keskusteluun kertomalla oman tarinansa, joka suhteutetaan vastaukseksi edellisen ryhmäläisen kerrontaan (*second stories*, ks. Arminen 2004). Vapaammin jäsennellyissä ryhmissä puolestaan keskeisiksi nousevat paitsi vuoron ottamisen keinot myös ne toiminnot, joilla muita ryhmäläisiä kutsutaan yhteiseen keskusteluun. Muun muassa ohjattavien itsereflektiivisen puheen – eli sellaisten vuorojen, joissa he tulkitsevat tai arvioivat omaa toimintaansa – on todettu olevan yksi tällainen keino, jolla voidaan synnyttää yhteistä kokemusten jakamista ja asian reflektiivistä prosessointia ryhmäläisten kesken (Logren, Ruusuvuori & Laitinen 2017).

Aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu myös ohjaajien keinoja kutsua ryhmäläisiä jakamaan kokemuksiaan. Weiste ym. (2020) ja Tiitinen ym. (2018) ovat tarkastelleet ryhmäläisten osallistumisen mahdollisuuksia terveyden edistämiseen tähtäävissä vertaistukiryhmissä, joiden ryhmämalli oli voimakkaan strukturoitu, mutta ennalta sovittuja sääntöjä vuorojen jakamiselle ei ollut. Tällaisessa kontekstissa ryhmäläisten tilanteiden peräkkäinen käsitteleminen näytti hankaloittavan ryhmäläisten keskinäistä kokemusten jakamista. Kokemuksen jakaminen toisen ryhmäläisen ”tilassa” vaati erityistä vuorovaikutuksellista työtä, ja ryhmäläiset myös ilmaisivat epävarmuutta sen suhteen, mikä on sopiva hetki kommentoida toisen ryhmäläisen kokemusta (Tiitinen ym. 2018). Tällöin ohjaajan keinot luoda paikkoja ryhmäläisten keskinäiselle kokemusten jakamiselle korostuivat. Tällaisia ohjaajien käyttämiä keinoja olivat muun muassa ryhmäläisten kutsuminen neuvomaan toinen toisiaan, arvioimaan toistensa kerrontaa, kertomaan ajatuksiaan ryhmän tehtäviin liittyen tai vapaamman vuoron (esim. Tuleeko jotain mieleen?) tarjoaminen ryhmäläisten kerronnalle (Weiste ym. 2020).

Osallistumista on tutkittu myös kuntoutuksen parista. Antaki, Finlay ja Walton (2007) ovat kartoittaneet käytänteitä, joiden avulla ohjaajat pyrkivät edistämään kehitysvammaisten henkilöiden osallistumista yhteisiin keskusteluihin asumisyksikön arjessa. Tyypillisin osallistamisen

keino on kysymysten esittäminen, jonka yhtenä muotona ovat eräänlaiset testikysymykset. Niissä olettamuksena on, että sekä kysymyksen esittäjä että vastaanottaja tietävät vastauksen etukäteen. Näiden kautta ohjaajat selvittävät, ovatko asukkaat ymmärtäneet puheenaiheen sisällön ja pystyneet seuraamaan keskustelun kulkua. Ohjaajat käyttävät myös vaihtoehtokysymyksiä, pelkistetyimmillään tarjoten valinnan vain kyllä/ei-vaihtoehtojen väliltä. Tutkimus havainnollistaa myös, kuinka ohjaajat vaalivat ”oikeanlaista” osallistumista, mikä ilmenee asukkaiden toiminnan kontrolloimisena. Esimerkiksi tilanteissa, joissa asukkaiden vastaukset ovat epäselviä tai puutteellisia, ohjaajat saattavat toistaa tai muokata vastauksia paremmin keskustelun kulkuun sopiviksi. Yleisesti ottaen kehitysvammaisten henkilöiden aloitteellisuus keskusteluissa on tutkijoiden havaintojen mukaan erittäin vähäistä. Antakin ym. (2007) kuvaukset ammattilaisten osallistavista käytännöistä tulevatkin tässä mielessä lähelle mielenterveyskuntoutuksen kontekstia, jossa osallistumisen edistäminen on myös paljolti ammattilaisten vastuulla.

## Tutkimuskonteksti

### Klubitaloyhteisöt mielenterveyskuntoutuksen areenana

Tämä tutkimus on osa laajempaa hanketta ([www.vois.fi](http://www.vois.fi)), jonka tavoitteena on tutkia mielenterveyskuntoutujien sosiaalisen osallisuuden mahdollisuuksia. Tutkimuksen kontekstina on Klubitalo, joka on kolmannen sektorin toimija suomalaisessa mielenterveyskuntoutuksen palvelujärjestelmässä. Klubitalot ovat yhteisöllisiä keskuksia (*community centers*), joilla on omat toimitilat erillään mielenterveyskeskuksista ja laitoksista. Klubitalot tarjoavat jäsenilleen työpainotteisen päivän, jonka aikana jäsenet ja henkilökunta vastaavat yhdessä Klubitalon toiminnasta (Hänninen 2016). Klubitalolla ei siis asuta vaan tehdään töitä. Klubitalotoiminnan tavoitteena on parantaa kuntoutujien elämänlaatua sekä tukea heidän paluutaan työelämään (McKay ym. 2018).

Suomen Klubitalot ovat osa kansainvälistä Clubhouse International-liikettä, joka sai alkunsa 1940-luvun New Yorkissa, jossa joukko mielenterveyspotilaita pyrki vähentämään sairauteen liittyvää eristäytymistä ja

yksinäisyyttä järjestämällä potilaiden keskuudessa yhteisiä tapaamisia ja toimintaa (Hänninen 2016). Liikkeen voidaankin nähdä olevan osa potilasaktiivitoimintaa ja mielenterveyskuntoutuksen deinstitutionalisaatioliikettä, jotka tähtäsivät mielenterveysongelmiin liittyvän stigman vähentämiseen, potilaiden vapauttamiseen suljetusta laitoshoidosta sekä yhteisöllisten hoitomuotojen kehittämiseen (Hänninen 2012).

Yhteisöllinen ideologia on keskeisessä osassa myös tämän päivän klubitalotoiminnassa. Klubitalot muodostavat jäseniksi kutsuttujen mielenterveyskuntoutujien ja palkatun henkilökunnan muodostamia yhteisöjä. Klubitalon jäsenyys tarkoittaa, että jäsenillä on mahdollisuus ja velvollisuus osallistua Klubitalon toimintaan ja tehdä sitä koskevia päätöksiä. Toiminta rakentuu työpainotteisen päivän ympärille, joka suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä jäsenten ja henkilökunnan kesken (Hänninen 2016: 139). Työpainotteisen päivän moninaiset tehtävät, kuten ruoanlaitto, laskujen maksaminen, uusien jäsenten perehdyttäminen tai toiminnasta tiedottaminen, syntyvät klubitalotoiminnan ylläpitämisestä ja kehittämisestä (Hänninen 2016). Kaikki Klubitalon työ on toimintamallin mukaisesti suunniteltu tukemaan jäsenten omanarvontuntoa ja itseluottamusta sekä auttamaan heitä löytämään mielekkyyttä elämään (Clubhouse International 2018; Hänninen 2016).

Yhteisöllisen ideologian lisäksi klubitalotoiminnassa on keskeistä niin sanottu toipumisorientaatio (*recovery approach*), jossa sairauden ja oireiden sijasta kiinnitetään huomiota kuntoutujan vahvuuksiin ja hyvinvointiin (Anthony 2007). Toipumisorientaation mukaisessa toiminnassa keskeistä on kuntoutujan itsemääräämisoikeuden ja elämänhallinnan tukeminen (Framework for recovery-oriented practice 2011). Ammatillaisen ja kuntoutujan välinen suhde nähdään tasa-arvoisena yhteistyösuhteena. Ammatillaisen tehtävänä on ylläpitää toivoa kuntoutujalle haasteellisina aikoina sekä tarjota tukea ja ohjausta, mutta ei hallita kuntoutujan yksilöllistä toipumisprosessia. Toipumisen nähdään tapahtuvan siellä, missä kuntoutuja voi kokea toivoa ja osallisuutta, elää omannäköistensä elämää ja päättää itseään koskevista asioista (Framework for recovery-oriented practice 2011).



## Aineisto ja menetelmät

Osana muuta Klubitalolla tapahtuvaa aineistonkeruuta hankkeessa videotiitiin 29 viikoittain kokoontuvan ryhmän tapaamista. Nauhoitukset tehtiin 11 kuukauden aikana syyskuun 2016 ja elokuun 2017 välillä. Yhden ryhmätapaamisen kesto oli pääsääntöisesti tunti, mutta muutama tapaus kesti vain noin 30 minuuttia ja muutama vastaavasti hieman yli tunnin. Nauhoitettua aineistoa on yhteensä 22 tuntia ja 40 minuuttia. Nauhoitusten keräämisestä vastasi syyskaudella Elina Weiste ja kevätkaudella Taina Valkeapää, jotka kävivät säännöllisesti Klubitalolla sopimassa nauhoitettavista tilanteista ja käytännön asioista. Osassa ryhmätapaamisista kyseiset tutkijat olivat myös paikalla havainnoimassa ryhmän toimintaa. Varsinaisesta nauhoitusten tekemisestä (kameroiden asetelusta, kameran käynnistämisestä, nauhoitusten tallentamisesta jne.) vastasi Klubitalon jäsen, joka toimi hankkeessa avustajana korvausta vastaan.

Ryhmän tavoitteena oli yhteisön jäsenten työelämätaitojen harjoittelu. Syys- ja kevätkauden ensimmäisillä tapaamisilla suunniteltiin yhteisesti ryhmän ohjelma, joka sisälsi muun muassa talon oman, niin kutsutun siirtymätyöohjelman, suunnittelua, oman ansioluettelon kirjoittamista sekä tutustumiskäyntejä Klubitalon siirtymätyöpaikkoihin lähialueen yrityksissä. Ryhmä oli kyseisen Klubitalon jäsenille avoin, joten sen osallistujat vaihtuivat osittain tapaamiskerrasta toiseen. Jäsenten määrä ryhmätapaamisilla vaihteli kahdesta kahdeksaan. Ohjaajia oli paikalla yhdestä kolmeen. Ohjaajat olivat koulutukseltaan sosiaalialan ammattilaisia, ja heidän työkokemuksensa pituus vaihteli suuresti.

Klubitalojen kattojärjestö Etelä-Suomen Klubitalo-osaaajat ESKOT ry on antanut hyväksynnän tutkimukselle (päätös 19.9.2016), ja lisäksi tutkimuslupa on saatu kyseisen Klubitalon johtoryhmältä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkijat ja Klubitalon vastuuhenkilöt informoivat osallistujia tutkimuksesta kirjallisesti ja suullisesti sekä kysyivät heiltä kirjallisen suostumuksen nauhoituksiin. Tässä artikkelissa tutkittavien anonymiteetti on suojattu muuttamalla aineistokatkelmista osallistujien nimet ja muut tunnistetiedot.

Aineisto analysoitiin keskustelunanalyyttistä menetelmää hyödyntäen. Soveltavassa keskustelunanalyttisessä institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on usein tavoitteena korjata tai tarkentaa ammattilaisten vuorovaikutusta koskevia teorioita tai lisätä uusia vivahteita ammattilaisten ymmärrykseen työssään käyttämistä vuorovaikutuksen tavoista (Peräkylä & Vehviläinen 2003). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli alun perin lisätä sekä ammattilaisten että mielenterveyskuntoutujien ymmärtämystä käyttämistään vuorovaikutuksen tavoista. Pitkän tähtäimen tavoitteena oli hyödyntää tätä ymmärtämystä niin kuntoutujien kuin ammattilaistenkin kouluttamisessa.

Tutkimuksen analyttisessä prosessissa videoidun aineiston aineistolähtöinen tarkastelu johti meidät tutkimaan ohjaajien tapoja kutsua mielenterveyskuntoutujia osallistumaan yhteiseen keskusteluun. Olemme aikaisemmissa tutkimuksissamme (esim. Lindholm, Stevanovic & Weiste 2020; Stevanovic ym. 2018; Stevanovic ym. 2020a) tarkastelleet yksityiskohtaisesti mielenterveyskuntoutujien mahdollisuuksia osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Tämä johdatti meidät tutkimaan sitä, minkälaisia aloitteellisia puheenvuoroja mielenterveyskuntoutujat ylipäänsä tekevät ja miten nämä vuorot tulevat vastaanotetuiksi ohjaajien toimesta. Vaikka ohjaajat huomioivat suuren osan mielenterveyskuntoutujien aloitteellisista vuoroista (Stevanovic ym. 2020b), on aineistossa silmiinpistävää, miten monesti ohjaajat myös ohittavat kuntoutujien aloitteelliset vuorot. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tuoda yhteen nämä kaksi tutkimuslinjaamme – ohjaajien osallistumista kutsuvat vuorovaikutuskeinot ja kuntoutujien aloitteelliset puheenvuorot – ja tarkastella paradoksia niiden välillä. Kysymme, kuinka ohjaajat pyrkivät ottamaan kuntoutujia mukaan keskusteluun silloin, kun heidän osallistumisensa on vähäistä, ja toisaalta, kuinka ohjaajat toisinaan kuitenkin myös ohittavat jäsenten aloitteelliset puheenvuorot.

## Tulokset

Tässä osiossa havainnollistamme vuorovaikutuskatkelmien avulla, millaiseksi mielenterveyskuntoutujien osallisuus rakentuu aineistomme

Klubitalo-keskusteluissa. Analyysimme nostaa esiin paradoksin, joka syntyy ohjaajien pyrkiessä yhtäältä osallistamaan kuntoutujia mutta toisaalta ohittaessa kuntoutujien vuorovaikutusaloitteita. Seuraavissa osioissa käsittelemme tämän paradoksin kumpaakin puolta näyttämällä molemmista tapauksista kaksi aineisto-otetta, joista toisessa on kyse ehdottamisesta ja ehdotuksen vastaanottamisesta ja toisessa hieman vaapammasta ajatusten, mielipiteiden ja ideoiden esille tuomisesta.

## JÄSENTEN OSALLISTUMISEN KUTSUMINEN

Tarkastelemme tässä luvussa tapauksia, joissa ohjaajat tekevät paljon vuorovaikutuksellista työtä saadakseen jäsenet osallistumaan meneillään olevan toimintoon (ks. osallistumisen keinoista myös Stevanovic ym. 2018). Näissä tapauksissa ohjaaja on tehnyt aloitteellisen vuoron, tyypillisesti ehdotuksen, johon ei kuitenkaan ole tullut jäseniltä odotuksenmukaista seuraavaa vuoroa (kuten ehdotuksen hyväksymistä tai hylkäämistä).

Ensimmäinen aineisto-ote on syyskauden ensimmäiseltä tapaamiselta, jossa suunnitellaan ryhmän toimintaa seuraavilla tapaamiskerroilla. Tapaamisessa on läsnä yksi ohjaaja ja kuusi jäsentä. Ohjaaja on tapaamisen alussa kertonut pitkään siitä, mitä vastaavanlaisissa ryhmissä on aikaisemmin tehty. Ohjaaja ei varsinaisesti ole ehdottanut näiden toimintojen tekemistä tässä ryhmässä vaan ikään kuin esitellyt, mitä kaikkia mahdollisuuksia olisi olemassa. Otteen ensimmäisellä rivillä ohjaaja kutsuu jäsenten osallistumista.

### Aineisto-ote 1.

01 OHJ: tuleeeko mieleen jotain hyviä aiheita.  
02 (3.5)  
03 OHJ: mä muistan jo sillon että meillä oli ihan totanoinni öö-  
04 opiskelijaterveydenhuollon psykiatri (.) se oli tosi (.)  
05 klubitalohenkinen tyyppi niin se kävi kertomassa vähän  
((poistettu 8 riviä kuvausta kyseisestä tapaamisesta))  
06 OHJ: et jos löytyy tämmösiä henkilöitä niin sekin (0.2) monta  
07 kertaa on tosi (0.5) kannustavaa (0.5) että mitä  
08 kannattaa ottaa huomioon (0.2) hänen mielestään=sekin oli  
09 ihan mielenkiintoista.  
10 (1.0)  
11 OHJ: ↑tuleeks teille mieleen sanokaa nyt=mä oon yksin puhunu  
12 tässä näitä asioita päästäni hhhh  
13 (1.5)

14 OHJ: .hhh ;mitä tarvii tietää.  
 15 (0.5)  
 16 MAI: että miten pitää huolta ninku omasta terveydestään että  
 17 jaksaa, (0.5) [men]nä töihin ja miten valmistautua töihin.  
 18 OHJ: [mm.]  
 19 OHJ: niin täällähän oli se mite- mit- mitä hyötyä tällä  
 20 klubilla käynnistä on suhteessa siihen et lähtee kokeillee  
 21 töihin miten täällä voi itsessään kehittyä.  
 22 (2.0)  
 23 OHJ: sitten me käytiin joskus aikoinaan (.) mä olin jäsenten  
 24 kans (0.2) nuorempana ((jatkaa kertomalla toisesta  
 tapahtumasta))

Ohjaajan vuoro rivillä 1 on muotoiltu polaariseksi kysymykseksi (*tuleeko mieleen*). Kysymys kutsuu kuitenkin kyllä/ei-vastausta pidempää kerrontaa omista ajatuksistaan. Kysymys sisältää myös rajauksen *jotain hyviä aiheita*, mikä tekee relevantiksi kertoa ideoita ryhmässä käsiteltävistä aiheista. Koska odotuksenmukaista olisi myös arvioida sitä, että esitetyt ideat ovat *hyviä*, tekee se seuraavasta vuorosta haasteellisen vastata. Kukaan jäsenistä ei lähdekään vastaamaan (tauko rivillä 2), ja ohjaaja jatkaa kertomalla vielä yhdestä aikaisemmasta ryhmäkokemuksestaan, jossa psykiatri tuli ryhmätapaamiseen kertomaan työllistymiseen liittyvistä asioista lääkärin näkökulmasta (kuvausta ei näytetty otteessa). Ohjaaja päättää kuvauksensa omaan arvioonsa tilanteen hyödyllisyydestä (*sekin oli ihan mielenkiintoista*, r. 8–9). Kun kukaan jäsenistä ei ota puheenvuoroa, ohjaaja esittää kysymyksen uudelleen (*tuleeks teille mieleen*, r. 11). Toistamalla kysymyksen ja lisäämällä painotetusti pronominin *teille*, ohjaaja lisää jäsenten painetta vastata (Paananen ym. 2020). Ohjaaja myös lisää vetoamuksen *sanokaa nyt* (r. 11), osoittaen näin, että odotuksenmukaista olisi ollut vastata jo aiemmin, mutta viimeistään nyt. Ohjaaja tekee myös näkyväksi tilanteeseen liittyvän ongelmallisuuden antamalla perustelun vetoamukselleen (*mä oon yksin puhunu tässä näitä asioita päästäni*) ja osoittaa näin, ettei yksin puhuminen ole ryhmässä odotuksenmukainen toimintatapa, vaan myös jäsenten tulisi osallistua keskusteluun.

Kun jäsenet edelleen pysyvät hiljaa, ohjaaja muotoilee kysymyksen uudelleen avoimeksi hakukysymykseksi *mitä tarvii tietää* (r. 14). Tähän kysymykseen yksi jäsenistä, Mai, tuottaa odotuksen mukaisen vastauksen (r. 16–17). Vastaus pitää sisällään kaksi osaa: miten pitää huolta omasta terveydestä, että jaksaa mennä töihin ja miten muutoin val-

mistautua töihin menemiseen. Ohjaaja ottaa Main vastauksen vastaan *mm*-palautteella (r. 18) ja käsittelemällä sen jälkeen vastauksen jälkimmäistä osaa (töihin valmistautumista) asiana, joka on jo hieman eri muodossa kirjoitettu ylös mahdollisiin aiheisiin. Tämän jälkeen ohjaaja jatkaa kertomalla toisesta aktiviteetista, jota aikaisemmin toteutetussa ryhmässä tehtiin.

Katkelma näyttää esimerkin sellaisista tapauksista, joissa ohjaajat kutsuivat jäsenten osallistumista tilanteissa, joissa ei niinkään orientoituttu asioista päättämiseen vaan enemmänkin erilaisten ajatusten esille tuomiseen ja ”ideoiden pallotteluun”. Osallistuminen tällaisessa vapaammassa tilanteessa oli kuitenkin varsin haasteellista jäsenille. Ohjaajat kutsuivat jäsenten osallistumista kysymällä heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään. Kuten otteessa 1, toisinaan odotus siitä, että jäsenet osallistuvat keskusteluun aktiivisesti tehtiin myös näkyväksi. Tällä tavoin saatettiin lisätä jäsenten painetta vastata. Jäsenten osallistumista näytti helpottavan se, että ajatusten ja ideoiden esittämisen sijaan kysymyksellä haettiin rajatumpaa, tiedollista vastausta.

Käsittelemme seuraavaksi aineisto-otetta, jossa on kyse päätöksen tekemisestä. Tapaamisessa on läsnä kaksi ohjaajaa, seitsemän jäsentä ja sosiaalialan opiskelija. Ote on ryhmätapaamisen loppupuolelta. Kyseisen ryhmätapaamisen aikana osallistujat ovat keskustelleet ryhmälle annettavasta nimestä. Pitkään käydyn keskustelun aikana on tullut esille pari ehdotusta, joihin jäsenet eivät kuitenkaan ole ottaneet kantaa tai ilmaisseet sitoutumista niitä kohtaan. Kun nimestä ei ole päästy selvyyteen, ohjaaja ehdottaa (OHJ1) katkelman alussa, että nimiehdotuksia voitaisiin seuraavan viikon aikana kerätä seinälle laitettavaan lappuun (rivi 1), minkä jälkeen hän perustelee ehdotustaan (rivit 2–9). Ehdotuksellaan ohjaaja siirtää asian käsittelemisen jatkamisen seuraavalle tapaamiselle.

## Aineisto-ote 2.

```
01 OHJ1: mitä jos laitetaan sellanen (.) lappu johonki
02     tohon seinälle ninku et ehdota nimeä ja äänestetään
03     ja katotaan niistä jotenki sit ens viikolla että mikä
04     tää on että, (0.2) siihen voi viikon verran kerätä,
05     (0.3) keksii ajatuksia tai jotaki sellasta. (1.5)
06     (--)(.) tai niinku,
07     (.)
```

08 OHJ1: jos täs on nyt vaikea tehdä vai (0.5) vai vai, (0.3)  
 09 mennäänkö valmennusryhmällä,  
 10 (3.0)  
 11 OHJ1: se on kyllä kuvaava  
 12 (4.0)  
 13 OHJ2: mitä sanotte.  
 14 (1.0)  
 15 OHJ2: kumpi kampi.  
 16 (0.6)  
 17 KATI: no o:nhan se hyvä jos niit on ninku (.) seinäl  
 18 nähtävissä niitä nimiehdotuksia ni on siin sit ainaki  
 19 sillee (.) vähä mie<sup>o</sup>ttia<sup>o</sup> (1.0) et oisko sit joku muu  
 20 ku se äs tee valme<sup>o</sup>n<sup>o</sup>nus sitte<sup>o</sup>  
 21 (7.0)  
 22 OHJ1: sä ehdotat että kysytään  
 23 (1.0)  
 24 KATI: n::iin joo se kyl (-- ) nii.  
 25 (1.5)  
 26 OHJ1: mitä muut sanoo.  
 27 (5.0)  
 28 MIRO: hiljasta.  
 29 OHJ1: hiljasta on heh heh hh hehh heh  
 30 (7.0)  
 31 OHJ2: no ↑mä ehdotan kans sitä äänestys, (1.0) tai sitä  
 32 ehdote- eh[dotu]sasiaa.  
 33 ? : [↑mm.]  
 34 OHJ2: mennäänks sillä.  
 35 OHJ1: mennään sillä.

Ohjaajan *mitä jos laitetaan* -alkuinen ehdotus tekee relevantiksi vastaanottajien hyväksyntää ilmaisevan seuraavan puheenvuoron. Paikka ehdotuksen hyväksynnälle olisi jo rivillä 4, jossa ehdotuksen sisältö on tullut ilmi. Ohjaaja päättää ehdotuksensa tasaisella intonaatiolla lausuttuun *että*-partikkeliin, mikä tekisi relevantiksi ryhmäläisten vastausvuoron (ks. Koivisto & Voutilainen 2016). Kun kukaan ei välittömästi lähde vastaamaan, ohjaaja jatkaa ehdotuksen laajentamista *siihen voi viikon verran kerätä* (r. 4) ja *lapulle voi keksi ajatuksia tai jotakin sellaista* (r. 5–6). Laajennoksia seuraa pidempi tauko (r. 5), jonka aikana jäsenet eivät edelleenkään lähde vastaamaan ja ohjaaja alkaa peruuttamaan ehdotuksestaan esittämällä vaihtoehdoisen ehdotuksen säilyttää ryhmän vanha nimi (*vai mennäänkö valmennusryhmällä*, r. 8–9). Tätäkin ehdotusta seuraa pitkä hiljaisuus (r. 10). Tauon jälkeen ohjaaja tuottaa vuoron, jossa perustellaan *valmennusryhmä*-nimen sopivuutta (r. 11). Tämäkään vuoro ei onnistu houkuttelemaan jäseniä mukaan keskusteluun, vaan seuraavan pitkän tauon (r. 12) jälkeen toinen ohjaaja (OHJ2) kysyy jäseniltä *mitä sanotte*. OHJ2 tuottaa siis ryhmälle osoitetun kysymyksen, jossa kysytään jäsenten mielipidettä. Kuten ensimmäisessä aineisto-otteessa, vastauk-

sen tavoittelu muuttuu eksplisiittisemmäksi, kun ohjaaja puhuttelee ryhmää suoraan (Paananen ym. 2020; Pomerantz 1984). Kun ryhmältä ei edelleenkään tule kannanottoa ehdotukseen, OHJ2 tuottaa uuden kysymyksen *kumpi kumpi* (r. 15), joka ekplisiittisesti viittaa alkuperäisessä vuorossa esitettyihin vaihtoehtoihin: lapun seinälle laittamiseen tai valmennusryhmä-nimen hyväksymisen.

Vasta kun ohjaajat ovat näin pitkään tehneet yhteistyötä saadakseen jäsenet osallistumaan keskusteluun, jäsen Kati vastaa ohjaajan ehdotukseen nostamalla esille ohjaajan idean hyviä puolia (r. 17–20). Hän siis osoittaa samanmielisyyttä ohjaajan ehdotuksen kanssa, mikä vie vuorovaikutussekvenssiä kohti päätöstä. Kukaan muu ei kuitenkaan ota kantaa Katin vuoroon, vaan sitä seuraa pitkä hiljaisuus (r. 21). Hiljaisuus päättyy vasta, kun ohjaaja uudelleenmuotoilee Katin aiemman vuoron päätösehdotukseksi (*sä ehdotat että kysytään*, r. 22). Uudelleenmuotoilullaan ohjaaja konstruoi Katin ehdottajaksi siirtäen toimijuutta tilanteen eteenpäinviemisestä hänelle. Ohjaaja kutsuu Katia vahvistamaan asian ja tällä tavoin osallistumaan. Katin vahvistus tulee kuitenkin vasta tauon (r. 23) jälkeen, ja hänen vuoroonsa sisältyy venytetty *niin*-partikkeli, joka viestii epävarmuutta ja epäröintiä, mahdollisesti sekä ehdotuksen sisältöä että ehdottajana toimimista kohtaan. Katin vuoroa seuraa taas hiljaisuus, jonka jälkeen ohjaaja esittää kysymyksen koko ryhmälle, *mitä muut sanoo* (r. 26). Kysymyksellään ohjaaja puhuttelee muita jäseniä kuin Katia ja kutsuu heitä ottamaan kantaa, mikä veisi päätöksentekotilannetta eteenpäin, kuitenkin tuloksetta. Seuraa jälleen pitkä hiljaisuus, minkä jälkeen yksi jäsenistä kommentoi ryhmässä vallitsevaa hiljaisuutta (r. 28), minkä toinen ohjaajista vahvistaa naurun kera (r. 29). Tällaisen puheenvuoron sisäisen naurun on todettu viestivän usein vuorovaikutukseen liittyvästä hankaluudesta (Potter & Hepburn 2010), kuten tässä tapauksessa ohjaajien tuloksettomasta pyrkimyksestä saada jäseniltä hyväksyntä, jolla päätöstilanne saataisiin vietyä loppuun. Vielä pidemmän tauon (r. 30) jälkeen OHJ2 ilmoittaa ehdottavansa puheena olevaa ideaa (r. 31 ja 32). Ohjaaja käyttää *kans*-sanaa ja muotoilee siten vuoronsa päätösehdotukseksi, jossa hän yhtyy Katin aiempaan ehdotukseen. Näin hän kuljettaa vuorovaikutusta suuntaan, jossa tehtävä päätös näyttäytyy ohjaajien ja jäsenten yhteisen vuorovaikutuksen lopputule-

mana. Riveillä 34–35 ohjaajat vievät päätöksentekosekvenssin yhdessä loppuun tyypillisillä päätöksentekoa loppuun saattavilla *mennäänks sillä – mennään sillä* -vuoroillaan.

Yhteenvetona ohjaajat kutsuivat erilaisin keinoin jäseniä osallistumaan yhteiseen keskusteluun. Keinot olivat hieman erilaisia riippuen siitä, minkälainen toiminto oli kyseessä. Päätöksentekotilanteissa ohjaajat käyttivät ehdotuksen kaltaisia kysymysvuoroja, joilla he tarjoilivat jäsenille erilaisia vaihtoehtoja valittavaksi ja vahvistettavaksi. Jos ehdotus jäi vaille vastausta, kutsuivat ohjaajat sitä eksplisiittisesti *mitäs sanotte* -tyyppisillä jatkokysymyksillä. Yksi ohjaajien keskeisesti käyttämä keino oli muotoilla jälkikäteisesti jäsenen puheenvuoro ehdotukseksi, millä toimijuus siirrettiin jäsenelle ja sekvenssi saatiin etenemään. Ohjaajat hyödynsivät jäsenten osallistumisen kutsumisessa myös toisiaan: jos ohjaajat eivät onnistuneet houkuttelemaan jäseniä mukaan, vievät he sekvenssin loppuun yhdessä.

#### JÄSENTEN OSALLISTUMISEN OHITTAMINEN

Vaikka ohjaajat joutuivat tekemään huomattavaa vuorovaikutuksellista työtä kutsuakseen jäseniä osallistumaan yhteiseen keskusteluun, jäsenet tuottivat toisinaan aloitteellisia puheenvuoroja myös oma-aloitteisesti. Tarkastelemme tässä artikkelissa tapauksia, joissa jäsenten aloitteelliset vuorot tulivat ohjaajien taholta ohitetuiksi. Toisinaan tällaiset vuorot olivat joko ajoitukseltaan tai sisällöltään epäjohdonmukaisia suhteessa ohjaajan edelliseen vuoroon. Toisaalta ohitetuiksi tulivat ajoittain myös jäsenten esittämät varsin odotuksenmukaiset aloitteelliset vuorot, mikä on paradoksaalista ottaen huomioon ohjaajien suuret ponnistelut saada jäsenet ylipäätään puhumaan. Aineisto-ote 3 havainnollistaa tällaista tilannetta, jossa jäsenet osallistuvat keskusteluun varsin aktiivisesti, mutta jossa ohjaajat käsittelevät heidän vuorojaan kuitenkin enemmän tai vähemmän poikkeamina siitä, mitä keskustelussa olisi tarkoitus käsitellä.

Ennen otteen 3 alkua ryhmässä on suunniteltu syksyn ryhmäkerroilla käsiteltäviä aiheita. Riveillä 1–9 ohjaaja ehdottaa aikataululistan kirjoittamista siitä, mitä milläkin kerralla tehdään.



### Aineisto-ote 3.

01 OHJ1: meillä on vartti aikaa niin pitäiskö meidän nyt tässä  
02 pohtia (.) ihan niitä aiheita että mitä me (0.2) siis  
03 esimerkiks jos me halutaan ihan tämmösiä erilaisia  
04 aiheita niinku nyt vaikka kattoo niitä (0.2)  
05 työvoimalaitoksen sivuja (.) mo-mollin sivuja (.)  
06 opetella niitä käyttää ja sit jotain näitä  
07 itsearviointijuttuja ja mitä kaikkia muita ajatuksia  
08 tässä tuleeekaan (0.2) ja sitten tehtäis niistä sit  
09 ihan vaikka sellainen kalenteri,  
10 OHJ2: mm-m ((nyökyttää))  
11 OHJ1: vähän niinkun me tehtiin ton (0.2) mikä se nyt on,  
12 OHJ2: vapaa-ajan ryhmä-  
13 OHJ1: nii vapaa-ajanryhmän kanssa ni jao-jaoteltiin sinne  
14 jo niitä aiheita ni voitaisko me tehdä tässä samalla  
15 tavalla (.) helpottaisko se meidän kaikkien työtä.  
16 MIKO: tää ei kuulu tähän mut kuuliks sä siitä Fazerin  
17 reissusta.  
18 OHJ1: en heh heh heh  
19 OHJ2: (-) mutta miltä se kalenteriajatus kuulostaa (0.2)  
20 jos tehtäis aikataulus.  
21 SAMI: niinku sillee et meinaatko,  
22 OHJ1: eri aiheita.  
23 SAMI: nii joo siis sille et,  
((poistettu 1.5 min keskustelua siitä, käsitelläänkö ryhmässä myös  
viikoittainen tilanne siirtymätyöpaikkojen suhteen))  
24 MAKI: Mä aattelin et (.) et mul ois (.) (-) pyörii nyt  
25 tässä et vois puhuu siitä (0.5) tässä ryhmässäkin  
26 että kenellä on ammattikoulutus ja mitä minkälaiat  
27 koulutust [kenelläkin on,  
28 OHJ1: [totta.  
29 OHJ1: totta ((OHJ2 nyökyttää päätään))  
30 MAKI: ja miten käsitellään mitä on putkipuolen  
31 ammattikoulussa [(-)-  
32 ASSI: [mä oon kahvila-  
33 MAKI: kahvi[la-  
34 ASSI: [oliks sul kesken,  
35 MAKI: ei enää,  
36 ASSI: kahvilatyöntekijä [kou-  
37 MAKI: [ (--)  
38 ASSI: anteeks.  
39 (1.0)  
40 ASSI: sori.  
41 MAKI: ei mitään.  
42 ASSI: niin tota mä oon kahvilatyöntekijä (.) ja kans  
43 tarjoilija?  
44 OHJ2: mm?  
45 OHJ1: niin tää vois olla yks aihe. (0.2) laita ilman muuta  
46 ((sihteerille)) (0.3) sinne, (0.3) et käydään  
47 joskus tämmönenki keskustelu.=tähän on mielen=  
48 OHJ2: =niin o.=  
49 OHJ1: =kiintoista.= hyvä tietää vähän et mimmost kaikkee  
50 (0.5) koulutustaustaa,

Ohjaajan ehdotus rakentuu vuorovaikutuksessa pala kerrallaan. Huomioitavaa on, että tämä tapahtuu jälleen yhteistyössä toisen ohjaajan

(OHJ2) kanssa. Toinen ohjaaja tuottaa palauteilmauksen *mm-m* (r. 10) kohdassa, jossa OHJ1 ehdotuksen sisältö on ymmärrettävissä. Kun OHJ1 jatkaa ehdotusta ja päätyy sananhakutilanteeseen, OHJ2 täydentää hänen vuoronsa substantiivilla *vapaa-ajan ryhmä*, mikä kieli yhteistyöhakuisuudesta ja yhteisestä päämäärästä (vrt. Vatanen 2010). OHJ1 palaa varsinaiseen ehdotukseensa riveillä 14–15. Hän esittää kaksi kysymystä peräkkäin, *voitaisko me tehdä tässä samalla tavalla ja helpottaisiko se meidän kaikkien työtä*. Jälkimmäinen kysymys muotoilee mahdollisen selityksen sille, miksi kannattaisi toimia ohjaajan ehdottamalla tavalla: se säästäisi kaikkien aikaa ja olisi siksi kannatettavaa.

Ohjaajan vietyä vuoronsa loppuun jäsen Miko tulee mukaan keskusteluun (r. 16). Hänen vuoronsa alkaa lausumalla *tää ei kuulu tähän*, mikä osoittaa hänen orientoituvan siihen, että hänen puheeksi ottamansa asia ei aihepiiriltään kytkeydy keskusteluun ja on mahdollisesti epäadekvaatti. Kehystämällä kysymyksensä tällä tavalla Miko pystyy aloittamaan uuden puheenaiheen ja samalla osoittamaan olevansa sensitiivinen keskustelun koherenssille. Ohjaaja vastaa pelkällä *en*-partikkelilla ja naurolla. Tämä ei ole odotuksenmukainen vastaus vuorolle, jossa selkeästi pyydetään tilaa moniosaisen vuoron eli kertomuksen tuottamiselle. OHJ1 siis orientoituu Mikon vuoroon epäadekvaattina, ja OHJ2 jatkaa ehdotustaan (r. 19–20) kommentoimatta jäsenen vuoroa.

Hiukan myöhemmin (r. 24) toinen jäsen, Maki, ehdottaa, että ryhmässä keskusteltaisiin jäsenen ammattikoulutuksesta. Ohjaajat myötäilevät jäsenen ehdotusta sekä kielellisesti että kehollisesti *totta*-partikkelilla ja nyökyttelemällä (r. 28–29), mikä kannustaa Makia jatkamaan kerrontaansa. Makin jatkaessa vuoroaan toinen jäsen, Assi, aloittaa kuitenkin uuden vuoron (r. 32) päällekkäin Makin kanssa. Vuorojen päällekkäisyys käynnistää neuvottelun keskustelun jatkosta ja päällekkäispuhunnan sopimattomuudesta (r. 32–41). Neuvottelua seuraa Assin vuoro (r. 42–43), jossa hän kertoo omasta ammatillisesta koulutuksestaan, *mä oon kahvilatyöntekijä ja kans tarjoilija*. Vaikka hänen vuoronsa liittyy Makin ehdotukseen (r. 24–27), se ei kuitenkaan ota huomioon yleistä toimintakontekstia, jossa ollaan suunnittelemassa ryhmän yhteisiä aktiviteetteja. Assin vastaus, jossa hän alkaa kertoa omasta ammattikoulutuksestaan, ei ole adekvaatti vastaus siihen, että jäsenten koulutustakin voisi ryhmän

tapaamisten aikana käsitellä jollain kerralla. Myös ohjaajat orientoituvat Assin vuoroon epäadekvaattina. OHJ2 kuittaa lyhyesti Assin vuoron *mm*-partikkelilla (r. 44), ja OHJ1 puolestaan (r. 45–47) ohjeistaa sihteerinä toimivaa jäsentä kirjoittamaan ylös, että tällainen keskustelu olisi hyvä käydä toisella kerralla. Ylös kirjoittaminen on Klubitalo-kontekstissa osoittautunut toiminnoksi, jolla epämääräisetkin ideat voidaan muuttaa ehdotuksiksi, joilla on mahdollisia seuraamuksia tulevaisuudessa (ks. Lindholm ym. 2020). Kun ideat kirjoitetaan ylös, voidaan siirtyä eteenpäin keskustelussa ja samalla osoittaa, että idea on otettu vakavasti kenenkään silti ottamatta asiasta henkilökohtaista vastuuta.

Katkelma siis näyttää esimerkin siitä, millaisen haasteen jäsenten hie-man huonosti tilanteeseen sopivat vuorot ohjaajille aiheuttivat: samoin kuin monissa muissa institutionaalisissa keskustelutilanteissa ohjaajien rooliin kuuluu keskustelun ylläpitäminen ja jäsenten osallistumiseen kannustaminen, mutta toisaalta heidän tulisi myös ohjata ryhmää sovit-tujen tehtävien äärellä pysymisessä. Katkelmassa jäsenen esittämä yritys poiketa kokonaan käsiteltävästä aiheesta tuli ohjaajien taholta suoraan suljetuksi. Sen sijaan jäsenen vuoro, joka oli linkitettävissä käsiteltävään aiheeseen, saatettiin linkittää osaksi ryhmän yleistä agendaa ja ohittaa se siirtämällä asian käsittely toiselle ryhmätapaamiselle.

Viimeisenä käsittelemme katkelmaa päätöksentekotilanteesta, jos-sa jäsenten osallistuminen on edelliseen esimerkkiin verrattuna täysin odotuksenmukaista. Ennen otteen 3 alkua on käsitelty kevätkauden ryh-mätapaamisten sisältöjä. Kaikki jäsenet ovat kannattaneet ehdotusta, jossa kutsuttaisiin Kelan virkailija puhumaan ryhmälle sosiaalietuuksiin liittyvistä asioista. Rivillä 1 viimeinen jäsenistä, Assi, ilmaisee myöskin kannattavansa ehdotusta. Tämän jälkeen ohjaaja muistuttaa viimeker-taisesta keskustelusta (r. 2), jossa ohjaajat toivat esille, ettei Kelan virkai-lijoilla ole aikaa tulla paikan päälle ja ehdotuksen toteutus tuskin siksi onnistuu.

#### Aineisto-ote 4.

01 ASSI: se kela ois hyvä.

02 OHJ1: muistatteks te mitä me siitä viime kerral puhuttiin.

03 ASSI: joo et ne ei välttämättä pääse,

04 (.)  
 05 OHJ1: mm.  
 06 (0.2)  
 07 MIRO: [nii.  
 08 ASSI: [nii.  
 09 (2.0)  
 10 OHJ1: hh mutta ehdottomasti voidaan tässä yrittää (.)  
 11 [kevään [aikana.  
 12 MIRO: m[mm.  
 13 ASSI: [mm.  
 14 MIRO: (--)  
 15 (.)  
 16 OHJ1: olla kontakt [issa ja.  
 17 EINO: [voiks joku mennä sinne paikan päälle ja  
 18 tuoda sielt se informaation mitä täältä me kaivattas  
 19 ja ja täälä pohdittas mitä haluttas kysyy sielä.  
 ((Eino katsoo OHJ1:tä ja nostaa kulmakarvojaan))  
 20 (1.0)  
 21 EINO: oisko mitä [järkee.  
 22 MIRO: [ni siis paikan päälle vai.  
 23 (0.8) ((ohjaajat katsovat toisiaan))  
 24 EINO: nii sin (--)  
 25 MIRO: joooh (. ) kyl varmaan pienen ryhmän voi ottaa (. ) en mä  
 26 usko mitää kauheen is [oo (-)  
 27 EINO: [y- yhden ihmisen. (0.4) (täältä)  
 28 MIRO: ei mut ehk (0.2) pääsisköhän kaikki jotkut sano että,  
 29 (. ) ne on (--).  
 30 (3.0) ((ohjaajat katselevat toisiaan))  
 31 MIRO: (\$ai aa mä luulin --\$)  
 32 OHJ2: he he he he no on meit tässäkin jo ((ohjaajat katsovat  
 Einoa))  
 33 OHJ1: mm.  
 34 (2.4)  
 35 TATU: no must ois siistii jos ois joku hygienia (. ) kortti  
 36 tai(0.2) tu- työturvallisuuskortti tai joku semmone.

Assi vastaa ohjaajan muistutukseen tavalla, joka osoittaa hänen muistavan, mitä edellisellä kerralla on puhuttu (r. 3). Sekä ohjaaja (OHJ1) että kaksi jäsentä reagoivat palauteilmauksilla (r. 5–8). Seuraavassa vuoroosaan OHJ1 osoittaa ensin olevansa samaa mieltä jäsenen kanssa (*ehdottomasti voidaan*, r. 10), mutta perääntyy sitten eikä ilmaise sitoutumista siihen, että näin todella päätettäisiin tehdä (*voidaan yrittää kevään aikana*, r. 10–11). Kun ohjaaja tuottaa vuoroonsa lisäyksen (*olla kontaktissa ja*, r. 16), yksi jäsenistä, Eino, tulee mukaan keskusteluun päällekkäispuhunnana ohjaajan kanssa. Eino ehdottaa (r. 17–19), että joku klubitallaisista kävisi Kelassa ja toisi sieltä informaatiota muille jäsenille jaettavaksi. Vuoronsa lopussa Eino katsoo viimeksi puhunutta ohjaajaa ja nostaa kulmakarvojaan lisäten näin vaikutelmaa vastauksen odottamisesta ehdotukseensa.

Einon ehdotus on asianmukainen käynnissä olevan keskustelun kannalta, mutta ohjaajat eivät kuitenkaan tartu siihen. Einon ehdotusta seuraa sekunnin pituinen tauko, jonka jälkeen Eino esittää vastausta houkuttelevan kysymyksen (*oisko mitä järkeä*, r. 21). Fokusoimalla ehdotuksen ominaisuuksiin Eino konstruoi asiantilan yhdessä arvioitavaksi asiaksi. Tilanne on siten päinvastainen verrattuna aineisto-otteisiin 1 ja 2, joissa ohjaajat kysymyksiä esittämällä pyrkivät houkuttelemaan jäseniä keskusteluun. Einon kysymyksen jälkeen ohjaajat katsovat toisiaan, mutta vain toinen jäsen, Miro, ottaa eksplisiittisesti kantaa ehdotukseen (r. 25–26). Miro kuitenkin ymmärtää väärin Einon alkuperäisen ehdotuksen ryhtymällä arvioimaan paikan päälle menevän ryhmän kokoa (r. 25–26). Eino tarkentaa ehdottaneensa yhden henkilön menemistä Kelaan (aiemmalla tapaamisella on käsitelty myös vaihtoehtoa, jossa koko ryhmä lähtisi Kelaan, mikä todettiin ohjaajien puolesta mahdottomaksi). Riveillä 28–29 Miro kuitenkin edelleen jatkaa sen pohtimista, voisiko Kelaan kuitenkin lähteä *kaikki*, jättäen epäselväksi kehen kaikkiin hän viittaa. Miron esittämä erimielisyys Einon ehdotuksen kanssa edesauttaa Einon ehdotuksen käsittelemättä jättämistä ohjaajien taholta. Miron vuoroa seuraa tauko (r. 30), jonka aikana ohjaajat katsovat toisiaan. Sen jälkeen OHJ2 naurahtaa ja ilmaisee olevansa eri mieltä Miron ehdotuksen kanssa. Ohjaaja toteaa *no on meit tässäkin jo* (r. 32) viitaten jäseniä olevan jo ryhmätilanteessakin sen verran paljon, ettei Miron ehdotusta voida toteuttaa. Vastaamalla Miron ehdotukseen ohjaajat edelleen jättävät ottamasta kantaa Einon alkuperäiseen ehdotukseen.

Yhteenvetona jäsenten toisinaan varsin asianmukaisetkin puheenvuorot saattoivat tulla ohitetuiksi ohjaajien osalta. Tämä on paradoksaalista sikäli, että juuri tämän tyyppisten puheenvuorojen houkuttelemiseksi ohjaajat tekivät paljon vuorovaikutuksellista työtä. Vastaamatta jättämisessä yhtenä apuna toimivat muiden jäsenten huonosti tilanteeseen sopivat tai erimieliset puheenvuorot, joihin fokus voitiin siirtää vastaamisen sijaan. Muutoin jäsenten esittämät epäadekvaatit aloitteelliset vuorot tulivat tyypillisesti ohjaajien taholta suoraan suljetuksi. Sen sijaan jäsenten vuorot, jotka olivat yhdistettävissä jollain tavalla käsiteltävään aiheeseen, saatettiin linkittää osaksi ryhmän yleistä agenda ja ohittaa ne siirtämällä asian käsittely toiselle ryhmätapaamiselle.

## Yhteenvetoa ja pohdintaa

Olemme edellä käsitelleet tapoja, joilla ohjaajat mielenterveyskuntoutuksen kontekstissa kutsuivat jäseniä osallistumaan yhteiseen keskusteluun, sekä toisaalta hetkiä, joissa jäsenten oma-aloitteinen osallistuminen tuli ohjaajien taholta ohitetuksi. Kutsuakseen jäsenten osallistumista aineistomme ohjaajat käyttivät ehdotuksen kaltaisia kysymysvuoroja sekä eksplisiittisiä *mitäs sanotte* -tyyppisiä kysymyksiä, joilla jäseniltä kutsuttiin vastausvuoroa. Mikäli riittävää vastausta ei kuitenkaan saatu, vietiin sekvenssi päätökseen ohjaajien välisenä yhteistyönä. Jäsenten tehtyä oma-aloitteisia kontribuutioita, jotka olivat kuitenkin hieman huonosti tilanteeseen sopivia, saatettiin jäsenen aloite sulkea suoraan ja jatkaa keskustelua käsittelyn kohteena olevasta asiasta. Mikäli jäsenen vuoro pystyttiin jotenkin liittämään käsiteltävään aiheeseen, saatettiin se yhdistää osaksi ryhmän yleistä agendaa ja siirtää asian käsittely toiselle ryhmätapaamiselle. Tilanteeseen huonosti sopiva puheenvuoro saatettiin kuitenkin ottaa myös käsiteltäväksi silloin, kun sen avulla voitiin ohittaa toisen jäsenen ehdotus, jota ei syystä tai toisesta haluttu ottaa ryhmässä käsiteltäväksi.

Analysysillämme on kiinnostavia yhtymäkohtia Antakin ym. (2007) löydöksiin koskien kehitysvammaisten ja ohjaajien välistä vuorovaikutusta. Antakin ja kollegojen analyysissa ohjaajat suhtautuivat asukkaiden asiaankuulumattomiin kontribuutioihin ohittamalla ne joko vaihtamalla puheenaihetta tai suuntaamalla huomionsa muuhun tilanteessa tapahtuvaan toimintaan. Myös tutkimassamme mielenterveystyön kontekstissa jäsenten tilanteeseen huonosti sopivat vuorot pyrittiin ohittamaan. Tosin mahdollisuuksien mukaan tällaiset vuorot pyrittiin kytkemään ryhmän yleiseen agendaan ja väistämään niiden käsittely esimerkiksi siirtämällä ne jonkin toisen ryhmätapaamisen yhteydessä käsiteltäviksi. Antakin ym. (2007) tapaan voidaan kuitenkin ajatella, että tällaisella ohjaajien toiminnalla pyrittiin ylläpitämään ”oikeanlaisen” osallisuuden ihannetta, jossa keskeisintä ei ehkä sittenkään ole osallistuminen itsessään, vaan *agendan mukainen* osallistuminen eli riittävässä määrin osuvien vuorovaikutuksellisten kontribuutioiden tuottaminen. Ohjaajien näkökulmasta tällainen orientaatio on ymmärrettävä: ohjaajan tehtävänä

on paitsi saada jäsenet ylipäättään puhumaan myös saada heidät vielä puhumaan kuntoutujien kanssa sovittujen tavoitteiden ja ryhmän tehtävien kannalta oikeista asioista (vrt. Trotzer 2013). Tutkimuksemme näyttääkin, ettei ohjaajille ole hetkittäisissä vuorovaikutustilanteissa välttämättä ollenkaan selvää, minkälaista osallistumista he jäseniltä milloinkin tavoittelevat. Jäsenten osallistumisen tukemisen voidaan ajatella olevan myös ammattilaisten vuorovaikutusideologioiden valossa pulmallisempaa kuin mitä voisi ajatella (vrt. Peräkylä & Vehviläinen 2003). Toipumisorientaatioajattelun vuorovaikutusideologian mukaisesti ohjaajien tehtävänä on tukea jäseniä ottamaan enemmän ja enemmän haltuun oman elämänsä päätöksiä. Täten jäsenillä tulisi olla halutessaan myös oikeus jättää osallistumatta (Elstad & Kristiansen 2009; Framework for recovery-oriented practice 2011). Ohjaajien onkin tärkeää tasapainoilla jäsenten osallistumatta jättämisen oikeuden ja osallistumisen tukemisen välillä ja oppia tunnistamaan, kuinka paljon lisätä painetta osallistumiselle hetkittäisissä vuorovaikutustilanteissa.

Ohjaajien toimintaa voidaan ymmärtää ryhmänohjaajan roolin lisäksi myös vuorovaikutuksen sujuvuuden näkökulmasta. Vuorovaikutus on lähtökohtaisesti yhteistoiminnallista, jolloin vuorovaikutustaidoiltaan taitavampi osallistuja voi tarvittaessa paikata toisen osallistujan puutteita ottamalla enemmän vastuuta ongelmien ratkaisemisesta ja vuorovaikutuksen onnistumisesta (esim. Goffman 1955; Goodwin 1995; Laakso 2012; Leskelä & Lindholm 2012). Tällöin osaavampi kumppani voi toimia jopa korostuneen kontrolloidusti taatakseen vuorovaikutuksen sujuvuuden. Aineistossamme ohjaajat ottivat vastuuta sekä keskustelun ylläpidosta että sen suunnasta ja tällä tavoin kompensoivat jäsenten vaikeuksia osallistua keskusteluun. Toisaalta ottaessaan vastuun keskustelun suunnasta saattoivat ohjaajat ajoittain ohittaa myös täysin asianmukaisia jäsenten puheenvuoroja. Niinpä esimerkiksi jäsenen tekemä ehdotus, jota syystä tai toisesta ei haluttu ottaa ryhmässä käsiteltäväksi, saatettiin jättää täysin vaille vastausta.

Tutkimamme ryhmän mielenterveyskuntoutujat pyrkivät osoittamaan, että he ovat vuorovaikutuksessaan kyvykkäitä ja ymmärtävät sosiaalisen vuorovaikutuksen yleisesti hyväksytyt, kaikkia koskevat normit ja säännöt (Heritage 1996; Sacks Schegloff & Jefferson 1974). Otteessa

2 jäsen kommentillaan ”hiljaista” osoitti ymmärryksensä siitä, että ohjaajat odottivat jäseniltä vastausta. Oteessa 3 jäsen pohjustuksellaan ”tää nyt ei kuulu tähän mut” ilmaisi tietämyksensä siitä, ettei asia, jonka hän oli aikeissa ilmaista, liittynyt edelliseen keskusteluun ja että sen esittäminen oli täten epäodotuksenmukaista. Samassa oteessa jäsenet puheenvuoroillaan ”oliks sul kesken” ja ”anteeksi” osoittivat suuntautuvansa normatiiviseen olettamukseen siitä, ettei päällekkäispuhunta ole ryhmätilanteessa useinkaan toivottavaa. Vaikka vuorovaikutustaitojen harjoittelu ei ollut ryhmän ääneen lausuttu tavoite, voidaan jäsenen ajatella orientoituvan siihen, että heidän vuorovaikutustaitonsa ovat jatkuvasti havainnoinnin ja arvioinnin kohteena.

Kaiken kaikkiaan aineistomme viittaa siihen, ettei kuntoutuja ja ammattilaisen osallisuus ole läheskään aina yhtä tasa-arvoista kuin dialogisen asiakaslähtöisyyden ideaali (vrt. Epstein ym. 2005) tai klubitalotoiminnan taustalla vaikuttavat kuntoutusideologiat antaisivat olettaa. Suurempi vastuun kantaminen vuorovaikutuksen eteenpäin viemisestä tarkoittaa käytännössä vääjäämättä myös lisääntyntä kontrollia keskustelun suunnasta ja sisällöstä. Ammatillisten vuorovaikutusideologioiden voidaankin ajatella olevan tässä suhteessa jokseenkin saavuttamattomia ideaaleja: jotta ammattilaiset voisivat tukea jäseniä oman elämänsä halltuun ottamisessa, ei sen vuorovaikutuksen mikrotasolla ole mahdollista tapahtua täysin tasa-arvoisesta lähtökohdasta käsin.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on ollut auttaa ammattilaisia näkemään yksityiskohtaisemmalla tasolla asiakkaiden osallistumiseen liittyviä haasteita, mikä osaltaan voisi auttaa heitä näiden käytänteiden ymmärtämisessä ja kehittämisessä. Tunnistamalla tapoja, joilla ammattilaiset kutsuvat jäsenten osallistumista yhteiseen keskusteluun, voidaan näitä tapoja, sekä niiden mahdollisia vuorovaikutuksellisia seuraamuksia, opettaa osana ammatillista vuorovaikutuksellista osaamista. Tekemällä näkyväksi myös niitä kohtia, joissa ammattilaiset ohittavat jäsenten aloitteellisia kontribuutioita, voidaan tällaisia hetkiä oppia tunnistamaan ja ottamaan paremmin huomioon. Tämä on tärkeää, kun mietitään keinoja kuntoutujien osallisuuden lisäämiseksi mielenterveyshoidossa.



## Tutkimustarina

Institutionaalisen keskustelunalyysin piirissä korostetaan usein sitä, ettei tutkijoiden tarkoituksena ole arvioida ammattilaisten työkäytäntöjä, vaan ainoastaan objektiivisesti kuvata, miten ne tosielämässä tapahtuvat. Vuorovaikutusta ulkopuolelta tarkasteleva tutkija tulee kuitenkin helposti asemoineensa itsensä, ainakin implisiittisesti, ammattilaisten ristiriitaisten suuntautumisten ja toimintamallien ulottumattomiin. Seuraava tutkimustarina kuitenkin osoittaa, ettei meillä tutkijoina ole varaa minkäänlaiseen ylhäältäpäin tulevaan arvottamiseen. Kuvaamme tutkimustarinassamme alkuperäistä lähtökohtaamme tarkastella mielenterveyskuntoutujien vuorovaikutustilanteisiin liittämiä voimaantumisen kokemuksia – sekä näiden suunnitelmien epäonnistumista ja kariutumista. Kuvaamme myös näiden kokemusten pohjalta tapahtunutta uudelleen orientoitumista, eli kuinka lopulta päädyimme voimaantumisen sijaan tarkastelemaan mielenterveysammattilaisten keinoja kutsua kuntoutujien osallistumista.

### Vuorovaikutustarinankerronta avaimena voimaantumisen kokemukseen?

Kun aloimme suunnitella mielenterveyskuntoutujia käsittelevää tutkimushankettamme, olimme täynnä uskoa ja toiveikkuutta. Vihdoinkin olimme löytäneet tutkimusaiheen, jonka tarkastelun myötä voisimme olla mukana parantamassa maailmaa. Voisimme käyttää kaikkea vuosien varrella kehittyneitä keskustelunalyysin osaamistamme sen selvittämiseksi, kuinka mielenterveyskuntoutujia tosiasiaassa kohdellaan vuorovaikutuksessa, minkä oletimme olevan avainasemassa siinä, että jatkossa heitä tulitaisiin kohtelemaan paremmin. Lisäksi kunnianhimoisena suunnitelmanamme oli selvittää, kuinka yhtäältä ihmiset ylipäänsä ja toisaalta erityisesti mielenterveyskuntoutujat käsittelevät mielessään kaikkia niitä vuorovaikutusilmiöitä, joita keskustelunalyysin tutkimusperinteessä on vuosikymmenien ajan eritelty menestyksekkäästi,

mutta joiden kokemuksellisesta merkityksestä osallistujille itselleen ei keskustelunanalyysin metodologian avulla voi päästä selville.

Erityisesti mieltämme askarrutti kysymys vuorovaikutuksen erilaisten ilmiöiden suhteellisesta *voimaannuttavuudesta*. Millaisten vuorovaikutusilmiöiden voidaan ymmärtää vahvistavan osallistujien ymmärrystä itsestään kyvykkäinä oman elämänsä hallitsijoina? Jos saisimme tähän asiaan selvyyden, voisimme opastaa kuntoutujien kanssa toimivia ja työskenteleviä henkilöitä siitä, kuinka he voivat omalla vuorovaikutuksellisella toiminnallaan aidosti auttaa heitä.

Toive voimaantumisen kokemuksen vuorovaikutuksellisen perustan tavoittamisesta edellytti metodologista luovuutta. Toive keksiä keino päästä tutkimuksellisesti kiinni voimaantumisen kokemukseen häilyi mielessämme myös istuessamme erään kerran seminaarissa, jossa mielenterveyttä ja -sairautta sivuavia aiheita käsiteltiin monin eri tavoin. Yksi esitys käsitteli yksilön identiteetin ja narratiivien välistä suhdetta. Ajatuksessa ei sinänsä ollut mitään uutta, mutta tässä tilanteessa aloimme pohtia asiaa tutkimusaiheemme näkökulmasta uudella tavalla. Voisiko yksilön voimaantuneisuus, tai voimaantuneisuuden puute, ilmetä jotenkin konkreettisesti hänen tavassaan kertoa tarinoita itsestään? Ja voisimmeko me keskusteluntutkijoina löytää tarinoiden kautta ilmiöön jonkin uuden näkökulman?

Vuorovaikutustutkijoina olimme tietenkin sitä mieltä, että ihmisen identiteetin tärkein rakennusaines on vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Mutta millä tavalla narratiivit voisivat olla osa tätä? Olisiko mahdollista, että myös vuorovaikutuksessa hetki hetkeltä rakentuva yksilön identiteetti voisi joissakin tilanteissa olla narratiivin – tai ainakin jonkinlaisen pienimuotoisen tarinankerronnan – kohteena? Mieleemme muistui välittömästi lukemattomia tilanteita, joissa joko me itse tai joku muu oli raportoinut jostakin hetkeä aikaisemmin tapahtuneesta vuorovaikutuksellisesta kohtaamisesta tunteikkaasti ja seikkaperäisesti. Näissä tarinoissa oli usein mutkikkaita käänteitä ja arvoituksellisia henkilöhahmoja, joiden mahdollisesti kyseenalaisia tarkoituksiperiä tarinat valottivat monipuolisesti, samalla kun oma itse nousi kaiken keskellä esiin rohkeana, moraalisenä, suoraselkäisenä ja – sanalla sanoen – *voimaantuneena* hahmona. Olisiko siis näissä pienissä, vuorovaikutuksellisia

kohtaamisia käsittelevissä tarinoissa avain *vuorovaikutuksessa* tapahtuvan voimaantumisen ymmärtämiseen?

Yksi ajatus johti välittömästi seuraavaan. Mikäli yksilöiden spontaanisti kertomat vuorovaikutustilanteita käsittelevät tarinat voisivat tarjota meille tietoa yksilön kyvystä käsitellä vuorovaikutustilanteissa saamiaan kokemuksia ja tunteita voimaannuttavalla tavalla, olisikohan mielenterveyskuntoutujien tarinoissa erityisiä piirteitä, joiden kautta voisimme päästä selville juuri heille ominaisesta tavasta kokea vuorovaikutustilanteita ja -ilmiöitä? Lisäksi mieleemme nousi ajatus siitä, että puhujien suhteellisen voimaantumisen määrän lisäksi tällaiset tarinat voisivat kertoa jotakin myös niistä nimenomaisista vuorovaikutuksen tapahtumista, joihin tällaisen ”paikallisen” voimaantumisen kannalta oleelliset kokemukset tavallisimmin liittyvät.

Edellistä seurasi uusi oivallus. Mikäli tutkimuksemme osoittaisi mielenterveyskuntoutujien tarinoissa olevan erityisiä piirteitä, jotka olisivat yhteydessä heidän taipumukseensa kohdata vuorovaikutustilanteet ja -ilmiöt ennemmin ulkopuolisen tarkkailijan kuin oman elämänsä aktiivisen hallitsijan näkökulmasta, seuraava askel olisi tietenkin tarjota mielenterveyskuntoutujille valmennusta vuorovaikutustarinoiden konstruointiin itseä voimaannuttavalla tavalla. Kun kuntoutuja harjaantuisi tällaisessa tarinankerronnassa, voimaantuminen voisi tapahtua ikään kuin itsestään, ulkoa sisään. Emme pääsisi ainoastaan ohjeistamaan mielenterveyskuntoutujien kanssa toimivia ihmisiä vuorovaikutuskäytänteidensä osalta, vaan harjoittamaan myös itse kuntoutujia heidän suhtautumisessaan erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja -ilmiöihin.

## Tutkimuksen pilotointia

Testataksemme suunnitelmiamme meidän oli oleellista päästä perille ensin paremmin ”vuorovaikutustarinankerronnasta” ilmiönä. Pyysimme perheenjäseniä, sukulaisia, ystäviä ja tuttavien kertomaan tarinoita milloin mistäkin juuri tapahtuneesta kohtaamisesta esimerkiksi kaupan kassalla, huoltoaseman vessajonossa tai postilaatikolla. Alustavien pohdiskelujemme myötä muutama keskeinen asia alkoi hahmottua

mielessämme kirkkaana. Ensinnäkin tulimme vakuuttuneeksi siitä, että vuorovaikutustarinankerronta on luonnollinen osa ihmisen arkielämää, eikä siinä ole mitään vaikeaa tai keinotekoisia. Toisaalta kiinnitimme huomiota siihen, kuinka joustavasti vuorovaikutustarinoissa liikutaan tapahtumien ulkokohtaisen kulun raportoinnin ja tarinan henkilöiden sisäisen maailman kuvaamisen välillä. Tarinan maailmassa omille puheenvuoroille esitettiin aina jokin järjevä peruste, joka oli mielekkäässä suhteessa tarinan muiden henkilöiden mahdollisesti tekemiin päätelmiin tai yrityksiin johdattaa tilannetta joihinkin haluamiinsa suuntiin. Arvelimme, että tällainen joustavuus voisi olla oleellista nimenomaan voimaannuttavassa vuorovaikutustarinankerronnassa – siinä, että yksilö voi rakentaa itsestään sellaisen, jolla on elämä hallinnassa myös tarina-  
maailman yllättävien tapahtumien keskellä.

Rahoitushakemusta varten jouduimme työstämään pohdiskelumme konkreettisen toimintasuunnitelman muotoon. Päädyimme suunnitelmaan tehdä mielenterveyskuntoutujille narratiivisia virikehaastatteluja, joiden materiaalina käyttäisimme videotallennettuja vuorovaikutustilanteita, joissa kuntoutuja itse olisi ollut aiemmin osallisena. Haastattelutilanteessa haastattelija ja haastateltavana oleva kuntoutuja katsoisivat yhdessä videotallennetta ja kuntoutuja voisi pysäyttää videotallenteen katsomisen milloin vain kertoakseen, mitä vuorovaikutuksessa tuolla hetkellä hänen näkökulmastaan tapahtui. Testasimme mainittua toimintasuunnitelmaa monin eri tavoin. Äänitimme työtovereidemme työpalavereita, minkä jälkeen teimme heille edellä mainitun kaltaisia haastatteluja. Jokaisessa haastattelutilanteessa haastateltavat pysäyttivät tallenteen moneen kertaan ja kertoivat omasta näkökulmastaan vuorovaikutuksessa tapahtuneista asioista monipuolisesti ja seikkaperäisesti. Suunnittelemamme tutkimusprotokolla oli siis ilman muuta toimiva. Ja kun rahoitus sitten myöhemmin saatiin, ei tarvinnut muuta kuin ryhtyä toimeen. Näin ajattelimme.

## Kun nauhaa ei pysäytetäkään

Tarkkaavainen lukija on ilman muuta jo huomannut sen ilmeisen seikan, ettei edellä käsittelemämme vuorovaikutustarinankerronta ollut millään lailla esillä tämän luvun alun empiirisessä tutkimusosiossa. Tähän on syynsä, nimittäin se, että edellä kuvaamamme suunnitelmat kariutuivat jo tutkimusprojektin alkumetreillä – emme saaneet tutkittavia kertomaan vuorovaikutuskokemuksistaan spontaanisti juuri mitään, tarinamuotoisista narratiiveista puhumattakaan. Virikehaastattelut etenivät siis tavalla, jota emme olleet osanneet ennakoida. Useimmiten kysymys siitä, mitä jossakin vuorovaikutustilanteessa ”tapahtui”, vaikutti haastateltavistamme enemmän tai vähemmän järjettömältä.

Yksi haastattelu oli projektimme kulun kannalta erityisen käännetekävä saadessaan meidät luopumaan virikehaastattelujen tekemisestä ja mielenterveyskuntoutujien vuorovaikutuksellisen voimaantumisen kokemuksen tutkimisesta. Sillä kertaa haastateltavana oli kaikin puolin hyväkuntoiselta ja sanavalmiilta vaikuttava kuntoutuja. Olimme ennen haastattelua tallentaneet vuorovaikutustilanteen, jossa kuntoutuja oli keskustellut erään toisen klubitalolaisen kanssa. Mielestämme keskustelu oli erittäin mielenkiintoinen. Siihen sisältyi monia kohtia, joissa haastateltavamme oli puheenvuoroillaan epäsuorasti vastustanut toisen puhujan vuorovaikutuksellista agenda, ja odotimme innokkaasti saavamme kuulla haastateltavan omia mietteitä näistä kohdista. Kun haastateltava oli ilmaissut ymmärtävänsä mitä hänen odotettiin tekevän ja vieläpä asettanut etusormensa hiiren näppäimen päälle valmiusasentoon videon pysäyttämiseksi, alkoi videon katsominen. Kului minuutti, toinen, viisi minuuttia, kymmenen minuuttia. Hiiren näppäintä ei kuitenkaan koskaan painettu.

## Voimaantumisesta osallistumiseen

Olisimme siis halunneet voimaannuttaa tutkittaviamme antamalla heille mahdollisuuden kertoa itse niistä vuorovaikutuksen hetkistä, jotka olivat heille itselleen merkityksellisiä – sen sijaan, että tutkijoina tekisim-

me tällaisesta mahdollisesta merkityksellisyydestä päätelmiä pelkästään vuorovaikutuksen sekventiaalisten rakenteiden perusteella. Tosiasiassa meillä kuitenkin oli oma agendamme. Toivoimme tutkittaviemme tekvän tulkintoja juuri niistä sekventiaalisista rakenteista, jotka olivat olleet vuosia mielenkiinnon kohteitamme. Odotimme, että tutkittavamme keskusteluanalyytikkojen tapaan liittäisivät vuorovaikutusta koskevat kokemuksensa konkreettisiin vuorovaikutuksen tapahtumiin – etenisivät analyysissaan ikään kuin ”rivi riviltä”. Meidän tutkittavamme eivät kuitenkaan olleet keskusteluanalytikoita, joille tämänkaltaisesta vuorovaikutuksen havainnoinnista on muodostunut toinen luonto.

Koska toisaalta mielenterveyskuntoutuksen ammattilaiset olivat kiinnostuneita kehittämään omia vuorovaikutuksen käytänteitään, siirryimme tutkimuksessamme tarkastelemaan niitä – suunnanmuutos, josta myös tämän artikkelin alkuosa on osoitus. Tämä on tietysti institutionaalisen, soveltavan keskusteluanalyysin piirissä tyypillisempi tapa toteuttaa tutkimusta ja tuntui turvalliselta lähestymistavalta uudenlaisten, mutta epäonniseksi osoittautuneiden kokeilujemme jälkeen. Kävimme keskusteluita ammattilaisten kanssa paikoissa, joissa keräsimme tutkimusaineistoa. Näissä keskusteluissa nousi keskeisesti esille osallistumiseen liittyvä pulmallisuus. Ammattilaisten kuvatessa toimintaansa piirtyivät kaiken toiminnan keskeiseksi lähtökohdaksi kaikille tarjottavat tasavertaiset lähtökohdat osallistua yhteiseen toimintaan. Toisaalta osallistumiseen näytti kulminoituvan myös monenlaisia haasteita siitä, kuinka toimia, jos jäsenet eivät heille tarjotuista mahdollisuuksista huolimatta osallistukaan. Ajattelimme, että tarkastelemalla osallistumista vuorovaikutuksen mikrotasolla voisimme tarjota ammattilaisille uudenlaisen näkökulman työnsä kehittämiseen ja kenties paikallistaa sellaisia kohtia, joissa osallistumisen pulmallisuus tulee erityisellä tavalla näkyväksi. Käytännössä tämä on tarkoittanut jatkuvaa vuoropuhelua tutkijoiden ja ammattilaisten kesken.

## Lopuksi

Usein yritämme saavuttaa jotain itse määrittämillämme ehdoilla emmekä huomaa kokonaisasetelmaan liittyviä kummallisuuksia ja omien ehtojemme järjettömyyttä. Tämä käy erityisen selvästi ilmi edellä esitetystä tutkimustarinassamme, mutta ajatus kaiuttaa myös niitä jossain määrin kriittisiä äänenpainoja, joita artikkelin alkuosassa kohdistimme mielenterveyskuntoutuksen ammattilaisten toimintaan. Siinä missä meitä tutkijoita ja mielenterveyskuntoutuksen ammattilaisia yhdistää pyrkimys osallistaa ja voimaannuttaa mielenterveyskuntoutujia, on ilmeistä, että mielenterveyskuntoutuksen ammattilaisten työ on vielä paljon pulmallisempaa kuin meidän työmme tutkijoina – ottaen huomioon sen kuntoutusideologioihin liittyvien osin ristiriitaisten tavoitteiden välisen jännitekentän, jossa ammattilaisten on toimittava. Siinä missä meillä tutkijoilla oli aikaa pohtia omia epäonnisia tutkimusstrategioitamme ”offline”, mielenterveyskuntoutuksen ammattilaiset joutuvat toimimaan ”online”. Niinpä edellä esittämämme toteamus siitä, ettei ammattilaisten toiminta ole aina ”yhtä tasa-arvoista kuin dialogisen asiakaslähtöisyyden ideaali tai klubitalotoiminnan taustalla vaikuttavat kuntoutusideologiat antaisivat olettaa”, on asetettava oikeisiin mittasuhteisiin ja muistettava huomioda se mahdottoman korkea mittapuu, johon ammattilaisten toimintaa suhteutetaan ja verrataan. Meillä tutkijoilla ei ole varaa olla muistamatta tätä. Ehkä voisimmekin seuraavaksi keskittyä omien erheimme tarkempaan analyysiin ja ottamaan niistä opiksi.

## Kiitokset

Tämän tutkimuksen ovat rahoittaneet Suomen Akatemia (päätos nro 307630) ja Helsingin yliopisto.

## LÄHTEET

- Antaki, C., Finlay, W. M. L. & Walton, C. 2007: Conversational shaping. Staff-members' solicitation of talk from people with an intellectual impairment. *Health Education Journal* 17(10), 1403–1414.
- Anthony, W. A. 2007: *Toward a vision of recovery. For mental health and psychiatric rehabilitation services*. 2. painos. Boston: Boston University Press.
- Arminen, I. 2004: Second stories. The salience of interpersonal communication for mutual help in Alcoholics Anonymous. *Journal of Pragmatics* 36(2), 319–347.
- Clubhouse International. Quality Standards 2018. Saatavissa: <http://clubhouse-intl.org/resources/quality-standards/>. Viitattu 5.3.2019.
- Elstad, T. A. & Kristiansen, K. 2009: Mental health centres as 'meeting-places' in the community. Exploring experiences of being service users and participants. *Scandinavian Journal of Disability Research* 11(3), 195–208.
- Epstein, R. M., Franks, P., Fiscella, K., Cleveland, G. S., Meldrum, S. C., Kravitz, R. & Duberstein, P. R. 2005: Measuring patient-centred communication in patient-physician consultations. Theoretical and practical issues. *Social Science and Medicine* 61(7), 1516–1528.
- Framework for recovery-oriented practice 2011: Health, drugs and regions division. Victorian Government Department of Health, Melbourne. Saatavissa: [http://docs2.health.vic.gov.au/docs/doc/oD4Bo6DF135B9oEoCA2578E90o256566/\\$FILE/framework-recovery-oriented-practice.pdf](http://docs2.health.vic.gov.au/docs/doc/oD4Bo6DF135B9oEoCA2578E90o256566/$FILE/framework-recovery-oriented-practice.pdf). Viitattu 14.11.2018.
- Goffman, E. 1955: On face work. An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18(3), 213–231.
- Goodwin, C. 1995: Co-constructing meaning in conversation with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction* 28(3), 233–260.
- Heritage, J. 1996: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hickey, G. & Kipping, C. 1998: Exploring the concept of user involvement in mental health through a participation continuum. *Journal of Clinical Nursing* 7(1), 83–88.
- Hänninen, E. 2012: Choices for recovery. Community-based rehabilitation and the Clubhouse Model as means to mental health reforms. THL:n raportti 50. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hänninen, E. (toim.) 2016: *Mieleni minun tekevi. Mielenterveyskuntoutujien Klubitalot 20 vuotta Suomessa*. Helsinki: Lönnerberg Oy.
- Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017: *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. THL 33/2017. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino.
- Kela 2014: Kelan työterveyshuoltotilasto. Saatavissa: [http://www.kela.fi/documents/10180/1630858/Kelan\\_tyoterveyshuoltotilasto\\_2012.pdf/8d656155-8298-4abf-892f-e0af84defbb5](http://www.kela.fi/documents/10180/1630858/Kelan_tyoterveyshuoltotilasto_2012.pdf/8d656155-8298-4abf-892f-e0af84defbb5). Viitattu 9.7.2020.
- Koivisto, A. & Voutilainen, L. 2016: Responding to what is left implicit. Psychotherapists' formulations and understanding checks after clients' turn-final että ("that/so"). *Research on Language and Social Interaction* 49(3), 238–257.
- Laakso, M. 2012: Aphasia as an example of how a communication disorder affects interaction. – M. Egbert & A. Deppermann (toim.), *Hearing aids communication*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 138–145.



- Laitila, M. 2010: *Asiakkaan osallisuus mielenterveys- ja päihdetyössä. Fenomenografinen lähestymistapa*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa: [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/9894/urn\\_isbn\\_978-952-61-0224-5.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/9894/urn_isbn_978-952-61-0224-5.pdf). Viitattu 9.11.2020.
- Laitila, M. & Pietilä, A.-M. 2012: Asiakkaan osallisuus mielenterveyspalveluissa. Kuulluksi tulemistä ja inhimillistä kohtaamista. – H. Honkanen, L. Kiviniemi & J. Kylmä (toim.), *Piiriltä yliopiston kautta siviiliin. Dosentti Merja Nikkosen juhlaKirja. ePooki 9/2012*. Saatavissa: <http://www.oamk.fi/epooki/2012/piiriltae-yliopiston-kautta-siviiliin-dosentti-merja-nikkose>. Viitattu 9.11.2020.
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015: *Sosiaalinen osallisuus*. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: [www.thl.fi/sokra](http://www.thl.fi/sokra). Viitattu 9.11.2020.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (toim.) 2012: *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Weiste, E. (toim.) 2020: *Joint decision making in mental health. An interactional approach*. New York: Palgrave.
- Lindholm, C., Stevanovic, M., Valkeapää, T. & Weiste, E. 2020: Writing. A versatile resource in the treatment of the clients' proposals. – C. Lindholm, M. Stevanovic & E. Weiste (toim.), *Joint decision making in mental health. An interactional approach*. New York: Palgrave, 187–210.
- Logren, A., Ruusuvoori, J. & Laitinen, J. 2017: Self-reflective talk in group counselling. *Discourse Studies* 19, 422–440.
- Martin, L. R., Robin Di Matteo, M. & Lepper, H. S. 2001: Facilitation of patient involvement in care. Development and validation of a scale. *Behavioral Medicine* 27(3), 111–120.
- McKay, C., Nugent, K. L., Johnsen, M., Eaton, W. W. & Lidz, C. W. 2018: A systematic review of evidence for the Clubhouse Model of psychosocial rehabilitation. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* 45(1), 28–47.
- Paananen, J., Lindholm, C., Stevanovic, M., Valkeapää, T. & Weiste, E. 2020: "What do you think?" Interactional boundary-making between "you" and "us" as a resource to elicit client participation. – C. Lindholm, M. Stevanovic & E. Weiste (toim.), *Joint decision making in mental health. An interactional approach*. New York: Palgrave, 211–234.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 2003: Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society* 6, 727–750.
- Pomerantz, A. 1984: Pursuing a response. – J. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 152–163.
- Position statement 2009: *Mental health and social inclusion. Making psychiatry and mental health services fit for the 21st century*. Royal College of Psychiatrists Social Inclusion Scoping Group. Saatavissa: <https://www.rcpsych.ac.uk/pdf/social%20inclusion%20position%20statement09.pdf>. Viitattu 2.10.2018.
- Potter, J. & Hepburn, A. 2010: Putting aspiration into word: 'laugh particles', managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics* 42(6), 1543–1555.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50(4), 696–735.
- Stevanovic, M., Valkeapää, T., Weiste, E. & Lindholm, C. 2018: Osallisuus ja yhteinen päätöksenteko mielenterveyskuntoutuksessa. *Psykologia* 53, 392–409.

- Stevanovic, M., Valkeapää, T., Lindholm, C. & Weiste, E. 2020a: Joint decision making in mental health rehabilitation community. The impact of support workers' proposal design on client responsiveness. *Counselling Psychology Quarterly*. E-publication ahead of print. DOI: 10.1080/09515070.2020.1762166.
- Stevanovic, M., Lindholm, C., Valkeapää, T., Valkia, K. & Weiste, E. 2020b: Negotiations of agency in support workers' responses to client proposals. – C. Lindholm, M. Stevanovic & E. Weiste (toim.), *Joint decision making in mental health. An interactional approach*. New York: Palgrave, 141–164.
- Tiitinen, S., Weiste, E., Ruusuvoori, J. & Laitinen, J. 2018: Ryhmäohjauksen vuorovaikutusmekanismit vertaistuen kokemusten taustalla. *Psykologia* 53, 358–375.
- Trotzer, J. P. 2013: *Counsellor and the group. Integrating theory, training, and practice*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Vatanen, A. 2010: Yhteistyöhakuinen päällekkäispuhunta suomalaisessa ja virolaisessa arkikeskustelussa. *Lahivordlusi. Lähivertailuja* 19, 76–94.
- Weiste, E., Tiitinen, S., Vehviläinen, S., Ruusuvoori, J. & Laitinen, J. 2020: Counsellors' interactional practices for facilitating group members' affiliative talk about personal experiences in group counselling. *Text & Talk* 40(4), 537–562.
- WHO 2013. Mental health action plan 2013-2020. Geneva: WHO Press. Saatavissa: [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021\\_eng.pdf;jsessionid=0767FE6F65666AD0F15661CD9613EDFC?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=0767FE6F65666AD0F15661CD9613EDFC?sequence=1). Viitattu 6.1.2019.

# Yksinpuhelu ja vuorovaikutus

## Keskustelu muistisairaiden hyvänä hoitona?<sup>1</sup>

*Camilla Lindholm*

 <https://orcid.org/0000-0001-9220-5414>

*Camilla Wide*

 <https://orcid.org/0000-0001-8845-9438>

### Johdanto

Muistisairauksissa, kuten esimerkiksi Alzheimerin taudissa, kieli- ja vuorovaikutustaidot heikkenevät asteittain sairauden edetessä. Tämä koskee niin kielen tuottamista ja ymmärtämistä kuin myös kehollista viestintää. Nämä kokonaisvaltaiset muutokset vuorovaikutustaidoissa vaikuttavat kielteisesti vuorovaikutuksen sujumiseen (Maxim & Bryan 2006). Kun muistisairaahan henkilön kielelliset taidot heikkenevät, vastuu keskustelun kannattelusta siirtyy vuorovaikutustilanteen toiselle osapuolelle. Kielellisesti vahvempi osapuoli kuljettaa tilannetta eteenpäin esimerkiksi esittämällä kysymyksiä, jolloin kielellisesti heikomman osapuolen rooliksi ja velvollisuudeksi jää kysymyksiin vastaaminen, minkä vuoksi vuorovaikutus muuttuu luonteeltaan epäsymmetriseksi (Linell & Korolija 1995). Muistisairaahan vuorovaikutukselle on erityisen tyyppillistä

<sup>1</sup> Artikkelimme perustuu osittain englanninkieliseen artikkelimme (Lindholm & Wide 2019a).

myös yksinpuheluksi mielletty vuorovaikutuksen muoto, jossa muistisairas henkilö ei vaikuta kutsuvan muita vuorovaikutukseen.

Muistisairas koetaan usein haasteelliseksi vuorovaikutuskumppaniksi yksinpuhelun ja muiden vuorovaikutuksen erityispiirteiden vuoksi. Tämä pätee erityisesti hoitolaitoksissa käytävään vuorovaikutukseen huolimatta siitä, että ihmislähtöisesti räätälöity hoito (Kitwood 1997; Brooker 2007; Haapala ym. 2013) on muistisairaiden hoidossa korvannut aiemman oireisiin ja sairauden aiheuttamiin muutoksiin keskittyvän lääketieteellisen mallin. Vaikka sairauden lääketieteellinen diagnosointi ja hoitaminen kuuluvat myös muistisairaiden henkilöiden ihmislähtöiseen hoitoon, pyritään tässä hoitomallissa ensisijaisesti vastaamaan muistisairaana henkilön yksilöllisiin tarpeisiin, jotka perustuvat ymmärrykseen hänen senhetkisestä tilanteestaan (Eloniemi-Sulkava 2011). Nykyään tällaiseen kokonaisvaltaiseen hoitotyöhön ja muistisairaana henkilön yksilölliseen kohtaamiseen keskittyvää ihmis- ja tarvelähtöistä hoitoa pidetään ihanteellisena mallina muistisairaiden hoidossa. Tästä huolimatta hoitotyön kentällä on edelleen käytössä myös sairaus- ja tehtäväkeskeisiä käytänteitä, joissa keskitytään sairauden oireisiin ja diagnosointiin sekä lääketieteelliseen hoitamiseen pikemmin kuin muistisairaana ihmisen yksilöllisiin tarpeisiin ja kohtaamiseen (vrt. Doty ym. 2008).

Hoivakontekstissa käytävän vuorovaikutuksen puutteista ovat kirjoittaneet muun muassa Ward ym. (2008), jotka tutkimuksessaan osoittivat sekä hoitokodin asukkaiden ja henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen niukkuuden että henkilökunnan tehtävälähtöisen agendan ja asukkaiden sosiaalisten intressien välisen ristiriidan; useimmat hoitotoimenpiteet suoritettiin hiljaisuudessa. Aiemmassa tutkimuksessa on myös käsitelty hoitotoimenpiteisiin liittyvää kiirettä (Backhaus 2019) ja sitä, miten ikäihmisille saatetaan puhua lapsenomaisesti etenkin hoitotoimenpiteiden yhteydessä (Williams ym. 2009). Tällainen lapsenomainen ns. hoivapuhe voi johtaa siihen, että muistisairaavat vastustavat hoitotilanteita (Herman & Williams 2009). Nämä tutkimukset ovat antaneet ymmärtää, että kiire ja keskittyminen hoitotoimenpiteisiin voivat johtaa muistisairaiden henkilöiden vuorovaikutuspotentiaalini ohittamiseen ja laiminlyöntiin (Ward ym. 2008: 629). Wardin ym. (2008: 648) tut-

kimuksessa ilmeni, että hoitohenkilökunta halusi rakentaa sosiaalisia suhteita muistisairaiden henkilöiden kanssa, mutta he pelkäsivät, että muut henkilökunnan jäsenet pitäisivät muistisairaiden kanssa käytäviä keskusteluja taukoina työstä. Heidän tutkimuksensa perusteella ihmislähtöistä hoitomallia voikin pitää vanhustyötä ohjaavana ammatillisena ihanteena ja vuorovaikutusideologiana (vrt. myös Peräkylä & Vehviläinen 1999, 2003), vaikka käytännön hoitotyö näyttäisi edelleen olevan tehtäväkeskeistä joissakin hoitokodeissa.

Tutkimuksemme keskiössä on ihmislähtöisen vuorovaikutusideologian, tehtäväkeskeisen toimintatavan ja autenttisen vuorovaikutuksen leikkauspisteiden kriittinen tarkastelu. Tutkimamme hoitokoti mainitsee vahvuutenaan muistisairaiden henkilöiden osaavan ja yksilöllisesti räätälöidyn kohtaamisen, ja käymämme keskustelut tutkimukseen osallistuvien hoitajien kanssa kertovat siitä, että hoitajat ovat tietoisia ihmislähtöiseen hoitoideologiaan kuuluvista arvoista. Hoitokodin arki on kuitenkin kiireistä ja henkilökuntaresurssit niukkoja, ja tämä voi johtaa tehtäväkeskeiseen toimintatapaan. Tutkimuksemme tavoitteena onkin selvittää, millä tavoin ihmislähtöisyys ja tehtäväkeskeisyys näkyvät aktuaalisessa vanhustyön kontekstiin sijoittuvassa vuorovaikutuksessa, ja mitä tämä tarkoittaa hoidon laadun ja muistisairaana henkilön hyvinvoinnin kannalta?

Tässä artikkelissa tarkastelemme hoitotyötä hoitolaitosympäristössä muistisairaana itsensä näkökulmasta. Keskitymme tarkastelemaan erityisesti yksinpuhelua ja vertaamme sitä muihin, vuorovaikutuksellisemmilta vaikuttaviin tilanteisiin. Artikkelin keskiössä olevan henkilön kielelliset tuotokset vaihtelevat erityyppisissä puhetilanteissa. Yksinpuhelussa hän käyttää kompleksisia kieliopillisia rakenteita antaen itseltään vaikutelman melko kompetenttina kielenkäyttäjänä. Kun hän osallistuu kahdenvälisiin vuorovaikutustilanteisiin, hän selkeästi orientoituu osallistumaan vuorovaikutukseen aktiivisesti, mutta hänen toimintansa ja sen kielellinen muotoilu vaihtelevat käynnissä olevan tilanteen mukaan. Osoitamme, miten vuorovaikutuskumppanien toiminta voi tukea muistisairaana osallistumista vuorovaikutuksessa. Tutkimme sekä muistisairaana henkilön kielen vaihtelua yksinpuhelun ja vuorovaikutustilanteiden välillä että keskustelukumppanien toiminnan merkitystä.

Tutkimuksemme tarkastelee muistisairaahan hyvän hoidon käsitettä vuorovaikutuksen kautta. Tämä tieto voi auttaa hoitohenkilökuntaa reflektoimaan omaa työtään.

## Yksinpuhelu

Yksinpuhেলা käsittelevä tutkimuskirjallisuus perustuu miltei yksinomaan lasten sosiaalisen, kognitiivisen ja kielellisen kehityksen tarkasteluun. Useat psykologit kuten Vygotsky (1962) ja Piaget (1959) ovat tutkineet tätä ilmiötä. Heidän lähtökohtanaan on ollut tunnettu tosiasia, että lapset puhuvat paljon itseksensä ikään kuin säestyksenä leikille ja muille toiminnoille. Tämän ns. egosentrisen puheen on todettu hyödyttävän lapsia eri tavoin, esimerkiksi helpottamalla itsesäätelyä ja toiminnanohjausta (Winsler ym. 2009). Joidenkin tutkijoiden mukaan ajattelun oletetaan saavan alkunsa kielellisestä yhteistyöstä muiden kanssa; asettain tämä yhteistyö sisäistyy ja muuttuu noin seitsemän vuoden iässä sisäiseksi puheeksi eli ajatuksiksi (Piaget 1959).

Yksinpuhেলা tutkinut John-Steiner (1992) on ryhmitellyt tapaukset kolmeen kategoriaan: itseksensä ajattelu, sulautunut (*embedded*) yksinpuhelu ja kielenoppijoiden käyttämät itsesäätelyt lausumat. Ääneen ajattelu viittaa ongelmien kielelliseen tutkimiseen esimerkiksi kokeellisissa tilanteissa. Sulautunutta yksinpuhেলা esiintyy julkisissa esiintymistilanteissa, kuten luennoissa, kun puhujalla on tarve järjestäytyä uudelleen ja käyttää metapuhetta (kuten ”Mistä olinkaan puhumassa?”). Kielenoppijat käyttävät usein itselleen kohdistettuja lausumia, kuten ”En tiedä, mitä sanoisin”, kertomistehtävissä. Kaikki kolme yksinpuhেলun muotoa ovat ongelmanratkaisustrategioita. Esimerkiksi eräässä kokeellisessa tutkimuksessa (Lupyan & Swingley 2012) osallistujia pyydettiin etsimään yleisiä tavaroita ja toistamaan toisinaan tarvikeen nimeä ääneen. Tutkimus osoitti, että nimeäminen vaikutti suotuisasti etsintäprosessiin näyttämien puhutun kielen vaikutuksen osallistujien ei-kielellisiin kognitiivisiin prosesseihin. Toinen tutkimus (Boroujeni & Shahbazi 2011) puolestaan osoitti, miten pelin aikana itselleen ääneen ohjaavaa ja motivoivaa puhetta lausuvat koripallopelaajat pääsivät parempiin tulok-

siin kuin kontrolliryhmä. Yksinpuhelulla oli siis positiivinen vaikutus pelaajien motorisiin taitoihin.

Yksinpuhelu on tunnettu ilmiö myös vanhustyössä. Aiemmissä tutkimuksissa käsitellään esimerkiksi muistisairaiden huomionhakuista stereotyyppistä ääntelyä, ns. verbaalista tai vokaalista agitoitunutta käytöstä (Bédard ym. 2001; Lemay & Landreville 2010). Muistisairaattajat henkilöt puhuvat kuitenkin itsekseen myös tilanteissa, joihin ei liity agitaatiota. Tässä luvussa lähestymme muistisairaahan henkilön yksinpuhelua merkityksellisenä kielellisenä ja sosiaalisena toimintana, ei käytöshäiriön oireena (vrt. Samuelsson & Hydén 2011). Meidän tietääksemme tällaisia aiempia tutkimuksia ei ole. Ei ole myöskään tutkittu, minkälaista yksinpuhelua on vuorovaikutuksellisesti. Siksi yhden muistisairaahan henkilön yksinpuhelu ja sen vertailu saman puhujan kahdenvälisiin vuorovaikutustilanteisiin on hedelmällinen lähtökohta vuorovaikutustutkimukselle.

## Aineisto ja menetelmät

Tutkimus nojautuu viiteen tuntiin video- ja audioaineistoa. Aineisto kerättiin muistisairaiden ruotsinkielisessä ryhmäkodissa kaksikielisellä alueella Suomessa keväällä 2014. Tutkimuksen keskiössä on noin 80-vuotias muistisairas nainen, josta käytämme pseudonyymiä Emma. Meillä ei ole ollut pääsyä lääketieteelliseen dokumentaatioon, joten tarkka tieto Emman diagnoosista puuttuu. Luvun ensimmäisen kirjoittajan omien havaintojen ja ryhmäkodin henkilöstön kanssa käytyjen keskustelujen perusteella on pääteltävissä, että Emman muistisairaus on edennyt vakavaan vaiheeseen. Hän esimerkiksi tarvitsee apua päivittäisissä perustoiminnoissaan, hänen ajan ja paikan tajunsa on hämärtynyt, hän ei tunnista omaa aviomiestään, hän on hyvin väsynyt ja hänen vuorovaikutustaitonsa vaihtelevat päivästä ja tilanteesta riippuen. Henkilökunnan mukaan Emman äidinkieli on ruotsi, mutta hetkittäin hän käyttää myös suomen kieltä yksinpuhelussa ja vuorovaikutustilanteissa.

Aineistomme koostuu suurimmaksi osaksi yksinpuhelusta. Tehdesään kenttätöitä ryhmäkodissa ensimmäinen kirjoittaja huomasi, että Emma usein puhui yksikseen, ääneen, ilman havaittavia vastaanottajia.

Puhuessaan yksin hänen sanastonsa on laaja, mutta hän toistaa joitakin kiinteitä ilmauksia (kiinteistä ilmauksista ks. Davis & Maclagan 2009). Yksinpuhelussa on myös responsiivisia piirteitä, kuten vuoronloppuisia partikkeleita (Lindholm 2016a). Aineistoon sisältyy myös kahdenvälisiä tilanteita, joissa Emma keskustelee yhteensä kahdeksan eri hoitohenkilökunnan jäsenen kanssa, yleensä hoitotoimenpiteiden yhteydessä. Tähän artikkeliin sisältyy keskustelunkatkelmia, joissa kolme eri hoitohenkilökunnan edustajaa keskustelevat Emman kanssa. Tämä esitys ei keskity Emman ja muiden ryhmäkodin asukkaiden välisiin keskusteluihin.

Menetelmämme on keskustelunanalyysin ja vuorovaikutuslingvistiikan yhdistelmä. Vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen käytämme keskustelunanalyysia, ja yksinpuheluiden tarkasteluun käytämme vuorovaikutuslingvistiikan ja keskustelunanalyysin yhdistelmää; korostamme kieliopin ja sosiaalisten toimintojen yhteyttä (Kern & Selting 2012). Vuorovaikutuslingvistiikan käyttö näkyy juuri kielen rakenteellisissa analyysissä. Koska yksinpuhelujaksot eivät sisällä vuorovaikutuskumppaneiden kontribuutioita, keskustelunanalyysissä olennaista seuraavan vuoron todistusmenetelmää<sup>2</sup> (*next turn proof procedure*) ei voi käyttää sellaisenaan.

## Tulokset

Tarkastelemme Emman kielellistä ja vuorovaikutuksellista toimintaa eri kielenkäyttötilanteissa ja keskustelukumppanien vaikutusta hänen tapoihinsa puhua ja olla vuorovaikutuksessa. Ensín käsittelemme Emman yksinpuhelua, seuraavaksi tehtäväkeskeistä vuorovaikutusta hoitotilanteesta ja lopuksi sosiaalista rupattelua.

### YKSINPUHELU

Ensimmäiseksi otamme tarkasteltavaksemme katkelman yksinpuhelusta. Katkelma valottaa, miten kompleksisia kielellisiä rakenteita Emma yksinpuhelussaan tuottaa. Yksinpuhelussaan Emma mainitsee erilaisia toimijoita, joilla on erilaisia ominaisuuksia (esimerkiksi *olemme tavalli-*

2 Suomenkielinen termi, Stevanovic (2017).



sia ihmisiä, r. 1) ja jotka suorittavat erilaisia toimintoja (esimerkiksi *saatte tulla taas kotiin juu*, r. 6).

### Aineisto-ote 1. Emmen yksinpuhelu (E = Emma, ryhmäkodin asukas)

01 E: <så: e di \*vanliga jo\*> (2.1) vi e vanliga människor  
joten ne on tavallisia juu (2.1) olemme tavallisia ihmisiä  
02 jo (2.5) så e de så \*jo\* (1.0) ((nickar i takt:)) jo  
juu (2.5) näin on juu (1.0) ((nyökkää rytmisesti)) juu  
03 (4.1) \*jo\* (2.6) \*jo\* (2.7) \*jo\* (3.6)  
(4.1) juu (2.6) juu (2.7) juu (3.6)  
04 vi talar så vackert här jo (1.7) ni får tala  
puhuttelemme niin kauniisti täällä juu (1.7) saatte puhua  
05 me dem jo (2.3) jo: sen får ni komma hem igen jo  
niiden kanssa juu (2.3) juu sitten saatte tulla kotiin taas juu  
06 (1.3) ni får komma hem jo (2.3) ((nickar:))  
(1.3) saatte tulla kotiin taas juu (2.3) ((nyökkää))  
07 jo (2.7) alla blir (2.2) ((nickar)) Guds barn jo  
juu (2.7) kaikista tulee (2.2) ((nyökkää)) Jumalan lapsia juu

Emmen yksinpuhelu rakentuu yksiköistä, jotka voivat koostua joko yksittäisistä sanoista, lausekkeista tai lauseista. Jos käytämme yksinpuhelussa esiintyviä taukoja yksiköiden välisinä rajamerkkeinä, voimme todeta, että useimmat katkelmassa 1 esiintyvät yksiköt ovat lauseen muotoisia. Lauseet ovat sanajärjestykseltään sekä suoria (*vi e vanliga människor jo*, 'olemme tavallisia ihmisiä juu') että käänteisiä (*så e di vanliga jo*, 'joten on ne tavallisia juu'). Jotkut sanat ja rakenteet toistuvat, kuten kopularakenteet ruotsin *vara*-verbin kanssa ja *jo*-responssipartikkelit.

Yksinpuhelussaan Emma siis käyttää suhteellisen kompleksisia rakenteita. Voimme myös todeta, että hänen puheensa sisältää runsaasti dialogisia piirteitä. Tämä näkyy etenkin korostuneessa vastauspartikkeleiden (*juu*) käytössä. Emma käyttää säännöllisesti näitä partikkeleita rakenneyksiköiden lopussa, mikä antaa hänen puheelleen tietyn rytmin ja myös ulkopuoliselle tarkkailijalle käsityksen, että Emma käy jonkinlaista vuoropuhelua jonkun ulkopuoliselle näkymättömän keskustelukumppanin kanssa (Lindholm & Wide 2019b). Dialogista vaikutelmaa lisäävät myös puhuttelupronomin *ni* ('te') käyttö (r. 4, 5, 6) ja responsiivisen kuuloinen sanajärjestys (esimerkiksi *så e de*, 'näin on', r. 2).

Dialoginen vaikutelma syntyy siitä, että partikkeli *jo* ('juu') puhutussa vuorovaikutuksessa toimii joko vastaussanana tai kuulijan palauteilmauksena. Ruotsalainen kielioppi Svenska Akademiens Grammatik

(2:751, ks. Teleman ym.) luokittelee ruotsin *jo*-partikkeliä interjektioksi, joka kuuluu alaluokkaan vastaussanat. Tämän tyyppiset vastaussanat ilmaisevat, onko puhuja samaa mieltä edeltävän puhujan kanssa vai ei. Jos edeltävä puhuja esimerkiksi on esittänyt väitteen, vastaussana voi toimia joko väitettä vahvistavana tai sitä haastavana. Vastaussanat voivat yksin toimia vuoroina keskustelussa. Itsenäinen *jo*-partikkeli voi puheessa myös toimia palauteilmauksena (Green-Vänttinen 2001). Palauteilmauksilla tarkoitetaan sellaisia keskustelun pikkusanoja, joita kuulija voi käyttää ilmaistakseen esimerkiksi, että hän kuuntelee tai että keskustelu voi jatkua. Green-Vänttisen (2001) tutkimus palauteilmauksista suomen-ruotsalaisissa keskusteluissa on osoittanut, että *jo*-partikkelilla yleensä on vahvistava funktio ja että se useimmiten esiintyy sekvensseissä, joissa kuulija jakaa puhujan kokemuksia ja on samaa mieltä hänen kanssaan (Green-Vänttinen 2001:108, 110). Ruotsin *jo*-partikkeli näyttäisi olevan funktioltaan samanlainen kuin suomen *joo*, joka Ison suomen kielipiin (§ 1040) mukaan vuoronloppuisena ilmaisee täydellistä tai osittaista samanmielisyyttä edeltävän vuoron kanssa.

Mitä kielelliset rakenteet sitten voivat kertoa yksinpuhelusta toimintana? Emman yksinpuheluun sisältyy useita eri pronomineja. Hän puhuu sekä ”meistä” (*vi*, r. 1, 4), ”teistä” (*ni*, r. 4, 5, 6) ja ”heistä” (*di*, r. 1). Lisäksi hän viittaa ”kaikkiin” (*alla*, r. 7). Emma puhuu fragmentaarisesti, mutta hänen puheestaan syntyy käsitys, että hän suunnittelee tulevaa toimintaa yhdessä jonkun toisen kanssa. Riveillä 4–5 hän näyttäisi ohjeistavan keskustelukumppaniaan *får*-verbin avulla: *ni får tala med dem jo, sen får ni komma hem igen jo* (‘saatte puhua niiden kanssa juu, sitten saatte tulla kotiin taas juu’). Lausuma *ni får komma hem* voi mahdollisesti myös viitata uskonnolliseen diskurssiin, mikä sopisi yhteen sitä seuraavan *alla blir Guds barn* -ilmauksen kanssa.

Myös seuraava katkelma 2 on esimerkki Emman kielenkäytöstä yksinpuhelusekvenssissä. Samoin kuten edellisessä katkelmassa, Emma puhuu toimijoista, joilla on erilaisia ominaisuuksia (esimerkiksi *ne on kaikki hyviä*, r. 1) ja jotka toimivat eri tavoin (esimerkiksi *otamme ne kaikki juu*, r. 2). Myös katkelmassa 2 esiintyy yksikönloppuisia *jo*-partikkeleita (r. 2, 3, 4, 5, 6) jotka luovat kuvan siitä, että Emma puhuu jonkun toisen kanssa.

## Aineisto-ote 2. Emman yksinpuhelu (E = Emma, ryhmäkodin asukas)

- 01 E: jo: (1.3) di e alla (bra) (0.4) jo (1.2) alla <(bor vi)>  
juu (1.3) he on kaikki (hyviä) (0.4) juu (1.2) kaikki asumme  
02 nånstans jo (1.8) (vi tar di) alla jo: (0.3) jo (1.5)  
jossain juu (1.8) (otamme he) kaikki juu (0.3) juu (1.5)  
03 (.mt) alla (tar den) jo (1.5) vi e svenskatalande (0.4)  
(.mt) kaikki (ottaa sen) juu (1.5) ollaan ruotsia puhuvia (0.4)  
04 \*jo\* (1.3) di ska tala svenska här jo (1.4) så (t<sub>e</sub> vi snar)  
\*juu\* (1.3) he puhuu ruotsia täällä juu (1.4) joten sitten (↑)  
05 jo (1.1) f<sub>år</sub> di sen igen jo (1.2) att vi f<sub>år</sub> ha  
juu (1.1) saa he taas seen juu (1.2) et meillä saa  
06 dem sen jo: ((sänker handen)) (1.2) (titta) p<sub>å</sub> dom här (.)  
olla se taas juu ((laskee kätensä) (1.2) (kato) näitä

Rivillä 3 Emma tekee yleisen toteamuksen yhdestä kategoriasta ("ruotsia puhuvat"), johon hän sisällyttää itsensä. Termiä *svenskatalande* käytetään usein viittaamaan Suomen ruotsinkieliseen vähemmistöön, ja Emma asemoi itsensä kuuluvaksi tähän kategoriaan käyttämällä pronominia *vi* ('me'). Rivillä 4 hän esittelee toisen referentin, *di* ('he'). Hänen ilmauksensa *di ska tala svenska här* on kaksiselitteinen, koska ruotsin verbi *ska* voi joko ilmaista futuuria tai toimia episteemisenä ja deonttisena modaaliverbinä (Teleman ym. 1999: 247, 312). Temporaalinen apuverbi *ska* ilmaisee tulevaa aikaa, episteeminen modaaliverbi ilmaisee puhujan uskoa asiantilain totuudenmukaisuudesta ja deonttinen modaaliverbi ilmaisee pakkoa, mahdollisuutta tai mahdottomuutta jonkun toisen päätöksen mukaan. Emman *ska*-verbin merkitys yksinpuhelun kontekstissa ei ole selkeä, mutta on muutama vaihtoehtoinen tulkinta: (a) hän ilmaisee pelkästään tulevaa aikaa, että "he" puhuvat ruotsia, kun he jonakin tulevana aikana tulevat samaan paikkaan kuin ruotsia puhuvat "me" (futuuri), (b) hän ilmaisee toisen käden tietoa "heidän" ruotsin puhumisestaan, josta hän on kuullut jostakin muualta (episteeminen modaaliverbi) tai (c) hän puhuu me-kategorian odotuksesta, että he-kategoria puhuisi hänen tarinansa nykyhetken kieltä (deonttinen modaaliverbi). Näin hän rakentaa inklusiivisen kategorian ja tarinan nykyhetken, jossa ruotsi on keskeinen kieli.

Katkelmat 1 ja 2 osoittavat selkeästi, että yksinpuhelu ei ole pelkkää sanojen toistamista ja hokemista, vaan se sisältää tavanomaiselle keskustelupuheelle ominaisia rakenneyksikköjä ja siinä rakennetaan fragmentaarisia tarinoita toimijoineen ja tapahtumineen. Lisäksi yksinpuhelussa esiintyy dialogisia piirteitä, joista yleisin on yksikönloppuinen



15 L: saften vet du ((ser på Emma))  
          *mehussa tiätkö ((katsoo Emmaan))*  
16     (0.5)  
17 E: jaså? ((nickar))  
          *jaaha? ((nyökkää))*  
18 L: jä

Keskustelunkatkelma 3 on esimerkki tyyppillisestä tilanteesta, jossa henkilökunnan edustaja tuottaa aloitteen ja puhuttelee Emmaa. Useimmissa tilanteissa kielelliset aloitteet toimivat yhdessä kehollisen toiminnan kanssa ja liittyvät käynnissä olevaan toimintaan ja konkreettiseen tilanteeseen. Rivillä 1 hoitaja Laura kehottaa Emmaa maistamaan mehua lasista, jota hän juuri ojentaa Emmalle. Tässä tapauksessa toiminta ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti. Kun Laura nostaa juomalasin Emman huulille, tämä kieltäytyy juomasta ja ilmaisee, ettei pidä mehusta. Emman lausuma käynnistää neuvottelun. Rivillä 8 Laura ilmaisee myönteisen arvion mehusta, ja tämä arvio toimii vasta-argumenttina Emmalle. Myöhemmin, rivillä 10, hän kertoo Emmalle, mistä marjoista mehu on tehty. Sekä myönteinen arvio että mehun nimen mainitseminen voivat liittyä siihen, että hän pyrkii houkuttelemaan Emmaa juomaan. Kun Emma on juonut, Laura vielä sanoo, että mehussa on paljon sokeria (r. 13 ja 15). Hänen kuvauksensa mehun sokerimäärästä pyrkii mahdollisesti tekemään mehun maun arvostamisen helpommaksi Emmalle.

Sekä Lauran aloitteet että Emman vastaukset antavat edustavan kuvan Emman kielellisestä ja vuorovaikutuksellisesta toiminnasta kahdenvälisissä hoitotoimenpiteisiin kytkeytyvissä vuorovaikutustilanteissa. Emman kontribuutiot koostuvat suurimmaksi osaksi responsipartikkeleista, kuten *jo, nej, jä, ja, jaså* (r. 3, 7, 9, 11, 14 ja 17). Vain toisinaan hän tuottaa aloitteentyyppisiä lausumia, kuten esimerkiksi hänen arvionsa mehusta rivillä 7. Hänen arviovuoroonsa sisältyy vuoronalkuinen kieltosana *inte*, joka tyyppillisesti esiintyy responsiivisissa kontribuutioissa, etenkin puhutussa suomenruotsissa (Lindström 2007).

Vaikka Emman kontribuutiot katkelmassa 3 ovat melko lyhyitä ja rajallisia, ne ovat silti selkeästi dialogisia. Voidaan silti todeta, että Emman kontribuutiot tässä hoitotoimenpiteeseen liittyvässä keskustelussa kytkeytyvät selkeästi kontekstiin, ja hän osallistuu pääasiassa vastaamalla keskustelukumppaninsa kielellisiin ja kehollisiin aloitteisiin.

Katkelmassa 3 syömistilanne ja siinä avustaminen luovat ympäristön, jossa muistisairas henkilö osallistuu kommentoimalla itseensä ja kehoonsa kohdistuvaa toimintaa. Ward ym. (2008) totesivat, että hoitokodin asukkaat tyypillisesti tuottivat rajallisesti puhetta hoitotoimenpiteiden aikana. Kuitenkin, kuten katkelmasta 3 on käynyt ilmi, toinenkin tulkinta on mahdollinen: vaikka muistisairas henkilö tuottaisikin rajallisesti puhetta, he saattavat tuottaa kontribuutionsa sellaisissa sekventiaalisissa konteksteissa, joissa minimaaliset kontribuutiot ovat relevantteja ja riittäviä vastauksia. Tämä pätee sekä Emman vastaukseen (r. 3) hoitajan rivillä 1 olevaan pyyntöön että hänen vastauksiinsa hoitajan mehua käsitteleviin vuoroihin (r. 8, 10 ja 13–15). Voi mahdollisesti olettaa, että aiemmassa tutkimuksessa ei täysin ole otettu huomioon vuorovaikutuksen luonnetta, esimerkiksi sitä, että joissakin konteksteissa lyhyt vuoro on tarkoituksenmukainen. Kuten aiemmin todettiin, vuorovaikutusideologiat, kuten ihmislähtöinen hoitomalli, perustunevat idealisoituun vuorovaikutuskäsitykseen pikemmin kuin autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Ward ym. (2008) osoittivat myös, että hoitohenkilökunta puhui erityisen vähän tilanteissa, joissa asukkaat suostuivat hoitotoimenpiteisiin ongelmitta. Jos asukkaat taas eivät suostuneet hoitotoimenpiteisiin, henkilökunta tuotti enemmän puhetta. Tämä näkyy myös meidän aineistossamme. Keskustelunkatkelmaan 3 sisältyy sekä myöntövyvyyttä että myöntövyvyyden puutetta. Rivillä 2 Emma suostuu juomaan Luran tarjoamaa mehua, ja tätä seuraavat Emman (r. 3) ja Luran (r. 5) tuottamat minimaaliset partikkelit. Emman vuoro rivillä 7 vaikuttaisi sen sijaan ilmaisevan suostumuksen puutetta: kun Laura nostaa lasia Emman huulille, Emma ilmaisee kielteisen kantansa mehusta. Emman ei-myöntöväisellä vuorolla on elaboroitu kielellinen muoto, ja myös Luran vastaukset (r. 8, 10, 13 ja 15), joissa hän suostuttelee Emmaa ottamaan lisää mehua, ovat muodoltaan laajempia. Kun hän on suostunut ehdotettuun toimintaan, Emma palaa tuottamaan minimaaleja partikkeleita (r. 14, 17).

Jos vertaamme Emman kielenkäyttöä katkelmissa 1, 2 ja 3, voimme todeta katkelmien välisen eron. Katkelmat 1 ja 2 osoittivat, miten hän yksinpuhelussa pystyi tuottamaan elaboroituja vuoroja, joissa hän esiteli toimijoita ja puhui tulevista tapahtumista. Katkelmassa 3 hän sen

sijaan puhui rajallisemmin, mutta kontekstiin nähden relevantilla ja sopivalla tavalla, osallistui vuorotteluun ja esitti arvioivan kommentin läsnä olevasta objektista. Koska tilanteet ovat erilaisia, voimme kuitenkin todeta, että Emman kielenkäyttö oli tilanteeseen sopivaa sekä yksinpuhelussa että silloin kun käynnissä oleva fyysinen toiminta jollain tavalla tuki hänen kielellistä toimintaansa ja ymmärrystä tilanteesta. Ympäristö tukee Emman vuorovaikutustaitoja myös katkelmassa 4, jossa hän on vuorovaikutuksessa henkilön kanssa, jolla on eri äidinkieli kuin hänellä itsellään.

Aineisto-ote 4. Emma istuu (E = Emma, ryhmäkodin asukas; T = Tina, hoitaja; P = Pernilla, hoitaja)

01 T: *så kommer du framåt* ((leder Emma mot matbordet))  
*sitten tuut eteenpäin* ((ohjaa Emmaa ruokapöytää kohti))  
 02 (0.5)  
 03 E: (.mt) (otan)? (1.2) (tulenko näin)  
 04 (0.3)  
 05 P: *oih* ((kiertää ruokapöydän Emman ja Tinan luo))  
 06 (0.4)  
 07 T: [ta i matborde  
 [ota ruokapöydästä kiinni  
 08 E: [(-)  
 09 (2.4) ((Emma asettaa kätensä pöydän reunalle, Tina tukee  
 10 häntä.))  
 11 E: *jasså*  
*jaaha*

Tässä katkelmassa hoitaja Tina on taluttamassa Emmaa ruokapöytää kohti molemmista käsistä kiinni pitäen. Hän antaa sanallisen ohjeen *så kommer du framåt* ('sitten tuut eteenpäin', r. 1) samalla kehollisesti ohjaten Emma pöydän suuntaan. Kiinnostavaa kyllä Emma vastaa Tinan vuoroon suomeksi *tulenko näin* (r. 3). Vaikka Emma yksinpuhelussaan välillä puhuu paljonkin suomea, tämä on ainoa aineistosta löytämämme tilanne, jossa hän käyttää suomea kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa toisen henkilön kanssa, vieläpä vastauksessa Tinan ruotsiksi lausuttuun vuoroon. Ei voi tietenkään tietää, mikä tässä tilanteessa aiheuttaa koodinvaihdon suomeen, mutta yksi syy voisi olla se, että Tinan äidinkieli on norja ja Emma ei välttämättä kuule tarkkaan, mitä hän sanoo, vaan havaitsee vain puheen prosodisen "erilaisuuden", mikä saa hänet vastaamaan suomeksi. Emma vastaa kuitenkin Tinan kehotukseen sekventiaalisesti oikeassa kohdassa. Hänen vastauksensa on myös toimintana

oikea vastaus edeltävälle toiminnalle: hän vastaa ohjeistukseen varmistamalla, että on ymmärtänyt ohjeen oikein ja osaa toimia oikealla tavalla. Seuraavaksi Tina asettaa Emman käden ruokapöydälle ja kehottaa tätä ottamaan ruokapöydästä kiinni. Näin hän sekä sanallisesti että kehoillisesti ohjaa Emmaa pöydän ääreen. Emma vastaa tuottamalla partikkelin *jasá*, joka ilmaisee kehotuksen vastaanottamista ja sen uutisarvoa (vrt. katkelma 3). Toinen hoitaja Pernilla tulee avustamaan tilannetta asettamalla tuolin Emman selän taakse, ja hoitajat auttavat yhteistyössä Emmaa istuutumaan.

Esimerkeissä 3 ja 4 on osoitettu, että Emma hoitotoimenpiteiden aikana käyttää niukempaa kieltä kuin yksinpuhelussaan. Hänen vuoronsa ovat kuitenkin toimivia kontekstissaan, ne tuotetaan sekventiaalisesti oikeissa kohdissa, mikä antaa näin kuvan tarkoituksenmukaisesti kommunikoivasta henkilöstä. Seuraavassa osiossa tarkastellaan, miten Emma kommunikoi sosiaalisessa rupattelutilanteessa.

#### SOSIAALINEN RUPATTELU KAKSITERÄISENÄ MIEKKANA

Vain harvoin Emma käy hoitohenkilökunnan kanssa keskusteluja, jotka eivät liity käynnissä oleviin hoitotoimenpiteisiin, vaan joissa keskitytään pelkästään sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tässä osiossa tarkastelemme yhtä tällaista harvinaista tapausta, jossa ryhmäkodin lähihoitajaksi opiskeleva harjoittelija Veronika keskustelee Emman kanssa suorittamatta samalla hoitotoimenpidettä.

Veronika on ennen katkelman 5A alkua avannut keskustelun Emman kanssa kysymällä, mitä tälle kuuluu. Kun Veronika kysyy Emmalta, onko tämä syönyt aamiaista, Emma vastaa kieltävästi. Veronika hämentyy ja kysyy uudelleen samasta asiasta. Kun Emma toistaa kieltävän vastauksen, Veronika esittää toiselle hoitajalle kysymyksen, joka koskee Emman takana pöydällä olevaa mehulasia (r. 2). Toisen hoitajan vastauksen jälkeen (r. 8), Emma kääntyy Veronikan puoleen ja tuottaa ilmauksen (r. 10) joka on rakenteeltaan saman tyyppinen kuin hänen yksinpuhelussaan esiintyvät rakenteet.



Aineisto-ote 5A. Veronika lämmittää Emman käsiä 1 (E = Emma, ryhmäkodin asukas; T = Tina, hoitaja; V = Veronika, harjoittelija)

01 ((0.8: Veronika katsoo mehulasiin joka on pöydällä  
02. Emman istuinpaikan takana))  
03 V: e de där hennes saft som e där bak ((ser mot köket))  
onko tuo hänen mehunsa tuolla takana  
((Katsoo keittiön suuntaan ))  
04 ((1.2))  
05 E: ja:=  
jaa  
06 V: =TINA  
07 (0.4)  
08 T: ((utom bild:)) \*ja vet int\*  
((Kuvan ulkopuolella)) \*en tiedä\*  
09 (1.5) ((Veronika katsoo Emmaan))  
10 E: <(säg) där en liten flicka jo: [(som -),>  
(sano) siellä pieni tyttö juu [(joka -)  
11 V: [ska du int ta handen  
[eikö sun pitäis ottaa  
12 under täcke så ha-, ((flyttar Emmas hand  
peiton alle näin-, ((siirtää Emman käden  
13 under filten)) (0.4) OJ va du ha kalla händer  
viltin alle)) (0.4) OI miten sulla on kylmät händer  
14 ((håller Emmas hand mellan sina egna händer))  
((pitää Emman kättä omien käsiensä välissä))  
15 (0.7)  
16 E: e de så ((ser på Veronica))  
onko näin ((katsoo Veronikaan))  
17 (0.3)  
18 V: jå:  
joo  
19 (0.9)  
20 E: aj:  
ai  
21 (0.5)  
22 V: jå: (0.8) [borde ja lite värma dom  
joo: (0.8) [pitäisikö mun lämmittää niitä vähän  
23 E: [jo  
[joo

Veronika vastaa Emman kontribuutioon ehdottamalla, että Emman pitäisi laittaa kätensä peiton alle (r. 11–12). Näin Veronika ei vastauksessaan ota kantaa Emman vuoron sisältöön vaan vaihtaa puheenaihetta. Veronikan vastaustapaan on oletettavasti useita syitä. Ensinnäkin Emman vuoro (r. 10) on sisällöltään epämääräinen: hänen vastauksensa ei kytkeydy aiempaan puheenaiheeseen (aamiainen), mutta ei myöskään aloita uutta puheenaihetta tunnistettavalla tavalla. Emman vuoro on rakenteeltaan elaboroidumpi kuin useimmat hänen vuorovaikutustilanteissa esiintyvät kontribuutionsa. Hän tuo keskusteluun toimijan *en liten flicka* ('pieni

tyttö' r. 9), ja tyypillisesti hänen yksinpuhelujaksonsa sisältävät toimijoita, joihin viitataan joko pronomineilla (kuten katkelmassa 1) tai nominilausekkeilla. Hänen vuoronsa lopussa esiintyy myös partikkeli *jo*, mikä esiintyy toistuvasti hänen yksinpuheluissaan (vrt. katkelmat 1 ja 2). Katkelmassa 5A Emma vaikuttaisi siis hyödyntävän niitä kielellisiä resursseja, jotka yleensä esiintyvät hänen yksinpuhelussaan pikemmin kuin vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa. Hän mahdollisesti viittaa harjoittelijaan ”pienä tyttönä”, mutta ei kuitenkaan puhuttele Veronikaa suoraan eikä myöskään kohdista katsettaan Veronikaan, vaan puhuu pienestä tytöstä kolmannessa persoonamuodossa. Hänen vuoronsa alkaa myös verbin imperatiivimuodolla *säg* ('sano') ja deiktisellä adverbilla *där* ('siellä'). Emman kontribuutio on siis vaikeasti tulkittavissa sekä sisällöllisesti että kielellisesti, ja siihen on vaikea vastata.

Emman vastaus Veronikalle rivillä 16 osoittaa kuitenkin, että hänellä on samanaikaisesti säilynyt kyky vastata toisille. Ensinnäkin se on osoitus säilyneestä vuorottelukyvystä: hän tuottaa vastauksen Veronikan vuorolle oikeassa sekventiaalisessa kohdassa. Toisekseen hänen kysymyksensä *e de så* ('onko näin') on asianmukainen reaktio Veronikan arviosta hänen käsiensä kylmyydestä. Veronikan arvio perustuu siihen, että hän pitelee Emman käsiä, ei Emman omaan arvioon käsistään. Veronikalla on siis ensisijainen pääsy omaan kokemukseensa Emman käsistä. Näin ollen Emma kysymällä *e de så* osoittaa ymmärtävänsä, ettei hänellä ole ensisijaista pääsyä Veronikan kokemukseen hänen käsistään. Hänen uuden asian vastaanottamista ilmaiseva partikkelinsa *aj* ('ai', r. 20) osoittaa myös, että Veronikan kokemus käsien kylmyydestä tulee hänelle uutisena. Rivillä 22 Veronika ehdottaa, että hän voisi lämmittää Emman käsiä, ja Emma vastaa myöntävästi. Pian tämän jälkeen Veronika alkaa lämmittää Emman käsiä niitä hieromalla. Katkelma 5B on samasta vuorovaikutustilanteesta. Veronika istuu edelleen Emman vierellä ja hieroo hänen käsiään.

Aineisto-ote 5B. Veronika lämmittää Emman käsiä 2 (E = Emma, ryhmäkodin asukas; G = Gunilla, ryhmäkodin asukas; V = Veronika, harjoittelija).

01 E: få se så \*(ja)\*,  
katsotaan (joo)  
02 (.)  
03 V: jā: (0.4) vi får se hur de blir ((masserar Emmas händer))  
joo (0.4) katsotaan miten se menee ((hieroo Emman käsiä))  
04 (.)  
05 E: jā:??  
joo?  
06 (0.4)  
07 V: jā  
joo  
08 (1.5)  
09 E: när de e så där stor  
kun se on noin iso  
10 (0.7)  
11 V: vā e stor  
mikä on iso  
12 (1.1)  
13 E: där sto:  
siinä luki  
14 (0.8)  
15 V: var står  
missä lukee  
16 (2.5) ((Emma kääntää katseensa pois Veronikasta))  
17 E: där jo: (2.5) ett jo: \*jo (0.6) jo: \*  
siellä joo (2.5) yksi joo \*joo (0.6) joo\*  
18 (0.3)  
19 V: ((naurahtaa ja hieroo Emman kättä))  
20 E: jo-o (.) vī [e vackert  
jo-o (.) me [olemme kaunista  
21 G: [de e världen e så  
[se on maailma on niin  
22 [stor så st ]or ((utanför bilden))  
[iso niin iso]o ((kuvan ulkopuolella))  
23 V: [vā e vackert]  
[mikä on kaunista]

Emman vuoro 'katsotaan, joo' (r. 1) voisi hypoteettisesti olla vastaus johonkin, mutta kontekstin avulla ei voi päättää, mihin se olisi reaktio. Veronika osittain vastaa Emmalle toistamalla hänen sanansa (r. 3). Molemmien osapuolen myöntävien partikkeleiden (r. 5, 7) jälkeen puheenaihe voisi olla lopussa. Emma jatkaa kuitenkin sanomalla *när de e så där stor* ('kun se on noin iso', r. 9), määrittelemättä tarkemmin, mitä adjektiivinen *stor* määrittää. Seuraavaksi Veronika esittää tarkentavan kysymyksen (r. 11), jossa hän kysyy adjektiivin *stor* pääsanasta. Emma vastaa sanomalla *där sto*, jonka yleinen merkitys olisi 'siinä luki'. Tämä johtaa toiseen tarkentavaan kysymykseen; Veronika kysyy 'missä lukee'? Emman vuoro

*där sto* rivillä 13 voi kuitenkin mahdollisesti myös olla kesken jäänyt toisto rivin 9 vuoron kahdesta viimeisestä sanasta (*där stor*). Tässä kohdassa Emma kääntää katseensa pois Veronikasta ja tuottaa neljän responssi-partikkelin sarjan (r. 17). Tällaiset partikkelisarjat esiintyvät useimmiten hänen yksinpuheluissaan (vrt. katkelma 1, r. 3), ja myös tässä kohdassa hän näyttäisi vetäytyvän vuorovaikutuksesta. Kun Veronika naurahtaa ja hieroo hänen käsiään, hän kuitenkin tuottaa uuden vuoron (*vi e vackert*, r. 20). Tässä Gunilla keskeyttää hänet lainaamalla tuttua ruotsalaista lasten laulua (r. 21–22). Tämän jälkeen Veronika esittää uuden tarkentavan kysymyksen (r. 23).

Katkelman 5 sosiaalinen rupattelu eroaa vuorovaikutustilanteena monin tavoin katkelmien 3 ja 4 tehtäväkeskeisestä vuorovaikutuksesta. Katkelmissa 3 ja 4 Emma enimmäkseen tuotti minimaaleja responssi-partikkeleita, mutta katkelmassa 5 hän yhdistää partikkeleita kontekstisidonnaisiin deiktisiin elementteihin ja rakenteisiin, jotka muuten yleensä ovat käytössä hänen yksinpuheluissaan. Erityisesti katkelman 5B vuorovaikutus on kompleksista. Kun Emma tuottaa sisällöllisesti ja kielellisesti epäselviä vuoroja (r. 9, 13 ja 20), Veronika tarttuu niissä esiintyviin yksittäisiin sisältösanoihin ja esittää näihin sanoihin liittyviä kysymyksiä (*stor-stor*, r. 9 ja 11; *sto-står*, r. 13 ja 15; ja *vackert-vackert*, r. 20 ja 23). Veronikan kysymykset koskevat näiden yksittäisten sanojen merkitystä, samalla kun ne kontribuoivat keskustelun topikaaliseen jatkuvuuteen. Emmen vastaukset ovat kuitenkin vaikeasti tulkittavissa ja johtavat sellaisenaan uusiin tarkentaviin kysymyksiin. Koska Emma ei jatka puheenaihetta selittämällä, mitä hän on tarkoittanut, Veronika ei kysymyksillään onnistu saavuttamaan yhteisymmärrystä. Vaikkakin katkelmassa 5B esitetyt tarkentavat kysymykset johtavat siihen, että muistisairas henkilö vastauksissaan käyttää laajempaa ja monipuolisempaa kielellistä valikoimaa, ne eivät siis välttämättä johda jaettuun ymmärrykseen. Tämä tulee näkyväksi katkelman sekventiaalisessa etenemisessä.

Katkelma 5B on kiinnostava, jos sitä pohditaan korjausrakenteiden näkökulmasta. Veronika esittää siis tarkasti ongelmakohdan paikantavia korjausaloitteita (Haakana ym. 2016), mutta Emma ei vastaa tuottamalla varsinaisia korjauksia. Tästä huolimatta korjausaloitteen tekijä Veronika ei pyydä häneltä selvennystä tai ilmaisee ymmärtämisiongelmiä. Keskus-

telu etenee korjausaloitteista huolimatta, ja korjausaloitteiden funktio tuntuu tässä toimivan resurssina viedä keskustelua eteenpäin eikä niinkään yhteisen ymmärryksen varmistamisen keinona.

Esimerkkien 3 ja 4 tehtäväkeskeisen vuorovaikutuksen ja katkelman 5 sosiaalisen rupattelun vertailu osoittaa siis, että Emma sosiaalisessa rupattelussa tuottaa kielellisesti monimutkaisempia rakenteita, mutta jaettua ymmärrystä esiintyy tehtäväkeskeisessä vuorovaikutuksessa pikemmin kuin sosiaalisessa rupattelussa.

## Yhteenvedoa ja pohdintaa

Analyysimme osoittaa, miten yhden muistisairaahan henkilön kielenkäyttö vaihtelee yksinpuhelussa, tehtäväkeskeisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa rupattelussa. Yleisesti ottaen hän puhuu enemmän ja käyttää laajempia rakenteita yksinpuhelussa kuin vuorovaikutustilanteissa, joissa useimmat hänen vuoronsa koostuvat minimaalisista partikkeleista. Tehtäväkeskeisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen rupattelun välillä on kuitenkin eroja sikäli, että muistisairas henkilö käyttää vaihtelevampia rakenteita sosiaalisessa rupattelussa. Hänen laajojenkin vuorojensa merkitys jää kuitenkin usein epäselväksi, vaikka keskustelukumppani esittäisikin tarkentavia kysymyksiä hänen vuorojensa sisällöstä. Aiemman tutkimuksen (Ward ym. 2008) mukaan vuorovaikutusfokus on keskeisessä roolissa laadukkaassa hoidossa ja vuorovaikutukseen keskittymällä voidaan tukea muistisairaiden henkilöiden mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutukseen. Myös meidän tuloksemme osoittavat, että Emma kykenee tuottamaan enemmän puhetta ja käyttämään vaihtelevampia rakenteita tilanteissa, joissa hänen lausumansa eivät ole reaktiota edellisiin vuoroihin. Sosiaalinen rupattelu muistisairaahan henkilön kanssa on kuitenkin haastavaa, kuten analyysimme katkelmasta 5 on osoittanut. Emma ei nähtävästi kykene tuottamaan vastauksia, jotka auttaisivat keskustelukumppania ymmärtämään hänen aiemmat vuoronsa. Sellaisenaan laajempien vuorojen tuottaminen ei siis välttämättä johda jaettuun ymmärrykseen. Vuorovaikutus muistisairaahan henkilön kanssa vaatii keskustelukumppanilta jatkuvia tarkistuksia.

Vaikka sosiaalisesta rupattelusta puhutaan laadukkaan hoidon välineenä ja kriteerinä, se on monisyinen ja monimutkainen ilmiö. Yhtäältä sosiaalinen vuorovaikutus näyttää stimuloivan muistisairasta henkilöä tuottamaan monipuolisempia kielellisiä kontribuutioita kuin tehtäväkeskeinen vuorovaikutus. Toisaalta sosiaalinen rupattelu muistisairaahan henkilön kanssa voi aiheuttaa hämmennystä ja olla vuorovaikutuskumppanille haasteellista. Suhteessa ihmislähtöiseen hoitoideologiaan paradoksaalista on, että tehtäväkeskeisen vuorovaikutuksen lyhyet vuorot ovat vuorovaikutuksellisesti relevantimpia ja toimivampia kuin sosiaalisen rupattelun yhteydessä esiintyvät kielellisesti monimutkaiset vuorot. Mutta millaista sitten olisi hyvä ja toimiva vuorovaikutus muistisairaahan kanssa? Miten vuorovaikutus voi toimia hoitona?

Tulostemme perusteella haluamme kyseenalaistaa tehtäväkeskeisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen rupattelun dikotomiaa muistisairaiden hyvinvoinnin kannalta. Kuten olemme osoittaneet, myöntyvyyden puute tehtäväkeskeisissä vuorovaikutustilanteissa houkuttelee esiin elaboroidumpia rakenteita muistisairaahan kielessä. Lisäksi myös sosiaaliseen rupatteluun liittyy vuorovaikutuksellisia haasteita. Siksi haluamme alleviivata, että myös tehtäväkeskeinen vuorovaikutus on tärkeää, kun ylläpidetään suhdetta muistisairaisiin henkilöihin. Tämä löydös tukee aiempia tutkimustuloksia (Vasse ym. 2010; Savundranaygam 2014): vuorovaikutusta voi parantaa ja ihmislähtöistä vuorovaikutusta ylläpitää myös keskittymällä päivittäisiin toimintoihin. Yhdymme Savundranaygamin (2014: 653) sanoihin: ”performing care tasks does not need to be a one-directional endeavor.” Toimivaa vuorovaikutusta voi siis olla myös tilanteissa, joissa esimerkiksi kammataan muistisairaahan henkilön tukkaa, ei välttämättä vain kun istutaan vierekkäin sohvalla rupattelemassa.

## Tutkimustarina

Tutkimustarinallamme on kaksi osiota. Ensinnäkin se havainnollistaa, miten yksinpuhelu nousi yhdeksi tutkimusteemaksi, vaikkei se sisällynyt tutkimushankkeen alkuperäiseen suunnitelmaan, ja toisekseen se käsittelee, mitä haasteita yksinpuhelun tutkimukseen on liittynyt me-

todologisesti. Tarinan alkuvaiheen minä-ääni on Camilla Lindholmin, ja lopussa puhumme me-muodossa eli sekä Camilla Lindholmin että Camilla Widen äänellä.

## Alkuperäinen kiinnostuksen kohde Muistisairaiden monikielinen vuorovaikutus

Tässä luvussa esitetty tutkimus liittyy laajempaan tutkimushankkeeseen, jonka aiheena olivat muistisairaudet ja vuorovaikutus, etenkin tutkimuksen ja vuorovaikutuskoulutuksen leikkauspisteet. Yhden osahankkeen tavoitteena oli tutkia eri kielten kohtaamista, eli monikielisyyttä, ruotsinkielisessä suomalaisessa pitkäaikaishoitokontekstissa. Tämän kiinnostuksen taustalla oli muun muassa tieto siitä, että monikielinen vuorovaikutus liittyen muistisairauksiin on niukasti tutkittua, vaikka muistisairaudet ovat kansantauteja ja enemmistö maailman asukkaista toimii monikielisissä ympäristöissä (de Bot & Makoni 2005).<sup>3</sup>

Aiempi tutkimus on keskittynyt kolmeen eri teemaan: (1) Koodinvaihto ja siihen liittyvät kysymykset kielivalinnasta ja kielen menettämisestä, (2) muistitestiä kehittäminen henkilöille, joiden luku- ja kirjoitustaito on rajoittunutta ja joilla on toinen äidinkieli kuin testiä suorittajilla ja (3) kourallinen tutkimuksia, jotka käsittelevät monikielisiä tilanteita muistisairaiden lyhyt- ja pitkäaikaishoidossa (ks. tämän artikkelin yhteenveto; Plejert ym. 2017: 10–18). Lisäksi ajatuksenani oli, että monikielisyyttä ja vuorovaikutusta tutkimalla pääsisi luomaan myös sellaista tieteellistä tietoa, jota voisi soveltaa käytännössä, esimerkiksi jos ja kun haluaisi luoda suomalaiseen kontekstiin samantyyppisiä kielellisiä ja kulttuurisia koulutusaineistoja kuin Boyd Davisin kehittämät koulutusaineistot Yhdysvalloissa (esim. Davis & Maclagan 2017). Koska halusin kerätä aineistoa ruotsinkielisistä konteksteista, pyrin tutkimaan sekä vähemmistökielen (ruotsin) ja enemmistökielen (suomen) kohtaamista että sitä, miten myös muut kielet vaikuttaisivat näiden kielten kohtaa-

3 Hankkeen tuloksena syntyi myös tutkimusantologia *Multilingual interaction and dementia* (Plejert, Lindholm & Schrauf 2017).

miseen, kun hoitokonteksteissa työskentelisi henkilöitä, joilla olisi myös muita äidinkieliä kuin suomi ja ruotsi.

## Fokuksen osittainen vaihto

Aineiston keruussa ensimmäinen vaihe on aina kentälle pääsy. Olen hankkeissani huomannut, miten hankalia nämä prosessit voivat olla, ja miten monenlaisia neuvotteluja ne vaativat. Ensimmäiset neuvottelut käydään yleensä ylemmällä tasolla olevien johtajien kanssa, ja jo silloin neuvottelut voivat epäonnistua: jos organisaatio ei ole valmis tarkastelemaan prosessejaan ja käytänteitään, se ei halua tutkijaa paikalle. Seuraavassa vaiheessa työntekijöiden kanssa pitää neuvotella, koska tutkijan sisälle päästäminen on aina jossain määrin tunkeilevaa, vaikka tutkija pyrkisikin toimimaan hienotunteisesti. Työntekijöiden pitää myös olla motivoituneita päästämään tutkija tarkastelemaan työtään, vaikka jokaisella on henkilökohtainen oikeus kieltäytyä tutkimusyhteistyöstä. Aiemmassa hankkeessani olin myös joutunut hieman traumaattiseen tilanteeseen, kun olin neuvotellut itselleni pääsyä yhteen ryhmäkotiin aineiston keruuta varten ja lähettänyt lupalaput omaisille. Tämän seurauksena eräs omainen soitti minulle ja haukkui tekemääni tutkimusta turhaksi ja hulluksi: miksi tällaista sontaa tehdään, kun vanhustenhoitossa on niin paljon puutteita?

Lähdin siis jännittynein mielin neuvottelemaan sekä esimiesten että työntekijöiden kanssa kentälle pääsystä uudessa hankkeessani. Kun lopulta sain pääsyn yhteen tutkimuskontekstiin, tämä konteksti oli sellainen jota portinvartijat, tässä tapauksessa esimiesasemassa olevat henkilöt, pitivät sopivana tutkimuskohteena sekä asukkaiden että henkilökunnan osalta. Kyseinen ryhmäkoti oli esimerkiksi kiinnostunut kehitystyöstä ja suhtautui tutkijan läsnäoloon positiivisesti. Tajusin kuitenkin pian, että kyseisessä ryhmäkodissa työskenteli vain kaksi hoitajaa, joilla oli toinen äidinkieli kuin ruotsi tai suomi. Tutkimuskonteksti ei siis soveltunut kovin hyvin monikielisyyskysymysten tutkimiseen. Jatkoin neuvotteluja saman organisaation toisen ryhmäkodin kanssa, jossa työskenteli enemmän ulkomaalaistaustaista henkilökuntaa. Sain



pääsyn sillekin kentälle, ja kävin paikan päällä havainnoimassa ja tutustumassa toimintaan, mutta lopulta sekään paikka ei soveltunut hankkeen tavoitteisiin: kyseisen yksikön asukkaat eivät olleet muistisairaita, vaan liikuntarajoitteisia, ja vain yksi hoitaja oli kiinnostunut olemaan mukana tutkimuksessa.

Olin hankesuunnitelmassani kuvannut haluavani kerätä aineistoa hoivayksiköstä, jossa ruotsin kieli toimisi pääkielenä, asukkaat olisivat muistisairaita ja edes osa hoitajista olisi ulkomaalaistaustaisia, mutta ruotsia puhuvia. Sidosryhmien kanssa kädyt keskustelut kuitenkin osoittivat minulle, miten hankalaa oli löytää tällainen yhteistyöorganisaatio. Myös hankkeen aikataulu tuotti paineita: halusin päästä keräämään aineistoa mahdollisimman pian, jotta voisin edetä aineiston litterointiin ja analysointiin. Tässä kohtaa oli tehtävä valinta: jatkaisinko sopivan yksikön etsintää vai tyytyisinkö saatavana olevaan aineistoon?

Koska luottamuksen rakentaminen on oleellinen seikka kentälle pääsyn kanssa ja se on samalla aikaa vievää prosessi, minusta ei tuntunut mielekkäältä jatkaa neuvotteluja ja etsiä kokonaan uutta kenttää. Päätin siis ruveta keräämään aineistoa kontekstista, johon olin saanut pääsyn ja samalla osittain vaihtaa ja laajentaa tutkimusnäkökulmaa. Koska eri kielten kohtaamista tapahtui odotettua vähemmän hoitoyksikön arjessa, tilaa jäi useammalle näkökulmalle. Päätin osittain lähestyä kenttää ilman ennakko-oletuksia, mikä myös on keskusteluanalyttisen menetelmän mukaista työskentelyä. Olin sekä pettynyt alkuperäisen tutkimusaiheen menetyksestä että innostunut uudesta suunnasta.

Ainestokeruuprosessin aikana kiinnostuin hoitoyksikön arjessa esiintyvistä ilmiöistä, joista minulla ei ollut aiempaa kokemusta, esimerkiksi pitkäaikaisten ja lyhytaikaisten asukkaiden välisistä konflikteista ja pitkälti puhumattomien asukkaiden ei-verbaalisista kommunikaatiokeinoista. Istuin olohuoneessa, tein muistiinpanoja, opin uutta, innostuin. Olohuoneessa istuessani kiinnitin muun muassa huomiota siihen, miten eräs muistisairas henkilö puhui itsekseen tuolissa istuessaan (vrt. Lindholm 2016). Istuin hänen lähellään ja aloin kirjoittamaan ylös hänen käyttämiään sanoja ja rakenteita. Minua kiehtoivat hänen yksinpuheunsa: hän tuntui sekä kertovan tarinoita että puhuvan jollekulle toiselle, näkymättömälle henkilölle. Kun keskustelin hoitajien kanssa tästä asuk-

kaasta, he puhuivat hänestä eristäytyneenä ja poissaolevana. Kun kuitenkin menin lähemmäs kuuntelemaan hänen puhettaan, huomasin, miten henkilö yksin puhuessaan poimi ympäristöistään elementtejä, joita hän sisällytti yksinpuheluunsa. Ymmärsin, että yhden muistisairaahan puhujan kielenkäytön tarkastelu voi valottaa muistisairaahan henkilön vuorovaikutuksellisen osallisuuden haasteita ja mahdollisuuksia laajemmaltikin (vrt. Lindholm 2016a). Tämä näytti kuitenkin olevan sekä hoitajille että Emmän omaisille hämmäntävää. Koska Emmalta ei voinut pyytää tutkimuslupaa hänen hämärtyneen ajan ja paikan tajunsa vuoksi, neuvottelin hänen omaistensa kanssa tutkimusluvan saamiseksi. Omaiset olivat hämmästyneitä siitä, että halusin tutkia Emmän kieltä ja vuorovaikutusta, sillä he eivät käsittäneet yksinpuhelun tutkimisen relevanssia ja pitivät Emmaa vuorovaikutuksellisesti eristäytyneenä. Tämä teki minut kuitenkin entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että tämä tutkimus olisi monella tavalla tärkeää. Ensinnäkin yksinpuhelu on tärkeä akateeminen tutkimuskohde, sillä luonnollisissa tilanteissa esiintyvistä yksinpuhelusta on äärimmäisen vähän tutkimusta. Toiseksi tämän ilmiön tarkastelu nostaa esille muistisairaahan ihmisen ja hänen kykynsä: yksityiskohtaisten mikroanalyyseiden avulla pystyn näyttämään, millaista potentiaalia ja kykyä on henkilöllä, jonka hänen ympäristönsä kategorisoi omaan maailmaansa sulkeutuneeksi. Tutkijana pystyisin siis antamaan äänen ihmisille, joiden ääni usein jää kuulumatta.

Kentälle pääsyn myötä alkuperäinen tutkimuskysymykseni siis osittain väistyi ja antoi tilaa uusille näkökulmille. Tämä tapahtui kuitenkin niin, että alkuperäinen tutkimuskysymys esimerkiksi tässä luvussa saa uuden muodon: eri kielten kohtaamista voidaan tutkia muun muassa yksinpuhelun avulla.

## Menetelmäongelmat

Yksinpuheluiden tutkiminen eri näkökulmista nousi siis odotettua suurempaan rooliin, ja Camilla Wide tuli mukaan tutkimaan yksinpuhelua. Tavoittemme oli käyttää monimenetelmäistä kielitieteellistä otetta ja yhdistää konstruktiokieliopin ja vuorovaikutuslingvistiikan menetelmiä.

Tämä osoittautui kuitenkin odotettua hankalammaksi. Alku oli lupaavaa: teimme yksinpuheluiden rakenteista konferenssiesitelmän konstruktio-kielioppia käsittelevään työpajaan. Esitelmä keräsi runsaasti kiinnostusta, ja esityksen jälkeisissä keskusteluissa puhuttiin työpajan muiden osallistujien kanssa tämän tyyppisen tutkimuksen mahdollisuuksista: tutkimalla niin sanottua epätyypillistä kielenkäyttöä, jossa tietyt sanat ja rakenteet ovat yllidustettuja, voidaan lisätä tietoa myös tyyppillisen kielenkäytön rakenteista.

Kohtasimme kuitenkin vaikeuksia, kun pyrimme jalostamaan lyhyttä ja yleistä konferenssijulkaisuamme kahdeksi artikkeliksi, joista toisen oli tarkoitus käsitellä yksinpuhelua yksinomaan rakenteiden näkökulmasta ja toisen vertailla yksinpuheluissa esiintyviä rakenteita ja toimintaa kahdenvälisiin vuorovaikutustilanteisiin ja toimintaan. Ensimmäisen artikkelimme arvioijat eivät lämmenneet pilottitutkimuksellemme. Eräs arvioijista muun muassa ehdotti, että tutkisimme laajalti muistisairaiden henkilöiden kielenkäyttöä eri tilanteissa ottamatta huomioon, että keräämämme autenttinen yksinpuheluaineisto on ainutlaatuinen eikä vertailuaineistoa löydy. Lopulta vedimme artikkelimme pois kyseisestä erikoisnumerosta.

Toinen tutkimuksemme, joka siis vertaili yksinpuhelua kahdenvälisiin vuorovaikutustilanteisiin, sai suotuisamman vastaanoton, mutta myös se vaati korjauksia. Arvioijat tarttuivat pyrkimykseemme käyttää vuorovaikutusanalyysin lomassa konstruktiokieliopin käsitteitä aineistonkatkelmien analyysissä ja pyysivät näistä käsitteistä kattavat selitykset. Koska rakenteellinen näkökulma tässä tutkimuksessa oli toissijainen, päätimme poistaa konstruktiokieliopin käsitteet ja muokata artikkelista ”puhtaan” vuorovaikutusartikkelin. Vuorovaikutusartikkelimme sai siis julkaisuluvan, mutta poistimme siitä monitieteisen perspektiivin ja muokkasimme sitä metodologisesti yhtenäisemmäksi.

Tätä aineistoa työstäessämme olemme oppineet, että monitieteisyyden toteuttaminen käytännössä on haasteellista. Monitieteisyyttä korostetaan monesti hyveenä tutkimuslaitosten ja rahoittajien puheissa ja strategioissa, mutta käytännössä monitieteiset – tai kuten meidän tapauksessamme, kielitieteen eri suunnista ammentavat – tutkimukset kohtaavat vaikeuksia julkaisuprosesseissa. Useimmat tieteelliset lehdet

keskittyvät johonkin tiettyyn näkökulmaan ja valitsevat tämän näkökulman mukaisesti arvioijansa, jotka sitten arvioivat käsikirjoituksia tästä näkökulmasta. Tästä tutkimusmatkasta olemme siis oppineet, että korkeatasoisia JUFO-julkaisuja varten tulee kirjoittaa yhteen näkökulmaan keskittyviä tutkimuksia, ja monitieteiset kokeilut pitää jättää vaatimattomiin julkaisuihin, kuten esimerkiksi konferenssijulkaisuihin. Tämä asettaa tutkijan ristiriitaiseen tilanteeseen – oma organisaatio vaatii JUFO-pisteitä, mutta tiede ei etene, jos jatkuvasti liikkuu jonkin tieteenalan tai tutkimusmenetelmän ytimessä. Miten tiedeyhteisö vastaisuudessa pystyy ratkaisemaan tämän ristiriidan, jää vielä nähtäväksi.

## Lopuksi

Olemme esitelleet tutkimustamme sekä akateemisissa konferensseissa että keskustelutilaisuuksissa, joissa läsnä on ollut muita sidosryhmiä. Tähän mennessä yleisömmme on ollut suurimmaksi osaksi akateeminen, mutta toistaiseksi väkevin ja vakuuttavin kokemuksemme oli, kun kävimme Kanadassa keskustelemassa muistisairaiden vuorovaikutuksen tutkimuksen merkityksestä yleisölle, joka koostui hoitohenkilökunnan edustajista, ikäihmisistä ja muistisairaiden henkilöiden perheenjäsenistä. Heidän riipaisevat tarinansa ja niiden peilaaminen julkisuudessa käytyyn keskusteluun vanhuspalvelujen ongelmista koskettivat ja itkettivät. Tarinoita kuunnellessaan Camilla L. palasi tutkimuksen alkulähteille ja muisti, miten hänen kiinnostuksensa muistisairaiden vuorovaikutuksen tutkimukseen heräsi 20 vuotta sitten, kun hän kohtasi niukasti puhuvan asukkaan vanhainkodin kahvihuoneessa. Miten olla vuorovaikutuksessa ihmisen kanssa, jolla ei ole sanoja? Se on sekä tutkimuksen että sen soveltamisen ydinkysymys.

## Kiitokset

Tämän tutkimuksen on rahoittanut Suomen Akatemia (päätos nro. 256792).

## LÄHTEET

- Backhaus, P. 2019: No time to care? Interactional hurriedness in a Japanese eldercare facility. *Linguistics Vanguard* 5(2). DOI: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/lingvan-2018-0022/html>.
- Bédard, A., Landreville, P., Voyer, P., Verreault, R. & Vézina, J. 2001: Reducing verbal agitation in people with dementia. Evaluation of an intervention based on the satisfaction of basic needs. *Aging Mental Health* 15(7), 855–865.
- Boroujeni, S. H. & Shahbazi, M. 2011: The effect of instructional and motivational self-talk on performance of basketball's motor skill. *Procedia Social Behavioral Sciences* 15, 3113–3117.
- Brooker, D. 2007: *Person-centred dementia care. Making services better*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Davis, B. H. & Maclagan, M. 2009: Examining pauses in Alzheimer's discourse. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias* 24, 149–154.
- Davis, B. H. & Maclagan, M. 2017: Challenges and experiences in training multicultural international direct care workers in dementia care in the United States. – C. Plejert, C. Lindholm & R. W. Schrauf (toim.), *Multilingual interaction and dementia*. Bristol: Multilingual Matters, 206–229.
- De Bot, K. & Makoni, S. 2005: *Language and aging in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doty, M. M., Koren, M. J. & Sturla, E. L. 2008: *Culture change in nursing homes. How far have we come? Findings from the Commonwealth Fund 2007 National Survey of Nursing Homes*. Commonwealth fund. May 9 (91). Saatavissa: <https://www.commonwealthfund.org/publications/fund-reports/2008/may/culture-change-nursing-homes-how-far-have-we-come-findings>. Viitattu 17.12.2020.
- Eloniemi-Sulkava, U. 2011: Muistisairaahan ihmisen tarvelähtöinen hoidon kokonaisuus. Kuinka vastaan muistisairaahan ihmisen tarpeisiin hoidossa? *Memo* 4, 9–12.
- Goodwin, C. 2003: Introduction. – C. Goodwin (toim.), *Conversation and brain damage*. Oxford: Oxford University Press, 3–20.
- Green-Vänttinen, M. 2001: *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Helsinki: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N. & Savijärvi, M. 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä* 120(2), 255–292.
- Haapala, P., Burakoff, K. & Martikainen, K. 2013: Tietoisuus toimivista vuorovaikutustavoista muuttaa muistisairaahan ihmisen ja hoitajan kohtaamista. *Gerontologia* 3/213, 314–321.
- Herman, R. E. & Williams, K. N. 2009: Elderspeak's influence on resistiveness to care. Focus on behavioral events. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias* 24(5), 417–423.
- Iso suomen kielioppi = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- John-Steiner, V. 1992: Private speech among adults. – R. M. Diaz & L. E. Berk (toim.), *Private speech. From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 285–296.

- Kern, F. & Selting, M. 2012: Conversation analysis and interactional linguistics. – C. Chapelle (toim.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Online Library. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0203>.
- Kitwood, T. 1997: *Dementia reconsidered. The person comes first*. Buckingham: Open University Press.
- Lemay, M. & Landreville, P. 2010: Verbal agitation in dementia. The role of discomfort. *American Journal of Alzheimers Disease and Other Dementias* 25(3), 193–201.
- Lindholm, C. 2015: Parallel realities. The interactional management of confabulation in dementia care encounters. *Research on Language and Social Interaction* 48(2), 176–199.
- Lindholm, C. 2016a: Boundaries of participation in care home settings. Use of the Swedish token *jaså* by a person with dementia. *Clinical Linguistics & Phonetics* 30, 832–148.
- Lindholm, C. 2016b: Keskusteluanalyysi ja etnografia. – M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 331–348.
- Lindholm, C. & Stevanovic, M. (tulossa): Challenges of trust in atypical interaction. *Pragmatics and Society*.
- Lindholm, C. & Wide, C. 2019a: Self-directed speech and dialogue in dementia care. The potential of co-participants' contributions. *Logopedics Phoniatrics Vocology* 44(1), 14–22.
- Lindholm, C. & Wide, C. 2019b: *Formelartade och mer schematiska konstruktioner hos personer med demens*. – M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman & C. Östman (toim.), *Svenskans beskrivning* 36. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 207–218.
- Lindström, J. 2007: Initial clausal negation—a Nordic areal feature. – A. Amman (toim.), *Linguistics festival*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 31–58.
- Linell, P. & Korolija, N. 1995: On the division of communicative labour within episodes in aphasic discourse. *International Journal of Psycholinguistics* 11(2), 143–165.
- Lupyan, G. & Swingle, D. 2012: Self-directed speech affects visual search performance. *The quarterly journal of experimental psychology* 65(6), 1068–1085.
- Maxim, J. & Bryan, K. 2006: Language, communication and cognition in the dementias. – K. Bryan & J. Maxim (toim.), *Communication disability in the dementias*. London and Philadelphia: Whurr Publishers, 73–124.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 1999: Vuorovaikutustutkimus ja vuorovaikutusideologiat. *Psykologia* 34 (5-6), 329–342.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 2003: Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society* 14(6), 727–750.
- Piaget, J. 1959: *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Plejert, C., Lindholm, C. & Schrauf, R. W. 2017: *Multilingual interaction and dementia*. Bristol: Multilingual Matters.
- Samuelsson, C. & Hydén, L.-C. 2011: Intonational patterns of nonverbal vocalizations in people with dementia. *American Journal of Alzheimers Disease and Other Dementias* 26(7), 563–572.
- Savundranayagam, M. Y. 2014: Missed opportunities for person-centered communication. Implications for staff-resident interactions in long-term care. *International Psychogeriatrics* 26(4), 645–655.

- Stevanovic, M. 2017: Keskustelunalyysi ja Austinin perintö. *Niin & Näin* 2/2017, 103–107.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. 1999: *Svenska Akademiens grammatik* 1–4. Stockholm: Svenska Akademien.
- Vasse, E., Vernooij-Dassen, M., Spijker, A. ym. 2010: A systematic review of communication strategies for people with dementia in residential and nursing homes. *International Psychogeriatrics* 22(2), 189–200.
- Vygotsky, L. 1962: *Thought and language*. Massachusetts: MIT Press.
- Ward, R., Vass, A. A., Aggarwal, N., Garfield, C. & Cybyk, B. 2008: A different story. Exploring patterns of communication in residential dementia care. *Ageing & Society* 28(5), 629–651.
- Williams, K., Herman, R., Gajewski, B. & Wilson, K. 2009: Elderspeak communication. Impact on dementia care. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias* 24(1), 11–20.
- Winsler, A., Fernyhough, C. & Montero, I. 2009: *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.

# II

## Opetus ja koulutus





# Vuorovaikutuksessa kehittyvä ymmärrys tulenteon turvallisuudesta luontoympäristössä

*Tiina Keisanen*

 <https://orcid.org/0000-0002-2425-7412>

*Eija Mämmelä*

*Mirka Rauniomaa*

 <https://orcid.org/0000-0003-0180-4257>

*Ulla-Maija Törmälä*

## Johdanto

Tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutusta korkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opintojaksolla, jonka tavoitteena on perehtyä luonnon ja merkityksellisten kokemusten hyödyntämiseen hyvinvoinnin edistämisessä. Sosiaali- ja terveysalan ammattilaisina opiskelijat tulevat tukemaan asiakkaidensa hyvinvointia ohjaten, opastaen ja neuvoen, joten siihen liittyvien näkökohtien ja toimintatapojen pohtiminen ovat opintojakson keskeisiä osaamistavoitteita. Opintojakson pedagoginen toteutus ohjaa opiskelijoita merkityksellisen kokemuksen rakentamiseen sosiaalisen ja osallistavan prosessina. Oppimistehtäviin sisältyy monenlaista luontokontekstiin kuuluvaa toimintaa sekä muille opiskelijoille suunnatun merkityksellisen toiminnan suunnitteleminen, toteuttaminen ja arvioiminen.

Tässä tutkimusraportissa keskitytään yhteen opintojakson monista luontoon ja hyvinvointiin liittyvistä teemoista eli turvallisuuteen. Turvallisuus voidaan ymmärtää niin fyysisenä, psyykkisenä kuin sosiaalisena käsitteenä. Tässä tutkimuksessa sitä käsitellään luontoon sijoittuvan toiminnan asianmukaisen suunnittelemisen ja toteuttamisen näkökulmista. Tutkimuksessa seurataan yhtä viiden opiskelijan pienryhmää, jonka suunnitteleman yhteisen toiminnan keskeinen elementti on tuli ja jonka vuorovaikutuksessa nousevat siksi esiin erityisesti tulen tekemiseen liittyvät turvallisuusseikat. Analyysin kohteena ovat ne tavat, joilla opiskelijat neuvottelevat suunnittelemansa toiminnan turvalliseen toteuttamiseen liittyvistä käsityksistä. Toisin sanoen tässä luvussa tarkastellaan, miten opiskelijoiden turvallisuutta koskeva puhe ja muu toiminta muuttuu – tai on muuttumatta – opintojakson aikana. Yhteisen ymmärryksen rakentumista seurataan opintojakson ensimmäisestä lähitapaamisesta intensiivijakson toiminnan toteuttamisen ohjeistukseen saakka.

Menetelmällisesti tässä esitelty tutkimus edustaa oppimisen tutkimiseen keskittyvää soveltavaa keskustelunanalyysia, koska se kuvaa yhteisen ymmärryksen rakentumista institutionaalisessa oppimisen ja ohjaamisen kontekstissa (ks. Antaki 2011) ja kartoittaa muutosta osallistujien puheessa ja muussa toiminnassa (ks. Pekarek Doehler, Wagner & González-Martínez 2018). Yhtenä yleisenä tavoitteena tässä kontekstissa voidaan pitää muutoksen mahdollistamista ja tukemista osallistujissa, mikä näkyy aukikirjoitettuna usein esimerkiksi opintojaksojen osaa mistavoitteissa. Tarkasteltavalla opintojaksolla opiskelijat myös suunnittelevat ja toteuttavat oppimistehtävänsä itse, niin että opintojakso noudattelee osallistavan oppimisen mallia. Opintojakson osallistujien vuorovaikutusta tarkastelemalla tutkimus pureutuu siihen, millaisten sosiaalisten toimintojen kautta osallistava oppiminen käytännössä toteutuu. Tässä tutkimuksessa soveltava näkökulma tulee lisäksi esiin siten, että opintojakson opettajat, Eija Mämmelä ja Ulla-Maija Törmälä, ovat alusta alkaen toimineet myös tutkijoina ja kirjoittajina. Keskusteluntutkijat Mirka Rauniomaa ja Tiina Keisanen osallistuivat suunnittelujakson tapaamisiin, ja Tiina Keisanen oli mukana myös intensiivijaksolla.

Seuraavassa luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimusympäristöstä ja -aineistosta sekä esitellään aiempaa keskustelunanalyyttistä tutkimus-

ta, jossa on tarkasteltu päätöksenteko- tai neuvottelujaksoja sekä niihin liittyviä tekstejä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Analyysiluvussa käsitellään aineisto-otteiden avulla, miten osallistujien turvallisuuteen liittyvä puhe ja muu toiminta muuttuvat opintojakson aikana. Analyysin havaintoja kootaan yhteen lyhyessä yhteenvedossa.

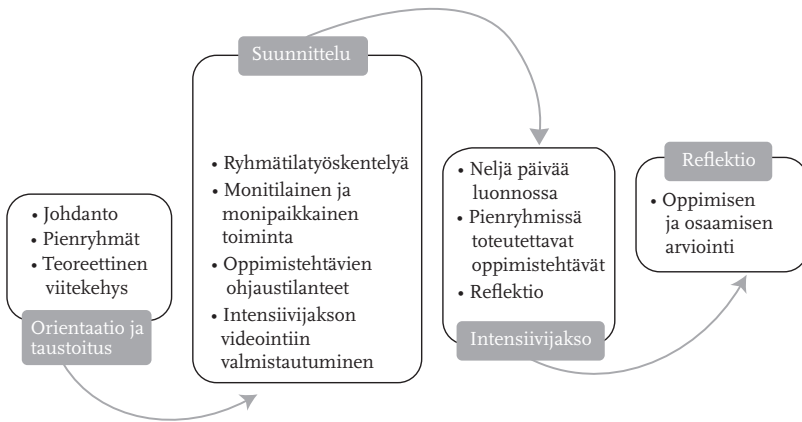
## Tutkimusympäristö ja -aineisto

Tutkimuksen kohteena olevan sosiaali- ja terveysalan opintojakson tavoitteena on oppia suunnittelemaan merkityksellisiä, hyvinvointia ja toimintakykyä edistäviä toimintoja erilaisille asiakkaille hyödyntämällä heidän luonnollisessa ympäristössään olevia mahdollisuuksia tarkoituksenmukaisesti. Yksilön hyvinvointia ja toimintakykyä määrittää yksilön ominaisuuksien lisäksi ympäristö, jossa hän toimii. Terapiatyö tapahtuu usein erilaisissa terapiaa varten rakennetuissa ympäristöissä, minkä vuoksi siellä opittujen taitojen siirtäminen osaksi arkea voi olla asiakkaalle liian haasteellista. Sen vuoksi on perusteltua käyttää yksilön omaa, jokapäiväistä ympäristöä osana terapiaa. Ihmiset – niin kuntoutujat kuin ammattilaisetkin – saattavat olla sokeita oman ympäristönsä tarjoamille hyvinvointia edistäville elementeille, jolloin niitä ei voida tavoitteellisesti hyödyntää osana kuntoutusta. Oman ympäristön yksityiskohtia on vaikea nähdä, mutta toimittaessa mahdollisimman erilaisessa ympäristössä alkavat myös oman ympäristön yksityiskohdat ja niiden merkitys hahmottua.

Tietoinen ympäristön käyttäminen osana terapiatyötä vaatii huolellista perehtymistä ympäristöön, toteutettavaan toimintaan ja sen turvallisuuteen. Ympäristön mahdollisuuksien ja rajoitteiden lisäksi terapeutin tulee tunnistaa sekä omat että asiakkaansa voimavarat ja rajoitteet. Tässä tutkimuksessa tarkastellulla opintojaksolla opiskelijat oppivat havaitsemaan, tunnistamaan ja hyödyntämään jokapäiväisen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia terapeuttiseen toimintaan sekä tunnistamaan omaa ammatillista osaamistaan. Opintojakson aikana opiskelijat kehittävät taitojaan suunnitella toimintoja, joissa yhdistyy tavoitteisuus, yksilöllisyys ja asiakkaan osallisuuden ja kyvykkyyden vahvistaminen.

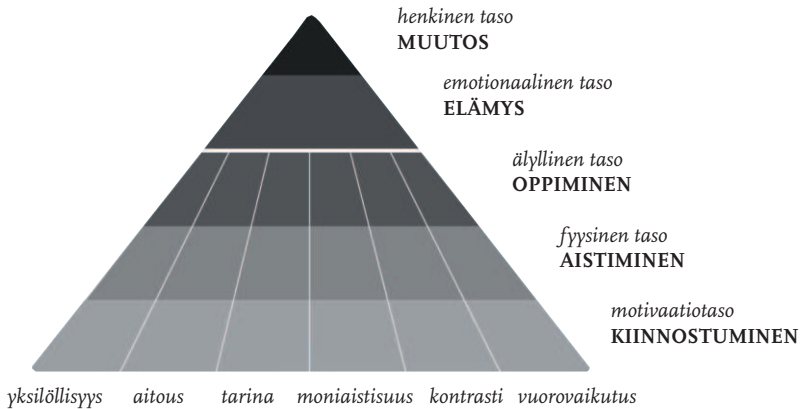
Riskienhallintataidot ja taito hyödyntää omia kokemuksia toimintojen suunnittelussa ovat myös tärkeitä osaamistavoitteita. Oma kokemus osallistujana on välttämätöntä toiminnan mahdollisuuksien ja rajoitusten tunnistamiseksi ja ymmärtämiseksi.

Opintojakson keskiössä ovat pienryhmissä tapahtuva, osallistujille merkityksellinen toiminta sekä sen analysointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi, joihin opiskelijat saavat ohjausta ja tukea opintojakson opettajilta. Opintojaksoon sisältyy olennaisesti intensiivijakso luonnossa, jonka aikana opiskelijat 1) refleктоivat itseään, omaa toimintaansa ja yksilöllisesti merkityksellisiä tapahtumia sekä 2) pohtivat, mitä asioita heidän tulee huomioida rakentaessaan merkityksellisiä elämyksiä muille. Oppimistavoitteeseen päästäkseen opiskelijoiden tulee tarkastella itseään, omia voimavarojaan ja vahvuuksiaan. Tutkimuksen kohteena oleva toteutuskerta eteni kuvion 1 mukaisesti.



Kuvio 1. Tutkimuksen kohteena olevan toteutuskerran rakenne (kirjoittajien hahmottelemana).

Opintojakso alkoi yhteisillä tapaamisilla, joiden aikana opiskelijat perehtyivät toiminnallisten menetelmien avulla opintojaksolla käytettävään teoreettiseen viitekehykseen, elämuskolmiomalliin (Tarssanen & Kylänen 2009; ks. kuvio 2), sekä opintojakson tavoitteisiin, sisältöön ja toteutustapaan.



Kuvio 2. Elämyskolmio (Tarssanen & Kylänen 2009: 11).

Tarssasen ja Kyläsen (2009: 12–15) mukaan merkityksellisen elämyksen tuottamisen elementtejä ovat yksilöllisyys, aitous, tarina, moniaistisuus, kontrasti ja vuorovaikutus, ja merkityksellinen elämys rakentuu eri tasojen kautta kiinnostumisesta ja aistimisesta oppimisen kautta elämykseen ja muutokseen kokijassa. Merkityksellisen elämyksen kolmio toimii viitekehyksenä niin opettajille heidän suunnitellessaan ja toteuttaessaan opintojaksoa kokonaisuudessaan kuin myös opiskelijoille heidän suunnitellessaan ja toteuttaessaan oppimistehtäviä muille. Opettajat myös ohjasivat opiskelijoita palaamaan viitekehykseen opintojakson reflektio- vaiheessa.

Opintojaksolle osallistui sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoita niin Suomesta kuin ulkomaisista yhteistyökorkeakouluista. Moniammatilliset, kansainväliset pienryhmät aloittivat työskentelynsä heti opintojakson alussa yhteisten tehtävien suorittamiseksi. Tehtävänannot oli kuvattu opintojakson käsikirjassa. Suunnittelu tapahtui pienryhmien kasvokkain tapaamisissa sekä opintojakson virtuaalisessa oppimisympäristössä. Opintojaksolla oli käytössä myös yhteinen, suljettu Facebook-ryhmä, minkä lisäksi ryhmällä oli omia yhteydenpitokanavia (esim. Skype ja WhatsApp). Suunnitteluvaiheessa opintojakson osallistujilla oli kaksi yhteistä tapaamista, jossa he perehtyivät opintojakson teoreettiseen perus-

taan, ja sen jälkeen jokaisella pienryhmällä oli yksi ohjaustapaaminen opintojakson kahden opettajan kanssa, jossa suunnitelmia arvioitiin ja kehitettiin eteenpäin. Pienryhmien ohjaustapaamisten yhteydessä yksi keskusteluntutkija ohjasi opiskelijoita valmistautumaan myös intensiivijakson videotointia varten.

Vajaan kuukauden mittaista suunnitteluvaihetta seurasi neljän päivän intensiivijakso luonnossa. Intensiivijakso toteutettiin ympäristössä, jossa ei ollut sähköjä eikä juoksevaa vettä, ja osallistujat yöpyivät teltoissa. Tästä syystä opintojakson oppimistehtäviin sisältyi luontokontekstiin kuuluvia toimintoja, kuten polttopuiden hakkaamista, puiden kantamista saunaan, keittiöön ja nuotiopaikalle, veden noutamista keittiöön ja saunaan, saunan lämmittämistä sekä tilojen siivoamista. Kukin pienryhmä myös suunnitteli ja valmisti yhden aterian koko ryhmälle huolehtien siitä, että kaikki tarvittavat raaka-aineet olivat hankittuina ja että ruoan valmistus onnistui kotiarjesta poikkeavissa olosuhteissa. Pienryhmien tuli varmistaa ruoan ja ruoanlaiton turvallisuus muun muassa huomioimalla allergiat ja muut ruoka-ainerajoitukset sekä ruoan valmistaminen kaasulla tai tulella. Nämä perustoiminnot tarjosivat monipuolisen oppimiskontekstin niin itsensä ymmärtämiseen kuin tuleville asiakkaille rakennettavien palveluiden suunnittelemiseen ja toteuttamiseen. Turvallisuuden eri osatekijöiden ymmärtäminen oli yhtenä oppimisen kohteena ja tuloksena kaikessa toiminnassa.

Opintojakson tehtävissä yhdistyivät edellä kuvatut intensiivijakson perustoiminnot sekä merkityksellisiä elämyksiä tuottavan, hyvinvointia tukevan toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen. Jälkimmäistä pienryhmät harjoittelivat suunnittelemalla ja ohjaamalla muille opiskelijoille ympärillä olevaa luontoa hyödyntävän ja luontoon liittyvän, elämyksiä virittävän toiminnan sekä kokemuksen reflektointiin. Tämän toiminnan suunnittelemisen pohjautui opintojakson teoreettisena viitekehystenä olevaan elämyskolmiomalliin (kuvio 2). Pienryhmien valmistelemissa kirjallisissa suunnitelmissa kuvattiin toiminnan kohderyhmä ja soveltamismahdollisuudet, toiminnan tavoitteet ja vaiheet, toiminnan kytkeytyminen elämyskolmiomalliin, reflektion toteuttaminen, osallistujien roolit ja vastuut, tarvittavat materiaalit sekä riskianalyysi ja turvallisuus-suunnitelma.

Opintojakso sisälsi oman oppimisen ja osaamisen arviointia useissa eri vaiheissa. Intensiivijakson aikana pienryhmät ohjasivat koko ryhmän yhteisen reflektion suunnittelemansa toiminnan osana. Reflektioissa jaettiin ja tarkasteltiin osallistujien omia kokemuksia ja tunteita toiminnasta. Soveltuvien osien lisäksi myös pohdittiin, miten opittua voisi hyödyntää uusissa tilanteissa ja erilaisten asiakasryhmien kanssa. Pienryhmiä ohjattiin itsenäisesti keskustelemaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja ryhmätyöskentelyyn liittyvästä oppimisestaan sekä halutessaan pyytämään opettajat mukaan tähän keskusteluun. Opintojakson jälkeen opiskelijat palauttivat reflektionsa, joissa he pohtivat oman oppimisensa ja ammatillisen osaamisensa kehittymistä edellä mainittujen seikkojen osalta suhteessa opintojakson teoreettiseen viitekehykseen. Määräaikaan mennessä reflektionsa palauttaneet opiskelijat saivat opettajilta henkilökohtaisen kirjallisen palautteen.

Tutkimuksessa hyödynnetään opintojakson aikana kuvattua videoaineistoa sekä muuta opintojaksoon liittyvää materiaalia, kuten opiskelijoille annettua opintojakson käsikirjaa. Jälkimmäinen toimii tutkimusryhmän keskusteluntutkijoiden osalta etnografisena, kontekstin ymmärtämiseen tarvittavana tietona. Videoaineistoa kerättiin yhteisistä ennalta sovitusta tapaamisista koko opintojakson ajalta. Kaikki osallistujat antoivat tietoon perustuvan suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Taltioituna on neljä tapaamista korkeakoulun luokkatilassa, jossa intensiivijaksoa suunniteltiin ja siihen valmistauduttiin. Tapaamiset videoitiin kahdella tai kolmella kameralla, jotka oli asetettu jalustalle tai muuten sopivaan paikkaan luokkatilassa. Suunnitteluvaiheen tapaamisista videoaineistoa on yhteensä noin 13 tuntia.

Nelipäiväisen luonnossa toteutetun intensiivijakson aikana taltioitiin osallistujien toimintaa joka päivä, mukaan lukien kaikki opiskelijoiden toteuttamat toiminnot ja niitä koskevat yhteiset reflektiotilanteet. Intensiivijaksoon osallistui tutkijaryhmästä kahden opettajan lisäksi yksi keskusteluntutkija, joka videoi tilanteita käsivarakameralla ja liikkui tarvittaessa opiskelijoiden mukana. Lisäksi opiskelijat saivat käyttöönsä viisi GoPro-kameraa, joilla he kuvasivat pienryhmiensä suunnittelutapaamiset, toteuttamansa toiminnan tapahtumia, ohjaus- ja palautekeskustelut ja opettajien kanssa sekä myös paljon muuta intensiivijakson toimintaa.



Kameroita pystyi käyttämään joko käsivaralta tai kiinnitettynä rintavaljaisiin tai otsapantaan. Intensiivijaksolta videoaineistoa on yhteensä noin 37 tuntia.

Tarkastelun kohteena olevan pienryhmän viidestä jäsenestä kolme on suomalaisia tutkinto-opiskelijoita (Kaisa, Sara ja Sini) ja kaksi ulkomaalaisia vaihto-opiskelijoita (Adam ja Dani). Opintojakson yhteisenä työskentelykielenä on englanti. Aineisto-otteissa opiskelijoista käytetään peitenimiä, mutta opintojakson opettajat ja tutkimusryhmän muut jäsenet esiintyvät omilla nimillään. Videoaineistosta otettuja pysäytyskuvia on rajattu ja käsitelty tarpeen mukaan.

## Suunnitelmista toiminnaksi ja teksteistä teoiksi

Tulevan toiminnan suunnittelua on tarkasteltu institutionaalisissa konteksteissa tunnistamalla ja kuvaamalla yhteiseen päätöksentekoon – neuvotteluun – liittyviä vuorovaikutuskäytänteitä erilaisissa kokous- ja asiointitilanteissa. Niin arkisissa kuin institutionaalisissakin tilanteissa neuvottelu etenee tyypillisesti ehdotusten ja niihin vastaamisen kautta (Arminen 2016), ja tilanteeseen voi liittyä myös samanmielisyyden ja erimielisyyden ilmaisuja tai myönnyttelyjä (Barth-Weingarten 2003; Niemi 2014). Ehdotusten muotoilun avulla voidaan ilmaista erilaisia tietoon ja asian omistajuuteen liittyviä positioita (esim. Landmark, Gulbrandsen & Svennevig 2015), ja toisaalta vastausten muotoilu osoittaa, kuinka vahvasti vastaanottaja hyväksyy ehdotuksen ja sitoutuu siihen (esim. Siitonen & Wahlberg 2015). Yhteisen päätöksen saavuttaminen onkin monitasoinen ilmiö. Stevanovic (2012) on tarkastellut kahdenkeskistä moniammatillista päätöksentekoa ja havainnut, että ehdotus voidaan katsoa hyväksytyksi, kun vastaanottaja esittää omaavansa pääsyn ehdotuksen alaiseen asiaan ja ilmaisee samanmielisyytensä sekä myös sitoutumisensa ehdotuksen toteuttamiseen. Lisäksi on havaittu, että joihinkin ehdotuksiin liittyy selontekovelvollisuus. Svennevig ja Djordjilovic (2015) osoittavat, että monenkeskisissä kokouksissa tapahtuvaan työtehtävien jakamiseen liitetään selontekoja erityisesti silloin, kun johtavassa asemassa olevan ehdotus alaiselle liittyy uuteen tai jollain

tavalla monimutkaiseen työtehtävään tai kun työtehtävää koskevan ehdotuksen esittää alainen johtavassa asemassa olevalle tai toiselle alaiselle.

Erityisesti erilaisissa asiointitilanteissa instituution edustajan rooli toiminnan arvioinnissa ja tulevan toiminnan suunnittelussa usein korostuu (ks. Land, Parry & Seymour 2017). Tutkimuksissa on yhä enenevässä määrin kuitenkin kartoitettu myös päätöksenteon ja toiminnan kohteena olevien osallistumisen ja osallistamisen keinoja (esim. Landmark, Gulbrandsen & Svennevig 2015; Nissi 2018; Vehviläinen 2009; ks. Weiste & Vehviläinen tässä teoksessa). Tässä tutkimuksessa huomio on opiskelijoiden eli vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja siinä tapahtuvassa tulevaa toimintaa koskevassa suunnittelussa ja päätöksenteossa. Suurimmassa osassa analyysin kohteena olevasta videoidusta vuorovaikutuksesta pienryhmän jäsenet neuvottelevat toiminnan toteuttamiseen liittyvistä seikoista keskenään, ilman opettajien tai muiden tutkijoiden läsnäoloa.

Erityisesti institutionaalisissa tilanteissa neuvottelemiseen ja yhteisten päätösten tekemiseen liittyy usein erilaisten tekstien ja asiakirjojen käsittelyä ja tarkastelua (ks. esim. Bergeå, Martin & Sahlström 2008; Hall & Butler 2017; Mikkola & Lehtinen 2014). Teksteillä ja asiakirjoilla on osoitettu olevan keskeinen rooli yhtäältä konkreettisina, käsiteltävinä objekteina, mutta samalla myös sosiaaliin käytäntöihin liittyvinä ja niitä välittävinä tuotteina (esim. Keisanen & Kuure 2011; Mikkola & Lehtinen 2014; Vehviläinen & Svinhufvud 2009). Tässä tutkimuksessa tarkastellulla opintojaksolla opiskelijoiden tehtäviin kuului tuottaa osana yleistä kirjallista suunnitelmaansa turvallisuussuunnitelma, jota heidän tuli myös päivittää tarpeen mukaan. Seuraavaksi esitellyissä aineistotteissa turvallisuussuunnitelma ei näy konkreettisena asiakirjana, mutta osallistujat käsittelevät sitä eri tavoin puheessaan, joka tuottaa yhteistä ymmärrystä turvallisuussuunnitelman merkityksestä suunnitellulle ja pian toteutettavalle toiminnalle. Turvallisuussuunnitelmaan liittyvä puhe ymmärretään tässä siten 'sosiaalisena objektina', jonka muotoutumista ja muuttumista analyysissa kuvataan (vrt. Iedema 2001).

## Tulokset

Turvallisuuteen liittyvät asiat huomioidaan opintojaksolla monin eri tavoin. Opettajat ohjeistavat opiskelijat ottamaan huomioon muiden osallistujien hyvinvointi ja turvallisuus muun muassa opintojaksoon liittyvissä dokumenteissa (mm. tavoitteena opintojakson kuvauksessa ja tehtävänantona käsikirjassa) sekä intensiivijaksoa edeltävissä tapaamisissa. Lisäksi opettajat pitävät teemaa esillä yhteisessä Facebook-ryhmässä sekä ohjaustapaamisissa, myös intensiivijakson aikana. Jokaisen pienryhmän tulee tuottaa omaan oppimistehtäväänsä liittyvä turvallisuussuunnitelma, jonka opettajat tarkastavat ja jota pienryhmän tulee päivittää, mikäli suunnitelmat muuttuvat. Seuraavien aineisto-otteiden avulla tarkastellaan, millaista keskustelua turvallisuussuunnitelmasta ja -näkökohdista käydään pienryhmän suunnitellessa toimintaa opettajien kanssa ja pienryhmässä (luvut 4.1. ja 4.2.) sekä esitellessä sitä muille opiskelijoille ensimmäisen kerran (luku 4.3.). Miten puhe ja sen pohjalta toteutuva toiminta muuttuu ajan kuluessa ja opintojakson edetessä?

### SUUNNITELMAN VIENTI MAASTOON

#### TURVALLISUUDEN PAIKKASIDONNAISUUS

Tarkastelun kohteena olevan pienryhmän osalta turvallisuuteen liittyvät näkökohdat sekä turvallisuussuunnitelma ilmenevät puheessa tulentekoon liittyvien aiheiden kautta. Pienryhmän suunnittelemaan toimintaan liittyy nuotioiden tekeminen, mikä vaatii huolellista valmistautumista. Ensimmäinen aineisto-ote<sup>1</sup> asiaan liittyen on opintojakson suunnitteluvaiheesta. Opiskelijat tapaavat opintojakson opettajat, Eijan ja Ulla-Maijan, korkeakoulun tiloissa käydäkseen läpi suunnitelmansa intensiivijaksoa varten. Opintojakson ohjeiden mukaan vähintään kahden pienryhmän jäsenen on osallistuttava tapaamiseen; tässä tapauksessa pienryhmän viidestä jäsenestä neljä on paikalla (Dani, Adam, Sini ja Sara). Katkelmassa Dani selostaa, mitä he ovat suunnitelleet tulentekopaikkaa koskien.

<sup>1</sup> Aineisto-otteiden kehollisen vuorovaikutuksen litterointi noudattaa Mondadan (n.d.) käytänteitä. Osallistujien kehollinen toiminta on merkitty eri symbolein: \* Adam, & Sini, + Sara, § Dani ja € Kaisa.

## Aineisto-ote 1.

01 DAN: we were thinking about, when we arrive to the place  
*me ajattelimme että kun me saavumme paikalle*

02 to see: and choose the place for the fires,  
*katsomme ja valitsemme paikan nuotioille*

03 EIJ: mhm,

04 DAN: and clean it, and [ensure \*all the safety  
*ja siivoamme sen ja varmistamme kaikki turvallisuus*

05 EIJ: [mhm,  
*ada* \*nyökyttelee-->

06 DAN: (around) [so, ( )  
*(siellä) ja*

07 U-M: [I think \*there is a like a parking s-place.  
*minusta siellä on niinku parkkipaikka*

*ada* -->\*

08 EIJ: yeah.

09 U-M: it has to be there.  
*se täytyy tehdä siinä*

10 EIJ: yeah.

11 DAN: o[kay [so,

12 SIN: [ye&ah.

13 U-M: [\*like &other[wisely there is [like grass  
*muuten siellä on niinku ruohoa*

14 SAR: [+ ( )+  
 [yeah.

15 EIJ: *sin* &nyökyttelee&  
*ada* \*nyökyttelee-->  
*sar* +nyökyttelee+

16 U-M: [and you\* can't build the fires§ [there.  
*ja sinne ei voi tehdä nuotioita*

17 DAN: [§yeah.

18 SIN: [yeah.

19 EIJ: [&yeah.  
*dan* §nyökyttelee-----§  
*ada* -->\*  
*sin* &nyökyttelee-->

Danin vuoro riveillä 1, 2 ja 4 sisältää ehdotuksen siitä, miten ryhmä aikoo edetä tulentekopaikan valinnassa. Ehdotus etenee konkreettisen tulevan toiminnan kuvauksen kautta *when we arrive to the place to see and choose the place for the fires* 'kun me saavumme paikalle katsomme ja valitsemme paikan nuotioille' (rivit 1–2). Hän jatkaa ehdotusta kuvaamalla, miten turvallisuuteen liittyvät näkökohdat voidaan varmistaa vasta paikan päällä (rivit 2, 4 ja 6). Adam osoittaa nyökyttelyllään rivien 4–7 aikana tukensa Danin ehdotukselle. Opintojakson opettajan, Ulla-Maijan, vastaus siirtää päätöksenteon kuitenkin takaisin nykyhetkeen. Hän tuntee luontokohteen ja pystyy sen perusteella rajaamaan tulentekopaikan alueen parkkipaikalle (rivi 7). Toinen opettaja, Eija, osoittaa samanmielisyytensä tämän ehdotuksen (rivi 8), kuten myös Ulla-Maijan painokkaan

lisätarkennuksen *it has to be there* 'se täytyy tehdä siinä' (rivi 9), kanssa. Ehdotusta seuraa selonteko, joka tuo esiin syyn painokkuudelle: muu maasto on ruohikkoinen eikä siksi sovellu tulentekoon (rivit 13, 16). Selonteko tuo esiin paitsi tulenteon turvallisuuteen liittyvät näkökohdat myös sen, että opettajilla on kokemuksen tuoma pääsy paikkaan, jossa intensiivijakso toteutetaan, kun taas opiskelijoiden on suunniteltava tulevaa toimintaa parhaan tietonsa ja opettajilta saamiensa ohjeiden pohjalta. Selonteon aikana kaikki opiskelijat osoittavat joko nyökyttelyllään tai samanmielisyyden ilmaisuin hyväksyvänsä Ulla-Maijan ehdotuksen ja samalla mukautuvansa asemaansa opettajien ohjeiden vastaanottajina. Mahdollisesta tulevasta tulentekopaikasta saavutetaan siis katkelman aikana yhteinen ymmärrys.

Osallistajat jatkavat keskustelua suunnitelmasta vielä jonkin aikaa muista näkökohdista. Tapaamisen lopussa Ulla-Maija ottaa turvallisuus-suunnitelman esille ja ohjeistaa pienryhmää kehittämään sitä eteenpäin: *the safety plan, you have to make the safety plan to think about really carefully* 'turvallisuussuunnitelma, teidän täytyy tehdä turvallisuussuunnitelma ja miettiä tosi tarkkaan' (ei näy aineisto-otteessa). Turvallisuussuunnitelma nostetaan yhdeksi tärkeimmistä asioista, joihin pienryhmän tulee tulevassa työskentelyssään kiinnittää huomiota. Pienryhmän laatima suunnitelma tulee jatkossa esille viittauksina siihen, että he ovat joutuneet hylkäämään alkuperäisiä ideoitaan ja etsimään toisenlaisia toteutusratkaisuja. Merkitykselliseksi nousee se, millaisia neuvotteluja pienryhmän jäsenet käyvät suunnittelemansa toiminnan turvallisuusnäkökohdista ja millaisia päätöksiä he tekevät niiden ottamisesta huomioon toiminnan toteutuksessa.

Sama pienryhmä jatkaa toiminnan suunnittelua intensiivijaksolla. Juuri ennen seuraavaa aineisto-otetta kaikki opintojakson osallistajat ovat saapuneet intensiivijakson tapahtumapaikkaan, ja meneillään on tavaroiden purkamisen autoista ja paikkaan tutustuminen. Aineisto-otteen 2 on kuvannut Adam, ja hän keskustelee Saran kanssa. He kävelevät parkkipaikalta yhdessä kohti leiriytymispaikan päärakennusta, kun Adam esittää ehdotuksen tulentekopaikasta.

## Aineisto-ote 2.

01 ADA: .hh oh and, you know that uh:  
          oh ja tuota öö

02 we can do our activity,  
          mehän voimme toteuttaa meidän toiminnan

03 (0.5)

04 like u[h: u-  
          niinku öö

05 SAR: [yeah, apparently. yeah.  
          joo ilmeisesti joo

06 (.)

07 ADA: yeah. [on on here.  
          joo tässä

08 SAR: [I'm still kind of hesitant,  
          minua vielä vähän epäilyttää

09 because (0.3) it's really dry in here. like really dry.  
          koska täällä on tosi kuivaa niinku tosi kuivaa

10 ADA: yeah, but uh: the thing is that  
          joo mutta öö asia on niin että

11 .hhh we can build on the rock.  
          me voimme rakentaa kivien päälle

12 (0.9)

13 SAR: mm.

14 ADA: like.  
          vaikka

Adam ajoittaa ehdotuksensa kävelyn lomaan, eli kun hän ja Sara saapu-  
vat piha-alueella olevaan paikkaan, joka Adamin mukaan soveltuu hei-  
dän suunnittelemaalleen toiminnalle, nuotioiden tekemiselle. Vuoron  
aloittaa Adamin kuuluva sisäänhengitys ja interjektio *oh* (rivi 1), joka  
osoittaa, että Adam on havainnut jotain, jonka hän haluaa saattaa Saran  
tietoon (Heritage 1984). Sitä seuraakin ehdotus toiminnan toteutuspai-  
kasta (*we can do our activity ... on on here* 'mehän voimme toteuttaa mei-  
dän toiminnan ... tässä', rivit 2, 7). Ehdotuksesta ilmenee, että Adam  
kohtelee suunnitellun toiminnan toteuttamista jo selviönä ja että enää  
on vain valittava siihen sovelias paikka. Sara aloittaa vastauksensa *yeah,*  
*apparently. yeah.* 'joo, ilmeisesti. joo' (rivi 5) kesken Adamin vuoron.  
Alun samanmielisyyttä *yeah* seuraa epäroinnin ilmaisu *apparently* 'il-  
meisesti', mikä muuntaa vuoron heikon erimielisyyden ilmaisuksi  
(Pomerantz 1984). Tämän vastausvuoron paikan ja sitä seuraavan vuo-  
ron sisällön pohjalta Saran voi tulkita pohtivan toiminnan toteutusta  
kokonaisuudessaan.

Sara ilmaisee huolensa ympäristön kuivuudesta sanomalla *I'm still*  
*kind of hesitant, because it's really dry in here* 'minua vielä vähän epäilyttää,  
koska täällä on tosi kuivaa' (rivit 8–9) ja korostaa vielä arviotaan lisää-

mällä *like really dry* 'niinku tosi kuivaa' (rivi 9). Korostus painottaa maaston erityistä kuivuutta ja siten asian vakavuutta koko toiminnan toteuttamisen kannalta ajateltuna. Adamin vastaus rivillä 10 alkaa erilinjaisuutta ilmaisevalla *yeah, but* 'joo mutta' -kiteymällä (Niemi 2014; Pomerantz 1984) ja jatkuu ratkaisuehdotuksella Saran huolta koskien (rivit 10–11). Huomionarvoista on, että Adamin vastaus ei ota kantaa koko toiminnan toteuttamiseen vaan tarjoaa konkreettisen ratkaisun tulen leviämisen estämiseksi kuivassa maastossa: nuotiot voi rakentaa kivien päälle (rivit 10–11). Tämäkin osaltaan osoittaa, että Adamin näkökulmasta katsottuna suunnitellun toiminnan toteuttamisesta ei tarvitse enää neuvotella vaan sitä voi kohdella jo päätettynä asiana. Sara puolestaan tuottaa vastauksena dialogipartikkelin *mm* (rivi 13), jolla vastaanottaja voi osoittaa kuulleensa ja ymmärtäneensä ehdotuksen mutta joka ei ilmaise samantilaisuutta tai sitoumusta ehdotuksen toteuttamiseen (Siitonen & Wahlberg 2015), eli tässä tapauksessa nuotioiden tekemisestä kivien päälle. Päätös tulentelekoapaikasta ja Saran kannalta katsottuna myös koko toiminnan toteuttamisesta jää siis vielä auki, joten lisäneuvotteluja asiasta tarvitaan.

Kahdessa ensimmäisessä aineisto-otteessa turvallisuuteen liittyviä näkökohtia käsitellään tulenteleko paikkasidonnaisuuden kautta, eli osallistujat neuvottelevat siitä, mihin nuotiot voidaan tehdä ja millä tavoin luontoympäristön ominaisuudet vaikuttavat päätöksentekoon. Nuotioita ei siis voi syyttää maastoon mihin tahansa, ja maaston mahdollinen kuivuus tulee myös ottaa huomioon. Aineisto-otteista käy ilmi myös päätöksenteon moniosaisuus: yhtäältä tehdään päätös, että nuotiot sijoitetaan parkkipaikalle, mutta toisaalta tarkempi paikka jää vielä avoimeksi. Seuraavissa aineisto-otteissa turvallisuuteen liittyviä näkökohtia edistetään edelleen toisaalta tulentelekon konkretian kautta mutta myös asiana, josta pienryhmä on vastuussa kaikkia osallistujia ajatellen.

## SUUNNITELMAN TARKENTAMINEN

### TULENTEKO TEHTÄVÄNÄ JA TURVALLISUUS VASTUUNA

Seuraavissa aineisto-otteissa Sara, Dani, Adam, Kaisa ja Sini ovat kokoontuneet suunnittelemaan myöhemmin samana päivänä toteutettavaa toimintaa. Nuotioiden paikasta on jo saavutettu yhteisymmärrys, koska siihen ei seuraavissa aineisto-otteissa puututa, vaan huomio on tulentele-

teon yksityiskohtien ja turvallisuusohjeistuksen suunnittelussa. Juuri ennen kolmatta aineisto-otetta pienryhmän jäsenet ovat todenneet, että nuotioiden rajaamisessa voidaan käyttää tiiliä, jos kiviä ei ole saatavilla. Adamin ehdotus tulen leviämisen estämisestä kivien avulla (aineisto-ote 2) on saanut kannatusta muilta, ja ryhmä etenee suunnitelman mukaan. Riviltä 1 alkaen Sara ottaa puheeksi toisen nuotioihin liittyvän turvallisuusnäkökohdan.

### Aineisto-ote 3.

01 SAR: but also:: talking with Eija that we ca:n't ge-  
*mutta myös Eijan kanssa juttellessa että me emme*  
02 *like keep the fire*  
*niinku voi pitää tulta*  
03 (0.3)  
04 DAN: \$>yeah yeah<, [>I know I [know<.\$  
*joo joo tiedän tiedän*  
*\$nyökyttelee-----\$*  
05 SAR: [°burning.°  
*palamassa*  
06 ADA: [(le-) yeah[yeah.  
07 SAR: [(so we can't have)  
*(joten me emme*  
08 *the marshmallow[s?*  
*voi käyttää) vaahtokarkkeja*  
09 DAN: [yea:h, [uh,  
10 KAI: [yeah,  
11 SAR: [and stuff like that,  
*ja muuta sellaista*  
12 DAN: [the marshmallows are not a prize.  
*vaahtokarkit eivät ole palkinto*  
13 *in the end, after dinner,*  
*lopuksi illallisen jälkeen*  
14 I'll just [give it to everybody.  
*annan vain niitä kaikille*  
15 ADA: [yeah.  
16 DAN: and everybo[dy can just †try them.  
*ja kaikki voivat maistella niitä*  
17 ADA: [>yeah yeah yeah<, that's uh,  
*joo joo joo se on öö*  
18 um: that< but you can say that< that  
*ööm se mutta voit sanoa että että*  
19 that is the prize like.  
*että se on palkinto niinku*  
20 SIN: but, [like we [have<  
*mutta niinku meillä on*  
21 KAI: [or it [should<  
*tai sen pitäisi*  
22 ADA: [for everybody.  
*kaikille*  
23 SAR: [but also she was †say\$ing  
*mutta hän sanoi myös*  
*kai ekatsoo Saraa-->*  
*dan skatsoo Saraa-->*



24 &that we sh#ould, (0.6) tell them the reason why.  
 että meidän pitäisi kertoa heille syy miksi  
 sin &katsoo Saraa-->  
 kuva #1

25 like, (1.0) make it (0.9) sure that they know::  
 niinku varmistaa että he tietävät  
 26 why they have to then just put out the fire.  
 miksi heidän täytyy sitten heti sammuttaa nuotiot  
 27 (1.7)

28 SAR: like, because it's so dry in here  
 niinku koska täällä on niin kuivaa  
 29 and[:,  
 ja

30 SIN: [>yeah& yeah\$€ [yeah<.  
 31 KAI: [.mt joo:,  
 sin -->&  
 dan -->\$  
 kai -->€

32 SAR: [(problem with) the safety [things [and, #  
 (ongelma) turvallisuusjutuissa ja  
 33 KAI: [>jojojoo<. [niin niin.  
 34 DAN: [>yeah yeah<. [okay.  
 kuva #2

35 DAN: can we [(sit in some place?)  
 voimmeko (istua jonnekin)

36 KAI: [uh::m, do you have any papers.  
 ööm onko teillä yhtään paperia

Aineisto-otteen aluksi Sara ottaa puheeksi opintojakson opettajan, Eijan, antaman ohjeen, että nuotiot on sammutettava mahdollisimman pian. Tämä on ongelmallista pienryhmän alun perin suunnitteleman toiminnan kannalta, koska he ovat varautuneet ohjeistamaan muita ryhmiä tekemään nuotiot ja paahtamaan vaahtokarkkeja. Danin rivillä 4 tuottama samanmielisyyttä ilmaisevien *yeah*-partikkilien ketju on edeltävästä lyhyestä tauosta huolimatta varhainen, eli se alkaa ennen siirtymän mahdollistavaa kohtaa ja osoittaa siten, että Danilla on itsenäinen pääsy Saran esittämään tietoon (ks. Vatanen 2014). Yhtenä prosodisena yksikönä tuotettu partikkilien ketju niin Danin kuin Adaminkin rivin 6 vuorossa osoittaa myös, että meneillään olevan toimintalinjan jatkaminen on tarpeetonta (kyseessä on nk. *multiple saying*, Stivers 2004). Saran mainittua seuraavaksi vaahtokarkit puhe kääntyy siihen, miten ne saadaan hyödynnettyä, kun nuotioita ei voidakaan pitää yllä riittävän kauan niiden paahtamiseksi (rivit 7–22).

Rivillä 23 Sara palaa raportoimaan opettajan kanssa käymäänsä keskustelua. Sara välittää opettajan ohjeen, että pienryhmän tulisi perustella muille, miksi heitä pyydetään toimimaan tietyllä tavalla (rivit 23–26;

Kuva 1. Pienryhmän jäsenet pysyttelevät kasvokkaismuodostelmassa Saran kertoessa opettajan kanssa käymästään keskustelusta. Kuvassa näkyvät osallistujat vasemmalta oikealle: Sini, Sara, Dani ja Kaisa. Kamera on Adamalla.



kuva 1). Saran vuoroa seuraa 1.7 sekunnin mittainen viive, jonka aikana kukaan vastaanottajista ei vastaa kielellisesti eivätkä videolla tässä vaiheessa näkyvät Sini, Dani ja Kaisa ilmaise kehollisestikaan saman- tai erimielisyyttä. Sara jatkaa perustelemalla juuri välittämänsä opettajan ohjetta viittaamalla ensin ympäristön vallitseviin olosuhteisiin, *because it's so dry in here* 'koska täällä on niin kuivaa' (rivi 28), ja sitten yleisesti turvallisuusnäkökohtiin, (*problem with*) *the safety things* '(ongelma) turvallisuusjutuissa' (rivi 32). Heti ensimmäisen perustelun jälkeen Sini, Kaisa ja Dani tuottavat samanmielisyyttä ilmaisevien partikkelien ketjuja, jotka osoittavat, että Saran ei enää tarvitse jatkaa aiheesta (ks. Stivers 2004). Samalla kaikki kolme kääntävät sekä katseensa että kehonsa pois kasvokkaismuodostelmasta (ks. Kendon 2010; kuva 2) ja jatkavat toiminnan valmistelua. Neuvottelutoiminnan kannalta päätöksenteko jää siis kesken, sillä ehdotus voidaan katsoa hyväksytyksi vasta, kun vastaanottaja ilmaisee paitsi samanmielisyytensä myös sitoutumisensa ehdotuksen toteuttamiseen käsittelemällä asiaa jollain tavalla yksityiskohtaisemmin (Siitonen & Wahlberg 2015, ks. myös Stevanovic 2012). Saatuaan vuoronsa päätökseen päällekkäispuhunnassa Sara pysyy paikallaan, katsoo jonnekin eteensä, nostaa kulmakarvojaan ja työntää leukaansa hieman eteenpäin, ikään kuin merkiksi siitä, että hän on saanut sanottavansa sanottua, vaikka muut eivät osoita pitävänsä asiaa yhtä tärkeänä (kuva 2).

Tässä katkelmassa Sara on siis tuonut esiin huolensa tulenteon turvallisuuteen liittyen vetoamalla auktoriteettiin (rivit 1, 23), minkä vuoksi hänen esittämänsä näkemykset korostavat opettajan ohjeiden noudattamista alkuperäisessä suunnitelmassa pitäytymisen sijaan. Toisaalta turvallisuuden huomioimiseen liittyy tässä kahdenlaista toimintaa: 1) miten



Kuva 2. Pienryhmän jäsenet alkavat poistua kasvokkaisu-  
dostelmasta Saran lopettaessa  
vuoronsa.

pienryhmä toimii turvallisuuteen liittyvien asioiden suhteen yleensä ja 2) miten pienryhmä aikoo kertoa niistä muille. Saran lisäys kerrallaan rakentuvan vuoron riveillä 23–32 voikin katsoa sisältävän sekä turvallisuussuunnitelman avaamista pienryhmän jäsenten kesken mutta myös suuntaavan toimintaa jo muulle ryhmälle annettavan ohjeistuksen sisällön suhteen. Toisin sanoen pienryhmän tulee muuttaa suunnitelmansa toiminnaksi lähitulevaisuudessa. Tätä pienryhmä siirtyykin seuraavaksi suunnittelemaan: he neuvottelevat siitä, käydäänkö turvallisuusasiat läpi pienissä ryhmissä vai kaikkien kanssa yhteisesti, ja siitä, missä järjestyksessä toiminnan vaiheista ja turvallisuusnäkökohdista kerrotaan (ei näy aineisto-otteessa). Seuraavassa aineisto-otteessa asiaan palataan uudestaan.

Pienryhmän muut jäsenet käyvät läpi toiminnan vaiheita sillä välin, kun Dani on hakemassa tarvikkeita. Sara ja Kaisa toteavat, että Dani tulee esittelemään toiminnan muille kertomalla sitä taustoittavan tarinan, ja Sara jatkaa kuvaamalla toiminnan seuraavaa vaihetta.

#### Aineisto-ote 4.

- 01 SAR: and then, .hhh we're gonna tell them about the  
*ja sitten me kerromme heille*  
 02 safety sthing- safety things that,  
*turvallisuus sjutui- turvallisuusjutuista että*  
 03 .hhh we're gonna do this and this,  
*me tehdään näin ja näin*  
 04 SIN: yeah, we're gonna build a fire,  
*joo, me rakennetaan nuotio*  
 05 and it [has to be really sma:ll and,  
*ja sen pitää olla tosi pieni ja*  
 06 KAI: [we're gonna  
*meidän*

- 07 SAR: [yea:h, and then we:,  
joo ja sitten me
- 08 KAI: [we're gonna have to:,  
meidän täytyy
- 09 SAR: uh- unfortunately:: we have to put them out.  
ö- ikävä kyllä meidän täytyy sammuttaa ne
- 10 but then:, .hh  
mutta sitten
- 11 SIN: [later, later on when [we have,  
myöhemmin, myöhemmin kun meillä on
- 12 KAI: [we can give out the [marshmallows.  
me voimme antaa vahtokarkit
- 13 SAR: [yea:h.
- 14 SIN: [when we h(h)ave the: evening snack at the fire,  
kun me ollaan iltapalalla nuotiolla
- 15 KAI: [heh heh heh .hhh
- 16 KAI: yeah,
- 17 SIN: we will have a prize for you [and,  
meillä on palkinto teille ja
- 18 SAR: [yeah,

Sara tuo esiin *safety things* 'turvallisuusjutut' (rivi 2) toiminnan ohjeistuksessa puheeksi otettavana seikkana ja tarkentaa vielä, miten he voivat selostaa toiminnan muille vaihe vaiheelta (*we're gonna do this and this* 'me tehdään näin ja näin', rivi 3). Toisin sanoen Sara siirtyy kuvailemaan, miten abstraktit 'turvallisuusjutut' toteutuvat käytännön toimintana. Sini osoittaa samanmielisyyttä ja tarkentaa edelleen, mitä Saran mainitsemat *this and this* 'näin ja näin' tarkoittavat: *we're gonna build a fire, and it has to be really small and* 'me rakennetaan nuotio, ja sen pitää olla tosi pieni ja' (rivit 4–5). Sini lopettaa vuoronsa niin, että se asettuu osaksi vielä jatkuvaa listaa. Sekä Kaisa että Sara aloittavat päällekkäispuhunnassa vuorot, jotka voi kuulla taas uudeksi lisäykseksi käytännön turvallisuusohjeistukseen (rivit 7–8). Molemmat jättävät vuoronsa kesken, mutta Sara muotoilee sitten vuoronsa uudestaan toteamalla, että nuotiot on ikävä kyllä sammutettava (rivi 9). Vuoronalkuinen *unfortunately* 'ikävä kyllä' muistuttaa taas, että pienryhmän on perusteltava toiminnan aikana toteutettavia tehtäviä muille osallistujille ja esittää kielteisessä valossa sen, että pienryhmä on joutunut muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaansa eli että nuotioita ei voi pitää yllä niin kauan kuin he olivat ajatelleet. Puhe siirtyy seuraavaksi takaisin vahtokarkkeihin ja siihen, milloin ja miten pienryhmä voi jakaa ne muille osallistujille.

Pienryhmän jäsenten suunnitellessa pian toteutettavaa toimintaa ja neuvotellessa vielä sen yksityiskohdista sekä siihen liittyvistä vastuista he ottavat puheeksi myös siihen liittyviä turvallisuusnäkökohtia. Sara tuo aktiivisesti esiin huolensa, että toiminnan toteutuksessa noudatetaan opettajan antamia ohjeita ja että muille osallistujille perustellaan riittävässä määrin, mitä tehdään ja miksi. Muut ilmaisevat samanmielisyytensä mutta eivät aluksi sitoudu ehdotettuihin toteutustapoihin (aineisto-ote 4). Pienryhmän käydessä toiminnan toteutusta ja erityisesti sen ohjeistusta vaihe vaiheelta läpi (aineisto-ote 5) myös muut näyttävät sitoutuvan paremmin siihen, miten toiminnan turvallisuusnäkökohdat käsitellään muiden osallistujien kanssa. Siitä huolimatta pienryhmän suunnitteluvaiheen aineisto-otteissa tulee esiin myös pienryhmän ilmeinen harmistuminen siitä, että he ovat joutuneet muuttamaan alkupe-  
räistä suunnitelmaansa ja jättämään pois vaahtokarkkien paahtamisen. Aineisto-otteet osoittavat jälleen päätöksenteon moniosaisen luonteen ja sen, miten kaikkien osanottajien on sitouduttava yhteisen päätöksen toteuttamiseen, jotta neuvottelun voi katsoa onnistuneen. Kun jokin päätös on tehty ja kaikki ovat sen edellyttämään toimintaan sitoutuneet, päätös voi olla hankala pyörittää.

## SUUNNITELMAN AVAAMINEN

### TURVALLISUUS TEHTÄVÄNANNOSSA JA OHJEISTUKSESSA

Viimeiset kaksi aineisto-otetta ovat vaiheesta, jossa pienryhmä esittelee suunnittelemansa toiminnan muille ja antaa ohjeet sen suorittamiseen turvallisuus huomioiden. Tässä vaiheessa pienryhmän jäsenten neuvottelemat ja päättämät tavat toimia muuttuvat siis suunnitelmista ohjeiksi muille ja heijastelevat jo sitä, miten toiminta tulee toteutumaan. Vaikka vastuu turvallisuuteen liittyvien ohjeiden antamisesta on sovitusti Sinillä, koko pienryhmä osallistuu niiden muotoilemiseen ja esille tuomiseen.

Opintojakson käsikirjan ja siinä esiteltävän elämyskolmiomallin mukaan pienryhmä on korostanut suunnittelemansa toiminnan aitoutta ja tarinallisuutta kytkemällä sen tämänhetkiseen luontoympäristöön ja viittaamalla saamelaisten perinteisiin. Kerrottuaan lyhyesti tällaisen taustatarinan ja pyydettyään muita siirtymään aiemmin muodostettuihin

ryhmiin mutta pysymään vielä koolla vastuussa oleva pienryhmä aloittaa varsinaisen tehtävänannon. Esimerkin alussa Sini, Dani ja Adam neuvottelevat vielä siitä, missä vaiheessa turvallisuusseikoista muille kerrotaan, ennen kuin Sini aloittaa ohjeistuksen koko ryhmälle (rivi 8).

### Aineisto-ote 5.

01 SIN: should we go over there where we:,  
*pitäisikö meidän mennä tuonne missä me*

02 DAN: yeah but, [talk about safety first.  
*joo mutta puhu turvallisuudesta ennen kaikkea*

03 SIN: [do the whole thing.  
*teemme koko jutun*

04 (0.7)

05 ADA: †yeah, we< we< we† can start and::: say the safety.  
*joo me me me voimme aloittaa ja sanoa turvallisuudesta*

06 SIN: †okay.

07 (0.9)

08 SIN: so:, because we are making a fire,  
*no niin, koska me olemme tekemässä nuotiota*

09 we have to remember: the safety?  
*meidän täytyy muistaa turvallisuus*

10 (0.8)

11 SIN: so: when we:, uh when you are making the fire?  
*joten kun me öö kun te olette tekemässä nuotiota*

12 don't make it too big,  
*älkää tehkö siitä liian suurta*

13 (0.5)

14 SIN: and remember to use something like rocks (.) around it,  
*ja muistakaa käyttää jotain vaikka kiviä sen ympärillä*

15 so it [won't (-)  
*jotta se ei*

16 KAI: [there's tiles.  
*siellä on tiiliä*

17 SIN: yeah, or tiles,  
*joo tai tiiliä*

18 (0.3)

19 X: yeah,

20 SIN: uh:, because if the: forest (spreads),  
*öö koska jos metsä (leviää)*

21 the Sami and their gods will get really angry,  
*saamelaiset ja heidän jumalansa voivat suuttua pahasti*

22 MUU: [(nauraa)]

23 SIN: [you know, and tomorrow it will rain, so::, we have to,  
*eikö ja huomenna sataa joten meidän täytyy*

24 ADA: for the hi[king, so.  
*patikoinnin aikaan joten*

25 SIN: [be sure,  
*olla varmoja*

26 that the fire [doesn't spread.  
*että tuli ei leviä*

27 ADA: [be careful.  
*olkaa varovaisia*

28 SIN: okay?

Aineisto-otteen alussa (rivit 1–5) Sini, Dani ja Adam neuvottelevat vielä keskenään, missä vaiheessa ja erityisesti missä paikassa osallistujille kerrotaan tulentekoon liittyvistä turvallisuusseikoista. Sini ehdottaa, että ryhmät voisivat siirtyä tulentekopaikalle ennen kuin turvallisuusohjeistus annetaan (rivit 1, 3), mutta Danin erilinjaisella *yeah but* 'joo mutta' -ilmaisulla alkava vuoro (rivi 2) kehottaa Siniä kertomaan muille osallistujille turvallisuusseikoista ennen siirtymistä tulentekopaikalle. Dani toistaa jo aiemmin käyttämänsä vakiintuneen ilmaisun *safety first* 'turvallisuudesta ennen kaikkea' (rivi 2). Adamin vuoro on samanlinjainen (rivi 5). Sini hyväksyy Danin ja Adamin kehotuksen (*okay*, rivi 6) ja osoittaa sitten puheensa koko opiskelijaryhmälle. Lausumallaan *so, because we are making a fire* 'no niin, koska me olemme tekemässä nuotia' (rivi 8) Sini sitoo vuoronsa aiempaan puheeseen (ks. Raymond 2004: 189) ja tarjoaa perustelua seuraavalle yleiselle ohjeelle, *we have to remember the safety* 'meidän täytyy muistaa turvallisuus' (rivi 9).

Seuraavaksi Sini antaa yksityiskohtaisempia ohjeita nostamalla esiin kaksi turvallisuusnäkökohtaa, joista pienryhmä on aiemmin keskustellut: nuotioista ei pidä tehdä liian isoja ja niiden ympärillä pitää käyttää esimerkiksi kiviä (rivit 11–14). Vuoronsa alussa Sini käyttää monikon ensimmäisen persoonan pronominia *we*, kun taas yksityiskohtaisempia ohjeita antaessaan hän tekee itsekorjauksen ja alkaa puhutella muita toisen persoonan pronomiinilla *you*. Tällainen pieni näkökulman muutos merkitsee ohjeet nimenomaan toisten toimintaa ohjaaviksi ja siirtää vastuuta turvallisuudesta ryhmille, joiden odotetaan pian toimivan ohjeiden mukaan.

Lopuksi Sini ja Adam liittävät turvallisuutta koskevat ohjeet vielä taustatarinaan: jos tuli leviää, 'saamelaiset ja heidän jumalansa voivat suuttua pahasti' (rivit 20–21) ja seuraavasta päivästä, jolloin osallistujien on tarkoitus käydä lyhyellä vaelluksella, tulee siksi sateinen (rivit 23–27). Muut ottavat muistutuksen taustatarinasta vastaan nauraen (rivi 22). Sini ja Adam esittävät näin turvallisuusnäkökohdat leikkimielisesti mutta siitä huolimatta pian alkavan toiminnan kiinteänä osana, jolla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia koko intensiivijakson onnistumiselle.

Viidennen ja kuudennen aineisto-otteen välillä pienryhmä ohjaa kaikki siirtymään hiekkaiselle piha-alueelle, jonka he ovat haravoineet puhtaaksi kuivasta karikkeesta, ja kertoo toimintaan sisältyvistä tehtä-





Aineisto-otteen aluksi Kaisa kertoo, että ryhmien on itse haettava nuotioiden sammuttamiseen tarvittava vesi. Veden hakeminen annetaan siis yhdeksi tehtäväksi toiminnassa, jonka pienryhmä on jo aiemmin esittänyt harjoittavan ja edistävän ryhmässä toimimista. Sara lisää, että *that's the first step* 'se on ensimmäinen vaihe' (rivi 6), mikä asettaa toimintaan sisältyvät tehtävät järjestykseen ja auttaa ikään kuin paloittelemaan koko toiminnan pienempiin, hallittaviin osakokonaisuuksiin (ks. esim. Lindwall & Ekström 2012; Melander & Sahlström 2009; Rauniomaa ym. 2018). Vuoronsa aikana Sara nostaa kätensä ja etusormensa pystyyn (kuva 3), mikä korostaa vedenhakua sekä toiminnan ensimmäisenä vaiheena että ylipäänsä tärkeänä, muistettavana asiana. Kaisa vahvistaa Saran lisäyksen sanomalla *that's the first one* 'se on ensimmäinen' (rivi 9) ja nostamalla samalla tavoin kätensä ja etusormensa pystyyn (kuva 4). Myös Adam toistaa tämän olevan ensimmäinen vaihe (rivi 11) ja Dani vielä tarkentaa ohjetta (rivi 10) ennen kuin Kaisa ja Adam perustelevat päällekkäispuhunnassa tuotetuissa vuoroissaan, että kyseessä on turvallisuuteen liittyvä varotoimenpide (rivit 12–13). Pienryhmän jäsenet rakentavat näin yhdessä jaettua näkemystä ja riittävän painokasta ohjetta siitä, miten toimintaan osallistuvien tulisi huomioida turvallisuus tulenteossa.



Kuva 3. Pienryhmä ohjeistaa muita toimintaan, ja Sara nostaa oikean kätensä ja etusormensa pystyyn. Kuvan keskellä näkyvän muiden toimintaa ohjaavan pienryhmän jäsenet vasemmalta oikealle: Dani, Sara, Adam, Kaisa ja Sini. Kamera on keskustelunanalyttikolla, mutta kuten kuvasta näkyy, myös Adam pitelee kädessään kameraa.

Kuva 4. Pienryhmä ohjeistaa muita toimintaan, ja Kaisa nostaa oikean kätensä ja etusormensa pystyyn.



Seuraavaksi pienryhmä antaa muille ohjeet puiden ja tiilien hakemisesta ja käyttämisestä (ei näy aineisto-otteessa), minkä jälkeen Kaisa varmistaa *is everything understood* 'onko kaikki ymmärretty' (rivi 14). Piirissä seisovat muut opiskelijat alkavat tässä vaiheessa hiljaa naureskella, jutella omissa pienryhmissään ja liikehtiä valmiina aloittamaan toiminta. Nyt Dani ottaa esille vielä yhden turvallisuusseikan: nuotiota on pidettävällä sen aikaa, että saadaan tuhkaa, mutta sen jälkeen tuli on heti sammutettava, ettei se pääse leviämään (*but after that you have to put it out immediately so it won't spread* 'mutta sen jälkeen teidän täytyy sammuttaa se välittömästi jotta se ei leviä', rivit 17–20). Samoin kuin Sini antaessaan ensimmäisiä yksityiskohtaisia ohjeita aineisto-otteessa 5, Dani kuvailee tehtävää käyttäen monikon ensimmäisen persoonan pronominia *we* mutta antaa varsinaisen ohjeen käyttäen toisen persoonan pronominia *you*. Vielä huomionarvoisempaa aineisto-otteessa on kuitenkin se, että tällä kertaa Dani tuo esiin näkökohdan, josta ainoastaan Sara on puhunut aiemmin: nuotio pitää sammuttaa niin pian kuin sitä ei enää tarvita. Pienryhmän antamat paloturvallisuutta koskevat ohjeet koostuvat siis lopulta kolmesta näkökohdasta: nuotio koosta (aineisto-ote 5, rivi 12), paikasta (aineisto-ote 5, rivi 14) ja sammuttamisesta (aineisto-ote 6, rivit 1, 3).

Siinä vaiheessa, kun pienryhmä siirtyy toiminnan suunnittelemisesta sen toteuttamiseen ja alkaa antaa ohjeita muille opiskelijoille, pienryhmän jäsenten näkemykset turvallisuudesta joutuvat ensimmäistä kertaa koetukselle: mitkä näkökohdat turvallisuudesta tuodaan esiin ja miten? Aineisto-otteissa 5 ja 6 pienryhmän jäsenet ottavat vuorotellen esiin erilaisia näkökohtia, sitovat ne taustatarinaan ja painottavat niiden tärkeyttä. Sisältöjen osalta ohjeissa on toistuvuutta, sillä kivien tai tiilien käyttöä

korostetaan, kuten suunnitteluvaiheen neuvotteluissa on sovittu. Muitakin tulenkäytön turvallisuuteen liittyviä näkökohtia tuodaan esiin (esim. veden noutaminen nuotoiden sammuttamiseksi). Pienryhmän yhdessä tuottamat ohjeet muille rakentuvat vähitellen yhteiseksi näkemykseksi siitä, mitä turvallisuus tässä ympäristössä tarkoittaa ja miten se otetaan käytännön toiminnassa huomioon. Opintojakson tehtävänannossa edellytetty kirjallinen turvallisuussuunnitelma on siis muuttunut opiskelijoiden neuvottelun ja päätöksenteon kautta käytännön toiminnaksi. Pienryhmän opiskelijat muuttuvat tiedon vastaanottajista (ks. opettajien kuvaukset maastokohteen ominaisuuksista aineisto-otteessa 1) sen aktiivisiksi jakajiksi, jotka ohjaavat muiden toimintaa (ks. Lave & Wenger 1991). Opiskelijat onnistuvat näin saavuttamaan opintojakson yhden tärkeän tavoitteen, eli suunnittelemaan ja toteuttamaan merkityksellistä, hyvinvointia tukevaa toimintaa ottaen huomioon sen turvallisen toteuttamisen vaatimukset.

## Yhteenvetoa ja pohdintaa

Olemme tarkastelleet, miten tutkimuksen kohteena olevan sosiaali- ja terveysalan opintojakson yhden pienryhmän jäsenet neuvottelevat oppimistehtävään eli muille opintojakson opiskelijoille suunnatun, luonnossa toteutettavan toiminnan turvalliseen toteuttamiseen liittyvistä käsityksistä. Tulokset osoittavat, että osallistujat neuvottelevat samantai erimielisyydestään hienovaraisesti ja että päätöksenteko etenee vaiheittain. Aluksi huomion kohteena on, millä tavoin luontoympäristön ominaisuudet tulisi ottaa huomioon ja voiko suunniteltua toimintaa ylipäänsä toteuttaa maaston kuivuuden vuoksi (aineisto-otteet 1 ja 2). Paikan päällä luontokohteessa selviää, että toiminta voidaan toteuttaa, mutta ei alkuperäisen suunnitelman mukaan. Tässä vaiheessa kaikkien osallistujien sitoutuminen uuden suunnitelman mukaiseen toimintaan vaatii useita keskustelukertoja (aineisto-otteet 3 ja 4). Viimeisessä vaiheessa turvallisuudesta valmistaudutaan kertomaan muille ja huomio siirtyy ohjeiden sisältöön (aineisto-otteet 5 ja 6). Turvallisuusseikat konkretisoituvat opintojakson aikana opettajien ja opiskelijoiden tuotta-

mien dokumenttien ja keskusteluiden kautta opiskelijoiden sisäistetyksi toiminnaksi, mikä näkyy tässä aineistossa esimerkiksi toisille suunnattuina suullisina ohjeina. Opintojakson tavoitteiden näkökulmasta usein itsestäänselvyytensä pidetty turvallisuus sekä toimintoihin ja ympäristöön liittyvät riskit tulevat tunnistetuiksi, jolloin ne voidaan paremmin tunnistaa myös muissa ympäristöissä ja terapiatilanteissa.

Tässä esitetty tutkimus edustaa pitkästä keskusteluanalyysia (ks. Pekarek Doehler, Wagner & González-Martínez 2018; Voutilainen & Savijärvi 2016). Seuraamalla saman pienryhmän toimintaa pitkäjänteisesti olemme siis tarkastelleet, miten turvallisuuteen liittyvät näkökohdat, ja sitä kautta koko toiminta, kehittyvät ja muuttuvat tarkastellun opintojakson kuluessa. Olemme kartoittaneet toiminnan turvalliseen toteuttamiseen liittyvää päätöksentekoprosessia, eli kuinka osallistujat tekevät ehdotuksia, vastaanottavat niitä sekä ohjaavat toistensa toimintaa. Olemme kuitenkin tarkastelleet pitkäjänteisesti vain pienryhmän muille antamaan ohjeistukseen saakka. Seuraavaksi olisi mielenkiintoista tarkastella, miten muut pienryhmät toteuttavat ohjatun toiminnan turvallisuusnäkökohdat huomioon ottaen ja miten nämä näkökohdat näkyvät mahdollisesti myös muussa opintojakson toiminnassa. Koska oman oppimisen reflektointi on opintojakson keskeisiä oppimistehtäviä, turvallisuuteen liittyvä osaaminen voi lisäksi tulla esiin aineiston reflektiota sisältävissä osissa. Muutosta olisikin mahdollista tarkastella myös osallistujien omina, ääneen lausuttuina retrospektiivisinä huomioina oppimistaan tiedoista ja taidoista (ks. Jakonen 2018).

Vaikka opintojakson opettajien ääni kuuluu tarkastelun kohteena olevissa katkelmissa, ja erityisesti ensimmäisessä korkeakoululla tapahtuneessa ryhmätapaamisessa, suurimman osan aikaa pienryhmä neuvottelee toiminnan toteuttamisesta keskenään. Tällaisessa vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa osallistujat ovat lähtökohtaisesti tasavertaisia, mutta kuten aineisto-otteet osoittavat, tässä pienryhmässä turvallisuusteemat etenevät luonto-osaamista omaavan osallistujan, Saran, aktiivisuuden avulla. Hänen aloitteidensa avulla muutkin pienryhmän jäsenet ottavat suunnittelun kuluessa haltuun tulenteon turvallisuuteen liittyviä näkökohtia havaittavissa olevin tavoin: muille suunnattu ohjeistus sisältää nuotioiden paikkaan, kokoon ja keston liittyviä ohjeita usealta pienryh-

män jäseneltä. Sen pohjalta näyttää, että osallistujat saavuttavat yhteisen ymmärryksen suunnittelun kohteena olevasta oppimistehtävästä.

## Tutkimustarina

Yllä olevassa tutkimusraportissa on kuvattu Oulun yliopiston englannin kielen oppiaineen ja Oulun ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alan opettaja-tutkijoiden yhteistyön ensimmäisiä julkisia tuloksia. Keskeisimpiä tutkimustuloksia, Mirkan ja Tiinan, sekä tutkimuksen kohteena olevan opintojakson opettajien, Eijan ja Ulla-Maijan, yhteistyö sai alkunsa sattuman kautta: Mirkan ystävä, joka tiesi sekä yliopistossa meneillään olevasta tutkimushankkeesta että ammattikorkeakoulussa säännöllisesti järjestettävästä opintojaksosta, mainitsi opintojakson arvellessaan sen teeman olevan lähellä Mirkan tutkimuksellisia kiinnostuksen kohteita. Mirka lähestyi Eijaa sähköpostitse ja ensimmäinen yhteinen tapaaminen sovittiin jo parin viikon päähän.<sup>2</sup>

Ensimmäisestä yhteydenotosta jäi Eijalle ja Ulla-Maijalle hyvä vaikutelma. Mielenkiintoista oli, että Mirkan ystävä ei ollut itse osallistunut opintojaksolle mutta oli muuten ymmärtänyt sen mahdollisuudet ja merkityksen. Opintojakson opettajille onkin ollut antoisaa havaita, kuinka pitkälle tieto opintojaksosta on kantautunut ja kuinka kokemus opintojaksosta on kantanut opiskelijoita eteenpäin, usein ihan uusille tuntemattomille vesille, jossa he ovat tarinaa jatkaneet. Opintojakso on kehittynyt nykyiseen, merkityksellisen elämyksen kolmiota usealla eri tasolla soveltavaan muotoonsa opiskelijapalautteiden ja useiden eri opettajien havaintoja yhdistämällä ja niitä refleктоimalla. Lukuisat opintojaksolle osallistuneet vierailevat opettajat ja terapeutit ovat esittäneet mielenkiintoisia kysymyksiä ja tuoneet tervetulleita ajatuksia ja ideoita opintojakson toteutukseen. Tämä mielessään Eija ja Ulla-Maija toivottivat yliopiston tutkijat mielellään mukaan raportoidulle toteutuskerralle: tutkijoiden mukaan ottaminen olisi mielenkiintoinen mahdollisuus saa-

<sup>2</sup> Yhteistyön ideointiin ja toteutukseen opintojakson suunnittelujakson tapaamisiin osallistui tätä artikkelia kirjoittaneiden lisäksi tutkija Maritta Riecki.

uttaa jotain uutta opintojakson ja sen toteutuksen ymmärtämiseksi. Vaikka opintojaksoa on esitelty useilla, kansainvälisilläkin foorumeilla, tutkijoiden yhteydenotto ja siitä syntynyt yhteistyö tarjosi tilaisuuden myös kirjoittaa asiasta: ensimmäisessä tapaamisessa sovittiin, että yhteistyöstä raportoitaisiin ainakin yhdessä tutkimusjulkaisussa.

Ensimmäisen yhteydenoton aikaan Mirka ja Tiina puolestaan edistivät aktiivisesti akatemiahankettaan ”Sosiaalinen toiminta luontoympäristöissä: liike, vuorovaikutus ja toimintakäytänteiden haltuunotto” (Suomen Akatemia, 2015–2019). He etsivät erilaisia mahdollisuuksia kerätä aineistoa ja tutkia ihmisten liikkumista luonnossa, oppimista ja ohjaamista luontoympäristöissä sekä sitä, miten ihmiset käsittelevät luontosuhdettaan ja luontoon liittyviä arvoja vuorovaikutuksessa. Sosiaali- ja terveysalan opintojakso, jolla perehdytään luonnon ja merkityksellisten kokemusten hyödyntämiseen hyvinvoinnin edistämiseksi, vaikutti siksi kaikin puolin kiinnostavalta, ja Mirka ja Tiina ilahtuivat opintojakson opettajien myönteisestä suhtautumisesta yhteydenottoon ja innostuksesta yhteistyöhön. Tutkimuksen lähtökohtana ei Mirkan ja Tiinan näkökulmasta ollut pyrkiä toteuttamaan esimerkiksi interventiota tunnistamalla vuorovaikutuksen haasteita ja tarjoamalla kehitysideoita (ks. Antaki 2011 soveltavan keskusteluntutkimuksen erilaisista tavoitteista) vaan lähteä avoimin mielin tarkastelemaan opintojakson toimintaa yhdessä Eijan ja Ulla-Maijan kanssa.

Vaikka Eijalla ja Ulla-Maijalla olikin vain alustava käsitys siitä, milaista tutkimusta Mirka ja Tiina tekevät, ja Mirkalla ja Tiinalla puolestaan siitä, mitä Eijan ja Ulla-Maijan opettamalla opintojaksolla tapahtuu, ensimmäisestä tapaamisesta lähtien oli selvää, että kaikki olivat kiinnostuneita samasta asiasta – opiskelijoiden luontoon liittyvästä ja luontoympäristössä tapahtuvasta sosiaalisesta toiminnasta ja mahdollisista muutoksista siinä. Tämä loi pohjan luontevalle yhteistyölle.

## Miten toteutimme tutkimuksen?

Ensimmäisessä tapaamisessa päätettiin, että tutkimusaineistoa kerätään videoimalla, haastatteleamalla ja havainnoimalla. Tässä artikkelissa on

tarkasteltu videoaineistoa, mutta lisäksi muu kerätty materiaali on tarjonnut ensiarvoisen tärkeää tietoa tutkimuskontekstista ja mahdollisista tutkimuskohteista. Seuraava kuvaus esittelee aineistonkeruuta yleisesti.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheen aikana tutkijat saivat kaikki opintojakson materiaalit tutustuttavakseen, ja he myös kommentoivat materiaaleja niin, että aineistonkeruuseen liittyviä dokumentteja tarkennettiin ja opiskelijoiden reflektioon liittyvää ohjeistusta opintojakson käsikirjassa muokattiin yhdessä. Vaikka oli selvää, että opintojakson opettajat toimivat omassa roolissaan opettajina ja keskusteluntutkijat tutkijoina, apua annettiin puolin ja toisin. Tässä vaiheessa tutkijat olivat paljolti samassa asemassa kuin kurssin opiskelijat sen alkuvaiheessa, ennen pääsyä kurssin tapahtumapaikalle (vrt. aineisto-ote 1), eli luontokohteen ja sen toimijat tuntien opintojakson opettajat selvittivät muun muassa, missä olisi saatavilla sähköä videokameroiden akkujen lataamiseksi ja tiedostojen siirtämiseksi tallennusvälineille.

Myös korkeakoulun tiloissa järjestetyillä, intensiivijaksoa edeltäneillä tapaamisilla osallistujien roolit olivat selkeät. Opintojakson ensimmäisessä tapaamisessa opintojakson opettajat esittelivät tutkijat opiskelijoille, jonka jälkeen tutkijat kertoivat itsestään ja tutkimushankkeestaan. Opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä hankkeesta lisää ennen kuin he päättivät osallistumisestaan tutkimukseen. Kaikki osallistujat antoivat kirjallisen suostumuksensa, minkä jälkeen tutkijat aloittivat videoaineiston keräämisen. Opintojakson opettajat ja siitä aineistoa keränneet tutkijat keskustelivat intensiivijaksoa edeltäneistä opetuskerroista aina etukäteen, jotta tutkijat pystyivät suunnittelemaan videokuvaukset ennalta. Yksi näistä tapaamisista esimerkiksi toteutettiin alkuperäisen suunnitelman sijaan sisätiloissa, jotta sen videoiminen ja erityisesti äänen tallentaminen onnistuisi mahdollisimman vaivattomasti.

Opettajien tarjoama kokemusperäinen tieto oli erittäin arvokasta tutkimuksen käytännön toteuttamisen kannalta. Opettajien ja tutkijoiden tapaamisissa pohdittiin muun muassa, miten opiskelijoiden kokemuksista saataisiin mahdollisimman kattava kuva, ja sovittiin, että opiskelijat videokuvaisivat myös itse omaa toimintaansa intensiivijakson aikana ja että jokaiselle pienryhmälle varattaisiin tätä tarkoitusta varten oma kamera. Tämä koettiin tärkeäksi, koska se mahdollisti opiskelijoille ta-

sapuolisen kokemuksen; joko jokaisella pienryhmällä olisi käytössään kamera tai ei yhdelläkään. Kuvaamisesta keskusteltiin ja sovittiin opiskelijoiden kanssa, ja viimeisellä tapaamiskerralla ennen intensiivijaksoa videokuvaamisen käytännön järjestelyistä vastuussa ollut Tiina neuvoi opiskelijoita videokameroiden käytössä.

Intensiivijakson aikana jokaisella pienryhmällä oli siis käytössään GoPro-kamera, jolla he kuvasivat opintojakson toteuttamiseen kuuluvia toimintoja. Niiden lisäksi opiskelijat saivat vapaasti kuvata muita valitsemaansa tilanteita esimerkiksi iltanuotiolla tai metsäkävelyillä. Opiskelijat hakivat oma-aloitteisesti kameroita käyttöönsä, ja osa heistä oli innokkaita kuvaamaan niin oman pienryhmänsä kuin muidenkin opiskelijoiden toimintaa. Intensiivijaksolla mukana ollut tutkija puolestaan videokuvasi kaikki opiskelijoiden toteuttamat toiminnat ja niitä koskevat yhteiset reflektiotilanteet sekä paljon muuta intensiivijakson toimintaa, kuten yhteisiä ruokailuja ja niiden valmisteluita. Tutkija osallistui sellaiseen yhteiseen perustoimintaan kuten ruokailuun mutta keskittyi muutoin videoaineiston keräämiseen ja kameroiden huoltamiseen (esimerkiksi tiedostojen siirtämiseen ja akkujen lataamiseen). Tutkija ei siis millään tavoin osallistunut opiskelijoiden ohjaamiseen, vaan se oli opettajien tehtävä. Tutkija kävi kuitenkin myös intensiivijaksolla tulevaa ohjelmaa ennalta läpi yhdessä opettajien kanssa, jotta hän pystyi valmistautumaan tilanteiden tallentamiseen ja että kamerat olivat käytössä niitä tarvittaessa.

Luontoympäristössä kuvaamiseen liittyy haasteita, jotka on ratkaistava tilannekohtaisesti. Kuten edellä on mainittu, intensiivijakso järjestettiin paikassa, jossa ei ollut sähköjä, joten tutkijan oli käytävä lataamassa videokameroiden akkuja muutaman kilometrin päässä päivittäin. Opiskelijoiden toiminta intensiivijaksolla, kuten luonnossa tapahtuva toiminta yleensä, sisälsi myös usein liikkumista paikasta toiseen, joten kameroiden pysyvä asettelu tiettyyn tilaan tai kiinteille jalustoille ei ollut mahdollista, vaan kameroiden oli liikuttava osallistujien mukana. Tutkija käytti videokameraa yleensä käsivaralla ja pyrki tallentamaan tilanteesta jonkinlaisen yleiskuvan, vaikka hän keskittyikin tarvittaessa esimerkiksi jostakin tietystä toiminnasta vastuussa olevaan pienryhmään. On myös hyvä muistaa, että vaikka liikkuessa kuvatun videon laatu saattaa poiketa jalustalla olevaan kameraan tallentuneesta, kuvaajan tekemät suunta- ja



rajausvalinnat heijastavat hyvin osallistujien käsityksiä meneillään olevasta toiminnasta ja voivat siten toimia myös yhtenä resurssina aineiston analyysissa (ks. Pehkonen, Rauniomaa & Siitonen 2021). Opiskelijat käyttivät heille annettuja GoPro-kameroita käsivaralta tai rintavaljaissa ja otsapannoissa. Rintavaljaat ja otsapannat jättävät käyttäjän molemmat kädet vapaaksi, mikä on hyödyllistä silloin, kun toimintaa tallentaa siihen osallistuva henkilö. GoPro-kamerat olivat säänkestävissä suoja-koteloissa, jotka vaimensivat kameralle tallentuvaa ääntä jonkin verran. Koska yksittäisiä tilanteita tallennettiin usein monella videokameralla, näitä eri äänilähteitä pystyy kuitenkin käyttämään toisiaan täydentävästi esimerkiksi litteroidessa ja eri videotallenteet mahdollistavat toiminnan tarkastelun monesta näkökulmasta (ks. McIlvenny 2018).

## Miten kohtasimme opiskelijat?

Luontoympäristöön sijoittuvaa opintojaksoa on toteutettu yli kymmenen vuoden ajan. Idea opintojaksosta syntyi, kun opintojakson opettajat Eija ja Ulla-Maija kouluttivat Viron ensimmäisiä fysio- ja toimintaterapeutteja pian maan itsenäistymisen jälkeen. Osana opintojaan opiskelijat olivat olleet harjoittelussa Suomessa, jossa he olivat perehtyneet monipuolisiin harjoitus- ja terapiavälineisiin sekä terapiaa varten rakennettuihin ympäristöihin. Keskusteluissa virolaiset opiskelijat toivat esiin huolensa siitä, että heillä ei ole terapiatyöhön tarvittavia tiloja eikä välineitä. Esitetty huoli yllätti opettajat, joille oli itsestäänselvää, että kuntoutusta tehdään terapiaa varten rakennetun ympäristön lisäksi asiakkaan omassa arkisessa ympäristössä. Asiakkaan omaan ympäristöön ja historiaan sitoutunut kuntoutus tukee parhaalla tavalla hänen jokapäiväistä pärjäämistään. Keskustelun tuloksena opettajat ymmärsivät, kuinka tärkeää opiskelijoille on opettaa oman arkisen ympäristön mahdollisuuksien ymmärtämistä ja hyödyntämistä.

Ihmisen luonnollinen ympäristö, niin rakennettu kuin rakentamaton, tarjoaa monimuotoisia mahdollisuuksia terapian toteuttamiseen ja itse-reflektioon. Luontoympäristön valinta opintojakson tapahtumapaikaksi oli Eijalle ja Ulla-Maijalle alusta alkaen selvää, koska luontoympäristö

auttaa irrottautumaan hektisestä suorittamisesta. Itseymmärryksen kehittymisen näkökulmasta ilman kännyköitä ympäri vuorokauden yhdessä toisten kanssa toimiminen tiivistää aikaa ja kokemusta siitä, miten elämän pienet perusasiat ovat merkityksellisiä. Aika parhaimmillaan tai pahimmillaan lakkaa olemasta, ja asiat tapahtuvat silloin, kun niiden on määrä tapahtua, eivätkä silloin, kun on tietty kellonaika. Tunteet pääsevät esiin, ja yhteisen kokemuksen tunne voimistuu. Opiskelijat reflektoivat näitä asioita sekä opintojakson aikana että sen päätyttyä ja kertovat kokemuksistaan eteenpäin.

Opintojakso on vapaavalintainen ja suosittu. Vuosien saatossa sille on osallistunut yhteensä lähes 400 opiskelijaa sekä useita opettajia ja terveysalan ammattilaisia 15 eri maasta, eri aloilta ja useista eri tutkinto-ohjelmista. Opiskelijat kertovat opintojaksosta toisilleen, ja opettajat antavat tietoa opintojakson toteutustavasta kiinnostuneille ja ilmoittautuneille jo hyvissä ajoin etukäteen. Samalla opiskelijoille kerrotaan myös opintojaksolle osallistuvista vierailevista asiantuntijoista, kuten eri maista tulevista opettajista, terveydenhuollon ammattilaisista tai – kuten tässä tapauksessa – tutkijoista. Opintojakson yksittäiselle toteutuskerralle otetaan mukaan korkeintaan kaksi vierailevaa asiantuntijaa, joiden rooleista ja tehtävistä sovitaan etukäteen.

Mirka ja Tiina kohtasivat opintojakson opiskelijat ensisijaisesti luonnossa tapahtuvan, ohjatun toiminnan osallistujina. Heillä ei ollut ennakkokäsityksiä opiskelijoiden taustoista, toimintatavoista tai tavoitteista vaan ainoastaan kiinnostus osallistujien hetki hetkeltä rakentuvaan vuorovaiikutukseen ja toimintaan tässä tietyssä kontekstissa. Heillä oli luottamus siihen, että videolle tallentuu tilanteita, joiden merkityksen osallistujat itse luovat ja osoittavat. He tiesivät, että vaikka kameraa pidelleen ja osallistujien mukana liikkuneen tutkijan omakohtainen kokemus noista tilanteista tukee aineiston tarkastelemista ja analysoimista, myös tutkija, joka kohtaa osallistujat lähinnä videoaineiston kautta, tunnistaa tilanteista mielenkiintoisia ilmiöitä.

## Mitä opimme ja mitä seuraavaksi?

Tutkimuskohteen valintaa edelsivät yhteiset keskustelut intensiivijaksolla ja kuvattuun aineistoon tutustuminen pian intensiivijakson jälkeen. Lopullinen tutkimuskohde tarkentui oikeastaan vasta yllä olevaa tutkimusraporttia hahmotellessa. Koska raportoitu tutkimus on kirjoittajien yhteistyön ensimmäinen tulos, tämä tutkimustarina kuvaa pikemminkin yhteisen taipaleen alkua kuin saapumista määränpäähän. Tähänastinen yhteistyö on tarjonnut mahdollisuuksia paitsi opintojaksolla tapahtuneen toiminnan ja muutoksen mikrotason tarkasteluun monesta eri näkökulmasta myös tilaisuuden pohtia monialaisen tutkimusyhteistyön arkisia käytänteitä ja siihen osallistuvien moninaisia rooleja tutkijoina, opettajina, kirjoittajina ja ohjaajina.

Kun Eija ja Ulla-Maija kuulivat, että tutkimuskohteeksi oli rajautumassa tulenteon turvallisuuteen liittyvä keskustelu, ja hahmottivat, kuinka lyhyitä aineisto-otteita tarkempaan tarkasteluun oli valikoitumassa, he olivat hämmästyneitä. Tutkimuksen edetessä he oppivat ymmärtämään paremmin, mitä keskusteluanalyysi tarkoittaa ja millaisia aineistoja ja ilmiöitä sen keinoin tutkitaan. Mielenkiintoista on se, että keskustelu ja yhteisymmärrys, joiden he aikaisemmin ajattelivat rakentuvan jollain tavalla intuitiivisesti, onkin konkreettisista, pienistä osista rakentuva kokonaisuus – siis prosessi, jonka voi operationaalistaa ja siten oppia ja opettaa. Päätöksenteko on monivaiheista, kerroksellista ja hienovaraista toimintaa, joka ilmenee esimerkiksi saman- tai erimielisyyden osoituksina opiskelijapienryhmän keskustelussa ja jossa jokaisella pienellä sanavalinnalla, äänenpainolla, katseella ja eleellä on merkityksensä. Opintojakson alkuperäinen tavoite oli, että opiskelijat tutkimaan itseään ja kartoittamalla ympäristön mahdollisuudet ja rajoitteet – eli samalla tavalla pilkkomalla omaa toimintaansa sekä ympäristössä olevia ja tapahtuvia asioita osiin – ymmärtäisivät ja osaisivat ottaa teraptyössään käyttöön sen, mikä on asiakkaalle ominaisin ja luonnollisin ympäristö. Näin he löytäisivät työssään ratkaisuja, joihin ei tarvitse hienoja ja kalliita terapiatiloja tai -välineitä vaan jotka ovat asiakkaalle tuttuja ja arjessa tapahtuvia.

Tähänastinen tutkimusyhteistyö sai kaikki opettaja-tutkijat myös pohtimaan omaa tapaansa olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja toistensa kanssa. Keskustelut esimerkiksi opintojaksolla käytetyistä materiaaleista vahvistivat Eijan ja Ulla-Maijan ymmärrystä käsitteiden määrittelyn ja käytön haasteellisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta, joihin tuo oman lisänsä englanti opintojakson yhteisenä työkielenä. Mirkalle ja Tiinalle monialainen tutkimusyhteistyö tarjosi mahdollisuuden heidän oman toimintansa kehittämiseen, koska yhteistyö edellytti heitä kertomaan tutkimusotteestaan, perustelemaan tekemiään valintoja sekä ohjaamaan tutkimuksen kulkua myös vaikeasti ennakoitavissa olosuhteissa. Heille tutkimuksessa kerätty aineistokokoelma on laajuudessaan ja kattavuudessaan erittäin arvokas: se mahdollistaa opintojakson yhden toteutuskerran monipuolisen tarkastelun myös pitkittäistutkimuksen näkökulmasta.

Taustaltaan, tieteenalaltaan ja tietoperustaltaan erilaisten opettaja-tutkijoiden osallistuminen opintojakson toteutukseen ja sen jälkeen käydyt keskustelut muun muassa tutkimusaineistoa tarkasteltaessa ovat tarjonneet monenlaisia oivalluksia, joita he voivat hyödyntää työssään laajemminkin. Opintojaksolla, jonka lähtökohtana ovat merkitykselliset elämykset, eivät opi pelkästään opiskelijat, vaan oppiminen on aina monisuuntaista ja tuottaa joskus asioita, joita ei alussa osannut odottaa. Samalla tavoin yhteistyö, joka lähtee jonkin jaetun kiinnostuksen kohteen ääreltä, syventää jokaisen osallistujan ymmärrystä omasta ja muiden toiminnasta ja voi myös viedä uusiin, ennalta-arvaamattomiin suuntiin.

## LÄHTEET

- Antaki, C. 2011: Six kinds of applied conversation analysis. – C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–14.
- Arminen, I. 2016: *Institutional interaction. Studies of talk at work*. New York: Routledge.
- Barth-Weingarten, D. 2003: *Concession in spoken English. On the realisation of a discourse-pragmatic relation*. Tübingen: Narr.
- Bergeå, H., Martin, C. & Sahlström, F. 2008: "I don't know what you're looking for". Professional vision in Swedish agricultural extension on nature conservation management. *Journal of Agricultural Education and Extension* 14(4), 329–345.

- Hall, J. D. & Butler, E. R. 2017: The shifting role of a document in managing conflict and shaping the outcome of a small group meeting. *Text & Talk* 37(5), 615–638.
- Heritage, J. 1984: A change-of-state token and aspects of its sequential placement. – J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 299–345.
- Iedema, R. 2001: Resemiotization. *Semiotica* 137(1/4), 23–39.
- Jakonen, T. 2018: Retrospective orientation to learning activities and achievements as a resource in classroom interaction. *The Modern Language Journal* 102(4), 758–774.
- Keisanen, T. & Kuure, L. 2011: Practices of multidisciplinary collaborative work. Wiki document as a boundary object. – E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa. AFinLAN vuosikirja 2011*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 57–71.
- Kendon A. 2010: Spacing and orientation in co-present interaction. – A. Esposito, N. Campbell, C. Vogel, A. Hussain & A. Nijholt (toim.), *Development of multimodal interfaces. Active listening and synchrony*. Berlin, Heidelberg: Springer, 1–15.
- Land, V., Parry, R. & Seymour, J. 2017: Communication practices that encourage and constrain shared decision making in health-care encounters. Systematic review of conversation analytic research. *Health Expectations* 20, 1228–1247.
- Landmark, A. M. D., Gulbrandsen, P. & Svennevig, J. 2015: Whose decision? Negotiating epistemic and deontic rights in medical treatment decisions. *Journal of Pragmatics* 78, 54–69.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Pälli, P. 2016: Osallistuminen näkökulmana tekstien ja keskustelujen suhteeseen. Kehityskeskustelulomake osana kehityskeskustelun vuorovaikutusta ja organisatorisia käytänteitä. *Virittäjä* 120(2), 164–187.
- Lindwall, O. & Ekström, A. 2012: Instruction-in-interaction. The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies* 35, 27–49.
- McIlvenny, P. 2018: Inhabiting spatial video and audio data: towards a scenographic turn in the analysis of social interaction. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 2(1). DOI: 10.7146/si.v2i1.110409.
- Melander, H. & Sahlström, F. 2009: Learning to fly – the progressive development of situation awareness. *Scandinavian Journal of Education Research* 53, 151–166.
- Mikkola, P. & Lehtinen, E. 2014: Initiating activity shifts through use of appraisal forms as material objects during performance appraisal interviews. – M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann & M. Rauniomaa (toim.), *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: John Benjamins, 57–78.
- Mondada, L. (n.d.): *Conventions for multimodal transcription*. Saatavissa: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>. Viitattu 17.12.2020.
- Niemi, J. 2014: Two ‘yeah but’ formats in Finnish. The prior action engaging *nii mut* and the disengaging *joo mut* utterances. *Journal of Pragmatics* 60, 54–74.
- Nissi, R. 2018: Palvelurakennemuutoksen diskurssit. Erikoissanaston käyttö kaupunkiorganisaation suunnittelukokouksissa. *Virittäjä* 122(1), 79–109.

- Pehkonen, S., Rauniomaa, M. & Siitonen, P. 2021: Participating researcher or researching participant? On possible positions of the researcher in the collection (and analysis) of mobile video data. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 4(2). DOI: <https://doi.org/10.7146/si.v4i2.127267>.
- Pekarek Doehler, S., Wagner, J. & González-Martínez, E. (toim.) 2018: *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Lontoo: Palgrave MacMillan.
- Pomerantz, A. 1984: Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. – J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57–101.
- Rauniomaa, M., Haddington, P., Melander, H., Gazin, A.-D., Broth, M., Cromdal, J., Levin, L. & McIlvenny, P. 2018: Parsing tasks for the mobile novice in real time. Orientation to the learner's actions and to spatial and temporal constraints in instructing-on-the-move. *Journal of Pragmatics* 128, 30–52.
- Raymond, G. 2004: Prompting action. The stand-alone “so” in ordinary conversation. *Research on Language and Social Interaction* 37(2), 185–218.
- Siitonen, P. & Wahlberg, K.-E. 2015: Finnish particles *mm*, *jaa* and *joo* as responses to a proposal in negotiation activity. *Journal of Pragmatics* 75, 73–88.
- Stevanovic, M. 2012: Establishing joint decisions in a dyad. *Discourse Studies* 14(6), 779–803.
- Stivers, T. 2004: “No no no” and other types of multiple sayings in social interaction. *Human Communication Research* 30(2), 260–293.
- Svennevig, J. & Djordjilovic, O. 2015: Accounting for the right to assign a task in meeting interaction. *Journal of Pragmatics* 78, 98–111.
- Tarssanen, S. (toim.) 2009: *Elämystuottajan käsikirja*. Rovaniemi: Sevenprint.
- Tarssanen, S. & Kylänen, M. 2009: Elämys – mikä se on? – S. Tarssanen (toim.), *Elämystuottajan käsikirja*. Rovaniemi: Sevenprint, 8–23.
- Vatanen, A. 2014: *Responding in overlap. Agency, epistemicity and social action in conversation*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/136165>. Viitattu 17.12.2020.
- Vehviläinen, S. 2009: Student-initiated advice in academic supervision. *Research on Language and Social Interaction* 42(2), 163–190.
- Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. 2009: Paperi, dokumentti, opinnäyte – Teksti akateemisen ohjauskeskustelun osapuolena. *Aikuiskasvatus* 3, 190–201.
- Voutilainen, L. & Savijärvi, M. 2016: Keskustelunanalyttinen pitkäittäistutkimus. – M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 349–371.

# Vuorovaikutus sosiaalisessa sirkuksessa

## Nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien joustavuus

*Niina Lilja*

 <https://orcid.org/0000-0003-0360-1584>

*Riku Laakkonen*

 <https://orcid.org/0000-0003-2314-1941>

*Laura Sariola & Terhi Tapaninen*

### Johdanto

*Sosiaalisella sirkuksella* tarkoitetaan pedagogisia sirkusaktiviteetteja, joiden tavoitteena on löytää uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa ja oppia toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Moni sosiaalisen sirkuksen organisaatio on saanut alkunsa tarpeesta ratkaista jokin lähiyhteisön ongelma. Esimerkiksi hollantilainen Circus Elleboog perustettiin toisen maailmansodan jälkeen toimimaan orpojen tai toisen vanhempansa menettäneiden lasten kanssa Amsterdamissa. Euroopassa on nykyisin arviolta 2 500 sosiaalista sirkusta järjestävää sirkuskoulua. (Ks. Caravanverkosto.) Sosiaalisen sirkuksen ryhmiä järjestetään paljon erilaisten maahanmuuttajaryhmien parissa, mutta myös esimerkiksi ikäihmisille, mielenterveyskuntoutujille ja vangeille.

Sosiaalisen sirkuksen voi laskea kuuluvan osaksi laajempaa yhteisötaiteen ja soveltavan taiteen kenttää, jota voi kuvailla vuorovaikutteiseksi

taidetoiminnaksi (Törmi 2016) ja jonka muita toimijoita ovat esimerkiksi yhteisötanssi ja soveltava teatteri. Käsitteet *soveltava taide* ja *yhteisötaide* ovat vielä osin vakiintumattomia. Niillä viitataan esimerkiksi taiteeseen, jota tuodaan erilaisiin ympäristöihin tai tehdään sellaisten ihmisryhmien kanssa, joille taide ja taiteen saavutettavuus eivät ole itsestään selvyyttä. Soveltavassa taiteessa taiteilija siis soveltaa osaamistaan ja taiteen menetelmiä taidemaailman ulkopuolisiin tarkoituksiin, kun taas perinteisessä taiteessa taiteilija on keskittynyt oman taiteenalan kehittämiseen. Soveltavassa taiteessa toiminnan keskiössä on usein se yhteisö, jossa taiteilija toimii, ja tavoitteena on luoda yhteisön jäsenille mahdollisuuksia osallistua taiteelliseen prosessiin (Kantonen 2010; Karttunen 2017, 2018).

Sosiaalisen sirkuksen tutkimus, samoin kuin pitkälti muukin soveltavaan ja yhteisötaiteeseen kohdistunut tutkimus, on tähän saakka perustunut kyselyihin ja haastatteluihin sekä osallistujina tai ohjaajina toimineiden tutkijoiden omiin kokemuksiin ja havaintoihin (ks. esimerkiksi Bessone 2017). Paljon on analysoitu taidetoiminnan hyvinvointivaikutuksia (ks. Kekäläinen 2014). Huomattavasti vähemmän on tutkimusta taideopetuksen kulusta tai niiden menetelmien kuvauksia, jotka synnyttävät osallistujissa positiivisia ja voimauttavia kokemuksia (Westerlund ym. 2016). Tässä artikkelissa tuomme yhden välähdyksen tällaiseen taidepohjaiseen opetukseen. Analysoimme vuorovaikutusta aikuisille maahanmuuttajille järjestetyillä sosiaalisen sirkuksen tunneilla. Vuorovaikutuksen yksityiskohtaisen tarkastelun avulla pyrimme luomaan uutta ymmärrystä siitä, mitä sosiaalinen sirkus on ja mikä sirkusvuorovaikutuksessa rakentaa ryhmien ilmapiiriä ja tukee sosiaalisten taitojen kehittämistä. Näin pyrimme tuomaan uusia näkökulmia sosiaalista sirkusta koskevan tutkimukseen. Analyysimme keskittyy erityisesti kahteen kysymykseen. Ensiksi kysymme, miten taidepohjaisen toiminnan ohjaaminen toteutuu ryhmissä, joiden osallistujat jakavat vain hyvin vähän kielellisiä resursseja keskenään. Tällainen tarkastelunäkökulma on tarpeellinen, sillä sosiaalista sirkusta tehdään paljon ryhmissä, joita luonnehtii kielitaidon epäsymmetria. Toiseksi tarkastelemme, millaisia osallistumisen paikkoja vuorovaikutuksessa rakentuu eli miten osallistujille tarjoutuu mahdollisuus vaikuttaa toiminnan etenemiseen.



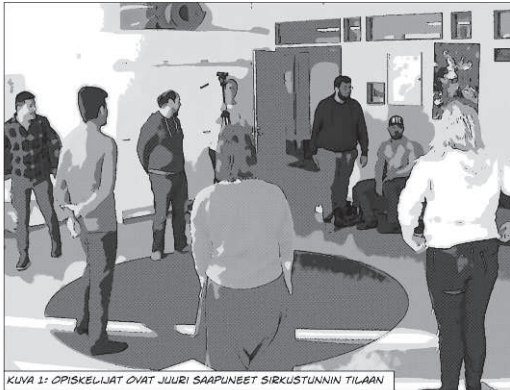
Tutkimusaineistomme on peräisin sirkustunneilta, jotka toteutti Sirkuksesta siivet elämään -hanke ja Kulttuurikeskus PiiPoo. Osallistujat ovat luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa opiskelevia nuoria maahanmuuttaja-aikuisia, ja heille järjestettiin hankkeessa sirkustunteja kevatlukukaudella 2018. Videonauhoitimme sirkustunnit osallistujien luvalla. Tässä artikkelissa keskitymme analysoimaan yhtä esimerkikikatkelmaa, jossa opetetaan jongleerauksen perustaitoja. Olemme valinneet kyseisen katkelman, koska se edustaa hyvin tyypillistä tapausta mittavassa, noin 20 tunnin videoaineistossamme. Jongleeraus on yksi keskeinen sirkustaito, jota harjoitellaan sirkustunneilla erilaisilla välineillä. Esimerkikikatkelman kaltaiset tilanteet ovat aineistossamme toistuvia, mistä syystä ajattelemme tämän katkelman analyysin tuovan esiin näkökulmia siihen, mikä on sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutukselle tyypillistä, sekä kertovan jotakin erityisesti taidepohjaisen työskentelyn ohjaamisesta.

Aloitamme tarkastelun nostamalla esiin muutamia sirkusvuorovaikutusta jäsentäviä tilankäyttöön liittyviä tekijöitä sekä kirjoittamalla lyhyesti osallistujien tasavertaisuutta rakentavasta osallistumiskehikosta (ks. Goodwin & Goodwin 2004). Taustoitamme analyysiamme myös käymällä läpi joitakin keskeisiä aikaisemmassa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa tehtyjä havaintoja erityisesti fyysisen ja manuaalisen toiminnan ohjaamisesta. Luvussa neljä esittelemme tarkemmin aineistomme ja analyysimenetelmän. Viidennessä luvussa analysoimme aineisto-esimerkkiämme keskittyen ensin ohjaajan ja sen jälkeen osallistujien toimintaan eri näkökulmista. Lopuksi pohdimme, mitä analyysimme pohjalta voi oppia taidepohjaisen toiminnan ohjaamisesta ja sosiaalisesta sirkuksella työmuotona, ja erittelemme, millaisia käytännön sovelluksia tutkimuksellamme on.

## Tila ja osallistumiskehikko sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutuksessa

Sosiaalisessa sirkuksessa tehtävät harjoitteet vaativat tilaa ja vaikka toiminta järjestettäisiinkin tavallisessa luokkahuoneessa, tila on tyhjennettävä ennen tunnin alkua niin, että tilassa liikkuminen mahdollistuu.

Yleensä tunnit aloitetaan muodostamalla osallistujista iso piiri. Keväällä 2018 aineistomme sirkustunnit järjestettiin luokassa, jossa oli iso ympyränmuotoinen matto, jonka ympärille osallistujien piiri luontevasti muodostui. Kuva 1 havainnollistaa tilannetta, jossa opiskelijat ovat juuri saapuneet sirkustilaan, ja kuva 2 tilannetta, jossa ohjaajat ovat pyytäneet osallistujia asettumaan piiriin.



Kuten kuvista näkyy, piirimuodostelma antaa kaikille osallistujille mahdollisuuden havaita ja nähdä toisensa. Tilankäytön näkökulmasta piirimuodostelma on tasa-arvoistava: kaikki ovat siinä samassa asemassa ja kaikilla on tilaa saman verran. Ohjaajat ovat piirissä tilallisesti samassa asemassa muihin osallistujiin nähden. Näin piirimuodostelma auttaa rakentamaan osallistumiskehikkoa (Goodwin & Goodwin 2004), joka

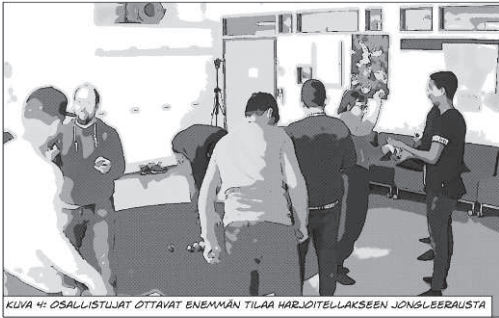
tukee sirkustoimintaa. Piirimuodostelma myös muistuttaa sirkustaiteelle ominaisesta kehästä, jossa esityksiä tehdään kehän keskellä (Goudard 2005). Sosiaalisen sirkuksen tunneilla suositellaan olevan kaksi ohjaajaa läsnä samanaikaisesti (ks. Cirque du Soleil 2013). He eivät asetu piiriin vierekkäin vaan aina sen eri puolille muiden osallistujien sekaan. Heidän sijoittumisessaan olennaista on myös se, että kaikkien osallistujien tulee nähdä ohjaajat hyvin, koska ohjaajat usein ohjeistavat näyttämällä ja demonstroimalla, mitä seuraavaksi tehdään ja millä tavalla keho on esimerkiksi tarkoitus liikuttaa.

Sirkusaktiviteettien osana käytetään erilaisia esineitä, joiden kanssa toimiminen myös vaatii tilaa. Jongleerauksessa tavallisin esine on pallo, joka on myös usein kaikille ennalta tuttu väline. Välineet vaikuttavat tilan uudelleenorganisointiin aina sen mukaan, mitä esineillä kulloinkin tehdään. Kuten kuva 3 esittää, pallojen yksinkertainen heittelemine onnistuu piirimuodostelmassa. Kun jongleerausopetuksessa edetään vähän pidemmälle, piirimuodostelma alkaa kuitenkin hajota, koska useamman pallon käsittely vaatii enemmän tilaa. Kuva 4 havainnollistaa tällaista tilannetta, ja ajallisesti se sijoittuu vain muutama minuutti kuvan 3 jälkeen. Kuva 4 havainnollistaa myös sitä sirkustoiminnalle ominaista piirrettä, että osallistujat voivat itse määrätä melko pitkälle omaa tilankäytöstään: he voivat käyttää niin isoa tai niin pientä tilaa kuin haluavat ja asettua niiden ihmisten lähelle, joiden lähellä haluavat olla. Maseyn (2008) mukaan tila on samanaikaisen moneuden kenttä, johon kaikki tilassa olevat toimijat vaikuttavat. Yhdessä tekeminen pelkän olemisen sijaan voikin tarjota osallistujille mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, miten toiminta etenee. Vaikuttamisen mahdollisuudet lisäävät toimijuutta ja tätä kautta mahdollisesti myös motivaatiota toimimiseen ja oppimiseen (ks. Douglas Fir Group 2016).

Mead (1938: 167–172) kutsuu *manipulatoriseksi tilaksi* (*manipulatory sphere*) sellaista tilaa, jossa ihminen suorittaa jotakin toimintaa eli esimerkiksi heittelee jongleerauspalloaan. Tämä on hänen oma henkilökohtainen tilansa, jota ei jaeta muiden osallistujien kanssa. Ohjauksen näkökulmasta kiinnostavaa on kuitenkin se, että ohjaajilla on myös oikeus tulla opiskelijoiden omaan tilaan silloin, kun he havaitsevat sen ohjaamisen kannalta tarpeelliseksi tai jopa välttämättömäksi. Näissä



KUVA 3: JONGLEERAUSHARJOITTELLIA PIIRIMUODOSTELMASSA



KUVA 4: OSALLISTUJAT OTTAVAT ENEMMÄN TILAA HARJOITTELLAKSEEN JONGLEERAUSTA

tilanteissa ohjaajat voivat esimerkiksi ottaa kiinni ohjattavien käyttämistä objekteista ja ohjata niiden liikeratoja tai ohjata heidän käsiään tai kehoaan kevyellä kosketuksella. Myös osallistujat voivat joissakin tilanteissa ohjata toistensa kehoja yhteisen toiminnan suorittamiseksi (Kääntä & Piirainen-Marsh 2013). Näin ollen ohjaajien ja osallistujien erilaiset deonttiset velvollisuudet ja oikeudet näkyvät myös tilankäytössä ja siinä, miten lähelle toisen kehoa on mahdollista mennä ja onko sitä mahdollista koskettaa. Ohjaaja ei voi heitellä palloja tai jongleerata ”opiskelijoiden puolesta”, mutta hän voi ohjata heidän kehoaan niin, että jongleeraus onnistuu.

## Aikaisempi tutkimus manuaalisen ja fyysisen toiminnan ohjaamisesta

Analysoimme tässä luvussa erityisesti ohjaamista sekä sitä, millaisia osallistumisen paikkoja sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutuksessa rakentuu ja miten. Keskityimme erittelemään ohjausjaksoa, jossa opetetaan konkreettista taitoa eli jongleerausta. Jakso alkaa ohjaajan ohjailevilla vuoroilla, jotka kehottavat osallistujia toimimaan tietyllä tavalla (ks. myös De Stefani 2018). Ohjailevat vuorot (*instructions*) ovat käsitteellisesti lähellä direktiivejä eli vuoroja, joiden tavoitteena on ohjata vastaanottajan toimintaa (Stevanovic & Svennevig 2015). Yhteistä näille toimintoille on niissä näkyvä käsitys siitä, kenellä tilanteessa on oikeus ohjailla muita. Opetustilanteissa ohjaajilla on institutionaalisen asemansa puolesta oikeus ja velvollisuus ohjata opetusvuorovaikutusta. Opiskelijoiden roolissa olevien osallistujien velvollisuutena puolestaan on toimia ohjaajan osoittamalla tavalla. Analyysissämme näytämme, että yksi sirkusvuorovaikutukselle ominaisista piirteistä liittyy kuitenkin näiden oikeuksien joustavuuteen: oikeus ohjailla toisten toimintaa voi hetkelisesti siirtyä myös osallistujille, jos nämä osoittavat toiminnallaan olevansa siihen halukkaita.

Jokainen ohjeistus ja jokainen ohjeistuksen vaihe voidaan muotoilla monin eri tavoin: verbaalisesti, kehollisilla demonstraatioilla tai esimerkiksi ohjaamalla toisen kehoa koskettamalla (ks. esim. Kääntä & Piirainen-Marsh 2013). Sirkustunneilla ohjeistuksiin yhdistyy usein puhetta, mutta analyysissa näytämme, että ohjeet on kuitenkin rakennettu ensisijaisesti nähtäväksi: ohjeistusta ei voi täysin ymmärtää näkemättä, mitä ohjaaja ohjeistaessaan tekee. Lisäksi ohjeistukset muotoillaan osallistumiskehikko huomioon ottaen ja sovitetaan siihen (ks. esim. Lindwall & Ekström 2012), mikä tarkoittaa, että ohjeistuksien kielellisessä ja kehollisessa muotoilussa otetaan huomioon esimerkiksi se, mitä vastaanottajat tietävät opittavasta asiasta tai toiminnasta ennalta.

Analyysimme pohjaa erityisesti sellaiseen aikaisempaan keskusteluanalyttiseen tutkimukseen, jossa on tarkasteltu kehollisen toiminnan ohjaamista erilaisten manuaalisten tai fyysisten taitojen oppimiskonteksteissa (ks. Nishizaka 2006; Keevallik 2010; Lindwall & Ekström 2012;

Okada 2013; Hindmarsh, Hyland & Banerjee 2014; Lindwall & Lymer 2014; Evans & Reynolds 2016). Esimerkiksi Lindwall ja Ekström (2012) ovat analysoineet toiminnan ohjaamista virkkausta ryhmälle opetettaessa. Heidän analyysinsa keskittyy erityisesti siihen, miten opiskelijoiden ongelmat tai heidän tekemänsä virheet toimivat pohjana korjauksille, jotka toimivat uusina ohjeistuksina. Ohjeistamisen rakentumisessa olennaista on siis se, miten opettaja havainnoi opiskelijoiden toimintaa, mihin hän siinä kiinnittää huomionsa ja miten hän siihen reagoi. Havainnointi ja virheiden korjaaminen on ohjeistuksien rakentamisen lähtökohta myös Evansin ja Reynoldsin (2016) analyysissa, joka keskittyy valmennusvuorovaikutukseen koripallo- ja voimannostoharjoituksissa. He näyttävät, että näissä tilanteissa ohjeiden antaminen pohjautuu pitkälle valmennettavan toiminnan havainnointiin ja sen korjaamiseen demonstroimalla ei-toivottua tekemisen tapaa ja tuottamalla sille vaihtoehto. Myös Keevallikin (2010) analyysissa tanssitunneilla annetuista ohjeistuksista nousee kiinnostavasti esiin se, miten opettaja käyttää omaa kehoaan ensin esittääkseen, miten ohjattavat ovat edellisessä harjoituksessa toimineet ”väärin”, ja miten hän sitten rakentaa tähän rinnalle kehollisen demonstraation toivotunlaisesta toiminnasta.

Kaiken kaikkiaan kehollisen (esimerkiksi tanssin tai urheilun) tai manuaalisen (virkkaaminen, rakentaminen, kokkaaminen) toiminnan ohjaamiselle näyttää olevan ominaista se, että ohjaaminen tapahtuu demonstroimalla, näyttämällä ja esittämällä (Stukenbrock 2014) ja ohjailevat vuorot rakennetaan nimenomaan nähtäviksi. Olennaista on myös se, että pelkkä näkeminen ei näissä tilanteissa ole tarpeeksi, vaan ohjeistuksen tavoitteena on saada oppija ymmärtämään, miten hänen tulisi liikuttaa omaa kehoaan tai käsiään, jotta hän saisi aikaa toivotunlaisen toiminnan, esimerkiksi oppisi tekemään silmukoita virkatessaan (Lindwall & Ekström 2012), löytäisi toivotut tanssikuviot (Keevallik 2010) tai omakuisi oikean tekniikan nostaa raskaita painoja penkkipunnerruksessa (Evans & Reynolds 2016). Nishizaka (2017) on esittänyt, että tästä syystä sellaisten kehollisten demonstraatioiden näkeminen, joiden pohjalta on tarkoitus ymmärtää, miten liikuttaa omaa kehoaan, on aina moniaistillinen (*multisensory*) prosessi. Se ei ole pelkkää näkemistä vaan näkemistä, jossa ohjaajan keho tulisi hahmottaa analogisena omalle keholle.

Tämän analogian avulla omaa kehoa täytyisi osata liikuttaa samalla tavalla.

Ohjeistuksen jälkeen oppija yleensä pyrkii toimimaan ohjeistuksen mukaisesti, ja hänen toimintansa on ohjaajan havainnoitavissa. Oppijan toiminta osoittaa, miten hän on ohjeistuksen nähnyt ja ymmärtänyt, ja tämä ymmärrys ohjeistuksesta on julkisesti nähtävissä ja arvioitavissa. Tässä syystä konkreettiseen manuaaliseen tai fyysiseen toimintaan perustuvat ohjaamiskontekstit ovat erittäin otollisia tilanteita analysoida ymmärtämisen ja oppimisen kehollista rakentumista (ks. myös Evans & Reynolds 2016).

## Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme aineisto koostuu sirkustuntien videonauhoituksista. Tunnit pidettiin kotoutumiskoulutusta järjestävässä oppilaitoksessa Sirkuksesta siivet elämään -hankkeen organisoimina. Tuntien opettajat tulivat hankkeeseen osallistuvasta Kulttuurikeskus PiiPoosta, ja he ovat kokeneita sosiaalisen sirkuksen ryhmien vetäjiä. Ensimmäisen sirkustuntin aluksi haastavana tehtävänäme oli kertoa osallistujille tutkimuksestamme sekä pyytää heiltä suostumus aineiston nauhoittamiseen. Kirjallinen informointi ja suostumuksen pyytäminen ei ollut tässä mahdollinen menettelytapa, koska osa osallistujista ei osannut lukea tai kirjoittaa millään kielellä. Siksi mukanamme oli osallistujien kieliä puhuvat tulkit, joiden avustuksella selitimme tutkimuksemme tarkoituksen ja tavoitteet ja pyysimme luvan tuntien videonauhoitukseen. Keväällä 2018 nauhoitimme yhteensä 20 sirkustuntia. Osallistujia näillä kevään tunneilla oli yhteensä 13, ja paikalla heistä oli yleensä 8–10.

Aineiston analyysin menetelmänä on multimodaalinen keskusteluanalyysi (Mondada 2014, 2016) ja lähtökohta-ajatuksena analyysissa se, että mikään modaliteetti ei ole toisia keskeisempi vuorovaikutuksen ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen näkökulmasta. Olemme litteroineet aineistomme Mondadan (n.d.) kehittämiä multimodaalisen vuorovaikutuksen litterointikonventioita hyödyntäen. Olemme merkinneet litteraatteihin myös pallojen heittelyt silloin, kun tämä on ollut analy-

sin kannalta olennaista. Heitot on merkitty puherivejä ja kehollista toimintaa kuvaavien rivien alapuolelle siten, että ylöspäin osoittava kolmio havainnollistaa pallon heittoa ja alaspäin osoittava kolmio pallon kiinni-ottoa.

## Tulokset

Keskitymme tässä luvussa analysoimaan tilannetta, jossa ryhmälle opetetaan jongleeraustaitojen perusteita. Jongleeraus on yksi keskeinen sirkustaito ja -aktiiviteetti, ja jongleerauksen opettamisen hetket toistuvat melkein jokaisella sirkustunnilla. Tästä syystä jongleeraustaitojen opettamistilanne on olennainen analyysin kohde pyrittäessä ymmärtämään sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutusta. Esimerkkikatkelmamme on peräisin aineistomme toiselta tunnilta, ja se on toinen kerta, kun jongleeraustaitoja opetetaan juuri tälle ryhmälle. Tilanteessa on mukana 14 osallistujaa (ohjaajat mukaan lukien).

Esitämme esimerkkikatkelmamme osissa ja keskitymme analyysissa kussakin vaiheessa olennaisiin teemoihin: ensin kiinnostuksemme kohdistuu ohjaajaan toimintaan ja siihen, miten hänen ohjeistuksensa rakentuu nähtäväksi ja miten osallistujien toiminnan havainnointi toimii ohjeiden rakentamisen perustana. Sen jälkeen huomiomme kiinnittyy osallistujien toimintaan ja siihen, millaisia osallistumisen ja toimintaan vaikuttamisen mahdollisuuksia heille rakentuu vuorovaikutuksessa.

### OHJEEN RAKENTAMINEN NÄHTÄVÄKSI

Ennen esimerkkikatkelmaamme osallistujat ovat lämmitelleet kehoaan kuljettamalla palloa jalkojen alta ja välistä ja pään takaa. Esimerkkikatkelman ensimmäisellä rivillä ohjaaja eli Laura lopettaa tämän toiminnan ja alkaa ohjata osallistujia heittelyihin. Ensin hän ilmoittaa, mitä seuraavaksi tehdään: ”heitto samassa kädessä” (r. 1–2). Hän myös ohjeistaa osallistujia laittamaan tarpeettoman käden selän taakse. Tämä ohjeistus toteutuu multimodaalisesti: ensin hän nostaa vasemman käden eteensä ilmaan sanoessaan ”tätä kättä” (kuva 5) ja siirtää sen selän taakse ja jatkaa: ”ei tarvita” (kuvat 6 ja 7). Tämän jälkeen hän demonstroi, miten



yhdellä kädellä heitetään suora heitto. Hän sanoo ”käsi heittää” ja heittää samanaikaisesti pallon ylös (r. 6, kuva 8).

## Aineisto-ote r. Jongleerauksen perusteet: ohjeistus yhdellä kädellä heittämiseen

+Lauran eleet  
\*Alin eleet  
^Rikun eleet

Pallon heittelyn merkintä omalla rivillään

▲= heitto

▼= koppi

```
01 LAU +sitten seis+ (.)+(.) heitto (.)+
      +kädet ylös,
      kämmenet auki+
                +koskettaa
                vasemmalla kädellä
                oikeaa ojennettua
                kättä-----+
02 +(.) samassa kädes+sä (.) tätä kät#+ttä #
      +kohottaa ja laskee oikeaa kättä,
      laskee vasemman käden
      suoraksi sivulle--nostaa vasemman
      käden ylös ja heiluttelee+vie käden
                                   koukussa selän
                                   taakse--->
                                   #kuva 5#kuva 6
03 (.) ei tar+vita #
      -->+
                                   #kuva 7
04 AHM =°joo?°
05 (.)
06 LAU ▲käsi heit#tä▼ä suora heitto
      ▲heit.----- ▼kop.
                                   #kuva 8
07 o+tatte kii▲ (.)▼▲(.) tä▼mm▲öne
      lau ▲hei.▼kop.
08 ((heittelevät))
```

Ohjaajan ohjeistuksessa kieli, käden liikuttelu ja muu kehollinen toiminta täydentävät toisiaan ja toimivat yhdessä rakentamassa multimo- daalista ohjeistusta. Ohjaaja sovittaa käden näyttämisen ja sen selän taakse viemisen tarkasti verbaalisiin vuoron rakenneyksiköihin: Hän nostaa vasemman käden ylös vain hieman ennen kuin aloittaa siihen viittaavan nominilausekkeen (*tätä kättä*). Käden esille nostaminen kut- suu opiskelijoita kiinnittämään huomion käteen. Ohjaaja myös heiluttaa kättään kevyesti tässä vaiheessa (r. 2). Käden vienti selän taakse ohjeis-



tuksen seuraavana vaiheena toimii mallin tavoin, ja siihen yhdistyvä verbaalinen vuoron rakenneyksikön jatko ”ei tarvita” täsmentää sitä, miksi käden voi viedä selän taakse: se on tulevan toiminnan näkökulmasta tarpeeton. Olennainen osa ohjeistusta on myös pallo, jota ohjaaja alkaa seuraavaksi heittää toisella kädellään (r. 6).

Ohjeistuksessa on monta piirrettä, jotka rakentavat siitä erityisesti katsottavaksi tarkoitettun. Esimerkiksi viittaus ”tätä kättä” jäisi tilanteessa epäselväksi, elleivät osallistujat katsoisi ohjaajaa ja saisi siten tietoa siitä, mistä hän on puhumassa. Myös luonnehdinta siitä, että kättä ei tarvita, saa kontekstuaalisen tulkinnan nimenomaan ohjaajan kehollisen toiminnan perusteella: käden tarpeettomuus todentuu siten, että se vietään selän taakse eli pois siitä manipulatorisesta tilasta (ks. Mead 1938), jossa palloa aletaan seuraavaksi heittää. Ohje on siis nähtävä, ja lisäksi

osallistujan on oivallettava, mitä ohje tarkoittaa hänen oman kehonsa näkökulmasta. Ohjaajan toimintaa on jäljiteltävä, ja lisäksi hänen kehonsa on nähtävä analogisena suhteessa omaan kehoon ja oivallettava, että ilmaus ”tätä kättä” viittaa omaan vasempaan käteen. (Ks. myös Lindwall & Ekström 2012; Nishizaka 2017.)

Osallistajat seuraavat opettajan ohjeistusta kiinteästi ja näyttävät suuntautuvan siihen mallina. Tämä näkyy erityisen selvästi opettajan vasemmalla puolella seisovan osallistujan (Ahmedin) toiminnassa: hän toistaa ohjeen eri vaiheiden kehollisen toiminnan sellaisenaan ohjaajan perässä (kuvat 5, 6 ja 7). Kun ohjaaja on nostanut käden eteensä, myös Ahmed tekee niin ja heiluttelee kättään samaan tapaan kuin ohjaaja ja vie sen jälkeen kätensä selän taakse. Jo ennen kuin opettajan ensimmäinen heitto laskeutuu alas hänen käteensä, useimmat osallistujista aloittavat heittelyn. Heittämisen näyttäminen toimii siis hyvin vahvana vihjeenä siitä, mitä nyt ollaan tekemässä, ja osallistajat ryhtyvät heti toimimaan opettajan mallin mukaan. Tämä ohjaajan kehollisen toiminnan tarkka jäljittely osoittaa osallistujien havainnoivan ohjaajaa tarkasti ja toimivan tämän antaman mallin mukaan.

Ohjaaja heittää neljä heittoa ja samalla havainnoi osallistujien heitelyä. Piirimuodostelma ja tekemisen samanaikaisuus tässä tilanteessa mahdollistaa sen, että ohjaaja pystyy suoraan havainnoimaan, miten opiskelijat ovat hänen ohjeistuksensa ymmärtäneet ja miten he toimivat. Tarvittaessa lisäohjeistuksia on mahdollista rakentaa näiden havaintojen varaan (ks. myös Lindwall & Ekström 2012). Ohjaaja kiinnittääkin seuraavaksi huomionsa yksittäiseen osallistujaan, Valdemariin (VAL), ja korjaa tämän heittämisen tapaa. Osallistuja, jonka toimintaan ohjaaja kiinnittää huomion, seisoo piirissä opettajasta katsoen vasemmalla, melkein vastapäätä opettajaa. Häntä ei näy videokaappauksista otetuissa kuvissa.

Ohjaaja hakee ensin osallistujan huomion kääntämällä katseensa tähän, astumalla yhden askeleen tätä kohti ja osoittamalla tätä pallokädellä (r. 9, kuva 9). Nämä toimet varmistavat, että opiskelija kiinnittää huomionsa siihen, mitä opettaja tekee seuraavaksi.

## Aineisto-ote 2. Korjaamalla ohjeistaminen

```
09 LAU +#odota että pallo tu▲lee alas
      +osoittaa kohti VALia, astuu häntä kohti
      ▲heit.---->
      #kuva 9
10 an▼na ota näin päin #ki+inni e[i
11 ? [joo
    lau -->▼kop., liikuttaa kättä nyrkissä
    lau +nostaa pallokäden
      ylös--->
      #kuva 10
12 LAU #älä hae
      #kuva 11
13 (.)
14 ? +e[lee (- [- -)
    lau +vie pallokäden alas, katsoo ja nyökkää VAL:ille---->
15 LAU [odota
16 VAL [joo +joo
    lau -->+
17 LAU =joo
18 ALI =▲odota (.) j▼a
    lau ▲heit.-----▼kop.---->
19 (.)
20 LAU ju+[st noin
    lau +osoittaa
      Alia ja nyökkäilee
```



Opettaja ohjeistaa osallistujaa verbaalisesti imperatiivirakenteella (r. 9, *odota että pallo tulee alas*) sekä heittämällä pallon ja ottamalla sen kiinni toivotulla tavalla. Sanoessaan ”ota näin päin kiinni” (r. 10) opettaja pitää palloa kädessään ja puristaa kättä sen ympärille tiukasti (ks. kuva 10). Tässä opettaja siis mallintaa toivotunlaista heittämisen tapaa eli ikään kuin toistaa jo edellä antamansa ohjeistuksen osoittaen sen katseen ja kehon asennon avulla nyt erityisesti Valdemarille ja korostamalla heiton kiinnittövaihetta. Kiinnostavaa on, että opettaja tämän jälkeen kuitenkin vielä jatkaa korjaavaa ohjeistusta demonstroimalla ei-toivottua kiinniottamisen tapaa eli tapaa, jolla Valdemar otti palloa kiinni hetki aikaisemmin (ks. kuva 11), ja sanomalla ”älä hae”.

Aikaisempi ohjeistuksia erilaisen fyysisen toiminnan konteksteissa tarkastellut tutkimus on osoittanut kehollisen toiminnan usein jäsenyvän tämänkaltaisissa ohjeistustilanteissa kontrastipareiksi, joissa on ensin demonstraatio ei-toivotusta tekemisen tavasta (tai sen toiminnan esittäminen, joka aikaisemmasta vuorovaikutuksesta on nostettu ongelmalliseksi). Keevallik (2010: 401) kutsuu tällaisia demonstrointeja kehollisiksi lainauksiksi (*bodily quotation*). Ei-toivotun tekemisen tavan ”lainaamista” seuraa sen näyttäminen, mikä on toivottu versio tekemisen tavasta (ks. esim. Lindwall & Ekström 2012; Hindmarsh, Hyland & Banerjee 2014). Myös tässä esimerkissä opettajan toiminta jäsenyy kontrastipariksi, mutta kuitenkin niin, että toivotunlaisen heittämisen ja kiinniottamisen tavan demonstrointi (r. 9–10) edeltää ei-toivotun kiinniottamisen tavan (r. 11–12) ”lainaamista”. Keevallikin (2010: 409) aineisto on peräisin paritanssin opetustilanteista, joissa ei-toivotun tekemisen demonstraatio tai ”kehollinen lainaus” rakentuu yleensä vuoroksi niin, että lainausta edeltää sitä kehystävä johtolause. Esimerkissämme kehollinen demonstraatio kietoutuu puheeseen: ei-toivotun toiminnan demonstraatio alkaa, kun opettaja nostaa pallokäden ylös osoittamaan ei-toivottua kiinniottamisen tapaa. Pian käden nostamisen jälkeen hän tuottaa verbaalisen imperatiivimuotoisen ohjeen ”älä hae” (r. 12) ja demonstraatio loppuu, kun hän laskee kätensä alas ja osoittaa uudelleen, mikä on oikea kiinniottamisen tapa: pallon laskeutumista käteen on odotettava.

Keevallik (2010) on arvioinut, että kehollinen lainaaminen saattaa olla tyyppillistä erityisesti konteksteille, joissa ohjaaja antaa ohjeita nimen-

omaan siitä, miten osallistujien on liikutettava omaa kehoaan. Evansin & Reynoldsin (2016) havainnot koripallon ja voimannoston valmennus-tilanteista taas osoittavat osallistujien orientoituvan siihen, että ei-toivotun tekemisen tavan näkeminen on erityisen tärkeää. Jos valmentaja tai ohjaaja ei tätä tapaa demonstroi, sitä voidaan myös esimerkiksi katsoa videolta. Näyttäminen tai katsominen toimii perusteluna sille, miksi tekemisen tapaa on muutettava eli pohjustaa oikean tekemisen tavan demonstraatiota. Lisäksi demonstraatiot ja erityisesti aikaisempien tapahtumien uudelleenesittämiset usein kiinnittävät osallistujien huomion (ks. Sidnell 2006; Lilja & Piirainen-Marsh 2019). Ne voivat siis toimia pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti ohjatessaan osallistujien tarkkaavaisuutta siihen, mitä heidän on toiminnassaan mahdollisesti korjattava.

#### OPISKELIJOIDEN ALOITTEET JA KIELELLÄ LEIKITTELY

Ohjaus- ja opetustilanteiden vuorovaikutusta tarkasteltaessa yksi kiinnostava ja olennainen kysymys koskee sitä, millaisia kielellisiä ja kehollisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijoille rakentuu ja miten. Milloin opiskelijan on esimerkiksi mahdollista ottaa oma-aloitteinen vuoro ja kysyä? Aikaisemmissa tutkimuksissa opiskelijoiden oma-aloitteisten vuorojen on havaittu kasaantuvan esimerkiksi opetusvuorovaikutuksen siirtymäkohtiin, eli vaikkapa sellaisiin tilanteisiin, joissa ollaan siirtymässä luokkahuoneessa tehtävien tarkistuksesta uuden asian opettamiseen, mutta niitä voi esiintyä myös muissa sekventiaalisissa asemissa (ks. Waring 2011; Garton 2012). Opiskelijoiden oma-aloitteiset vuorot ovat oppimisen näkökulmasta tärkeitä, sillä opiskelijat rakentavat niillä toimijuuttaan (*agency*) kielen käyttäjinä. Lisäksi ne ovat heille keino ohjata vuorovaikutusta omalle oppimisprosessille mieluisaan tai suotuisaan suuntaan. (Ks. myös Lehtimaja 2012.)

Edellä analysoidussa jongleerausopetussekvenssissä ohjaaja-Laura käytti *odota*-sanaa muutaman kerran (r. 9, 15). Ohjeistuksen päätyttyä opettajaa vastapäätä seisova opiskelija, Ali, toistaa *odota*-sanan niin, että se on kaikkien osallistujien kuultavissa (r. 18). Hän näyttää kuitenkin yhdistäneen tämän sanan heitto-vaiheeseen, sillä hän sanoo ”odota” nimenomaan heittäessään palloa ylöspäin (r. 18). Kun pallo on laskeutunut

takaisin hänen käteensä, hän kysyy, miksi kutsutaan tilannetta, jossa pallo on kädessä (r. 21, kuva 12). Tällä oma-aloitteisella vuorollaan hän ohjaa vuorovaikutusta kohti omia kiinnostuksen kohteitaan.

### Aineisto-ote 3. Osallistujan aloitteet ja niihin reagoiminen

```

18 ALI =Aodo▲ta (.) j▼a▼
      ▲heit.-----▼kop.
    lau ▲heit.-----▼kop.---->
19 (.)
20 LAU ju+[st noin
      +osoittaa Alia ja nyökkäilee
21 ALI [*ee tämä mi▲k[ä tämä#
22 LAU [joo
    lau ▲heit.---->
    ali *pallo nyrkissä, avaailee
      sormia 3 krt-----*
                                     #kuva 12
23 (.)
24 RIK kop▼pi
    lau -->▼kop.
25 LAU =ko▲p[pai
      ▲heit.---->
    ali ▲heit.---->
26 ALI [ja▼ [koppi
      -->▼kop.
27 ? [K[oppi
28 LAU [joo
29 RIK =ko▼▲p[pi
    lau -->▼kop.
    ali ▲heit.---->
30 LAU [h[ei▲tto
      ▲heit.---->
    rik ▲heit.---->
31 ALI [tämä odota▼▼ ko▼p[pi
      -->▼kop.
    rik -->▼kop.
    lau -->▼kop.
32 LAU [ko [ppi
33 RIK [joo
34 LAU = [joo
35 RIK [o▲dota▲ (.) ▼▲koppi▼
      ▲heit.-----▼kop.
    ali ▲heit.-----▼kop.
    lau ▲heit.---->
36 ALI =odota ko[p▼pi▲
      ▲heit.---->
    lau -->▼kop.
37 LAU [joo (.) [hy▲vä
      ▲heit.---->
38 ALI [odota ▼(h)op▼pi
    ali -->▼kop.
    lau -->▼kop.
39 RIK =hy▲vä[:
    ali ▲heit.---->
40 ALI [(h)oppi odo▼ta
      -->▼kop.
41 (.)
42 ((ALI jatkaa heittelyä))
43 RIK *h[ehhehhh*
44 ((naurua))

```



Alin ”mikä tämä on” (r. 21) -kysymyksen deiktisyys kääntää huomion hänen keholliseen toimintaansa. *Tämä*-pronomini saa merkityksensä hänen toimintansa perusteella: kysyessään hän katsoo käteensä, jonka hän on nostanut rintansa korkeudelle eteensä ja jossa hän puristaa palloa (kuva 12). Ohjaajista toinen, Alin vieressä seisova Riku, vastaa kysymykseen heti seuraavassa vuorossa ja tarjoaa Alille *koppi*-sanat (r. 24). Myös ohjaaja-Laura reagoi kysymykseen samalla tavalla (r. 25). Tämän jälkeen Ali toistaa *koppi*-sanat (r. 26) ja alkaa toistella sitä palloa heitellessään (r. 31, 36, 38, 40).

Alin kysymys kumpuaa meneillään olevasta toiminnasta: hän ei kysy esimerkiksi kädessään olevan objektin eli pallon nimeä vaan haluaa tietää, mikä on pallon kiinniottovaiheen nimi. Sirkusvuorovaikutus ei ole puheenvuorojen jakamisen näkökulmasta lainkaan yhtä säädeltyä kuin perinteinen luokkahuonevuorovaikutus, mutta myös sirkuksessa opetta-



jalla on oikeus ohjata toimintaa ja määrätä puhetilasta. Kysymisen mahdollisuus rakentuu tässä siis paitsi sirkusvuorovaikutuksen toiminnallisen luonteen myös vuorovaikutuksen sekventiaalisen rakentumisen ja toiston kautta. Sekventiaalisesti kysymys sijoittuu kohtaan, jossa opettaja on juuri saanut ohjeistuksensa päätökseen. Tässä tilanteessa on odotuksenmukaista, että osallistujat toimivat ohjeistuksen mukaisesti, kuten he tekevätkin: kaikki heittelevät palloa yhdellä kädellä. Tämän lisäksi tilanteessa on kuitenkin mahdollista ottaa myös verbaalinen vuoro, sillä opettajan ohjeen mukaan toimiminen on kehollista eikä kukaan muu osallistuja ole äänessä juuri nyt. Ali sitoo puheenvuoronsa osaksi aikaisempaa puhetta toistamalla siitä *odota*-sanana (r. 18) ja jatkaa toiston kautta kysymykseensä (r. 21).

Anttila (2013: 42) kirjoittaa, että kehollinen oppiminen tuottaa ”kieltä, merkityksiä ja oivalluksia”. Tässäkin on mahdollista ajatella, että nimenomaan toiminta saa aikaan tarpeen käyttää kieltä. Lisäksi toiminta saa aikaan oivallusta ja jopa leikkelyä. Ali hakee tässä ensin *koppi*-sanaa ja käyttää sitä sitten viittaamaan pallon kiinniottovaiheeseen. Heittoon hän viittaa *odota*-sanalla. Vuorossaan rivillä 40 hän kuitenkin kääntää sanat toisin päin: hän heittää pallon ilmaan vähän ennen rivillä 40 alkavaa verbaalista vuoroaan (ks. r. 39) ja sanoo heti ”koppi” ja palloa kiinni ottaessaan ”odota”. Tämä saa muut osallistujat nauramaan hyväntahtoisesti. Ensin nauraa Alin vieressä oleva Riku-ohjaaja (r. 43) ja nauru leviää myös muihin osallistujiin (r. 44). Nauru käsittelee Alin toimintaa humoristisena. Naurun alkulähde on hyvin tilanteinen ja liittyy Alin leikkelyyn niillä kielen muodoilla, jotka hän on tässä tilanteessa omaksunut käyttöönsä viittaamaan pallon heittelyn eri vaiheisiin. Sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutuksen analyysin näkökulmasta tämä havainto on mielestämme tärkeä. Jo aikaisemmin sekvenssissä ohjaajat ovat kannustaneet opiskelijoita *hyvä*-sanoilla (r. 37, 39). Myös nauru on tässä positiivinen reaktio, joka ei sanktioi vaan hyväksyy. Olennaista on tässä se, että nauru hyväksyy nimenomaan kielellä leikkelyyn ja sanojen tilanteisten merkitysten kääntämisen pääläelleen. Tämänkaltainen havainto on muussakin tarkastelussamme noussut yhdeksi sirkusvuorovaikutukselle ominaiseksi piirteeksi: sirkuksessa, leikin kehyksessä, osallistujille tarjoutuu mahdollisuus leikkiä myös kielen muodoilla. Näihin leikitte-

lyihin suhtaudutaan hyväksyen, ja yleensä ne saavat aikaan nimenomaan yhteistä naurua. Tämä on tärkeä havainto siksi, että toisen kielen käyttäjille – erityisesti kielen oppimisen alkuvaiheessa oleville – kielellä leikittely ei useinkaan ole mahdollista, sillä heidän tuottamansa kielen normeja rikkovat muodot tulkitaan virheiksi. Sirkuksessa kuitenkin vallitsee leikin ilmapiiri, jossa monenlainen toiminta on mahdollista. Osallistujat myös jakavat käsityksen siitä, että nyt ei toimita arkielämän vakavassa kehyksessä, vaan leikin kehyksessä, jossa melkein mikä vain on mahdollista (kehyksistä ks. Goffman 2012; Keränen 2018).

Kielellisen leikittelyn on aikaisemmassa tutkimuksessa havaittu olevan usein kieltä itseään kommentoivaa eli tavalla tai toisella metakielellistä (ks. Nissi 2014). Leikittely siis edellyttää jonkinlaista tietoisuutta kielestä, mutta sen on havaittu myös lisäävän tietoisuutta kielen rakenteista ja muodoista. Erityisesti sellaisten muotojen tuottaminen, jotka ovat jotenkin vaihtoehtoisia kielen normaaleille muodoille, voi lisätä kielenkäyttäjän tietoisuutta kielestä. (Ks. Tarone 2000; Cekaite & Aronsson 2005). Sosiaalisen sirkuksen salliva ilmapiiri näkyy siinä, että tällainen kielellä leikittely mahdollistuu. Tältä osin vuorovaikutus voi tukea kielen käyttöä, kielellisistä muodoista (kuten vaikka suomen sanahahmoista) tiedostumista ja kielen oppimista.

Seuraavaksi ohjaaja kehottaa osallistujia vaihtamaan kättä ja kokeilemaan heittelyä myös toisella kädellä. Tilan säästämiseksi emme tässä kuitenkaan näytä esimerkin rivejä 45–51, joilla opettaja tämän ohjeistuksen muotoilee. Sen sijaan huomio on edelleen Alissa, joka jatkaa *odota koppi* -fraasin toistelua (r. 52, 54, 57, 59) ja rytmittää sillä toimintaansa. Riveillä 62–63 hän tekee kuitenkin rytminvaihdoksen ja pitää palloa kädessään pidempään kuin muiden heittelyiden aikana toistaen *koppisanaa* viisi kertaa. Myös tässä Alin toiminta kiinnittää muiden osallistujien huomion ja saa aikaan naurua (r. 64, 69).

#### Aineisto-ote 4. Toiminnan rytmillä leikittely

53 LAU	[hei▼ttää [▲nyt -->▼kop.
lau	▲heit--->
54 ALI	[▲*koppi*▼ ▲heit-->▼kop.

```

55      (.)
56 LAU   ▼hyvä▲: hei▲tt[o
      -->▼kop.
      ali      ▲heit.---
      lau      ▲heit.-->
57 ALI    [(°odota▼ta) ko[ppi°
      -->▼kop.
58 LAU    [▼koppi▲
      lau      -->▼kop.
      ali      ▲heit.--->
59 ALI =°▲odota°▼
      lau      ▲heit.--->
      -->▼kop.
60      (.)
61 LAU   ▼jo[o
      lau -->▼kop.
62 ALI    [koppi ▲▲(.) odota (.) ▼▼*^koppi▲ (.)
      lau      ▲heit.-----▼kop.
      ali      ▲heit.-----▼kop.
      rik      *ALI käsi jää pallo nyrkissä
      rik      paikoilleen katselee ylös-->
      rik      ▼kop.
      rik      ^RIK:n käsi jää pallo nyrkissä
      lau      paikoilleen-->
      lau      ▲heit.--->
63 ALI    koppi ▼kop[pi ▲koppi #s▼kop▲pi*
      lau      -->▼kop.
      lau      ▲heit.   ▼kop▲heit.-->
      ali      -->*
      ali      #kuva 13
64 VAL    [ha [hahahaha
65 RIK    [koppi
66      (.)
67 ALI    o▲dota
      ▲heit.(heittää pallon korkealle, melkein selän taakse)
68      (.)
69 TUT    ▼heh[heh▲he▼he .hh[h*▼ .hh
      lau -->▼kop.   ▲heit.-----▼kop.
      ali      -->▼kop.

```

Pysäyttämällä heittelyn rytmin ja toistamalla *koppi*-sanaa pallo kädessänsä monta kertaa Ali tuottaa toiminnan rytmiseen etenemiseen tauon, joka saa muiden osallistujien huomion. Tämä meneillään olevaan toimintaan särön tuottava vuoro saa jälleen aikaan naurua muissa osallistujissa (r. 64, 69). Vaikka leikittely ei tässä yhtä selvästi kohdistu kielen muotoihin kuin Alin edellinen leikittelevä vuoro, se kohdistuu kuitenkin yhteiseen toimintaan ja meneillään olevan toiminnan etenemiseen, jonka Ali onnistuu vuorollaan hetkeksi pysäyttämään. Hän kuitenkin jatkaa heittelyä heti tämän vuoron jälkeen rivillä 67.

Alin toiminta on kiinnittänyt myös hänen vieressään olevan ohjaajan, Rikun, huomion, sillä Riku on kääntänyt katseensa Aliin. Rivillä 67

palloa heittäessään Ali käyttää jälleen sanaa *odota* viittaamassa heittämiseen. Kukaan osallistujista ei ole aikaisemmin pysähtynyt korjaamaan Alin sanavalintaa. Rivillä 73 Riku kuitenkin heittää palloaan ja viittaa heittoon sanalla *heitto*. Riku ei katsoi Aliin heittäessään, mutta tämä poimii sanan välittömästi omaan puheeseensa ja toistaa sen heti Rikun jäljessä (r. 75). Tämän jälkeen ensin Riku ja Ali ja lopulta muutkin osallistujat alkavat toimia synkroniassa ja heitellä palloja yhdellä kädellä samaan tahtiin toimintaansa kielen avulla rytmittäen.

### Aineisto-ote 5. Alin ja Rikun toiminnan synkronia

```

67 ALI o▲dota
      ▲heit.((heittää pallon korkealle, melkein selän taakse))
68      (.)
69 TUT ▼neh[heh▲he▼he .hh[h▼ .hh
lau -->▼kop.
70 ALI [°ko-°
lau ▲heit.-----▼kop.
ali -->▼kop.
71 LAU [hyvä:
rik -->*
72      (.)
73 RIK hei▲tto
      ▲heit.--->
ali ▲heit.--->
74      (.)
75 ALI ▼heitt[o
ali -->▼kop.
76 RIK [°▼koppi°
-->▼kop.
77 ALI =koppi▲
      ▲heit.--->
78 LAU =si[ttēn
79 RIK [▲he[itto
rik ▲heit.
80 ALI [heitto
81      (.)
82 RIK [▼koppi
83 ALI [koppi+
ali -->▼kop.
rik -->▼kop.
84      (.)
85 LAU +joo[jo+
+osoittaa etusormella Rikua ja Alia
86 RIK [▲heit#to (.) [koppi
87 ALI [▲heitto [+ko▼[ppi
      ▲heit.-----▼kop.
rik ▲heit.-----▼kop.
lau +osoittaa etusormella--->
88 LAU [koppi+
-->+

```

Ali tehostaa heittäilyään joustamalla polviaan aina heittovaiheessa ja kei-  
nuttamalla vähän vartaloaan. Tämä yhdessä Rikun ja Alin yhtäaikaisen,  
melko voimakkaalla äänellä tuotetun toistelun kanssa kiinnittää muiden  
osallistujien huomion, ja he lähtevät vähitellen mukaan yhtäaikaiseen  
toimintaan. Näin tilanteesta kehittyi hetki, jossa kaikki osallistujat tois-  
tavat *heitto kopp* -fraasia synkroniassa ja heittelevät samanaikaisesti pal-  
lojaan yhdellä kädellä. Tämä tapahtuu litteraatin riveillä 91–142, joita  
emme tässä tilanpuutteen vuoksi enää esitä. Yhteisen toistelun ja teke-  
misen samanaikaisuus havainnollistuu kuitenkin kuvassa 14.

Tilanteessa on merkityksellistä se, että kaikki osallistuvat siihen ja  
ovat samassa rytmissä erityisesti verbaalisesti. Tilanne muistuttaa siis  
jonkinlaista kuorolausuntaa. Kiinnostavaa tässä on se, että Ali toimii ti-  
lanteessa ikään kuin ohjaajan roolissa. Vaikka tilanne lähteekin liikkeelle  
Rikun tekemästä korjauksesta rivillä 73, se saa tulta alleen nimenomaan  
Alin toiminnan ansiosta: Ali toistelee sanoja yhdessä Rikun kanssa, ja  
kun he ovat saavuttaneet yhtäaikaisuuden, hän kutsuu muita osallistujia  
mukaan katseellaan ja heiluttamalla vartaloaan heittojen tahtiin. Näin  
tilanteen ohjaajan rooli siirtyy väliaikaisesti hänelle. Aineistossamme on  
lukuisia muitakin tilanteita, joissa käy juuri niin, että ohjaajat muuttavat  
spontaanisti suunnitelmaansa ja lähtevät mukaan osallistujien aloitei-  
siin. On tietenkin mahdollista, että tämä on juuri aineistomme kokonei-  
den ohjaajien ominaispiirre, mutta tällainen osallistujien valtauttami-  
nen ja ohjausoikeuden hetkellinen luovuttaminen on myös yhteydessä  
sosiaalisen sirkuksen tavoitteisiin voimaannuttaa osallistujia ja löytää  
uusia – mahdollisesti yllättäviäkin – tapoja olla vuorovaikutuksessa (ks.  
Bessone 2017). Se on mahdollisesti myös yksi taidepohjaiselle toimin-  
nalle ominaisista piirteistä. Ohjaustoiminnan joustavuus sallii yllättävät  
suunnanmuutokset ja yllätykset, joista voi puolestaan syntyä vuorovai-  
kutukseen jotakin uutta.

## Yhteenvetoa ja pohdintaa

Olemme tässä artikkelissa analysoineet vuorovaikutusta sosiaalisessa  
sirkuksessa. Keskityimme analysoimaan erityisesti ohjaamisen yksityis-

kohtia sekä osallistujille rakentuvia osallistumisen paikkoja. Analyysissa näytimme, miten jongleerauksen perustaitojen opettaminen toteutuu multimodaalisesti. Ohjaaja rakentaa ohjeistuksensa kielen, eleiden ja pallon käsittelyn avulla siten, että ohjeistus on nähtäväksi tarkoitettu. Tilankäyttö, eli toiminta ympyrämuodostelmassa, mahdollistaa sen, että kaikki osallistujat näkevät ohjeistuksen. Osallistujat seuraavat ohjeistusta tarkkaavaisesti ja toimivat kehollisesti hyvin täsmällisesti sen mukaan.

Kehollisen toiminnan ohjeistuksen osalta analyysissa tekemämme havainnot ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmassa keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tehdyt havainnot (ks. Keevallik 2010; Lindwall & Ekström 2012; Evans & Reynolds 2016), joissa korostuu esimerkiksi huomio siitä, että kehollisen toiminnan ohjaaminen rakennetaan usein nimenomaan nähtäväksi. Näiden aikaisempien tutkimusten aineisto ei ole ollut peräisin kakkoskielisistä konteksteista, ja vertailu aikaisemmissä tutkimuksissa tehtyihin huomioihin tuo näin ollen näkyväksi sen, että kehollisen modaliteetin korostuminen ohjeistuksissa ei välttämättä ole niinkään yhteydessä osallistujien ja ohjaajien välillä olevaan kielelliseen epäsymmetriaan vaan motivoituu kehollisen toiminnan luonteesta. Esimerkkitalanteemme analyysi kuitenkin näyttää sen, että nimenomaan kehollinen modaliteetti, erityisesti eleet ja näyttäminen, tukee yhteisen ymmärtämisen rakentumista ohjaustilanteessa. Eleet tukevat ymmärtämistä, ja ohjaajan kehollisen toiminnan ”matkiminen” on ensimmäinen askel osallistumisessa ja oppimisessa.

Kehollisen toiminnan matkimisen lisäksi sirkusvuorovaikutuksessa tarjoutuu paikkoja myös toistaa ohjaajien käyttämää kieltä – esimerkiksi katkelmamme huipentui tilanteeseen, jossa kaikki toistivat *heitto koppi*-fraasia kuorossa. Sirkusharjoittelu onkin toistoa monella tasolla: samat harjoitukset toistuvat eri tapaamiskerroilla, liikkeitä harjoitellaan toistamalla, jotta keho oppisi ne, ja opettajat ja opiskelijat toistavat ja matkivat toistensa liikkeitä, eleitä, ilmeitä ja sanoja. Tällainen toistaminen on kaiken oppimisen perusta ja yksi kielen oppimista tukeva ulottuvuus sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutuksessa.

Osallistujien toiminnan osalta analyysimme nostaa näkyväksi niitä ilmiöitä, joihin myös aikaisemmassa sosiaalisen sirkuksen tutkimuksessa on viitattu. Yksi näistä on osallistujien välinen tasa-arvo, jota rakennet-

tiin esimerkiksi tilankäytön avulla. Tasa-arvoinen ja kannustava ilmapiiri rohkaisee osallistumaan, sallii virheet ja uudelleenyritykset ja luo positiivisen oppimisympäristön. Tasa-arvon idea näkyy myös toiminnan ohjaamisen joustavuudessa, erityisesti siinä, että ohjaajan rooli on mahdollista luovuttaa hetkeksi myös sellaisille osallistujille, jotka ovat tähän halukkaita, kuten Ali analysoimassamme tilanteessa. Kaikessa taidepohjaisen toiminnan ohjaamisessa ei välttämättä ole mahdollista antaa niin yksityiskohtaisia ohjeistuksia kuin jongleerauksen perustaitoja opettaessa. Ohjausvastuun hetkellinen siirtäminen ja osallistujien valtauttaminen saattavat kuitenkin olla piirteitä, jotka näkyvät myös muussa taidepohjaisessa toiminnassa, jossa kukin osallistuja on itse oman tekemisensä ja kokemuksensa paras asiantuntija (ks. esim. Anttila 2013, 2018).

Analyysissa näytimme, miten toiminta sirkusvälineiden kanssa (eli tässä tapauksessa pallojen heittäminen) synnyttää tarpeen käyttää kieltä ja mahdollistaa yhteisten merkitysten luomisen – myös leikkittelyn ja huumorin. Sosiaalisen sirkuksen tutkimuksessa puhutaan usein sirkuksen voimauttavasta vaikutuksesta, ja jotakin tästä näkyy myös analysoimassamme esimerkkitarkastelussa. Se näyttää, miten sirkusvuorovaikutus mahdollistaa uudenlaisia tapoja olla vuorovaikutuksessa ja miten hyvin vähäisten kielellisten resurssien avulla on mahdollista leikitellä ja ohjata ryhmän toimintaa. Tämä on tärkeää siksi, että kielellinen epäsymmetria johtaa monissa arkielämän vuorovaikutustilanteissa osallistumisen epäsymmetriaan ja tilanteeseen, jossa maahanmuuttaja-aikuinen ei pysty toimimaan samalla tavalla kuin hän esimerkiksi omalla äidinkielellään toimisi. Leikillisen toiminnan kehys kuitenkin mahdollistaa epäsymmetrioiden unohtamisen ja roolien kääntämisen pääläelleen, koska leikin kehyksessä melkein mikä tahansa on mahdollista. Tällainen kokemus voi olla myös aikuiselle vapauttava, jos hän suostuu lähtemään leikkiin mukaan. Sirkusvälineiden avulla luodaan myös sirkustoiminnan esteettinen kehys, joka muuntuu toiminnan mukana. Tässä esteettisessä kehyksessä mahdollistuu leikki ja yhteinen toiminta, joka tuottaa lumoutumisen hetkiä, kun ihmisen mieli, kehollinen toiminta ja vuorovaikutus ympäristön kanssa yhdistyvät (ks. Varela, Thompson & Rosch 1991).

Sosiaalista sirkusta tehdään tällä hetkellä paljon erilaisten maahanmuuttajaryhmien parissa. Sirkusharjoitteet todennäköisesti tukevat kie-

len oppimista monella tasolla: analyysissä näytimme esimerkiksi sen, miten osallistujat seurasivat ohjaajan kehollista toimintaa. Tässä – samoin kuin monissa sirkusharjoituksissa – on havainnoitava vuorovaikutuskumppania tarkasti ja opittava tulkitsemaan hänen toimintaansa. Vuorovaikutuskumppanin kehollisen ja kielellisen toiminnan tarkka havainnointi ja siihen keskittyminen on yksi intersubjektiiivisuuden perusedellytyksistä: jos emme kiinnitä huomiota siihen, mitä vuorovaikutuskumppanimme tekee, emme voi myöskään täysin ymmärtää häntä. Tämän lisäksi harjoitusten aikana rakentuu mahdollisuuksia toistaa kieltä ja käyttää sitä uutta luovalla tavalla. Näin ollen sirkustoiminnassa on monia kielen oppimista tukevia ulottuvuuksia.

Multimodaalinen keskusteluanalyysi toimii menetelmänä tehdä näkyväksi sitä, mikä sirkusvuorovaikutuksessa toimii ja millaisia kielen oppimisen hetkiä vuorovaikutuksessa syntyy spontaanisti – ilman että opettaja on niitä sinne suunnitellut. Soveltava keskusteluanalyysi tarjoittaa meille sitä, mitä tämän jälkeen tapahtuu: kielen oppimista mahdollistavien ja tukevien käytänteiden – kuten multimodaalisesti rakennettujen ohjeistuksien – tunnistamisen jälkeen on mahdollista lähteä pohtimaan, miten vuorovaikutusta voisi jatkossa suunnitella ja kehittää esimerkiksi niin, että nämä käytänteet toteutuisivat ja tukisivat kielen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Tällainen pohdinta ja suunnittelu on hedelmällisintä tehdä yhteistyössä sirkusohjaajien, vuorovaikutuksen tutkijoiden ja kielen opettajien kesken.

## Tutkimustarina

Artikkelimme on syntynyt moniammatillisena yhteistyönä: kirjoittajista Riku ja Laura ovat yhteisötaiteilijoita ja sirkusohjaajia, Terhi suomi toisena kielenä -opettaja ja kielen oppimisen tutkija ja Niina vuorovaikutuksen tutkija. Tässä artikkelissa kuvattu tutkimus lähti liikkeelle tutkimuksellisen kiinnostuksen ja sattuman kautta: Niinan tutkimusprojektilla oli käynnissä hanke, jossa analysoitiin erilaisia kieliluokkien ulkopuolisia vuorovaikutustilanteita suomen kielen käyttämisen ja oppimisen näkökulmasta. Terhi oli tässä projektissa mukana suomi toisena kielenä



-opettajana vahvistamassa tutkimusprojektiin kaivattua pedagogista osaamista ja näkökulmaa. Kun kuulumme maahanmuuttaja-aikuisille järjestettävistä sirkusryhmistä, kiinnostuimme niistä, koska oletimme sirkusvuorovaikutuksen tarjoavan uusia näkökulmia kehollisuuden ja kielen käytön ja oppimisen yhteenkietoutumisen ymmärtämiseen. Ajatuksemme oli, että sirkustuntien kehollisuus ja erilaisten materiaalien käyttö mahdollistaisi tämän yhteenkietoutumisen analysointia ja tarjoaisi sen ymmärtämiseen uusia näkökulmia. Tässä kehyskertomuksessa puhuu ensin Terhi ja sitten Riku. Lopuksi reflektioistaan kirjoittaa vielä Niina.

### TERHI / S2-OPETTAJA JA KIELEN OPPIMISEN TUTKIJA

Mahdollisuus yhdistää sosiaalinen sirkus, suomi toisena kielenä -opetus ja tutkimus tuntui heti kiinnostavalta. Kiehtovaa oli jo sirkus sinällään. Erityisen houkuttelevaa oli päästä seuraamaan monen tunnin ajaksi opetusta ja toimintaa, jossa osallistujina on kielenoppimisen alkuvaiheessa olevia maahanmuuttajia, mutta huomion kohteena ei olisi kieli vaan muiden taitojen opettelu. Sirkustunneilla suomen kieli olisi vain yhteisen vuorovaikutuksen väline, ja tunnit tarjoaisivat opiskelijoille luokkahuoneesta poikkeavan mahdollisuuden kielen käyttöön. Odotin mielenkiinnolla sirkusohjaajien ja S2-opiskelijoiden kohtaamista sekä yhteyden ja yhteisymmärryksen löytymistä ja keinoja.

Pääsimme mukaan toimintaan – ja se oli myös tutkimuksen tekemisen ehto: kaikki paikallaolijat osallistuvat. Niinpä seisoi aloituspiirissä tasavertaisina, sirkustaidoiltamme vähintäänkin yhtä tietämättöminä ja osaamattomina kuin tunneille osallistuvat opiskelijat, ja olimme osa ryhmää. Yritimme, erehdyimme, harjoittelimme, opimme jotain, jotain emme oppineet edes harjoittelemalla, innostuimme ja nauroimme. Viikkojen ajan pystyimme kameramme sirkusopetuksen tilaan ja kävelimme mukaan toimintaan. Unohdimme osin tarkkailla vuorovaikutusta aktiivisesti, mutta koimme omakohtaisesti, millaista sosiaalinen sirkus oli.

Huomiomme kiinnittyi alusta asti leikin, hyväksynnän ja yhteisöllisyyden ilmapiiriin. Liikkeelle lähtemisessä ja toiminnassa oli jotain, joka vapautti opiskelijat nauramaan ja hassuttelemaan, ja meidät siinä mukana. Kieli oli käytössä elävää, videoitua aineistoa kertyi ja tallennustila

loppui toistuvasti. Opiskelijat oppivat jongleeraamaan, olivat taitavia ja saivat kehuja. He leikkivät ja vitsailivat kielellä, jonka oppimisen alussa he vasta olivat. Osallisuus ja toimijuus vahvistuivat.

Stereotyyppisissä mielikuvissa tutkimustyö ja kielenoppiminen ovat tylsää puurtamista ja sirkus silkkaa pelleilyä. Tässä kokeilussa opiskelijat, opettajat ja tutkijat nauroivat välillä vedet silmissä ja sosiaalinen sirkus osoittautui opiskelijat tavoittavaksi keinoksi luoda yhteyttä, osallisuutta ja osaamista.

#### RIKU / SIRKUSOHJAAJA JA YHTEISÖTAITEILIJÄ

Sosiaalisen sirkuksen lyhyt suomalainen historia nivoutuu läheisesti hyvinvointiin. Monet sosiaalisen sirkuksen hankkeet ovat tutkineet sirkuksen hyvinvointivaikutuksia. Siksi Niinan ja Terhin halu liittää kielen oppimisen tutkimusta mukaan sirkustoimintaan tuntui hyvältä heti alusta alkaen. Minulle sirkusohjaajana avautui uusi fokus itselleni tuttuun toimintaan. Tiesin aiemman kokemukseni perusteella, että sirkusaktiviteetit ovat hyvä väline ihmisten osallistamiseen ja ryhmäyttämiseen. Tiesin kuinka suunnitella ja toteuttaa toimiva sirkuskerta yhdessä työparini Lauran kanssa. Nyt sain oppia itsestäni uutta ohjaajana: kuinka ohjeistan sirkusharjoitteita, ja kuinka käytän kieltä silloin, kun osallistujien suomen kielen taidot ovat vajavaisia?

Sosiaaliseen sirkukseen läheisesti kuuluva leikin kehys auttoi meitä kaikkia, koska me kaikki suostuimme yhteisiin sirkusleikkeihin. Sirkustaitoja ei opi ellei ole valmis toistamaan samoja harjoitteita lukuisia kertoja ja suostumaan siihen, ettei mikään taito kehity ilman harjoittelua. Leikillisuus auttaa jaksamaan harjoittelua. Sirkusryhmässämme tämä leikillisuus laajeni koskemaan kaikkea vuorovaikutusta ja auttoi osallistujia pelleilemään myös suomen kielellä. Itselleni tärkeä kokemus oli altistua myös osallistujien eri äidinkielifille ja olla opetettavana ja oppijana. Tämä opettavainen kielenoppimissirkusmatka onneksi vielä jatkuu ja saan nauttia yhdessä tekemisen luovasta ilmapiiristä.

#### NIINA / VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIJA

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut tuntemattomaan hyppäämistä. Sirkus sinällään oli minulle melko tuntematon alue ennen tutkimuksen

aloittamista. Vielä tuntemattomampi oli kuitenkin tässä käyttämämme tapa kerätä aineisto. Monessa aikaisemmassa tutkimuksessani olen nauhoittanut vuorovaikutustilanteita, joissa en ole itse ollut mukana. Nyt aineiston nauhoittamisen ehtona oli se, että osallistuin tilanteisiin myös itse. Tämä ehto on ollut tutkimuksen kannalta merkittävä, sillä sirkusvuorovaikutukseen osallistuminen on avannut vuorovaikutustilanteiden ymmärtämiseen uuden – kokemuksellisen – näkökulman: tiedän nyt, miltä sirkustoiminta tuntuu, ja olen kokenut ”nahoissani” sen, miltä tuntuu harjoitella jongleerausta tai klovneriaa.

Koska olen persoonana aika innostuvaa lajia, jouduin monesti sirkustuntien jälkeen ja niiden aikana muistuttamaan itselleni, että en lähtisi touhuihin liian innokkaasti mukaan vaan muistaisin myös havainnoida vuorovaikutusta. Usein sen kuitenkin unohdin, mikä oli sekä positiivinen asia että mahdollisesti myös haaste. Positiivinen sikäli, että keskittyessäni sirkustoimintaan opin jongleeraamaan! Haasteellisena asiaa voisi pitää metodisesta näkökulmasta: jos tutkija oppoo toimintaan, hänen havaintokykynsä ei riitä vuorovaikutuksen reflektiiviseen tarkasteluun. En kuitenkaan halua pitää tätä vakavana metodisena ongelmana, koska vuorovaikutusta on mahdollista havainnoida myös videonauhoilta melko ongelmattomasti. Ja sirkustuntien jälkeen muistin kyllä aina pysähtyä kirjoittamaan tutkimuspäiväkirjaa havainnoista ja kokemuksista. Metodisesti haasteellisempi ehkä onkin kysymys siitä, miten saisin myös oman kokemuksellisen tietoni käyttöön analyysissa ja miten se mahdollisesti olisi yhdistettävissä vuorovaikutuksen keskustelunanalyttiseen erittelyyn. Tätä asiaa ei ole vielä tässä artikkelissa ratkaistu, vaan sen pohdinta jatkuu edelleen.

Analyysiprosessimme on edennyt siten, että Terhin kanssa olemme käyneet videoaineistoa läpi merkatien sieltä kielen käytön, kehollisuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta kiinnostavia kohtia. Sen jälkeen olemme pitäneet kiinnostavista aineistonäytteistä datasessioita yhdessä kirjoittajajoukon kesken. Vaikka keskustelunanalyttinen aineiston katsomisen tapa ei luonnollisestikaan ollut Rikulle ja Lauralle yhtä tuttu asia kuin meille tutkijoille, jaoimme kuitenkin yllättävän paljon ammatillisia kiinnostuksen kohteita, ja yhteinen analyysin tekeminen oli antoisaa. Analyysin tekeminen ja kirjoittaminen on ollut tapa luoda

yhteistä ymmärrystä siitä, mitä sirkusvuorovaikutuksessa tapahtuu ja miksi, sekä soveltaa tätä ymmärrystä niin sirkusryhmien ohjaamisen, suomi toisena kielenä -opetukseen kuin opetusvuorovaikutuksen lain-alaisuuksien ymmärtämiseen laajemminkin.

Olemme pitäneet tutkimuksemme pohjalta myös yhteisiä esityksiä niin tieteellisissä konferensseissa kuin erilaisissa sirkusohjaajille tai yhteisötaiteilijoille tarkoitetuissa koulutuspäivissä ja tapahtumissa. Tutkijan näkökulmasta muille kuin toisille tutkijoille puhuminen ja esitelmöiminen on aina haastavaa. Erityisesti sirkusammattilaisille puhumisen olen tutkijana kokenut haastavaksi siksi, että käsityksemme esimerkiksi siitä, mitä kieli on, voi olla hyvin erilainen eikä filosofinen pohdintani siitä, miten kieli nykykielentutkimuksessa ymmärretään, useinkaan ole herättänyt kuulijoissa suurta innostusta. Haastavaa on siis pukea tutkimuksen havainnot sellaiseen asuun, että ne puhuttelisivat ja tuntuisivat tarkoituksenmukaisilta myös niiden ammattilaisten mielestä, jotka ovat 'tutkimuksen kohteena' eli tässä tapauksessa siis sirkusohjaajien. Tätä työtä on helpottanut paljon se, että Riku ja Laura ovat kommentoineet meidän tutkijoiden havainnoja prosessin aikana ja auttaneet meitä saamaan näkökulmaa siihen, mikä on heidän työnsä näkökulmasta merkityksellistä ja tärkeää.

Tutkimukselta toivotaan usein suoria vastauksia tai selviä ohjeita esimerkiksi siihen, mitä sirkustunneilla pitäisi tehdä, jotta suomea opittaisiin samalla tehokkaasti. Tutkijana en olisi kovin halukas tällaisia suoria ohjeita antamaan, koska ajattelen, että tutkimuksemme on tietyllä tavalla perusanalyysia siitä, mikä tällaisessa sirkuksen kaltaisessa vuorovaikutuksessa mahdollistaa oppimisen ja tukee sitä. En myöskään halua antaa yksityiskohtaisia neuvoja esimerkiksi siitä, miten tiettyä suomen kielen rakennetta tai fraasia pitäisi sirkuksen keinoin lähteä opettamaan. Toisaalta vaatimus tällaisten selvien ohjeiden esittämisestä on tutkimuksen tekemisen näkökulmasta myös positiivinen asia, sillä se todella pakottaa miettimään omien havaintojen sovellusarvoa. Ajattelen, että havaintojemme pohjalta voimme hyvin myös kehittää (sirkus)kielipedagogiikkaa ja näin olemme yhteistyössämme myös tehneet. Tämän projektin aikana pedagoginen kehitystyö on tapahtunut kuin huomaamatta: sirkustuntien jälkeen ja tutkimuksen teon lomassa olemme puhuneet havain-

noistamme ja jotkut niistä ovat saaneet Rikun ja Lauran muuttamaan joitakin ohjaamisen liittyviä käytänteitään. Seuraava vaihe tutkimuksen soveltamisessa olisi näiden havaintojen systemaattisempi reflektointi ja hyväksi havaittujen käytänteiden kirjoittaminen yleisemmän ohjeistuksen muotoon. Tällainen yhteinen projekti onkin jo suunnitteilla.

## LÄHTEET

- Anttila, E. 2013: *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Anttila, E. 2018: The potential of dance as embodied learning. *Proceedings of International conference. Body of knowledge. Embodied cognition and the arts*. University of California, Irvine, December 8–10, 2016.
- Bessone, I. 2017: Social circus as an organised cultural encounter. Embodied knowledge, trust and creativity at play. *Journal of Intercultural Studies* 38(6), 651–664.
- Caravan-verkosto = <http://www.caravancircusnetwork.eu/>. Viitattu 17.12.2020.
- Cekaite, A. & Aronsson, K. 2005: Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied linguistics* 26(2), 169–191.
- Cirque du Soleil 2013: *Handbook for Participant. Social circus basic training*, part 1–2. Cirque du Soleil.
- De Stefani, E. 2018: Formulation direction. Navigational instructions in driving lessons. *International Journal of Applied Linguistics* 28, 283–303.
- Douglas Fir Group 2016: A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Evans, B. & Reynolds, E. 2016: The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. *Symbolic Interaction* 39(4), 525–556.
- Garton, S. 2012: Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse* 3(1), 29–45.
- Goffman, E. 2012: *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. 2004: Participation. – A. Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 222–224.
- Goudard, P. 2005: Monimuotoinen kehä. – J.-M. Guy (toim.), *Sirkuksen vallankumous*. Tampere: Vastapaino, 155–170.
- Hindmarsh, J., Hyland, L. & Banerjee, A. 2014: Work to make simulation work. 'Realism', instructional correction and the body in training. *Discourse Studies* 16(2), 247–269.
- Kantonen, L. (toim.) 2010: *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Karttunen, S. 2017: Laajentuva taiteilijuus – yhteisötaiteilijoiden toiminta ja identiteetti hybridisaatio-käsitteen valossa. *Tahiti* 1/2017. Saatavissa: <https://tahiti.journal.fi/article/view/85656>. Viitattu 17.12.2020.
- Karttunen, S. 2018: Mitä yhteistä on yhteisötaiteella ja fasilitoinnilla? Kysymyksiä yhteis-

- söllisen taidetoiminnan filosofis-metodologisesta perustasta. *Cuporen työpapereita* 7. Kulttuuripoliitikan tutkimuskeskus Cupore. Saatavissa: <https://www.cupore.fi/fi/julkaisut/tyopaperit/mitae-yhteistae-on-yhteisoetaiteella-ja-fasilitoinnilla-kysymyksiae-yhteisoellisen-taidetoiminnan-filosofis-metodologisesta-perustasta>. Viitattu 17.12.2020.
- Kevallik L. 2010: Bodily quoting in dance correction. *Research on Language and Social Interaction* 43(4), 401–426.
- Kekäläinen, K. (toim.) 2014: *Studying social circus. Openings and perspectives*. Tampere: Centre for Practice as Research in Theatre University of Tampere.
- Keränen, A. 2018: Murtumakohdat S2-oppijoiden improvisaatioharjoituksissa. – L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa. AFinLAn Vuosikirja 2018*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 184–205.
- Kääntä, L., & Piirainen-Marsh, A. 2013: Manual guiding in peer group interaction. A resource for organizing a practical classroom task. *Research on Language and Social Interaction* 46(4), 322–343.
- Lehtimaja, I. 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsingin yliopisto: Unigrafia.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019: Connecting the language classroom and the wild. Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics* 40(4), 592–623.
- Lindwall, O. & Ekström, A. 2012: Instruction-in-interaction. The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies* 35, 27–49.
- Lindwall, O. & Lymer, G. 2014: Inquiries of the body. Novice questions and the instructable observability of endodotoc scenes. *Discourse Studies* 16(2), 271–294.
- Massey, D. 2008: *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Mead, G. H. 1938: *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mondada, L. 2014: The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65, 137–156.
- Mondada, L. 2016: Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20(3), 336–366.
- Mondada, L. (n.d.): *Conventions for multimodal transcription*. Saatavissa: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>. Viitattu 12.9.2019.
- Nishizaka, A. 2006: What to learn. The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction* 39(2), 119–154.
- Nishizaka, A. 2017: The perceived body and embodied vision in interaction. *Mind, Culture, and Activity* 24(2), 110–128.
- Nissi, R. 2014: Teksti ja sen kieliasu yhteisen huumorin lähteenä nuorten aikuisten raamatututkimuskusteluissa. – R. Nissi & A. Mielikäinen (toim.), *Sanaa tutkimassa. Näkökulmia uskonnolliseen kieleen ja sen käyttöön*. Helsinki: SKS, 201–232.
- Okada, M. 2013: Embodied interactional competence in boxing practice. Coparticipants' joint accomplishment of a teaching and learning activity. *Language & Communication* 33(4), 390–403.
- Sidnell, J. 2006: Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. *Research on Language and Social Interaction* 39(4), 377–409.

- Stevanovic, M. & Svennevig, J. 2015: Introduction. Epistemics and deontic in conversational directive. *Journal of Pragmatics* 78, 1–6.
- Stukenbrock, A. 2014: Take the words out of my mouth. Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics* 65, 80–102.
- Tarone, E. 2000: Getting serious about language play. Language play, interlanguage variation and second language acquisition. – B. Swierzbinska, F. Morris, M. E. Anderson, C. Klee & E. Tarone (toim.), *Social and cognitive factors in second language acquisition*. Somerville, MA: Cascadia Press, 31–54.
- Törmi, K. 2016: *Koreografinen prosessi vuorovaikutuksena*. Helsinki: Taideyliopiston teatteri- korkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. 1991: *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Waring, H. 2011: Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse* 2(2), 201–218.
- Westerlund, H., Lehtikoinen, K., Anttila, E., Houni, P., Karttunen, S., Väkevää, L., Furu, P., Heimonen, M., Jansson, S.-M., Juntunen, M.-L., Kanttonen, L., Laes, T., Laitinen, L., Laukkanen, A. & Pässilä, A. 2016: *ArtsEqual. Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi. Katsaus kansainväliseen tutkimukseen*. Taideyliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/174795>. Viitattu 17.12.2020.

# Ryhmäytyminen teatteriharjoituksissa

*Marjo Savijärvi*

 <https://orcid.org/0000-0001-6928-0950>

## Johdanto

Ryhmään liittyminen ja siitä eroaminen ovat jokapäiväistä toimintaa, jonka yksityiskohtia emme usein tule pohtineeksi. Molemmat ovat kuitenkin monimutkaisia prosesseja, jotka edellyttävät toiminnan koordinoimista sekä uuteen ryhmään liittyvien että uusia jäseniä vastaanottavien osapuolten välillä. Monesti koordinaatio on kehollista; esimerkiksi kääntymällä toista kohti voi ilmaista valmiuttaan ottaa toinen ihminen mukaan ryhmään, ja päinvastoin, kääntämällä selkensä voi näyttää, ettei ole vastaanottavainen juuri sillä hetkellä. Äärimmäinen esimerkki on kiusaaminen, joka voi toteutua pieninkin elein; ryhmä voi ”sulkea rajansa” kehollisesti siten, että yksi osallistuja jää ryhmän ulkopuolelle. Tällaista toimintaa voi olla vaikea todentaa jälkikäteen. Ryhmäytymisen yksityiskohtainen analyysi tuo näkyväksi niitä keinoja, joita osallistujat käyttävät erotessaan yhdestä ryhmästä ja liittyessään toiseen, tai vastaanottaessaan uusia jäseniä jo olemassa olevaan kokoonpanoon.

Tämän tutkimuksen kohteena on ryhmäytyminen teatteriharjoituksissa, jonka osallistujat ovat nuoria kesätyöntekijöitä. Nuorilta ei edellytetä aiempaa kokemusta teatterin parissa. He eivät myöskään yleensä tunne toisiaan harjoitusten alkaessa, joten kesän kuluessa joukosta toisilleen



vieraita nuoria tulee yhteen hioutunut ryhmä. Teatteriharjoitukset ovat otollinen konteksti ryhmäytymisen analysoimiseen, sillä harjoituksia tehdään usein erilaisissa kokoonpanoissa ja ryhmäytyminen ilmiönä tulee näin ollen näkyväksi.

Ryhmäytyminen näyttäisi olevan ihmiselle luontaista. Satunnaisessaakin väenpaljoudessa ilmenee herkästi taipumusta muodostaa psykologisia joukkoja, joiden sisällä oleviin suhtaudutaan yleensä positiivisesti (Freud 2010 [1921]: 59, 61–62). Aiemmista tutkimuksista ilmenee niin ikään, että taide itsessään herättää ryhmään kuulumisen tunnetta (McCarthy, Ondaatje, Zarakas & Brooks 2004: 14). Tässä analysoitu toiminta on myös perustavasti ryhmälähtöistä: harjoitukset eivät perustu ennalta laadittuun käsikirjoitukseen vaan käsikirjoitus luodaan kesän aikana. Ryhmä siis tuottaa teoksen yhdessä. (Ks. Oddey 1994.) Tutkimushankkeeseemme osallistuville nuorille työskentelyn merkittävä anti on ollut kokemus siitä, millaista on sitoutua ryhmään ja saada yhteinen ääni kuuluviin teoksen ja näyttämöroolien kautta (Visakko 2017).

Näyttämöharjoitusten aikana tapahtuu paljon erilaisia lyhytaikaisia ryhmäytymisiä; harjoitteita tehdään usein pareittain tai pienissä ryhmissä, ja kokoonpanojen muodostaminen edellyttää konkreettista siirtymistä erikokoisiin ryhmiin. Näissä tilanteissa ryhmät syntyvät pitkälti samanaikaisesti, jolloin koko asetelma on liikkeessä. Artikkelin analyttinen osuus keskittyy juuri tällaiseen ryhmäytymiseen: analyysin kohteena on tilanne, jossa osallistujat siirtyvät pareista kolmen hengen ryhmiin. Ryhmän jäsenten lukumäärä vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja sen mahdollisuuksiin, sillä ryhmän jäsenten välille syntyy erilaisia riippuvuussuhteita (Freud 2010 [1921]). Sosiologi Georg Simmel (1902) on nostanut esiin ryhmän jäsenten lukumäärän merkittävänä tekijänä ryhmän toiminnan ja sen jäsenten välisten suhteiden kannalta. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on erityisesti kahden hengen (dyadin tai parin) ja kolmen hengen ryhmän erityiset ja erottavat piirteet. Simmelin mukaan dyadi on ryhmien joukossa erityistapaus, sillä sen jäsenet ovat toisistaan erityisellä tavalla riippuvaisia. Jos yksi lähtee, toinen jää yksin ja ryhmän olemassaolo lakkaa. Kolmen hengen ryhmä on toisaalta jatkuvasti alttiina sille, että kaksi jäsentä tiimiytyy keskenään ja yksi jää ulkopuoliseksi.

Artikkeli on jäsennetty seuraavasti: kerron aluksi aineistosta ja tutkimushankkeesta, jonka osana aineisto on nauhoitettu (luku 2). Sen jälkeen käsittelen ilmiöitä, joita keskusteluanalyyttinen teatteritutkimus nostaa esiin (luku 3). Analyysisessä osassa (luku 4) näytän ensin yleiskuvan siitä, millaisten vaiheiden kautta ryhmäytyminen etenee ja mitkä seikat vaikuttavat ryhmien muodostamiseen (4.1.). Sitten analysoin koko tilannetta sekventiaalisesti siten, että keskiössä on sanallinen toiminta (4.2.). Näytän vielä eri parien siirtymistä analysoimalla, miten edeltävän tehtävän luomat spatiaaliset ja ryhmädynaamiset seikat vaikuttavat orientaation muutoksiin ja miten parit koordinoivat kehollista toimintaansa keskenään (4.3.). Kahden tapauksen avulla havainnollistan myös, miten ryhmät muodostavat uuden vuorovaikutustilan (4.4.). Luvussa 5 kokoaan tulokset. Tutkimustarinassa kerron, miten hanke sai alkunsa ja valotan sitä, mitä hankkeen osallistujien yhteisissä tapaamisissa tapahtui: millaisia asioita käsiteltiin kulissien takana. Valotan myös sitä, miten tutkijat ja taiteilijat tutustuivat toistensa metodeihin osallistumalla tieteelliseen ja taiteelliseen toimintaan.

## Aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineisto koostuu videoiduista teatteriharjoituksista. Ne on nauhoitettu osana Koneen Säätiön rahoittamaa vuorovaikutustutkijoiden ja taiteentekijöiden yhteistä kolmivuotista hanketta ”Taide työnä ja työvälineenä” (2015–2017). Tutkimuskohteena on URB-kesätyöprojekti, jossa ryhmä nuoria aikuisia työskenteli ammattilaisen johdolla tähtäimenään esitys Kiasma-teatterin järjestämällä Urbaanin taiteen festivaaleilla. Projektissa harjoiteltiin kesäisin viidestä kuuteen viikkoa, kuusi tuntia joka arkipäivä. Taide työnä ja työvälineenä -hankkeen tutkijat ja avustajat keräsivät aineiston videoimalla näyttämöharjoituksia ja haastatteleamalla kesätyöprojektiin osallistuneita nuoria ennen projektia ja sen jälkeen sekä tallentamalla osallistujien tuottamaa muuta materiaalia kuten tekstejä ja kuvia ja osallistujien kuvaamia videoita. Myös esitykset Urbaanin taiteen festivaalilla on tallennettu tutkimuskäyttöön. Kesätyöprojektiin valittiin joka kesäksi uusi nuorten aikuisten ryhmä. Osallistujilta ei edel-

lytetty kokemusta tai harrastuneisuutta taiteen alalta, mutta heiltä edellytettiin halua osallistua yhteiseen projektiin ja työskennellä yhteisen päämäärän hyväksi. Ohjaaja ja hänen työparinsa olivat taiteen ammattilaisia ja myös mukana Taide työnä ja työvälineenä -hankkeessa.

Aineistoa kerättiin kaikkiaan kolmelta kesältä videoimalla yhdestä kahteen kokonaista harjoituspäivää viikossa koko harjoittelujakson ajalta. Yhteensä videoaineistoa on kertynyt noin 150 tuntia. Aineistot on tallennettu kolmella kameralla. Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty kahden näyttämöharjoituksen väliin sijoitettavaa katkelmaa, jossa 12 osallistujaa siirtyy pareista kolmen hengen ryhmiin. Katkelman kokonaiskesto on 22 sekuntia. Kyseessä on siis ajallisesti varsin lyhyt tuokio, mutta lyhyessä ajassa tapahtuu paljon – erityisesti siksi, että suuri osa tapahtumisesta on samanaikaista. Yhden ryhmäytymistilanteen yksityiskohtainen analyysi tuo näkyväksi sen, miten osallistujat koordinoivat toimintaansa yhdessä siirtyessään pareista kolmen hengen ryhmiin, ilman että ryhmien kokoonpanoa on ohjeistettu muuten kuin lukumäärän osalta. Analysoitu tilanne on nauhoitettu kesätyöprojektin toisella viikolla. Osallistujat ovat harjoitelleet keskenään seitsemän arkipäivän ajan, ja kyseessä on projektin kahdeksas päivä. Koska harjoituksia on kuusi tuntia joka arkipäivä, yhteistä aikaa on ehtinyt kertyä reilut neljäkymmentä tuntia.

Tutkimuskohteeksi valikoitunut ilmiö, ryhmäytyminen, niin sanotusti ”nousi aineistosta”, eli valikoitui motivoimattoman aineistonkatselun tuloksena. Yhden osallistujan ele herätti kiinnostukseni ja ryhdyin tarkastelemaan tilannetta tarkemmin. Tässä mielessä tutkimuskohteen valinta oli klassisen keskustelunanalyttinen. Analyysia ohjasi koko ajan keskustelunanalyysiin perustava analyttinen kysymys ”Why that now?” (Schegloff & Sacks 1973). Sen sijaan se, että analyysin kohteena on vuorovaikutus teatteriharjoituksissa, tekee asetelmasta erilaisen kuin klassisissa keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa, jotka pohjautuivat etenkin alkuun pitkälti puhutun arkivuorovaikutuksen analyysiin (Sacks 1992a, 1992b). Tutkimuksessani soveltavuus ilmenee ensinnäkin siten, että aineisto on taltioitu teatteriharjoituksista, mikä on melko uusi avaus keskusteluntutkimuksen kohteena (ks. Norrthon 2020). Tutkimushanke oli myös perustavasti tieteen ja taiteen rajoja ylittävä; keskeistä oli alusta

asti tutkijoiden ja kentän monenlaiset kohtaamiset. Hankehakemus kirjoitettiin yhdessä, ja tutkijat ja taiteilijat tapasivat toisiaan säännöllisesti koko hankkeen ajan. Tapasimme myös URB-kesätyöprojektiin osallistuneita nuoria esimerkiksi harjoituksissa, hankkeen järjestämässä työpajassa ja esityksessä Pyhä kaaos (<http://www.sicspace.net/past/pyhae-kaaos/>).

Vuorovaikutus teatterissa ja teatteriharjoituksissa on uusi, kasvavaa kiinnostusta herättänyt alue keskusteluntutkimuksen kentällä (ks. Harjunpää, Deppermann & Sorjonen 2021; Hazel 2015, 2018; Ihalainen (tulossa); Norrthon 2020; Raevaara 2020; Savijärvi 2019; Savijärvi & Ihalainen (tulossa); Schmidt 2014, 2018; Turunen 2018). Tutkimusta tehtiin tiiviissä yhteistyössä taiteilijoiden kanssa – ei pelkästään työpöydän ääressä vaan myös kokemuksellisesti, osallistumalla. Tutkijat ja taiteilijat tapasivat toisiaan säännöllisesti koko hankkeen ajan. Tutkijat osallistuivat toisinaan näyttämöharjoituksiin yhdessä nuorten kanssa, ja taiteilijat osallistuivat joihinkin yliopistolla järjestettyihin seminaareihin ja datasessioihin. Tarkoituksenamme oli, että oppisimme ymmärtämään tieteen ja taiteen metodien yhtymäkohtia ja eroja kokemuksen kautta.

## Keskusteluanalyysi näyttämötaiteen analyysivälineenä

Keskusteluanalyysi tutkii, miten ihmiset toimivat ja tulkitsevat toistensa toimintaa tilanteissa, jotka muotoutuvat hetki hetkeltä. Sitä voidaan pitää intersubjektivisuuden arkkitehtuurin empiirisenä tutkimusmenetelmänä. (Heritage 1996 [1984].) Metodi lähtee liikkeelle siitä oletuksesta, että toisen ihmisen tarkoituksien tulkitseminen perustuu käytännössä aina päättelyyn (ks. Goffman 1959: 15; Garfinkel 1967). Päättelyprosessi, kuten sen analysoiminenkin, on mahdollista, koska keskustelutoiminnot ovat julkisia. Ne on tuotettu osallistujien havaittavaksi, ja tästä syystä ne ovat tunnistettavia sekä vuorovaikutustilanteisiin osallistuville että vuorovaikutusta analysoivalle tutkijalle (Schegloff & Sacks 1973; Schegloff 1991; Wootton 1997). Vaikka meillä ei voikaan olla täysin samanlaisia kokemuksia maailmasta, toimimme ikään kuin kokemukset olisivat yhtenevät – ymmärtäminen perustuu siihen, että

kokemuksemme ovat riittävässä määrin yhteneviä, kunnes toisin todistetaan (Heritage 1996 [1984]: 64–70; Schutz 1990 [1962]: 10–12).

Esittävässä taiteessa tulkintojen pitää olla tunnistettavia myös yleisölle. Kuten Raevaara (painossa) osoittaa, URB-kesätyöohjelman ohjaaja asettaa harjoituksissa ohjeittensa perustaksi myös yleisön näkökulman. Yleisön näkökulman eksplikoiminen on erityisen tärkeää ryhmässä, jossa osallistujat eivät ole ammattilaisia taiteentekijöitä. Näin ollen ohjaajan on tärkeä sanoittaa sellaistakin, mikä ammattilaiselle on jo osa hänen ammatillista kompetenssiaan – taitoa nähdä ammattilaisen silmin (ks. Goodwin 1994). Teatterihankkeeseen osallistuvat nuoret harjoittelevat paitsi esiintymistä myös sitä, millaista työtä esittävän taiteen tekeminen on. Harjoituksissa he oppivat esiintymisen lisäksi myös katsomaan ja analysoimaan roolihahmojensa toimintaa katsojan näkökulmasta.

Esittävän taiteen ja erityisesti teatterivuorovaikutuksen analysoiminen nostaa keskiöön kehollisen toiminnan, jota myös viimeaikainen vuorovaikutustutkimus on tuonut yhä enemmän esiin (esim. Broth & Mondada 2019; Broth & Keevallik 2020; Goodwin 2000; 2002; Haddington, Mondada & Nevile 2013; Haddington & Kääntä 2011; Keevallik 2013, 2018; Mortensen & Hazel 2014; Nevile 2015; Stevanovic & Lindholm 2016). Jo puoli vuosisataa sitten sosiologi Erwing Goffman (1964) totesi, että puheen luonnollinen koti on tilanne, jossa ei välttämättä puhuta. Keskusteluanalyttiset tutkimukset ovat tuottaneet yhä tarkempaa tietoa siitä, miten osallistujat koordinoivat sanallista ja kehollista toimintaansa. Goodwin (1979) osoitti jo klassikoksi muodostuneessa tutkimuksessaan, miten vastaanottajan katseen suunta vaikuttaa puhujan tuottaman vuoron rakenteeseen: mikäli kukaan vastaanottajista ei katso puhujaa tai ole kääntämässä katsettaan tämän suuntaan vuoron edetessä, puhuja aloittaa uudestaan. Tämä osoittaa, miten perustavasti olemme riippuvaisia toisistamme – jopa puheenvuorojemme kielipiillinen rakenne riippuu siitä, miten puhettamme kuunnellaan. Goodwin (2007) tarkasteli vuorovaikutusta myös kuulijan näkökulmasta; hän näytti, miten tietävä kuulija koordinoi kehollista toimintaansa kertomuksen etenemisen mukaan, vaikka ei osallistunutkaan kertomiseen sanallisesti.

Viimeaikaiset tutkimukset sanallisen ja kehollisen toiminnan suhteesta viittaavat siihen, että kehollinen toiminta on jopa sanallista merkit-

tävämpää ainakin sellaisissa tilanteissa, joissa tehdään myös muuta kuin puhutaan. Stevanovic ja Monzoni (2016) ovat analysoineet kehollista toimintaa tilanteissa, joissa yhteisen toiminnan kohteena on jokin materiaallinen objekti. Tutkimus osoittaa, että osallistujat orientoituvat ensisijaisesti keholliseen toimintaan ja toissijaisesti puheeseen. Mikäli sanallinen ja kehollinen toiminta ovat ristiriidassa keskenään, osallistujat tulkitsevat kehollista toimintaa. Niin ikään tilanteissa, joissa sanallinen toiminta (kuten kertominen) syystä tai toisesta keskeytyy, paluuta ilmaistaan kierrättämällä keskeytystä edeltäneestä toiminnasta ensin kehollisia ja sitten sanallisia keinoja (Helisten 2018). Mondada (2009) on analysoinut toisilleen ennalta vieraiden ihmisten kohtaamista kadulla ja osoittanut, että ennen sanallisen vuorovaikutuksen aloittamista osallistujat kääntyvät toisiaan kohti ja luovat yhteisen vuorovaikutustilan. Vuorovaikutustila muodostetaan siis aluksi kehollisesti ja vasta sen jälkeen ryhdytään puhumaan.

Keskusteluanalyttinen metodi on erikoistunut vuorovaikutuksen ajallisen etenemisen analysoimiseen (Deppermann & Günther 2015). Etenkin alkuvaiheessa, kun valtaosa tutkimuksesta perustui puhelinkeskustelujen nauhoitukseen, analyysissa korostui toimintojen sekventiaalinen (perättäinen) jäsenyminen (Schegloff 2007). Kehollisen toiminnan analyysi on nostanut esiin simultaanisuuden (samanaikaisuuden) (esim. Goodwin 2007). Kehollisen toiminnan analyysissa onkin otettava huomioon useita temporaalisia jäsennyksiä, jotka ovat yhtä aikaa relevantteja (Mondada 2018). Leppäkoski (2001) nostaa myös esiin juuri teatterille tyypillisen ajallisen ulottuvuuden: vertikaalisuuden. Teatteriesitys tapahtuu jossakin paikassa johonkin aikaan. Se on ikään kuin oma maailmansa, johon katsoja astuu sisään ja josta hän esityksen jälkeen taas palaa normaaliin arkeensa aikaulottuvuuksineen. Esiintyjän näkökulmasta taas voidaan ajatella, että näyttämöharjoituksissa aika kulkee taaksepäin, ensi illasta harjoituskauden alkuun; harjoittelun ja harjoituksissa tapahtuvan vuorovaikutuksen kannalta ei ole niinkään merkittävää se, kuinka kauan jotakin kohtausta on harjoiteltu vaan se, kuinka lähellä ensi-iltana on. Ensi-illan läheisyys vaikuttaa siihen, miten kohtauksia harjoitellaan, miten osallistujat puhuvat toisilleen, millaisia vuoroja ohjaaja käyttää ja miten vuorot tulkitaan. (Hazel 2018.)

Keskustelunalyysi on esittävän taiteen analyysivälineenä erityisen kiinnostava, koska molemmat tutkivat inhimillistä vuorovaikutusta siten kuin se toteutuu arkisissa tilanteissa – molemmat pureutuvat inhimillisen kokemuksen ydinkysymyksiin. Keskustelunalyysin perustava ja vuorovaikutuksen yksityiskohtiin pureutuva kysymys, *why that now*, on esittävässä taiteessa keskeinen, kun taide luo kokemuksia ja pyrkii yhteyteen yleisön kanssa (Norrthon 2017). Arkivuorovaikutuksen säännönmukaisuuksia ja konventioita hyödynnetään myös kaunokirjallisuuden dialogissa (ks. Nykänen & Koivisto 2016). Hazel (2018) nostaa esiin näyttelijäntyön ja keskustelunalyysin paralleelin tavan tuottaa ja tulkita tekstejä. Keskusteluntutkijat litteroivat vuorovaikutusta, ja näitä litteraatteja analysoidaan katsomalla samaa litteroitua videopätkää yhä uudestaan. Teatterissa toiminnan suunta on päinvastainen; kirjoitettua puhetta, käsikirjoitusta, luetaan ja tulkitaan, ja tekstin pohjalta luodaan puhuttua vuorovaikutusta.

## Tulokset

Tarkastelen tässä luvussa kahden näyttämöharjoituksen välistä jaksoa, jossa kaksitoista osallistujaa työskentelee ensin pareittain ja siirtyy sitten ohjaajan kehotuksesta kolmen hengen ryhmiin. Ensikatsomalta katkelma näyttää kaaokselta. Tarkemman analyysin tuloksena toiminnasta löytyy kuitenkin monenlaista systematiikkaa – se on jäsentynyttä pienintä piirtoa myöten (ks. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Osallistujia on tässä tilanteessa ohjaajan lisäksi kaksitoista, sillä myös tutkijat ovat mukana tekemässä harjoitteita. Sami, Leena, Milja, Lotta ja Petra ovat tutkijoita, Jani, Carlos, Amina, Razan, Henry, Elisa ja Nimo taas URB-kesätyöhankkeeseen palkattuja nuoria.

### TOIMINNAN VAIHEET JA EDELTÄVÄN TOIMINNAN MERKITYS

Taustoitan analyysia kertomalla aluksi, millaisia vaiheita ryhmien muodostamisesta hahmottuu ja miten edeltävä harjoitus ja siinä omaksutut roolit vaikuttavat ryhmien muodostamiseen. Näytän myös, miten osallistujat ovat sijoittuneet tilaan tilanteen alkaessa ja siinä vaiheessa, kun

he ovat siirtyneet kolmen hengen ryhmiin (asetelmat 1 ja 2). Jäljempänä analysoin kutakin vaiheita yksityiskohtaisesti eri parien näkökulmasta eli havainnollistan sitä, millaisia toteumia eri vaiheilla on kyseisessä tilanteessa. Vaiheiden kesto ja toteutumistapa kuitenkin vaihtelee eri osallistujilla. Jokaisen osallistujan toiminta vaikuttaa koko ryhmään, sillä koko konstellaatio on liikkeessä. Yhden osallistujan siirtyminen vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia muilla on löytää itselleen ryhmä. Jos parin yksi jäsen liittyy uuteen ryhmään, toinen jää yksin (Simmel 1902). Yksinäisen on löydettävä itselleen sellainen ryhmä, jossa ei vielä ole kolmea jäsentä. Jäljempänä näkyy, että juuri näissä tilanteissa osallistujat käyttävät puhetta. Yksin jääminen on siis jonkinasteinen ongelmatilanne, jonka ratkaisemisessa puhe on paikallaan.

Ryhmäytymisprosessin voi kiteyttää alla olevan kaavion mukaisesti:

Prosessi alkaa, kun ohjaaja lopettaa edellisen harjoituksen (1a). Sen jälkeen osallistujat päättävät harjoituksen keskenään (1b) ja suuntaavat huomionsa ensin ohjaajaan (2a) ja sitten koko ryhmään potentiaalisina uusina vuorovaikutuskumppaneina (2b). Uusien ryhmien muodoutumiseen kuuluu vuorovaikutustilan luominen (3a) sekä orientoituminen uudestaan koko ryhmään uutena kolmen hengen ryhmänä (3b).

Kuvio 1. Ryhmäytymisprosessi

Kaavion vaiheet a ja b tapahtuvat kronologisessa järjestyksessä, joskin tapahtuminen on osin samanaikaista ja toteutuu eri tavoin eri parien kohdalla. Edellä kuvatuista vaiheista ainoastaan ohjaajan toimesta tapahtuva edellisen tehtävän lopettaminen ja ohjeistaminen siirtyä seuraavaksi kolmen hengen ryhmiin (1a) ovat ensisijaisesti sanallisia. Ohjaaja toki käyttää myös kehoaan – hän lähtee kävelemään salin poikki ja alkaa puhua vasta sitten. Lisäksi hän käyttää monenlaisia eleitä antaessaan ohjeen siirtyä uusiin ryhmiin: esimerkiksi pyöräyttää kättään ilmassa. Hänen toimintaansa olisi kuitenkin vaikea (jos ei mahdoton) toteuttaa kokonaan kehollisesti. Ryhmäytymisen muut vaiheet (1b–3b) taas toteutuvat pääasiassa kehollisesti; uusi ryhmäjako edellyttää, että osallistujat siirtyvät kolmen hengen ryhmiin, ja sitä taas olisi mahdotonta tehdä pelkästään puhumalla.

Ryhmien muodostamiseen ja tilanteen kulkuun vaikuttaa ensinnäkin se, mitä osallistujat ovat tekemässä ennen uusien ryhmien muodosta-



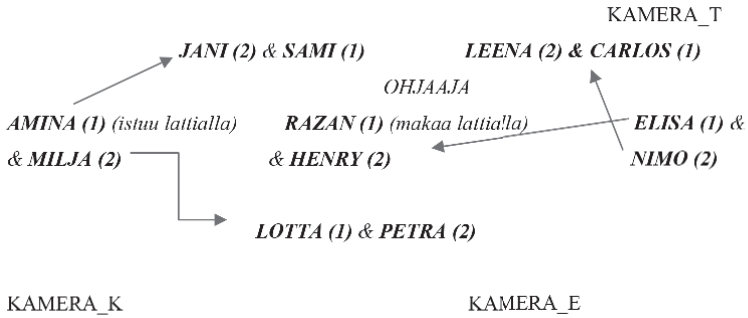
mista. Tässä tapauksessa he ovat edellä työskennelleet pareittain. Ensimmäinen vaikuttava seikka liittyy siihen, missä parit ovat seisoneet; ryhmät muodostetaan ensisijaisesti lähellä olevien osallistujien kanssa. Huomion suuntaamisen ajoitukseen ja tapaan taas vaikuttaa se, millaiset roolit osallistujilla on edellisessä pariharjoituksessa ja missä vaiheessa he ovat silloin, kun ohjaaja päättää harjoituksen ja antaa uuden ohjeen. Edellisessä harjoituksessa kunkin parin molemmilla jäsenillä on roolit, joiden mukaan toiminta on jäsentynyt. ”Ykkösen” roolissa oleva aloittaa jonkin fyysisen tekemisen. ”Kakkosen” roolissa oleva katsoo, mitä pari tekee ja esittää kysymyksen ”hei mitä sä teet”, johon pari vastaa.

Seuraavasta asetelmasta (1) käy ilmi, miten osallistujat ovat asettuneet lähtötilanteessa. Numerot osallistujien pseudonyymien perässä kertovat, onko parilla ykkösen vai kakkosen rooli siinä vaiheessa, kun ohjaaja päättää harjoituksen ja antaa uuden ohjeen. Tätä ei ole erikseen kerrottu, mutta se näkyy toiminnassa: ”ykkönen” tekee jotakin fyysisesti ja ”kakkonen” katsoo tätä.<sup>1</sup> Asetelmista näkyy myös kolmen kameran (T, K ja E) sijainti. Jäljempänä litteraattien ohessa olevien kuvien yhteydessä on merkitty kirjaimella, mistä kuvakulmasta on kysymys. Asetelman 1 nuolet osoittavat, kuka osallistujista siirtyy ja mihin ryhmään.

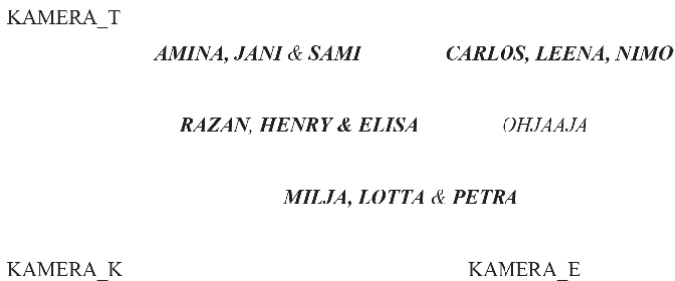
Asetelma 1 kuvaa alkutilanteen ja sen, kuka siirtyy mihinkin ryhmään. Asetelma 2 kuvaa tilannetta siinä vaiheessa, kun osallistujat ovat kolmen hengen ryhmissä. Kaiken kaikkiaan neljä paria pysyy yhdessä ja saa yhden uuden jäsenen. Kaksi paria hajoaa, ja näiden parien osallistujat, Amina, Milja, Elisa ja Nimo, liittyvät kolmansiksi jäseniksi yhdessä pysyttelevien parien ryhmiin. Näin kuudesta parista syntyy neljä kolmen hengen ryhmää. Vaikka asetelma (2) näyttää osallistujat ikään kuin riveissä, todellisuudessa he seisovat siinä vaiheessa pikemminkin ympyrässä. Siirryn seuraavaksi ryhmäytymisen tarkempaan tarkasteluun.

1 Harjoitukseen kuuluu myös, että parit toimivat vuorotellen ”ykkösen” ja ”kakkosen” rooleissa. Asetelman 1 numero kuvaa tilannetta sillä hetkellä, kun ohjaaja päättää harjoituksen.

### **Asetelma 1: Parit**



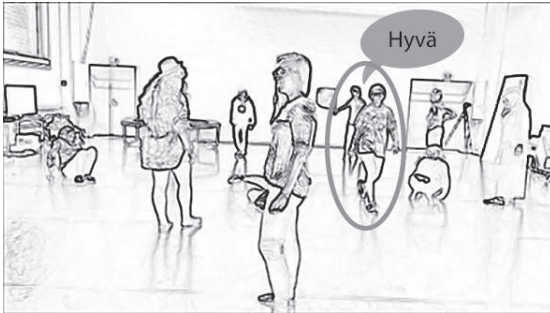
### **Asetelma 2: Kolmen hengen ryhmät**



### **SANALLISEN TOIMINNAN SEKVENTIAALINEN ANALYYSI**

Näytän seuraavaksi koko tilanteen siten, että fokuksessa on sanallinen toiminta. Jäljempänä analysoin yksityiskohtia ja osallistujien kehollista toimintaa tarkemmin. Esimerkistä 1 näkyy, miten ohjaaja aloittaa evaluoivalla vuorolla, joka implikoi harjoituksen päättymistä (r. 2), ja jatkaa sen jälkeen uuteen ohjeeseen (r. 3). Jo ennen evaluoivaa vuoroaan hän lähtee kävelemään kohti salin etuosaa (r. 1) seisottuaan ensin jonkin aikaa paikallaan parityöskentelyä katsellen. Näin ollen osallistujat voivat ennakoida jonkinlaista muutosta jo ennen kuin harjoitusta päättäviä sanoja lausutaan.

## Aineisto-ote 1. Kolmen hengen ryhmiä



Kuva 1 E

01 OHJ: ((lähtee kävelemään salin etuosaa kohti))  
 02 OHJ: #Δ hyvä, (.) Δ loistavaa.  
 ohj Δ askel eteen Δ askel eteen  
 #Kuvail  
 03 OHJ: Δ sitte mä haluaisin Δ seur [aavaks Δ kolmen hengen,  
 ohj Δ kääntyvä askel Δ askel taakse Δ askel taakse  
 04 RAZ: [+mthaha  
 raz + kts Hen  
 05 HEN: +m(h)itä sä t(h)eet  
 hen + kts Raz  
 06 OHJ: Δ ryh[miä.  
 ohj Δ askel taakse  
 07 RAZ: & [\$(---)\$  
 jan & kts ympärilleen ja "laskee" sormillaan  
 08 HEN: +↑a:ha[haha,  
 hen + nyökkää Razanille  
 [  
 09 RAZ: [\* (kol-)  
 raz \*nousee ylös  
 10 (.) ((Henry kääntyy ohjaajaa kohti))  
 11 HEN: +>mitä<?  
 12 OHJ: kolmen hengen ryhmiä mä haluaisin,  
 13 +(.)  
 hen + os. Elisaa molemmat käsivarret ylhäällä  
 14 OHJ: onks se mahollista mä en oo laskenu teitä,  
 15 NIM: mä tuun sinne  
 16 MIL: mä tuun  
 17 MIL: ↑aa teil on jo  
 18 HEN: hehehehe.  
 19 MIL: mä tuun teiän kans.  
 20 OHJ: okei just hyvä, (.) hyvä. jee.

Evaluoivan vuoronsa jälkeen ohjaaja antaa uuden ohjeen. Hän esittää sen omana toivomuksenaan ja käyttää konditionaalia: *sitte mä haluaisin seuraavaks kolmen hengen ryhmiä* (r. 3 ja 6). Osittain samanaikaisesti

ohjaajan puheen kanssa Henry esittää Razanille kysymyksen. Tämä kysymys on osa edellistä harjoitusta, jota osallistujat ovat tehneet pareittain (ks. 4.1). Razan näyttäisi vastaavan Henrylle, joskaan vastauksen sisältö ei kuulu niin selvästi, että sitä olisi saatu litteroitua. Näyttää siltä, että kyse on kuitenkin vastauksesta Henryn kysymykseen ja näin ollen edelliseen, parin kanssa tehtävään harjoitukseen, kuuluva vuoro. Henry kuittaa naurahtuen lausutulla partikkelilla ja nyökkää Razanille (r. 8). Henryn vuoro sulkee sekvenssin ja toimii myös edeltävää harjoitusta lopettavana vuorona. Se ”vapauttaa” näin Henryn harjoitukseen liittyneestä roolista, jossa hänen tehtävänsä oli kiinnittää huomiotaan Razaniin.

Välittömästi partikkelivuoron jälkeen Henry kääntyykin ohjaaja kohti ja esittää avoimen korjausaloitteen (rivit 10–11). Avoimet korjausaloitteet osoittavat usein kuulemisongelmaa, ja niihin tyypillinen vastaus on ongelmavuoron toisto (Haakana 2011; Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016). Ohjaajan vuoro on jäänyt Henryltä ilmeisesti kuulematta, todennäköisesti siksi, että edeltävä toiminta parin kanssa oli vielä kesken. Korjausaloitteen jälkeen ohjaaja toistaa edellisen vuoronsa, joskin erilaisella sanajärjestyksellä ja jättää toiminnan sekventiaalisuutta ilmentävät partikkelit toistamatta (vrt. r. 3: *sitte, seuraavaks*). Siirtymä on jo tullut ilmaistuksi, ja tässä kohtaa toistettavaksi tulee vain uuden ohjeen faktuaalinen sisältö. Ohjaaja aloittaa nominaalilausekkeella *kolmen hengen ryhmiä*. Vuoron informaatorakenne on siis kääntynyt toisin päin.

Ohjaaja lisää vielä varauksen: *onks se mahdollista mä en oo laskenu teitä*. Kyseisessä katkelmassa osa tutkijoista on tekemässä harjoitusta nuorten kanssa, ja tästä syystä ohjaajalla ei välttämättä ole täsmällistä käsitystä siitä, kuinka monta osallistujia on. Koska edellistä tehtävää on edellä tehty pareittain, on selvää, että heitä on parillinen määrä, mutta eri asia on, onko lukumäärä myös kolmella jaollinen. Tässä tapauksessa on; osallistujien lukumäärä on kaksitoista, joka on sekä kahdella että kolmella jaollinen luku. Lukumäärän nostaminen esiin voi osaltaan lieventää kehotuksen deonttista velvoittavuutta – samaan suuntaan vaikuttaa myös konditionaali *haluisin* (r. 3, 12). Osallistujista ainakin Jani näyttäisi orientoituvan lukumäärään: hän kääntää päätään puolelta toiselle ja nostelee sormiaan ikään kuin laskisi osallistujia (r. 7).

Nostan tässä vaiheessa esiin vielä deklaratiivit, jotka sanallistavat ryhmään liittymistä (rivit 15–17). Merkittävää on ensinnäkin se, että vaikka kolmen hengen ryhmien muodostaminen koskee kahtatoista osallistujaa ja siirtyminen sisältää useita vaiheita (ks. alaluku 4.1), vain kaksi osallistujaa käyttää ryhmäjakoja koskevia sanallisia vuoroja. Ne on lausuttu tilanteessa, jossa puhujan pari on siirtynyt toiseen ryhmään (tästä tarkemmin alaluvussa 4.4). Sanallisia vuoroja käytetään tässä tilanteessa silloin, kun seuraava askel ei ole itsestään selvä. – Tällaiseksi voidaan lukea myös Henryn korjausaloite (r. 11); koska Henry ei ole kuullut edellistä ohjetta, hänen on nostettava ongelma esiin sanallisesti saadakseen ohjaajan sanomaan ohjeen uudestaan.

Kun uudet ryhmät ovat valmiit, ohjaaja merkitsee toiminnan päättyneeksi partikkelilla *okei* ja sitä seuraavilla evaluoivilla ilmauksilla *just hyvä, jee*. Näistä *hyvä* on käytössä myös aluksi, kun ohjaaja päättää edeltävää harjoitusta (r. 2). Partikkeli *okei* on monikäyttöinen. Sen yksi keskeinen käyttöympäristö on sekvenssin lopussa, ilmaisemassa siirtymää. (Ks. Beach 1993; Koivisto & Sorjonen 2021; Lindström 2018.)

Analysoin seuraavaksi yksityiskohtaisemmin sitä, miten parit koordinoivat toimintaansa keskenään lopettaessaan edeltävän harjoituksen siirtäessään huomionsa parista ohjaajaan. Palataan siis takaisin alkuun – kohtaan, jossa ohjaaja päättää edeltävän harjoituksen ja antaa uuden ohjeen.

#### TOIMINNAN KOORDINOINTI PARIN KANSSA

Kuten todettiin, kolmen hengen ryhmät muodostetaan ensisijaisesti lähellä olevien kanssa. Tämän lisäksi osallistajat orientoituvat uusiin ryhmäjakoihin yhdessä parinsa kanssa ja näyttävät myös säilyttävän edeltävästä tehtävästä peräisin olevat ”ykkösen” ja ”kakkosen” roolinsa vielä siinä vaiheessa, kun siirtävät huomionsa ohjaajaan. Keskeinen havainto on se, että ”kakkonen” siirtää huomionsa parista ohjaajaan ja muihin osallistujiin vasta sen jälkeen, kun ”ykkönen” on lopettanut fyysisen tekemisen tai kun tekeminen on saatettu päätökseen. Tämä ilmentää parien keskinäistä yhteistoimintaa. Periaatteessahan olisi mahdollista, että ohjaajan päättäessä harjoituksen evaluoivalla vuorolla ja uudella direktiivillä osallistajat vain lopettaisivat meneillään olevan toimintansa ja orien-

toituisivat uuteen ohjeeseen yhtä aikaa – ohjehan kerrotaan yhteisesti kaikille, ei jokaiselle osallistujalle tai parille erikseen. Näin ei kuitenkaan tapahdu, ja esimerkiksi Henryn ja Razanin tapauksessa edellisen harjoituksen jatkaminen johtaa jopa siihen, että Henry joutuu aloittamaan korjauksen. Hän siis jatkaa parinsa kanssa harjoituksen mahdolliseen lopetuskohtaan asti siitäkkin huolimatta, että sen seurauksena uusi ohje jää kuulematta.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat parien keskinäistä yhteistoimintaa. Tarkastelun kohteena ovat aluksi orientaation muutokset (esim. 2 ja 3) ja sen jälkeen kehollinen koordinaatio (esim. 4). Esimerkistä 2 nähdään, että Razanin ja Henryn tapauksessa orientaation muutokset ovat perättäisiä ja erottuvat selvästi. Katkelma alkaa siinä vaiheessa, kun ohjaaja on kertaalleen antanut uuden ohjeen. Henry ja Razan ovat edelleen kiinni edellisessä harjoituksessa.

### Aineisto-ote 2.

```

08 HEN: †+a:ha[haha,
      hen +nyökkää Razanille #kuva 2
      [
09 RAZ: [% (kol-)
      raz %nousee ylös
10 +(.)
      hen +kääntyy ohjaajaa kohti
11 HEN: >mitä<? #kuva 3
12 O: kolmen hengen ryhmiä mä haluaisin,
13 +(.)
      + Henry osoittaa Elisaa #kuva 4.
14 O: onks se mahdollista mä en oo
      laskenu teitä,
  
```



Kuva 2 K



Kuva 3 K



Kuva 4 K

Henry nyökkää Razanille ja sulkee näin edellisen tehtävän (r. 8). Hän seisoo tässä vaiheessa kääntyneenä Razaniin päin, joka puolestaan makaa lattialla hänen edessään (kuva 2). Heti sen jälkeen Henry kääntyy kehollisesti ohjaajan suuntaan ja tekee korjausaloitteen (r. 10–11, kuva

3) – tämä osoittaa, että vaikka häneltä on jäänyt kuulematta, mitä ohjaaja on sanonut, hän on ollut kuulolla ja havainnut, että ohjaaja on sanonut jotakin. Uuden ohjeen jälkeen Henry nostaa molemmat käsivartensa vaakatasoon ja osoittaa Elisaa (kuva 4), joka on tässä vaiheessa valmiiksi kääntyneenä hänen suuntaansa.

Henryn tapauksessa orientaation muutokset erottuvat selvästi; ne ovat perättäisiä ja koko kehon toimintaa. Otan seuraavaksi tarkasteluun kaksi paria, jotka saattavat yhteisen toimintansa (edeltävän harjoituksen) päätökseen jo siinä vaiheessa, kun ohjaaja alkaa kävellä salin poikki ja on pääteltävissä, että edeltävä harjoitus on päättymässä ja alkaa siirtyminen uuteen. Tarkastelun kohteena ovat Elisa ja Nimo sekä Sami ja Jani. Verrattuna edellä tarkasteltuun tapaukseen (esim. 2), näillä pareilla orientaation muutokset ovat huomattavasti vähäeleisempiä.

### Aineisto-ote 3.

01 ohj lähtee salin etuosaa kohti #askel #askel  
#kuva 5 #kuva 6

Kuva 5 T



Kuva 6 T



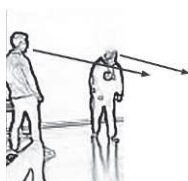
02 OHJ: hyvä#, (.) #loista#vaa.  
#kuva7 #kuva8 #kuva9



Kuva 7 K



Kuva 8 K



Kuva 9 K

Elisa ja Nimo päättävät yhteisen toimintansa vastavuoroisella katseella jo siinä vaiheessa, kun ohjaaja on lähtenyt salin takaosasta kävelemään salin etuosaa kohti. ”Ykkösen” roolissa oleva Elisa esittää piirtävänsä lattiaan (kuva 5). Sen jälkeen hän kohottaa katseensa Nimoa kohti, ja parilla on hetken ajan katsekontakti (kuva 6). Siinä vaiheessa, kun ohjaaja lausuu adjektiivin *hyvä*, Elisa on jo kääntänyt katseensa sivuun ja alkanut nousta ylös. Tehtävä parin (Nimon) kanssa on päättynyt, ja Elisa suuntautuu ohjaajaan.

Salin takaosassa Jani ja Sami kääntävät katseensa ohjaajaan tämän evaluoivan vuoron aikana, lähes samaan aikaan, mutta silti peräkkäin; ”kakkosen” roolissa oleva Sami kääntää katseensa ohjaajan suuntaan vasta sen jälkeen, kun Jani on lopettanut aloittamansa toiminnan. Kun ohjaaja aloittaa evaluoivan vuoron (r. 2), Jani on astumassa eteenpäin, katse lattiaan suunnattuna (kuva 7). Hän muuttaa kuitenkin liikkeensä suuntaa, astuu taaksepäin ja nostaa samalla katseensa ohjaajaan. Tässä vaiheessa Jani siis katsoo jo ohjaajan suuntaan, mutta Sami katsoo vielä Jania (kuva 8). Välittömästi tämän jälkeen eli kun ohjaaja on vielä lausumassa adjektiivia *loistavaa*, myös Sami suuntaa katseensa ohjaajaan (kuva 9). Vaikka orientaation muutokset eivät näiden parien kohdalla erotu yhtä selvästi kuin Henryn ja Razanin tapauksessa – ja vaikka toiminta näyttää ensi katsomalta samanaikaiselta – tarkempi tarkastelu osoittaa, että orientaation muutokset tapahtuvat perättäin siinä järjestyksessä, että parin ”ykkönen” orientoituu ohjaajaan ensin. Nämäkin parit toimivat siis edeltävän harjoituksen rooleista käsin.

Parien kehollinen koordinaatio havainnollistuu erityisen hyvin Lotan ja Petran kohdalla. Kuten Henry ja Razan, hekin jatkavat vielä jonkin aikaa edeltävää harjoitusta, kun ohjaaja esittää uuden ohjeen. Seuraava aineisto-ote alkaa ohjeen viimeisen sanan kohdalta (r. 6). Koska Lotta ja Petra eivät tässä vaiheessa puhu, heidän toimintansa on esitetty kuvissa, joiden sekventiaalinen sijoittuminen on paikannettu litteraatissa esitetyn sanallisen toiminnan avulla.



## Aineisto-ote 4.

06 OHJ: ryh[miä. #kuva 10  
07 RAZ: [\$ (---)\$  
08 HEN: ↑a:ha [#haha,  
[ #kuva 11  
[  
09 RAZ: [(kol-)  
10 (.)  
11 HEN: >mitä<?

Kuva 10 K.



Kuva 11 K



12 OHJ: kolmen hengen ryhmiä mä halu#aisin,  
#kuva 12  
14 OHJ: onks se #mahollista mä en oo laskenu #teitä,  
#kuva 13. #kuva 14



#12



#13



#14

Lotta ja Petra jatkavat ensimmäisen ohjeen aikana vielä edellistä harjoitusta ja orientoituvat ohjaajaan vasta kun ovat päättäneet sen vastavuo- roisella katseella (kuva 11). Sen jälkeen he kääntävät kumpikin katseensa ensin ohjaajaan (kuva 12), vasemmalle takaseinää kohti (kuva 13) ja jäl- leen kohti ohjaajaa (kuva 14). Heidän päänsä kääntyvät jopa hämmästy- tävän synkronoidusti. Lotta ja Petra ovat yksi yhdessä pysyvistä pareista. Heidän ryhmäänsä kolmanneksi jäseneksi tulee Milja, jonka siirtymi- nen nähdään jäljempänä.

### UUDEN VUOROVAIKUTUSTILAN LUOMINEN

Havainnollistan lopuksi, miten osallistujat osoittavat ensin toisilleen ja sitten koko ryhmälle, ketkä kuuluvat samaan ryhmään. Nojaan Monda-

dan (2009) käsitteeseen vuorovaikutustilan luomisesta (*stabilizing the interactional space*). Mondada on osoittanut, miten kahden haastattelijan ja ohikulkijan sanallinen vuorovaikutus pääsee alkamaan vasta sitten, kun osallistujat ovat luoneet yhteisen vuorovaikutustilan. Keskustelun alkaminen edellyttää näissä tilanteissa yhteistä vuorovaikutustilaa, joka luodaan kehollisesti ennen kuin aletaan puhua.

Tarkastelen tässä kahden ryhmän muodostumista. Kuten edellä nähtiin (esim. 2), Henry kutsuu Elisan ryhmäänsä osoittamalla tätä molemmilla käsillään. Elisa on siinä vaiheessa jo lopettanut edellisen harjoituksen parinsa kanssa (ks. esim. 3) ja kääntynyt ensin kohti ohjaajaa ja sitten Henryä. Kun Henry nostaa kätensä ja osoittaa häntä, hän lähtee etenemään kohti Henryä (ja tämän paria Razania). Elisan pari Nimo kulkee kuitenkin Elisan perässä vielä siihen asti, kunnes käy ilmeiseksi, että Elisa on liittymässä Henryn ja Razanin ryhmään. Tässä vaiheessa Nimo pysähtyy ja katsoo Leenan ja Carlosin suuntaan. Hän tuottaa ensimmäisen tässä tilanteessa käytetyn ryhmien muodostamiseen liittyvän deklaraatiivin: *mä tuun sinne*. Kuva 15 havainnollistaa tilannetta juuri kyseisessä kohdassa. Elisan ja Nimon siirtyminen johtaa kahden uuden ryhmän muotoutumiseen. Carlos, Leena ja Nimo (edessä) ovat kääntyneenä toisiaan kohti, ja (taempana) Elisa lähestyy Henryä ja Razania. Molempien syntymässä olevien ryhmien jäsenet ovat asettuneet kehollisesti toisiaan kohti. Kuvaan piirretyt kolmiot havainnollistavat muodostumassa olevaa yhteistä vuorovaikutustilaa kummankin ryhmän osalta.



Kuva 15 T

Elisa lähtee siirtymään Henryä ja Razania kohti sen jälkeen, kun Henry on osoittanut häntä. Hänet on siis tavallaan kutsuttu ryhmään kolmanneksi jäseneksi. Nimo sen sijaan siirtyy Carlosin ja Leenan ryhmään, koska hänen parinsa (Elisa) on siirtymässä muualle. Nimo sanallistaa siirtymisensä, mutta Elisa vain siirtyy.

Toisella puolella salia Miljan pari Amina on liittynyt hänen vieressään seisovien Samin ja Janin ryhmään (he eivät näy kuvassa vaan jäävät salin takaosaan, joka olisi kuvan oikealla puolella). Tämä siirtyminen on tapahtunut huomaamattomasti: Amina vaihtaa lyhyen katseen Samin kanssa ja astuu lähemmäs tätä. Milja, joka näkyy kuvan 15 oikeassa ylä-laidassa, jää siinä vaiheessa yksin. Hän astuu askelen eteenpäin ja ryhtyy katselemaan ympärilleen. Esimerkistä 5 nähdään, mitä sitten tapahtuu.

#### Aineisto-ote 5.



- 17 MIL: &#228;mä tuun  
           &#228;skel eteen, kuva 16
- 18 MIL: &#228;jaa teil on jo  
           &#228;skel sivulle
- 19 HEN: hehehehe.
- 20 MIL: &#228;mä tuun |tei|&#228;n kans.  
       mil   &#228;kiertaa Razanin, Henryn ja Elisan ja menee Lotan ja Petran luokse  
       lot           |askel taakse, viittil&#246;i k&#228;dell&#228; Miljalle

Milja astuu askelen kohti Henry&#228; ja Razania ja aloittaa deklaratiivin, joka j&#228; kuitenkin kesken. Sen j&#228;lkeen h&#228;n jatkaa *aa*-partikkelillisella vuorolla ja muuttaa suuntaa. Suunnan muutos tapahtuu sek&#228; kehollisesti ett&#228; sanallisesti – Milja pys&#228;htyy, astuu askelen sivulle ja jatkaa samalla uudella deklaratiivilla *aa teil on jo*. Koivisto (2015) on analysoinut *aa*-vuoroja arki-keskustelussa. H&#228;nen tutkimuksestaan ilmenee, ett&#228; *aa*-puhuj&#228; osoittaa saavuttaneensa ”t&#228;ss&#228; ja nyt” sellaista uutta ymm&#228;ryst&#228;, joka poikkeaa h&#228;nen aiemmasta, virheellisest&#228; k&#228;situksesta&#228;n. Partikkeli on kotonaan

kolmannen position vuoroissa, jotka vastaavat toisen puhujan korjaavaan tai erilinjaiseen vuoroon. Näissä konteksteissa *aa*-vuoron lausuja osoittaa läpikäyneensä kognitiivisen muutoksen ja saavuttaneensa nyt uutta ymmärrystä, jonka syntymiseen on vaikuttanut edellisen puhujan korjaava tai erilinjainen vuoro.

Käsillä olevassa tilanteessa Miljan kesken jäävä deklaratiivi *mä tuun* ja sitä seuraava *aa*-vuoro implikoivat, että hän on ollut siinä ymmärryksessä, että Henryn ja Razanin ryhmässä on vielä tilaa. Astuessaan eteenpäin, heitä kohti, hän kuitenkin näkee toisesta suunnasta samaan aikaan lähestyvän Elisan, joka on liittymässä samaan ryhmään. Tässä tilanteessa korjattua ymmärrystä ei siis synnytä toisen puhujan sanallinen vuoro vaan sekä Miljan oma kehollinen toiminta (askel eteenpäin) ja sen seurauksena syntyvä näköhavainto että Elisan samanaikainen lähestyminen. Eteenpäin astuessaan Milja näkee Elisan, joka on samanaikaisesti ehtinyt lähemmäs Henryä ja Razania. Milja ottaa askelen sivulle päin ja siirtyy näin myös kauemmas syntymässä olevasta ryhmästä (Henry, Razan ja Milja). Samalla hän sanallistaa havaintonsa (*aa teil on jo*). Lotta astuu askelen taaksepäin ja viittilöi Miljaa kohti ja osoittaa näin havainneensa tapahtumien kulun ja että heidän ryhmässään on tilaa. Milja siirtyy seuraavaksi heidän luokseen. Hän ei kuitenkaan kävele lyhintä reittiä Razanin, Henryn ja lähestymässä olevan Elisan välistä vaan kiertää koko muotoutumassa olevan ryhmän.

Kun uusien kolmen hengen ryhmien jäsenet ovat muodostaneet yhteisen vuorovaikutustilan keskenään, osallistujat asettuvat vierekkäin ja kääntyvät ohjaajaa kohti. Näin he osoittavat kehollisesti muulle ryhmälle ja ohjaajalle sekä kuuluvansa samaan ryhmään että suorittaneensa ryhmäytymistehtävän loppuun. Siirtyminen on saatu päätökseen, ja kolmen hengen ryhmät ovat valmiina seuraavaan harjoitukseen.

## Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tässä kirjoituksessa tarkastelin ryhmäytymistä teatteriharjoituksissa. Analyysin kohteena oli tilanne, jossa kaksitoista osallistujaa siirtyi kolmen hengen ryhmiin työskenneltyään ensin pareittain. Ryhmäytymisprosessista erottuivat seuraavat vaiheet: edellisen harjoituksen lopettaminen, huomion suuntaaminen uudelleen (ensin ohjaajaan ja sitten koko ryhmään potentiaalisina uusina vuorovaikutuskumppaneina), vuorovaikutustilan luominen uuden ryhmän kanssa ja uuteen ryhmään siirtyminen. Lopuksi uudet ryhmät orientoituivat uudestaan ohjaajaan ja koko ryhmään valmiina kolmen hengen ryhmänä.

Ryhmäytymisen vaiheet olivat osin perättäisiä, mutta paljon tapahtui samanaikaisesti. Esimerkiksi orientaation muutoksilla oli erilaisia toteutumia: yhden osallistujan (Henryn) kohdalla koko kehon asento muuttui, toisilla (kuten Sami ja Jani) taas riitti pelkkä katse. Koska osallistujia oli paljon ja jokaisen toiminta vaikutti siihen, millaisia mahdollisia siirtoja toisille avautui, koko konstellaatio oli liikkeessä. Ryhmäytymistilanteen yksityiskohtainen analyysi avaaakin uusia näkökulmia siihen, miten useat osallistajat koordinoivat toimintaansa yhtä aikaa.

Ryhmäytymisen yksityiskohtainen analyysi osoittaa, että osallistujat tekivät tarkkoja havaintoja toistensa toiminnasta ja lyhyeenkin katkelmaan sisältyi hyvin paljon erilaista yhteistyötä. Jokaisen osallistujan liikkuminen ja kehon asento, esimerkiksi katseen suunta, vaikutti siihen, millaisia mahdollisuuksia muille avautui – tai mitkä mahdollisuudet sulkeutuivat pois. Tässä tarkastellussa tilanteessa ryhmäytyminen oli lähtökohtaisesti kehollista toimintaa; osallistujat siirtyivät uusiin ryhmiin eivätkä yleensä sanallistaneet siirtymistään. Sanallisia resursseja käytettiin silloin, kun seuraava askel ei ollut selvä. Yksi osallistuja teki korjausaloitteen, kun ohje jäi kuulematta. Kaksi taas sanallisti siirtymisensä deklaratiivilla. Deklaratiivit lausuttiin tilanteissa, joissa parin yksi jäsen oli jo liittynyt tai liittymässä toiseen ryhmään ja jälkimmäinen jäsen oli jäämässä yksin. Eroavia pareja oli kaksi, ja molempien jälkimmäinen jäsen sanallisti siirtymisensä. Tämä vahvistaa yhtäältä aiemman tutkimuksen tuloksia kehollisen toiminnan ensisijaisuudesta silloin, kun toimintaan liittyy muutakin kuin puhetta (esim. Stevanovic &

Monzoni 2016). Toisaalta se nostaa esiin kysymyksen siitä, miten tärkeää ryhmään kuuluminen on yksilölle. Vaikka tässä tutkimuksessa tarkasteltiin prosessia, jossa ryhmien muodostaminen kuului kiinteästi näyttämöharjoituksiin ja oli siinä mielessä rutiinia, tässäkin tapauksessa yksin jääminen ilmeni jonkinasteisena uhkana, mikä näkyi sanallisten resurssien käytössä silloin – ja vain silloin – kun pari oli liittynyt tai liittymässä toiseen ryhmään ja jälkimmäinen jäsen oli jäämässä yksin.

Parista eroamisen tekee erityiseksi parin (tai dyadin) erityinen ryhmädynaaminen asema erikokoisten ryhmien joukossa: jos yksi lähtee, toinen jää yksin ja ryhmän olemassaolo lakkaa (ks. Simmel 1992). Yksin jääminen taas on ihmiselle lähtökohtaisesti uhkaava tilanne, koska olemme toisistamme perustavasti riippuvaisia. Parien keskinäinen dynamiikka nousi esiin myös siinä, miten parit koordinoivat toimintaansa kehollisesti ja päättivät edellisen harjoituksen myös keskenään ennen kuin siirsivät huomionsa ohjaajaan ja muuhun ryhmään. He eivät lopettaneet edellistä harjoitusta heti kun uusi ohje annettiin vaan osoittivat ensin toisilleen, että edellinen harjoitus oli päättynyt – esimerkiksi katseella ja yhdessä tapauksessa partikkelivuorolla. Lisäksi he orientoituvat uuteen toimintaan edeltävän harjoituksen rooleista käsin: ”kakkonen” katsoi ”ykköstä” siihen asti, kunnes ykkönen joko lopetti edeltävään harjoitukseen liittyvän kehollisen toimintansa ja katsoi ohjaajaan tai kun edeltävä harjoitus oli saatettu päätökseen.

Asetelman analysoiminen avaa uusia näkökulmia sanallisten ja kehollisten resurssien yhteispeliin ja laajemmin ryhmädynamiikkaan: siihen, miten ihmiset muodostavat ryhmiä keskenään, ja miten hienovaraista tämä toiminta on. Laajempi ymmärrys ryhmien muodostamisen mekanismeista voisi edistää esimerkiksi koulukiusaamiseen puuttumista. Toisaalta yhteiskunnassa työskenteleminen edellyttää usein ryhmissä toimimista, eikä ole aivan yhdentekevää, miten ryhmiä muodostetaan. Keskustelunanalyttinen näkökulma avaa mahdollisuuksia havaita kunkin yksittäisen ryhmän sisäisen dynamiikan rakentumista. Vaikka tässä artikkelissa havaitut säännönmukaisuudet eivät sinänsä ole siirrettävissä kaikkiin mahdollisiin ryhmiin, tutkimustapa voi toimia mallina erilaisien ryhmien muodostumisen dynamiikan ymmärtämiseen.

## Tutkimustarina

Taide työnä ja työvälineenä -hanke syntyi taiteentekijöiden aloitteesta. Elina Izarra Ollikainen ja Mikael Aaltonen olivat yhteydessä yliopistoon, koska halusivat kehittää vuonna 2011 aloittamaansa URB-kesätyöprojektia ja selvittää sen vaikutuksia nuorten aikuisten elämään pitkäjänteisemmin kuin kesätyöprojektin puitteissa oli mahdollista. Yhteistyö alkoi kesällä 2014, jolloin Helsingin yliopiston Intersubjektiiivisuus vuorovaikutuksessa -huippuyksikön tutkimusavustajat nauhoittivat Liisa Raevaaran johdolla kertaviikkoisesti URB-kesätyöprojektin näyttämöharjoituksia.

Pilottiaineiston keruun jälkeen tapasimme taiteentekijät ja suunnitelimme yhteisen hankehakemuksen Koneen Säätiölle. Lähetimme sen hakuun Rohkea avaus, joka kannusti uudenlaisiin tieteellisiin ja taiteellisiin kokeiluihin. Hanke poikkesi (siihen aikaan) perinteisistä sikäli, että hakijoina oli sekä tutkijoita että taiteilijoita, ja suunniteltu yhteistyö oli varsin tiivistä; emme halunneet vain tutkia näyttämötaidetta analyysin kohteena vaan halusimme perehtyä toistemme tekemisen tapaan myös kokemuksen kautta.

Halusimme löytää yhtäläisyyksiä erityisesti vuorovaikutustutkimuksen ja teatterintekemisen metodeista – molemmat tutkivat vuorovaikutusta, joskin eri keinoin ja erilaisista lähtökohdista. Myös tavoitteet ovat jossain määrin erilaiset; tutkimus tuottaa tietoa vuorovaikutuksen mekanismeista, taide taas käyttää niitä luodessaan kokemuksia. Mutta missä määrin ja miten metodit olivat samanlaisia ja miten ne erosivat toisistaan? Millaisia yhtymäkohtia pystyisimme löytämään? Näitä kysymyksiä, kuten monia muitakin, pohdimme kolmen vuoden ajan joka toinen viikko parituntisissa tapaamisissa Helsingin yliopiston Kaisa-kirjaston ryhmätyötilassa. Kysymysten työstämisestä syntyi sekä tieteellistä että taiteellista toimintaa – jälkimmäisestä esimerkkinä esitys Pyhä Kaaos, joka toteutettiin SIC-galleriassa syksyllä 2016.<sup>2</sup>

Tulin hankkeeseen mukaan siinä vaiheessa, kun pilottiaineisto oli kerätty ja aloitimme hankkeen suunnittelun. Istuimme päärakennuksen

2 <http://www.sicspace.net/past/pyhae-kaaos/>

vanhan puolen salissa suunnittelemassa – ryhmä toisilleen ennalta tuntemattomia ihmisiä. Vaikka tulimme erilaisista taustoista, jaoimme kuitenkin yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Yhteistyö vaikutti hyvältä ajatukselta. Saimme hakemuksen valmiiksi melko nopeasti. Vähän ennen joulua saimme sitten tietää, että olimme saaneet rahoituksen kolmivuotiselle hankkeelle. Saimme hakemamme summan kokonaan. ”Nyt meni yöunet”, totesi Liisa, joka oli lupautunut johtamaan hanketta. Itse olin jo ehtinyt siinä vaiheessa ottaa vastaan yliopistonlehtorin sijaisuuden vuodeksi, ja hankkeessa aloitti sijastani Tomi Visakko. Tomi oli tiiviisti mukana nuorten kanssa ja keräsi kahden kesän aikana etnografisen aineiston, josta on sittemmin syntynyt useita artikkeleja (ks. Visakko 2017, 2020a, 2020b).

Kesällä 2015 tutkijat osallistuivat näyttämöharjoituksiin yhdessä nuorten kanssa kahtena päivänä viikossa. Juuri näistä tilanteista on poimittu tässä artikkelissa analysoitu katkelma. Taiteentekijät taas osallistuivat datasessioihin ja tieteellisiin seminaareihin. Kohtaamisissa syntyi uusia näkökulmia, kun taiteentekijöiden kokemustieto yhdistyi keskusteluntutkijoiden tapaan analysoida vuorovaikutuksen yksityiskohtia. Mieleeni on jäänyt muun muassa datasessio, jossa analysoimme Lorenza Mondadan kanssa aineistoja, joissa koottiin ja purettiin taidenäyttelyä. Kävi ilmi, että hankkeemme taiteilijoista Sauli Sirviö oli työskennellyt vastavissa hommissa. Saulilla oli jäsenen tietoa toiminnasta, jota me tutkijat analysoimme ulkopuolisen silmin. Sauli havaitsi heti yksityiskohtia, joihin emme tutkijoina ensin kiinnittäneet huomiota, ja ymmärsi niiden merkityksen meneillään olevan toiminnan kannalta.

Keväällä 2017 keskityimme tapaamisissamme kirjoittamaan. Kirjoitimme aiheista, joita Are Nikkinen antoi meille. Are tuli Elinan työpariksi vuonna 2016. Tekstien tavoite oli alun perin tuottaa materiaalia esitykseen Pyhä Kaaos, josta päävastuussa olivat taiteilijat, mutta esimerkiksi Liisa oli mukana lavalla. Teoksessa esiintyi myös URB-kesätyöprojektiin osallistuneita nuoria.

Järjestimme myös työpajan, johon kutsuttiin URB-kesätyöprojektiin osallistuneet nuoret vuodesta 2011 alkaen. Mukaan tuli iso joukko. Nuoret saivat päivän aikana laatia ryhmissä esitykset, jotka käsittelevät tavalla tai toisella kesätyöprojektin merkityksiä heidän elämässään. Esityksistä



myös keskusteltiin samassa tilaisuudessa. Tässä yhteydessä tuli esiin esimerkiksi se, että yksi nuorista kertoi päässeensä hankkeen aikana kokonaan esiintymisjännityksestä, josta oli kärsinyt aiemmin. Monet nuoret kertoivat myös, että vasta kesätyön aikana heille oli selvinnyt se, että kesän aikana laadittava esitys esitetään ihan oikeasti, oikealla lavalla ja oikealle yleisölle. Jotkut pohtivat, etteivät välttämättä olisi uskaltaneet mukaan, mikäli olisivat heti ymmärtäneet, että esitys toteutetaan oikealle yleisölle livenä. Kaikki olivat kuitenkin tyytyväisiä siihen, että olivat olleet mukana ja astuneet mukavuusalueensa ulkopuolelle. Kesätyö näyttäytyi siis jälkikäteenkin kannattelevana kokemuksena.

Itselleni työpajaan osallistuminen oli avartavaa ja vaikutti tavallaan myös tulevaisuuteeni. Tein työpajassa nuorten mukana Aren antaman kirjoitusharjoituksen: kirjoitin seuraavalla viikolla tulossa olevan opetusnäytteeni tarinaksi. Tekstistä tuli dystooppinen kuvaus kaikesta siitä, mikä kyseisessä tilaisuudessa voisi mennä pieleen. Uskon, että alitajuisien pelkojen kirjoittaminen tarinaksi, jolloin ne saivat hahmon, auttoi keskittymään itse tilanteessa. Sain hakemani työn, jossa aloitin vuoden 2017 alussa.

Taide työnä ja työvälineenä -hanke oli erityinen tutkimushanke siinä mielessä, että mukana oli koko ajan muukin kuin tieteellinen tekeminen. Saimme kokea, miltä esittävän taiteen tekeminen tuntuu – esimerkiksi osallistumalla harjoitussalissa tehtäviin harjoituksiin osana ryhmää. Mieleeni on jäänyt erityisesti palloharjoitus, jossa heitimme palloa tietyssä järjestyksessä osallistujalta toiselle, ikään kuin antaisimme ja vastaanottaisimme lahjan. Treenasimme toiseen ihmiseen suuntautumista, nopeutta ja muistia. Koko ajan piti olla kärryillä siitä, mihin suuntaan ja kenelle pallo kulki. Kun yksi pallo oli löytänyt reittinsä, mukaan otettiin toinen. Ja kolmas. Piti olla valppaana, ettei menettänyt palloa tai heittänyt sitä valmistautumattomalle vastaanottajalle. Näissä harjoituksissa opimme olemaan aktiivisessa valmiustilassa ja avoimena toisillemme – kuitenkin niin, että tavoitteena ei ollut jatkuva edistyminen vaan keskittyminen hetkeen.

Hanketapaamiset olivat kuin oma maailmansa. Toisin kuin arjessa yleensä, meillä ei ollut kiire. Olimme silti aktiivisia ja valmiina oppimaan. Saimmeko sitten vastaukset kysymyksiimme tieteen ja taiteen

metodien yhtäläisyyksistä ja eroista? En ole varma. Sen sijaan tiedän, että ilman kiireetöntä yhdessäoloa emme olisi päässeet edes kysymysten äärelle.

## LÄHTEET

- Beach, W. A. 1993: Transitional regularities fo 'casual' "Okay" usages. *Journal of Pragmatics* 19(4), 325–352.
- Broth, M. & Mondada, L. 2019: Delaying moving away. Place, mobility, and the multimodal organization of activities. *Journal of Pragmatics* 148, 44–70.
- Broth, M. & Keevallik, L. 2020: *Multimodal interaktionsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Deppermann, A. & Günther, S. 2015: *Temporality in interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Freud, S. 2010 [1921]: *Joukkopsykologia ja egoanalyysi*. Suom. Markus Lång. Vantaa: Moreeni.
- Garfinkel, H. 1967: *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Goffman, E. 1959: *The presentation of self in everyday life*. New York: Penguin Books.
- Goffman, E. 1964: The neglected situation. *American Anthropologist* 66, 133–136.
- Goodwin, C. 1979: The interactive construction of a sentence in natural conversation. – G. Psathas (toim.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers, 97–121.
- Goodwin, C. 1994: Professional vision. *American anthropologist* 96 (3), 606–633.
- Goodwin, C. 2000: Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Goodwin, C. 2002: The body in action. – J. Coupland & R. Gwyn (toim.), *Discourse, the body, and identity*. New York: Palgrave Macmillan, 19–42.
- Goodwin, C. 2007: Interactive Footing. – E. Holt ja R. Clift (toim.), *Reporting talk. Reported speech in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 16–46.
- Haakana, M. 2011: "Mitä" ja muut avoimet korjausaloitteet. *Virittäjä* 115 (1), 36–67.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N. & Savijärvi, M. 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä* 120 (2), 255–292.
- Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.) 2011: *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS.
- Haddington, P., Mondada, L. & Neville, M. (toim.) 2013: *Interaction and mobility. Language and the body in motion*. Berlin: De Gruyter.
- Harjunpää, K., Deppermann, A. & Sorjonen, M.-L. 2021: Constructing the Chekhovian inner body in instructions. An interactional history of factuality and agentivity. *Journal of Pragmatics* 171, 158–174.
- Hazel, S. 2015: Acting, interacting, enacting – representing medical practice in theatre performance. – M. Kjær, J. L. Jørgensen & A. Holm Riis (toim), *Thematic issue on 'Health'. Akademisk Kvarter/Academic Quarter* 12. Aalborg: Aalborg University, 44–64.
- Hazel, S. 2018: Discovering interactional authenticity. Tracking theatre practitioners across

- rehearsals. – S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Helisten, M. 2018: *Participants' multimodal practices for managing activity suspensions and resumptions in English and Finnish interaction*. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-2090-1>. Viitattu 17.12.2020.
- Heritage, J. 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suom. I. Arminen, O. Palo-  
poski, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Ihalainen, L. (tulossa): *Muuntumisen vuorovaikutuskäytänteet teatterityöskentelyssä*.  
Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Keevallik, L. 2013: Here in time and space. Decomposing movement in dance instruction.  
– P. Haddington, L. Mondada & M. Nevile (toim.), *Language and the body in motion*.  
Berlin: De Gruyter, 345–370.
- Keevallik, L. 2018: What does embodied interaction tell us about grammar? *Research on  
language and social interaction* 51(1), 1–21.
- Koivisto, A. 2015: Displaying now-understanding. The Finnish change-of-state token aa.  
*Discourse Processes* 52(2), 111–148.
- Koivisto, A. & Sorjonen, M.-L. 2021: Okei as a response to informings in Finnish.  
– E. Betz, A. Deppermann, L. Mondada & M.-L. Sorjonen (toim.), *OKAY across languages.  
Toward a comparative approach to its use in talk-in-interaction*. Amsterdam: John Benja-  
mins, 205–233.
- Leppäkoski, R. 2001: Ohjaaminen. Mystiikan ja matematiikan välissä? – P. Korhonen &  
A. Østern (toim.), *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 151–161.
- Lindström, A. 2018: Calibrating an agnostic epistemic stance in Swedish conversation.  
The case of okej-prefacing in calls to the Swedish Board for study support. – J. Heritage  
& M.-L. Sorjonen (toim.), *Between turn and sequence in conversation*. Amsterdam: John  
Benjamins, 339–370.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L. & Brooks, A. 2004: *Gifts of the muse. Refrain-  
ing the debate about the benefits of arts*. Santa Monica: Research in the Arts.
- Mondada, L. 2009: Emergent focused interactions in public places. A systematic analysis  
of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*  
41(10), 1977–1997.
- Mondada, L. 2018: Multiple temporalities of language and body in interaction. Challenges  
for transcribing multimodality. *Research on language and social interaction* 51(1), 85–106.
- Mortensen, K. & S. Hazel 2014: Moving into interaction. Social practices for initiating  
encounters at a help desk. *Journal of Pragmatics* 62, 46–67.
- Nevile, M. 2015: The embodied turn in research on language and social interaction.  
*Research on language and social interaction* 48(2), 121–151.
- Norrthon, S. 2017: Att gestalta ett gräl – tranformationen av åtta repliker under en repe-  
titionsprocess på teatern. Esitelmä Svenskans Beskrivning -konferenssissa. 27.10.2017,  
Uppsalan yliopisto.
- Norrthon, S. 2020: Teaterrepetitionens interaktion. Professionella praktiker i ett repe-  
titionsarbete från manus till föreställning. Stockholm: Stockholms Universitet. Saatavissa:  
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1411548/FULLTEXT03.pdf>. Viitattu 17.12.2020.
- Nykänen, E. & Koivisto, A. 2016: Fictional dialogue and the construction of interaction in  
Rosa Liksom's short stories. *International Journal of Literary Linguistics* 5(2), 1–30.

- Oddey, A. 1994: *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Raevaara, L. 2020: Roolihahmot puheessa ja näyttämöllä. Osallistumisen kehykset ja ammatillinen katse teatteriharjoitusten vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli* 40(4), 251–270.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & G. Jefferson 1974: A simplest systematic of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
- Savijärvi, M. 2019: Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa. Fokuksessa sanahaut. – L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: SKS, 88–113.
- Savijärvi, M. & Ihalainen, L. (tulossa): How an improvised scene emerges in theatre rehearsal? Constructing coherence by recycling. – J. Lindström, R. Laury, A. Peräkylä & M.-L. Sorjonen (toim), *Intersubjectivity in interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. 1973: Opening up closings. *Semiotica* 8, 289–327.
- Schegloff, E. A. 1991: Conversation analysis and socially shared cognition. – L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (toim.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 150–171.
- Schegloff, E. A. 2007: *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, A. 2014: *Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schmidt, A. 2018: Prefiguring the future. Projections and preparations within theatrical rehearsal. – A. Deppermann & J. Streeck (toim.), *Time in embodied interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*. Amsterdam: John Benjamins, 231–260.
- Schutz, A. 1990 [1962]: *Collected papers*, vol. I. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Simmel, G. 1902: The number of members as determining the sociological form of the group. *American Journal of Sociology* 8(1), 1–46.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) 2016: *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stevanovic, M. & Monzoni, C. 2016: On the hierarchy of interactional resources. Embodied and verbal behavior in the management of joint activities with material objects. *Journal of Pragmatics* 103, 15–32.
- Turunen, A. 2018: *Nauramisen normit. Nauruun liittyvä metapuhe nuorten aikuisten teatteri-projektissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Visakko, T. 2017: Ihmisen esittämisestä – roolit arjessa ja teatterissa. *Kansallinen dynamiikka. Verkkolehti suomalaisesta ja globaalista muutoksesta*. Julkaistu 24.10.2017. Saatavissa: <https://kansallindynamiikka.fi/ihmisen-esittamisesta-roolit-arjessa-ja-teatterissa>. Viitattu 17.12.2020.
- Visakko, T. 2020a: Looking at the self in society. Professional perception and midground-able roles in community theater. *Signs and Society* 8(2), 262–289.
- Visakko, T. 2020b: Becoming artists. Collective reflection of personal experience in community theater. *Signs and Society* 8(3), 369–400.
- Wootton, A. 1997: *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.



# III

## Asiantuntijaorganisaatiot



# Keskustelunalyysi ja monikansallinen kriisinhallintakoulutus

Englannin kieli työkielenä ja koodinvaihdon hyviä käytänteitä

*Pentti Haddington*

 <https://orcid.org/0000-0003-4378-4450>

*Antti Kamunen*

 <https://orcid.org/0000-0002-0202-6170>

*Antti Siipo*

 <https://orcid.org/0000-0002-0344-3953>

## Johdanto

Tässä luvussa käsitellään englannin kielen käyttöä ja koodinvaihtoa monikansallisessa kriisinhallintakoulutuksessa. Kansainväliset ja sotilaalliset konfliktit eri puolilla maailmaa aiheuttavat poliittista ja alueellista epävakautta. Paikalliset konfliktit voivat myös laajentua koskemaan isompia alueita, jolloin niiden globaalit vaikutukset voivat olla suuria. Ennen kaikkea konfliktit ovat kuitenkin merkittävä humanitäärinen ongelma ja uhka siviilien turvallisuudelle. Monikansallisen kriisinhallinnan tärkeimmät tehtävät ovatkin turvallisen toimintaympäristön saavuttaminen ja ylläpitäminen kriisialueella, mikä edelleen mahdollistaa rauhan uudelleen rakentamisen sekä siviiliväestön turvaamisen.



Kriisinhallintakoulutuksella on keskeinen merkitys konfliktialueille lähetettävien toimijoiden<sup>1</sup> valmistamisessa ja kouluttamisessa haastaviin kriisinhallintatehtäviin ja konfliktien ratkaisemiseen. Kriisinhallintaoperaatioita johtavat kansainväliset organisaatiot, kuten YK, NATO, EU, ETYJ tai Afrikan unioni. Niihin osallistuu toimijoita useista eri sotilas- ja siviiliorganisaatioista (esim. poliisi ja humanitääriset järjestöt) ja useista eri maista. Tätä tapaa, jossa kriisejä ratkaistaan useiden organisaatioiden yhteistyönä, kutsutaan kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi (*integrated approach*) ja monikansalliseksi kriisinhallinnaksi (*multinational crisis management*). Kokonaisvaltainen lähestymistapa on tärkeää, koska kansainväliset kriisit ovat monimuotoisia ja kompleksisia, ja kriisinhallintaoperaatiot erittäin haasteellisia toimintaympäristöjä. Operaatioihin osallistuvilta vaaditaan osaamista ja kykyä toimia tilanteissa, joissa ihmiset tulevat eri maista, kulttuureista ja kansallisuuksista, joiden toimijoilla on toisistaan eroavat arvot ja tavat ja joissa ihmiset puhuvat eri kieliä.

Tässä luvussa pureudutaan kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan kannalta tärkeään kysymykseen: puheen, keskustelun ja vuorovaikutuksen rooliin monikansallisissa kriisinhallintaympäristöissä ja -koulutuksessa. Keskitymme erityisesti englannin kielen käyttöön, koska se on monikansallisen kriisinhallinnan työkieli ja lingua franca.<sup>2</sup> Puheella ja vuorovaikutuksella on keskeinen rooli esimerkiksi esikuntien operaatiokeskuksissa (ns. taktinen taso), jota tutkimme tässä luvussa. Niissä koordinoidaan toimintaa operaation eri tasojen välillä, pyritään jakamaan oikeaa ja tärkeää tietoa, pidetään yllä yhteistä ymmärrystä ja operaation tilannekuva sekä tehdään operaation etenemiseen liittyviä päätöksiä. Kriisitilanteiden kokonaiskuva pohjautuu tärkeältä osalta eri toimijoiden välisiin keskusteluihin. Puheen merkitys on tärkeä myös silloin, kun operaatioon osallistuvat toimijat (esim. YK:n sotilastarkkailijat) työskentelevät kentällä pienissä ryhmissä tai pareittain (ns. tekninen taso) tai kun he kohtaavat kriisialueen siviilejä ja muuta väestöä (esim. poliitik-

1 Tässä yhteydessä toimijoilla tarkoitetaan kriisinhallintaharjoituksiin osallistuvia henkilöitä, kuten sotilasupseereja, poliiseja ja muita siviilitoimijoita. Joissakin harjoituspaikoissa on yleensä vain upseereja, jolloin puhumme toimijoiden sijaan myös pelkästään upseereista.

2 Käsite 'lingua franca' viittaa kieleen, jota käytetään kommunikointiin, kun puhujilla tai kommunikoojilla ei ole muuta yhteistä kieltä. Englannin kieli on yleisin maailmassa käytetty lingua franca.

koja tai pakolaisleirien työntekijöitä). Kriisinhallintakoulutuksessa painotetaan puheen ja vuorovaikutuksen tärkeyttä ja merkitystä: toimijoita kannustetaan jakamaan tietoa, pukemaan toimintaansa sanoiksi sekä keskustelemaan ja selvittämään epäselviä asioita. Kriisinhallintatilanteissa vuorovaikutukseen luo haastetta tilanteiden monitahoisuus ja kiireellisyys sekä osallistujien erilaiset taustat. Englannin kielen käyttö toimijoiden yhteisenä kielenä on osa kriisinhallinnan kompleksisuutta. Vaikka se mahdollistaa yhteistoiminnan monikansallisessa ympäristössä, toimijoiden laajastikin vaihteleva kielitaito voi myös aiheuttaa haasteita ja vääринymmärryksiä.

Tutkimuksemme yhdistää keskustelunanalyysin menetelmää ja etnografista tutkimusotetta. Sotilastyöhön ja sotilaskonteksteihin liittyvä aikaisempi tutkimus keskittyy usein sotilasorganisaatioihin ja niiden rakenteisiin. Menetelmänä käytetään usein etnografiaa, joka mahdollistaa organisaation ja siihen liittyvän toiminnan tarkkailun organisaation sisältä käsin. Videoaineistoja liiityen kriisinhallintakoulutukseen tai sotilasorganisaatioiden tutkimukseen sen sijaan ei ole tietääksemme kerätty aikaisemmin, eikä niiden keräämistä voi pitää itsestäänselvytenä.<sup>3</sup> Aikaisemmat vuorovaikutus- ja keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa käytetyt reaaliaikaiset ja autenttiset videonauhoitukset sotilaskonteksteista ovat olleet sotilasorganisaatioiden itsensä kuvaamia mutta vuodettuja nauhoituksia. Yksi tällainen esimerkki koskee Irakin sodassa maaliskuussa 2003 väärän arvioinnin johdosta tapahtunutta hyökkäystä omia joukkoja kohti (ns. *friendly fire incident*), jossa kaksi yhdysvaltalaista hävittäjälentokonetta tulitti brittiläistä saattuetta. Hyökkäyksessä kuoli yksi brittiläinen sotilas ja viisi haavoittui (ks. Mair ym. 2013; Mair ym. 2012; Mair ym. 2018; Elsey ym. 2016; Nevile 2009, 2013). Toinen esimerkki vuodetun aineiston perusteella tehdystä tutkimuksesta on Elseyn, Mairin ja Kolanoskin (2018) tutkimus, joka käsittelee vuonna 2007 Bagdadissa tapahtunutta yhdysvaltalaisen tekemää helikopterihyökkäystä, jossa kuoli 11 siviiliä, mukana kaksi Reutersin journalistia sekä kaksi lasta.

3 Sintler (2011) on keskustelunanalyttisessä pro gradu -tutkielmassaan tutkinut englannin käyttöä lingua francana sotilaiden monikansallisten kriisinhallintaoperaatioiden tapaamisissa. Työssä on käytetty audioaineistoa.

Keskustelunalyysi tutkii puhetta ja sosiaalista toimintaa vuorovaikutuksessa. Sen mukaan yksittäiset toiminnot (esim. käsky, pyyntö tai ohje) saavat paikallisen merkityksensä niissä kohdissa, joissa ne on tuotettu. Se pyrkii selvittämään, miten osallistujien yhteisymmärrys vuorovaikutuksessa rakentuu vuoro vuorolta ja toiminto toiminnolta: puheen tai kehon avulla tuotettu toiminto rakentaa näkemyksen juuri edellä tapahtuneesta toiminnosta ja vuorostaan luo odotuksia seuraavalle toiminnolle (esim. Schegloff 2007; Sidnell & Stivers 2013). Tutkimuksen kohteena on siten osallistujien reaaliaikainen, hetki hetkeltä etenevä yhteinen toiminta ja se, miten he toiminnallaan osoittavat ymmärryksiä siitä, mitä jossain tilanteessa ”juuri nyt” tapahtuu (ks. Tainio 1997; Haddington & Kääntä 2011; Stevanovic & Lindholm 2016). Etnografinen tutkimusote tukee keskustelunalyysia (esim. Maynard 2006), koska kriisinhallintakoulutuksen vuorovaikutusilmiöiden analysoinnissa tarvitaan myös taustatietoa osallistujien omasta näkökulmasta sekä kriisinhallintakoulutuksen laajemmasta kontekstista ja sen ominaispiirteistä (esim. monikansallinen esikunta vuorovaikutusympäristönä). Yhdessä keskustelunalyysi ja etnografinen tutkimusote mahdollistavat kriisinhallintavuorovaikutuksen näkökulmasta hyvien ja hyödyllisten puhe- ja vuorovaikutuskäytänteiden tunnistamisen ja kuvaamisen. Niiden avulla voidaan myös kuvata vuorovaikutuksen ongelmia ja selvittää niiden etenemistä ja rakennetta. Sekä ongelmat että hyvät käytänteet voidaan kuvata niin, että niitä voidaan käyttää kriisinhallintakoulutuksessa esimerkkeinä.

Tässä luvussa keskitymme vuorovaikutustilanteisiin, joissa käytettävä kieli vaihtuu jostain toisesta kielestä englantiin. Kielitieteessä kielen vaihtamista on kutsuttu koodinvaihdoksi (esim. Gumperz 1992; Auer 1998; Lappalainen 2009). Tutkittavan kontekstin näkökulmasta ilmiö on tärkeä, koska kriisinhallintaharjoituksissa kouluttajat ja kieliasiantuntijat<sup>4</sup> rohkaisevat ja myös edellyttävät, että harjoitukseen osallistuvat

4 Monikansallisissa kriisinhallintaharjoituksissa kieliasiantuntijoiden tehtävä on tukea koulutettavia ja antaa heille ohjeita englannin kielen käyttöön, tekstien kirjoittamiseen, esitysten valmisteluun ja itse esiintymiseen liittyvissä kysymyksissä. Kieliasiantuntijat voivat tulla eri taustoista. He voivat olla koulutukseltaan kääntäjiä, tulkkeja tai opettajia. He voivat myös olla entisiä sotilaita, joilla on kriisinhallintakokemusta.

toimijat käyttävät harjoitusten aikana englantia. Tämä koskee myös tilanteita, joissa keskustelijoilla on jokin toinen yhteinen äidinkieli. Kriisinhallintatilanteissa englannin jatkuvaa käyttöä puoltaa se, että toimija, joka ei osaa jotain käytettyä kieltä, voi olla kuulematta operaation kannalta tärkeän asian, jos siitä ei puhuta englanniksi. Tämän takia muun kuin englannin käyttöä pidetään tiedonkulkua ja tilannekuvan rakentumisesta mahdollisesti haittaavana asiana. Kriisinhallinnassa mikä tahansa asia voi osoittautua tärkeäksi kenelle tahansa toimijalle.

Koska käytettyä kieltä kuitenkin vaihdetaan ja toimijat käyttävät muitakin kieliä kuin englantia, on hyödyllistä kuvata, miten toimijat palaavat takaisin englannin kielen käyttöön sen jälkeen, kun käytetty kieli on ollut jokin muu, ja näin edesauttavat tilannekuvan säilymistä. Tutkimuskysymyksiämme ovat: Miten ja missä tilanteissa koodinvaihto jostain kielestä englantia tapahtuu? Mikä mahdollistaa koodinvaihdon ja mitä sen avulla tehdään? Mikä rooli koodinvaihdolla on monikansallisissa kriisinhallintakoulutuksessa? Seuraavassa luvussa taustoitamme koodinvaihtoa ilmiönä.

## Englanti monikansallisen kriisinhallinnan lingua francana Kielenvaihto ja koodinvaihto toimintana

Monikansallisen kriisinhallinnan ja kriisinhallintakoulutuksen työkieli ja lingua franca on englantia, ja kuten edellä mainittiin, harjoituksissa edellytetään englannin kielen käyttöä. Englannin tärkeys näkyi myös osallistujille ennen harjoitusta lähetettävissä materiaaleissa, joissa luki ”Start practicing your English”. Yleensä harjoituksiin osallistuvat pystyvät toimimaan englannin kielellä hyvin. Koulutusilanteissa on kuitenkin yleistä – ja myös monikielisille yhteisöille luonnollista – että työkielenä käytetään omaa äidinkieltä, kuten suomea, ruotsia tai ranskaa. Yleensä näin tapahtuu tilanteissa, joissa keskustelijoiden äidinkieli oli yhteinen, eikä keskusteluun osallistu muun kielisiä puhujia. Täten muun kuin englannin käyttöä voi selittää vuorovaikutukseen luontaisesti liittyvä ominaisuus, jossa osallistujat orientoituvat yhteisesti jaettuun tietoon (engl. *common ground*) ja siten muotoilevat puheensa ja toimin-

tansa juuri tietyille vastaanottajille (engl. *recipient design*) (ks. Lindholm & Stevanovic 2016: 80). Äidinkielen käyttöä voidaan joissakin tilanteissa pitää perusteltuna, koska viestintä äidinkielellä on tehokkaampaa ja voi vähentää väärinymmärrysten mahdollisuutta. Se voi myös estää sen, että jokin tilanne vain ohitetaan kielivaikeuksien takia (ns. *let-it-pass-ilmio*, Firth 1996: 243–245). Toisaalta muun kuin englannin käyttöä voi myös selittää se, että joillekin englannin käyttö on haasteellista.

Tässä luvussa keskitymme koodinvaihtoon ja erityisesti tilanteisiin, joissa kieli vaihtuu jostain kielestä englantiin. Koodinvaihdolla tarkoitetaan kahden tai useamman kielen (tai kielimuodon) kohtaamista ja rinnakkaista käyttöä samassa keskustelussa tai kielenkäyttötilanteessa (esim. Kalliokoski 2009: 13). Koodinvaihtoa on tutkittu kielellisenä tai kieliopillisena ilmiönä kuvaamalla esimerkiksi lauseensisäistä tai lauseiden välistä koodinvaihtoa sekä lainaamista (Muysken 2000; Kalliokoski 2009: 12; Frick 2013b). On myös osoitettu, että puhujat eivät vaihda kieltä ”ilman syytä”, vaan että koodinvaihdolla on funktioita, kuten tunteiden osoittaminen, uuden asian aloittaminen, keskustelukumppanin huomion hakeminen, puheen osoittaminen tietyille henkilölle, seuraavan puhujan valinta tai asiantuntijuuden osoittaminen. John Gumperz (1982) onkin jakanut koodinvaihdon metaforiseen ja tilanteeseen koodinvaihtoon. Metaforinen koodinvaihto viittaa ilmiöön, jossa koodin vaihtaminen esimerkiksi puhekielestä yleiskieleen heijastaa aiheen vaihtumista ”virallisemmaksi”. Gumperz ehdottaa, että tällainen koodinvaihto on kontekstualisoinnin keino, jolla puhuja antaa vihjeen siitä, missä kontekstissa lausuma tai toiminto on tulkittava. Gumperz (1982) jatkaa, että koodinvaihto on usein myös tilanteista eli puhuja valitsee kielen tilanteen ja sen mukaan, kenen kanssa hän puhuu.

Gumperzin huomiot liittyvät läheisesti Erving Goffman osallistumiskehikon (*participation framework*) ja asennonvaihdon (*footing*) käsitteisiin. Goffman näki koodinvaihdon asennonvaihdoksena eli puhujan näkökulman muutoksena (ks. Goffman 1981: 134; Auer 1998; Kalliokoski 2009: 13). Goffman (1981) kritisoi perinteistä näkemystä, jossa keskustelu nähtiin pelkästään puhujan ja kuulijan välisenä tilanteena. Hän näki keskustelun monimutkaisempänä ja dynaamisempänä toimintana, jossa keskustelijoilla on erilaisia ja vaihtuvia rooleja, jotka edelleen vaikuttavat

eri tavoin vuorovaikutustilanteen etenemiseen. Suomenkielinen keskusteluanalyttinen tutkimus koodinvaihdosta on käsitellyt esimerkiksi koodinvaihdon funktioita erilaisissa siirtymätilanteissa (Lappalainen 2009), monikielisten pariin vuorovaikutusta (Pietikäinen 2014, 2017), kielenvälitystä arkitilanteissa (Harjunpää 2017), koodinvaihtoa videopelien pelaamisen yhteydessä (Pirainen-Marsh 2008) ja monikielisen työyhteisön osallistujakehikoita (Kotilainen & Lehtimaja 2019).<sup>5</sup>

Tässä luvussa koodinvaihdon ja asennonvaihdoksen näkökulmasta tärkeä on myös Goffmanin jako *ratifioituihin osallistujiin* (*ratified participants*) eli keskusteluun aktiivisesti osallistuviin henkilöihin ja niihin osallistujiin, jotka eivät osallistu keskusteluun mutta saattavat kuulla sen (*bystanders tai overhearers*) (ks. Seppänen 1997: 158). Osallistumiskehikon käsitettä on edelleen kehitetty keskusteluanalyysissa, jossa sitä on käytetty kuvaamaan keskustelun läsnäolijoiden erilaisia asemia suhteessa meneillään olevaan puheeseen tai keskusteluun. Esimerkiksi Goodwin ja Goodwin (2004) ovat kuvanneet, miten osallistujien roolit voivat vaihdella nopeastikin sen mukaan, minkälainen pääsy (*access*) heillä on keskustelussa käsiteltävään asiaan (ks. myös Seppänen 1997: 161). Tutkimuskohteessamme, monikansallisen kriisinhallintaharjoituksen sotilasesikunnan operaatiokeskuksessa, upseerit sanoittavat toimintaansa eri tilanteissa ja eri tavoin. On yleistä, että he kertovat ääneen, mitä tekevät, mihin ovat menossa, mitä ovat lukeneet sähköposteista ja mitä he kuulleet puhelinkeskusteluissa tai muualta. Keskustelut ja asioiden ääneen kertominen ovat sotilasesikunnan operaatiokeskuksen institutionalisoitunutta toimintaa, johon osallistujia kannustetaan ja jota myös edellytetään. Samalla tärkeä osa upseerien ammatillista toimintaa on suodattaa ympäröivästä puheesta ja vuorovaikutuksesta itselle tärkeitä ja relevantteja asioita. Heath ja Luff (1992, 1996) ovat käsitelleet saman tyyppistä vuorovaikutusympäristöä. Artikkelissaan, jossa he tutkivat yhteistyötä ja vuorovaikutusta yhdessä Lontoon metron useasta koordinaatiokeskuksista, he kuvaavat, miten työntekijät kuulemalla (*overhear*) muiden työntekijöiden puhetta ja keskusteluja voivat nopeasti kuulutuksella

5 Keskeisiä koodinvaihtoon keskusteluanalyttisiä julkaisuja ovat myös esimerkiksi Firth (1996) ja Auer (1998).

varoittaa metroaseman matkustajia junan viivästymisestä. Ääneen puhuminen ja toiminnan sanoittaminen on samalla tavalla tärkeää myös monikansallisten kriisinhallintaharjoitusten operaatiokeskuksissa, joissa on koko ajan epäselviä ja ratkaisemattomia tilanteita. Kun asioista puhutaan ääneen, kuka tahansa samassa tilassa oleva henkilö, myös sellainen, joka ei aktiivisesti osallistu keskusteluun, voi kuulla jotain, mikä on tärkeää harjoituksen tai operaation toiminnan kannalta. Kriisinhallintatilanteissa mikä tahansa puhe voi osoittautua operaation kannalta tärkeäksi.

Ääneen puhumista ja koodinvaihtoa jostain kielestä englantiin voidaan siis pitää kriisinhallintatoiminnan näkökulmasta odotuksenmukaisena toimintana: niiden avulla ylläpidetään yhteistä tilannekuvaa ja pyritään palauttamaan symmetrinen tila keskustelijoiden välille, jolloin kaikilla on periaatteessa sama pääsy tilanteeseen. Molempien ilmiöiden kuvaaminen on siis tärkeää, koska sekä ääneen puhuminen että koodinvaihto vahvistavat kommunikaatiota. Seuraavassa luvussa kerromme harjoituksesta ja aineiston keräämiseen liittyvistä yksityiskohdista.

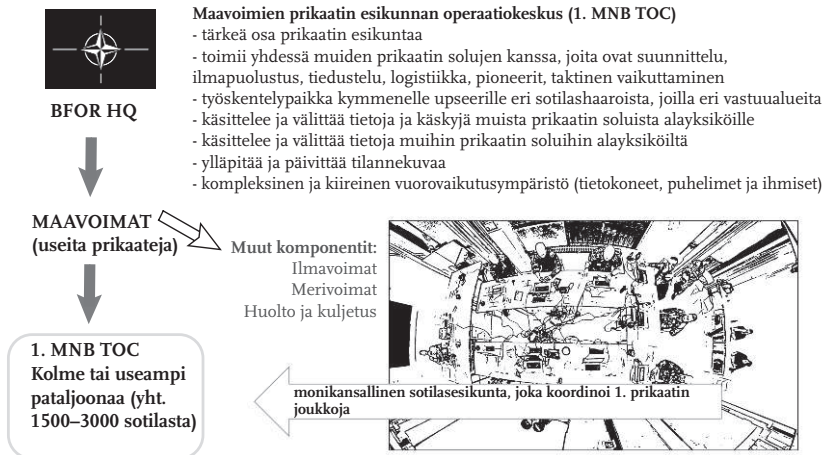
## Aineisto ja menetelmät

Tässä luvussa käytetty aineisto kerättiin VIKING18-kriisinhallintaharjoituksessa, joka järjestettiin huhtikuussa 2018. VIKING18 on Ruotsin puolustusvoimien, Ruotsin maanpuolustusyliopiston ja Folke Bernadotte Academyn yhteisesti järjestämä monikansallinen ja tietokoneavusteinen esikuntaharjoitus.<sup>6</sup> Harjoituksen tavoite on kouluttaa siviili-, sotilas- ja poliisiorganisaatioiden toimijoita rauhanturvaamisoperaation suunnitteluun ja toteutukseen kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan periaatteiden mukaisesti. Harjoituksessa simuloidaan kuvitteellista YK:n mandaatilla toteutettavaa ja NATO:n johtamaa Combined Joint Task Force (CJTF) BFOR-kriisinhallintaoperaatiota (Bogaland Force) Bogaland-nimisessä valtiossa. Kuvitteelliselle kriisialueelle on lisäksi ryhmitetty EU:n ja YK:n siviilikriisinhallintaoperaatiot sekä joukko muita kansainvälisiä järjestöjä. Harjoitukseen osallistuvien sotilaiden, poliisien

6 Ks. esim. <https://blogg.forsvarsmakten.se/viking18/>

ja siviilitoimijoiden lisäksi harjoitukseen osallistuu näyttelijöitä, jotka esittävät esimerkiksi paikallishallinnon, heimojen ja klaanien edustajia. Harjoitus toteutettiin samanaikaisesti yhdeksässä paikassa kuudessa eri maassa. Siihen osallistui yhteensä noin 2 500 henkilöä 61 eri maasta ja 80 kansainvälisestä järjestöstä. Se järjestettiin kahdeksannen kerran, ja se on alansa suurin harjoitus maailmassa.

Keräsimme videoaineistoa BFORin sisällä maavoimien yhden prikaatin<sup>7</sup> sotilasesikunnan taktisessa operaatiokeskuksessa (First Multi-national Brigade Tactical Operations Centre eli 1. MNB TOC, ks. Kuva 1). Tutkimuksesta informoitiin osallistujia ennen harjoitusta, ja osallistujilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Prikaatin esikunta muodostuu useasta solusta, joista operaatiokeskus eli TOC on yksi. Operaatiokeskus toimii yhteistyössä muiden solujen kanssa. Sen tehtävä on välittää muista soluista tullutta tietoa, toimintaohjeita ja käskyjä alayksiköille (esim. pataljooniin tai komppanioihin) sekä käsitellä ja välittää



Kuva 1: Prikaatin esikunnan operaatiokeskus osana monikansallista kriisinhallinta-harjoitusta.

7 Prikaati on sotilasyksikkö, joka koostuu 1 500–3 000 sotilasta. Muita sotilasyksiköitä ovat esimerkiksi pataljoona, joka koostuu 300–1 000 sotilasta ja komppania 100–300 sotilasta.



alaysiköiltä tullutta tietoa prikaatin muille soluille sekä prikaatin komentajalle. Lisäksi se ylläpitää kokonaiskuvaava operaatiosta, ennustaa tulevia tapahtumia ja tekee operaatioon liittyviä päätöksiä, jotka pohjautuvat eri lähteistä tuleviin tietoihin ja keskusteluihin prikaatin solujen toimijoiden kanssa.

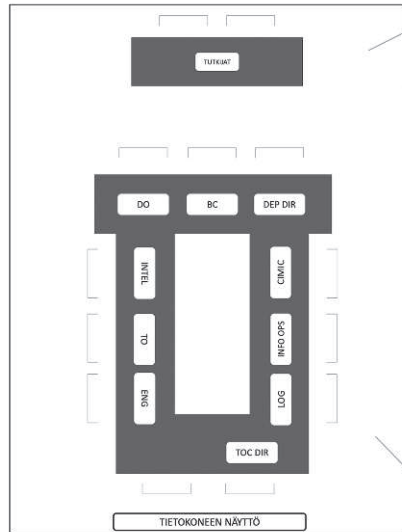
Operaatiokeskuksessa toimi kymmenen sotilasupseeria eri puolustushaaroista ja neljästä eri maasta. Jokaisella upseerilla oli oma vastuualueensa (ks. Kuva 2). Heidän lisäksi operaatiokeskuksessa käy koko ajan muiden solujen upseereja, jotka välittävät sinne ja hakevat sieltä tietoa.

**TOCin henkilöstö:**

- TOC DIR (Tactical Operations Centre Director) = operaatiokeskuksen johtaja (*puhuu suomea*)
- LOG (LOGistics) = logistiikkaupseeri
- INFO OPS (information operations) = informaatio-operaatiot (*puhuu suomea*)
- CIMIC (Civil-Military Co-operation) = siviilien ja sotilaiden välinen yhteistyö
- DEP DIR (DEputy Director) = operaatiokeskuksen varajohtaja
- BC (Battle Captain) = taistelujohtaja
- DO (Duty Officer) = päivystävä upseeri (*puhuu suomea*)
- INTEL (INTElligence) = tiedustelu-upseeri (*puhuu suomea*)
- TO (targeting officer) = maailitusupseeri (*puhuu suomea*)
- ENG (engineer officer) = pioneeriupseeri (*puhuu suomea*)

**Muita keskeisiä toimijoita:**

- COS (chief of staff) = esikuntapäällikkö
- ACOS (assistant chief of staff) = apulaisesikuntapäällikkö



Kuva 2: Operaatiokeskuksen toimijat

Komentokeskus on siis tiedon etenemisen ja tilannekuvan ylläpitämisen kannalta kriisinhallintaoperaation keskeinen solmukohta sekä toiminnan hermokeskus. Komentokeskuksessa jokaisella upseerilla on oma tietokone, jonka avulla he saavat ja välittävät tietoa operaatiosta. Komentokeskuksessa on myös useita puhelimia, joita kaikki käyttävät. Sen li-

säksi, että upseerit työskentelevät yksin tietokoneen ääressä, komentokeskuksessa on palavereja ja ryhmätilanteita, joissa he keskustelevalta operaation tapahtumista ja suunnittelevat tulevaa. Vuorovaikutus komentokeskuksessa on myös institutionaalista niin, että operatiokeskuksen johtaja ja varajohtaja voivat käskyttää muita komentokeskuksen upseereja. Hierarkkisuudesta ja ajoittaisesta virallisuudesta huolimatta vuorovaikutus on suurimmaksi osaksi epämuodollista, ja sitä voisikin verrata esimerkiksi vuorovaikutukseen lennonjohdoissa (Koskela, Arminen & Palukka 2013), maanalaisten koordinaatiokeskuksissa (Heath & Luff 1992, 1996) tai hälytyskeskuksissa (Fele 2008; Kevoe-Feldman & Pomerantz 2018; Kevoe-Feldman & Sutherland 2018).

Luvun esimerkeistä osa liittyy suoraan harjoituksen simulaatioon ja osa on simulaation ulkopuolista keskustelua. Tällä ei ole kuitenkaan merkitystä kuvattavan ilmiön – koodinvaihdon – kannalta, koska vaikka osallistujat voivat liikkua sisään ja ulos harjoituksen kehyksestä, myös simulaation ulkopuolella käytävä puhe liittyy yleensä harjoitukseen.

## Tulokset

Tunnistimme jo harjoituksen aikana vuorovaikutustilanteita, joissa operatiokeskuksen upseerit valitsevat jonkin muun kielen kuin englannin työkieleksi sekä tilanteita, joissa he vaihtavat kielen jostain muusta kielestä englantiin. Tässä luvussa kuvaamme ensin (aineisto-otteet 1–3), miten jonkin muun kielen kuin englannin käyttö voi vaikuttaa tiedonkulkuihin. Sen jälkeen kuvaamme keinoja (aineisto-otteet 4–8), joilla upseerit vaihtavat työkielen jostain kielestä englantiin ja siten palauttavat symmetrisen vuorovaikutustilanteen ja mahdollistavat, että puhuttavana oleva asia on kaikkien saavutettavissa.

### KIELEN VALINNAN MERKITYS

Kielenvalinnalla on toiminnan sanoittamisessa ja asioiden sanomisessa ääneen tärkeä merkitys. Kaikille yhteisen kielen käyttö voi ratkaista ongelmia. Sen sijaan sellaisen kielen valinta, jota kaikki eivät osaa, voi viivästyttää tai estää asioiden etenemistä tai päätöksentekoa. Aineisto-

otteet 1–3 ovat esimerkkejä siitä, miten kielenvalinta englannin ja jonkin muun kielen välillä voi vaikuttaa tiedonkulkuun. Otteet on nauhoitettu harjoituksen ensimmäisen päivän iltana. Harjoitusten rutiineihin kuuluvat jokailtaiset palautekeskustelut (ns. hot wash-up). Aineisto-otteessa 1 keskeiset puhujat ovat TOC DIR, DEP DIR, INFO OPS, ENG, BC sekä CIMIC.<sup>8</sup> Katkelman alussa TOC DIR (eli operaatiokeskuksen johtaja) on valmistelemissa esitystä seuraavan aamun komentajan käskynjakoa (ns. CUB eli Commander’s Update Brief) varten. Rivillä 3 INFO OPS kysyy TOC DIRiltä englanniksi, mihin aikaan illan palautekeskustelu alkaa.

### Aineisto-ote 1. Kielen valinnan merkitys (1. päivä, klo 19.32:57)<sup>9</sup>

```

01 DEP DIR: U:::hm,
02           (1.2)
03 INFO OPS: #Will we start the hot wash-up at (.) eight?
              Aloittammeko palautekeskustelun kahdeksalta?
              kuva #Kuva 3
04 DEP DIR: We can, [°we can-°] ((Puhuu CIMICille.))
05           Voimme, voimme-
06 TOC DIR: [Eight] the:re, and we should have the uh (.) our own -
              Kahdeksalta siellä, ja meillä pitäisi olla meidän oma -
07           (0.3)
08 INFO OPS: Before that.
              Ennen sitä.
09 TOC DIR: befo::re that,
              Ennen sitä,
10           (0.8)
11 DEP DIR: Before eight o'clock?
              Ennen kahdeksaa?
12           (0.3)
13 TOC DIR: Yeah,
              Kyllä,
14           (1.0)
15 TOC DIR: 'cause (0.2) eight o'clock we will start at the:: (0.2) gee three.
              koska aloitamme kahdeksalta gee kolmosessa.
16           (2.1)
17 TOC DIR: But, (0.5) I kno[w, we have so]me (1.3) jobs to do:, (.) so-
              Mutta, tiedän, että meillä on joitain tehtäviä asioita, joten -
18 ENG:      [Are you sure?]
              Oletko varma?
19           (0.4)
20 ENG:      Are you su [re.]
              Oletko varma.
21 TOC DIR:      [it,]
              se,
22           (0.4)

```

8 Viittaamme operaatiokeskuksen ja prikaatin esikunnan upseereihin käyttämällä heidän tehtäviään kuvaavia englanninkielisiä lyhenteitä. Lyhenteet on selitetty kuvassa 2.

9 Litteraateissa keskitytään puheeseen. Kehollinen toiminta on litteroitu, kun se on kuvattavan ilmiön kannalta tärkeää. Kehollinen toiminta on litteroitu käyttäen Lorenza Mondadan järjestelmää (Mondada 2018).

23 BC: But, wasn't it (0.3) twenty [thir]ty at the [gee three].  
*Mutta, eikö se ollut kaksikymmentä kolmekymmentä gee kolmosessa.*

24 ENG: [Eight-] [Twenty] [thirty,]  
*Kahdeksan- Kaksikymmentä kolmekymmentä,*

25 DEP DIR: [Yes.]  
*Kyllä.*

26 (0.5)

27 ENG: yes[terday.]  
*eilen.*

28 DEP DIR: [( ) it's going. ((Puhuu CIMIC-upseerille.))  
 ( ) se menee.

29 CIMIC: Yea:h. ((Vastaa DEP DIRille.))  
*Kyllä.*

30 (0.8)

31 BC: >I think it's --<  
*Luulen, että se on --*

32 TOC DIR: The meeting< - (.) before- Okay, I check that (0.7)  
*Tapaaminen - ennen- Selvä, tarkistan sen*

33 while I (.) pick up the (0.5) prints. (.) I just (0.3) take. (0.5)  
*kun noudan tulosteet. Otan vain.*

34 But Miikka (0.2) was here and sa: id that eighteen hun- (0.2) Twenty  
*Mutta Miikka oli täällä ja sanoi kahdeksantoista noll- Kaksikymmentä*

35 hu- hundred hours.  
*nolla nolla*

36 (0.7)

37 .h But I check, (0.8) [if it's] (.) at eight o'clock, (0.5) then we  
*Mutta tarkistan, jos se on kahdeksalta, sitten*

38 BC: [Okay.]  
*Selvä.*

39 TOC DIR: shall have own hot wash-up and >it will be quite short.<  
*pidämme oman keskustelumme melko lyhyenä.*

40 (0.7)

41 BC: Yeah.  
*Joo.*

42 (1.1)

43 DEP DIR: Otherwise, (.) four, uhm, (0.4) fift<sup>e</sup>:n (.) to:, u::h, quarter to  
*Muussa tapauksessa, neljä, aa, viisitoista vaille, aa, varttia vaille*

44 eight?  
*Kahdeksan?*

45 (0.5)

46 TOC DIR: Yeah o::r ten to, yeah.  
*Joo tai kymmentä vaille, joo.*

47 (0.6)

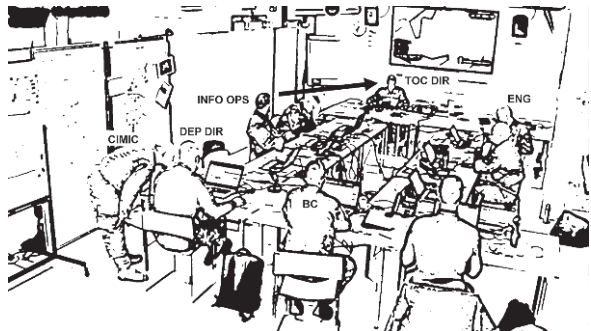
48 TOC DIR: Some ten minutes.  
*Noin kymmenen minuuttia.*

49 (0.4)

50 TOC DIR: Si:r,  
*Herra.*

51 (1.3)

Kuva 3: INFO OPS kysyy TOC DIRiltä illan palautesessuun ajankohdasta.



Heti operaatiokeskuksen päällikölle osoitetun kysymyksen (r. 3, Kuva 3) jälkeen varajohtaja (DEP DIR) keskeyttää CIMIC-upseerin kanssa käymänsä keskustelun ja alkaa kuunnella prikaatin palautekeskustelun ajankohdasta syntynyttä keskustelua (r. 4). Keskustelu on tärkeä, koska aikataulu – ja erityisesti sen aikaistaminen – vaikuttaa jokaisen kiireiseen aikatauluun. TOC DIR vastaa kysymykseen tarjoamalla ajankohdaksi kello kahdeksaa (r. 5), jota ennen operaatiokeskus kävisi oman palautekeskustelunsa (r. 8). DEP DIRin tarkistuskysymyksen (r. 11), TOC DIRin vahvistuksen (r. 13) ja perustelujen jälkeen (r. 15) ENG kuitenkin kysyy, onko johtaja varma ajankohdasta (r. 18). Hän toistaa kysymyksen päällekkäispuhunnan takia rivillä 20. Tämän jälkeen BC ja ENG vielä kyseenalaistavat ehdotetun palautekeskustelun ajankohdan (r. 23–27), minkä jälkeen TOC DIR päättää tarkistaa oikean ajankohdan (r. 31–32) samalla kuitenkin vedoten toiselta upseerilta kuulemaansa tietoon (r. 34). Palautekeskustelun oikea ajankohta jää siten epäselväksi.

Muutama minuutti myöhemmin, aineisto-otteessa 2, prikaatin esikuntapäällikkö (COS eli Chief of Staff) ja apulaisesikuntapäällikkö (ACOS eli Assistant Chief of Staff) astuvat operaatiokeskukseen.<sup>10</sup> He keskustelevat TOC DIRin kanssa, joka edelleen tekee seuraavan aamun esitystä käskynjakoa varten. Juuri ennen esimerkin alkua ACOS lähtee kävelemään huoneen takaosaan kohti operaatiokeskuksen varajohtajaa (DEP DIR), joka kysyy ACOSilta palautekeskustelun ajankohtaa koskevan kysymyksen (r. 3–4).

## Aineisto-ote 2. Kielen valinnan merkitys (1. päivä, klo 19.35:07)

```

01 DEP DIR: (tsh, shs#. ) (      , ) my concern.
              (      , ) huoleni.
      kuva          #Kuva 4
02 ACOS:      Yes.
              Niin.
03           (.)
04 DEP DIR: Questions. [Do we have] to do our (.) wash-up at eight, or its u:h--
              Kysymyksiä. Onko palautekeskustelumme kahdeksalta, vai onko se aa
05 ACOS:      [Uh huh?]
06 DEP DIR: (.) jei three wash-up at eight.
              Gee kolme palautekeskustelu kello kahdeksalta.
07           (0.5)
08 ACOS:      No, it's u::h, jei three (.) wash-up at (.) eight thirty.
              Ei, se on gee kolmosen palautekeskustelu on kahdeksan kolmekymmentä.

```

<sup>10</sup> COS ja ACOS eivät työskentele operaatiokeskuksessa, mutta he vierailevat siellä säännöllisesti.

09 (.)  
 10 DEP DIR: Eight thirty.  
*Kahdeksan kolmenkymmentä.*  
 11 ACOS: Yeah.  
*Kyllä.*  
 12 DEP DIR: Okay, so we skip,  
*Selvä, eli jätämme väliin,*  
 13 (.)  
 14 ACOS: Yeah.  
*Kyllä.*  
 15 DEP DIR: We stick to ou[r: u::h ] ( [ ] ).]  
*Pysymme alkuperäisessä aa ( ).*  
 16 ACOS: [Yeah, we stick.]  
*Kyllä pysymme.*  
 17 ACOS: [What happened?] What  
*Mitä on tapahtunut? Mitä*  
 18 happened in my boboll team?  
*on tapahtunut pesäpallojoukkueelleni?*

Juuri ennen riviä 1 DEP DIR pyytää ACOSin huomion kääntämällä katseensa hänen suuntaansa, kallistamalla kehoaan vasemmalle ja nostamalla vasemman käden etusormensa pystyyn ja alkamalla puhua hänelle. Saatuaan ACOSin huomion hän kysyy prikaatin palautekeskustelun ajankohdasta: *Do we have to do our (.) wash-up at eight, or its u:h jei three wash-up at eight.* (r. 4, 6 Kuva 4). ACOS vahvistaa kellonajaksi puoli yhdeksän (r. 8), mikä eroaa operaatiokeskuksen johtajan (TOC DIR) aikaisemmasta käsityksestä. Tämän jälkeen ACOS siirtää puheenaiheen ilmoitustaululla olevaan yksityiskohtaan (r. 17–18). Palautekeskustelun ajankohta on nyt DEP DIRin eli operaatiokeskuksen varajohtajan tiedossa, mutta hän ei välitä tietoa koko operaatiokeskukselle. Kukaan, mukaan lukien TOC DIR, joka edelleen tekee seuraavan päivän esitystä, ei näkyvästi kiinnitä huomiota DEP DIRin ja ACOSin keskusteluun.

Kuva 4: Operaatiokeskuksen varajohtaja (DEP DIR) pyytää apulais-esikuntapäällikön huomion ja kysyy kysymyksen.



Kaksitoista minuuttia myöhemmin, aineisto-otteessa 3, operaatiokeskuksen johtaja työstää edelleen seuraavan aamun esitystä. Maalitusupseeri (TO), joka ei aikaisemmin osallistunut palautekeskustelun ajankohtaa koskevaan keskusteluun, mutta osoittaa kuullensa keskustelun, kysyy ajankohdasta operaatiokeskuksen päälliköltä suomeksi: *Oliks hei meillä kahdeksalta joku palaveri.* (r. 1, Kuva 5). INFO OPS, joka alun perin kysyi saman kysymyksen (ks. aineisto-ote 1), kuulee kysymyksen ja kääntää katseensa kohti TOC DIRiä ja osoittaa siten myös odottavansa vastausta.

### Aineisto-ote 3. Kielen valinnan merkitys (1. päivä, klo 19.48:25)

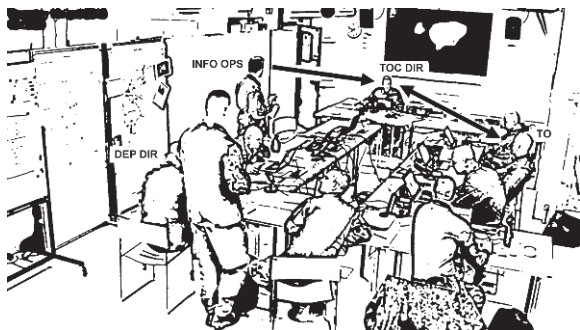
```

01 TO:          +.h mt Oliks hei meillä kaheksalta joku palaveri.#
    kuva
    to          +katsoo TOC DIRiin ja jatkaa katsomista riville 6 asti
    (0.3) *(1.0)*C(0.7)
02
    toc dir     *nostaa katseen kohti TO:ta
    toc dir     *katsoo rannekelloaan
    dep dir     @kääntää katseen ilmoitustaululle
03 TOC DIR:    No en oo *vielä kattonu.
    toc dir     *kääntää katseen rannekellosta tietokoneeseen
04
    (0.3)
05 @Yritän saaha tämän (.) perkeleen *lyhenteen täh(h)än hhh.
    toc dir     *katsoo tietokoneesta kohti TO:ta
    dep dir     @nousee ylös ja astuu ilmoitustaululle
06 TO:          +(0.6) Mä [voin --]
    to          +kääntää katseen tietokoneeseen
07 TOC DIR:    [Hei,] *hei @käytkö kattoon,=
    toc dir     *osoittaa oikealla kädellä TO:hon
    dep dir     @ottaa lapun ilmoitustaululta ja kävelee ulos
08 TO:          =+Mää voin käy[dä siel.]
    to          +nojaa eteenpäin
09 TOC DIR:    [Käy kat ]toon gee kolmosessa, *niin kysäse.
    *osoittaa taakseen

```

TOC DIR vastaa, ettei ole vielä ehtinyt selvittää asiaa (r. 3), koska esityksen tekeminen on vielä kesken (r. 5). TO aloittaa sen jälkeen vuoron, jossa alkaa kertoa, että voi käydä tarkistamassa ajan. Hän kuitenkin keskeyttää vuoronsa, koska TOC DIR aloittaa melkein samanaikaisesti oman vuoronsa, jossa hän pyytää TO:ta selvittämään asian. TO vastaa pyyntöön myöntävästi (r. 8), minkä jälkeen TOC DIR vielä antaa ohjeita TO:lle. INFO OPS seuraa keskustelua, mutta ei osallistu siihen. DEP DIR, joka aineisto-otteessa 2 sai tiedon palautekeskustelun ajankohdasta apulaisesikuntapäälliköltä ja joka ei puhu suomea, työskentelee tietokoneensa ääressä, nousee ylös, ottaa ilmoitustaululta paperin ja poistuu huoneesta (r. 5, 7).

Kuva 5: Maalitus-upseeri (TO) kysyy suomeksi operaatiokeskuksen johtajalta (TOC DIR) palautekeskustelun ajankohdasta. INFO OPS kääntää katseensa kohti TOC DIRiä.



Aineistokatkelmat 1–3 osoittavat, miksi ääneen puhuminen on yhteisen toiminnan kannalta merkityksellistä ja miksi englannin käyttö työkielenä on tärkeää monikansallisessa operaatiokeskuksessa. Aineisto-otteessa 2 operaatiokeskuksen varajohtaja (DEP DIR) saa tiedon palautekeskustelun ajankohdasta, mutta ei välitä samaansa tietoa muulle ryhmälle tai varmista, että tieto on kaikilla. Aineisto-otteessa 3 jatketaan saman asian selvittämistä, mutta DEP DIR, jolla olisi tarvittava tieto, ei pysty osallistumaan keskusteluun, koska se käydään suomeksi. Suomeksi käyty keskustelu johtaa siihen, että yksi upseereista (TO) lähtee erikseen selvittämään palautekeskustelun ajankohtaa. Hän palaa hetken kuluttua, jolloin tieto kerrotaan koko operaatiokeskukselle (ks. aineisto-ote 5). Aineisto-otteet 1–3 kuvasivat, miten kielen valinta saattaa viivästyttää tiedon etenemistä. Aineistokatkelmissa 4–8 kuvataan keinoja, joilla ei-englanninkielisestä keskustelusta voidaan palata käyttämään englantia ja siten mahdollistaa, että käsiteltävä asia on kaikkien saavutettavissa.

## Kielen vaihtaminen itse

Aineisto-otteessa 4 suomea käyttävä upseeri orientoituu itse siihen, että käyttää suomea ja vaihtaa kielen englanniksi. Suomen käyttöön orientoitutaan myös selontekoa vaativana asiana. Ennen aineisto-otetta huoltopataljoonalta on tullut operaatiokeskukseen viesti, jonka merkitys on epäselvä. Upseerit pohtivat, mitä viesti tekee (onko se ilmoitus vai avun-



pyyntö), miten siihen pitäisi vastata ja mitä sen pohjalta pitäisi tehdä.<sup>11</sup> Käydyin keskustelun kieli on juuri vaihtunut englanniksi (r. 27), mutta operaatiokeskuksen johtaja (TOC DIR) jatkaa kuitenkin suomen kielellä osoittaen turhautumistaan viestin sisältöön (r. 43–44).

#### Aineisto-ote 4. Kielen vaihtaminen itse (3. päivä, klo 17.48:23)

24 (3.7)  
 25 TO: No, (0.4) lähetä sinne viesti että,  
 26 (3.8)  
 27 TO: do(h) (h)you need help?  
*tarvitsetteko apua?*  
 28 (0.9)  
 29 TOC DIR heh hah hah [ha.]  
 30 TO: [We] haven't received federy- (.) any (0.4) request from  
*Emme ole saaneet federy- mitään pyyntöä*  
 31 you:.  
*teiltä*  
 32 (0.3)  
 33 LOG: Hm.  
 34 (0.3)  
 35 LOG: Heh, no::w, uh are you talking about the CSS?  
*Keskusteletteko CSS:stä?*  
 36 (0.5)  
 37 TO: Y[eah.]  
*Kyllä.*  
 38 DO: [Yes.]  
*Kyllä.*  
 39 Yeah.  
*Kyllä.*  
 40 (2.2)  
 41 TOC DIR: mt.  
 42 (1.8)  
 43 TOC DIR: +No vittu >niillä on< (.) oma teh+tävä turvvata se saatanan sätama ja,  
*+katsoo tietokoneen näyttöä*  
*toc dir +nostaa katseensa ja katsoo TO:ta*  
 44 (.) >Itse asiassa tulin juu+ri sanomaan että pitää< +-- (0.3)  
*toc dir +ottaa lapun käteen ja katsoo sitä*  
*toc dir +kääntää katseensa*  
*kohti INFOa*  
 45 S(h)orry(h) hh.,  
*Anteeksi.*  
 46 (1.0)  
 47 INFO: Wrong language.  
*Väärä kieli*  
 48 (.)  
 49 TOC DIR: Ha yea[h.]  
*Hah joo.*  
 50 LOG: [Heh] heh he he heh.  
 51 (0.5)  
 52 TOC DIR: I just told that, it's ea- so easy to say -- (0.5) to speak English  
*Kerro äsken, että on helppo sanoa -- puhua englanniksi*  
 53 also to Finnish, but now I started to heh hh. -  
*myös suomalaisille, but nyt aloin -*  
 54 LOG: Hah hah hah.  
 55 (.)

11 Samaa tilannetta käsitellään myös aineisto-otteessa 7.

56 LOG: (Just .)  
 (Juuri .)

57 (0.9)

58 LOG: Heh.

59 (1.2)

60 TOC DIR: U:h, (.) I was just about to (.) say that we need tje: the: (0.8) to  
*Olin juuri sanomassa, että meidän täytyy*

61 give the warning order to: (0.5) cee es es battalion, (0.4) reco-  
*antaa varoituskäsky see äs äs pataljoonalle, reco-*

62 (0.4) refe- (.) o:r referring to:, (.) who are, (0.6) ef (0.8)  
*viitaten, jotka ovat, äf*

63 order, (0.7) be prepared to secure Isby, (.) Esby and Apo.:  
*käsky, valmistautukaa turvaamaan Isby, Esby ja Apo.*

64 (1.7)

65 And I guess they have been, (0.5) rehea:rsing (.) that (.) al-  
*Ja luulen, että he ovat harjoitelleet sitä*

66 already because the: (.) frago was issue:d, was it yesterday o:r,r,  
*Jo, koska lisäkäsky annettiin, oliko se eilen vai,*

67 (6.2)

68 TOC DIR: Can you do it, and u:h (7.5) and (.) clarify the situation of that  
*Voitko tehdä sen ja selvittää sen komppanian*

69 (1.5) company.  
*Tilannetta.*

70 (2.6)

Rivillä 45 TOC DIR keskeyttää suomenkielisen vuoronsa, kääntää katseensa kädessään olevasta lapusta kohti huoneen ainoaa suomea taitamatonta henkilöä kohti ja pyytää saman tien englanniksi anteeksi kielivalintaansa: *Sorry*. Täten hän osoittaa orientaationsa siihen, että on käyttänyt englannin sijasta suomea. Anteeksipyyntö myös osoittaa selontekovelvollisuutta kielenvalinnasta. INFO OPS vahvistaa tulkin-taa seuraavassa vuorossa sanomalla *Wrong language*, johon reagoidaan naurulla. Riveillä 52–53 TOC DIR vielä kommentoi kielenvalintaansa ja kuinka hän on juuri aikaisemmin sanonut, kuinka helppoa on pu-hua englantia myös suomenkielisille. Tämän jälkeen hän jatkaa puhetta huoltopataljoonan viestistä (r. 60–66), jonka jälkeen hän pyytää DO:ta olemaan yhteydessä komppaniaan. Aineisto-otteessa 4, puhuja itse – tässä tapauksessa operaatiokeskuksen johtaja – orientoituu itse väärään työkieleen ja vaihtaa kielen englanniksi. Samalla aineisto-ote kuiten-kin osoittaa, että koodinvaihdon yhteydessä informaatio muuttuu. TOC DIRin vuoro (r. 43–44) on affektiivinen, mutta koodinvaihdon jälkeen vuoro, jossa hän kertoo saman asian englanniksi affektiivisuus – tässä tapauksessa turhautuneisuus – ei välity samalla tavalla. Koodinvaihto siis mahdollistaa kaikkien osallistumisen keskusteluun, mutta samalla osa informaatiosta jää välittämättä.

## KIELENVÄLITYS

Toinen tapa vaihtaa käytettyä kieltä on välittää yhdellä kielellä kerrottu asia henkilöille, jotka eivät puhu kyseistä kieltä, kääntämällä ja välittämällä se heille kielellä, jota he osaavat. Harjunpää (2017) on kuvannut väitöskirjassaan puhujien suullista kääntämistä ja puheen ja toiminnan välittämisen keinoja eri kielellä suomen- ja brasilianportugalinkielisessä vuorovaikutuksessa. Hän kutsuu näitä keinoja translatorisiksi käytänteiksi. Aineisto-otteessa 4 operaatiokeskuksen johtaja tukeutuu translatoriseen käytänteeseen välittääkseen koko keskukselle tiedon, jonka hän on juuri saanut suomeksi. Katkelma on jatkoa aineisto-otteelle 3, jonka lopuksi TO lähti selvittämään palautekeskustelun ajankohtaa. Muutama minuuttia myöhemmin TO palaa operaatiokeskukseen, jossa on samanaikaisesti käynnissä useita keskusteluja. Hän pysähtyy TOC DIRin pöydän viereen ja välittää hänelle saamansa tiedon suomeksi (r. 4–6 ja 9), jonka jälkeen TOC DIR välittää tiedon englanniksi operaatiokeskuksen henkilöstölle. TO ja TOC DIR puhuvat molemmat suomea.

### Aineisto-ote 5. Kielenvälitys (1. päivä, klo 19.50:43)<sup>12</sup>

```
01 INFO OPS: So::, (.) But, we >haven't received any frago from< the::: el cee
              Joten, mutta, emme ole saaneet täydennyskäsäyä äI see
02           cee::* (0.6) to support them,
              seestä tukeaksemme heitä,
              to           *astuu TOCiin, katse suunnattu TOC DIRiä kohti
03           (1.7)
04 TO:       +Kaksikymmentä*, (1.3) osasto*jen (0.4) vastaavien oma?
              toc dir   +katsoo tietokonetta
              to           *kääntää nopeasti päätä ja katsoo lappua oversa
              to           *kääntää katseen takaisin TOC DIRiin
05           (0.3)
06 TO:       Kaksikymmentäkolmekymmentä --
07           (1.1)*(1.4)*(0.4)
              toc dir   *nostaa peukalon pystyyn
              toc dir   *laskee peukalon alas ja nostaa katseen tietokoneesta
08 TOC DIR: Okay,
09 TO:       koottu.
10           (0.4)
11 TOC DIR: fifteen past, our own (1.1) hot wash-up, (0.3) a::nd, (.) half past
              Viisitoista yli, meidän oma palautekeskustelu, ja puoli
12           eight, (1.2) u::h, (.) combined (.) hot wash-up.
              Kahdeksalta, aa, yhdistetty palautekeskustelu.
13 INTEL:   Yes::
              Selvä.
```

12 Tämän aineisto-otteen litteraattia on yksinkertaistettu jättämällä siitä pois puhe kahdesta muusta keskustelusta.

Rivillä 4 TO välittää saamansa tiedon operaatiokeskuksen oman palautekeskustelun ajankohdasta operaatiokeskuksen johtajalle: *Kaksikymmentä, (1.3) osastojen (0.4) vastaavien oma?* Vuoron lopun nouseva intonaatio projisoi jatkoa, ja rivillä 6 TO alkaa kertoa prikaatin yhteisen palautekeskustelun ajankohtaa. TO ei kuitenkaan tuota vuoroa loppuun. TO:n vuorojen aikana TOC DIR jatkaa seuraavan aamun esityksensä kirjoittamista eikä kehollisesti osoita kuuntelevansa TO:ta. TO:n keskeytynyt vuoro ja sen jälkeen alkava pitkä tauko selittynevät sillä, että TO ei ole varma, kuunteleeko TOC DIR häntä. Tässä vaiheessa TOC DIR kuitenkin nostaa peukalonsa ylös merkiksi viestin vastaanottamisesta, vaikka TO ei ole vielä tuottanut vuoroaan loppuun. TOC DIR pitää edelleen katseensa tietokoneen näytössä. Tämän jälkeen hän laskee peukalonsa alas, nostaa päänsä ylös ja sanoo rivillä 8 *Okay*, jolla hän alkaa välittää suomeksi saamaansa tietoa englanniksi koko operaatiokeskukselle. TOC DIRin vuoro osoittaa, että hän on kuunnellut TO:n viestin, minkä jälkeen TO tuottaa vuoronsa loppuun (r. 9). TOC DIRin *Okay* (r. 8) keskeyttää muun keskustelun operaatiokeskuksessa, ja upseerit siirtävät katseensa (osa heistä vain hetkeksi) hänen suuntaansa osoittaen, että he kuuntelevat häntä. TOC DIR ei kehystä rivien 11–12 kielenvälitysvuoroaan millään tavoin (ks. Harjunpää 2017). Tämä näyttäisi osoittavan, että vuorossa tehtävän käännöksen oletetaan olevan ymmärrettävissä suhteessa meneillä olevaan toimintaan (Harjunpää 2017). Kuten Harjunpää (2017) osoittaa, kehystämättömät käännösvuorot voivat myös osoittaa, että puhuja näyttäytyy tilanteessa vahvemmin itsenäisenä toimijana. TOC DIRin vuoron voikin nähdä heijastavan hänen asemaansa operaatiokeskuksen johtajana. Tämä näkyy myös siinä, että TOC DIR muuttaa käännöksessään – asiaa sen enempää selittämättä – operaatiokeskuksen oman palautekeskustelun ajankohtaa 15 minuuttia myöhemmäksi (vrt. TO:n vuoroa *Kaksikymmentä, (1.3) osastojen (0.4) vastaavien oma?* TOC DIRin vuoroon *fifteen past, our own (1.1) hot wash-up*). TOC DIRin tekemä muutos käännöksessä selittyy hänen kiireellään tehdä esitys loppuun. Samalla se, että hän vaihtaa koodia mutta muuttaa viestin sisältöä eikä merkitse sitä, jättää tilaa epäselvyydelle. TOC DIRin vuoron jälkeen tiedustelu-upseeri (INTEL) sanoo *Yes*:: (r. 13), mutta ei ole selvää, onko vuoro vastaus TOC DIRin ilmoitukseen. Muutama minuutti

myöhemmin, taistelujohtaja (BC), joka ei osaa suomea, mutta on ollut paikalla, kun TOC DIR välitti TO:n viestin, varmistaa vielä kerran palautekeskustelun alkamisajan. TOC DIR vastaa, osin omiin kiireisiin viitaten, että jos tehtävät on tehty, he voivat aloittaa silloin, mutta alkamisaikaa voidaan myöhentää.

### Aineisto-ote 6. Kielenvälitys (1. päivä, klo 19.54:38)

01 BC: Is it eight o'clock we start our:: hot wash-up?  
Aloitamme oman palautekeskustelun kello kahdeksalta?  
02 (1.0)  
03 TOC DIR: If nothing's -- (0.4) If: (.) we:: (1.2) are done (.) by that,  
Jos mitään ei ole - Jos olemme siihen mennessä valmiita,  
04 (2.2)  
05 but if we:: (0.4) .hh have some business to don- (0.3) done (0.5)  
mutta jos meillä on vielä tehtävää,  
06 still we can (0.2) start a little bit later::  
voimme aloittaa hieman myöhemmin.

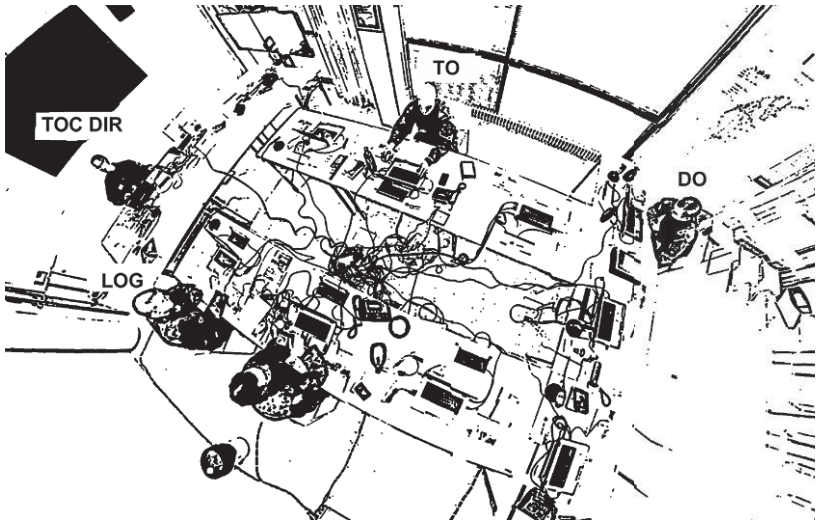
Aineisto-otteet 5 ja 6 toimivat hyvinä esimerkkeinä kiireellisistä tilanteista, joissa upseerit usein toimivat. TOC DIR on yhtäältä vastuussa seuraavan aamun käskynjaon esityksestä, jonka täytyy olla kohta valmis. Samalla hän on kuitenkin vastuussa siitä, että tieto – esim. palautekeskustelun ajankohdasta – välittyy operaatiokeskukselle. Vaikka keskustelun yksityiskohdista heijastuu TOC DIRin kiire (orientaatio esityksen kirjoittamiseen keskustelun aikana, vuoron aloittaminen operaatiokeskukselle ennen kuin TO on kertonut asian loppuun), hän pyrkii viemään kumpaakin toimintalinjaa samanaikaisesti eteenpäin. Osana tätä kompleksia tilannetta TOC DIRin kielenvälitys riveillä 8 ja 11–12 onkin esimerkki toiminnosta, jolla välitetään suomeksi saatu tieto englanniksi operaatiokeskukselle. Näin TOC DIR pyrkii varmistamaan, että tieto on kaikkien saatavilla.

### KOODINVAIHTO JA YMMÄRRYSEHDOKAS

Operaatiokeskusten upseerit seuraavat ympäröiviä tapahtumia ja keskusteluja sekä pyrkivät luomaan niistä yhteyksiä omiin tehtäviinsä ja vastuisiinsa. Kuten edellä on mainittu, yhteinen työkieli edesauttaa tätä, kun taas muun kielinen keskustelu voi estää tai viivästyttää tiedonkulkua. Seuraavassa esimerkissä kuvataan tilannetta, jossa työkielenä käytetään suomea, mutta ei-suomenkielinen osoittaa tunnistavansa

keskustelusta yksityiskohdan tai asian, jonka avulla hän samalla vaihtaa työkielen englantiin ja osallistuu keskusteluun. Härmävaara (2014) on kuvannut samantyyppisiä tilanteita suomi–viro-keskusteluissa, joissa kieltä ”taitamaton” voi tunnistaa (tai muka tunnistaa) jonkin kielen elementin ja sitä kautta osallistua keskusteluun.

Aineisto-ote 7 edeltää aineisto-otetta 4. Operaatiokeskuksessa on viisi upseeria. Otteen alussa operaatiokeskuksen johtaja (TOC DIR) astuu operaatiokeskukseen, minkä jälkeen päivystävä upseeri (DO) kertoo, että huoltopataljoonasta on tullut viesti (r. 1, 4). Hän etsii viestin tietokoneeltaan (r. 7–8), välittää sen TOC DIRille (r. 10–16) ja pohtii viestin merkitystä suhteessa operaatiokeskuksen omaan toimintaan (r. 18–23). DO käyttää kuitenkin koko ajan suomea. Operaatiokeskuksessa paikalla oleva logistiikkaupseeri (LOG) ei puhu suomea, vaikka tieto voisi olla hänelle tärkeä. Katkelmassa upseerit pitävät katseensa suurimmaksi osaksi tietokoneissa. Katseen siirtymiset pois ja takaisin koneelle on litteroitu.



Kuva 6: DO alkaa kertoa viestiä TOC DIRille.

## Aineisto-ote 7. Koodinvaihto ja ymmärrysehdokas (3. päivä, klo 17.47:22)

01 DO: No nii, (.) nyt o (.) suurelle johtajalle+ --,  
do +kääntää katseen tietokoneeseen

02 (0.4)\*(1.4)

03 TOC DIR: #Mistä sä semmo [sia.]  
toc dir \*istuu alas

04 DO: [vie-] viestiä.  
#Kuva 6

05 (0.8)E(1.2)  
@ovi sulkeutuu

06 DO: hhhh.  
07 (6.2) ((katsoo tietokonetta ja etsii viestiä))

08 DO: tsk. Tota tota ((pyörittää hiiren rullaa))  
09 (7.0)

10 DO: <Huo&lt;topataljoona (.) kertoo: että> he \*ovat edelleen (0.8)  
log &kääntää katsee DO:hon  
toc dir \*kääntää katseen DO:hon

11 tää::llä (.) jumissa?  
12 (1.1)

13 DO: Tai& (.) meidän (0.3) uh- (0.3) tämä (1.5) convoy on jumissa. (0.6)  
log &kääntää katseen takaisin tietokoneeseen

14 Ole- oletteko te saaneet tästä viestiä. (0.3) Kysymysmerkii \*iha  
toc dir kääntää katseen takaisin tietokoneeseen\*

15 hirveesti.  
16 (1.2)

17 DO: .hh Ni -- (.) krh, tota (1.3) >Ei he mun mielestä ole< pyytäny  
18 mitää apu-, Ne vaa ilmotti joskus päivällä että (1.1) tää on  
19 niinkun, (1.7) \*heh° hh. (0.7) .hh (2.5) >et ne niinku nyt ne< nyt  
20 ne vissin niinku odottaa että me tehdään jotai::n, (1.6) vaikka ne  
22 ei niinku (1.1) pyydä tässäkään viestissä niinku oikeesti mitää  
23 apua.  
24 (2.0)%(1.7)  
to &kääntää katseen DO:hon

25 TO: No, (0.4) lähetä sinne viesti että,  
26 (3.8)

27 TO: %do(h) (h)you need help?&  
tarvitsetteko apua?  
to &kääntää katseen tietokoneeseen  
log &nostaa katseen tietokoneelta

28 (0.9)

29 TOC DIR: heh hah hah [ha.]

30 TO: [We] haven't received federy- (.) any (0.4) request from  
Emme ole saaneet federy- mitään pyyntöä

31 you:.  
teiltä.

32 (0.3)

33 LOG: Hm.  
34 (0.3)

35 LOG: Heh, no::w, uh are you talking about the CSS?  
Keskusteletteko CSS:stä?  
36 (0.5)

37 TO: Y[eah.]  
Kyllä.

38 DO: [Yes.]  
Kyllä.  
Yeah.  
39 Kyllä.

DO:n saama viesti on englanninkielinen eli hän kääntää viestin suomeksi samalla, kun kertoo sen sisällön operaatiokeskuksen johtajalle. DO:n tulkinta tilanteesta on, että apua ei ole erikseen pyydetty, minkä takia sitä

ei myöskään ole lähetetty. DO:n vuoron jälkeen maalitusupseeri (TO) ehdottaa, että huoltopataljoonalle lähetettäisiin viesti, jossa kysytään tarvitsevatko he apua: *do(h) (h)you need help?* (r. 25–27). TO:n vuoro rivillä 27 on tuotettu naurahtaen, johon TOC DIR myös reagoi nauramalla (r. 29). Merkilläpantavaa TO:n naurahtaen tuotetussa vuorossa on, että hän vaihtaa itse kesken vuoronsa kielen englantiin (ks. myös aineisto-ote 4). Hän myös jatkaa ehdotuksen tekemistä edelleen käyttäen englantia: *We haven't received federy- (.) any (o.4) request from you.:* (r. 30–31). TO palaa englantiin referoimalla (hypoteettista) kielenkäyttöä eli mahdollista huoltopataljoonaan lähetettävää viestiä. Referointi (engl. *reported speech*) ja suorat lainaukset ovat hyvin tyypillisiä koodinvaihdon esiintymisympäristöjä (Gumperz 1982: 75; ks. myös Álvarez-Cáccamo 1996; Frick & Riionheimo 2013; Lantto & Kolehmainen 2017).

TO:n koodinvaihto ja kaksi englanninkielistä vuoroa muuten suomenkielisessä keskustelussa toimivat resurssina LOG-upseerille, joka ei puhu suomea. TO:n vuorojen jälkeen hän tuottaa korjausaloitteen, joka on muotoiltu ns. ymmärrysehdokkaaksi käydystä keskustelusta: *Now, uh are you talking about CSS.* Ymmärrysehdokkaalla hän muotoilee tulkintansa siitä, mistä edellisissä vuoroissa on puhuttu ja tarjoaa tuota käsitystä muiden vahvistettavaksi tai korjattavaksi (ks. Lilja 2010: 138–162). TO:n englanninkielisissä vuoroissa mainitut avuntarve (*Do you need help?*) sekä avunpyynnön puuttuminen (*We haven't received any request from you.*) tarjoavat LOGille tietoa, jonka avulla hän pystyy tekemään ymmärrysehdokkaan suomeksi käydyin keskustelun aiheesta ja kytkemään sen operaation tapahtumiin. LOGin ymmärrysehdokas vahvistetaan oikeaksi seuraavassa kahdessa vuorossa (r. 37–39). Aineisto-ote 7 osoittaa, kuinka muun kuin englannin kielen käyttö on ongelmallista. LOG on viidestä upseerista ainoa, joka ei ymmärrä suomea, ja moni asia keskustelussa jää hänelle epäselväksi. Korjauksen ja ymmärrysehdokkaan käyttö osoittaa, että kielenvalinta aikaisemmassa keskustelussa on ollut ongelma. Samalla TO:n kesken vuoron tapahtuva koodinvaihto sekä LOGin ymmärrysehdokas ovat käytänteitä, jotka pyrkivät korjaamaan ongelmaa ja palauttamaan symmetrisen tilan keskustelijoiden välille. TO:n vuorot tarjoavat ei-suomenkieliselle upseerille kontekstin ymmärtää meneillään olevan keskustelun aihe. Tämän jälkeen tuotta-



malla ymmärrysehdokkaan LOG tarkistaa, mistä käydyssä keskustelussa on kyse. Samalla hän vaihtaa käytetyn kielen viralliseen työkieleeseen ja merkitsee näin itsensä keskustelun aktiiviseksi osallistujaksi, mikä tekee odotuksenmukaiseksi, että keskustelua jatketaan englanniksi.

#### KIELENYLITYS JA PÄÄSY YHTEISEEN TIETOOON TOIMINTAYMPÄRISTÖSTÄ

Tässä luvussa kuvaamme tilanteen, jossa suomea taitamaton upseeri osoittaa seuraavansa meneillään olevaa keskustelua tekemällä siitä tulokinnan ja vaihtamalla kielen englantiin. Kuvattavaa ilmiötä voidaan kutsua kielenlylykseksi, jossa puhuja hyödyntää vuorovaikutuksen resursseina kieltä, joka ei ole hänen omansa tai jota hän ei osaa (Rampton 1995; Kalliokoski 2009: 13). Aineisto-otteessa 8 kielenlylyksen tekee mahdolliseksi yhteinen tieto toimintaympäristöstä ja erityisesti lyhenteistä. Lyhenteiden ja kirjainsanojen käyttö on keskeinen osa monikansallista kriisinhallintadiskurssia sekä laajemmin kaikkia sotilasdiskursseja. Lyhenteitä käytetään puheessa, keskusteluissa, viesteissä ja muissa teksteissä. Monikansallisessa kriisinhallintakontekstissa lyhenteet aiheuttavat haasteita. Syy tähän on, että yhdellä sotilasorganisaatioilla on usein käytössään samalle asialle eri lyhenne kuin toisella tai samaa lyhennettä käytetään tarkoittamaan eri asioita. Sotilasorganisaatioilla (esim. NATOlla) onkin käytössään tuhansia, ellei kymmeniä tuhansia eri lyhenteitä. Monikansallisessa kriisinhallintaharjoituksessa toimijoita kannustetaan avaamaan käyttämänsä lyhenteen merkitys, kun käyttää sitä ensimmäisen kerran tai puheessa käyttämään koko käsitettä, jos on olemassa väärinymmärryksen vaara. Käytännössä ohjetta on vaikea seurata. Koska kaikkia lyhenteitä on mahdoton muistaa, upseerit usein kysyvät toisiltaan lyhenteiden merkityksiä.

Aineisto-otteessa 8 on kyse lyhenteen merkityksen selvittämisestä. INFO OPS eli informaatio-operaatioista vastaava upseeri kysyy suomeksi pioneeriupseerilta (ENG) tietääkö hän, mitä lyhenne *dirlaut* tarkoittaa (r. 1–3): *osaatsä- ymmärrätsä (0.4) kirikkaasti (.) mitä dirlaut tarkoittaa,=.*

## Aineisto-ote 8. Lyhenteen tulkinta ja koodinvaihto (5. päivä, klo 18.51:01)

01 INFO OPS: #\*+@Ja:kke.  
#Kuva 7  
info ops \*katsoo ENG  
eng +kasoo INFO OPS  
bc @katsoo tietokoneen näyttöä

02 (2.3)

03 INFO OPS: Osaatsä- ymmärrätsä (0.4) kirkkaasti (.) mitä dirlaut tarkoittaa,=  
04 ENG: =Mikä.  
05 INFO OPS: Dirlaut.  
06 (1.3)

07 ENG: @\*!Mikä?  
bc @kääntää katseen INFO OPSiin  
info ops \*kääntää katseen tietokoneen näyttöön

08 (0.8)

09 BC: [Direct]-

10 INFO OPS: [Direct] +liaison au\*t+horized.  
en +kääntää katseen INFO OPSista BC:hen  
+kääntää katseen takaisin INFO OPSiin  
info ops \*kääntää katseen tietokoneesta BC:hen

11 BC: °Y\*eh° yeah.  
info ops \*kääntää katseen ENGIin

12 (1.0)€(1.0)€ (0.3)\*(0.5)  
bc @kääntää katseen ENGIin  
bc @kääntää katseen INFO OPSiin  
info ops \*kääntää katseen BC:hen

13 INFO OPS: >You fully understand what they mean.<  
Ymmärrätkö täysin, mitä ne tarkoittavat?  
14 (.)

15 BC: Yes, they're [authorized to- decide\*] between [them\*selves +what to +do],  
Kyllä, heillä on valtuus päättää keskenään mitä tekevät.  
16 ENG: [Sano uudestaan se san\*a]. \*kääntää katseen ENGIin

17 INFO OPS: [Dire\*ct,

18 liai]son, authorized.  
info ops kääntää katseen tietokoneeseen\*  
eng kääntää katseen BC:hen+  
eng kääntää katseen INFO OPSiin+

19 BC: Yes.=  
Kyllä.

20 INFO OPS: =Dirlaut.\*  
info ops \*kääntää katseen ENGIin

21 (0.8)

22 ENG: \*°Dirlau[t]°.  
info ops \*kääntää katseen BC:hen

23 BC: [It] means that (he:re) +somebody has ordered those two units to:,  
Se tarkoittaa, että (täällä) joku määrännyt nuo kaksi yksikköä  
eng +kääntää katseen BC:hen

24 ENG: [°Daa dirlan di\*rl+an d@aa°]

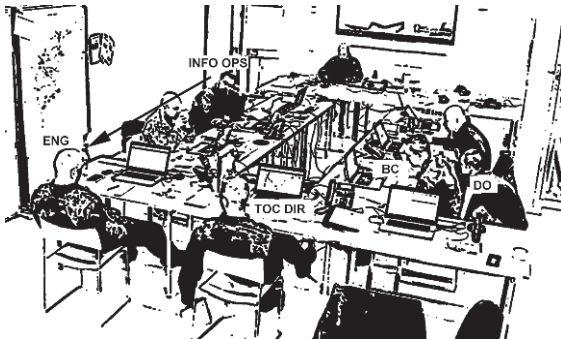
25 BC: [Ge:- get t- + @to]gether=and,\*C=  
eng +kääntää katseen TOC DIRiin  
info ops \*kääntää katseen ENGIin  
info ops \*kääntää katseen BC:hen  
bc @kääntää katseen ENGIin  
bc @kääntää katseen INFO OPSiin

kokoontumaan ja,  
26 TOC DIR: =Yeah that's [something I + ( )].  
Joo, minullakin tuli se ( ) .

27 BC: [d e c i d e + h o w t o ]do it\*.  
eng -----+kääntää katseen tietokoneeseen  
info ops kääntää katseen tietokoneeseen\*  
päättämään, mitä tehdä.

28 (0.6)

29 INFO OPS: >Can you< +(.) please come and check that I::,  
 Voisitko tulla ja tarkistaa, että olen,  
 eng +kääntää katseen INFO OPSiin  
 30 DO: Eli so@pikaa keskenänne+.  
 bc \*kääntää katseen tietokoneeseen  
 eng \*kääntää katseen DO:hon  
 31 (0.4)  
 32 INFO OPS: NIIjoo,



Kuva 7: INFO OPS kysyy ENG:ltä lyhenteestä.

INFO OPSin kysymyksen (r. 3) jälkeen ENG tuottaa korjausaloitteen =*Mikä.*, joka poimii edellisestä vuorosta substantiivilausekkeen *dirlaut* ongelman lähteeksi (Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016). Korjausaloitteen jälkeen INFO OPS toistaa lyhenteen (r. 5). ENG tuottaa toisen korjausaloitteen, mikä näyttäisi heijastavan kuulemisen ongelmaa, koska hän samalla kääntää toista korvaansa kohti INFO OPSia. Korjausaloitteen painotus on myös kohosteinen, mikä mahdollisesti kiinnittää myös suomea taitamattoman BC:n huomion.<sup>13</sup> Vajaan sekunnin tauon jälkeen INFO OPS ja BC aloittavatkin molemmat vuoron, joissa avataan, mistä sanoista lyhenne koostuu. Kielenvalinnan kannalta BC:n vuoro rivillä 9 on mielenkiintoinen. Aloittamalla vuoron, jossa alkaa avata lyhenteen merkitystä, hän osoittaa seuranneensa suomenkielistä keskustelua ja ymmärtäneensä, että INFO OPS kysyy rivillä 3 lyhenteen merkitystä.

13 ENGIN toiminta tämän jälkeen on mielenkiintoista. Vaikka hän on se, jolta alun perin kysyttiin lyhenteestä, hän ei kahden korjausaloitteen jälkeen enää osallistu keskusteluun lyhenteen merkityksestä. Pikemminkin hän orientoituu lyhenteen muotoon ja laulamalla (r. 26) vaihtaa vakavan moodin huumorimoodiin. On mahdollista, että ENGIN toinen korjausaloite on keino saada INFO OPS toistamaan huvittava ilmaus ja sen jälkeen tuottaa siitä vitsi (esim. Frick 2013a). BC:n vuoro kuitenkin ohjaa keskustelun vakavaan suuntaan, ja ENG päätyy tuottamaan lauluvuoron vieressään istuvalle TOC DIRille.

On todennäköistä, että BC käyttää hyväkseen tietoaan yhteisestä tilannekontekstista ja tunnistaa suomenkielisestä vuorosta lyhenteen *dirlaut*, mikä mahdollistaa kielenylityksen. Samalla hän osoittaa tunnistavansa INFO OPSin vuoron kysymykseksi, joka edellyttää vastausta, jota ei kuitenkaan ole vielä tullut. BC ei päällekkäispuhunnan takia vie vuoroaan loppuun, mutta hyväksyy INFO OPSin selityksen tämän vuoron päätyttyä: °yeh° yeah. (r. 11) Tämän jälkeen INFO OPS kysyy taistelujohtajalta, ymmärtääkö hän lisäksi, mitä käsite *direct liaison authorized* itsessään tarkoittaa. Taistelujohtaja selittää lyhenteen merkityksen, ensin rivillä 15 ja uudestaan riveillä 23 ja 27. Uudelleen selitys johtunee päällekkäisestä puheesta BC:n ensimmäisen selityksen aikana. Vaihtamalla kielen englantiin ja osallistumalla keskusteluun hän osoittaa tulkinneensa ei-englanninkielistä keskustelua (Goodwin & Goodwin 2004). Samalla hän omalta osaltaan auttaa lyhenteen merkityksen selvittämisessä ja siten edistää tiedonkulkua ja auttaa upseerikollegaa selvittämään tietoon liittyvää ongelmaa. Lopuksi DO, joka ei ole sanonut mitään, tiivistää lyhenteen merkityksen suomeksi (r. 30).

## Yhteenvetoa ja pohdintaa

Monikansallisen kriisinhallintakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa toimijoita erilaisiin haastaviin kriisinhallintatehtäviin. Puhe ja vuorovaikutus ovat yksi tärkeä osa sitä kyvykkyyttä, joka tukee toimijoita näissä haastavissa tilanteissa. Kriisinhallinnan työkieli on englanti. Tästä huolimatta, ja vaikka toimijoiden edellytetään käyttävän englantia koko ajan, on myös tavallista ja luonnollista, että he käyttävät harjoituksissa muitakin kieliä. Tässä luvussa olemme kuvanneet vuorovaikutuskeinoja, joilla työkieli vaihdetaan muusta kielestä englannin kieleen. Olemme kuvanneet miten puhuja voi itse vaihtaa työkielen jostain kielestä takaisin englantiin ja miten puhuja voi välittää hänelle muulla kuin englannin kielellä kerrotun viestin englanniksi. Kuvasimme myös, miten osallistujat voivat seurata muun kuin englanninkielistä keskustelua ja käyttää sitä resurssina selvittämään, mistä keskustelussa on kyse. He voivat tehdä esimerkiksi korjaustyyppejä ymmärrysehdotuksia tai tarjo-

ta vastauksia sekventiaalisesti sopivissa paikoissa ja samalla vaihtaa työkieleksi englannin. Samalla eräät esimerkit kuitenkin osoittavat, että koodinvaihdon yhteydessä viestin sisältö voi muuttua. Esimerkit osoittavat myös, että tilanteissa, joissa kaikki osallistujat eivät jaa yhteistä kieltä, ymmärrys ja tieto vuorovaikutuskontekstista – tässä tapauksessa kriisinhallintakoulutustilanteesta ja siihen kytkeytyvistä diskursseista – sekä toiminnan sivusta seuraaminen (*overhearing*) vuoro vuorolta voi kuitenkin edesauttaa yhteisymmärryksen rakentumisessa. Osallistujat voivat aktiivisesti vuorovaikutusta seuraamalla ja toimintoja tunnistamalla pyrkiä eri keinoin vaihtamaan oikeassa kohdassa työkielen englantiin, millä voi olla yhteisymmärryksen ja tilannekuvan rakentumisen kannalta tärkeä merkitys.

## Tutkimustarina

Tässä luvussa kuvattu tutkimus pohjaa alkavaan yhteistyöhön Puolustusvoimien, Maanpuolustuskorkeakoulun ja Puolustusvoimien kansainvälisen keskuksen (FINCENT) kanssa. Yhteys niihin ja sitä kautta kansainväliseen kriisinhallintayhteisöön syntyi sattumalta. Tutkijakollegamme oli keskustellut tutkimushankkeestamme<sup>14</sup> Puolustusvoimissa työskentelevän sukulaisensa kanssa, joka kiinnostui hankkeen tutkimuskysymyksistä ja keskustelunalyysin tarjoamista mahdollisuuksista. Hän oli pyytänyt kollegaltamme lupaa kertoa niistä eteenpäin organisaationsa sisällä. Jonkin ajan kuluttua hankkeen johtajaan (tämän luvun ensimmäinen kirjoittaja) otettiin yhteyttä Maanpuolustuskorkeakoulusta ja ehdotettiin tapaamista. Ensimmäinen tapaaminen oli marraskuussa 2016. Tapaamisessa keskusteltiin yhtäältä, millä tavoin Puolustusvoimat voi toimia tutkimuskohteena ja toisaalta, mitä keskustelunalyysilla voi tehdä ja miten se voisi hyödyttää Puolustusvoimia tai organisaatioita, joiden kanssa se tekee yhteistyötä. Tämän jälkeen kartoitimme alueita,

14 iTask: Linguistic and embodied features of interactional multitasking; <http://www.oulu.fi/englishphilology/node/13399>

joissa yhteistyö olisi mahdollista. Puolustusvoimat on yleisesti kiinnostunut yksilöiden ja ryhmien suorituskyvystä, jonka osana vuorovaikutustaidot nähdään. Tässä vaiheessa vuorovaikutuksen tutkimus osana monikansallista kriisinhallintaa nousi yhdeksi vaihtoehdoksi, koska kriisinhallintaharjoituksiin ja -koulutuksiin oli realistista saada tutkimuslupa. Tässä vaiheessa jäi kuitenkin vielä epäselväksi, onko videonauhointusten tekemiselle mahdollista saada lupaa.

## Tutkimus käynnistyy

Seuraava tapaaminen oli tammikuussa 2017 Puolustusvoimien kansainvälisessä keskuksessa (FINCENT). FINCENT järjestää kriisinhallinnan kurseja ja harjoituksia, jotka valmistavat sotilas- ja siviilitoimijoita toimimaan YK:n, EU:n, Afrikan unionin ja NATOn johtamissa kriisinhallintaoperaatioissa. Tapaamisen tarkoituksena oli tutustua toisiimme, toistemme organisaatioihin ja osaamiseemme. Keskustelimme, miten keskusteluanalyysi voisi hyödyttää monikansallista kriisinhallintakoulutusta ja minkälaisia mahdollisuuksia se tarjoaisi kriisinhallintakoulutukselle. Tapaamisen pohjalta saimme mahdollisuuden osallistua huhtikuussa 2017 monikansalliseen kriisinhallinnan esikuntaharjoitukseen (Combined Joint Staff Exercise, CJSE17) Enköpingissä Ruotsissa. Ennen vierailua anoimme harjoituksen johdolta lupaa osallistua harjoitukseen. Osana lupahakemusta kirjoitimme kuvauksen tutkimuksestamme ja käyttämästämme menetelmästä. Kuvasimme myös, mitä videonauhointusten ja keskusteluanalyysin avulla voisi tutkia ja mitä hyötyä siitä olisi kriisinhallintayhteisölle.

Osallistuimme CJSE17-harjoitukseen vierailijoina, mikä tarkoittaa, että meillä ei ollut lupaa kerätä aineistoa eikä tehdä vierailun pohjalta tutkimusta. Vierailun tavoitteena oli tutustua monikansalliseen kriisinhallintaharjoitukseen toimintaympäristönä, luoda yhteyksiä sekä jatkaa luottamuksen rakentamista kriisinhallintayhteisöön. Tutustuimme harjoituksen henkilökuntaan, koulutettaviin ja muihin toimijoihin sekä kirjoitimme kymmeniä sivuja muistiinpanoja. Selvitimme myös

mahdollisuutta tehdä videokuvauksia seuraavissa harjoituksissa. CJSE17-harjoituksen jälkeen vierailimme FINCENTissä kahteen kertaan jatkaen keskusteluja yhteistyöstä. Seuraava harjoitus eli monikansallinen VIKING18-kriisinhallintaharjoitus järjestettäisiin vuoden päästä ja aloimme valmistautua siihen. Tässä vaiheessa mahdollisuus kerätä harjoituksessa videoaineistoa alkoi konkretisoitua.

Syksyllä 2017 kirjoitimme tutkimuslupahakemukset VIKING18-harjoitusta varten. Lupaa haettiin sekä harjoituksen johdolta Ruotsista että Puolustusvoimien pääesikunnasta Suomesta. Suunnitelmamme oli kerätä videoaineisto Suomessa. Lupahakemuksemme oli osa laajempaa monikansallista kriisinhallintakoulutusta käsittelevää tutkimushanketta. Tässä vaiheessa Maanpuolustuskorkeakoulun ja Puolustusvoimien kansainvälisen keskuksen apu, tuki ja neuvot osoittautuivat tärkeiksi. Hakemuksessa kerroimme yksityiskohtaisesti tutkimuksen tavoitteista, keskusteluanalyysista ja sen hyödyistä kriisinhallintakoulutusyhteisölle. Avasimme myös, missä ja miten nauhoitukset tehtäisiin, mitä videoaineistolla tehdään ja miten eri tutkimuseettiset kysymykset otettaisiin huomioon ja osallistujien anonymiteetti turvattaisiin. Painotimme tärkeänä asiana sitä, että tutkimuksessa ei arvioida ja analysoida yksilöitä vaan tutkitaan puhetta, vuorovaikutusta ja toimintaa. Tutkimuslupa, mukaan lukien lupa videointiin, myönnettiin joulukuussa 2017, muutama kuukausi ennen harjoitusta, minkä jälkeen suunnittelu tutkimusta ja aineiston keräämistä varten alkoi.

## Teknisiä haasteita

Meillä oli mahdollisuus vieraila ja tutustua tilaan, johon operaatiokeskus rakennettiin ja jossa tutkimuksen kohderyhmä tulisi työskentelemään ennen harjoituksen alkua. Keskustelimme myös harjoituksen käytännön järjestelyistä vastaavan upseerin kanssa. Vierailu osoittautui tärkeäksi videokameroiden, mikrofoniin ja muun teknisen laitteiston sijoittelun suunnittelussa. Vierailun jälkeen kokoonnuimme suunnittelemaan nauhoitusta. Suunnitelmien pohjalta ryhmän tekniikasta vastaava henkilö (tämän artikkelin kolmas kirjoittaja) rakensi pilottiasetelman Oulun

yliopiston vuorovaikutustutkimuksen laboratorioon (LeaF<sup>15</sup>). Pilottia varten järjestettiin lyhyt testitilanne, jossa nauhoituslaitteiston toiminta testattiin ja varmistettiin. Komentokeskuksen luonne kompleksisena ja kiireisenä vuorovaikutusympäristönä asetti haasteita nauhoitukselle: miten varmistaa korkealaatuisen videokuvan ja erityisesti puheen nauhoittaminen isossa ja hälyisessä tilassa, mikä mahdollistaisi tarkkojen litteraattien tekemisen sekä yksityiskohtaisen analyysin osallistujien puheesta, kielenkäytöstä sekä kehollisesta toiminnasta? Tavoitteemme ja ohjenuoramme aineiston keräämisessä oli saada nauhoitettua operaatiokeskuksen toiminnasta ja puheesta niin paljon kuin mahdollista ja nauhoitusten laadusta tinkimättä. Päätimme kuitenkin samalla, että emme ala liioitella teknologian kanssa. Toinen tärkeä kysymys oli, miten keräisimme taustatietoa operaatiokeskuksen toiminnasta, rutiineista ja hiljaisesta tiedosta, joka ei välttämättä tulisi esille toimijoiden puheesta. Taustatieto olisi tärkeää analyysin kannalta, mutta lähtökohtaisesti meillä ei ollut pääsyä siihen.

Taktinen operaatiokeskus, jossa videointi tehtiin, koostui kahdesta huoneesta (ks. Kuva 8). Ensimmäinen huone oli varsinainen operaatiokeskus, johon operaatiokeskuksen toiminta keskittyi. Tämän huoneen vieressä oli prikaatin neuvotteluhuone, jossa käydyt keskustelut myös videoitiin. Kahden tilan välissä oli käytävä, jonka päähän päätimme sijoittaa nauhoitustekniikasta vastaavan henkilön tilan. Varsinaisessa operaatiokeskuksessa (huone 1) työskenteli 10 upseeria pöydän ympärillä (ks. Kuva 8). Operaatiokeskuksen keskelle kattoon kiinnitimme 360-asteen videokameran ja huoneen yhteen nurkkaan PTZ-kameran. PTZ-kamerat ovat ns. pan-tilt-zoom-kameroita, joita voi ohjata (eli panoroida, kallistaa ja tarkentaa) teknikon tilasta käsin. Huoneiden katoissa oli ritilä, joihin kamerat oli helppo kiinnittää nippusiteellä. Neuvotteluhuoneen yhteen katonnurkkaan kiinnitettiin toinen PTZ-kamera. Jokaisesta kamerasta tullut videokuva tallennettiin samanaikaisesti tietokoneelle ja varmuuskopiointia varten ulkoiselle kovalevyllä. 360-asteen kamerassa oli oma mikrofoni, joka nauhoitti tilassa käytyjä keskusteluja. Sen lisäksi operaatiokeskuksen pöydälle aseteltiin kymmenen studiotason mikroфонia,

15 <https://www.oulu.fi/leaf/>



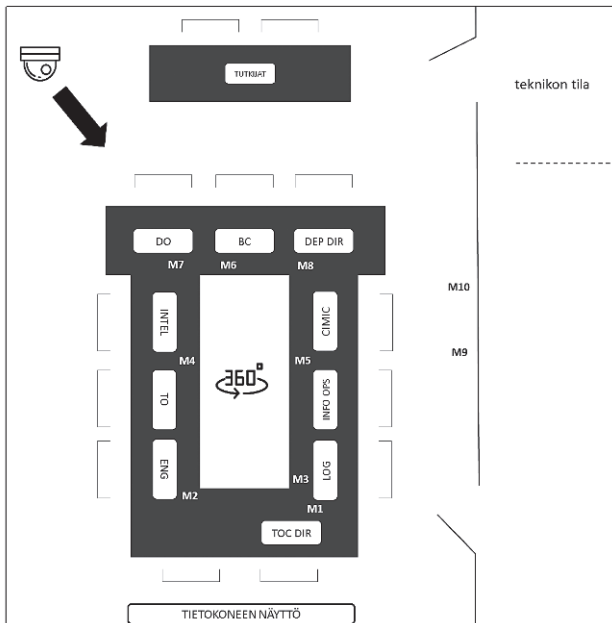
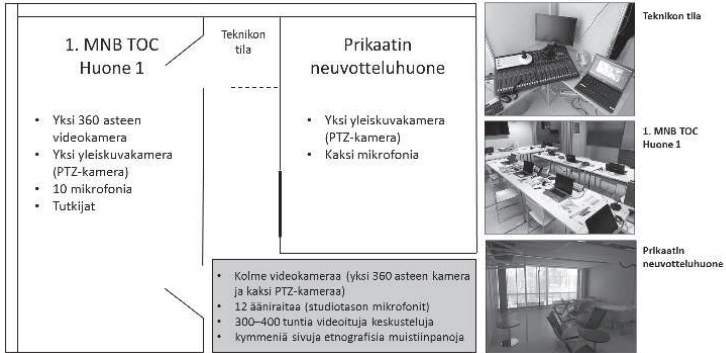
joissa oli erilaisia suuntakuviota (esim. pallo- ja herttakuvioisia). Suuntakuviolla viitataan siihen alueeseen, josta mikrofoni nauhoittaa äänen. Mikrofoneilla saatiin korkealaatuiset puheen nauhoitukset. Neuvotteluhuoneeseen aseteltiin kaksi mikrofonia. Mikrofonit reititettiin teknikon tilassa olleeseen äänipöytään. Kaiken kaikkiaan varasimme yhteensä 28 terabittiä muistia nauhoituksia varten. Nauhoituksia on yhteensä noin 300–400 tuntia, joiden lisäksi harjoituksen aikana kirjoitimme kymmeniä sivuja muistiinpanoja. Yhteensä muistia käytettiin 16 terabittiä, josta puolet oli alkuperäistä nauhoitusta ja puolet varmuuskopioita.<sup>16</sup>

## Luottamuksen rakentamista

Ennen harjoituksen alkua harjoitukseen osallistujille järjestettiin kahden päivän orientaatio. Orientaatiotilaisuudessa esittelimme harjoitukseen osallistuville upseereille lyhyesti hankkeemme, sen tavoitteet ja tutkijat sekä tutkimusasetelman ja keskustelunalyysin menetelmän. Kun kerroimme videoinnista, painotimme, ettemme tutki tai arvioi yksilöitä eikä tarkoituksemme ole tunnistaa yksilöiden tekemiä virheitä. Kerroimme, että keskitymme puheen ja vuorovaikutuksen rooliin esimerkiksi osana ryhmäytymistä, ryhmätyöskentelyä ja tilannetietoisuuden rakentamista. Kerroimme myös, että tavoitteemme on tunnistaa ja kuvata hyviä vuorovaikutuskäytänteitä, joita voitaisiin käyttää koulutuksessa.

Orientaatiotilaisuuden jälkeen esittelimme hanketta myös varsinaisessa tutkimuskohteessa. Painotimme edelleen, ettemme keskity yksilöihin ja että tutkimus on eettisesti kestävä, anonymisoitua ja luottamuksellista. Upseereilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta ja videoinnista. Eniten kysymyksiä saimme videointiin liittyen, mikä on ymmärrettävää, koska videointi sotilasympäristössä oli uusi asia. Meiltä kysyttiin esimerkiksi, miten häivyttämme videoiden pohjalta tehtävistä

16 Tekninen asetelma on mahdollista tehdä vielä paremmin. Jos rakentaisimme nauhoitustilanteen uudesta, käyttäisimme operaatiokeskuksessa kahta 360-asteen kameraa. Kumpaankin kameraan allokoidisiin mikrofonit niin, että ne nauhoittaisivat puheen sieltä, missä kamerat ovat. Tämä säästäisi aikaa aineiston jälkikäsitellyssä. PTZ-kamerat on myös mahdollista ohjelmoida niin, että jos niitä zoomataan tiettyyn kohtaan, ääni nauhoitettaisiin automaattisesti zoomatun kohdan läheltä.



Kuva 8: Pohjapiirros 1. monikansallisen prikaatin taktisesta operatiokeskuksesta (1. MNB TOC). Alempi kuva on tarkempi kaaviokuva huoneesta 1. M1–M10 viittaavat mikrofonien paikkoihin.

julkaisuista ja raporteista osallistujien kasvot, maastopukujen kuvioinnin, sotilasarvot ja liput. Lisäksi meiltä kysyttiin mitä tutkimme, miten tutkimme ja mitkä ovat tutkimuskysymyksiämme.

Olimme läsnä operaatiokeskuksessa koko harjoituksen ajan. Istuimme operaatiokeskuksen takaosassa ja kirjoitimme muistiinpanoja harjoituksen tapahtumista ja tilanteista (ks. Kuva 8). Tämä osoittautui tärkeäksi osaksi tutkimusta, koska harjoituksen tarkkailu tarjosi meille ensi käden tietoa itse harjoituksesta, sen rutiineista, käytänteistä ja toimintatavoista. Tarkkailu auttoi meitä myös ymmärtämään harjoituksessa käytettyä kieltä. Harjoituksessa kävi useita vierailijoita (esimerkiksi kenraaleja, Maanpuolustuskorkeakoulun tutkijoita, siviilikriisinhallinnan asiantuntijoita ja toimittajia), joille meitä pyydettiin esittelemään lyhyesti tutkimustamme ja käyttämäämme menetelmää. Yksi useimmiten kysytyistä kysymyksistä oli, miten tutkimuksemme hyödyttää kriisinhallintayhteisöä ja -koulutusta. Harjoituksen päätyttyä pidimme harjoitukseen osallistuneille upseereille esityksen, jossa näytimme katkelman kerätyistä videoaineistoista ja kerroimme, miten videoaineisto ja käytettävät kuvat anonymisoidaan. Kerroimme myös, mitä olimme oppineet viikon aikana ja mitä alustavia havaintoja olimme tehneet. Saimme kannustavaa ja positiivista palautetta työskentelystä, mikä näytti osoittavan, että olimme onnistuneet luottamuksen rakentamisessa.

Aikajänne ensimmäisen tapaamisen ja videoaineiston keräämisen välillä oli puolitoista vuotta. Puoleentoista vuoteen mahtui paljon työtä, tapaamisia ja yhteisen intressin rakentamista. Prosessi osoitti, miten tärkeää on keskustella tutkittavan yhteisön jäsenten kanssa ja ottaa huomioon, minkälaisia kommunikaation ja vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä ja tavoitteita sillä on. Keskustelut videoinnista, sen keskeisestä roolista keskustelunanalyysissä sekä siihen liittyvistä tutkimuseettisistä kysymyksistä ovat olleet tärkeä osa luottamuksen rakentamista ja yhteisten intressien löytämistä tutkimuskohteen kanssa. Ensi alkuun vaikutti siltä, että harjoitusten videointi olisi vaikeaa. Keskusteluissa ja tutkimusluvuissa nostimme esille, että videoaineistoja käytetään luottamuksella ja kenelläkään muulla kuin tutkijoilla ei ole niihin pääsyä. Painotimme, että aineistoja ei näytetä julkisesti eikä laiteta verkkoon, ja että litteraateista ja käytetyistä kuvista poistetaan ja häivytetään tunnistamisen mahdollistavat asiat. Kerroimme myös keskustelunanalyysin sekä videoinnin eduista ja hyödyistä useille kriisinhallintakoulutuksen keskeisille toimijoille, kuten harjoitusten johtajille ja kouluttajille. Samalla

on kuitenkin ollut tärkeää tuoda esille, mitä me tutkijoina voimme tehdä, mitkä asiat hallitsemme ja minkälaisiin kysymyksiin emme pysty keskustelunanalyysin menetelmällä vastaamaan. Näin on mahdollista rakentaa luottamusta ja luoda yhteistä intressiä tutkijoiden ja tutkittavan yhteisön välille. Tutkittavan organisaation ja siinä olevien toimijoiden tuki on tutkimuksen onnistumisen edellytys.

## Jatkosuunnitelmia

Tässä luvussa kuvattu tutkimus on alkuvaiheessa, ja paljon työtä on vielä edessä. Työ jatkuu Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa.<sup>17</sup> Tavoitteemme on tunnistaa kriisinhallinnan näkökulmasta hyviä vuorovaikutuskäytänteitä, joita voisi kehittää koulutettaviksi sisällöiksi. Tavoitteemme on alkaa käyttää ns. keskustelunanalyyttistä roolipelimenetelmää (*Conversation Analytic Role-play Method*, Stokoe 2014), jonka avulla tutkimustulokset palautuisivat yhteisölle avaten mahdollisuuden kyykkään vuorovaikutuksen vahvistamiselle kriisinhallinnassa ja kriisinhallintakoulutuksessa. Tutkimustietoon perustuvalla kriisinhallintakoulutuksella on tärkeä merkitys, koska sen avulla voidaan parantaa osallistujien taitoja ja ymmärrystä toiminnasta monitahoisissa kriisinhallintaympäristöissä. Puhe ja vuorovaikutus ovat tärkeä tapa selvittää ongelmia ja kriisejä. Vuorovaikutuksen rakenteiden ja hyvien käytänteiden tunnistaminen ja yksityiskohtainen kuvaaminen voi tarjota mahdollisuuden muuttaa maailmaa – tai lainataksemme erästä yhteyshenkilöämme – pelastaa henkiä. Suomen turvallisuusympäristö on myös enenevässä määrin yhteydessä kansainväliseen toimintaympäristöön, jolloin Puolustusvoimien kyky hyödyntää kriisinhallintaoperaatioissa ja -harjoituksissa saatua osaamista ja tutkimustietoa on tärkeää.

17 PeaceTalk: Talk and Interaction in Multinational Crisis Management Training, <https://www.oulu.fi/englishphilology/node/60783>

## Kiitokset

Kiitämme kaikkia VIKING18-harjoitukseen osallistuneita kriisinhallintayhteisön jäseniä. Erityisesti kiitämme taktisessa operaatiokeskuksessa toimineita upseereita siitä, että saimme mahdollisuuden tutustua ja seurata heidän työtään. Kiitämme myös Puolustusvoimien kansainvälistä keskusta (FINCENT), Suomen ja Ruotsin puolustusvoimia sekä Maanpuolustuskorkeakoulua avusta, tuesta ja työtämme kohtaan osoittamastanne kiinnostuksesta, jota ilman tutkimus ei olisi mahdollista. Tässä luvussa raportoitu tutkimus on tehty osana Suomen Akatemian rahoittamia hankkeita: iTask (287219) ja PeaceTalk (322199).

## LÄHTEET

- Alvarez-Cáccamo, C. 1996: The power of reflexive language(s). Code displacement in reported speech. *Journal of Pragmatics* 25(1), 33–59.
- Auer, P. 1998: *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Eley, C., Mair, M., Smith, P. V. & Wilson, P. G. 2016: Ethnomethodology, conversation analysis and the study of action-in-interaction in military settings. – Jenkins, R. Woodward & M. F. Rech (toim.), *The Routledge companion to military research methods*. Abingdon and New York: Routledge, s. 180–195.
- Eley, C., Mair, M. & Kolanoski, M. 2018: Violence as work. Ethnomethodological insights into military combat operations. *Psychology of Violence* 8(3), 316–328.
- Fele, G. 2008: The collaborative production of responses and dispatching on the radio. Video analysis in a medical emergency call center. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 9(3). DOI: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1175>.
- Firth, A. 1996: The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, 237–259.
- Frick, M. 2013a: Singing and codeswitching in sequence closings. *Pragmatics* 23(2), 243–273.
- Frick, M. 2013b: *Emergent bilingual constructions. Finnish-Estonian codeswitching in interaction*. Tallinn: Alfapress.
- Frick, M. & Riionheimo, H. 2013: Bilingual voicing. A study of code-switching in the reported speech of Finnish immigrants in Estonia. *Multilingua* 32, 565–599.
- Goffman, E. 1981: Footing. – E. Goffman (toim.), *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 124–159.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. 2004: Participation. – A. Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology*. Malden: Wiley-Blackwell, 222–244.

- Gumperz, J. J. 1982: *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N. & Savijärvi, M. 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä* 120(2), 255–292.
- Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.) 2011: *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS.
- Harjunpää, K. 2017: *Translatory practices in everyday conversation. Bilingual mediating in Finnish–Brazilian Portuguese interaction*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/183280>. Viitattu 17.12.2020.
- Heath, C. & Luff, P. 1992: Collaboration and control. Crisis management and multimedia technology in London Underground line control rooms. *Journal of Computer-Supported Cooperative Work* 1(1), 24–48.
- Heath, C. & Luff, P. 1996: Convergent activities. Line control and passenger information in the London Underground. – D. Middleton & Y. Engeström (toim.), *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 96–129.
- Härmävaara, H.-I. 2014: Facilitating mutual understanding in everyday interaction between Finns and Estonians. *Applied Linguistics Review* 5(1), 211–245.
- Jenkings, R. Woodward & M. F. Rech (toim.), *The Routledge companion to military research methods*. Abingdon and New York: Routledge, 180–195.
- Kalliokoski, J. 2009: Tutkimuskohteena monikielisyys jaa kielten kohtaaminen. – J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat*. Helsinki: SKS, 9–22.
- Kevoe-Feldman, H. & Pomerantz, A. 2018: Critical timing of actions for transferring 911 calls in a wireless call center. *Discourse Studies* 20(4), 488–505.
- Kevoe-Feldman, H. & Sutherland, B. C. 2018: The “four-second rule” for identifying the active silent 911 caller. *Annals of Emergency Dispatch and Response* 6(1), 5–9.
- Koskela, I., Arminen, I. & Palukka, H. 2013: Centers of coordination as a nexus of mobility systems. – P. Haddington, L. Mondada & M. Nevile (toim.), *Interaction and mobility. Language and the body in motion*. Berlin: De Gruyter, 245–276.
- Kotilainen, L. & Lehtimaja, I. 2019: Kielenvaihto monikielisisä kokouksissa – osallistujien kielitaito ja vuorovaikutuksen sujuva eteneminen. *Puhe ja kieli* 39(3), 221–239.
- Lantto, H. & Kolehmainen, L. 2017: Basque-Spanish bilinguals and reported speech: Translation and code-switching in the Basque context of language revitalisation. *Journal of Translation and Technical Communication* 10(2), 214–241.
- Lappalainen, H. 2009: Koodinvaihto ja sen funktiot suomenkielisisä keskusteluissa. – J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat*. Helsinki: SKS, 123–160.
- Lilja, N. 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisisä keskustelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindholm, C. & Stevanovic, M. 2016: Sanat. – M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 79–99.
- Mair, M., Eelsey, C., Watson, P. G. & Smith, P. V. 2013: Interpretive asymmetry, retrospective inquiry and the explication of action in an incident of friendly fire. *Symbolic Interaction* 36(4), 398–416.
- Mair, M., Watson, P. G., Eelsey, C. & Smith, P. V. 2012: War-making and sense-making. Some technical reflections on an instance of ‘friendly fire’. *The British Journal of Sociology* 63(1), 75–96.

- Mair, M., Elsey, C., Smith, P. V. & Watson, P. G. 2018: War on video. Combat footage, vernacular video analysis and military culture from within. *Ethnographic Studies* 15, 83–105.
- Maynard, D. W. 2006: Ethnography and conversation analysis. What is the context of an utterance? – S. Nagy Hesse-Biber & P. Leavy (toim.), *Emergent methods in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 55–94.
- Mondada, L. 2018: Multiple temporalities of language and body in interaction. Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51 (1), 85–106.
- Muysken, P. 2000: *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nevile, M. 2009: “You are well clear of friendlies”. Diagnostic error and cooperative work in an Iraq War friendly fire incident. *Computer-Supported Cooperative Work* 18(2/3), 147–173.
- Nevile, M. 2013: Collaboration in crisis. Pursuing perception through multiple descriptions (how friendly vehicles became damn rocket launchers). – A. De Rycker & Z. Mohd Don (toim.), *Discourse and crisis. Critical perspectives*. Amsterdam: Benjamins, 159–183.
- Pietikäinen, K. S. 2014: ELF couples and automatic code-switching. *Journal of English as a Lingua Franca* 3(1), 1–26.
- Pietikäinen, K. S. 2017: ELF in social contexts. – J. Jenkins, W. Baker & M. J. Dewey (toim.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. London: Routledge, 321–332.
- Piirainen-Marsh, A. 2008: Koodinvaihto kontekstivihjeenä videopelitalanteissa. – S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.), *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS, 136–168.
- Rampton, B. 1995: *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Schegloff, E. A. 2007: *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seppänen, E.-L. 1997: Osallistumiskehikko. – L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 156–176.
- Sidnell, J. & Stivers, T. 2013: *The handbook of conversation analysis*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Sintler, P. 2011: *English as lingua franca in military meetings within a multinational peacekeeping mission*. Vienna: University of Vienna.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) 2016: *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stokoe, E. 2014: The conversation analytic role-play method (CARM). A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction* 47(3), 255–265.
- Tainio, L. (toim.) 1997: *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

# Taukotila ja tauoilla tapahtuva vuorovaikutus työyhteisön yhteisyyden mahdollistajina

*Mari Holmström*

 <https://orcid.org/0000-0002-5404-5007>

*Mirka Rauniomaa*

 <https://orcid.org/0000-0003-0180-4257>

*Maarit Siromaa*

 <https://orcid.org/0000-0002-3015-5682>

## Johdanto

Työyhteisön käyttöön tarkoitettu taukotila edustaa paikkaa, jossa työelämä ja henkilökohtainen elämä kohtaavat. Taukotila sijaitsee institutionaalisessa ympäristössä, mutta siellä irtaudutaan hetkellisesti työnteosta ja erilaisista työn rutiineista. Työyhteisön jäsenet saattavat käyttää taukotilaa työpaikasta riippuen esimerkiksi yhteisiin kahvihetkiin, ruokailuun, epävirallisiin kokouksiin, yksityiseen lehtien lukemiseen tai vaikkapa pelien pelaamiseen. Taukotilassa tavataan muita työyhteisön jäseniä ja vaihdetaan sekä työhön että henkilökohtaiseen elämään liittyviä kuulumisia. Taukotila ja siellä vietettävät tauot tarjoavat siis mahdollisuuden epämuodolliseen vuorovaikutukseen aina jossain määrin muodollisessa kontekstissa – ja tutkijoille erityisen kiinnostavan mahdollisuuden tarkastella työpaikan arkista vuorovaikutusta.



Sosiaalinen vuorovaikutus toimii lähtökohtana työtovereiden välisen yhteisymmärryksen ja yhteisyyden rakentumiselle (esim. Burleson & MacGeorge 2002; MacGeorge, Feng & Burleson 2011; Mäkitalo 2005), ja se vaikuttaa niin työyhteisön jäsenten hyvinvointiin ja viihtyvyyteen kuin työpaikan yleiseen ilmapiiriin ja organisaatiokulttuuriinkin (esim. Baruch-Feldman ym. 2002; ks. myös Pessi, Martela & Paakkanen 2017). Siihen sisältyvän työtovereiden ystävällisen kohtelun, samoin kuin työn imun, on myös todettu leviävän työyhteisössä (Perhoniemi & Hakanen 2013). Vuorovaikutus tauoilla voi olla hyödyksi työnteolle yleisesti: työhön liittyvän tiedon ja kokemusten jakaminen yhteisillä tauoilla voi vaikuttaa myönteisesti yhteisön jäsenten kykyyn tehdä työtään (esim. Orr 1996). Myös muu kuin työhön liittyvä vuorovaikutus voi olla merkityksellistä organisaation toiminnan ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta, kuten on todettu esimerkiksi epävirallisista keskusteluista ennen kokousta (*premeeting talk*, Mirivel & Tracy 2005) tai rupattelusta työn lomassa (*small talk*, Maynard & Hudak 2008). Tällaisia epämuodollisia vuorovaikutustilanteita muodollisessa kontekstissa on tähän mennessä tutkittu kuitenkin vähän ja lähinnä haastattelemalla (esim. Morley ym. 2018) ja havainnoimalla (esim. Ukkola 2016) työyhteisöjen jäseniä (vrt. Maynard & Hudak 2008; Mirivel & Tracy 2005).

Keskusteluanalyysin lähtökohta eri tavoin institutionaalisia vuorovaikutustilanteita tarkasteltaessa on, että vuorovaikutuksen osallistujat suuntautuvat tilanteeseen vaihtelevasti muodollisena tai epämuodollisena ja osoittavat omalla toiminnallaan sille sopivan tulkintakehyksen. Osallistujat voivat käsitellä tilannetta haasteellisena (Drew 2002) tai hyödyntää tasapainoilua muodollisen ja epämuodollisen välillä sosiaalisen toiminnan resurssina (ks. Björk-Willén & Cromdal 2009; Hall & Smotrova 2013; ks. myös Haakana & Sorjonen 2009). Sairaalan henkilökunnan jäsenen on esimerkiksi havaittu hyödyntävän sinänsä epämuodollisia, lyhyitä kohtaamisia sairaalan käytävillä työasioiden hoitamiseen (González-Martínez ym. 2015) ja au pariin puolestaan korostavan omaa ammattimaisuuttaan lastenhoitajina kertomalla isäntäperheen yhteisillä aterioilla erilaisista arkisista tapahtumista (Berger, Pekarek Doehler & König 2015). Osallistujien vaihtuvat vuorovaikutukselliset roolit (ks. esim. Goodwin & Goodwin 2004) heijastavat ja rakentavat heidän vaih-

tuvia institutionaalisia roolejaan: monikielisessä kokouksessa hiljainen tarkkailija voi esimerkiksi muuttua kielen ja kehon asennon vaihtamisen kautta muiden arvostamaksi asiantuntijaksi (Mondada 2012; ks. myös Deppermann, Schmitt & Mondada 2010; Svennevig 2012). Työelämän ja henkilökohtaisen elämän rajapintaa, kuten taukoja, on siksi tärkeää tarkastella paitsi työyhteisön jäsenten raportoimina kokemuksina myös vuoro vuorolta ja toiminto toiminnolta rakentuvina aitoina tilanteina. Tässä artikkelissa esiteltävä tutkimus tunnistaa mahdollisesti merkityksellisiä taukotilanteita ja mahdollisia haasteita taukotilassa ja tauolla tapahtuvalle vuorovaikutukselle. Huomio on siis osallistujien suuntautumisessa heille merkityksellisiin seikkoihin, joiden tunnistaminen ja esille tuominen voi jossain vaiheessa saada aikaan muutoksia yhteisön jäsenten toiminnassa, vaikka tutkimus ei lähtökohtaisesti siihen pyriäkään (vrt. Antaki 2011).

Tässä artikkelissa tutkitaan sosiaalista vuorovaikutusta tauoilla ja keskitytään työpaikan taukotilassa vietettäviin taukoihin. Tutkimusaineistot on kerätty ennen vuoden 2020 koronapandemian aiheuttamia poikkeusoloja ja niiden perusteella annettuja etätyösuosituksia. Aluksi artikkelissa esitellään tutkimuksessa käytetyt aineistot ja menetelmät. Sitten artikkelissa tarkastellaan ensiksi tutkimuksen etnografista haastatteluaineistoa ja toiseksi tutkimuksen keskustelunanalyttistä videoaineistoa. Näkökulmia on siis kaksi: artikkelissa tarkastellaan yhtäältä sitä, miten osallistujat itse kuvaavat taukojen sosiaalista, yhteisyyttä luovaa ulottuvuutta, ja toisaalta sitä, miten työyhteisön jäsenten yhteisyys rakentuu yhteistoiminnallisesti taukojen tarjoamissa puitteissa. Esiteltävä tutkimus osoittaa, että yhteisiä taukoja ja taukotilaa hyödynnetään yhteisyyden rakentamiseen, henkilökohtaisten kokemusten ja näkemysten jakamiseen sekä ammatillisen tiedon jakamiseen ja synnyttämiseen neuvottelemalla. Tällä tavoin mahdollisuudet yhteisiin taukoihin työpaikalla hyödyttävät työyhteisöä ja siten myös työnantajaa enemmän kuin on ehkä osattu ajatella.

## Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisissa ja isobritannialaisissa tietöyhteisöissä tehdyistä haastatteluista sekä taukotiloissa tallennetusta videoaineistosta. Lisäksi tutkimuksen tekijät havainnoivat oman työyhteisönsä taukoja osin järjestelmällisesti muistiinpanoja tehden ja osin aiemmin koettuja taukoja yhdessä keskustelemalla purkaen. Tässä artikkelissa raportoitu tutkimus perustuu haastattelu- ja videoaineistojen analysoimiseen etnografian ja keskustelunanalyysin avulla.

### HAASTATTELUT JA DRAAMALLINEN OTE ETNOGRAFIAAN

Haastatteluja tehtiin kymmenen: kahdeksan Suomessa (suomeksi) ja kaksi Isossa-Britanniassa (englanniksi). Haastateltavista yhdeksän oli naisia ja yksi mies, ja kaikilla haastateltavilla oli korkeakoulututkinto. Haastattelut videoitiin, ja haastateltavat olivat kahta lukuun ottamatta sellaisten työyhteisöjen jäseniä, joista kerättiin myös videoaineistoa.

Haastatteluista litteroitiin tutkimuksellisesti kiinnostavia kohtia keskustelunanalyttistä litterointitapaa väljästi noudattaen (ks. Seppänen 1997). Haastatteluaineistojen käyttöä ja erityisesti niiden esittämistapaa on kritisoitu muun muassa haastattelijan vuorojen jättämisestä pois aineisto-otteista, vuorovaikutuksen esittämisen käytänteistä ja ylipäänsä haastattelutilanteiden vuorovaikutuksellisuuden häivyttämisestä aineistoa esiteltäessä (esim. Potter & Hepburn 2005). Tähän artikkeliin poimituissa aineisto-otteissa on huolehdittu siitä, että haastattelu näyttäytyy vuorovaikutustilanteena (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2017): sekä haastateltavan että haastattelijan vuorot on litteroitu, ja analyysissa otetaan sisällön lisäksi huomioon aineistokatkelman vuorovaikutukselliset elementit, kuten haastattelukeskustelun tauot ja päällekkäispuhunta.

Haastattelujen sisältöä analysoitiin käyttämällä draamallista otetta DeLandin (2018) esimerkin mukaisesti. DeLand on tehnyt etnografista tutkimusta puiston kentällä kokoontuvasta koripalloyhteisöstä ja Burken (1945) dramatismia mukaillen analysoinut koripallopelejä eräänlaisina *kohtauksina* (*scene*), joita luodaan ja uusinnetaan kolmen eri sosiaalisen prosessin yhtymäkohdassa. DeLandin (2018) mukaan nämä prosessit ovat 1) puiston sosioekologinen maisema *näyttämönä* (*stage*),

2) koripallonpelaajien osallistumisellaan rakentamat monimuotoiset henkilökohtaiset merkitykset *henkilökaartina (cast)* ja 3) kohtauksen uusintaminen käytännössä vuorovaikutuksen kautta eräänlaisena *esityksenä (performance)*. Työpaikan tauot voi samalla tavoin nähdä kohtauksina, joissa taukotila toimii näyttämönä, osallistujat muodostavat henkilökaartin ja tauon vuorovaikutukselliset tapahtumat muodostavat esityksiä, jotka ovat hieman erilaisia joka tauolla. Haastatteluaineiston tarkasteleminen tällaista draamallista näkökulmaa ja keskustelunanalyttistä lähestymistapaa yhdistäen tarjoaa uusia mahdollisuuksia kartoittaa osallistujien näkemyksiä ja sitä, kuinka paljon arvoa he antavat tauonpidon eri elementeille.

#### VIDEOAINEISTO JA KESKUSTELUNANALYYTTINEN TARKASTELU

Haastattelujen lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin videoaineistoa, jota kerättiin noin 30 tuntia neljästä eri työyhteisöstä. Työyhteisöjen taukotiloihin aseteltiin 360 asteen kamera tai tavallisia videokameroita, joilla kuvattiin tilassa vietettyjä taukoja useamman päivän ajan. Työyhteisöjen jäseniltä tiedusteltiin etukäteen, miten he yleensä käyttävät taukotilaa, niin että kamerat voitiin asettaa mahdollisimman huomaamattomasti, sekä milloin he yleensä oleskelevat taukotilassa, niin että kamerat pystyttiin sammuttamaan siksi ajaksi, kun tilassa ei ollut ketään. Kaikissa työyhteisöissä lähtökohdat taukotilassa olemiselle ja taukojen pitämiselle olivat periaatteessa joustavat, mutta yhteisöillä oli erilaisia vakiintuneita käytänteitä esimerkiksi siitä, mihin aikaan pidettiin millaisia taukoja (esim. pitkähäkö aamukahvitauko klo 8 ja lyhyehkö välipalatauko klo 14).

Taukotiloissa kerättyä videoaineistoa analysoitiin keskustelunanalyysin keinoin mutta niin, että etnografisten huomioiden perusteella saatiin herkkyyttä tunnistaa videoaineistosta haastateltavien merkityksellisinä pitämiä ilmiöitä. Tässä artikkelissa esiteltävässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi toimintajaksoihin, joissa osallistujat rakentavat yhteistä ymmärrystä ja samanmielistä kantaa puheena olevista tapahtumista, asioista ja ilmiöistä. Keskustelunanalyysissä tällaista toimintaa on kuvattu muiden muassa käsitteillä *affiliaatio (affiliation)*, Jefferson 1988; Pomerantz 1984), *yhteinen asennoitumistoiminta (shared stance)*, Siromaa 2012) ja *empatia (empathy)*, ks. Herlin & Visapää 2016). Yhteisymmär-

rykseen perustuvassa *hyvien suhteiden rakentamisessa* (*rapport building*, Houtkoop-Steenstra 2000; Tannen 1990) korostuu myös osallistujien samanmielisyyttä, joka voi ikään kuin tarttua osallistujalta toiselle (Nguyen 2007; Park 2016).

Etnografisten aineistojen hyödyntäminen keskusteluanalyttisen aineiston rinnalla auttaa tutkijaa ymmärtämään, mitkä vuorovaikutuksen yksityiskohdat ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä (ks. Maynard 2006). Etnografiset aineistot mahdollistavat osallistujien omien käsitysten havainnoinnin ja päästävät tutkijan lähelle osallistujan kokemusmaailmaa ja elinpiiriä. Työyhteisön pitkäaikainen seuraaminen auttaa keräämään tietoa esimerkiksi siitä, minkälaiset suhteet ihmisten välillä ovat vakiintuneet, mikä on kenenkin rooli ja asema työyhteisössä, minkälaisia rutiineja tauoilla ja taukojen ulkopuolella noudatetaan, minkälaisissa tiloissa tauot vietetään ja mitä kaikkea kyseisessä tilassa ja sen ulkopuolella on. Etnografisten aineistojen avulla saavutetaan siis laajempi ymmärrys vuorovaikutuksen sosiaalisesta kontekstista, ja ne tukevat merkittäväällä tavalla kielellisten toimintojen indeksikaalisuuden tarkastelua ja kuvausta, mutta niiden perusteella on kuitenkin mahdotonta tunnistaa ja tarkastella esimerkiksi tietynlaisen toimintajakson etenemistä ja siinä esiintyviä erilaisia rakenteita ja käytänteitä. Kuten Lehtinen (2003: 89) toteaa, "[t]utkijan tehtävä on siis tehdä kontekstisidonnaista tulkintaa, jossa hän käyttää hyväkseen sellaista kulttuurista tietoa ja taitoa, joka on osallistujienkin ulottuvilla. Mutta samalla hänen tehtävänä on myös tehdä tuo tieto ja taito ja sen kontekstisidonnaisuus näkyväksi ja eksplisiittiseksi." Tässä artikkelissa esiteltävän tutkimuksen haaste – ja samalla myös rikkaus – on tuoda esille työyhteisöjen taुकokulttuurin moninaisia toimintatapoja ja rutiineja sekä niiden merkityksellisyttä osallistujille jäsenytyneessä tilanteisessa vuorovaikutuksessa.

## Tulokset

### OSALLISTUJIEN KÄSITYKSIÄ VUOROVAIKUTUKSESTA TAUOILLA

Tässä luvussa esitellään kaksi haastattelukatkelmaa, joissa käsitellään yleisesti taukojen keskustelunaiheita, ja tarkastellaan taukoja 'kohtauksina' siten kuin ne tulevat ilmi osallistujien käsityksissä. Aineisto-otteesta 1 käy ilmi, miten haastateltavat kuvaavat tauon osallistujien rajaavan puheenaiheita, ja aineisto-otteesta 2 korostuu puolestaan taukotilan merkitys taukojen tapahtumapaikkana, joka rajaa tai avaa mahdollisuuksia keskustella eri aiheista. Aineisto-otteiden analyyseja vedetään lopuksi yhteen tarkastelemalla haastateltavien kuvaamia taukotilanteita 'kohtauksina'.

#### *Tauon osallistujat rajaavat puheenaiheita*

Haastattelukysymykset käsitelivät erilaisia taukoihin liittyviä asioita, ja haastateltavilta kysyttiin muun muassa taukojen keskustelunaiheista. Muutamissa haastatteluissa nousi esille ajatus siitä, että taukotilassa "puhutaan kaikesta". Tämän mainittuaan haastateltavat alkoivat tarkentaa 'kaiken' määritelmää ja kertoa, mitä se oikeastaan pitää sisällään. Aineisto-otteesta 1 haastateltava (Inka) kertoo ajatuksiaan haastattelijalle (Mari) taukotilassa käytävien keskustelujen aiheista.

#### Aineisto-ote 1.

01 MAR: no minkälaisista asioista sä vähä tuossa sitä  
02 sivusitkin mutta että minkälaisista asioista te siellä niinku  
03 jutteleta  
04 INK: no ihan kaikesta  
05 MAR: joo  
06 (.)  
07 INK: mm ruuasta, mä tykkään tai se on ehkä niin et sä tiettyjen  
08 ihmisten kanssa juttelet vähä riippuu ketä siinä nyt sillä  
09 hetkellä sattuu niinku sun vieressä tai siinä lähellä olemaan  
10 että  
11 MAR: joo  
(13 riviä poistettu, jonka aikana Inka kertoo tarkemmista  
puheenaiheista tiettyjen ihmisten kanssa)  
25 INK: me oltiin itse asiassa minä ja kaks muuta niin keväällä  
26 semmosella niinku vähä niinku dieetillä  
27 MAR: okei  
28 INK: he he he sit me hirveesti puhuttiin tietenki siitä et kuinka mitä  
29 sä oot nyt syöny mitä sulla on eväänä  
30 MAR: \$joo joo\$

31 INK: ha ha ha \$tällasii\$, niinku vähä tee- teemoittain ja sitte ihan  
 32 niitä sellasii yleisiä elokuva telkkari LA:PSET (.) joo siis kyllä  
 33 meillä aika avoimesti tai ite ainakin niin myös ihan kaikkee  
 34 parisuhteeseen liittyvää ja  
 35 MAR: joo  
 36 INK: ja tämmösii ja ja ja tota (2.0) ha ha ha ihan semmosii niinku ei  
 37 nyt ehkä niinku ihan koko koko et emmä tossa nyt todellakaan  
 38 tietenkään tuossa ((tarkennus poistettu)) kahvihuoneessa nyt  
 39 rupeis mistään niinku  
 40 MAR: [mmm  
 41 INK: [jostaki (2.0) riidasta puhu [maan  
 42 MAR: [nii  
 43 INK: mut sitte niinku jonku koen niin läheiseksi täällä et saatan ihan  
 44 sitte niinku  
 45 MAR: joo  
 46 INK: halutaki semmosta jotaki pahaa mieltä jos on ollu joku semmonen  
 47 kuormittava asia tai  
 48 MAR: joo  
 49 INK: joku niin sit semmosestaki puhuu että kyl mä koen niinku hirveen  
 50 moni- monipuolisesti ja mm joo  
 51 MAR: joo

Aineisto-ote 1 valottaa Inkan käsityksiä siitä, minkälaisista aiheista taukotilassa keskustellaan. Mari kysyy aluksi Inkalta keskustelunaiheista (rivit 1–3). Kysymyksen muotoilusta käy ilmi, että aihetta on jo aiemmin haastattelun aikana sivuttu ja että myös muita tauoilla kävijöitä on jo mainittu (*te*). Kysymys itsessään nostaa siis esiin kaksi tärkeää seikkaa: osallistujat henkilökaartina (*cast*, DeLand 2018) ja heidän vuorovaikutuksen kautta rakentamansa ja uusintamansa taukotoiminnan (*performance*, DeLand 2018). Inka vastaa kysymykseen *no ihan kaikesta* (rivi 4). Huomionarvoista Inkan vuorossa on ääri-ilmaus *kaikesta* (*extreme case formulation*, Pomerantz 1986), jota intensiteettisana *ihan* vielä korostaa. Marin tuottaman kuittauksen, *joo* (rivi 5), jälkeen Inka kuitenkin jatkaa rajaamalla puheenaiheita ja siten 'kaiken' määritelmää (rivit 7–10). Inkan tuottama aiheiden rajaus toimii pehmennyksenä (*softener*, Edwards 2000) edeltävään ääri-ilmaukseen, jota ei mahdollisesti ollut tarkoitettu ymmärrettävän kirjaimellisesti. Ääri-ilmauksilla on hauras faktuaalinen pohja: niitä saatetaan yrittää kumota, ja ne ymmärretään mahdollisesti indeksinä puhujan subjektiivisesta asenteesta asiaa kohtaan (Edwards 2000).

Rajatessaan aiheita Inka aloittaa ikään kuin mahdollisten keskustelunaiheiden luettelon (*ruuasta*) mutta siirtyykin kuvailemaan keskustelutilanteita: *tiettyjen ihmisten kanssa juttelet* (rivit 7–8). Inka alkaa siis luokitella osallistujia sen perusteella, mistä asioista kenenkin kanssa

puhutaan. Toisin sanoen hän vihjaa kulloisenkin osallistujajoukon määrittävän, mistä tauoilla keskustellaan. Riveillä 25–29 Inka kertoo vielä tarkemmin toiminnasta, johon hän ja kaksi muuta tauoilla kävijää ovat osallistuneet, ja kuinka he ovat *hirveesti* puhuneet dieetin aikaisista syömisistään. Inkan kokemuksista ja luokittelusta (rivit 7–9, 25–26) voi huomata, että taukoja yhdessä viettävillä työyhteisön jäsenillä voi myös olla erilaisia suhteita riippuen esimerkiksi heidän kiinnostuksen kohteistaan (ks. DeLand 2018). Taukotila paikkana luo mahdollisuuksia yhteiselle ajalle ja toiminnalle, kuten Inkan raportoimalle yhteiselle dieetille, ja siten myös (erilaisten) sosiaalisten suhteiden rakentamiselle työpaikalla.

Marin rooli haastattelijana on ensimmäisen kysymyksen jälkeen aktiivinen mutta minimaalinen: Inka vaikuttaa kertovan suhteellisen oma-aloitteisesti taukojen keskustelunaiheista. Riveillä 31–32 Inka vielä mainitsee aiheiden temaattisuuden ja kertoo työyhteisönsä jäsenten keskustelevan yleisistä aiheista, kuten lapsista ja televisio-ohjelmista. Seuraavaksi, hyvin lyhyen tauon jälkeen, Inka jatkaa vuoroaan kertomalla heidän keskustelevan myös *aika avoimesti tai ite ainakin niin myös ihan kaikkee parisuhteeseen liittyvää* (rivit 33–34). Tässä vuorossaan Inka tuottaa toisen ääri-ilmauksen (*ihan kaikkee*), tällä kertaa tarkemmin parisuhdeasioihin liittyen. Parisuhdeasioiden voisi ajatella olevan yksityisempiä kuin yleiset puheenaiheet (esim. televisio-ohjelmat), ja Inkan kuvaus *aika avoimesti* osoittaa hänen asennoituvan aiheeseen näin. Huomionarvoista on myös se, että Inka tuottaa taas pehmennyksen, *tai ite ainakin* (rivi 33; ks. Edwards 2000): viittaamalla omaan kontribuutioonsa Inka antaa mahdollisesti realistisemmän kuvan parisuhdetta koskevista keskusteluista ja oman osallistumisensa tasosta.

Seuraavissa vuoroissaan (riveillä 36–41) Inka kuitenkin rajaa edellistä ajatusta kaiken puhumisesta niin, että hän ei taukotilassa alkaisi puhumaan riidoista: riitojen voi ajatella olevan jollain tavoin arkaluontoisia puheenaiheita, joista voi mahdollisesti keskustella *jonku* kanssa, kuten Inka hetken kuluttua kertoo (rivit 43–49). Paikka, osallistujat ja tilanteen yksityisyys tai julkisuus ovat siis tärkeitä tekijöitä arkaluontoisempien aiheiden kohdalla. Inkan vuoroista (rivit 36–49) käy ilmi, että vaikka hän tunnistaa taukotilan ja taukojen mahdollistavan sosiaalisen vuorovaiku-



tuksen sekä erilaisten ihmissuhteiden rakentumisen, taukojen puheenaiheet ovat lopulta suhteellisia ja riippuvaisia osallistujista ja paikasta. Julkisessa tilassa osallistujien määrä voi olla suurempi tai vaihteleva, ja pahaa mieltä aiheuttavia asioita voi käsitellä valikoitujen ihmisten kanssa. Tämä kertoo myös erilaisista suhteista työpaikan sisällä: joidenkin kanssa puhutaan yleisistä asioista, ja toisten kanssa on mahdollista puhua myös henkilökohtaisista ja mahdollisesti arkaluontoisista asioista. Aineisto-otteen viimeisessä vuorossaan (rivit 49–50) Inka vielä mainitsee kokevansa taukoilun ja vuorovaikutuksen monipuolisena, mikä myös vahvistaa ajatusta taukotilasta paikkana, joka erityisesti kannustaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen työpaikalla.

### *Tauon tapahtumapaikka rajaa puheenaiheita*

Tauot voidaan nähdä eräänlaisena rajapintana työelämän ja henkilökohtaisen elämän välillä, ja haastateltavat kertoivatkin puheenaiheiden koskevan molempia elämän osa-alueita, kuten Inka aineisto-otteessa 1, jossa keskusteltiin ihmisistä ja paikasta suhteessa puheenaiheisiin. Aineisto-otteessa 2 haastateltava (Eva) kertoo ajatuksiaan taukotilassa käyvästä keskusteluista.

### Aineisto-ote 2.

01 MAR: niin no sä tuossa mainitsit että jos menee johonkin  
02 kahvilaan niin pitää ehkä vähä enemmän sensuroida sitä mitä te  
03 puhutte niin minkälaisista asioista te yleensä keskustellette  
04 siellä  
05 EVA: no siis kaikest(h)a ha ha .hhh  
06 MAR: okei  
07 (2.0)  
08 EVA: no todellakin kaikesta että ja kaikesta ei voi keskustella  
09 siellä(h) he he yleisillä hehehe  
10 MAR: joo  
11 EVA: yleisillä paikoilla aa mut siis (3.0) no koska mehän niinkun  
12 vietetään muutenkin aikaa keskenämme et ihmiset on sillä tavalla  
13 MAR: okei  
14 EVA: niinkun toistensa niinku k- kavereita ja tuota .hhh  
15 MAR: joo  
16 EVA: niin sitte että puhutaan niinku tottakai niinku omista  
17 elämistämme  
18 MAR: [mm  
19 EVA: [ja sitten .hh mutta kyllä me puhutaan myös niinku tottakai tässä  
20 käsitellään niinku työasioita kun meillä ei kuitenkaan oo enää  
21 semmosia niinku (.) tai meillä on kyllä ((tarkennus poistettu))  
22 palavereita mut sitte semmosia mitkä ei tarvi semmosta niinku  
23 virallista käsittelyä mutta on hyvä ratkaista jotenkin niin me

24 näissäkin yhteyksissä niitä  
 25 MAR: okei  
 26 EVA: puhutaan .hhh (.) silleen spontaanisti mut sitte me puhutaan  
 27 ihan tieteestä vaikka kuinka paljon  
 28 MAR: [joo  
 29 EVA: [et tuota sekin on osa sitä .hhh (.) aa (2.0) semmosia  
 30 terapeutteja(h) haha purkauks(h)ia  
 31 MAR: \$joo\$  
 32 EVA: .hhh aam (2.0) niin kaikesta aa politiikkaa muita ajankohtaisia  
 33 ilmiöitä tänään oli intensiivinen kirjallisuuskeskustelu siellä

Haastattelutilanne alkaa samantapaisesti kuin aineisto-otteessa 1: Mari kysyy Evalta taukojen keskustelunaiheista antaen ymmärtää, että asiaa on jo aiemmin haastattelussa sivuttu. Kysymyksessään (rivit 1–4) Mari viittaa Evan mainitsemaan seikkaan, että jos taukoja yhdessä viettävä ryhmä käy tauoilla muualla kuin työyhteisön omassa taukotilassa, heidän täytyy miettiä tarkemmin, mistä he puhuvat. Tässä tulee esille oman työyhteisön taukotilan erityisyys suhteessa muihin paikkoihin, joissa taukoja voidaan viettää: omassa taukotilassa voi Evan mukaan puhua *kaikesta*, kun taas yleisillä paikoilla ei. Eva vastaa kysymykseen *no siis kaikesta* ja naurahtaa (rivi 5) ja jatkaa hetken kuluttua painokkaammin, että *no todellakin kaikesta* (rivi 8) ja *kaikesta ei voi keskustella siellä yleisillä paikoilla* (rivit 8–9, 11). Tästä käy ilmi jo mainittu taukopaikan merkitys, mutta myös eräänlainen ryhmähengestä viestivä ja ryhmän sisäistä yhtenäisyyttä korostava ”me-henki”. Kuten Inka aineisto-otteessa 1, Eva aineisto-otteessa 2 käyttää ääri-ilmaisua *kaikesta* kuvaillessaan taukojen puheenaiheita.

Seuraavassa vuorossaan Eva tuo osallistujia vielä enemmän esille (rivit 11–14) ja kertoo heidän viettävän aikaa yhdessä ja olevan kavereita keskenään. Eva ei tarkemmin määrittele, ovatko kaikki taukojen osallistujat mukana myös vapaa-ajalla tapahtuvassa toiminnassa mutta ei myöskään rajaa puheenaiheita koskemaan esimerkiksi pienempiä ryhmiä työyhteisön sisällä vaan ainoastaan paikkaa. Myöhemmin (rivit 19–27) Eva siirtyy kuvailemaan, kuinka taukotilassa käsitellään myös epävirallisia työasioita.

Eva käyttää aineisto-otteessa useita eri kategorioita taukotilan puheenaiheista: kaikki, omat elämät, työasiat, terapeutit, purkaukset, tiede, politiikka, ajankohtaiset ilmiöt, kirjallisuus ja niin edelleen. Eva tuo nämä esille kategorioina, joiden kautta osallistujat hänen kokemuksensa mukaan rakentavat ja uusintavat taukotoimintaa (ks. DeLand 2018). Eva

ei tarkenna, mihin kategoriaan terapeutitiset purkaukset liittyvät, mutta antaa kuitenkin suhteellisen laajan kuvauksen eri aihealueista. Huomionarvoista on myös se, että *purkaukset* voivat tarkoittaa kuvainnollisesti voimakkaita tunteiden ilmauksia. Viimeisessä vuorossaan Eva vielä kolmannen kerran mainitsee taukoja yhdessä viettävien työyhteisön jäsenten puhuvan tauoilla kaikesta (rivi 32).

### *Tauot 'kohtauksina'*

Edellä tarkasteltiin kahta haastatteluista poimittua aineisto-otetta vuorovaikutuksellisten ja draamallisten elementtien kautta (ks. DeLand 2018). Haastateltavien vastauksista voi päätellä, että kaikki kolme elementtiä – henkilökaarti, esitys ja näyttämö – ovat taukojen osallistujille tärkeitä ja että myös elementtien väliset kytkökset ovat merkityksellisiä. Näiden pohdintojen valossa taukoja voi siis pitää tietynlaisina toistuvina kohtauksina, jotka ovat sidoksissa paikkaan mutta jotka muotoutuvat ja uusiutuvat aina osallistujien ja vuorovaikutustilanteen mukaan.

Taukojen puheenaiheista, eli esityksestä, kysyttäessä molemmat haastateltavat vastasivat ensin käyttämällä ääri-ilmaisua (*kaikesta*), mutta jatkoivat sitten rajaamalla ja pehmentämällä ilmausta erilaisin keinoin. Ääri-ilmausten käytön voi ajatella tarkoittavan myös sitä, että haastateltavien mielestä taukotilassa voi puhua kaikesta *kyseisessä kontekstissa* (ks. Sacks 1992). Haastateltavien vastauksista käy ilmi esityksen ja henkilökaartin yhteys, sillä he korostivat taukojen osallistujien vaikutusta tauoilla valikoituviin puheenaiheisiin. Lisäksi haastateltavat kiinnittivät huomiota osallistujien erilaisiin keskinäisiin suhteisiin.

Taukotila paikkana, eräänlaisena näyttämönä, nousi sekin yhdeksi tärkeäksi elementiksi haastateltavien kokemuksissa, ja haastateltavat kertoivat esimerkiksi suhteuttavansa puheenaiheita riippuen siitä, millaisessa tilassa taukoja pidetään. Aineisto-otteiden pohjalta vaikuttaa siltä, että taukotilaan voi suhtautua kontekstina, jossa osallistujat neuvottelevat toiminnan ja vuorovaikutuksen kulusta tilanteisesti, siihen liittyvien erilaisten rajoitusten ja mahdollisuuksien puitteissa (ks. Mondada 2011: 291). Yhtenä esimerkkinä tilanteisesta neuvottelusta on joidenkin tutkittujen työyhteisöjen muutto uusiin tiloihin, jonka seurauksena sekä

taukotilat ja että taukoilukäytänteet ovat muuttuneet, ja osallistujat ovat siksi sopeuttaneet omaa toimintaansa. Taukojen osallistujien voi siis nähdä luovan ja muotoilevan myös vuorovaikutuksellisen tilan (*interactional space*, Mondada 2009, 2011) aina uudelleen taukotilassa kohdatessaan.

#### TAUOILLA TILANTEISESTI JA VUOROVAIKUTTEISESTI RAKENTUVA YHTEISYYS

Edellisessä aluvuossa käsiteltyjä haastatteluaineistoja tarkasteltiin samaan aikaan kuin aidoista taukotilanteista kerättyä videoaineistoa. Tähän osioon on poimittu videoaineistosta kaksi katkelmaa, jotka valottavat yleisesti ottaen sitä, miten tauot muotoutuvat kohtaauksiksi henkilökaartin, näyttämön ja kunkin esityskerran mukaan, ja tarkemmin sanottuna sitä, miten yksittäiset toimintajaksot rakentuvat osallistujien välisessä yhteistyössä. Molemmissa aineisto-otteissa eräs osallistujista aloittaa jonkinlaisen huoltenkerronnan tai valituksen ja saa siihen muilta osallistujilta asianmukaisen, myötätuntoisen tai samanmielisen vastaanoton (ks. esim. Jefferson 1988; Pillet-Shore 2015). Aineisto-otteessa 3 toimintajakson aloittaja hakee työtoveriltaan vahvistusta työhön liittyvän päätöksen tekemiseen, ja aineisto-otteessa 4 toimintajakson aloittaja kertoo harmistuneena aiemmasta henkilökohtaisesta sattumuksesta, joka herättää keskustelua naisiin kohdistuvista odotuksista.

##### *Yhteisyys rakentuu työn jakamisen kautta*

Aineisto-otteessa 3 kaksi opettajana toimivaa työtoveria keskustelee taukotilassa työhön liittyvästä aiheesta. Tuula on saanut viestin opiskelijalta, joka ei pääse osallistumaan kontaktiopetukseen ja kyselee siksi vaihtoehtoista suoritustapaa kurssille. Hetki ennen aineisto-otteen alkua Tuula on pyytänyt kurssin toista opettajaa, Tarua, poikkeamaan läheiseltä työpisteeltään taukotilaan (siis työntekijän itsenäiseen työskentelyyn varustusta tilasta työyhteisön jäsenten yhteiseen toimintaan varattuun tilaan).

### Aineisto-ote 3.

01 TUU: nii se ahdistelee minua sähköpostilla .h että ko hänellä alkaa  
02 ((tarkennus poistettu)) (.) että siis täytyykö hänen nyt  
03 todellakin sitte tulla siihen ((tarkennus poistettu)) seminaariin,  
04 TAR: @v[oi hyvänen aika@ (.) tsk  
05 TUU: [siihen ((tarkennus poistettu)), niin nyt siltä tuli taas uus  
06 viesti (.) että oletteko keskustelleet.  
07 TAR: mm.  
08 TUU: mun mielestä täytyy.  
09 (1.5)  
10 TUU: s[ii]tähän o eril- siitähän on opintopis[teet siitä].  
11 TAR: [no-] [se on opintopisteet  
12 (.) niihän se o[n=pakkohan sen on (.) käydä, joo. (.) mm.  
13 TUU: [nih.  
14 TUU: niin miten sä- ei sitä voi- °ei sitä voi korvat[a millään  
15 kirjalllisella työllä°.  
16 TAR: [e:i, ei, se on  
17 vähän hankala alkaa s[emmosta kor- korvaamaan.  
18 TUU: [nii.  
19 ja (.) siin on vähän se et jos antaa pirulle pikku[sormen-  
20 TAR: [ni (.) kaikki  
21 haluaa °sitt[e tehdä sillee°.  
22 TUU: [mm  
23 nii kyllä minusta sillon että se on vielä- se on vielä  
24 (.) kuitenkin niinku lukuka[uden,  
25 TAR: [mm  
26 (0.4)  
27 TAR: a[ikana, (.) .hjoo  
28 TUU: [aikana.  
((2 minuuttia 35 sekuntia poistettu))  
29 TAR: mutta että jos sieltä tulee vielä niinku (.) viestiä nii- niin  
30 tota sitte sano että joo että keskusteltiin mahdollisuu:(.)desta  
31 .hh [( )  
32 TUU: [nii, mä en edes laita sitä nytte[n=jos se vielä jat[kaa  
33 TAR: [elä laita, [joo,  
34 TUU: (.) sitä,  
35 TAR: kyllä, nii, .hjoo  
36 TUU: keskustelua voihan mä niinkö panna että [me ollaan nyt näin  
37 TAR: [joo, joo, kyllä.  
38 TUU: päätetty (.) että tietää että ko, ko eihän-  
39 ei siitä tuu sitten mit[ään=se niinkö vesittyy se koko idea.  
40 TAR: [joo.  
41 niin tekkee, joo.  
42 TUU: ko se ideaha[n on nimenommaan että se-  
43 TAR: [joo, joo, kyllä.  
44 TAR: se ko[ko (.) leikkau[s läpi koko,  
45 TUU: [nii. [nii.  
46 TUU: et jos me kaikesta ruvetaan niinku (.) tinkimään jossa vaaditaan  
47 läsnäo[loa, mehän voidaan lopettaa itse itsemme [°kokonaan°.  
48 TAR: [mm [mm  
49 TUU: siis (.) e- eihän siinä oo mitään järkeä.  
50 TAR: ei, ei oo.

Neuvottelujakson alkua sävyttää jonkinasteinen ärsyyntyminen (rivit 1-3), kun Tuula kuvailee, että opiskelija ”ahdistelee” häntä sähköpostilla

ja referoi opiskelijaa käyttämällä sanamuotoa *täytyykö hänen nyt todella-kin* osallistua seminaariin muista velvollisuuksistaan huolimatta. Näin Tuula esittää opiskelijan asennoituvan tilanteeseen niin, että vaatimus seminaariin osallistumisesta olisi kohtuuton, ja kyseenalaistaa opiskelijan pyynnön, että opettajat vielä keskustelisivat asiasta (Tuula on esittänyt opiskelijan pyynnön hetkeä aiemmin). Taru tuottaa huokaavalla ja pöyristystä ilmentävällä äänenlaadulla samanmielisen arvion opiskelijan toiminnasta, *voi hyvänen aika* (rivi 4).

Seuraavaksi Tuula tuo painokkaalla kannanotolla *mun mielestä täytyy* (rivi 8) oman näkemyksensä selväksi ja kutsuu Tarua ottamaan kantaa: Tuulan mielestä läsnäolovaatimuksesta ei voi tinkiä, mutta asennoitumisen ilmaus *mun mielestä* osoittaa Tuulan ymmärtävän, että myös eriävät mielipiteet ovat mahdollisia (ks. Rauniomaa 2007). Neuvottelussa seuraakin 1,5 sekunnin tauko, jonka jälkeen Tuula jatkaa omaa näkemystään perustelevalla vuorolla *siitähän on erilliset opintopisteet* (rivit 9–10). Lähes samanaikaisesti Taru aloittaa vuoron *no*-partikkelilla, joka orientoituu käsillä olevaan ongelmaan ja sen ratkaisemiseen (rivi 11; ks. Vepsäläinen 2019), mutta tuottaakin Tuulan edellisen vuoron loppuun ymmärrystä osoittavan, resonoivan toiston, *se on opintopisteet*. Neuvottelussa ei siis ihan heti olla yhteneväisellä kannalla, mutta osallistujat saavuttavat samanmielisyyden, kun Taru vahvistaa Tuulan kannan toteamalla *pakkohan sen on käydä* (rivi 12).

Poistetun katkelman aikana Tuula ja Taru ensin kiistävät korvaavan suorituksen mahdollisuuden. Pian Taru tuo kuitenkin esille mahdollisuuden, että tehtävän voisi periaatteessa suorittaa kirjallisina töinä, ja ehdottaa konkreettista toimea vaihtoehdon toteuttamiseksi eli opintopisteiden laskemista tälle suoritustavalle. Osallistujat kuitenkin hylkäävät ehdotuksen neuvottelun tuloksena (ks. Tiitinen & Lempiälä 2018), kun Tuula tuo uudelleen esille periaatteellisen ongelman, että jos vaihtoehtoinen suoritustapa sallitaan yhdelle opiskelijalle, kaikki muutkin haluavat hyödyntää sitä, ja ehdottaa, että näin ei toimittaisi. Osallistujat pääsevät asiasta yksimielisyyteen, mikä näkyy muun muassa yhteisenä vuoron rakentamisena (rivit 27–28; ks. esim. Lerner 1991), ja jatkavat neuvottelua siitä, miten opiskelijan sähköpostiviestiin vastataan. Taru

ehdottaa, että Tuula kirjoittaa opiskelijalle, että he ovat tämän pyynnön mukaisesti keskustelleet vaihtoehtoisista suoritustavoista mutta päättäneet olla tarjoamatta sellaista.

Kun aineisto-ote jatkuu, Tuula ehdottaa vielä lyhytsanaisempaa muotoilua: *mä en edes laita sitä nyttten* (rivi 32). Tarun imperatiivimuotoinen vastaus, *elä laita* (rivi 33) tukee Tuulan edeltävää vuoroa ja ohjaa toimimaan tämän ehdottamalla tavalla (ks. Sorjonen 2017). Seuraavaksi Tuula ehdottaa, että mikäli opiskelija vielä jatkaa keskustelua, tälle vastataan, että *me ollaan nyt näin päätetty* (rivit 36 ja 38). Tuula jatkaa vielä ehdotetun toimintalinjan perustelua, *ei siitä tuu sitten mitään ja se niinkö vesittyy se koko idea* (rivi 39), ja toteaa, että jos he tinkivät läsnäolovaatimuksesta, *voidaan lopettaa itse itsemme kokonaan* (rivit 46–47). Tuula tuottaa vielä kannanoton *eihän siinä oo mitään järkeä* (rivi 49), johon Taru tuottaa samanmielisen, edellistä vahvistavan vastauksen *ei, ei oo* (rivi 50; ks. Hakulinen & Sorjonen 2009).

Aineisto-otteen 3 neuvottelujakso käsittelee opettajille keskeisiä ammatillisia merkityksiä. Sen aikana osallistujat määrittelevät (uudelleen) koko ammatillisen yhteisön toimintatavan, heidän omat ammatilliset identiteettinsä sekä näkemyksensä oppimisesta ja opettamisesta neuvottelemalla, milloin ja millaisessa opetustoiminnassa opiskelijoilla on läsnäolovelvollisuus. Tuula luotsaa neuvottelua, sillä hän on alun perin saanut opiskelijan viestin ja kutsunut nyt Tarun keskustelemaan aiheesta. Tuula asemoi neuvottelujakson alussa opiskelijan toiminnan kohtuuttomaksi ja itsensä ”ahdistelluksi” osapuoleksi. Neuvottelujakso sisältää runsaasti erityisesti Tarun tuottamia affilioivia, ymmärtämistä ja samanmielisyyttä osoittavia vuoroja. Vaikka Taru tuokin esille myös vaihtoehtoisen toimintalinjan, joka vaatisi heiltä opettajina enemmän joustavuutta, hän asettuu pian tukemaan Tuulaa, ja Tuulan jo alussa esille tuoma toimintalinja jää voimaan neuvottelujakson päättyessä.

### *Yhteisyys rakentuu henkilökohtaisen jakamisen kautta*

Aineisto-otteessa 4 tauolla ovat Pirkko, Johanna ja Sanna. Pirkko ja Johanna ovat työyhteisön pitkäaikaisia jäseniä, ja Johanna lähestyy jo eläkeikää, kun taas Pirkolla on vielä runsaasti työvuosia edessään. Sanna puolestaan on vastikään liittynyt työyhteisöön ja on myös iältään

osallistujista nuorin. Aineisto-otteen alussa osallistujat keskustelevat omistamistaan Kalevala-koruista, ja Johanna ja Pirkko ovat molemmat todenneet omistavansa paljon kyseisiä koruja. Pirkko omistaa omien sanojensa mukaan erityisesti roikkuvia korvakoruja ”ihan älyttömästi”.

#### Aineisto-ote 4.

01 PIR: mutta korvakoruja ei ennää voi vaan pittää,  
02 ko jossaki vaiheessa joku sano että,  
03 joo että sitte tietyssä iässä naisella,  
04 @ku naama alakaa roikkumaan,  
05 nii ei voi ennää käyttää roikkuvia korvakoruja@.  
06 JOH: aijja[a:  
07 PIR: [niin [2mä en oo voinu sen jälkeen-  
08 JOH: [2pitäs-  
09 SAN: [2(oikeesti).  
10 JOH: pitäskö näistä sitte luopua(h) [heh heh heh  
11 PIR: [ei,  
12 mullon niinkö niitä isoja,  
13 JOH: nii [sulla on niitä isoja=  
14 PIR: [mullon niitä isoja isoja.  
15 JOH: =no: mullahan on kans kalevalakorut ni[itä isoja.  
16 PIR: [nii,  
17 niitä isoja,  
18 niin tuota (.) minun piti sitte-  
19 SAN: mm mut kyl [(nyt kai voi pitää).  
20 PIR: [en voinu enää sitt[e (.) s]en jälakeen laittaa(h)  
21 eh heh heh  
22 JOH: [eh heh  
23 PIR: [( ) alako näyttää että no nyt.  
24 (0.3)  
25 JOH: ei sulla- ei sulla naama roiku mistään vielä.  
26 PIR: ky:llä se (.) roikkuu naamaki.

Aineisto-otteen alussa Pirkko tuottaa kerrontajakson etiäisen, *mutta korvakoruja ei ennää voi vaan pittää* (rivi 1). Tätä seuraa kerrontajakso siitä, miten tietyssä iässä naisen ei ole soveliasta enää käyttää korvakoruja. Pirkko ei viittaa tiettyyn henkilöön, joka olisi esittänyt tällaisen väittämän, vaan referoi puhujaa, jonka hän määrittelee pronomiinilla ”joku”: *ko jossaki vaiheessa joku sano että* (rivi 2). Pronominin käytön voi tulkita yhtäältä suojaavan referoidun puhujan henkilöllisyyttä ja toisaalta heijastelevan yhteiskunnassa vallitsevaa iän perusteella syrjivää normatiivista ajattelua, johon Pirkko on mukautunut lopettamalla roikkuvien korvakorujen käyttämisen.

Pirkko alkaa referoida kyseisen henkilön väittämää, *joo että sitte tietyssä iässä naisella* (rivi 3), ja tuottaa jatkoksi elävöitetyn suoran lainauksen



kahdessa painokkaassa säkeessä: *ku naama alakaa roikkumaan, nii ei voi ennää käyttää roikkuvia korvakoruja* (rivit 4–5). Pirkon lausuma on tyynen toteava ja siten jokseenkin autoritäärinen; se ilmaisee erilinjaisista asennoitumista referoitua puhujaa ja tämän väittämää kohtaan (ks. Niemelä 2005). Vaikka Pirkon tapa tuottaa suora lainaus ilmentää, että väittäminen on sopimatonta tai vähintäänkin tahdittua, väittämien herättämät yhteiskunnan ”tietyn ikäisiä naisia” koskevat normatiiviset säännöt ovat saaneet hänet luopumaan roikkuvien korvakorujen käyttämisestä. Väittäminen on saanut Pirkon arvioimaan itsensä kuuluvaksi tähän ”tietyn ikäisten naisten” joukkoon, ja nyt hän tulee laskeneeksi siihen myös Johanneksen, joka on häntä vanhempi. Pirkon vuoron voi tulkita valitukseksi ja huolenkerronaksi, joka yhtäältä tuo esille normatiivisiin ikä- ja ulkonäköoletuksiin liittyvän harmittavan epäkohdan ja toisaalta ilmentää itsensä vähättelemistä ja alistumista kyseisen kaltaiseen ajatteluun.

Johanna nostaa kätensä nopeasti korvilleen ja tuottaa suuremmalla äänenvoimakkuudella vastaanottopartikkelin *aijaa* (rivi 6), mikä ilmentää, että suoran lainauksen sisältämä väittäminen on uutta, yllättävää tai hämmentävää tietoa (ks. Koivisto 2016). Pirkko puolestaan jatkaa selontekoa päällekkäispuhunnassa, *niin mää en oo voinu sen jälke-* (rivi 7), mutta vuoro keskeytyy, sillä myös Sanna vastaanottaa väittämän päällekkäispuhunnassa kauhistellen ja kyseenalaistaen (*oikeesti*, rivi 9). Samalla Sanna nostaa mukin kasvojensa eteen, mikä muistuttaa käden viemistä suun eteen yllätyksen vastaanotossa, johon tyypillisesti liittyy jonkin tunteen, kuten ilon, inhon, vihan tai surun, ilmaisu (ks. Heath ym. 2012). Johanna ja Sanna ottavat siis Pirkon kertoman ja erityisesti siinä referoidun ”jonkun” väittämän vastaan osoittaen hämmästyksiä ja tyrmistystä.

Vastaanottojakso jatkuu Johanneksen yrittäessä useampaan otteeseen päällekkäispuhunnassa aloittaa kysymyksen *pitäskö näistä sitte luopua*, jonka päätteeksi hän tuottaa äänekkästä naurua (rivi 10). Vastaanottona toimiva kysymys sekä nauru, johon muut eivät yhdy, osoittavat osallistujien suuntautumista aiheen arkaluontoisuuteen. Viittaamalla parhaillaan korvissaan riippuviin koruihin ja esittämällä tulkinnan, että niistä pitäisi mahdollisesti luopua, Johanna arvioi myös lukeutuvansa ”tietyn ikäisiin naisiin”. Pirkko kiiruhtaa kumoamaan tulkinnan vastaamalla *ei, mullon niinkö niitä isoja* (rivit 11–12). Johanna tuottaa resonoivan samanmielisen

tarkentavan arvion, *nii sulla on niitä isoja* (rivi 13), minkä jälkeen Pirkko tuottaa vielä resonoivan tarkentavan vuoron *mullon niitä isoja isoja* (rivi 14), jossa kokoa ilmaiseva adjektiivi kahdentuu korostaen entisestään Pirkon ja Johannan korvakorujen eroa. Korvakorujen isokokoisuuden korostaminen liennyttää asetelmaa, jossa Pirkko on oman ”naamansa roikkuvuutta” arvioidessaan tullut samalla arvioineeksi Johannaa ja tämän koruvalintoja. Johanna kuitenkin jatkaa toimintajaksoa tuottamalla uuden resonoivan vuoron, *no mullahan on kans kalevalakorut niitä isoja* (rivi 15), ja asemoimalla siten itsensä samaan kategoriaan Pirkon kanssa. Vuoro on muodoltaan hyvin samankaltainen aiempien vuorojen kanssa, mutta sen keskelle on lisätty *kalevalakorut*, joka edelleen ilmentää eroa Johannan ja Pirkon korujen välillä. Aiemmin keskustelussa on nimittäin käynyt ilmi, että Johanna ei ole pitänyt Kalevala-korvakorujaan muuttamaan vuoteen, joten Johannan nyt tuottama vuoro etäännyttää häntä isoja roikkuvia korvakoruja käyttävästä ”tietyn ikäisten naisten” joukosta.

Pirkko jatkaa kerrontaa muotoilemalla uudelleen aiemmin aloittamaansa toteamusta, *niin tuota minun piti sitte-* (rivi 18). Vuoro keskeytyy taas, kun Sanna tuottaa päällekkäispuhunnassa arvion, *mm mut kyl nyt kai voi pitää* (rivi 19). Vuoron muotoilun voi tulkita varovaiseksi arvioksi, joka ei viittaa mitenkään naaman roikkuvuuteen eikä myöskään kehenkään henkilöön mutta joka yhtäältä osoittaa solidaarisuutta kertojaa kohtaan ja toisaalta asettuu vastustamaan kerrontajakson paljastamia naisen ikään ja ulkonäköön liittyviä normatiivisia oletuksia. Pirkko taas päättää kerrontajakson, *en voinu enää sitte sen jälkeeen laittaa* (rivi 20), ja nauraa osoittaen näin, että hän lukee itsensä joukkoon naisia, jotka eivät voi käyttää roikkuvia korvakoruja, ja että hän on alistunut kyseisiin normatiivisiin oletuksiin. Johanna yhtyy nauruun lyhyesti, minkä aikana Pirkko jatkaa vielä itsensä vähättelyä, *alako näyttää että no nyt* (rivi 23, ks. Pomerantz 1984), viitaten hetkeen, jolloin hän on itse huomannut muutoksen ulkonäössään.

Käyttäessään itsensä vähättelyä huumorin keinona Pirkko yhtäältä uhkaa omia kasvojaan ja toisaalta osoittaa hallitsevansa tilanteen, koska pystyy laskemaan leikkiä omista heikkouksistaan (ks. Hay 2001). Johannan ja Sannan kannalta tilanne on kuitenkin haastava, koska heidän on tuotettava sovelias vastaanotto, joka säästää kertojan kasvot. Pirkon

itsensä vähättelyä seuraa 0,3 sekunnin tauko, jonka aikana Pirkko laskee katseensa työtovereista käsiinsä (rivi 24). Sanna on juuri ottanut sie mauksen kupistaan, jonka hän nyt laskee pöydälle seuraten sitä katseellaan, ja Johanna taas seuraa Pirkkoa katseellaan. Heti, kun Pirkko on luonut katseensa alas, Johanna kiirehtii tuottamaan vaihtoehdoisen tulkinnan tilanteesta kiistämällä Pirkon arvion tämän ulkonäöstä, *ei sulla ei sulla naama roiku mistään vielä* (rivi 25), mikä on yksi odotuksenmukainen tapa vastata toisen osallistujan itseään vähättelevään puheeseen (ks. Schnurr & Chan 2011; ks. myös Pomerantz 1984). Pirkko vastaa Johannan myötätuntoiseen arvioon tuottamalla jatkoa itseään vähättelevään puheeseen, *kyllä se roikkuu naamaki* (rivi 26). Tässä vaiheessa itsensä vähättelyyn ei tule enää vastausta (ks. Schnurr & Chan 2011), vaan osallistujat siirtyvät vähitellen muihin puheenaiheisiin.

### *Kaiken kattava yhteisyys*

Tutkimuksen haastateltavat toivat esille, että tauoilla puhutaan ”kaikesta”, mutta rajasivat ”kaiken” sisältöä kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Haastatteluista kävi ilmi, että tauoilla keskustellaan muun muassa sellaisista työasioista, jotka eivät välttämättä vaadi virallista käsittelyä mutta jotka on kuitenkin ratkaistava jotenkin. Tällöin on tärkeää, että vaikka keskustelu saisikin alkunsa spontaanisti, siihen osallistuvat kaikki ne, joita asia koskee. Aineisto-ote 3 videoaineistosta esittelee juuri tämänkaltaisen tilanteen, jossa kaksi opettajaa neuvottelee, minkälaisen periaatteellisen toimintalinjan he valitsevat tietyille opettamalleen kurssille. Neuvottelujakson aloittaja kutsuu tietyn työtoverinsa keskusteluun ja päätöksentekoon työyhteisölle varattuun taukotilaan. Vaikka osallistujien näkemykset vaikuttavat aluksi eriävän toisistaan, neuvottelujakso sisältää paljon samanmielisyyden osoituksia ja saavuttaa lopulta päätöksen, jota voidaan pitää osallistujien yhteisenä.

Tutkimuksen haastateltavat totesivat, että yksityiselämästä keskustellaan tauoilla vaihtelevasti aiheista, osallistujista ja paikasta riippuen. Aineisto-ote 4 videoaineistosta valottaa haastateltavien havaintoa, sillä tässä rajatussa taukotilassa käydyssä, kolmen naisen keskustelussa kertoja asettaa itsensä haavoittuvaan asemaan kertoessaan omaa ulkonäköään koskevasta epävarmuudestaan ja tuo laajemmin esille

yhteiskunnallisia ikään ja ulkonäköön liittyviä syrjiviä käsityksiä, joiden mukaisesti hän on muokannut käyttäytymistään. Kerronnan vastaanottajat tuottavat odotuksenmukaisia vastauksia valitukseen ja huoltenkerontaan ja osoittavat siten solidaarisuutta kertojaa kohtaan. Kerronta- ja vastaanottojaksoissa rakennetaan siis vuoro vuorolta luottamuksellista ilmapiiriä ja yhteistä kantaa puheena olevaan.

## Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tutkittujen työyhteisöjen jäsenet arvostivat tauoilla tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta ja nostivat sen yhdeksi taukojen merkityksekkäimmistä mahdollisuuksista. Työhön liittyvistä asioista keskusteleminen, neuvottelemine ja päättäminen näyttävät olevan yksi tärkeä osa tauko-tilassa ja tauoilla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Sekä haastattelu- että videoaineistot osoittavat, että tauoilla neuvotellaan paikallisesti työpaikan yleisistä linjauksista ja ammatti-identiteettiin liittyvistä merkityksistä. Työnantajan ja työyhteisön kannalta olisi siksi hyödyllistä tarjota työntekijöille mahdollisuuksia tällaiseen spontaanisti syntyvään ja orgaanisesti etenevään keskusteluun ja neuvotteluun. Jatkossa olisi myös tärkeää tarkastella, miten tauoilla käytyjen neuvottelujen tulokset ja tehdyt päätökset välittyvät koko työyhteisölle niiltä osin kuin se on tarpeellista.

Henkilökohtaisten kokemusten ja näkemysten jakaminen kuuluu myös taukoihin. Tällöin osallistujat saattavat kommentoida ja käsitellä laajempia sosiaalisia rakenteita, yhteiskunnan normeja ja esimerkiksi sukupuolittuneita odotuksia. Tällaiset keskustelut voivat osaltaan vaikuttaa työpaikan eri toimijoiden rooleista neuvottelemiseen ja työyhteisön jäsenten väliseen dynamiikkaan. Työyhteisön kokoonpano voi olla varsin sattumanvarainen, eikä sen jäsenillä välttämättä ainakaan aluksi ole työpaikan lisäksi muuta yhteistä, mutta silti he saattavat viettää suurimman osan päivittäisestä valveaikaajastaan yhdessä. Jaetulla tauko-tilalla ja yhdessä vietetyillä tauoilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia, kun osallistujat solmivat pitkiä, jopa elinikäisiä, ihmissuhteita.

Tauko-tilanteet näyttävät mielenkiintoisena rajapintana yhtäältä suoraan työhön liittyvän, institutionaalisemman vuorovaikutuksen ja

toisaalta työn ulkopuolisia asioita koskevan, arkisemman vuorovaikutuksen välillä. Tuon rajapinnan kautta päästään tarkastelemaan yhteisyyden rakentumista hyvin käytännöllisellä tasolla mutta myös suhteessa työyhteisöjen rakentumiseen laajempaan yhteiskunnallisena ilmiönä. Se, mitä tauoilla tapahtuu, kertoo nimittäin paljon työelämän vallitsevista ja muuttuvista kulttuureista: vaikka läsnäolon ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys tunnustetaan, voidaan työntekijöille suositella etätyöskentelyä tai vaatia heiltä yhä enemmän tuottavuutta ja tehokkuutta. Tämä artikkeli esimerkiksi viimeisteltiin tilanteessa, jossa Suomen hallitus suositteli laajasti etätöyön tekemistä koronaepidemian vuoksi. Vallitsevassa tilanteessa monet sellaisetkin työyhteisöt, joissa oli aiemmin tavattu ensisijaisesti työpaikan taukotilassa, siirtyivät viettämään taukoja teknologiavälitteisesti. Nähtäväksi jää, millaisiksi työyhteisöjen käytänteet tällaisilla etätauoilla muotoutuvat, miten vaikkapa yhteisöjen uudet jäsenet ottavat käytänteet haltuun ja millaisia vaikutuksia käytänteiden muuttumisella on taukoihin ylipäänsä.

Vaikuttaisi joka tapauksessa siltä, että taukojen muodostamat lyhyet, vapaamuotoisemman sosiaalisen vuorovaikutuksen hetket ovat merkityksellisiä muodollisemmassa institutionaalisessa viitekehyksessä toimimiselle. Se, että mahdollisuuksia tällaiselle vapaamuotoiselle vuorovaikutukselle ja sosiaalisten suhteiden luomiselle annetaan työpaikalla ja työaikana, voi vaikuttaa merkittävästi työnteon sujuvuuteen, työhyvinvointiin ja työssä viihtyvyyteen. Erilaisten taukokäytänteiden tunnistaminen ja tarkasteleminen voivatkin auttaa työyhteisöjä ja työnantajia systemaattisesti suunnittelemaan ja kehittämään sellaisia taukoihin liittyviä materiaalisia ja ajallisia resursseja, jotka parhaalla mahdollisella tavalla tukevat hyvää (työ)elämää.

## Tutkimustarina

Olemme edellä raportoineet ensimmäistä kertaa kirjallisesti Taukohankkeesta, joka on tätä kirjoittaessamme vasta meneillään. Hankkeen idea syntyi tietysti tauolla: Maarit ja Mirka istuivat muutaman muun silloisen työyhteisönsä jäsenen kanssa henkilökunnan taukotilassa ilta-

päivän tauolla, Maarit kahvikuppi ja Mirka teemuki kädessään. Taukotila sijaitsi lähellä kahden pitkän käytävän risteyskohtaa, toisen käytävän päässä, ja taukotilan sai suljettua liukuovella, joka kuitenkin oli yleensä suurimman osan päivästä auki. Iltapäivän tauko oli alkanut kello 14 ja kestänyt jo reilun varttitunnin, ja keskustelu oli polveillut tavalliseen tapaan työhön liittyvien haasteiden ratkaisemisesta henkilökohtaisten sattumusten kertomiseen. Naurunremakka oli varmasti taas kuulunut pitkälle käytävään! Eräässä keskustelun suvantokohdassa joku vilkaisi merkitsevästi oviaukolle päin, minkä jälkeen Maarit, joka istui oviaukon kohdalla, katsoi käytävälle ja varmisti, että siellä ei ollut ketään työyhteisön ulkopuolista, ja Mirka, joka istui oviaukon vieressä, kuulosteli vielä, ettei poikittaisellakaan käytävällä liikkunut ketään, ennen kuin veti liukuoven kiinni. Kaikki tiesivät, että seuraavaksi keskusteltaisiin jostain arkaluontoisesta aiheesta.

Hieman myöhemmin, muiden jo palatessa töidensä pariin, Maarit ja Mirka jäivät pohtimaan juuri käytyä keskustelua, tauon kulkua ja niitä erilaisia vuorovaikutuksen käytänteitä ja resursseja, joita he olivat juuri käyttäneet tunnistaakseen ja tehdäkseen tunnistettavaksi, mitä tauolla tapahtui. Molemmille oli ajankohtaista miettiä, mitä tehdä sitten, kun silloiset tutkimushankkeet tulisivat päätökseen, ja molemmat kaipasivat jonkinlaista omakohtaista tarttumapintaa mahdollisiin uusiin tutkimusaiheisiin. Ajatus tauoilla tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimiseen lähti siis omasta toiminnastamme ja työyhteisöstämme, kun huomasimme, kuinka hedelmällinen tutkimusympäristö taukotila vapaamuotoisen vuorovaikutuksen mahdollistajana työpaikalla onkaan. Mirka ja Maarit ideoivat hanketta pidemmälle ja saivat – vajaa kymmenen vuotta myöhemmin – tarvittavan rahoituksen sen toteuttamiseksi. Kun hankkeella oli rahoitus, Mari palkattiin mukaan väitöskirjatutkijaksi.

## Tauoilla kehittyvä tutkimus

Oman työyhteisömme tauot ovat johdatelleet meitä myös tutkimusmenetelmien valinnassa. Maaritilla ja Mirkalla on vahva tausta keskusteluanalyysissa ja pitkä kokemus samasta työyhteisöstä, joten etnografisten

menetelmien käyttäminen on tullut usein puheeksi pohtiessamme omaa osallistajuuttamme ja sen mukanaan tuomaa tietoa työyhteisöme tavoista ja toimijoista. Olemme siksi kannustaneet Maria nuorena tutkijana ja työyhteisöömme viimeksi liittyneenä lähestymään tutkimusaihetta ensisijaisesti etnografisesta näkökulmasta. Tässä luvussa raportoitua tutkimusta varten päätimme lähteä liikkeelle tarkastelemalla, minkälaisia teemoja etnografisesta haastatteluaineistosta nousee esille, ja peilaamalla niitä keskustelunanalyttiseen videoaineistoon. Uskomme, että tulevilla tutkimuksilla analyysimme kehitty ja syvenee vuorottelemalla etnografisen ja keskustelunanalyttisen tarkastelukulman välillä, mikä antaa meille mahdollisuuden korjata ja tarkentaa ymmärrystä havaitsemistamme ilmiöistä.

Olemme keränneet sekä etnografista että keskustelunanalyttistä aineistoa muiden työyhteisöjen lisäksi myös omastamme. Meillä on näin suora pääsy moniin tarkastelemiimme ilmiöihin, ja voimme hyödyntää kokemuspohjaista tietoaamme niistä enemmän kuin mihin olemme aiemmassa tutkimuksessamme totuneet. Oman työyhteisöemme tauoista – niistäkin, joista emme ole keränneet varsinaista tutkimusaineistoa – nousevat havainnot saattavat myös vahvistaa kiinnostustamme tietynlaisiin ilmiöihin aineistoissa ja auttaa meitä muotoilemaan mielekkäitä tutkimuskysymyksiä. Kun haluamme viedä hankkeemme tuloksia takaisin tutkimiimme työyhteisöihin ja auttaa niitä pohtimaan mahdollisia muutoksia, toteutuu tämä omassa yhteisössämme jo nyt lähes vaihkaa: voimme kertoa tuloksista tauoilla jutustelemalla ja voimme tavoitella yleisempää muutosta omia arkisia tapojamme muuttamalla. Niinpä esimerkiksi moni yhteisöemme jäsen tunnistaa nykyään erilaisia siirtymäkäytänteitä, joita tauolta poistuvat tuottavat (Siitonen & Siromaa 2021), ja osa meistä kiinnittää aiempaa enemmän huomiota tauolla käytettävien kielten valintaan, niin että ne, jotka eivät puhu suomea, voivat osallistua keskusteluun mutta saavat myös halutessaan tilaisuuksia harjoitella suomen kieltä.

Hankkeen myötä olemmekin tulleet tietoisemmiksi oman työyhteisöemme tauokulttuurista ja omista rooleistamme taukojen osallistujina. Koemme oman työyhteisöemme suhteellisen tiiviiksi ehkä osittain siksi, että työemme luonne mahdollistaa yhteisten taukojen pitämisen, mutta

tiedämme, että vastaavia mahdollisuuksia ei ole kaikilla työpaikoilla ja että taukojen pitämiseen voi ylipäänsä liittyä vahvoja aikarajoitteita. Samoin tiedämme, että vaikka taukojen pitäminen yhtä aikaa muiden kanssa olisi ajan ja tilan puolesta mahdollista, työyhteisöissä voi olla jäseniä, jotka pitävät taukoja ennemmin itsekseen esimerkiksi omalla työpisteellään tai muussa seurassa esimerkiksi työpaikan ulkopuolella. Hankkeen tutkimuskohdetta rajataksemme olemme keskittyneet tarkastelemaan työpaikan taukotilassa – tässä artikkelissa käytetyn aineiston osalta nimenomaan fyysisissä ja sittemmin myös virtuaalisissa tiloissa – vietettäviä taukoja, ja näin ollen emme välttämättä tavoita sellaisia työyhteisöjen jäseniä, jotka eivät taukotiloja käytä. Toivomme kuitenkin, että hankkeemme herättelee työyhteisöjä kiinnittämään huomiota taukotiloihin ja taukotilanteisiin sekä tarvittaessa tavoittelemaan osallistujista, ja myös mahdollisista osallistujista, itsestään lähtevää muutosta.

## LÄHTEET

- Antaki, C. 2011: Six kinds of applied conversation analysis. – C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–14.
- Baruch-Feldman, C., Brondolo, E., Ben-Dayana, D. & Schwartz, J. 2002: Sources of social support and burnout, job-satisfaction, and productivity. *Journal of Occupational Health Psychology* 7(1), 84–93.
- Berger, E., Pekarek Doehler, S. & König, C. 2015: Family conversational storytelling at the margins of the workplace. The case of au-pair girls. – L. Grujicic-Alatriste (toim.), *Linking discourse to professional practice*. Bristol: Multilingual Matters, 86–108.
- Björk-Willén, P. & Cromdal, J. 2009: When education seeps into freeplay. How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics* 41(8), 1493–1518.
- Burke, K. 1945: *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.
- Burleson, B. & MacGeorge, E. 2002: Supportive communication. – M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) *The SAGE handbook of interpersonal communication*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 374–424.
- DeLand, M. 2018: The Ocean Run. Stage, cast, and performance in a public park basketball scene. *Journal of Contemporary Ethnography* 47(1), 28–59.
- Deppermann, A., Schmitt, R. & Mondada, M. 2010: Agenda and emergence. Contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics* 42, 1700–1718.
- Drew, P. 2002: Out of context. An intersection between domestic life and the workplace as contexts for (business) talk. *Language & Communication* 22(4), 477–494.



- Edwards, D. 2000: Extreme case formulations. Softeners, investment, and doing nonliteral. *Research on Language and Social Interaction* 33(4), 347–373.
- González-Martínez, E., Bangerter, A., Lê Van, K. & Navarro, C. 2015: Hospital staff corridor conversations. Work in passing. *Journal of Advanced Nursing* 72(3), 521–532.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. 2004: Participation. – A. Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 222–244.
- Haakana, M. & Sorjonen, M.-L. 2009: Miljoonia anomassa ja nostamassa. Leikittelyä kioskin asioinneissa. – H. Lappalainen & L. Raevaara (toim.), *Kieli kioskilla. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Helsinki: SKS, 201–230.
- Hakulinen, A. & Sorjonen, M.-L. 2009: Designing utterances for action. Verb repeat responses to assessments in Finnish. – M. Haakana, M. Laakso & J. Lindström (toim.), *Talk in interaction. Comparative dimensions*. Helsinki: SKS, 124–151.
- Hall, J. K. & Smotrova, T. 2013: Teacher self-talk. Interactional resource for managing instruction and eliciting empathy. *Journal of Pragmatics* 47(1), 75–92.
- Hay, J. 2001: The pragmatics of humor support. *Humor – Interactional Journal of Humor Research* 14(1), 55–82.
- Heath, C., vom Lehn, D., Cleverly, J. & Luff, P. 2012: Revealing surprise. The local ecology and the transposition of action. – A. Peräkylä ja M.-L. Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press, 212–234.
- Herlin, I. & Visapää, L. 2016: Dimensions of empathy in relation to language. *Nordic Journal of Linguistics* 39(2), 135–157.
- Houtkoop-Steenstra, H. 2000: *Interaction and the standardized interview. The living questionnaire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. 1988: On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation. *Social Problems* 35(4), 418–441.
- Koivisto, A. 2016: Receipting information as newsworthy vs. responding to redirection. Finnish news receipts “aijaa” and “aha(a)”. *Journal of Pragmatics* 104, 163–179.
- Lehtinen, E. 2003: Uskonnollisen vuorovaikutuksen uskonnollisuus. Väitöksenalkajaiselämä Tampereen yliopistossa. 15.11.2002. *Virittäjä* 107(1), 88–92.
- Lerner, G. 1991: On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society* 20(3), 441–458.
- MacGeorge, E., Feng, B. & Burlinson, B. 2011: Supportive communication. – M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.), *The SAGE handbook of interpersonal communication*. 4. painos. Thousand Oaks: Sage, 317–354.
- Maynard, D. W. 2006: Ethnography and conversation analysis. What is the context of an utterance? – N. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.), *Emergent methods in social research*. Lontoo: Sage, 55–94.
- Maynard, D. W. & Hudak, P. L. 2008: Small talk, high stakes. Interactional disattentiveness in the context of prosocial doctor–patient interaction. *Language in Society* 37(5), 661–688.
- Mirivel, J. C. & Tracy, K. 2005: Premeeting talk. An organizationally crucial form of talk. *Research on Language and Social Interaction* 38(1), 1–34.
- Mondada, L. 2009: Emergent focused interactions in public places. A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics* 41(10), 1977–1997.

- Mondada, L. 2011: The interactional production of multiple spatialities within a participatory democracy meeting. *Social Semiotics* 21(2), 289–316.
- Mondada, L. 2012: The dynamics of embodied participation and language choice in multi-lingual meetings. *Language in Society* 41(2), 213–235.
- Morley, L., Angervall, P., Berggren, C. & Dodillet, S. 2018: Re-purposing fika. Rest, recreation or regulation in the neoliberalized Swedish university? *European Journal of Higher Education* 8(4), 400–414.
- Mäkitalo, J. 2005: *Work-related well-being in the transformation of nursing home work*. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-7767-8>. Viitattu 17.12.2020.
- Nguyen, Hanh thi 2007: Rapport building in language instruction. A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and Education* 21(4), 284–303.
- Niemelä, M. 2005: Voiced direct reported speech in conversational storytelling. Sequential patterns of stance taking. *SKY Journal of Linguistics* 18, 197–221. Saatavissa: <http://www.linguistics.fi/julkaisut/SKY2005/Niemela.pdf>. Viitattu 17.12.2020.
- Orr, J. E. 1996: *Talking about machines. An ethnography of a modern job*. Ithaca: Cornell University Press.
- Park, M. Y. 2016: Integrating rapport-building into language instruction. A study of Korean foreign language classes. *Classroom Discourse* 7(2), 109–130.
- Perhoniemi, R. & Hakanen, J. 2013: Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpareilla. *Psykologia* 48(2), 88–101.
- Pessi, A. B., Martela, F. & Paakkanen, M. (toim.) 2017: *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pillet-Shore, D. 2015: Complaints. – K. Tracy, Ilie, C. & Sandel, T. (toim.), *The international encyclopedia of language and social interaction*. Vol. 1. Lontoo: John Wiley & Sons, 186–192.
- Pomerantz, A. 1984: Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred / dispreferred turn shapes. – J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57–101.
- Pomerantz, A. 1986: Extreme case formulations. A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9 (2/3), 219–229.
- Potter, J. & Hepburn, A. 2005: Qualitative interviews in psychology. Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology* 2(4), 281–307.
- Rauniomaa, M. 2007: Stance markers in spoken Finnish. *Minun mielestä and minusta in assessments*. – R. Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 221–252.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. M. 2017: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. – M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Sacks, H. 1992: *Lectures on conversation*. Vol. I–II. Oxford: Blackwell.
- Schnurr, S. & Chan, A. 2011: When laughter is not enough. Responding to teasing and self-denigrating humour at work. *Journal of Pragmatics* 43(1), 20–35.
- Seppänen, E.-L. 1997: Vuorovaikutus paperilla. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.

- Siitonen, P. & Siromaa, M. (2021): Accounting for leaving the break room: Work obligations as a resource in transitions from one activity to another at the workplace. *Journal of Pragmatics* 171, 178–199.
- Siromaa, M. 2012: Resonance in conversational second stories. A dialogic resource for stance taking. *Text & Talk* 32(4), 525–545.
- Sorjonen, M.-L. 2017: Imperatives and responsiveness in Finnish conversation. – M.-L. Sorjonen, L. Raevaara & E. Couper-Kuhlen (toim.), *Imperative turns at talk. The design of directives in action*. Amsterdam: John Benjamins, 241–270.
- Svennevig, J. (toim.) 2012: Interaction in workplace meetings -erikoisnumero. *Discourse Studies* 14(1).
- Tannen, D. 1990: *You just don't understand. Women and men in conversation*. New York: HarperCollins.
- Tiitinen, S. & Lempiälä, T. 2018: Two social functions of stepwise transitions when discussing ideas in workplace meetings. *International Journal of Business Communication*. E-publication ahead of print. DOI: 10.1177/2329488418819132.
- Ukkola, S. 2016: *Koodattu aika. Ristiriitaisuuksien aikakulttuurit tietotyössä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/6260>. Viitattu 17.12.2020.
- Vepsäläinen, H. 2019: *Suomen no-partikkeli ja kysymyksiin vastaaminen keskustelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/301318>. Viitattu 17.12.2020.

# Tutkimusmenetelmän kehittäminen imitaatiopelin sekventiaalisuutta tarkastelemalla

*Mika Simonen,*

 <https://orcid.org/0000-0003-0004-9165>

*Ilkka Arminen*

 <https://orcid.org/0000-0001-7347-5179>

## Johdanto

Imitaatiopeli on tietokoneiden välityksellä pelattava tutkimusmenetelmä, jolla on tutkittu alun perin tekoälyä ja myöhemmin myös ihmisten sosiaalisia ryhmiä. Pelissä osallistujat esittävät toisilleen kysymyksiä, tuottavat vastauksia ja tekevät arvioita vastauksista. Sosiaalisia ryhmiä koskeva tutkimus on kiinnostunut sosiaalisten ryhmien välisistä suhteista, jolloin on tarkasteltu sitä, osaako tietystä sosiaalisesta ryhmästä oleva henkilö vastata siten, ettei toisesta sosiaalisesta ryhmästä oleva henkilö tunnista eroa kyseisen henkilön vastauksen ja oman sosiaalisen ryhmän jäsenen vastauksen välillä (Arminen & Simonen 2015; Arminen, Segersven & Simonen 2019; Segersven, Arminen & Simonen 2020). Tässä artikkelissa tutkimme Cardiffin yliopistosta peräisin olevaa imitaatiopelin laajennusta, jossa pelaajina ovat kolmen hengen ihmisryhmät. Tarkastelemme yhden ryhmän pelaamista ja osoitamme pela-

jien toimintojen sekventiaalisuuden toimivan resurssina eriävien ehdotusten käsittelyssä ja vastauksen tuottamisessa.

Aiempi keskusteluanalyttinen tutkimus ehdotuksista on keskittynyt dyadien tai ryhmien osapuolten väliseen päätöksentekoon (Stevanovic 2013; Pälli & Lehtinen 2014; Nissi 2016; Stevanovic ym. 2018), tässä tutkimuksessa huomio kohdistetaan ryhmän jäsenten keskinäiseen päätöksentekoprosessiin kahden kilpailevan ehdotuksen valinnasta. Esitettävän analyysin mukaan valinta ehdotusten välillä tehdään vuorovaikutuksessa ”kurkkaamiskäytännön” avulla. Tällä tarkoitetaan selaimessa yhden aktiivisen välilehden avaamista ja lukemista (”kurkkaaminen”) sekä sen jälkeistä siirtymistä toiseen aktiiviseen välilehteen. Esimerkkien avulla havainnollistamme kyseisen käytännön toteutuvan sekventiaalisesti. Tavoitteemme on osoittaa vuorovaikutuksen sekventiaalisuuden olevan osallistujien resurssi, jota imitaatiopelin suunnittelijat eivät alkujaan huomioineet. Näin ollen sekventiaalisuuden osoittaminen on soveltavan tutkimuksemme keskeinen kontribuutio. Tutkimusmenetelmän ohjelmistonkehittäjille tieto havaitusta käytännöstä on tärkeä, sillä kurkkaamisen myötä pelaajat saavat tietoa toisten ryhmien esittämistä kysymyksistä ilman, että näihin kysymyksiin tuotettaisiin odotuksenmukaisesti ja välittömästi vastaukset.

Aineistomme on kerätty pienryhmissä pelatusta imitaatiopelistä. Pienryhmille järjestetyt imitaatiopelit edustavat tutkimusmenetelmää koskevaa kehitystyötä, ja aihetta on vastikään puitu kahdessa julkaisussa (Heino 2020; Airaksinen & Koponen 2020). Ryhmäimitaatiopeleissä tehtävät kysymykset, vastaukset ja arvioinnit laaditaan pienryhmissä erotuksena yksittäin pelattavista imitaatiopeleistä. Tutkimuksemme havainnollistaa vuorovaikutuksen tarkastelun mahdollisuuksia kehittää tutkimusmenetelmää ja täydentää suomenkielisiin ryhmäimitaatiopeleihin keskittynyttä tutkimusalaa. Aloitamme käsittelyn perehtymällä imitaatiopelin taustakirjallisuuteen. Sen jälkeen siirrymme tutkimusaineiston ja analyysin pariin. Yhteenvedon jälkeen artikkelin päättävät kirjoittajien kehystarinat.

## Imitaatiopelitutkimuksen tausta sosiaalisten ryhmien tutkimiseen

Ajatuksen imitaatiopelistä esitti Alan Turing (1950) aikomuksenaan selvittää tekoälyn olemassaoloa. Turingin imitaatiopelissä on kolme osallistujaa, esimerkiksi mies, tietokone ja tuomari, joka voi olla mies tai nainen. Tuomari siirtyy toiseen huoneeseen ja esittää sieltä käsin kysymyksiä kahdelle muulle. Tuomarin tavoite on selvittää saamiensa vastausten perusteella, kumpi vastaajista on aito mies, kun tietokone on ohjelmoitu vastaamaan kuin mies, eli teeskentelemään olevansa mies. Turing haastoi lukijoitaan pohtimaan, pystyisikö tietokone pelaamaan miehen tai naisen roolia ja miten tämä vaikuttaisi tuomarin toimintaan. Tekoälyn olemassaolo olisi todistettu, mikäli tuomari ei erottaisi viiden minuutin keskustelussa esitetyistä vastauksista tietokonetta aidosta ihmisestä.

Puoli vuosisataa myöhemmin on Harry Collinsin johdolla kehitelty imitaatiopelistä sosiologista tutkimusmenetelmää sosiaalisten ryhmien välisten suhteiden tutkimiseen (Collins & Evans 2007). Collinsin ja kumppaneiden tulokulma sosiaalisen ryhmän jäsenyyteen on erityinen suhteessa siihen, mitä ryhmän jäsenyyksistä yleensä ajatellaan. Heidän mukaansa ryhmän jäsenyys edellyttää tiettyä asiantuntemusta, jota he kutsuvat *vuorovaikutteiseksi asiantuntemukseksi*. Sillä he tarkoittavat kykyä toimia vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa, ja heidän mukaansa ryhmän ulkopuolinen voi oppia sen vain olemalla vuorovaikutuksessa kyseisen ryhmän kanssa. Ulkopuolinen voi saavuttaa kielellisesti sujuvan tavan kommunikoida sosiaalisen ryhmän jäsenen kanssa, jolloin eroa varsinaisiin ryhmänjäseniin voi olla vaikea havaita. Collinsin alkuperäinen esimerkki koski painovoima-aaltoja tutkineiden fyysikkojen yhteisöä, jota Collins itse tutki yli vuosikymmenen ajan saavuttaen lopulta sellaisen vuorovaikutuksellisen osaamisen, jota ulkopuolinen ei erottanut aidoista fyysikoista, vaikkei Collinsilla ollut substanssiosaamista alueesta (Collins & Evans 2007, 104–109). Imitaatiopelin avulla voidaan tutkia juuri ulkopuolisen kykyä esiintyä sosiaalisen ryhmän jäsenenä sekä sitä, kuinka ryhmän jäsenyys tunnistetaan (Sacks 1995, 169–174; 396–403). Pelin analyysi on keskittynyt vuorovaikutteisen asiantuntemuksen luonteen selvittämiseen (Collins ym. 2006; Collins 2018).

Aiemmassa tutkimuksessamme osoitimme vuorovaikutteisen asiantuntemuksen muodostuvan imitaatiopelissä osallistujien välisessä *sosiaalisessa vuorovaikutuksessa* (Arminen & Simonen 2015). Vuorovaikutteinen asiantuntemus ei siten yksinomaan ole vain teeskentelijän ominaisuus (esimerkin Collins fyysikkojen parissa), vaan se on luonteeltaan relaationaalista ja sitä tuotetaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Kirkastimme kuvaa tästä asiantuntemuksen lajista paikantamalla siihen ryhmäjäsennyden tunnistamisen strategioiden kolme ulottuvuutta (Arminen ym. 2019). Sitten ryhmäjäsennyden ulottuvuuksien määrä tarkentui neljäksi, kun ryhmäjäsennyksien nähtiin rakentuvan tiedollisten, kokemuksellisten, aksiologisten (eli arvoihin liittyvien) ja kielellisten ulottuvuuksien avulla (Segersven ym. 2020).

Tieto, kokemukset, arvot ja kieli ovat ulottuvuudet, joihin tukeutuen tuomari tunnistaa ryhmien jäseniä. Tällöin tuomarin ja pelaajan välinen tiedollinen vastaavuus voi toimia ratkaisevana tekijänä tuomarin päätöksenteossa. Yhtäältä tuomari voi katsoa tunnistavansa teeskentelijän, jos tämä ei tiedä sitä, mitä jokaisen ryhmän jäsenen kuuluisi tietää (tuomarin arvion mukaan); esittää sellaisia arvokannanottoja, joita kukaan ei hyväksyisi (tuomarin arvion mukaan). Vastaavasti tuomari voi tunnistaa ei-teeskentelijän kokemuksista, joihin hän samastuu; kielellisistä ilmauksista, jotka ovat ryhmän omia; tietämyksestä, jota ulkopuolisilla ei ole. Tuomarin arvioiden osuvuus on empiirinen kysymys, mikä kertoo sosiaalisten ryhmien rakenteesta ja niiden välisistä suhteista. Imitaatiopelin vuorovaikutusta painottava tulkintamme tarkentaa käsitteellisesti vuorovaikutteista asiantuntemusta (esim. Collins & Evans 2007).

Collinsin ja kumppaneiden tutkimusohjelman mukaista yksin pelattavaa imitaatiopeliä pelataan reaaliaikaisesti tietokoneiden selainten välityksellä, ja siihen osallistuvat kahden sosiaalisen ryhmän jäsenet, jotka esittävät toisilleen kysymyksiä ja vastauksia. Yleensä tutkijana toimivalle pelinjohtajalle osallistujat tuottavat tuomarin roolissa arviointeja ja perusteluja. Yhdessä pelissä on aina läsnä kolme pelaajaa: yksi pelaajista on tuomari, toinen teeskentelijä ja kolmas ei-teeskentelijä. Tuomari ja ei-teeskentelijä kuuluvat samaan sosiaaliseen ryhmään. Teeskentelijä kuuluu toiseen sosiaaliseen ryhmään, mutta teeskentelee kuuluvansa samaan ryhmään kahden muun kanssa. Näiden kolmen hengen ryhmien lukumäärää ei ole rajoitettu.

Imitaatiopeli etenee (1) tuomarin esittämän kysymysvuoron, (2) teeskentelijän ja ei-teeskentelijän antamien vastausvuorojen sekä (3) tuomarin tekemän arvioinnin muodostaman kokonaisuuden avulla. Tuomarin peli koostuu *kysymys–vastaus–arvio-sekvensseistä*, ja jokaisen sekvenssin jälkeen tuomari tekee päätöksen uuden kysymyksen esittämisestä tai tuomaripelin päättävän loppuarvion tekemisestä. Suomessa järjestetyissä imitaatiopeleissä on määritelty *sekvenssin tunnistussuhde* (SIR), jossa huomioidaan oikein ja väärin arvioitujen sekvenssien määrät kaikista sekvensseistä (Segersven ym. 2020). Oikein menneistä arvioinneista vähennetään väärin menneet ja jaetaan tämä kaikilla sekvensseillä (ml. epävarmat, eli ne sekvenssit, joissa tuomari ei ole kyennyt tekemään eroa pelaajien välillä). Laskutapa perustuu Collinsin ym. esittämään *tunnistussuhteeseen* (IR), jossa huomioidaan ainoastaan tuomareiden tekemät loppuarviot (esim. Collins & Evans 2013).

Helsinkiläisessä tutkimuserinteessä tarkastelu on viety tuomareiden loppuarvioista yksittäisten sekvenssien tasolle. Näin on voitu arvioida eroavuuksia sosiaalisten ryhmien tekemien tuomarointien kesken, erityisesti kun sekvenssissä käytetty *tunnistusstrategia* otetaan huomioon. Voidaan siis tarkastella sekvenssien tiedollisten, kokemuksellisten, aksiologisten ja kielellisten tunnistusten onnistumista laadullisesti ja määrällisesti. Huomio sekvenssin tunnistamisen strategioihin jatkaa ja kehittää Alan Turingin esittämää ajatusta (ks. Turing 1950). Myös Collins ym. (2017) katsovat imitaatiopelin olevan niin kutsuttu sekamenetelmä, joka sisäsyntyisesti tuottaa sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista materiaalia, mutta heillä kvantitatiivinen analyysi rajautuu loppuarvioinneista laskettuihin suureisiin.

Cardiffin yliopistosta alkunsa saanut sosiaalisia ryhmiä tutkiva imitaatiopeli on sittemmin saanut laajennuksen, jossa peliin kutsutusta kahdesta sosiaalisesta ryhmästä muodostetaan kummastakin kahden tai kolmen hengen ryhmiä pelaamaan imitaatiopeliä. Nämä pienryhmät pelaavat imitaatiopeliä käyttäen kukin yhtä tietokonetta. Tätä imitaatiopelin laajennusta kutsutaan *ryhmäimitaatiopeliksi*. Collinsin tutkimusryhmä on järjestänyt ryhmäimitaatiopelejä aiheinaan sukupuoli ja seksuaalisuus, mutta näitä tuloksia ei ole vielä julkaistu. Kiinnostuksen kohteena on pienryhmän jäsenten yhteinen kyvykkyys laatia tuomarin kysymyk-

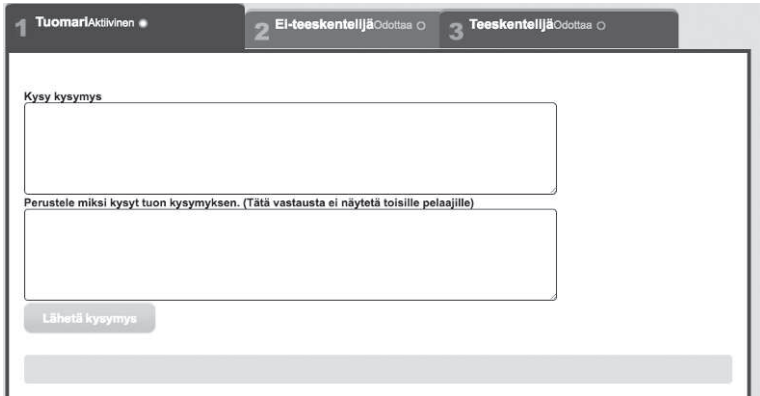


siä, vastata muiden tuomareiden kysymyksiin sekä tuottaa arviointeja ja perusteluita. Kunkin pelin kuluessa pienryhmälle avautuvat tuomarin, ei-teeskentelijän ja teeskentelijän tehtävät saavat vuoronsa muiden pelaajaryhmien vastaavien toimintojen seurauksista. Cardiffin yliopistossa ja myös Helsingin yliopistossa ryhmäpelejä on videoitu tutkimuskäyttöön. Tuloksina on havaittu haasteita yhdessä toimimisessa (Heino 2020). Imitaatiopeli oli alkujaan tarkoitettu yksittäisille pelaajille, jolloin pelissä tehtävistä päätöksestä ei tarvinnut neuvotella. Ryhmäpeleissä päätöksenteko paikantuu pelaajien väliseen vuorovaikutukseen.

Esittelemme seuraavaksi imitaatiopelin pelaamista pienryhmissä sekä havainnollistamme pelin vaihtuvia tehtäviä pelistä otettujen kuva-kaappausten avulla. Analyysissa käytetyn ryhmäpelistä tallennetun videomateriaalin ja siitä tekemämme litteraatiotulkintoineen esitämme tämän jälkeen. Artikkelin päättävän yhteenvedon ohella kerromme omat kehystarinamme siitä, miten tämä tutkimussuuntaus sai Helsingin yliopistossa alkunsa ja millaista muuta tutkimusta olemme sillä tehneet ja aiomme tehdä.

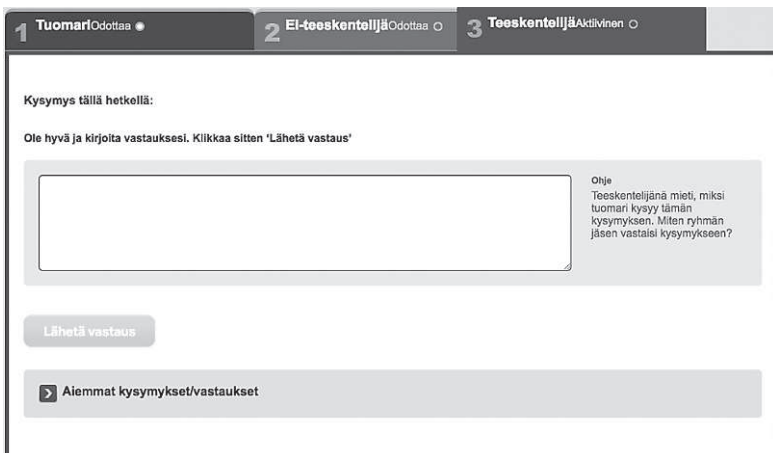
## Imitaatiopelin pelaaminen ryhmissä

Imitaatiopelin aluksi tuomarin roolia pelaava pienryhmä esittää kysymysvuoron kahdelle vastaajaryhmälle, joista toisen tehtävä on vastata totuudenmukaisesti ja toisen teeskennellen. Tuomarin näkökulmasta nämä ryhmät pysyvät samoina koko pelin ajan. Tuomariryhmän tehtävänä on laatia pelin aiheeseen liittyen tarkoituksenmukaisimmat kysymykset kuvassa 1 näkyvän tuomarin näkymän avulla. Numeroilla 1–3 on osoitettu välilehdet, ja niiden alla ovat avokentät kysymystä ja perustelua varten sekä painike näiden tietojen lähettämiseen. Välilehdistä nähdään tämän ryhmän tuomaritehtävän olevan aktiivinen ja ei-teeskentelijän ja teeskentelijän tehtävien odottavan. Vaikka käyttöliittymä on tarkoitettu ryhmälle, ovat sen direktiivit yksikön toisessa persoonassa. (Kuva 1.)



Kuva 1. Tuomarin näkymä kysymyksen esittämiseen.

Tuomarin lähetettyä kysymyksensä välittää tietokone sen kahdelle ryhmälle. Tämän lisäksi imitaatiopeli tallentaa kysymyksen ja perustelun tutkijoiden käyttöön. Kuvassa 2 nähdään teeskentelijän näkymä, jossa yllä on paikka tuomarin laatimalle kysymykselle ja sen alla paikka ryhmän vastaukselle ja painike lähetykseen. Ei-teeskentelijän näkymä on muuten identtinen, mutta oikealla sijaitsevat ohjetekstit kohdentuvat tarkemmin käsillä olevaan tehtävään. Lisäksi teeskentelijän/ei-teeskentelijän aiemmat kysymys–vastaus-vierusparit ovat nähtävissä. (Kuva 2.)



Kuva 2. Teeskentelijän näkymä vastauksen esittämiseen.

Ryhmän pelaajat voivat liikkua kolmen välilehden välillä yksinkertaisesti valitsemalla välilehden, joka voi viestittää olevansa aktiivinen, odottava, arvioinnissa tai valmis. Myöhemmin analysoitava kurkkaukikäytäntö on mahdollinen silloin, kun useampi välilehti on samanaikaisesti aktiivinen. Välilehtien aktivoituminen riippuu pelaajien ja muiden ryhmien toiminnasta. Esimerkiksi laatiessaan kysymystä (ks. Kuva 1) pelaajat voisivat avata parhaillaan aktiivisen teeskentelijän välilehden (ks. Kuva 2) nähdäkseen toisen ryhmän tuomarin esittämän kysymyksen. Sitten he voisivat jatkaa oman kysymyksensä laatimista tietoisina toisen sosiaalisen ryhmän tuomarin esittämästä kysymyksestä, kuten esittämällä täsmälleen saman kysymyksen.

Jatketaan tuomariryhmän pelin tarkastelua. Tuomaripeli jatkuu kahden ryhmän vastausten saapumisen myötä, ja silloin avautuu kuvassa 3 nähtävä tuomarin arviointi. Tuomarit saavat nähtävilleen ei-teeskentelijä- ja teeskentelijäryhmien vastaukset sijainniltaan satunnaistettussa järjestyksessä. Tuomareiden tehtävä on verrata vastauksia ja valita ei-teeskentelijöiden vastaus. Edellisten lisäksi eri kehitysversioissa nähdään hieman erilaisia tehtäviä. Kuvassa 3 tuomareiden tulee kirjoittaa perustelu valinnalleen ja määrittellä tehdyn arvion varmuus. Edelleen tuomarit merkitsevät vastausten sopivuuden oman ryhmän vastaukseksi ja arvioivat eniten päätöksentekoon vaikuttanutta vastausten piirrettä. (Kuva 3)

Arvion tehtyään tuomariryhmä jatkaa peliä esittäen uuden kysymyksen tai päättäen pelin siirtymällä loppuarvioon (Kuva 3). Uuden kysymyksen kysymisen myötä peli aloittaa uuden sekvenssin ja palaa kuvassa 1 esitettyyn näkymään. Käsillä olevan tuomaripelin päättävässä loppuarviossa tuomariryhmä saa nähtävilleen kaikki kysymys–vastaus-sekvenssit ryhmiteltynä näyttöön vastaajan mukaan oikealle tai vasemmalle. Loppuarvion jälkeen ryhmän pelaajien imitaatiopeli jatkuu vielä ei-teeskentelijän ja teeskentelijän tehtävissä. Sitten kun näiden pelien tuomarit tekevät loppuarvionsa, päättyy imitaatiopeli tämän ryhmän osalta. Usein ryhmien pelit päättyvät lumipalloejektin omaisesti ja lopuksi pelinohjaaja voi todeta imitaatiopelin päättyneen.

1 TuomariArviointi
2 Ei-teeskentelijäOdottaa
3 TeeskentelijäOdottaa

Kysymys tällä hetkellä:

Vastaus 1:

Oletatko ryhmäsi jäsenen vastaavan tällä tavalla?

En lainkaan   Jonkin verran   Melko paljon   Täysin

Tämä vastaaja on ei-teeskentelijä (eli ryhmäsi jäsen)

Vastaus 2:

Oletatko ryhmäsi jäsenen vastaavan tällä tavalla?

En lainkaan   Jonkin verran   Melko paljon   Täysin

Tämä vastaaja on ei-teeskentelijä (eli ryhmäsi jäsen)

Millä perusteella arvioit näin?

Kuinka varma olet arviostasi?

Olen epävarma arviostani   Olen enemmän epävarma kuin varma   Olen enemmän varma kuin epävarma   Olen varma arviostani

Mistä päätöksentekosi eniten hyötyi?

Vastausten sisällöistä   Vastausten muodoista   Sekä sisällöistä että muodoista

Kysy seuraava kysymys
Ei enempää kysymyksiä

Kuva 3. Tuomarin näkymä arvion esittämiseen

## Aineisto ja tutkimusosion tavoite

Aineistona on Helsingin yliopistossa vuonna 2014 pelatun sukupuolta käsittelevän ryhmäimitaatiopelin videointi. Imitaatiopeliin rekrytoiduista pelaajista muodostettiin yhteensä neljä miesryhmää ja neljä naisryhmää pelaamaan yliopiston tietokonealuokkaan. Tarvittavat järjestelyt imitaatiopelin toteuttamiseksi laadittiin yhteistyössä Harry Collinsin tutkimusryhmän kanssa. Videoaineistoa kertyi yhteensä 14,5 tuntia. Aineistoa on litteroitu keskusteluanalyttisin merkinnöin.

Tutkimusosion tavoitteena on tarkastella yhden ryhmän sekventiaalista etenemistä ja verrata sitä tietokoneen avulla pelistä saatuihin tietoihin, joiden keruuta havainnollistettiin kuvien 1–3 avulla. Tarkasteltava ryh-

mäimitaatiopeli etenee tietokoneen tallenteiden mukaan siten, että pelaajat päättävät yhden kysymys–vastaus–arviointi-sekvenssin ja aloittavat uuden samanlaisen sekvenssin. Vuorovaikutuksen analyysi osoittaa pelissä tapahtuvan muutakin. Peräkylä ja Vehviläinen (2003) ovat esittäneet keskustelunanalyysin pystyvän tarkentamaan ammattilaisten malleja ja teoretisointeja tuottamalla uutta ymmärrystä vuorovaikutuksesta. Tämän tutkimusosion tarkoitus on toimia juuri Peräkylän ja Vehviläisen esittämällä tavalla suhteessa tutkimusmenetelmän ohjelmistonkehittäjien laatimaan malliin. Aiemmin Lucy Suchman (esim. 1985) on tutkinut ihmisen ja tietokonejärjestelmien välistä kanssakäymistä. Tässä tutkimuksessa jatketaan tätä traditiota tarkastelemalla pienryhmän mahdollisuuksia käyttää ohjelmistoa tavalla, jota sen suunnittelijat eivät huomioineet.

## Tulokset

Tarkasteltavan ryhmämitaatiopelin aiheena on sukupuoli. Kolmesta naisesta koostuva ryhmä (14210@SI.COM) on ehtinyt pelata noin 10 minuuttia. Ryhmän pelaajat A, B ja C istuvat tietokoneen äärellä, ja keskeillä oleva pelaaja B käyttää hiirtä ja näppäimistöä. He ovat juuri saaneet valmiiksi tuomarin arvion (ks. kuva 3 malliksi) ja katsovat sitä näyttöltä (r. 1). Pelaaja B:stä katsoen vasemmalla istuva pelaaja C tekee rivillä 2 aloitteen tuomaripeliä koskevan sekvenssin päättämiseksi. Sen jälkeen pelaajat tekevät sekvenssin päättävän ryhmäpäätöksen ja muotoilevat kaksi ehdotusta pelin jatkamiseksi eteenpäin.

### Aineisto-ote 1.

```
01 (2.7) ((pelaajat katsovat näyttöä))
02 C: joo nice?
03 (0.9)
04 B: ei[ks ni.]
05 A: [mhm ]m
06 C: joo.
07 B: ((klikkaa "kysy seuraava kysymys"-painiketta))
08 (0.4) ((näkyvä päivittyy tuomarin aktiiviseen välilehteen))
09 C: laitetaaks heti seuraavana
10 si[ttte ]=
11 B: [((sormet ylös hiiren päältä))]
12 A: =otetaanks ei-teeskentelijä (.) ensin.
```

Pelaaja C tekee myönteisen arvion näytössä näkyvästä ryhmän laatimasta tuomarin arviosta (r. 2). Vuoron lopun nouseva intonaatio viittaa vahvistuksen hakemiseen pelaajilta A ja B. Syntyneen tauon jälkeen pelaaja B uudistaa arvion tekemisen ja saa vahvistuksen molemmilta pelaajilta (r. 4–6). Kun pelaajat ovat vahvistaneet samanmielisyytensä, aktivoi pelaaja B näyttöltä ”kysy seuraava kysymys”-painikkeen, joka sulkee sekvenssin (r. 7). Näyttöön vaihtuu näkymä, jolla tuomarit voivat esittää uuden kysymyksen (r. 8, kuva 1 malliksi). Pelaaja C ottaa ensimmäisenä vuoron ja ehdottaa seuraavan kysymyksen kirjoittamista heti (r. 9–10). Tämän ehdotuksen toteuttaminen on mahdollista, sillä näkymä on vaihtunut kysymyksen *laittamiseen* sopivaksi. Kuitenkin ehdotuksen kuuluttuaan pelaaja B nostaa sormensa ylös hiiren päältä ikään kuin pysäyttäen meneillään olevan toiminnan (r. 11). Hän ei tulisi viemään ehdotusta eteenpäin, ainakaan välittömästi. Pelaaja C:n puheenvuoron jälkeen pelaaja A tekee toisen ehdotuksen (r. 12), joka siirtäisi pelaajat pois tuomarin tehtävistä ei-teeskentelijän tehtävään. Vuorollaan pelaaja A viestittää ei-teeskentelijän välilehden olevan aktiivinen näytössä, muuten kyseistä tehtävää ei voisi *ottaa*. Mikrotauon jälkeen tuotettu vuoronloppuinen *ensin* kääntää pelaajien ehdotusten järjestyksen siten, että sekventiaalisesti ensin tuotettu ehdotus käsitellään myöhemmin tuotetun ehdotuksen jälkeen. Kiinnostavasti molemmissa ehdotuksissa viitataan välittömyyteen tai ensisijaisuuteen ryhmän päätöksenteossa (C: *heti*, A: *ensin*).

Aineisto-otteessa 1 pelaajat C ja A ovat esittäneet kaksi ehdotusta ryhmän etenemiseen. Ryhmän jatkaessa tuomarin tehtäviä imitaatiopeli aloittaisi uuden kysymys–vastaus–arvio-sekvenssin, jossa tuomarin näkymää havainnollistettiin kuvien 1 ja 3 avulla. Toisaalta ryhmän siirtyessä pelaamaan ei-teeskentelijän tehtävää, he saisivat nähtävilleen toisen tuomariryhmän laatiman kysymyksen kuvan 2 kaltaisesti. Pelaaja B:n sormien nopea etäännyminen hiiren painikkeista implikoisi vastustusta pelaaja C:n ehdotusta kohtaan. Seuraavaksi aineisto-otteessa 2 näemme vuorostaan pelaaja B:n ehdotuksen. Aineisto-ote jatkuu edellisestä.

## Aineisto-ote 2.

13 (1.2)  
14 B: vai nyt se oottanu.  
15 B: ((klikkaa ei-teeskentelijän aktiivista välilehteä))  
16 (0.2) ((näkyvä päivittyy ei-teeskentelijän välilehteen))  
17 A: okei.  
18 (1.9) ((pelaajat lukevat kysymystä))

Pelaaja A:n ehdotus ei saa välitöntä vastausta keneltäkään (r. 12), vaan syntyy tauko, joka päättyy pelaaja B:n ehdotukseen (r. 14). Kolmas ehdotus on tuotettu vuoronalkuisella konjunktioilla *vai*, joka rinnastaa kolmannen ehdotuksen osaksi aiempia ehdotuksia. Ehdotus paikantuu välittömyyteen (*nyt*), kuten aiemmatkin ehdotukset riveillä 9–10 ja 12. Pelaaja B:n vuoro päättyy moraaliseen oikeutukseen, jonka mukaan odottanut tehtävä on ensisijainen muihin tehtäviin nähden. Tämän sanottuaan pelaaja B valitsee näytöltä ei-teeskentelijän välilehden ja aktivoi sen hiirellä (r. 15). Pelaaja B ei siis odota kanssapelaajien vahvistusta (toisin kuin aineisto-otteessa 1), vaan tekee päätöksen kuulematta heitä. Mielenkiintoisesti pelaaja B tuottaa vuoronsa neutraalina kolmantena vaihtoehtona, vaikka hän viittaa samaan ei-teeskentelijän tehtävään, kuten pelaaja A oli juuri tehnyt. Neutraalius mahdollistaa jokaisen ehdotuksen käsittelemisen itsenäisesti. Tällöin myös ehdotukset voidaan kvantifioida ja todeta ehdotuksen tuomaripelin uudesta kysymyksestä saaneen yhden äänen ja ehdotuksen ei-teeskentelijän tehtävästä saaneen kaksi ääntä. Näytön päivittyminen rivillä 16 todentaa pelaaja B:n tekemän ryhmäpäätöksen, jonka hetkeä myöhemmin pelaaja A rekisteröi sanoen *okei*, mutta pelaaja C ei ota vuoroa. Aineisto-otteen 2 myötä voi laajemminkin olla niin, että ryhmävuorovaikutuksessa kilpailevan ehdotuksen päätyminen jatkoon tekee seuraavan vuoron relevantiksi ehdotuksen esittäjälle.

Rivin 18 aikana pelaajat lukevat ei-teeskentelijän näkymästä (kuva 2 malliksi) heille esitettyä kysymystä: ”Paras ja pahin muistosi yläasteen liikuntatunnilta?”. Tämä olisi heidän toinen vastausvuoronsa ei-teeskentelijänä ryhmän (14208@sl.com) tuomaripelissä. Pelaajien tulisi pienryhmänä vastata rehellisesti tuottaen näkymän heidän todelliseen jaettuun kokemukseensa, jonka toinen samaan sosiaaliseen ryhmään kuuluva tunnistaisi aitona vastauksena. Imitaatiopelissä rehellisyys ja

aitous tältä osin niputtuvat toisiinsa. Seuraavaksi aineisto-otteessa 3 pelaajat käsittelevät näkemäänsä kysymystä.

### Aineisto-ote 3.

19 B: ((sulkee ja avaa silmänsä)) khhh ollu mi[tään menkkoja.  
20 C: [((hymyilee))  
21 C: eh he  
22 B: [ha ha ha ha ha  
23 A: [\$mä kasvoin\$.  
24 A: onks ne (0.3) voiks ne laittaa pois päältä.  
25 (0.5)  
26 C: he he  
27 A: kertokaa mite[n].  
28 C: [eh heh.  
29 (0.1)  
30 B: ↑nii aivan ni ku et täh.  
31 C: käyt [täjä. ((katsoo näyttöä))  
32 B: [kuka. ((yhteinen katse A&B))

Pelaajien lukiessa kysymystä pelaaja B sulkee ja avaa silmänsä, hengittää ulos ja tuottaa ensin mieleen tulevan ja toisille jaettavaksi katsomansa ajatuksen yläasteen liikunnan pahimmasta muistosta. Rakenne *ollut mitään* riittää kutsuksi pelaajalle C, joka tuottaa hymyn kasvoilleen (r. 20) ja pian hän naurahtaa kuultuaan vuoron käsittelevän kuukautisia (r. 21). Pelaajat katsovat edelleen näytössä olevaa kysymystä, joten rivien 22 ja 23 vuorot alkavat samanaikaisesti rivin 21 jälkeen. Pelaaja B:n naurua voi luonnehtia voimakkaaksi (*ha ha ha ha ha*) ja ikään kuin itsenäiseksi suhteessa edelliseen vuoroon. Pelaaja A:n vuoro rivillä 23 on naureskellen lausuttu, ja siinä pelaaja tekee aloitteen tarinan kerronnalle. Kanssapelaajat huomioivat aloitteen ja antavat pelaaja A:lle tilaa kertoa hänen henkilökohtainen tarinansa. Pelaaja A ottaa vuoron, mutta kasvutarinan sijaan esittääkin epätietoisuuteen liittyviä kysymyksiä koskien mahdollisuutta kytkeä kuukautiset pois päältä (r. 24). Syntyy tauko, joka päättyy pelaaja C:n naureskeluun (r. 26). Pelaaja A jatkaa kerrontaansa rivin 27 vuorolla tuoden esiin, että käytännöllistä tietoa tarvittaisiin. Tämän vuoron *miten*-kysymyssana voi olla liikunnanopettajia syyttävä ja samanimielisyyttä hakeva (VISK §1706). Pelaaja C ottaa tämän vuoron vastaan naureskellen (r. 28).

Riveillä 30 ja 31 on nähtävissä kanssapelaajien erilaiset kerronnan vastaanottamiset. Pelaaja B:n vuoron alun äänenpaino on korkeammalla ja



partikkeli *nii* aloittaa vuoron. Kyseisellä partikkelilla puhuja osoittaa ymmärtävänsä aiemman puhujan kokemuksen yläasteen liikunnasta (Sorjonen 2001). Sanavalinta *aivan* korostaa pelaajien A ja B kokemusten samankaltaisuutta. Sitten pelaaja B tekee rinnastuksen käyttämällä *niin kuin että*-rakennetta, jonka vuoronloppuinen *täh* viitanee, ettei käsillä ollut asiaa kuultu, ymmärretty tai uskottu (VISK §1211) aikanaan. Kaikkinensa pelaaja B tuottaa samanmielisyyden ilmauksen riville 30. Tämän jälkeen pelaajat B ja A katsovat toisiaan, kun taas pelaaja C katsoo näyttöä ja tekee oman tarinan vastaanottonsa lyhyemmin sanoen: *käyttäjä* (r. 31). Tämä teko ei erityisesti implikoi samanmielisyyttä, vaikka ehkä jatkaakin tarinan kehittelyä tuoden esiin kuukautisiin liittyvän toimijan. Niin tai näin, videosta ja myöhemmin esiteltävistä imitaatiopelin tallenteista on pääteltävissä, ettei näytössä ole kyseistä sanaa. Pelaaja B kuulee sanan alun ja jatkaa sitten päällepuhuntuksi aiheen käsittelyä *kuka*-kysymyssanalla (r. 32). Siinä missä pelaaja B:n tarinan vastaanotto on affektiivista ja pelaaja A:n kokemuksen tunnistavaa, on pelaaja C:n vastaanotto sangen maltillista, eikä hän näytä jakavan samaa kokemusta pelaaja B:n tavoin. Aiheen käsittely jatkuu aineisto-otteessa 4.

#### Aineisto-ote 4.

33 B: oliko tämä vapaaeh[toista].  
 34 A: [ai vaih[toehto.  
 35 C: [he he he he he  
 36 C: he he  
 37 B: [kiitos liikunta. ((yhteinen katse A&B))  
 38 C: [he he he .nff  
 39 B: [ \$vittu\$. ]  
 40 C: [he he ] he  
 41 B: [kuselle] piti [mennä.  
 42 A: [hmh ]  
 43 C: [he he [eh

Tähänastinen ei-teeskentelijälle esittävän kysymyksen vastaanotto on keskittynyt pahimman muiston käsittelyyn. Pelaaja B siirtää rivin 33 kysymyksellään huomion *tämän*, kuukautisten tai yläasteen liikunnan, vapaaehtoisuuteen (r. 33). Pelaaja A tuottaa päällepuhuntuksi kilpailevan ymmärrystarjouksen, joka jatkaa hänen agendaansa epätietoisuudesta kuukautisiin liittyen. Pelaaja A peräänkuuluttaa mahdollisuutta nähdä kuukautiset vaihtoehtona. Ajatukset liikunnan tai kuukautisten vapaa-

tai vaihtoehtoisuudesta ilahduttavat pelaaja C:tä, joka responsiivisesti aloittaa jälleen nauramisen (r. 35). Aineisto-otteissa 4–5 nähdään, kuinka ryhmätilanteessa keskustelu voi edetä, vaikka yksi osallistujista keskittyy nauramiseen (Aineisto-ote 4: r. 35–36, 38, 40 ja 43; Aineisto-ote 5: r. 45).

Rivillä 37 pelaaja B aloittaa pahimman muiston käsittelyn lopettamisen kiittämällä yläasteen liikuntaa. Samalla pelaajat A ja B muodostavat hetkeksi yhteisen katseen. B tuottaa voimasanan (VISK §1728) nauravalla äänellä (r. 39) ja raportoi reagoineensa tarpeeseen *mennä kuselle* (r. 41). Nämä toimenpiteet suuntaavat keskustelua etämmäs muistojen käsittelystä. Aineisto-otteessa 5 pelaaja B tekee uuden ehdotuksen, joka jälkikäteen todentaa edellä kuvatun vuorovaikutuksen olleen ”kurkkaus”.

### Aineisto-ote 5.

```
44 B: [laitetaas ä]kkiä tää,  
45 C: [he he heh ]  
46      (.)  
47 C: m[mhm  
48 B: [kysymys ((klikkaa tuomarin aktiivista välilehteä))  
49 B: eka.= ((näkyä päivittyä tuomarin aktiiviseen välilehteen))  
50 C: =[lai ]tetaan vaan sit se menee hyv[in se.  
51 A: =[joo.] [mmm.  
52 C: joo.  
53      (1.5) ((B kirjoittaa kysymystä))
```

Pelaaja B aloittaa vuoronsa ehdottaen *laittamista äkkiä* (vrt. *heti* r. 9, *nyt* r. 14). Laittaminen on aiemmin ollut pelaaja C:n käyttämä verbi rivillä 9. Tämän kuultuaan pelaaja C lopettaa nauramisen ja kannustaa pelaaja B:tä kertomaan lisää. Pelaaja B täydentää vuoronsa: kyseessä on uuden kysymys–vastaus–arviointi-sekvenssin käynnistäminen (r. 48). Samalla hän valitsee näytöltä tuomarin välilehden ja aktivoi sen. Vuoronloppuisen *ekan* aikana näyttö päivittyä tuomarin tehtäviin (r. 49). Pelaajat C ja A kuittaavat uuden ehdotuksen, pelaaja A minimipalautteella, pelaaja C lausemuotoisesti käyttäen jälleen laittamiseen liittyvää verbiä (r. 50).

Näin ”kurkkaus” on päättynyt ja ryhmä on siirtynyt tuomarin kysymyksen esittämiseen. Pelaaja B ryhtyy valmistelemaan seuraavan kysymyksen kirjoittamista tietokoneelle (r. 53). Kysymys on aiemmin kirjoitettu paperille, ja sieltä lukien pelaaja B kirjoittaa kysymyksen tietokoneelle hiljaisuuden vallitessa. Tässä tapauksessa kurkkaus ei tuottanut sellaista tietoa, mikä olisi johtanut uuden kysymyksen muotoilemiseen.

Se kuitenkin osoittaa, että pelaaminen on aktiivista vuorovaikutusta, jossa kysymiseen ja vastaamiseen haetaan apua kaikilta käsillä olevilta resursseilta. Täten näkyy, että tutkittavat ryhmänjäsenyydet eivät ole annettuja, vaan ryhmäidentiteettiä rakennetaan pelivuorovaikutuksen avulla.

Aineisto-otteissa todennettiin (1) tuomarin arviointitehtävien päättäminen (r. 1–7), (2) ei-teeskentelijän tehtäviin kuuluvan kysymyksen kurkkaaminen vastaamisen sijaan (r. 16–43) ja (3) tuomarin seuraavan kysymyksen kirjaaminen tietokoneelle (r. 53). Imitaatiopeli koostaa tietokoneelle kirjoitetut tekstit lopulta laadulliseksi aineistoksi. Sieltä näemme aineisto-otteiden pelaajien kirjoittaneen kurkattuun kysymykseen vastauksen: ”Pahin muisto on, kun jää viimeiseksi joukkueen valinnsa. Paras muisto on puolestaan se, kun liikuntatunti peruttiin.” Kurkkaamisen aikaista keskustelua ei vastauksessa ole nähtävissä. Tallenteista näemme myös teeskentelijäryhmän vastauksen: ”Pahin muisto oli kun menkat oli alkanut ja oli uintia. Paras muisto varmaan suunnistus kavereiden kanssa.” Vastaukset saanut naisten tuomariryhmä arvioi näitä seuraavasti: ”Teeskentelijä olettaa, että kuukautisten alkaminen ja uiminen liittyvät jotenkin kiinteästi yhteen. Oikeasti on todella epätodennäköinen skenaario. Lisäksi menkat tarkoittavat vapautusta uintitunnista. Vastaus 1 vastaa täysin omaa kokemusta.” Pelaajien kirjoittama vastaus (eli vastaus 1) voisi täten edustaa naisten sosiaalisen ryhmän prototyyppistä vastausta. Kurkkaaminen antoi lisäresurssin ja lisäaikaa pohtia, mikä on sosiaaliselle ryhmälle tyypillinen, ”oma” vastaus. Miesten teeskentelijäryhmä sortui stereotyyppioihin ja jäi kiinni.

## Yhteenvedoa ja pohdintaa

Tämän luvun tutkimusosiossa selvitettiin ryhmäimitaatiopelissä yhden ryhmän etenemistä. Aineisto-otteiden aluksi ryhmän pelaajat viimeistelivät tuomarin tehtävää, jonka jälkeen kaksi heistä esitti eriävät vaihtoehdot etenemiseen. Kolmas pelaaja joutui tekemään valinnan näiden vaihtoehtojen väliltä. Hänen tekemäänsä päätökseen ryhmän jäsenet sitoutuivat ja ryhtyivät tarkastelemaan heille esitettyä kysymystä, johon heidän tuli vastata aidosti, pelin terminologian mukaisesti ei-teesken-

nellen. Hetkeä myöhemmin samainen kolmas pelaaja teki uuden ehdotuksen, jolla ryhmä palasi aiemmin ehdotetun, mutta ryhmäpäätöksellä hylätyn valinnan pariin. Ryhmän jäsenet sitoutuivat tähän uuteen ehdotukseen ja alkoivat kirjoittaa tietokoneella seuraavaa kysymystä. Näin kolmas pelaaja ratkaisi sekventiaalisesti ja taidokkaasti kahden pelaajan tekemät eriävät ehdotukset. Ensin pelaajat ”kurkkasivat” yhtä vaihtoehtoa ja vasta sitten etenivät toisen vaihtoehtodan kanssa. Aineisto-otteissa pelaajat eivät esittäneet erityisiä topiikin vaihtoja tai tehneet ehdotusten eksplikointia (”tähän ehdotukseen palataan”), vaan he toimivat hienovärisesti risteävien ehdotustensa asettamisessa viitekehyksissä.

Valitsemamme sekventiaalinen näkökulma tuottaa mahdollisuuksia tunnistaa pelaajien käyttämiä resursseja. Näin se (1) kehittää imitaatiopeliä siten, että pelaajien käyttämät resurssit ovat lähempänä pelin kehittäjän toivomia pelaajien resursseja ja (2) kehittää imitaatiopelistä tehtäviä tulkintoja, ymmärtää paremmin pelaajien toimintaa ja sen rakentumista. Siltä osin ryhmäpelaajien organisoituminen kysymysvastaus-arviointi-sekvenssissä on tärkeä ja kiinnostava tutkimuskohde esimerkiksi juuri keskusteluanalyttiselle menetelmälle, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen sekventiaalisen etenemisen tarkastelun. Tietokoneen tallenteiden mukaan tarkasteltu ryhmä päätti tuomarin arvion ja eteni suoraan uuden sekvenssin pariin. Videoitu materiaali, joka liitettiin ja analysoitiin keskusteluanalyysin keinoin, osoitti tuomarin arvion ja uuden sekvenssin väliin sijoittuvan vierailun ei-teeskentelijän tehtävään, joka kuitenkin jätettiin kesken. Pelaajien käytäntöä voi kutsua ”kurkkaamiseksi”, ja se mahdollistaa pelaajien pääsyn toisten tuomareiden kysymyksiin ennen kuin he itse laativat heille esitettyjä kysymyksiä tai pyydettyjä vastauksia. Kahden ehdotuksen sekventiaalinen käsittely mahdollisti molempien ehdotusten toteuttamisen, mutta se edellytti ensin hyväksytyen ehdotuksen keskeyttämistä, jotta aiemmin hylätty ehdotus voitiin myös toteuttaa.

Imitaatiopelin ohjelmistonkehittäjille tieto kurkkaamiskäytännöstä on tärkeä, sillä osaava pelaaja voisi tuomarina väärinkäyttää tätä käytäntöä kierrättämällä teeskentelijän ja ei-teeskentelijän peleistä saamiaan kysymyksiä omissa kysymysvuoroissaan. Koska imitaatiopelien vuorovaikutusta ei ole aiemmin tutkittu sekventiaalisesti, ei ole lainkaan

selvää, missä määrin ja miten systemaattisesti Helsingin ja Cardiffin yliopistojen toteuttamissa yksilö- tai ryhmäimitaatiopelissä on tapahtunut tässä raportoitua ilmiötä. Laadullisin keinoin havaittu tietovuoto on voinut aiheuttaa vääristymiä imitaatiopelillä aiemmin saatujen määrällisten tutkimusten tuloksiin. Imitaatiopelin vahvuus onkin sen monimetodisuudessa: vuorovaikutustutkimus voi tukea esitettyin havainnoin imitaatiopelin kehittämistä.

## Tutkimustarina

### MIKAN TARINA

Kosketukseni imitaatiopeliin tuli professori Ilkka Armisen aloitteesta. Hän soitti ja tiedusteli kiinnostustani tulla järjestelemään ensimmäistä Suomessa pelattavaa uskontopeliä syksyllä 2012. Silloin työskentelin muissa tehtävissä, joten en lupautunut paikalliseen vetovastuuseen. Heta Tarkkala rekrytoitiin paikallisorganisoijan tehtävään, ja työni ohella avustin Hetaa professori Harry Collinsin työryhmän vetämän kokeen järjestelyissä Helsingin yliopistossa. Collinsin ryhmä teki vastaavia kokeita Etelä- ja Pohjois-Euroopassa ja halusi tehdä uusintakokeen Helsingissä vuonna 2013. Toiseen uskontopeliin valittiin paikallisorganisoijaksi Maria-Elisa Salonsaari, mutta muuten järjestelyt pysyivät samoina. Avustajat ja peleihin osallistujat toki vaihtuivat. Kun uskontopelien tuloksia myöhemmin esiteltiin, ainoastaan Helsingissä tehdyissä uskontopeleissä saavutettiin lähes identtinen tulos. Esimerkiksi Alankomaissa tehtyjen uskontopelien osallistujien ajateltiin tulleen keskenään liian eriytyneistä ryhmistä. Laajemmin tarkasteltuna uskontopelien tulokset osoittivat Etelä- ja Pohjois-Euroopan maiden maallistumisasteen eroavan systemaattisesti toisistaan. Tätä arkihavaintoa tukevaa löydöstä pidetään liki tärkeimpänä näyttönä imitaatiopelin toimimisesta sosiologisena tutkimusmenetelmänä (Evans 2019).

Perustimme ensimmäistä imitaatiopeliä valmistelevan työryhmän keväällä 2012 ja kartoitimme vaihtoehtoja kokeen toteuttamiseksi Helsingin yliopistossa. Samalla ryhdyimme pohtimaan oman tutkimuksen toteuttamista uuden tutkimusvälineen mukanaan tuomien mahdolli-

suuksien myötä. Tässä vaiheessa aineistoksi oli valittu imitaatiopelin reaaliaikaisen vaiheen laadullinen aineisto. Olin sosiologian alan väitöskirjassani tarkastellut kysymys–vastaus-vierusparien toimintaa haastatteluvuorovaikutuksessa (Simonen 2017), joten siirtymä institutionaalisesta vuorovaikutuksesta tietokoneilla tuotetun haastatteluaineiston tutkimiseen ei tuntunut haasteelliselta. Määrittelimme työryhmän tehtäväksi selvittää ns. vuorovaikutteisen kompetenssin perustaa ja kulttuuristen kategorioiden käyttöä. Ensin mainittua käsitettä suhteutettaisiin vuorovaikutteisen asiantuntemuksen käsitteeseen, joten aloitimme tutkimustyön määrittelemällä kyseisen asiantuntemuksen kanssakäymiseen perustuvaksi (toisin kuin Collins & Evans 2007). Ryhdyimme tutkimaan uskontopelin laadullisia aineistoja etnometodologisen keskustelunanalyysin avulla hakien näyttöä vuorovaikutteiselle asiantuntemukselle. Ensimmäinen havaintomme koski kysymyksen ja vastauksen välistä tiedollista vastaavuutta. Sen avulla sosiaalisen ryhmän jäsen pystyy tunnistamaan toisen samaan sosiaaliseen ryhmään kuuluvan jäsenen. Tämä ns. episteeminen korrespondenssi perustui keskustelunanalyysissä esitettyihin ajatuksiin tiedon epätasaisesta jakautumisesta ja tiedon etäisyydestä. Lisäksi tutkimustyömme tarkentuessa määrittelimme yhteisen kokemuksen toimivan tunnistamisen kriteerinä, ja toisaalta osoitimme kulttuuristen kategorioiden hajaannuksen hankaloittavan ryhmänjäsenen tunnistamista. (Arminen & Simonen 2015.) Työryhmän suunnitellut jatkotutkimukset valottavat vuorovaikutuksellisen kompetenssin tunnistamista ja kannattelua (ks. Simonen 2012) imitaatiopelin reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa.

Vuodesta 2015 olemme järjestäneet ”omia” imitaatiopelejä Helsingin yliopistossa. Sain Collinsin työryhmältä perehdytyksen imitaatiopelin ylläpitäjän tehtäviin, ja niin ensimmäinen pelimme pidettiin osana syventäviin opintoihin kuulunutta kokeellisen tutkimuksen harjoituskurssia keväällä 2015. Opiskelijat osallistuivat pienryhmissä koeasetelman aiheen valintaan, osallistujien rekrytointiin ja loppuraportointiin. Pelin aiheeksi valittiin tunnilla ”vasemmisto ja oikeisto”, mutta rekrytoinnin myötä ilmeni, etteivät sosiaalitieteiden opiskelijat tavoittaneet riittävästi oikeistoon liittyviä henkilöitä. Niinpä pelin aiheeksi valittiin poliittiset arvot. Näihin peleihin haettiin pelaajia, jotka identifioituivat vasemmiston tai

ei-vasemmiston arvoihin. Kokeet järjestettiin yhteistyössä Collinsin työryhmän kanssa, jolloin tietokonealueen selaimet yhdistettiin ennen peliä Cardiffissa sijaitsevaan palvelimeen. Tämän ns. politiikkapelin aineistonkeruuta varten valmistelimme kullekin pienryhmälle yhden pelin, mutta alkujaan neljästä pelistä vain kaksi lopulta toteutui. Yksi suunniteltu peli peruttiin pienryhmän sulaututtua toiseen ryhmään. Toinen peli jouduttiin perumaan palvelimeen liittyvien yhteysongelmien vuoksi. Oli varsin kurjaa pyytää luokallista opiskelijoita ja muita osallistujia odottamaan yhteysongelmien korjaamista ja lopulta ilmoittaa pelin peruuntuneen yhteysongelmien vuoksi. Tästä huolimatta aineistoa saatiin kahdesta pelistä riittävästi kurssin loppuraportteja varten. Sittemmin yhteysongelmat on saatu ratkaistua, mutta erilaisia järjestämiseen liittyviä ongelmia on ratkottu useassa pelissä.

Imitaatiopelin käyttöä opetuksessa on kokeiltu niin yksilö- ja ryhmäpeleissä kuin sekapeleissä. Jälkimmäinen pelimuoto soveltuu tilanteisiin, jossa toisen sosiaalisen ryhmän jäseniä osallistuu selvästi vähemmän. Esimerkiksi keväällä 2018 peliin osallistui yhdestä sosiaalisesta ryhmästä kuusi yksinpelaajaa ja toisesta sosiaalisesta ryhmästä kuusi 2–3 hengen ryhmää. Sekapeliasetus mahdollistaa uudenlaisten kysymysten asettamisen. Missä määrin yksilöpelaajat ovat tehokkaampia strategisia päätöksentekijöitä kuin ryhmädynamiikan prosessien kanssa painivat ryhmäpelaajat? Onko ryhmillä yksilöä monipuolisempi tiedollinen, kokemuksellinen, aksiologinen tai lingvistinen ymmärrys yhteiskunnan sosiaalista ryhmärajoista? Näihin kysymyksiin *sekaimitaatiopeli* voi antaa vastauksen. Tämän artikkelin tutkimusosion menetelmä, keskusteluanalyysi, paikantaa videoituista aineistoista ryhmädynamiikan prosesseja, esimerkiksi päätöksenteon mekanismien toimintaa. Jatkossa tarkoitus on selvittää ryhmäpelaajien vaihtelevia keinoja erilaisten kysymysten vastaanottoon. Opetukseen voi tuoda tietoa ja näkymiä sosiaalisten ryhmätilanteiden vuorovaikutuksesta, erityisesti havaintoja ryhmätyön tekemisestä pienryhmässä.

Vaikka Collins kumppaneineen on laatinut sosiologiseen tutkimukseen soveltuvan nelivaiheisen mallin (ks. Arminen & Simonen 2015), olemme olleet enemmän kiinnostuneita reaaliajassa pelattavasta vaiheesta. Nelivaiheisen mallin innoittamana kuitenkin laajensimme

edellä kuvattua sekapeliä verkkopeliksi. Kokosimme reaaliaikaisessa pelissä syntyneet aineistot yhdelle verkkosivulle ns. e-lomakkeeksi. Sitteen pyysimme kurssin opiskelijoita arvioimaan molempien sosiaalisten ryhmien esittämiä kysymyksiä, vastauksia ja arviointeja. Osa opiskelijoista koki jaottelun miehiin ja naisiin riittämättömäksi, jolloin imitaatiopelimme toiseen vaiheeseen otettiin mukaan kolmas sukupuoli. Tämä vaikutti mielenkiintoiselta ja uudelta mahdollisuudelta tarkastella imitaatiopelin perusdualismia. Alan Turingin imitaatiopeli on nimenomaan laadittu kahdelle ryhmälle (kuten ihmiset ja tietokone). Näin ollen esittämämme toisen vaiheen avulla voidaan osallistuvien sosiaalisten ryhmien kirjoa laajentaa. Esimerkiksi voimme tarkastella sitä, millaisena kolmannen sosiaalisen ryhmän jäsenet näkevät ensimmäisen vaiheen sosiaalisten ryhmien eroavuuden (kuten miehet, naiset ja tietokone). Tätä metodologista innovaatiota tulee jatkossa tarkastella. Sen avulla voitaneen määritellä kolmansien ryhmien esimerkiksi tiedollista etäisyyttä ensimmäisen vaiheen ryhmiin.

Tutkimusosiossa raportoitu kurkkauskäytäntö uutisoitiin Collinsin työryhmälle SEESHOP2019-konferenssissa (Simonen 2019). Tutkimusmenetelmässä havaitun ongelman ”korjaaminen” on oletettavasti varsin yksinkertaista, mutta siihen voi sisältyä selainten toimintaan liittyviä teknisiä ehtoja. Sosiaalinen sääntö olisi: Kunkin pelaajan on täytettävä aloitamansa välilehti loppuun asti ennen kuin avaa seuraavan. Ei kurkita!

#### ILKAN TARINA

Toimin 2010–2012 lyhytikäiseksi jääneen Korkeakoulu- ja innovaatiotutkimuksen verkoston johtajana Helsingin yliopistossa. Verkoston rahoitus mahdollisti kutsua sopivia vieraita Helsinkiin, ja koska Collinsin artikkeli ”Language and Practice” (Collins 2011) oli minusta erityisen kiinnostava, päätin kutsua Harry Collinsin Helsinkiin. Suoraan sanoen en muista, miten olin saanut artikkelin käsiini. Voi olla, että olen siitä kiitollisuudenvelassa verkoston tieteenutkijoille, mutta se jää historian tuomarin ratkottavaksi. Mielihyväksi Collins suostui kutsuuni. Vierailu toteutui suopeiden suhdanteiden vallitessa ilman, että olin alkujaan lainkaan tietoinen asiasta. Collinsille oli juuri myönnetty suuri ja arvostettu ERC Advanced Grant -rahoitus. Itse olin kuitenkin kutsunut hänet



Suomeen puhtaasti akateemisten kysymysten takia. Kuten Collins, olin jo pitkään ollut kiinnostunut ”kielenkäytön” ja ”sosiaalisten käytäntöjen” suhteesta. Collinsin ehdottama vuorovaikutuksellinen asiantuntemus käytäntöjen ja sosiaalisten ryhmien välittäjänä vaikutti kiinnostavalta ja minulle täysin uudelta näkökulmalta, joka ei ollut intuitiivisesti mitenkään selvä. Alkujaan yritin ymmärtää Collinsin argumenttia lähtien liikkeelle vuorovaikutuksellisen kompetenssin käsitteestä, mitä etnometodologia (EM) ja keskustelunanalyysi (KA) sivusivat ja pohjustivat. Vasta myöhemmin ymmärsin, kuinka erilaisesta teoriaperinteestä Collins oli peräisin, ja miksi tämän takia EM/KA-argumentaatio ei Collinsin korviin kuulostanut kovinkaan uskottavalta.

Joka tapauksessa Collinsin luennon jälkeen Helsingissä lähdimme kohtuullisessa sovussa ravintola Belgeen huolimatta joistakin käsityseroista ja myöhemmin paljastuvista väärinymmärryksistä. Belgessä Harry kertoi, että heidän ERC-hankkeellaan, josta olin jo tähän mennessä kuullut, oli ollut vaikeuksia löytää paikallisia yhteistyötahoja Pohjoismaissa. ERC-hankkeessa oli ajatuksena valita sopivasti erilaisia eurooppalaisia maita, joissa tehtäisiin imitaatiopelikokeita eri aiheista. Hankkeen kannalta olisi tärkeää saada mukaan jokin protestanttistaustainen pohjoismainen hyvinvointiyhteiskunta, jonka voisi katsoa edustavan omaa erityistä yhteiskuntamuotoaan. Imitaatiopelikokeita oli tehty Norjassa, mutta hanke ei ollut herättänyt syvempää akateemista kiinnostusta siellä. Collins ja kumppanit olivat olleet yhteydessä myös ruotsalaisiin tutkijoihin, mutta siellä ankarasti sovelletut eettiset säännökset vaikuttivat tekevän kokeiden järjestämisen turhan vaikeaksi. Niinpä Harry sitten kysyi, olisiko Helsingissä kiinnostusta ryhtyä yhteistyötahoksi ERC-hankkeelle. Olin vilpittömästi yllättyneenä asioiden saamasta käännteestä, mutta en osannut kieltäytyäkään, ja lupasin selvittää, olisiko Helsingin mahdollista osallistua hankkeen kokeiluiden järjestämiseen.

Niinpä sitten Helsingissä järjestettiin täysimittaiset uskontopelit 2012 ja 2013. Kumpaankin osallistui kaikkiaan noin 200 osallistujaa, lähinnä yliopisto-opiskelijoita. Mika Simonen tuli alkujaan mukaan hänelle ominaisella tarmolla. Alkujaan olin itse vähän pettyneenä uskontoteemaan, koska en pitänyt sitä omakohtaisesti kiinnostavana aiheena. Pettymys kuitenkin haihtui, kun kokeita tehtiin ja niiden aineistot saatiin käyt-

töön. Aineistot paljastuivat hyvin jännittäväksi, melko lailla omanlajiseksi vuorovaikutukseksi, joka oli omassa kokeellisuudessaan luonnollista kokeellista aineistoa. Tieteellisen testauksen mukaisen ideologian tai käytännön mukaisesti kokeita järjestettiin kahdesti, jotta voitaisiin sulkea tilastollinen sattuma pois. Cardiffilaisesta näkökulmasta kokeet Helsingissä onnistuivat hyvin, tai erinomaisesti. Helsinki täytti sekulaarin pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan paikan, ja tulokset olivat Collinsin ja kumppaneiden hypoteesien mukaisia. Collinsin ja kumppaneiden mukaan vähemmistö menestyisi imitaatiopelissä enemmistöä paremmin, siis vähemmistö kykenisi enemmistön ehdoilla luontevampaan vuorovaikutukseen enemmistön jäsenten kanssa kuin toisin päin, koska tämä oli heidän kohtalonsa ylipäänsä. Vähemmistö joutuu sopeutumaan enemmistöön ja olemaan heidän kanssaan vuorovaikutuksessa voimatta vaikuttaa vuorovaikutuksen ehtoihin. Helsingissä tämä vähemmistön immersio -hypoteesin mukainen tulos toteutui molemmilla kerroilla, vieläpä niin, että loppuarvioista laskettu suhdeluku oli täsmälleen sama molemmissa kokeissa. Itse kuvittelisin, että tulosten täsmällinen samuus oli ennen kaikkea sattuma, mutta tietysti siinä kokeiden järjestelyiden metodisella tarkkuudella oli osansa. Avustajanamme oli opiskelijoiden kristillisessä yhteisössä toiminut opiskelija, jonka avulla kristityt kokeen osallistujat saatiin kätevästi rekrytoitua. Todennäköisesti yhteisö on uskonnollisilta käsityksiltään melko homogeeninen, mikä saattoi osaltaan selittää koetulosten täsmällisen toistuvuuden. Samaan aikaan tämä nosti esiin sen, että niin tiukan tieteellisesti kuin kvantitatiivisia tunnuslukuja laskettiin, suurin vaikutus tunnuslukujen muodostamiseen oli siinä, miten osallistujat rekrytoitiin. Tämä muistutti minua päihdehoitotutkimuksista, joihin käsitykseni mukaan pätee tismalleen sama.

Olin alusta saakka kiinnostunut vuorovaikutuskompetenssista ja alkujaan erheellisesti luulin, että Collinsin vuorovaikutusasiantuntemus tarkoitti tätä samaa. Vasta vähitellen paljastui, kuinka erilaiset episteemis-metodologiset lähtökohdat olivat hankkeiden taustalla. Etnometodologisesta näkökulmasta imitaatiopelikokeissa on kyse sosiaalisen ryhmän jäsenyyden kriteereiden paljastamisesta. Tämä näkökulma eroaa Collinsin ja kumppaneiden alkuperäisistä tavoitteista. Heidän

tavoitteensa oli löytää kriteeri asiantuntemukselle, ja tältä osin heidän hankkeensa toteuttaa ja jatkaa heidän 2002 muotoilemaansa Tieteen ja teknologian tutkimuksen kolmatta aaltoa, jossa siirrytään tieteen ja tiedon tutkimuksesta asiantuntemuksen ja kokemuksen tutkimukseen (Collins & Evans 2002). KA-näkökulmasta Collinsin ja kumppaneiden kielikäsitely on kapea ja reifikoitunut. Heille kieli ei ole ensisijaisesti performatiivista vaan käytäntöjä välittävää. EM/KA-näkökulmasta kielenkäyttö on keskeinen osa sosiaalisen todellisuuden rakentamista, käytäntö sinänsä. Käänteisesti kolmannen aallon tieteen ja teknologian tutkimuksen näkökulmasta EM/KA on vaarassa hukkua itsetarkoitukseksi kielen yksityiskohtien erittelyksi, joka on kadottanut yhteyden ”varsinaisiin käytäntöihin”, siis tieteen ja teknologian käytäntöihin. Todennäköisesti edellä kuvattu jännite on pysyvästi ratkaisematon, mutta parhaimmillaan se voi virittää tutkimusta uusiin suuntiin, kun paradigman annetut rajat haastetaan.

## Lopuksi

Tunnetko naapurisi -hankkeessa (Koneen Säätiö 2017–2020) siirryimme tutkimaan imitaatiopelin avulla etnisten ryhmien välisiä suhteita. Hankkeessa on järjestetty kokeita suomalaisten ja Suomen somalien, suomalaisten ja suomenruotsalaisten sekä virolaisten ja vironvenäläisten välisistä suhteista (tutkijoina Otto Segersven ja Daria Bahtina) sekä miesten ja naisten suhteista (Mika Simonen ja Anna Heino). Kun hankkeessa on siirrytty yhä etäämmälle imitaatiopelin tieteen ja teknologian tutkimuksen mukaisista lähtökohdista, joudutaan tai saadaan jälleen kerran miettiä uudestaan, mitä käytännöillä ja kielenkäytöllä tarkoitetaan näiden sosiaalisten ryhmien muodostamisessa. Tällöin tullaan yhä lähemmäksi sosiologian ydintä, kun käsitellään sitä, miten sosiaalinen suhde ja sosiaalinen rakenne muodostuvat.

## LÄHTEET

- Airaksinen, T. & Koponen, H. 2020: *Imitaatiopeli. Opas pelin järjestämiseen*. Otava: Otavia.
- Arminen, I., Segersven, E. A. & Simonen, M. 2019: Active and latent social groups and their interactional expertise. *Acta Sociologica* 62(4), 391–405.
- Arminen, I. & Simonen, M. 2015: Imitaatiopeli vuorovaikutuksellisen asiantuntemuksen ja yhteiskunnallisten jakojen tutkimusvälineenä. *Sociologia* 3(52), 237–255.
- Collins, H. M. 2011: Language and practice. *Social Studies of Science* 41(2), 71–200.
- Collins, H. M. 2018: *Artificial intelligence. Against humanity's surrender to computers*. Cambridge: Polity Press.
- Collins, H. M. & Evans, R. 2002: The third wave of science studies. Studies of expertise and experience. *Social Studies of Science* 32(2), 235–296.
- Collins, H. M. & Evans, R. 2007: *Rethinking expertise*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collins, H. M. & Evans, R. 2013: Quantifying the tacit. The Imitation Game and social fluency. *Sociology* 48(1), 3–19.
- Collins, H. M., Evans, R., Ribeiro, R. & Hall, M. 2006: *Experiments with interactional expertise. Studies in history and philosophy of science*. Part A. 37(4), 656–674.
- Collins, H. M., Evans, R., Weinel M., Lyttleton-Smith, J., Bartlett A. & Hall, M. 2017: The Imitation Game and the nature of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research* 11(4), 510–527.
- Evans, R. 2019: *Knowledge about belief. Results from Imitation Games about religion*. Esitelmä SEESHOP-konferenssissa. 11.–14.7.2019, Helsingin yliopisto.
- Heino, A. S. M. 2020: *Tiedon ja asiantuntijuuden rakentuminen ryhmäimitaatiopelissä – keskustelunanalyttinen katsaus sukupuolta koskeviin episteemisiin neuvotteluihin*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Nissi, R. 2016: Spelling out consequences. Conditional constructions as a means to resist proposals in organisational planning process. *Discourse Studies* 18(3), 311–329.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 2003: Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society* 14(6), 727–750.
- Pälli, P. & Lehtinen, E. 2014: Making objectives common in performance appraisal interviews. *Language & Communication* (39), 92–108.
- Sacks, H. 1995: *Lectures on conversation*. Volumes I & II. Oxford: Blackwell.
- Segersven, O., Arminen, M. & Simonen, M. 2020: Exploring groupness. A mixed methods Imitation Game inquiry. *International Journal of Multiple Research Approaches* 12(1), 96–109.
- Simonen, M. 2012: Mutual negotiation of the interviewee's competence in interview interaction. – G. Rasmussen, C. E. Brouwer & D. Day (toim.), *Evaluating cognitive competences in interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 119–143.
- Simonen, M. 2017: *A conversation analysis of social interaction in the functional capacity interview*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/173085>. Viitattu 17.12.2020.
- Simonen, M. 2019: *Triadic interactions in group Imitation Games*. Esitelmä SEESHOP-konferenssissa. 11.–14.7.2019, Helsingin yliopisto.

- Sorjonen, M.-L. 2001: *Responding in conversation. A study of response particles in Finnish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Stevanovic, M. 2013: Constructing a proposal as a thought. A way to manage problems in the initiation of joint decision-making in Finnish workplace interaction. *Journal of Pragmatics* 23(3), 519–544.
- Stevanovic, M., Valkeapää, T., Weiste, E. & Lindholm, C. 2018: Osallisuus ja yhteinen päätöksenteko mielenterveyskuntoutuksessa. *Psykologia* 53(5-6), 402–420.
- Suchman, L. A. 1985: *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Palo Alto: Xerox Corporation.
- Turing, A. 1950: Computing machinery and intelligence. *Mind. A Quarterly Review of Psychology and Philosophy* 59(236), 433–460.
- VISK = A. Hakulinen, M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen ja I. Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7. Viitattu 20.7.2019.

# Epilogi

## Tutkittavat äänessä

*Esa Lehtinen*

 <https://orcid.org/0000-0003-0218-6075>

*Mika Simonen*

 <https://orcid.org/0000-0003-0004-9165>

*Riikka Nissi*

 <https://orcid.org/0000-0002-7083-070X>

## Johdanto

Tämän kirjan tavoitteena on ollut esitellä soveltavaa tutkimusta erityisesti keskusteluntutkimuksen näkökulmasta ja tehdä samalla näkyväksi tutkijan ja tutkittavien moninaisia kohtaamisia tutkimuksen teon eri vaiheissa. Kaikissa kirjan artikkeleissa on paitsi raportoitu tutkimuksen tulokset myös kerrottu tutkimustarina, jossa tutkijat ovat avanneet ja merkityksellistäneet näihin kohtaamisiin liittyviä, konventionaalisissa tutkimusraporteissa piiloon jääviä yksityiskohtia. Artikkelien tarinat rakentavat kuvaa tieteellisen työn maailmasta, jossa tutkimus ei useinkaan etene lineaarisesti tutkimussuunnitelmasta kohti siinä luvattuja tuloksia. Tutkijat eivät ainoastaan tutki vuorovaikutusta, he myös ovat kaiken aikaa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tämä vuorovaikutus tarkoittaa yhtäältä tutkimustulosten ja -havaintojen soveltamista, mutta toisaalta tarinoissa ilmeni, miten se – kuten vuorovaikutus aina

– on kaksisuuntaista: tutkijoiden ja tutkittavien välisillä kohtaamisilla on myös suuri vaikutus sekä tutkimusasetelmaan että tutkimustuloksiin.

Tässä päätösartikkelissa otamme vielä yhden lisäaskeleen; vaihdamme vielä näkökulmaa. Artikkeleiden tutkimustarinat ovat kaikki olleet tutkijoiden kertomia. Nyt annamme äänen tutkittaville. Annamme heidän kertoa, miltä kohtaaminen kentällä näyttää ja tuntuu heidän näkökulmastaan. Artikkelit perustuu kahteen haastatteluun, joissa haastateltiin yhteensä kolmea henkilöä, Elina Izarraa, Are Nikkistä ja Sauli Sirviötä.

Izarra, Nikkinen ja Sirviö olivat mukana Koneen Säätiön rahoittamassa ”Taide työnä ja työvälineenä” -hankkeessa, jossa pyrittiin yhdistämään tiedettä ja taidetta uudella tavalla (ks. Savijärvi tässä teoksessa). Hanke kytkeytyy Helsingin kaupungin ja Kiasma-teatterin projektiin, jossa joukko nuoria on kesätyökseen tuottanut teatteriesityksen URB-festivaalille ja samalla perehtynyt ylipäättään taiteen tekemiseen. Nuoret tekevät kesän mittaan näyttämöharjoitteita ja kirjoitustehtäviä, ja kesä huipentuu esitykseen. Izarra on teatteriohjaaja, joka on vetänyt projektia useiden vuosien ajan, ja hänellä on joka vuosi ollut työparinaan joku muu taiteentekijä. Nikkinen, joka on dramaturgi, ja Sirviö – kuvataiteilija – olivat tällaisina työpareina. Tutkijoina hankkeessa oli vuorovaikutuksen tutkijoita Helsingin yliopiston Intersubjektiivisuus vuorovaikutuksessa -huippuyksiköstä – muun muassa haastattelussa myöhemmin mainittavat Liisa Raevaara ja Marjo Savijärvi, sekä Tomi Visakko. Tutkijat tekivät kenttämuistiinpanoja ja videonauhoituksia harjoituksista. Yhteishankkeen lopussa tuotettiin teatteriesitys, jossa tutkijat olivat mukana. Esiintyjinä ja käsikirjoittajina oli aikaisempina vuosina kesätyössä olleita nuoria, ja sitä olivat tuottamassa Izarran, Nikkisen ja Sirviön lisäksi valosuunnittelija Jani-Matti Salo ja äänisuunnittelija Mark Niskanen.

Haastattelujen sisältö on yhdistetty ja tiivistetty alle teemoittain. Niiden kysymys–vastaus-formaatti – haastattelu omanlaisenaan vuorovaikutuksen ja tiedonmuodostuksen muotona – on kuitenkin haluttu jättää näkyviin.<sup>1</sup> Osa artikkelin teemoista oli mukana jo paneelissa, josta tämä teos sai alkunsa ja johon Are Nikkinen ja Sauli Sirviö myös osallistuivat. Näin artikkelin muoto kaiuttaa myös tätä tilaisuutta ja teoksen alkupe-  
räistä ideaa.

1 Vastauksia on muokattu kevyesti paremmin kirjoitettuun tekstiin sopiviksi.

## Tutkimus käynnistyy

H: Miten tutkijat tulivat mukaan?

Elina: Olin tehnyt tätä [Kiasma-teatterin projektia] vuonna 2011 muusi-  
kon kanssa, vuonna 2012 tanssitaiteilijan kanssa ja vuonna 2013 ensim-  
mäisen kerran kuvataiteilijan kanssa. Silloin [Kiasma-teatterin vastaava  
tuottaja] Mikael Aaltonen totesi, että nyt kun tätä on tehty kolme vuotta  
ja sinulla on ollut työparina kolmen eri alan taiteilija ja aina on tullut  
hyvää palautetta, tähän olisi ehkä hyvä saada ulkopuolinen silmä. Joku  
ulkopuolinen, joka jotenkin evaluoi sitä, että mitä tästä jää ja jääkö tästä  
mitään. Me itse kun ollaan niin subjekteja, niin sisällä tässä. Mikael  
ehdotti, että otettaisiin yhteyttä tutkijoihin.

H: Millaisia odotuksia teillä oli suhteessa tutkijoihin?

Elina: Olin ehkä yllättyneet siitä, että tätä lähtivät tutkimaan nimenomaan  
vuorovaikutuksen tutkijat, ja myös siitä, että siihen eivät tarttuneet so-  
siologit tai muut yhteiskuntatieteilijät. Me ei lähestytty taiteen tutkijoita  
ollenkaan, vaan meitä Mikaelin kanssa kiinnosti nimenomaan se, mikä  
on tämän projektin positio yhteiskunnassa ja mitä siitä jää tekijälleen.  
Me jotenkin ehkä nähtiin, että se olisi enemmän sosiologista kuin vuo-  
rovaikutuksen tutkimusta. Me oltiin yllättyneitä myös tutkijoiden in-  
nostuksesta; se oli jotenkin niin käsin kosketeltavaa. Mutta muuten en  
oikeastaan odottanut mitään. Olen ajatellut sen siten, että jokainen tekee  
työtään, jokaisella on työrauha. Tutkijoilla on heidän tapansa toimia,  
he katsovat asioita jostain näkökulmasta, luovat oman teoreettisen vii-  
tekehöksensä ja omat tutkimusmetodinsa, ja niiden kautta lähdetään.  
Sen verran minulla on itselläkin akateemista taustaa, että tieteellinen  
tutkimus ei ollut minulle mikään outo asia sinänsä. Olen itse asiassa  
valmistunut täältä humanistisesta tiedekunnasta.

## Käytännön haasteita

H: Tuliko yllätyksiä?

Elina: Suoraan sanottuna en ottanut tutkimuksesta minkäänlaisia pai-



neita ennen kuin tajusin, että meitä oikeasti kuvataan kaksi kertaa viikossa. Kyllähän se vaikutti tekemiseen.

Me sovittiin, että he tulevat aina, kun meille sopii, ja aina maanantaina ja keskiviikkona. He halusivat aikataulun, koska jokaisella tutkijalla on kuitenkin oma fokus tutkimuksessa, joten ei ole välttämättä järkevää tulla paikalle katsomaan sellaista päivää, jolloin tehdään jotain sellaista, mikä menee ohi hänen tutkimuksensa fokuksen. Niin sitten yhtäkkiä me ruvettiinkin tekemään julkista lukujärjestystä. Ja sitten kun taiteen tekeminen helposti on sellaista, että vaikka ohjaajalla on suunnitelma siitä, mitä tehdään ja missä järjestyksessä, voi käydä niin, että jotain asiaa ei saadakaan välttämättä valmiiksi tai siitä syntyy jotakin, jota voisi viedä eteenpäin. Silloin voi olla sellainen olo, että haluaisinkin huomenna jatkaa tästä, haluaisin viedä syvemmälle tätä, tässähan ne on ihan pirun hyviä, minkä ihmeen takia olen varannut tälle näin vähän aikaa. Ja sitten kuitenkin olen luvannut tutkijoille, että huomenna tehdäänkin jotain muuta. Se toi totta kai oman haasteensa minulle tekijänä: onko minulle tärkeää Helsingin yliopiston huippuyksikön tutkijoiden tutkimus vai onko minulle tärkeämpi tämä projekti? Ja eihän kumpikaan ole tärkeämpi. Molemmat on yhtä tärkeitä. Kenen ehdoilla sitten menen? Käytännössä tasapainoilin niin, että välillä menin tutkijoiden ehdoilla ja välillä ryhmän ehdoilla.

## Katseen kohteena

H: Millä tavalla videon paikallaolo vaikutti tekemiseen?

Elina: Kyllä videoinnilla oli vaikutusta meille kaikille, koska näyttämötaiteessa ollaan tekemisissä niin hurjan sensitiivisen asian kanssa: uskaltaako ihminen olla muiden edessä. Ja yhtäkkiä siellä on kolme videokameraa; kyllähän minun piti myös vetäjänä miettiä, minkä tyyppisiä harjoitteita vedän. Esimerkiksi jos ihminen on tuonut projektin alussa esille, että hänellä on esiintymiskammo, niin ei olisi reilua, että laittaisiin hänet tekemään monologiharjoitetta kolmen videokameran edessä. Eli totta kai se vaikutti siihen, millaisia harjoitteita vedän silloin, kun tiedän tutkijoiden olevan paikalla.

Minulle ohjaajana se oli helpompaa kuin muille osallistujille. Jos yhdeksältä aloitettiin, niin olin vielä viisi yli yhdeksän erittäin tietoinen kameroista, mutta sitten ne unohtuivat heti. Jos vahingossa erehtyi menemään kameraa kohti, niin sen muisti, mutta muuten sen unohti. Mutta ne, jotka joutuivat harjoittelemaan tekstiä ja esitystä, saattoivat sanoa, että tuntuu vaikealta, kun kamera on tuossa. Tai että eilen oli ikävää, kun oli ne kamerat, rupesi jännittämään ja tuntui, että ei oikein pysty vetämään täysillä. Tehtiin sitten sellainen sopimus, että aina viimeisen kahden viikon aikana tutkijat eivät olleet paikalla, jotta me saadaan teos rauhallisien mielin ensi-iltaan. Eli olisi väärin väittää, että kukaan ei olisi koskaan ollut tietoinen kameroista. Mutta kyllä ne toisaalta unohtuivat; tiedän, että me ollaan suututtu esimerkiksi myöhästymisistä ja turhauttutu poissaoloista ja kaikkea niiden kameroiden edessä.

Are: Siinä on vähän sellainen karmanlakityyppinen juttu, että kun on itse kohdistanut kameransa moniin ihmisiin, niin ajattelee, et tämä on ihan reilua, mitäs tästä pillittämään. Mutta myönnän, että ajattelin, että jos harjaan hiuksia, niin mitä Marjo analysoi tästä. Mutta hyvin nopeasti tällaisista vainoharjoista pääsi eroon.

Sauli: Olen itse joutunut pohtimaan näitä asioita, koska teen jonkun verran videota, ja olen aloittanut valokuvalla. Meille koulussa aina puhuttiin, että pitää myös itse altistua kuvaamiselle, tajuta mitä se on. Eli olen myös joutunut itse menemään kameran eteen ja pohtimaan niitä tilanteita ja mihin ihmisen voi laittaa, joten unohdin aika nopeasti ne kamerat, en oikeastaan edes huomannut niitä.

H: Oliko koskaan sellaista tunnetta, että olisitte arvioitavana?

Elina: Liisa esimerkiksi sanoi heti alussa, että kuvaamisen tarkoitus ei ole olla arvioimassa meidän toimintaamme, vaan he ovat siellä tekemässä tutkimustaan ja kunnioittavat meidän työtapaamme. Totta kai kun on itse nähnyt niitä videoita, niin kyllähän siinä voi olla itsereflektion paikka, että tuon ja tuon olisin voinut tehdä toisin. Mutta meillä on ollut tosi kunnioittava ilmapiiri tutkijoiden kanssa läpi hankkeen, ja on edelleen. Ei ole tullut ollenkaan sellainen olo, että meitä oltaisiin arvioimassa.

## Kohtaamisia tutkimusaineistojen kanssa

H: Millaisia ajatuksia tutkijoiden työskentelytavat herättivät?

Sauli: 2015 kesällä, kun Tomi oli melkein joka päivä läsnä, huomasin, että Tomin tapa tehdä tutkimusta oli aika lähellä omaa tapaani tehdä dokumentoivaa työtä nuorista. Meillä oli aika samanlaisia metodeja: istuttiin ja kirjoitettiin vihkoon. Minulle oli tosi virkistävää nähdä, miten tutkimusta tehdään. En ollut ihan varma omasta roolistani: välillä minäkin tutkin nuoria ja projektia. Siinä oli niin monta kerrostumaa, että se oli aika outoa välillä.

Meitä alkoi kiinnostaa se Tomin vihko, johon hän kirjoitti. Minua kiinnostavat ihmiset, jotka piirtävät tai kirjottavat, ja miten sieltä sitten löytyykin jokin ydin. Tomi puristaa ne timanteiksi jossain vaiheessa tekstinä, mutta se raakile kiinnostaa myös tosi paljon.

Nuoret itse asiassa vaativat, että he haluavat nähdä Tomin vihon sisältöä, ja Tomi suostui. Se oli aluksi vitsi: onko siellä päivän ruokaostokset kaupasta vai mitä sä mietit? Teetkö sä oikeasti töitä? Mutta sitten Tomi piti meille esitelmän siitä, mitä antropologi tekee. Lähdettiin ihan perinteisesti tutkimusmenetelmistä, ja sitten hän oli loppuun skannannut pari aukeamaa vihkosta. Kukaan ei ymmärtänyt siitä mitään. Siellä saattoi lukea minun nimeni ja jokin nuoli jonnekin ja jokin kaavio. Se oli tosi kryptistä, mutta tavallaan myös hienoa, koska se kertoo paljon myös minun työstäni. Ihmiset eivät aina hahmota, miten paljon siihen liittyy. Ja se kertoo ihmisistä ylipäätään, miten ihminen on jännä olento, jonka kaikkeen tekemiseen liittyy oma taustansa.

Are: Vuorovaikutuksen tutkiminen oli vieraampaa. Olin siitä tietysti kuullut ja nähnytkin joitakin metodeja, mutta vasta täällä datasessioissa sain aika hyvän kuvan siitä, mitä se on. Ja olin kyllä hyvin yllättynyt siitä, kuinka paljon voidaan repiä jostain neljän sekunnin videoklipistä tai lyhyestä litteraatiosta, mutta sitten kun näki, miten ihmiset tutkivat sitä, niin sitä pääsi nopeasti kärryille.

H: Millainen kokemus datasessiot olivat teille?

Are: Datasessiot näyttäytyivät myös kiinnostavina performansseina. Se oli niiden yksi taso. Monesti tuntui, että ne voisi siirtää suoraan jon-

nekin tilaan ja sanoa, että tänään on tällaista performanssitaidetta luvassa.

Sauli: Tämä liittyy myös siihen, että aina välillä, kun on työhuoneella, sitä kokee ikään kuin kosmista kauhua, että tässä, mitä teen, ei ole mitään järkeä, yrityksessä hahmottaa jotain ja puristaa siitä esimerkiksi näyttely tai teksti. Kun datasessiossa katsotaan viiden sekunnin nykimistä, niin minä vain tuijotan sitä ja mulle tulee hyvä olotila. Ei mulla ole mitään hätää, asioita pitää vain yksinkertaisesti lähteä tekemään ja keskittyä johonkin pieneen yksityiskohtaan. Kaikki on olennaista, vaikka se välillä tuntuu typerältä. Se antoi mulle toivoa.

Are: Sitä olen miettinyt kovasti, että monesti tallentamisessa on sellainen ajatus, että saadaan todellisuutta sellaisenaan. Tietysti kuka tahansa, joka on opiskellut näitä, ymmärtää, että se on vahvaa rajausta ja kertomista. Se on ikään kuin kertomisen tapa, jolla rajataan maailma jotenkin ymmärrettäväksi.

Sauli: Se tila, jossa kamerat olivat, oli aika pitkälti harjoitustila. Välillä me kirjoitettiin ja käytiin paljon keskusteluita siellä, mutta työ tapahtuu myös jossain muualla. Esimerkiksi meidän kolmen kesken se tapahtui vaikka Elinan pihalla tai jossain kahvilassa, me tehtiin aika paljon pitkiä päiviä.

Are: Ja pitää heti sanoa, että se ei ollut sellainen asia, jota olisin jotenkin kritisoinut, vaan huomio, jonka teki siitä työskentelytavasta. Suhteessa juuri tuohon, että taiteen tekeminen ei tapahdu siten, että nyt se tapahtuu tässä, vaan se tapahtuu esimerkiksi kotimatkoilla ja monessa paikassa.

Sauli: Niin, esimerkiksi meillä Aren kanssa oli ahaa-elämys tulla Jyväskylään. Me menttiin ihan ihme reittejä jostain Mikkelin kautta, ja me tehtiin junassa enemmän töitä kuin varmaan ikinä siihen meidän yhteiseen lopulliseen teokseen.

Are: Siellä olisi Pieksämäen Hesburgerissa pitänyt olla neljä kameraa tallentamassa meidän työskentelyä.

Elina: Huomasin kysyväni mielessäni, että hetkinen, nuo asiat, jotka tuossa tapahtuvat, ne tapahtuvat, mutta niiden alla tapahtuu myös todelta paljon asioita. Sellainen tutkija, joka ei ole viettänyt kesäänsä siellä niin kuin Tomi ja joka saa vain sen videomateriaalin, ei tiedä, mitä siellä alla tapahtuu. Se herätti minussa paljon uteliaisuutta sen suhteen, että miten tämän tyypistä tutkimusta tehdään.

H: Pystytkö videota katsoessasi tavoittamaan alkuperäisen kokemuksen?  
Sauli: Kyllä, voidaan puhua nostalgiaista. Se on väistämätöntä. Kun on ollut siinä tilanteessa, on tietenkin aivan eri asemassa kuin tutkija, joka ei ole ollut siinä tilanteessa ja katsoo sitä materiaalia videon kautta. Siinä on mukana vahvaa nostalgiaa.

H: Pystyykö keskusteluanalyysi sinusta jäljittämään inhimillistä todellisuutta, vaikka se ei pääse kiinni siihen nostalgiseen tunnetilaan?

Are: Totta kai pystyy, omasta näkökulmastaan. Tavallaan samaa voi kysyä taiteesta: pystyykö taide tallentamaan todellisuutta tai kuvaamaan sitä onnistuneesti?

Sauli: Ja nostalgia voi olla välillä myös esteenä. Muisti on niin kerrostunut, se tavallaan hämää. Itse pelkään itse asiassa nostalgiaa tosi paljon, pyrin välttämään sitä. Se sekoittaa todellisuutta.

## Kohti yhdessä tekemistä

H: Millaista yhteistä tekemistä ja yhteisiä tiedon jakamisen tilanteita teillä oli tutkijoiden kanssa?

Sauli: Jossain vaiheessa alkoi painaa vastuu siitä, että me oltiin Koneen Säätöille tehty hakemus, jossa me puhuttiin rajoja rikkovasta hankkeesta. Me huomattiin, että on ollut liiaksi niin, että tutkijat on omassa leirissään ja taiteilijat omassa leirissään. Meille tuli ajatus, että miksei me tehdä viimeisenä vuotena sellaista esitystä, jossa kaikki tekee yhdessä sen esityksen.

Sauli: Sitten me alettiin järjestää kirjoitustyöpajoja, ja valmistauduttiin tavallaan siihen yhteiseen hybridiesitykseen, joka tuli joulukuussa 2017.

Elina: Me Aren kanssa ideoitii kirjoitustyöpajoja. Katsottiin kolmistaan materiaaleja, jotka Sauli ja nuoret olivat kuvanneet, ja etsittiin niistä teemoja, joita haluttiin tuoda mukaan teokseen. Lisäksi kysyttiin myös sellaisia asioita, joista oli aikaisemmin keskusteltu tutkijoiden kanssa. Eli oli sekä täsmätekstejä että sellaisia tekstejä, joista ikään kuin katsottiin, tulisiko niistä jotain. Ajateltiin, että ryhmä saattaa yllättää.

Are: Me lähetettiin aihe aina muistaakseni päivää kahta ennen tai jopa viikkoakin ennen, jotta siihen sai vähän valmistautua. Mutta ei ollut mi-

kään pakko. Tarkoitus oli, et ne eivät olisi missään nimessä akateemisia tekstejä, että rikotaan kirjoittamisen tapaa. Eli eräänlainen epämuakvuusalueajattelu, roolien sekoittuminen. Sitten kirjoitettiin niitä, aika usein minä-muodossa jostain teemasta, vaikka siitä, onko työ poliittista tai jotain sellaista. Ajatus oli, että niistä tulee meidän esityksen käsikirjoitus, tai materiaalia sitä varten. Me rikotaan aika vahvasti perinteistä teatterin tekemisen tapaa, ei tehdä näytelmiä tai käsikirjoituksia, vaan meillä on materiaalia, joka sitten jäsentyy tavalla tai toisella. Joka tapauksessa, kirjoitustyöpajoissa kirjoitettiin tunnin verran, ja sitten kaikki lukivat tekstinsä, ja keskusteltiin. Ne olivat minulle ehkä antoisin osuus tätä hanketta.

Are: Nuorten kanssa pidettiin sitten samanlainen sessio syksyllä. Silloin tutkijat eivät olleet mukana. Me peilattiin tutkijoiden tekstien kautta, haettiin sieltä samoja teemoja nuorille. Se oli aika hämmentävää, kuinka samoja kokemuksia ihmisillä oli huolimatta siitä, olivatko he tutkijoita, taiteilijoita vai nuoria kesätyöntekijöitä.

Elina: Sen jälkeen oli taukoviikko, jolloin käytiin materiaalia läpi. Kävimme kolmestaan keskustelua, ja sen jälkeen alettiin muokkaamaan sitä. Ennen kaikkea Are ja minä teimme sitä, Sauli sen sijaan oli itse näyttämöllä.

H: Voisitteko kertoa siitä yhteisestä produktiosta?

Sauli: Ajatuksena oli juuri se, että rikotaan rajat. Omalta osaltani ajattelin, että en tee perinteistä dokumenttielokuvaa, lähden tekemään jotain aivan muuta, lähden itse lavalle.

Elina oli myös sitä mieltä, että häntä kiinnostaisi enemmän kuvataide. Hän ehdotti, että voitaisiinko tehdä jotenkin performatiivisempaa esitystä.

Are: Eikä missään nimessä teatteritilassa, vaan galleriatilassa. Eli katsomisen tapa olisi toinen.

Elina: Galleriatila oli ainutlaatuinen, koska siinä oli tavallaan kaksi tilaa. Välillä näyttelijät menivät toiseen tilaan, josta esitys videoitiin tilaan, jossa katsojat olivat. Galleriatila laittoi myös pohtimaan yleisösuhdetta, sitä miten rakennetaan katsomo. Päädyttiin siihen, että hankittiin tuoleja, joissa on renkaat, ja laitettiin ne gallerian keskelle. Teos tapahtui

seinillä, ja yleisön piti pyöriä sen mukaan, mitä missäkin tapahtuu. Se oli mulle tekijänä palkitsevaa, pääsin mielekkäällä tavalla eroon näyttämötaiteen konventioista.

Are: Me oltiin myös tosi vaikuttuneita datasessioissa nähdyistä videoista ja siitä käsittelytavasta, siitä, että katsotaan jotain pientä kohtaa.

Sauli: Mulla oli ajatuksia giffimäisistä jutuista ja pienistä ihmisen liikkeistä. Mulle heräsi ideoita työskentelyyn juuri klippien edestakaisin katsomisesta: muutama sekunti jotain liikettä, miten esimerkiksi ihmisen käsi liikkuu. Ja vuorovaikutus ihmisten välillä alkoi kiinnostaa mua tosi paljon, aloin tutkia sitä myös omassa työskentelyssäni, ja sen takia lavatyöskentely kiinnosti yhä enemmän, koska sehän tarkoittaa rooliin menemistä ja siellä vuorovaikuttamista.

Are: Tässä hankkeessa on jännää se, miten teatteri on häviävä laji, siinä on hetki, ja sitten se on kadonnut. Ja se on aina erilainen. Sitten taas tutkimuksessa tehdään arkistoja ja kaikkea tallennetaan. Siinä esityksessä nämä teemat näkyivät.

Elina: Ennen kaikkea siinä oli yhdessä tekemisen riemua.

H: Miten tutkijat olivat mukana produktiossa?

Are: Meillä kaikilla kolmella oli hyvin vahvana ajatus, että Liisan pitää olla lavalla. Ja samoin se, että Tomin pitäisi olla jotenkin mukana.

Sauli: Tomista oli vahva visio, koska hän oli kuitenkin aina paikan päällä.

Are: Ja lisäksi me oltiin tosi vaikuttuneita Tomin teksteistä. Meistä ne olivat hyvää kirjallisuutta ja materiaalia.

Sauli: Tomi ei itse asiassa päässyt fyysisesti lavalle, koska hän otti silloin vastaan uuden opetusviran, eikä siksi ehtinyt mukaan, mutta hän oli läsnä tekoälynä, joka puhui esityksen väleissä.

Are: Kaikki muut tekstit menivät varmaan aika iloisesti sekaisin, niitä yhdisteltiin, mutta muistaakseni Tomin tekstit olivat kaikki sitä konetta.

Elina: Teos oli kollaasi. Siinä oli nuorten, Saulin ja tutkijoiden ajatuksia.

H: Olisiko tällainen esitys voinut syntyä ilman tutkimushanketta?

Are: Ainakin on vaikea kuvitella, että sen sisältö olisi syntynyt muuten.

Sauli: Mä en olisi varmaan koskaan mennyt itse esiintymään, enkä olisi rikkonut kaavoja galleriatilan suhteen.

## Hankkeen jälkeen

H: Millaisia vaikutuksia yhteishankkeella ja esityksellä on ollut työhönne?

Sauli: Mun oma tekeminen on muuttunut jonkun verran, koska mua on alkanut kiinnostaa vuorovaikutus. Tutkin myös itse taiteessa vuorovaikuttamista ja arkirooleja, ja myös arkielämässäni pohdin ihmisten erilaisia arkirooleja. Esimerkiksi kauppaan mennessäni ja myyjän nähdessäni ennen näin vain ihmisiä töissä; nyt ajattelen myös sitä, miten se myyjä on erilainen omassa arjessaan.

Sauli: 2015 pidin näyttelyn, jossa yhtenä osana oli videoteos henkilöstä, joka on soluttautuja. Hän vaihtelee erilaisia rooleja. Välillä hän on metrokuskin vaatteissa, välillä hän saattaa olla sähkömiehenä. Hän haluaa käydä kielletyissä tiloissa, ja se vaatii rajojen ylittämistä. Idea tähän teokseen tuli vahvasti tämän tutkimusprosessin ja teatterihankkeen kautta.

H: Jos teillä olisi uusi samanlainen projekti, mitä tekisitte toisin?

Are: Mitä nopeammin pääsisi sekoittamisvaiheeseen, sen parempi.

Sauli: Se on se, mitä tässä oppi, että olisi pitänyt aikaisemmin olla rohkeampi ja sekoittaa rooleja.

H: Mitä tutkimusyhteistyöstä jäi käteen?

Elina: Näyttämötaiteen ammattilaiselle on tosi kiinnostavaa se, miten mikroasioita tutkitaan, koska sitähan teen itse työkseni, sitähan näyttelijä tekee näyttämöllä, ilmaisee jotakin tosi pienillä hienovaraisilla mikroeleillä, ja se välittyy vastaanäyttelijälle jonakin ja katsojalle jonakin. On myös virkistävää nähdä itsensä videolta vetämässä harjoitteita. Silloin näkee sen, että on välillä monitulkintainen tai nopea ja voi miettiä, että voisinko ehkä pyrkiä vähän rauhoittamaan tai olemaan vähäsanaisempi. Olen saanut tutkijayhteistyöstä mahdollisuuden reflektoida omaa tekijyyttäni. Pidin tutkijoille aamupäivän erilaisista näyttelijäntekniikoista ja yritin avata heille sitä maailmaa. Kun on ollut koulussa viisi vuotta ja sen jälkeen kouluttautunut lisää, niin se on se näkökulma, mistä katsoo sitä tekijänä, mutta kun sitä avaa muille, niin herkästi myös kysyy itseltään, miksi teen näin.



## Litteraatiomerkit

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko: pituus sekunnin kymmenesosina
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava jakso lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava jakso lausuttu ympäristöä matalammalta
kyllä	painotus
>kyllä<	nopeutettu jakso
<kyllä>	hidastettu jakso
ky::llä	äänteen venytys
°kyllä°	hiljaista puhetta
KYLLÄ	kovaäänistä puhetta
#kyllä#	nariseva ääni
.hhh	sisäänhengitys: yksi h-kirjain 0.1 sekuntia
hhh	uloshengitys: yksi h-kirjain 0.1 sekuntia
hh(h)h	uloshengitys tuotettu nauraen
kyl(h)lä	voimakas hengitys sanan sisällä, yleensä nauraen puhuttaessa
\$kyllä\$	sana tai pidempi jakso tuotettu hymyillen
heh he	aurua
@kyllä@	äänien laadun muutos
ky-	sana jää kesken
(kyllä)	epävarmasti kuultu jakso
(-)	sana josta ei saa selvää
(--)	pidempi jakso josta ei saa selvää
((istuu))	litteroijan kommentteja

## Teoksen kirjoittajat

**Ilkka Arminen**, VTT, professori, sosiologia, Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-7347-5179>

**Pentti Haddington**, FT, professori, englannin kieli, Oulun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-4378-4450>

**Mari Holmström**, FM, väitöskirjatutkija, englannin kieli, Oulun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-5404-5007>

**Antti Kamunen**, FT, tutkijatohtori, englannin kieli, Oulun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-0202-6170>

**Tiina Keisanen**, FT, professori, englannin kieli, Oulun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-2425-7412>

**Riku Laakkonen**, teatteri-ilmaisun ohjaaja (YAMK), väitöskirjatutkija, teatteritaide, Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-2314-1941>

**Esa Lehtinen**, FT, professori, suomen kieli, Jyväskylän yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0218-6075>

**Niina Lilja**, FT, dosentti, yliopistonlehtori, suomen kieli, Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0360-1584>

**Camilla Lindholm**, FT, professori, pohjoismaiset kielet, Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-9220-5414>

**Eija Mämmelä**, KM, lehtori, Oulun ammattikorkeakoulu

**Riikka Nissi**, FT, dosentti, yliopistonlehtori, soveltava kielitiede,  
Jyväskylän yliopisto

📄 <https://orcid.org/0000-0002-7083-070X>

**Mirka Rauniomaa**, FT, dosentti, yliopistonlehtori, englannin kieli,  
Oulun yliopisto

📄 <https://orcid.org/0000-0003-0180-4257>

**Laura Sariola**, TaM, teatteri-ilmaisun ohjaaja / sirkus (AMK), AmO

**Marjo Savijärvi**, FT, yliopistonlehtori, suomen kielen didaktiikka,  
Helsingin yliopisto

📄 <https://orcid.org/0000-0001-6928-0950>

**Antti Siipo**, KM, projektitutkija, LeaF tutkimusinfrastruktuuri,  
Oulun yliopisto

📄 <https://orcid.org/0000-0002-0344-3953>

**Mika Simonen**, VTT, tutkijatohtori, sosiologia, Helsingin yliopisto

📄 <https://orcid.org/0000-0003-0004-9165>

**Maarit Siromaa**, FT, yliopistonlehtori, englannin kieli, Oulun yliopisto

📄 <https://orcid.org/0000-0002-3015-5682>

**Melisa Stevanovic**, VTT, dosentti, yliopistonlehtori, yhteiskuntatutkimus,  
Tampereen yliopisto

📄 <https://orcid.org/0000-0002-0429-1672>

**Terhi Tapaninen**, FM, suomenopettaja, Tampereen Aikuiskoulutus-  
keskus

**Ulla-Maija Törmälä**, TtM, lehtori, Oulun ammattikorkeakoulu

**Taina Valkeapää**, VTm, väitöskirjatutkija, sosiologia, Helsingin yliopisto

**Sanna Vehviläinen**, KT, professori, opinto- ja uraohjaus, Itä-Suomen yliopisto

🔗 <https://orcid.org/0000-0003-3698-2061>

**Elina Weiste**, VTT, dosentti, erikoistutkija, Työterveyslaitos / tutkijatohtori, sosiaalitieteet, Helsingin yliopisto

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-6879-6004>

**Camilla Wide**, FT, professori, pohjoismaiset kielet, Turun yliopisto

🔗 <https://orcid.org/0000-0001-8845-9438>

## English abstract

*Encounters in the field*

*Applied conversation analysis in professional contexts*

Societal impact is an integral part of academic research today and researchers are expected to share their findings with research participants. Efforts to develop scientific research and science communication from one-way communication towards different forms of co-creation where the researcher and research participants produce knowledge and negotiate about its meaning and applicability through joint actions are in great demand. For the researcher, such developments have brought a new kind of access into the world of research participants and also novel reflections on one's professional knowledge and identity and their boundaries. This book focuses on the human and social sciences and draws particular attention to the diverse encounters that occur between researchers and research participants at all stages of the research process when studying human subjects and activities.

The book presents case studies of applied conversation analysis in a variety of professional contexts. The aim of the book is to shed light on the practices, possibilities, and challenges of applied research within the conversation analytic framework where the research participants' authentic social situations become the target of the researcher's detailed analysis. The articles of the book investigate social interaction in occupational health care, mental health rehabilitation, elderly care, welfare education, theatre rehearsals, social circus, military organization, software development, and workplace community break taking. These articles represent applied conversation analysis in different ways. The results of the research have been used in some of the articles, for example, in developing the professional practices of the workplace community whereas in some other articles the whole study has been undertaken collaboratively between researchers and professionals. Each article is divided into two parts: a conventional research report that

analyses the patterns of social interaction in a particular professional setting is followed by a story where the authors reflect on how their study originated, how it progressed, and what kinds of encounters and choices it involved. The stories highlighting reciprocal interactions of the researcher and the research participants across the research process bring forth various voices and perspectives that conventionally are not considered as part of the research report. The book brings important information not only on the interactional phenomena examined in the articles but also on the diverse issues of conducting and applying research in professional contexts. It also discusses the practices and definitions of applied conversation analysis within the broader framework of applied research, universities' third mission, and forms of knowledge and expertise in contemporary society.

