

Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä

Toimittanut
Heli Katajamäki

VAKKI ry

VAASA 2020

Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä

VAKKI Publications 11

Vaasa 2020

ISBN 978-952-68538-7-1 (nid.)

ISBN 978-952-68538-8-8 (PDF)

VAKKI Publications

ISSN-L 2242-6841

ISSN 2242-685X (PDF)

© VAKKI ry ja kirjoittajat

Vaasan yliopisto
PL 700
FIN-65101 VAASA

Vakki Publications -sarjan julkaisut on luokiteltu julkaisufoorumin perustason (taso 1) julkaisuiksi.

Vertaisarvioijat

Suvi Ronkainen, YTT, professori, Lapin yliopisto
Anne Laajalahti, FT, koulutus- ja kehittämisjohtaja, Infor, dosentti, Vaasan yliopisto
Katri Hansell, FT, projektitutkija, Åbo Akademi
Auli Kulkki-Nieminen, FT, yliopisto-opettaja, Tampereen yliopisto
Marja-Liisa Kuronen, KTT, vanhempi yliopistonlehtori (emerita), Aalto-yliopiston kaup-
pakorkeakoulu, dosentti, Vaasan yliopisto

*Teknisen viestinnän professori
Anita Nuopposelle*

Sisällys

Saatteeksi	7
Osa I: Tutkimusartikkelit	11
<i>Heli Katajamäki</i>	
Käsitteiden analysointi tieteellisen kirjoittamisen oppimisen menetelmänä	12
<i>Jenni Kantola</i>	
Kaksi tarinaa gradun tekemisestä – Itsensä johtamisen näkökulma	40
<i>Jaana Puskala</i>	
Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä	55
<i>Heli Katajamäki & Suvi Isohella</i>	
Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki	68
Osa II: Oppikirja-artikkelit	93
<i>Anita Nuopponen</i>	
Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä	94
<i>Merja Koskela & Nina Pilke</i>	
Tieteellisen tekstin jäsentäminen	123
<i>Niina Nissilä & Merja Koskela</i>	
Termien käsittely opinnäytetyön prosessissa	135
<i>Tommi Lehtonen</i>	
Hyvän argumentin anatomia	145
<i>Heidi Hirsto & Anne Soronen</i>	
Opponointi oppimistilanteena	160
<i>Tanja Sihvonen</i>	
Teknologinen näkökulma (viestinnän) tutkimukseen	175
Kirjoittajat	190
Anita – Terminologian grand old lady ja Vaasan viestintätieteiden uranuurtaja	192

Saatteeksi

Globaalit trendit, kuten digitalisoituminen, heijastuvat niin yliopistojen hallintoon, tutkimukseen kuin opetukseenkin sekä niiden tapoihin viestiä. Vaikka digitalisoituminen tuo mukanaan yhä useampia viestintäteknologioita, -ohjelmia ja sovelluksia, kirjallisella viestinnällä tiedon tuottamisen ja jakamisen muotona on omat vahvuutensa esimerkiksi digitaalisesti opetettaessa ja opiskeltaessa. Jotta kirjallinen viestintä toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan kirjoittamisen tutkimusta, opetusta ja opiskelua. Tämän teoksen tarkoituksena on tarjota lukijoille kokonaisuus, jossa tieteellistä kirjoittamista lähestytään tiedeyhteisön viestintänä. Tiedeyhteisön viestintään osallistutaan toimien erilaisissa rooleissa, kuten opettajan ja opiskelijan, opinnäytteen ohjaajan, tekijän ja opponoin, kirjoittajan ja lukijan rooleissa. Rooleihin liittyvien viestintäkäytäntöjen tunteminen auttaa ymmärtämään toiminnan mahdollisuuksia. Tämä teos painottuu tutkielmaa kirjoittavan opiskelijan tukemiseen.

Teoksessa on sekä tutkimus- että oppikirja-artikkeleita, jotka kaikki ovat käyneet läpi vertaisarvioinnin. Teoksen tutkimusartikkeleissa Heli **Katajamäki** kuvaa käsitteiden oppimista tieteellisen kirjoittamisen kurssilla ja tuo esille, millä tavoin muiden kirjoittamien tekstien analyttinen lukeminen on opettavaista. Jenni **Kantolan** artikkelin kautta pääsemme tutustumaan kahden pro gradu -tutkielmansa tehneen opiskelijan tarinaan ja siihen, miten itseohjautuvuus niissä näkyy. Tutkielman ohjaajat pääsevät ääneen Heli **Katajamäen** ja Suvi **Isohellan** artikkelissa, joka pohjautuu opinnäytetyön ohjaajille tehtyyn kyselyyn. Samaan kyselyyn, mutta myös tutkielmatekstiaineistoon ja tieteellisen kirjoittamisen oppaisiin pohjaten Jaana **Puskala** havainnollistaa viestintäkäytäntöjen vaihtelua kirjoittajan äänen esille tuomisessa.

Teoksen oppikirja-artikkeleissa liikutaan opinnäytteiden tutkimus- ja kirjoitusprosessin eri vaiheiden keskeisissä teemoissa: käsitteissä, tekstin jäsentämisessä, termeissä, argumentoinnissa ja opponoinnissa. Lopuksi siirrytään tarkastelemaan erityisesti viestinnän tutkimusta aikakautena, jolloin viestintä muuttuu yhä teknologisoitumaksi. Anita **Nuopponen** kuvaa, miten tutkija voi selkeyttää käsitteistöään ja tutkimusprosessiaan. Merja **Koskela** ja Nina **Pilke** havainnollistavat, miten looginen tekstin jäsentäminen rakentuu tekstiin. Niina **Nissilä** ja Merja **Koskela** keskittyvät termien tunnistamiseen ja käyttöön tieteellisessä tekstissä. Tommi **Lehtonen** havainnollistaa, miten tieteellisen tekstin argumentointia voidaan lähestyä ja analysoida. Seminaareissa hyödynnetty oppointi ja sen tuottamat oppimisen kokemukset ovat keskiössä Heidi **Hirston** ja Anne **Sorosen** artikkelissa. Tanja **Sihvonen** lähestyy teknologisesta näkökulmasta tutkimuksen tekemistä ja pyrkii artikkelillaan tuomaan tieteellisestä kirjoittamisesta käytävään keskusteluun mukaan sosioteknistä ajattelua.

Kaikissa kokoomateoksen artikkeleissa tarkastellaan tieteellistä kirjoittamista tutkielman tekemisen näkökulmasta. Tieteellinen kirjoittaminen voidaan nähdä tiedeyhteisön toiminnaksi, johon kirjoittajat sosiaalistuvat vähitellen (Luukka, 2007; Swales, 1990; Duff, 2010). Viestinnällisiin käytäntöihin sosiaalistuminen tapahtuu instituutiossa monien eri tapahtumien, kohtaamisten ja viestimisen kautta. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset kurssit, ohjaustilanteet, ohjetekstit ja kirjoittajan itse tuottamat tekstit. Sosiaalistuttuaan viestin-

täkäytäntöihin kirjoittajaa voi kutsua kirjoittamisen asiantuntijaksi, joka hallitsee kirjoittamisen yhteisön ja omien päämäärien mukaisesti eri tilanteissa. Kun tieteellisen kirjoittamisen haltuun ottaminen nähdään sosiaalistumisprosessina, selventyy myös kuva siitä, miten tieteellistä kirjoittamista voidaan oppia. Instituutioissa tekstikäytännöt ovat varsin pysyviä, vaikka ne eivät olekaan muuttumattomia. Tiedeyhteisön asiantuntijajäsenet ovat tottuneet tuottamaan tekstejä siten, että ne noudattavat käytäntöjä.

Opintojensa aikana opiskelija sosiaalistuu käytäntöihin vähitellen, ja opinnot tukevat sosiaalistumista eriasteisesti. Jokainen viestintätapahtuma yliopistossa saattaa tuoda esille tieteellisen yhteisön arvostamia arvoja, käytäntöjä ja henkilöitä. Opinto-ohjelmat ja opinnotprosessit ovat käytäntöjä, jotka niin ikään rakentavat kulttuuria, jossa ohjaajat ja opiskelijat työskentelevät. Kulttuurissa on omat arvot, itsestänselvyydet, valta-asetat ja yleinen viestintäkulttuuri, joka asettaa omia lähtöasetelmia opettamiselle ja opiskelemiselle. Kulttuurissa työskentelevä tuskin tiedostaa tai tietää kaikkea, mikä hänen toimintaansa vaikuttaa. Vaikka tietyn instituution tai yliopiston kulttuuri olisi osin yhtenäinen, tieteellisestä viestinnästä eri aloilla, oppiaineilla ja yksilöillä on erilaisia näkemyksiä ja tietämystä siitä, millaista tieteellisen viestinnän tulee olla (ks. Berkenkotter & Huckin, 1993; Luukka, 2007, s. 16).

Tiedeyhteisön käytäntöihin sosiaalistumista voidaan tukea monella eri tavalla. Tieteellisen kirjoittamisen kurssit on usein suunniteltu juuri kurseiksi, joilla sosiaalistamista tieteellisiin tekstikäytäntöihin joudutetaan. Tekstikäytäntöjä voidaan havainnollistaa esimerkiksi tuomalla esille, miten tutkielman rakenne yleisellä tasolla on usein samankaltainen mutta yksityiskohtaisemmalla tasolla vaihteleva. Tekstilajin käytäntöjen tuntemaan oppiminen vahvistaa opiskelijan näkemystä tekstilajiin liittyvistä odotuksista ja niiden vaihtelusta. Tavoitteena ei ole käytäntöjen omaksuminen mukisematta vaan se, että käytäntöjen tunteminen auttaa kirjoittajaa lähestymään tekstin tuottamista valintojen tekemisenä. Tällöin käytäntöjä voidaan lähestyä myös kirjoittajalle hyödyllisinä tapoina, joita on hyvä opetella tuntemaan pärjätäkseen tässä kulttuurissa.

Opiskelijalla on oltava paitsi tieteenalan tietoa, hänellä on oltava myös monipuolista tietoa tekstilajista. Tietämyksen kautta opiskelijan on mahdollista kehittyä kirjoittajaksi, joka tuntee olevansa tekstinsä hallitsija eikä koe olevansa hukassa. Tällöin kirjoittaja tietää, mitä hänen täytyy tehdä, miten hän saa sen tehtyä ja lisäksi miksi hän sen tekee niin kuin tekee. Tekstilajitaitoihin kuuluu sekä tekstin kontekstuaalisen ja kokonaisuuden tason hallinta että lause- ja sanatason hallinta. Kun tekstissä jokainen luku, kappale, lause ja sana on tarkkaan harkittu ja tarpeellinen, kirjoittajasta on tullut tekstinsä hallitsija. Käsitteiden oppimisen lisäksi tutkielmaa kirjoittava opiskelija omaksuu tutkimusongelmaansa liittyviä asioita lukemalla ja opettelee kirjoittamaan tutkielmaa tavalla, joka vastaa tiedeyhteisön odotuksia. Odotukset liittyvät niin käsitteiden ja termien käyttöön, tekstin jäsentämiseen, kirjoittajan oman äänen käyttöön kuin argumentointiin, jotka kaikki viime kädessä tuotetaan kieleen merkitysvalinnoilla. Tässä teoksessa lähestytään tutkielman kirjoittamista monesta eri näkökulmasta (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Keskiössä on tutkielmateksti, jota lähestytään myös erilaisista tuottamisen näkökulmista.

Yksi teoksemme artikkeleita yhdistävistä lähtökohdista on, että kirjoittaminen nähdään taidoksi, jota voi kehittää ja joka kehittyy kirjoittamalla (ks. Lindblom-Ylänne & Wager, 2002, s. 314). Kirjoittamisen taitoa voidaan myös tukea monella eri tavalla. Vaikka opiskelijoilla olisi vaikeuksia tutkielmia tehdessään, kannattaa muistaa, että vaikeudet kuuluvat luoviin prosesseihin ja että niistä monesti oppii paljon. Siksi Helsingin Sanomissa (2018) pohdinnan arvoiseksi esitetty ratkaisu, opintojen jättäminen kandidaatin tutkintoon, ei kuulosta mielekkäältä. Sinnikäs työskentely vie eteenpäin, ja kandidaattitutkielman valmiiksi saava pystyy varmasti tekemään myös pro gradu -tutkielman. Sen sijaan yliopistojen on varattava riittävästi resursseja kirjoittamisen tukemiseen, opetukseen ja sen kehittämiseen sekä opinnäytetyöohjaukseen, sillä ne voivat määrittää, millaiseksi kokemukseksi tutkielman tekeminen opiskelijalle muodostuu. Juuri nyt, vuonna 2020 elämme aikaa, jolloin yhteiskuntaamme koettelee uusia asioita, globaalisti leviävä koronavirus. Etäopiskelu on tästäkin syystä lisääntynyt. Vaikka digitalisaatio tuo mukanaan monimediaalisia materiaaleja, kirjoitettu teksti säilyttää arvonsa toimintatapamuutoksista huolimatta: se on edelleen hyvä tapa perehtyä uuteen tietoon, sen taustoihin ja lähteisiin.

Vaikka tieteellisillä teksteillä on yksi tekijä, ne tuotetaan tavalla tai toisella työskennellen vuorovaikutuksessa muiden kanssa (ks. Tusting ja muut, 2019). Tässäkin projektissa kirjoittajat ovat kommentoineet toistensa aiheideoita ja artikkeleiden eri versioita. Vuonna 2019 ehdimme tavata toisemme muutamaan otteeseen tekstiseminaareissa, jotka olivat antoisia. Teoksen artikkelien vertaisarvioijat ovat antaneet artikkeleista kirjoittajille yksityiskohtaista palautetta, mikä on mahdollistanut artikkeleiden kehittämisen yhä laadukkaammiksi teksteiksi. *Viestinnän tutkijayhdistys VAKKI r.y.*:n puheenjohtaja Merja **Koskela**, rahastonhoitaja Niina **Nissilä** ja julkaisuvastaava Heidi **Hirsto** ovat tukeneet työskentelyäni aina tarvittaessa. Kokoomateoksemme lähdeviitteet on tehty hyödyntäen

Vaasan yliopiston lukuvuonna 2019–2020 käyttöön ottamia kirjoitusohjeita, joiden perustana toimii yhdysvaltalaisen psykologiyhdistyksen, American Psychological Associationin, APA-säännöt. Kiitän julkaisusihteeri Merja **Kalliota** tuesta, jota olen saanut ohjeita soveltaessani mutta myös teoksen painokuntoon saattamisessa. Artikkelin prosessi raakileesta valmiiksi on kuin keitto, joka paranee hauduttamalla. Keiton hauduttaminen tarvitsee myös kypsentyksen eli toimittajan. Haluankin kiittää kaikkia projektiin osallistuneita yhteistyöstä. On ollut ilo ja kunnia tehdä töitä kanssanne ja edetä kohti samaa päämäärää; julkaisua, josta toivottavasti on monille hyötyä.

Tätä projektia on vienyt eteenpäin toinenkin päämäärä. Teoksemme *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* on tuotettu kunnianosoitukseksi teknisen viestinnän professori Anita **Nuoppo**selle, joka jäi eläkkeelle Vaasan yliopiston palveluksesta 31.5.2020. Vaasan yliopiston viestintätieteiden oppiaineessa kolmen vuosikymmenen ajan viestintätieteiden, erityisesti soveltavan kielitieteen, teknisen viestinnän ja terminologian opetusta ja tutkimusta kehittänyt Anita väitteli ruotsin kielen oppiaineesta vuonna 1994. Väitöskirja *Begreppssystem för terminologisk analys* keskittyi käsitteanalyysiin terminologisen tutkimuksen näkökulmasta. Samaan aiheeseen Anita on syventynyt monissa myöhemmissä tutkimuksissaan. Myös tässä teoksessa julkaistava oppikirja-artikkeli keskittyy käsitteisiin ja siihen, miten tutkija voi tutkimusta kehitellessään hyödyntää systemaattista käsitteanalyysiä. Kirjoittaessaan artikkeliaan Anita on tiennyt sen tulevan yhteiseen kokoomateokseen. Samoin kuin muut kollegat, Anita on ollut mukana projektin alkumetreiltä asti, tietämättä kuitenkaan sitä, että teoksesta tulee hänen juhlakirjansa. Kiitän Anitaa erityisesti teoksen loppuvaiheessa tarkasta palautteesta, jota teksteistäni sain. Teoksella juhlistamme ja kiitämme Anitaa hänen työstään. Teoksen lopusta löytyy Merja **Koskelan** ja Niina **Nissilän** kirjoittama teksti Anitan urasta.

Isossakyrössä 14.9.2020

Heli Katajamäki

Lähteet

- Berkenkotter, C. & T. Huckin (1993). Rethinking Genre From a Sociocognitive Perspective. *Written Communication* 10(4), 475–509.
- Duff, Patricia A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 169–192. Doi: 10.1017/S0267190510000048
- Helsingin Sanomat (2018, 21. tammikuuta). *Yliopistosta voi päästä ulos myös kandidaattina*. Pääkirjoitus. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <https://www.hs.fi/maakirjoitukset/art-2000005533057.html>
- Lindblom-Yläne, S. & Wager, M. (2002). Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (Toim.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 314–325). WSOY.
- Luukka, M.-R. (2007). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (Toim.). *Tieteellinen kirjoittaminen* (2. painos, s. 13–28). Vastapaino.
- Nuopponen, A. (1994). *Begreppssystem för terminologisk analys* [väitöskirja, Vaasan yliopisto].
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Tusting, K., McCulloch, S., Bhatt, I., Hamilton, M. & Barton, D. (2019). *Academics Writing. The Dynamics of Knowledge Creation*. Routledge.

Osa I: Tutkimusartikkelit

Käsitteiden analysointi tieteellisen kirjoittamisen oppimisen menetelmänä

Heli Katajamäki

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata sitä, miten käsitteiden analysoiminen voi tukea opiskelijaa sen tiedostamisessa, millaista kielen käytön osaamista tieteellisessä tekstilajissa tarvitaan. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että tekstilajille ominaisen kielen käytön osaamisen tiedostaminen eli metakognitiivinen tekstilajitietoisuus auttaa opiskelijaa kehittymään tieteellisen tekstin kirjoittajana. Tutkimus kohdistuu tieteellisen kirjoittamisen kurssilla tehtävän käsiteanalyysitehtävän opettavaisuuteen. Käsiteanalyysitehtävässä opiskelijat analysoivat aiemmin tehdyn saman alan tutkielman käsitteiden käyttöä, minkä jälkeen he parantelevat aiemmin kirjoittamaansa tutkimussuunnitelmaa. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten käsiteanalyysitehtävästä opitut asiat heijastuvat tutkimussuunnitelman kirjoittamiseen ja millaisia oppimisen kokemuksia käsiteanalyysitehtävä opiskelijoille tuottaa. Tutkimuksen aineistona ovat tutkimussuunnitelman eri versiot ja kurssin lopussa tehty kysely. Aineisto on kerätty Vaasan yliopiston opiskelijoilta vuosina 2018 ja 2019 pidetyiltä Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi -kurseilta. Tulokset osoittivat, että opiskelijoiden tutkimussuunnitelmissa käsitteiden käyttö yksityiskohtaistui: opiskelijat muokkasivat tutkimussuunnitelmia lisäämällä pääkäsitteitä, ylä- ja alakäsitteitä sekä käsitteiden kytkentöjä tai määritelmiä sekä poistamalla synonyymisiä nimityksiä. Sekä opiskelijoiden tutkimussuunnitelmien lopussa olevat kommentit että heidän kyselyyn antamat vastauksensa toivat esille, että opiskelijat olivat kokeneet oppineensa käsiteanalyysitehtävästä asioita, joiden kautta oli tulkittavissa heidän deklaratiiivisen, suunnitelmallisen ja tilanteisen metakognitiivisen tekstilajitietoisuutensa lisääntyneen.

Asiasanat: tieteellinen kirjoittaminen, oppiminen, metakognitiivinen tekstilajitietoisuus, tekstilajitieto, käsite, käsiteanalyysi

1 Johdanto

Tutkielman kirjoittamiseksi kirjoittajalla on oltava tekstilajitietoa eli tietoa tieteellisestä tekstilajista niin kontekstin, tekstilajin kuin sille ominaisten kielellisten resurssien näkökulmasta, jotta tutkielmasta tulee tiedeyhteisön odotusten mukainen. Tekstilajitietoa voidaan kerryttää paitsi kirjoittamalla, myös analysoimalla tekstejä. Erilaisilla tekstien analysointiin liittyvillä tehtävänannoilla pystytään vahvistamaan opiskelijan tekstilajien tuntemusta, mikä nähdään tärkeäksi erityisesti genrepedagogiikassa (ks. Swales, 1990; 2016). Analysoimalla tekstejä opiskelija pääsee itse havainnoimaan sitä, miten kielen käyttö tuottaa teksteissä merkityksiä. Tekstilajitiedon lisäksi kirjoittamisen oppiminen vaatii metakognitiivista tietoisuutta (Negretti & Kuteeva, 2011; Negretti & McGrath, 2018), jonka kautta opiskelija hahmottaa, mikä on hänen omaa tietämystään ja osaamistaan ja pystyy myös säätelemään, miten ja milloin tietoa voi ja pitää hyödyntää.

Negretti ja Kuteeva (2011) kytkevät tekstilajitiedon ja metakognitiivisen tietoisuuden käsitteet puhuen **metakognitiivisesta tekstilajitietoisuudesta**, jolla viitataan opiskelijan omaan kykyyn ymmärtää, mitä hänen tulee oppia osatakseen kirjoittaa tieteellistä tekstiä, mitä hän osaa ja mitä hänen kannattaa jatkossakin kehittää ja huomioida ja miten. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten tutkielmatekstin käsitteiden analysoiminen voi tukea opiskelijan metakognitiivista tekstilajitietoisuutta ja näin viedä eteenpäin opiskelijan tie-

teellisen kirjoittamisen osaamista. Tekstien analysoinnin näen tekstilajitietoisuuden oppimisen menetelmäksi, jonka kautta opiskelija oppii ymmärtämään, miksi kielellisiin resursseihin on syytä paneutua ja miten ne kielen käytössä ilmenevät.

Tieteellisen kirjoittamisen osaamisen kehittymistä tarkastelen käsitteiden kielellistämisen näkökulmasta. Tiedettä ei voi tehdä ilman käsitteellistä ajattelua eikä toisaalta myöskään kielellistämättä käsitteitä tekstiin ilmaisu- ja sanatason valintoina. Käsitteiden **kielellistämällä** tarkoitan kaikkia niitä tekstin kielellisiä keinoja, joilla nimetään käsitteitä, määrittellään niitä, rakennetaan käsitteille suhteita tai kuvaillaan niitä. Kun käsitteet on kielellistetty tekstiin, niillä tuotetaan merkityksiä tekstissä sekä tekstin kokonaisuusjäsentelyn (rakenteellis-funktionaalisen) tasolla että kielellisellä (merkityksen ja muodon) tasolla¹. Kielellistämistä ei kuitenkaan tehdä tyhjiössä, vaan kirjoitettaessa on hallittava lisäksi tekstilajille ominaiset viestintäkäytännöt.

Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti tieteellisen tutkielman tekstilajiin, sillä sen oppimiseen tieteellisen kirjoittamisen kurssilla pyritään. Yhtäältä lähestyn tutkielmatekstejä kielitieteellisen diskurssitutkimuksen näkökulmasta tekstilajina, jonka odotetaan noudattavan tiedeyhteisön käytäntöjä. Näihin käytäntöihin lukeutuu myös se, miten tietyn oppialan käsitteitä tutkielmatekstissä kielellistetään. Toisaalta lähestyn tutkielmatekstin käsitteiden analysointia oppimisen menetelmänä, joka voi kehittää opiskelijan tietoisuutta käsitteiden kielellistämisestä mutta myös tietoisuutta tekstilajista. Tällöin tarkastelun lähtökohta on kasvatustieteellinen.

Tutkimuksen tarkoituksena on osoittaa, että oman alan tutkielman analysoiminen voi tukea tieteellisen kirjoittamisen oppimista². Tavoitteena on kuvata, miten opiskelijoiden metakognitiivinen tekstilajitietoisuus kehittyi käsiteanalyysitehtävän tekemisellä. Tutkimus noudattaa interventiotutkimuksen mallia (ks. Cappella ja muut, 2016, s. 284–292): tarkastelen käsiteanalyysitehtävän tekemisen (interventio) vaikutusta analysoimalla kursilla tehtävän tutkimussuunnitelman muuttumista ja kyselyaineistoa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia muutoksia on havaittavissa tutkimussuunnitelmien eri versioissa käsitteiden kielellistämisessä, kun versioiden välissä tehdään käsiteanalyysi?
2. Millaisia oppimisen kokemuksia käsiteanalyysitehtävä opiskelijoille tuotti?
 - Mitä tieteellisen kirjoittamisen kurssin opiskelijat kokevat oppineensa tekemistään pro gradu -tutkielmien käsiteanalyysistä?
 - Miten he uskovat oppimansa heijastuvan jatkossa tieteellisten tekstien tuottamiseen?

1 Määrittely nojaa Martinin (1992), Martinin ja Rosen (2003), Whiten (1998) ja Martinin ja Whiten (2005) kehittämään suhtautumisen teoriaan. Suhtautumisen teoriassa tekstiä lähestytään kokonaisuutena, jolloin tekstin kokonaisuusjäsentely nähdään muodostuvan erilaisista vaiheista ja funktionaalista jaksoista, jotka tuotetaan kielellisesti (ks. myös Shore, 2014; Katajamäki, 2018). Suhtautumisen teorian lähtökohtana on Hallidayn (1994) systeemis-funktionaalinen kielenkuvaus. Hallidaylaisin termein käsitteiden kielellistämistä analysoitaessa tarkastellaan pääosin kielen ideationaalisten merkitysten tuottamista.

2 Esimerkiksi El-Hindi (1997) tuo esille, miten metakognitiivisten taitojen soveltaminen ja yhdistäminen lukemisen ja kirjoittamisen harjaannuttamiseen kehittää opiskelijoita lukijoina ja kirjoittajina. Tutkimuksessa (emt.) tarkastelun kohteena on kuitenkin pikemminkin menetelmällisen lukemisen kuin analyttisen lukemisen taitojen harjaannuttaminen.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on auttaa kehittämään tieteellisen kirjoittamisen opettamista. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että käsitteiden analysoimisesta saatujen oppien hyödyntäminen oman tekstin tuottamisessa vahvistaa opiskelijan metakognitiivista tekstilajitietoisuutta ja auttaa kehittämään oman tekstin hallitsijaksi. Tutkimus kohdistuu siten erityisesti tiedeyhteisön odotusten (ks. esim. Luukka, 2007, s. 14–16) oppimisen ymmärtämiseen. Tällöin kohteena ei ole se, missä määrin opiskelijoiden kielen käyttö laadullisesti vastaa tiedeyhteisön odotuksia (ks. esim. Hynninen & Kuteeva, 2017), vaikka myös tätä paremman ymmärryksen kautta tavoitellaan. Tutkimusasetelmassa yhdistyy kahden eri tekstilajin tarkastelu. Siinä missä kurssin opiskelijat analysoivat käsitteiden käyttöä toisten kirjoittamista tutkielmista, tässä tutkimuksessa opiskelijoiden omaa käsitteiden käyttöä tarkastellaan tutkimussuunnitelmista. Sekä tutkielma että tutkimussuunnitelma nähdään tutkimuksessa saman genrekolonian tekstilajeiksi (ks. Bhatia, 2004), minkä takia voi olettaa, että yhdestä tekstilajista saatu oppi voi heijastua toisen tekemiseen. Tutkimussuunnitelmiin tehtyjen muutosten analysoinnin kohteena on kielen käyttö, ja diskurssianalyttisen menetelmän kehittämisessä olen hyödyntänyt muutamia Nuopponen (1994; 2005; 2009; 2020 [tässä teoksessa]) koostaman systemaattisen käsiteanalyysin käsitteistä.

2 Käsitteiden käytön hallinnasta tekstilajin oppimiseen

Lähestyn tässä tutkimuksessa tieteellistä kirjoittamista sosiokulttuurisena käytäntönä, johon opiskelija sosiaalistuu vähitellen ja samalla aloittaa kehittymisen aloittelijasta asiantuntijaksi. Käytännöt ovat myös oppialasidonnaisia (ks. Tusting ja muut, 2019, s. 64–65). Oppialasidonnaisuus on kirjoittamisessa mukana aina myös erikoisalan kielen kautta. Kehittyminen oman alan asiantuntijaksi vaatiikin aina kielellistä kehittymistä, erikoiskielen omaksumista (ks. esim. Nuopponen, 2003a, s. 18). Asiantuntijuuteen kuuluu myös ajattelun kehittyminen, joka tapahtuu käsitteitä omaksumalla. **Käsite** voidaan määritellä asiantuntijayhteisössä jaetuksi ajatusyksiköksi, jolla on nimitys ja jolla viitataan käsitepiirteisiin, jotka on havainnoitu ilmiön tai tarkoitteen ominaisuuksista (ks. Nuopponen, 2020). Koska käsitteet toimivat sekä ajattelun että kielen tasolla, tutkielman käsitteiden käytön hallinta edellyttää sekä tekstilajin että erikoisalatiedon hallintaa. Asiantuntija pysyy yhdistämään molemmat tekstissään siten, että tekstin eri osista muodostuu tekstilajille ominainen, eheä kokonaisjäsentely, jossa on keskitytty ydinsisältöön. Luvussa 2.1 kuvaan käsitteiden käytön hallintaa taitona, jossa on eri osa-alueita ja jonka oppimisen tavoittelu on kytkettävissä tieteellisille teksteille asetettuihin odotuksiin. Luvussa 2.2 kuvaan, milloisista lähtökohdista tarkastelen käsitteiden käytön hallinnan opettamista ja oppimista.

2.1 Käsitteiden käytön hallinta

Käsitteiden käytön hallinta on yksi tieteellisessä kirjoittamisessa tarvittava taito. Tieteellisessä tekstissä on tärkeää pystyä kielellistämään käsitteitä siten, että tekstin lukija vakuuttuu siitä, että kirjoittaja hallitsee käsitteiden käytön. Kirjoittamisen oppimisen näkökulmasta **käsitteiden käytön hallintaa** on ensinnäkin se, että tutkija osaa valita, muodostaa ja kehittää tutkimukselle tarkoituksenmukaiset käsitteet. Lisäksi tutkija osaa kielellistää käsitteet tutkielmaan tekstilajin odotusten mukaisesti siten kuin se tutkimuksen

tavoitteen ja tutkielman retoristen tavoitteiden kannalta tekstin eri osissa on tarpeen (ks. Koskela & Pilke, 2020, s. 130–131 [tässä teoksessa]).

Tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisten käsitteiden valinnassa, muodostamisessa ja kehittämisessä on kyse käsitteenmuodostuksesta. **Käsitteenmuodostukseen** prosessina kuuluu tutkimukseen tarvittavien käsitteiden valinta, käsitteiden ymmärtäminen, termien ja käsitteiden tunteminen (termien tunnistaminen, käsitteiden määritelmien tunnistaminen ja tunteminen, käsitteiden määritelmien yhtäläisyyksien ja erojen tunteminen, omien käsitteiden suhteuttaminen muiden määrittelemiin käsitteisiin), uusien käsitteiden muodostaminen ja käsitteiden määrittely tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti (ks. Niiniluoto, 1984; Kakkuri-Knuutila, 2004, s. 328–356; Puusa, 2008, s. 36–42; Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 146–157; Nuopponen, 2020). Käsitteenmuodostuksen prosessi voi johtaa käsitteiden käyttöön sellaisena kuin niitä erikoisalan asiantuntijayhteisössä on aiemmin käytetty, mutta yksittäinen tutkija voi myös luoda ja nimetä uusia käsitteitä, joista osasta voi tulla yleisesti hyväksytyjä (ks. Nissilä & Koskela, 2020, s. 140–141 [tässä teoksessa]).

Koska tekstien sanoja voidaan tulkita eri tavoilla, tieteen kielessä asiat pyritään ilmaisemaan niin tarkasti, että tulkintamahdollisuudet vähenisivät. Tutkielmaa kirjoittaessaan opiskelijan olisi osattava kielellistä käsitteitä siten kuin se on tieteellisessä viestinnässä tarkoituksenmukaista; yksiselitteisesti ja tarkasti (ks. Luukka, 2007, s. 18–19; Puusa, 2008, s. 38). Tiedeyhteisössä tarkoituksenmukaisiksi nähtyjä tekstikäytäntöjä voi kutsua tieteellisen tekstin *ihanteiksi* (ks. Luukka, 1995; Hynninen & Kuteeva, 2017). Tämän ihanteen mukaisesti erilaisissa tutkielman kirjoitusoppaissa ja myös opettamalla tieteellisen kirjoittamisen kurssilla opetetaan, että tutkimuksen keskeisimmät käsitteet tulee nimetä selkeästi. Niille valitaan tai muodostetaan termi, jolla samaan käsitteeseen viitataan aina (ks. Nissilä & Koskela, 2020), ja mahdolliset termin käännökset. Lisäksi käsite täytyy määritellä erottuvasti, mikä Kakkuri-Knuutilan (2004, s. 337; ks. myös Nuopponen, 2003b; 2020) mukaan tapahtuu esimerkiksi käsitteelle ominaisten tunnusmerkkien, alalajien, tehtävien, rakenneosien, prosessin tekijöiden ja vaiheiden mukaan.

Voisi luonnehtia, että mitä useampien erikoisalojen käsitteitä tutkija tutkimuksessaan tarvitsee, sitä haastavampaa on käsitteiden kielellistäminen selkeästi ja yksiselitteisesti. Vaikka näkemykset käsitteiden kielellistämisen ihanteista olisivat tiedeyhteisössä yhteneväisiä, ihanteiden noudattaminen ei ole opiskelijalle aina helppoa (ks. Helenius, 2003, s. 209). Käsitteiden käytön vaikeuksiin voi olla monia syitä (ks. Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 148–151) mutta yksi näistä on se, että tutkimus- ja kirjoitusprosessin alussa opiskelija vasta tutustuu käsitteisiin, joilla tutkimuskohdetta aikoo lähestyä (ks. käsitteellisen ajattelun kehityksestä Pynnönen, 1998, s. 31–35; Hakkarainen ja muut, 1999, s. 107–114). Aiemmissa opinnoissaan opiskelija on puolestaan omaksunut lukemattomia uusia käsitteitä. Hän on voinut omaksua esimerkiksi talousalan nimityksiä erilaisille ilmiöille, käsitteiden käsittepiirteitä ja käsitteiden suhteita toisiin käsitteisiin (ks. käsitejärjestelmistä Nuopponen, 2020). Omaksuttaessa yliopisto-opintojen aikana käsitteitä eri aloilta ja teorioista eivät käsitteiden yhtäläisyydet ja erot välttämättä hahmotu. Kun opiskelija sosiaalistuu oman alan, mutta eri tutkimustraditioihin pohjautuviin käsitteisiin, käsitteitä opitaan usein vielä ylimalkaisesti verrattuna siihen, miten täsmällisesti niitä tieteellisessä

tekstissä tulisi käyttää. Oman tutkielman tekeminen voi olla siten ensimmäinen kerta, kun opiskelija käyttää käsitteitä tutkimuksen vaatimalla tavalla.

Käsitteiden omaksuminen on perehtymistä aiempaan ajatteluun. Sen sijaan tutkielman kirjoittaminen on merkitysten valintaa (Halliday, 1994): opiskelijan on valittava, miten ja mihin kohtiin hän tuo käsitteet tekstiin, miten hän käsitteensä nimeää, missä määrin ja millä tavoin niitä määrittelee tai jättää määrittelemättä, kuvaa tai sitoo toisiin käsitteisiin. Näiden valintojen tulisi olla motivoituja suhteessa tutkielman tekstilajin retorisiin tavoitteisiin ja tutkimuksen tavoitteeseen. Prosessin edetessä käsitteiden kielellistämisen tarkkuutta palvelee se, että opiskelija hahmottaa, että käsitteillä on erilaisia nimityksiä ja että samaa nimitystä voidaan käyttää viittaamaan eri käsitteisiin. Lisäksi opiskelijan on hyvä hahmottaa, että käsitteet ovat tieteenala- ja koulukuntakohtaisia ja että käsitteiden valinta kytkeytyy omaan oppialaan ja tutkimusongelmaan monin tavoin.

Niin ikään käsitteiden tuntemaan oppiminen vaatii nimitysten ja käsitepiirteiden oppimisen ja yhtäläisyyksien ja erojen hahmottamisen. Tämä hahmottaminen on tarpeen, sillä tutkimuksen alussa tutkija voi kuvitella tuntevansa käsitteen ja sen käsitepiirteet, vaikka hahmottaminen olisikin vielä osin puutteellista. Toisaalta on hyvä ymmärtää, että käsitteenmuodostus on prosessi, joka täsmentyy lukemisen kautta, jota voi vahvistaa esimerkiksi systemaattisella käsiteanalyysillä (ks. Nuopponen, 2020). Prosessi etenee usein yhtäaikaaisesti kirjoitusprosessin kanssa, sillä tutkimuksen edetessä käsitteiden sisällöt yksityiskohtaistuvat ja mahdollisesti täsmentyvät tieteelliseen tekstiin tarkkoina määritelminä ja harkittuina nimityksinä. Teksteissä käsitteitä voidaan kielellistää myös epätarkasti. Tällöin esimerkiksi lähteestä lainattu ja siinä tarkkaan määritelty käsite otetaan käyttöön mutta nimetään omin sanoin tai sen sisältöä kuvataan alkuperäisestä poikkeavasti. Tässä artikkelissa tarkastellaan kaikkia tekstin käsitteiden kielellistyksiä kiinnittämättä huomiota niiden tarkkuuteen, mikä erottaa tarkastelun näkökulman terminologian näkökulmasta.

2.2 Tiedeyhteisön viestintäkäytäntöjen omaksuminen

Tiedeyhteisön viestintäkäytäntöjä omaksutaan osallistumalla erilaisiin tapahtumiin, prosesseihin, mutta myös kirjoittamalla ja lukemalla. Sosiaalistumista tiedeyhteisön viestintään, kuten tieteelliseen kielen käyttöön ja tieteelliseen kirjoittamiseen, voidaan tukea opettamalla asiaa esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen kurssilla. Genrepedagogiikassa keskitytään juuri tekstilajien opettamiseen. Hyland (2003, s. 17–20; 2007, s. 149–150) tuo esille, että genrepedagogiikassa painotetaan tekstilajien oppimista tietyn kulttuurin odotuksenmukaisina viestintäkäytäntöinä, jolloin päästään oppimaan ja opettamaan kielen käyttöä kontekstissaan pikemminkin kuin pelkkiä sanastoja tai lause- ja virkerakenteita. Samalla Hylandin mukaan asettuu lähtökohdaksi se, miten ja millaisia merkityksiä kielen resursseista valitsemalla viestintätilanteessa tuotetaan. Hyland (2003, s. 20) korostaa genrepedagogiikan hyötyjä vieraan kielen (L2) opetuksessa, koska se antaa vieraan kielen oppijalle lähtökohdan arvioida kieltä, kielen resursseja ja toisinaan jopa haastaa niiden käyttöä. Tämä lähtökohta poikkeaa prosessikirjoittamisen mallista, jossa kirjoittaja oppii kirjoittamista itsenäisesti ja luovasti ratkomalla ongelmia ilman opetusta, kulttuuriin tekstilajin tajuun nojautuen (Hyland, 2003, s. 17–20; 2007, s. 149–150; ks. myös

Kalliokoski, 2013). Oman kokemuksen mukaan vertaispalautetta sisältävä prosessikirjoittamisen malli toimii hyvin äidinkielen opetuksessa. Myös genrepedagogiikka soveltuu hyvin tieteellisen kirjoittamisen opetukseen äidinkielisille, sillä sen avulla voidaan vahvistaa opiskelijan tietämystä tiedeyhteisön viestintäkäytännöistä, niihin liittyvistä odotuksista ja suosimista resursseista. Tiedeyhteisön viestintäkäytäntöjä tuo esille esimerkiksi Swalesin (1990, s. 140) tieteellisen artikkelin johdannon rakennetta kuvaava CARS-mallia. Malli on yksi tunnetuimpia genrepedagogiikassa hyödynnetyistä malleista tieteellisen kirjoittamisen opetuksessa, ja Mäntynen (2006, s. 56–58) korostaakin sen kulttuurisidonaisuuden huomioimisen tarvetta. Tietämys viestintäkäytännöistä auttaa opiskelijaa kehittymään oman alan asiantuntijaksi, joka sekä tuntee oman alan kielelliset resurssit että pystyy käyttämään niitä kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla (ks. Nissilä & Koskela, 2020, s. 143).

Yksi tieteellisen kirjoittamisen opetuksen päämääristä on lisätä opiskelijan tietoa tekstilajista eli siitä, millainen teksti tiettyssä tilanteessa on toimiva ja odotuksenmukainen. Tällainen **tekstilajitieto** (*genre knowledge*) karttuu tekstejä tuottamalla mutta myös tekstejä lukemalla ja analysoimalla (ks. Swales, 1990; Bhatia, 1993; Katajamäki, 2016). Tekstien tulkinnassa tekstilajitiedolla on keskeinen asema, sillä tekstilajin tarkoitusten tunnistaminen ohjaa paitsi tekstin tuottamista, myös lukutapaa (Swales, 1990, s. 52–53; Bhatia, 1993; 2004; Luukka, 1995; Katajamäki, 2016). Tekstilajitietoa tarvitaan, jotta voidaan tuottaa tiettyä tekstilajia tekemällä tietoisesti siihen sopivia valintoja. Koska käsitteiden käyttö kielellistyy tekstin eri kohtiin tehtävinä ilmaisu- ja sanatason valintoina, tekstilajitieto käsitteistä edellyttää tietoa rakenteesta ja kielestä eli Tardyn (2009, s. 20–22) termin formaalia tietoa. **Formaali tieto** (*formal knowledge*) on tietoa tekstilajin tyypillisestä rakenteesta, ilmaisuista ja sanastollis-kieliopillisista keinoista mutta myös mediasta, jolla tekstilajia välitetään. Tardyn mukaan tekstiä tuottaessa formaali tieto liittyy aina myös muuhun tekstilajitietoon, kuten prosessuaaliseen tietoon, retoriseen tietoon ja erikoisalan tietoon. **Prosessuaalisella tiedolla** (*process knowledge*) Tardy viittaa kaikkiin tekstilajin tuotannon ja prosessin vaiheisiin, mukaan lukien tietoon tekstilajin tehtävästä osana tekstilajiverkostoa, kun taas **retorinen tieto** (*rhetorical knowledge*) on tietoa siitä, mihin tekstilajilla pyritään ja mitkä tekijät vaikuttavat päämäärään pääsemiseen kussakin yksittäisessä tilanteessa. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi kirjoittajan tieto siitä, millaisen lähtökohdan kirjoittajan oma asema ja asiantuntijuus antavat tekstin vakuuttavuudelle, millaisin ilmaisin ja sanoin hän tekstissä itseään, asennetaan ja asiaa ilmaisee ja mitä hän tietää tekstin lukijoiden tiedoista ja asenteista. **Erikoisalan tieto** (*subject-matter knowledge*) on alalle ominaista tietoa (Tardy, 2009, s. 20–22). Erikoisalan tiedolle on ominaista alan omat käsitteet ja niiden muodostamat käsitejärjestelmät, joiden kautta asioita tarkastellaan alalle vakiintuneesti ja ominaisesti (Nuopponen, 2003a, s. 5–7; Koskela & Katajamäki, 2012, s. 458).

Koska käsitteiden tarkastelu liittyy erottamattomasti ilmaisujen ja kielen sanojen käyttöön tekstissä, käsitteiden käytön hallinnan oppimista voi lähestyä myös **kielitietoisuuden** (*linguistic awareness*) käsitteen kautta. Kielitietoisuuden käsitteen kautta voidaan kiinnittää huomiota siihen, miten kielenoppimista ja kieltenopetusta voidaan kehittää siten, että niin opettajat kuin opiskelijatkin tulevat tietoisiksi kielestä ja kielellisistä valinnoista (Lahti ja muut, 2020). Kielitietoisuus lisääntyy kielen käyttöä tarkastellen, vertailen ja analysoiden (Krogager Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Jou, 2019, s. 1475).

Krogager Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019; ks. myös Lahti ja muut, 2020) ovat tarkastelleet kielitietoisuutta käytännön toimintana luokkahuoneessa erottaen eri ulottuvuuksia, joita ovat kielen huomiointi, metakielellinen tieto, metakielellinen pohdinta ja kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet³. Näiden näen toteutuvan myös kurssillani käsitteanalyysitehtävää tehtäessä, sillä sen tavoitteena on juuri **kielen huomiointi** siten, että opiskelijat analysoivat tekstistä käsitteitä ja niiden määritelmiä. Käsitteiden suhteiden tarkastelu pohjautuu **metakielelliseen tietoon** eli tietoon sekä kielen käytön säännöistä ja kielestä järjestelmänä että tietoon ja ymmärrykseen käsitejärjestelmistä. Käsitteiden suhteet rakentuvat teksteissä usein implisiittisesti, ja ne vaativat merkitysten suhteiden, ts. järjestäytymisen hahmottamista. Erityisesti opiskelijoiden käsitteanalyysissaan tekemät tulkinnat ja johtopäätökset voivat olla **metakielellistä pohdintaa** eli kieleen liittyvää järjkeilyä, joka on tärkeää asioiden mieleen painamiseksi (ks. Krogager Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kielitietoisuuteen liittyvät myös kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat **asenteet**, sillä ennakkoon olevat oletukset ja tiedot saattavat vaikuttaa oppimiseen (Krogager Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Konstruktivistista lähestymistapaa (ks. Tynjälä, 1998) myötäillen näkisinkin, että kun opetetaan ihanteen mukaisia kielen käytön tapoja, pelkkä asian tuntemaan oppiminen ei ole välttämättä johda niiden omaksumiseen. Sen sijaan omakohtainen kokemus ihanteen mukaisen kielen käytön toimivuudesta ja ymmärrettävyydestä vahvistaa kokemusta siitä, että ”määrittely on tärkeää”⁴.

Siinä missä asiantuntija pystyy tuottamaan tekstejä osin intuitiivisesti, jolloin monet tekstin tuottamisessa huomioon otettavat asiat ovat automatisoituneet (Tardy, 2009, s. 23), kirjoittamisen oppiminen edellyttää tietoiseksi tulemistä tekstiin tehtävien valintojen mahdollisuuksista. Tekstilajitietoa, joka opitaan analysoimalla, sekä samalla lisääntyvää kielitietoisuutta voidaan lähestyä kognitiivisen toiminnan korkeimmalta tasolta, metakognition näkökulmasta (Hakkarainen ja muut, 1999, s. 165). **Metakognitiolla** viitataan ihmisen ajatteluun omasta ajattelustaan; se on kykyä reflektoida, ymmärtää ja säädellä omaa oppimistaan (El-Hindi, 1997, s. 10; Schraw & Dennison, 1994, s. 460; Schraw, 1998, s. 113–114). Metakognition kautta opiskelija hahmottaa, millainen on hänen tietämyksensä asiasta ja itsestään ja siitä, millä tavoin edeten ja ajatellen saa asian tehdyksi (*metakognitiivinen tietämys*⁵, *en. metacognitive knowledge*) ja miten tietämystään voi muokata ja kehittää (*metakognitiivinen sääntely*, *en. metacognitive regulation*) (Schraw & Dennison, 1994, s. 460; ks. Negretti & McGrath, 2018). Schraw (1998) esittää metakognition kehittämisen tavoiksi yleisen tietoisuuden lisäämisen, itsetuntemuksen ja itsensä säätelyn parantamisen ja sellaisten oppimistapahtumien järjestämisen, joissa oppijan täytyy ajatella ja ohjata omaa ajatteluaan. Tiedostamalla tekstilajin ja siinä käytetyn kielen ominaisuuksia ja tyypillisyyksiä kasvaa opiskelijan metakognitiivinen tekstilajitietoisuus siitä, *mitä* hänen tulee oppia osatakseen kirjoittaa tieteellistä tekstiä, mitä hän osaa ja mitä kannattaa jatkossakin kehittää ja huomioida ja miten (Negretti & Kuteeva, 2011).

³ Kielitietoisuutta lisää myös kielellinen luovuus (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019), jota tieteellisen kirjoittamisen kurssilla ei tavoitteellisesti hyödynnetty.

⁴ Lähestymistapaani voi siten kuvata konstruktiiviseksi (ks. esim. Tynjälä, 1998, s. 211).

⁵ Opiskelija voi kehittää omaa metakognitiivista tietämystään tuleamalla ajattelustaan tietoiseksi, ja metakognitiiviseen tietämykseen voidaan viitata myös termillä **metakognitiivinen tietoisuus** (*metacognitive awareness*) (ks. Negretti & Kuteeva, 2011, s. 97).

Metakognitiivinen tietämys on nähty keskeiseksi monissa tieteellisen tekstilajin hallinnan oppimiseen kohdentuvissa tutkimuksissa. Negretti ja Kuteeva (2011) ovat tarkastelleet, miten englantia toisena kielenä oppineiden opiskelijoiden metakognitiivinen tekstilajitietoisuus ja kyky tulkita ja laatia tieteellisiä tekstejä parantuu, kun opiskelijat ovat tehneet Swalesin (1990) tekstilajiteoriaan pohjautuneita tieteellisten tekstien lukemis- ja kirjoitusharjoituksia. Jou (2019) on tarkastellut sitä, miten yliopisto-opiskelijat oppivat kieltä analysoimalla äänen käyttöä tieteellisissä teksteissä ja tulevat näin tietoiseksi erilaisista äänen käytön tavoista. Analyysin kohteena oli äänen käyttö, jota tarkasteltiin suhtautumisen teoriaa (*Appraisal theory*) ja sen sitoutumisen (*engagement*) systeemiä hyödyntäen (ks. suhtautumisen teoriasta Katajamäki, 2018).

Schrawin (1998, s. 113–114) mukaan metakognitio määritellään yleisesti ymmärrykseksi siitä, miten jokin ajattelua vaativa tehtävä toteutetaan. Schraw erottelee metakognitiivisen tietämyksen deklaratiiiviseen (*declarative knowledge*), suunnitelmalliseen (*procedural knowledge*) ja tilanteiseen tietoon (*conditional knowledge*). **Deklaratiivisella tiedolla** tarkoitetaan sen tiedostamista, mitä ihminen asiasta tietää (*'mitä minä tiedän'*). **Suunnitelmallinen tieto** viittaa tietoon siitä, miten asiat tehdään (*'miten hyödynnän tietoani'*) ja **tilanteinen tieto**, miksi ja milloin asiat tehdään niin kuin tehdään (*'miksi tietoani voi ja pitää hyödyntää ja milloin'*). Negretti ja Kuteeva (2011, s. 104) jaottelevat metakognitiivisen tekstilajitietoisuuden Schrawia mukaillen: tutkielmatekstilajia ja sen käsitteitä tarkasteltaessa opiskelijalla on deklaratiiivista tietoa, kun hän on tietoinen omasta formaalista, prosessuaalista, retorisesta ja ammattialan tiedosta, joka koskee tekstilajia. Toisin sanoen opiskelijalla on esimerkiksi tietoa siitä, ketkä tekstilajia hyödyntävät ja mihin päämääriin tekstilajilla pyritään, millainen tutkielma on tekstilajina ja miten sen rakennetta ja kieltä voi eritellä tunnistaa ja jaotella. Opiskelijalla on suunnitelmallista tietoa, kun hän ymmärtää, kuinka tietoa esimerkiksi tekstin rakenteesta voi soveltaa, ja tilanteista tietoa, kun hän ymmärtää, miksi milloinkin tietoa käyttää. Tilanteinen tieto nojautuu muun muassa diskurssiyhteisön useiden tekstilajien tuntemukseen, jolloin opiskelija ymmärtää tutkielmatekstilajin vaativan esimerkiksi erilaista referointia kuin jonkin vapaamman oppimistehtävän.

Opettamallani tieteellisen kirjoittamisen kurssilla opiskelija tutustuu käsiteanalyysitehtävää tehdessään deklaratiiiviseen tietoon käsitteistä ja soveltaa tietoa analysoidessaan tutkielmaa. Soveltamisen kautta kasvaa hänen tietoisuutensa siitä, miten käsitteitä teksteissä käytetään (suunnitelmallinen tieto lukijana). Analysointi voi myös antaa opiskelijalle ymmärrystä siitä, millaisia merkityksiä käsitteillä teksteissä tuotetaan, miten ne teksteissä toimivat ja miten ja koska niitä tulisi käyttää (tilanteiden tieto lukijana). Oletettavaa siis on, että hänen tekstilajitietonsa kasvaa, mutta kysymykseksi jää, missä määrin lukijapositivista omaksuttu tekstilajitieto vaikuttaa ja heijastuu opiskelijan kirjoittamiseen. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on lisäksi se oletamus, että opiskelijan vahvistuvan metakognitiivisen tekstilajitietoisuuden kautta analyysistä voi oppia ja näin omaksua asiantuntijakirjoittajan tapoja. Bereiter ja Scardamalia (1987, s. 4–6) ovat esittäneet, että aloittelevaa ja asiantuntevaa kirjoittajaa erottaa erityisesti se, millainen on heidän lähestymistapansa tekstiä tuotettaessa. Siinä missä aloittelevaa kirjoittajaa voi luonnehtia tietoa siirtäväksi kirjoittajaksi, asiantuntija on tietoa muokkaava kirjoittaja. Asiantuntijakirjoittaja tuottaa tekstiä alati muokaten sekä tietoa että tekstiä ja liikkuu kaksisuhteisesti sekä sisällön että

kielellisten ilmaisujen alueilla (ks. myös Tardy, 2009, s. 16–17). Tämän tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista käsin voi puhua pikemminkin siirtymistä tekstin kokonaisjäsentelystä kielellisiin merkityksiin ja muotoihin sekä toisinpäin. Tämän lisäksi on korostettava, että käsitteiden kielellistämistä tuotettaessa ja niitä tulkittaessa tekstin kokonaisjäsentely, kielelliset merkitykset (”sisältö”) ja muoto (”kieli”) ovat erottamattomia.

3 Kurssikonteksti, tutkimuksen aineisto ja menetelmä

Tutkimus kohdistuu Vaasan yliopistossa järjestettävään *Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi* -kurssiin, jonka laajuus on 5 opintopistettä. Kurssi on suunnattu kauppa-, hallinto- ja teknisten tieteiden maisterivaiheen opiskelijoille. Kurssi kuuluu tutkinto-ohjelmaan niille maisteriopiskelijoille, jotka kirjoittavat tutkielmansa suomeksi. Vaasan yliopiston kielikeskus Linginno järjestää opetuksen lukuvuoden aikana 15–17 ryhmälle, joiden ryhmäkoko on 20 opiskelijaa. Nykyisin pidän kurssin yleensä osittain verkossa tavaten opiskelijat kurssin alussa ja lopussa. Tutkimuksen aineistona ovat opiskelijoiden kirjoittamien tutkimussuunnitelmien eri versiot ja toiseen versioon sisällytetty kommentti (tekstiaineisto) sekä vastaukset kyselyyn, jolla opiskelijat ovat kurssin loputtua antaneet kurssipalautteen (kyselyaineisto).

3.1 Kurssin toteutustapa

Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi -kurssilla annetaan teoreettista tietoa tieteellisestä kirjoittamisesta, mutta kurssilla on mukana myös prosessikirjoittamista ja tekstianalyysijä. Kurssiin kuuluu tieteen kieleen ja oikeakielisyyteen liittyviä tehtäviä ja tentti, tekstin kirjoittamista, analysointia, opponointia ja verkkokeskusteluja⁶. Yksi kirjoitettavista tehtävistä on tutkimussuunnitelma. Tutkimussuunnitelman tehtävänanto on melko yksityiskohtainen, sillä se ohjeistaa sisällyttämään tutkimussuunnitelmaan 8 lukua, joiden otsikot tulee sisällyttää tekstiin väliotsikoina (1 Johdanto, 2 Tavoite, 3 Aineisto, 4 Menetelmä, 5 Teoria, 6 Odotettavissa olevat tulokset, 7 Toteuttamissuunnitelma ja Lähteet). Tutkimussuunnitelman todetaan noudattavan pääosin tutkielman tekstilajille ominaisia viestintäkäytäntöjä, mutta poikkeavan niistä eritoten tiiviydeltään. Tutkimussuunnitelman 1. version tulee olla vähintään kaksisivuinen ja pohjautua vähintään 4 lähteeseen. Tutkimussuunnitelman 2. version tulee olla enintään neljäsivuinen, pohjautua vähintään 8 lähteeseen ja lisäksi sisältää enintään yksisivuisen kommentin siitä, miten sitä on kehitetty analyysista opitun perusteella.

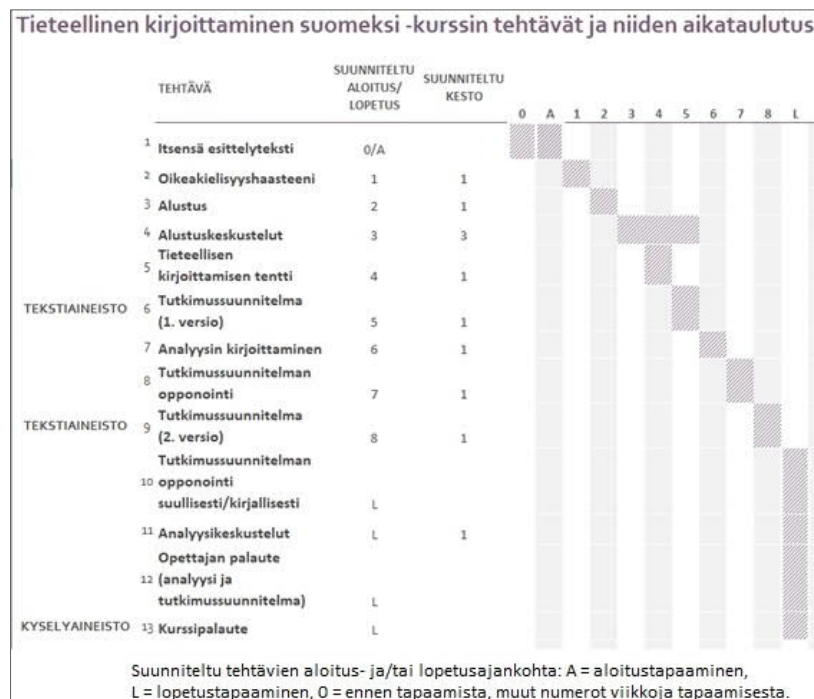
Kurssilla opiskelijat analysoivat tutkielmatekstejä neljästä eri näkökulmasta; käsitteiden, argumentaation, tekijän ja muiden äänten käytön sekä yleistajuistamisen näkökulmista⁷.

⁶ Samaa kurssia opettanut Kääntä (2016) tarkastelee väitöskirjassaan pitämiensä kurssien verkkokeskusteluista sitä, millaisilla vuorovaikutuskäytännöillä opiskelijat ylläpitivät verkkokeskusteluja.

⁷ Olen opettanut kurssia vuodesta 2006, jolloin otin käyttöön neljä erilaista analyysitehtävänantoa, joista kukin opiskelija teki yhden. Pääpiirteittäin tehtävänanto on pysynyt samana. Aiemmin yksi neljästä analyysitehtävänannoista oli tutkielman rakenteen analyysi, kunnes siirsin sen kurssin aloitustapaamisessa tehtäväksi tehtäväksi. Rakenteen analyysin tehtävänanto pohjautuu mm. Swalesin (1990, s. 140) tieteellisen artikkelin johdannon rakennetta kuvaavaan CARS-malliin.

Kukin opiskelija tekee analyysin yhdestä näkökulmasta. Käsitteen näkökulmasta analysoivat tekevät käsiteanalyysitehtävän. Kukin opiskelija tekee analyysin oman alan tutkielmista, jotta hän tutustuu kielen käyttöön tekstilajissa, jonka oppimista kurssilla tavoitellaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen mallin mukaisesti opiskelijat on jaoteltu 4–5 hengen pienryhmiin, joissa he keskustelevat eri näkökulmista tehdyistä analyyseistä verkossa ja kurssin lopussa pidettävässä tapaamisessa. Näin kaikki kurssilaiset tutustuvat eri näkökulmiin, joista tutkielman kielen käyttöä kurssilla lähestytään. Kurssilla käytetty pedagoginen malli on havainnollistettu kuviossa 1. Kuvioista näkyy myös, missä vaiheessa tutkimuksen aineistot, kyselyaineisto ja tekstiaineisto, on kerätty. Sama pedagoginen malli on ollut käytössä lukuvuosina 2018–2020 kaikilla kielikeskus Linginnon järjestämällä *Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi* -kurseilla.

Analyysien tavoitteena on havainnollistaa, miten kielen käyttöä voi lähestyä tietyistä näkökulmista ja miten tietty näkökulma kielen käytössä ilmenee. Erityisesti analyysien tarkoituksena on esimerkittä harjoiteltavassa tekstilajissa käytettäviä kielellisiä resursseja, joiden tuottamia merkityksiä voidaan myös kriittisesti arvioida. Kriittinen arviointi on hyvä lähtökohta siksikin, että kurssin tavoitteena on laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä siitä, mihin ja miten tekstilajilla pyritään. Kriittinen arviointi on hyvä lähtökohta siksikin, että kurssin tavoitteena on pikemminkin laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä siitä, mihin ja miten tekstilajilla pyritään. Tarkkojen mallien antamiseen ei pyritä, sillä kieli on heterogeeninen ja dynaaminen ilmiö, eivätkä ihanteet ja odotuksetkaan ole muuttumattomia ja kaikilta osin yhteisesti jaettuja. Ihanteet ja odotukset vaihtelevat oppialoitain ja kenties myös ohjaajittain (ks. Katajamäki & Isohella, 2020 [tässä teoksessa]; Puskala, 2020 [tässä teoksessa], eikä kaikista ihanteista ja odotuksista ole tietoa. Opiskelijoiden keskustellessa analyysien tuloksista sekä toistensa että opettajan kanssa päästään myös pohtimaan tekstilajiin liitettyjen ihanteiden ja odotusten asettamia rajoituksia.



Kuvio 1. Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi -kurssin pedagoginen malli.

Kurssilla tehtävässä käsiteanalyysitehtävässä opiskelijat tutustuvat suppeasti terminologiseen tutkimukseen pohjautuvaan systemaattisen käsiteanalyysin menetelmään ja sitä visuaalistavaan satelliittimalliin (ks. Nuopponen, 2003a; 2009; 2016; 2020), joita he soveltavat yhtä tekstiä analysoidessaan. Tehtävänannon mukaan opiskelijoiden tulee valita analysoitavaksi aiemmin tehty saman oppialan pro gradu -tutkielma. Käsiteanalyysitehtävä sisältää kirjallisen tehtävänannon, käsiteanalyysiin perehdyttävän lyhyen videoluennon, käsitteiden analysoimisen aiemmin tehdystä tutkielmasta ja analyysin raportoimisen pienoistutkielmana⁸. Usein monet opiskelijat syventävät perehtymistään videoluentojen lisäksi etsimällä lisätietoa eri lähteistä. Analyysitehtävään liittyy siten paitsi *tietoon perehtymällä*, analyysiä *tekemällä* ja myös *kirjoittamalla* oppimista.

Teoriaan tutustumisen jälkeen opiskelijat analysoivat tutkielmatekstejä vastaten tehtävänannon kysymyksiin, jotka on laadittu siten, että ne johdattavat hyödyntämään teoriataustaa. Analyysin tehtävänannossa on pyydetty tulkitsemaan, mikä on tutkielman pääkäsite, millaisia ala- ja yläkäsitteitä pääkäsitteellä on, millaisessa käsitesuhteessa ala-/yläkäsite on pääkäsitteeseen, mitä ovat alakäsitteiden alakäsitteet, missä kohdin tekstiä käsitteet määritellään (vai määritelläänkö) ja missä kohdin ja miten paljon esimerkiksi pääkäsitettä esitellään. Lisäksi analyysia on pyydetty havainnollistamaan satelliittimallin mukaisen käsitekartan avulla. Analysoinnin lisäksi opiskelijat tuottavat kurssilla tutkimussuunnitelman, jossa analyysistä opittua asiaa on tarkoitus hyödyntää.

3.2 Tekstiaineisto ja sen analyysimenetelmä

Tekstiaineistonani on kevään 2019 kurssilta kerätyt 14 opiskelijan kirjoittamat tekstit. Tekstiaineisto muodostuu tutkimussuunnitelmien kahdesta eri versiosta, joista jälkimmäiseen kuuluu opiskelijan kommentti siitä, miten hän on hyödyntänyt laatiessaan 2. versiota sitä, mitä on käsiteanalyysitehtävästä oppinut. Tutkimussuunnitelmien 1. ja 2. versioiden kirjoittamisen välillä opiskelijat tekivät ensin käsiteanalyysitehtävän, minkä jälkeen he antoivat toisilleen kirjallisen vertaispalautteen tutkimussuunnitelman 1. versioista. Muutokset tutkimussuunnitelman 2. versioissa voivat siten perustua käsiteanalyysitehtävän lisäksi kurssilla saatuun vertaispalautteeseen. Tässä artikkelissa en kuitenkaan hyödynnä opiskelijoiden käsiteanalyysien raportointeja eli pienoistutkielmia enkä annettua vertaispalautetta aineistona, vaan lähden siitä, että näissä tapahtuva oppiminen näkyy muutoksina tutkimussuunnitelmissa tai kyselyn vastauksissa.

Tekstiaineiston analyysiä luonnehdin kielitieteellisen diskurssintutkimuksen lähtökohdista tehdyksi diskurssianalyysiksi. Tämä tarkoittaa eri analyyttisten lähtökohtien hyödyntämistä ja analyysiin kehittämistä tutkimuksen tavoitteeseen pääsemiseksi. Analyysiäni kutsun **käsitteiden tekstimuutosten analyysiksi**. Olen tarkastellut tekstiaineistoon tehtyjä muutoksia vertaillen tutkimussuunnitelmien 1. versioita 2. versioihin. Muutoksia olen tarkastellut sekä rakenteellisella että kielellisellä tasolla.

⁸ Käsiteanalyysistä tehdystä kirjoitelmasta olen kurssilla käyttänyt termiä *pienoistutkielma*, jotta opiskelijat ymmärtäisivät, että myös tässä tekstissä voi soveltaa tutkielman tekstilajia. Tällöin odotuksena on esimerkiksi se, että teoriapohja esitetään lyhyesti ja erityisesti analyysissä käytetyt käsitteet määritellään.

Rakenteellisen tason muutoksia tarkastellessani olen analysoinut, onko tutkimussuunnitelmissa lukuun 1) tehty laajoja muokkauksia, joissa lisäyksien ja poistojen lisäksi on muutettu esitysjärjestystä ja tehty siirtoja, 2) tehty suppeampia muutoksia, jolloin kyse on lisäyksien ja poistojen tekemisestä vai onko 3) luku sama kuin aiemmin. Rakenteen tason analyysia on helpottanut tutkimussuunnitelman tehtävänanto, joka antaa tarkan rakenne-mallin ja ohjaa sisällyttämään tutkimussuunnitelmaan 8 lukua. Useimmiten opiskelijat noudattavat ohjeistusta.

Kielellisen tason muutosten kuvaamiseksi olen kehittänyt analyysiä, jonka lähtökohtana on toiminut ajatus siitä, että tekstile voidaan sen kokonaismerkityksen kautta tulkita tekstin ydin (ks. Mann ja muut, 1989; White, 1998: 195), johon tekstin muut osat ovat alisteisessa suhteessa. Mannin ja muiden (1989, 32–33) mukaan retoristen rakenneosien tulkinnassa on kyse ensisijaisen tarkoituksen tulkinnasta. Kun jokin tekstin tarkoitus nähdään keskeisimmäksi ja sen ytimeksi, voidaan tulkita tekstin muiden osien kytkeytymistä ytimeen (Mann ja muut, 1989). Tässä tutkimuksessa tekstin ytimessä oleva käsite on tulkittu analyysin lähtökohdaksi, **pääkäsitteeksi**. Pääkäsitteen asettaminen analyysin lähtökohdaksi muistuttaa Nuoposen (2020, s. 103–105) esittelemää systemaattista käsiteanalyysia siten, että lähtökohtana on pääkäsite, joka toimii analysoitavan alueen rajauksena. Tässä tutkimuksessa käsitteiden kielellistymiseen keskittyvän tekstianalyysin kohteena on kuitenkin paitsi käsitteiden nimitykset ja suhteet, myös käsitteiden määrittelyt ja kuvailu. Toisin sanoen tarkastelen kaikkia käsitteelliseltä kannalta oleellisiksi tulkitsemiani tutkimussuunnitelmien 2. versioon tehtyjä muutoksia ydinkeskeisestä eli pääkäsitteen näkökulmasta. Analyysin ulkopuolelle rajasin tutkimussuunnitelmien luvut *Toteuttamissuunnitelma* ja *Lähdeluettelo*, koska näissä ei ollut käsitteiden analyysin näkökulmasta olennaisia muutoksia. Lisäksi olen verrannut tutkimussuunnitelman 2. versioihin sisältyvien muutosten kommentointien paljastavuutta suhteessa tehtyihin muutoksiin.

Kielellisten muutosten havainnoinnissa olen edennyt siten, että olen ensin tunnistanut muutoskohdat vertaamalla tutkimussuunnitelman toista versiota ensimmäiseen. Tämän jälkeen olen analysoinut kielelliset muutokset. Tulkinnan lähtökohtana on ollut tutkimussuunnitelman 2. versio, josta olen tulkinnut tekstin ytimen (pääkäsitteen) itsenäisenä tekstinä vertaamatta tekstiä aiempaan versioon. Tutkimussuunnitelmien ytimeksi olen tulkinnut poikkeuksetta tutkimukselle esitetyn tavoitteen ja siinä esitetyn pääkäsitteen. Tämän jälkeen olen lähestynyt tekstiin tehtyjä muutoksia lineaarisesti tulkiten muutosta sen mukaan, onko kyseessä sisällöllinen vai käsitteellinen lisäys ja mikä on sen suhde tekstin ytimeen. **Sisällölliset lisäykset** (*L*) ovat lauseista tai laajemmista kokonaisuuksista muodostuvia lausumia. Sisällöllisten lisäysten tulkinta tuo esille, onko tekstiin lisätty käsitteiden määrittelyjä tai kuvailevaa ainesta. Kuvaileva aines voi olla enemmän tai vähemmän oleellinen eli merkitykseltään tiiviimmin tai löyhemmin sidoksinen suhteessa tekstin ytimeen ja pääkäsitteeseen. Sisällölliset lisäykset olen tulkinnut **käsitteiden määrittelyksi** joko ilman (*km*) tai lähteen kanssa (*kml*). Ne voivat olla myös **kuvailevan aineksen** lisäyksiä (*kl*), jolloin kyseessä ei ole käsitteen määrittely mutta kuvailu kuitenkin liittyä tekstin pää- tai siihen suhteessa oleviin käsitteisiin. Ne ovat siten ainesta, jotka merkityksellisesti rikastavat tutkimussuunnitelmaa. Opiskelijat ovat tehneet tutkimussuunnitelman 2. versioihin myös **poistoja** (*P*) siten, että tutkimussuunnitelman 1. versiossa ollut teksti on jätetty joko kokonaan tai osittain pois. Näiden lisäksi opiskelijat ovat tehneet teksteihin

käsitteellisestä näkökulmasta **epäolennaiseksi tulkittuja lisäyksiä** (*EO*), jotka ovat esimerkiksi yleisluonteisia kuvauksia (esim. *Tutkimuksella on myös teoreettista hyötyä, sillä suomalaisella aineistolla tehtävä tutkimus mahdollistaa maakohtaisen vertailun muiden maiden kanssa.* (V17). Kielenhuoltoon liittyvät muutokset olen rajannut kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle.

Käsitteelliset lisäykset ovat sanasta tai sanoista muodostettuja ilmauksia (*X-sukupolvi, säästämisaste, aineettomat hyödyt, operatiivisten leasingsovimusten pääomittaminen*). Käsitteiden lisäykset voivat muuttaa koko tutkimussuunnitelman toisen version käsitteverkostoa siksi, että ytimeksi muodostuu eri pääkäsite (*pk*), tai ne voivat yksityiskohtaistaa jo tutkimussuunnitelman 1. versiossa olleita käsitteitä. Kun tutkimussuunnitelman 2. versioon on lisätty uusi käsite, tulkintaan vaikuttaa se, asettuuko tämä ytimeksi, jolloin kyse on pääkäsitteen (*pk*) muutoksesta. Yleensä lisäykset ovat tuoneet tekstiin uusia käsitteitä siten, että toisessa versiossa pääkäsite on sama kuin ensimmäisessä versiossa. Tällöin lisäys voi olla yläkäsitteen (*yk*) tai alakäsitteen lisäys (*ak*). Tämä muutos heijastuu myös muihin, jo aiemminkin tekstissä olleisiin käsitteisiin, koska syntyy uusia käsitesuhteita. Koska uuden suhteen muodostavat käsitteet ovat jo olleet tekstin 1. versiossa, käsitteen lisäyksen aiheuttamat muutokset jo tekstin aiemmassakin versiossa olleisiin käsitteisiin on nimetty muuttuneeksi käsitteiden kytkennäksi (*kk*). Käsitesuhteiden nimeämisessä olen hyödyntänyt systemaattista käsiteanalyysissä kuvattuja generisiä käsitesuhteita (ks. Nuopponen, 2020, s. 101–103). Sen sijaan muutoksen tulkinta termimuutokseksi tai -selvennykseksi tai synonyymisen sanan lisäykseksi perustuu erityisesti tutkimussuunnitelman 1. ja 2. version vertailuun. Tämä pätee myös poistojen tulkintaan, joita teksteissä oli melko vähäisesti.

Tekstiaineistoon kuuluvat myös tutkimussuunnitelman toisen version lopussa olleet kommentit. Tehtävänannossa on ohjeistettu sisällyttämään kommentti samaan tekstitiedostoon, mutta sijoittamaan se lähdeluettelon jälkeen. Täten kommentti erottuu selkeästi varsinaisesta tutkimussuunnitelmasta. Kommentteja olen jaotellut niiden sisällöllisten merkitysten perusteella ryhmiin sen mukaan, miten opiskelijoiden tutkimussuunnitelmien muokkaamiseen on heijastunut se, mitä he käsiteanalyysitehtävästä ovat oppineet.

3.3 Kyselyaineisto ja sen analyysimenetelmä

Kyselyaineisto on kerätty opiskelijoilta kurssin lopuksi. Olen kerännyt aineiston luvun vuoden 2018–2019 kurseilta, jolloin opiskelijoita oli kurssin kuudessa eri ryhmässä 119. Kurssien loputtua sain e-lomakkeella kerättyyn kyselyyn vastauksia 106, joista tutkimusluvan antaneita vastaajia on 96. Opiskelijat antoivat samalla tutkimusluvan käyttäen aineistona sekä kyselyvastauksia että kurssilla tehtyjä tehtäviä. Tutkimusluvan antaneista opiskelijoista 24 opiskelijaa teki kurssilla käsiteanalyysitehtävän. Näistä 24 opiskelijasta 10 opiskelijaa suoritti kurssin syksyllä 2018 ja 14 opiskelijaa keväällä 2019.

Kyselyaineisto perustuu osittain 21 ja osittain 24 opiskelijan vastaukseen, sillä yhtä kyselylomakkeen kysymystä ei kysytty vielä syksyn 2018 ensimmäiseltä opiskelijaryhmältä, joten tähän kysymykseen aineistossa on vastaukset vain 21 opiskelijalta. Tässä tutkimuksessa käsitteiden opiskelijoiden vastauksia yhteen suljettuun ja kahteen avoimeen kysymykseen. Suljetussa kysymyksessä kysyttiin opiskelijalta: ”Koitko analyysitehtävän

niin hyödylliseksi, ettei sitä ole tarpeen korvata jollakin muulla sisällöllä?”. Avoimissa kysymyksissä kysyttiin: ”Oletko sinä sitä mieltä, että tieteellisen kirjoittamisen taitosi kehittyi ja kehittyi muiden tekemiä tieteellisiä tekstien analysoinnin kautta? Miksi? Miksi ei?” (vastaajia 21) ja ”Millaisten tekemästäsi analyysistä opittujen asioiden uskot heijastuvan jatkossa tieteellisen tekstin kirjoittamiseen ja miten?” (vastaajia 24). Kyselyaineistoa on lähestytty diskurssianalyttisesti: vastaukset näen itsenäisiksi teksteiksi, jotka opiskelijat ovat tuottaneet tietynä hetkenä ja joihin heijastuu niin niiden tuottamis- kuin muutkin kontekstit (ks. esim. Jokinen ja muut, 1993, s. 34–36; Burr, 1995, s. 72–75). Aineistoa olen ryhmitellyt vastausten *sisällöllisten merkitysten* perusteella. Lisäksi olen kiinnittänyt huomiota vastauksista paljastuviin *asenteisiin*.

4 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten opiskelijoiden metakognitiivinen tekstilajitietoisuus kehittyi käsiteanalyysitehtävän tekemisellä. Käsiteanalyysitehtävän tekemisen vaikutusta tarkastelen analysoimalla kurssilla tehtävän tutkimussuunnitelman muuttamista ja kyselyaineistoa. Luvussa 4.1 kuvaan, millaisia muutoksia opiskelijat tekivät tutkimussuunnitelmien 2. versioihin. Luvussa 4.2 kuvaan kurssin opiskelijoille tehdyn kyselyn perusteella, millaisia asioita he itse kokevat oppineensa käsiteanalyyseistä. Kyselyyn on vastattu vasta kurssin lopussa, joten vastausten voi ajatella pohjautuvan sekä tehtyyn analyysiin että siitä saatuihin oppeihin, joita on hyödynnetty tutkimussuunnitelman 2. versioita muokattaessa.

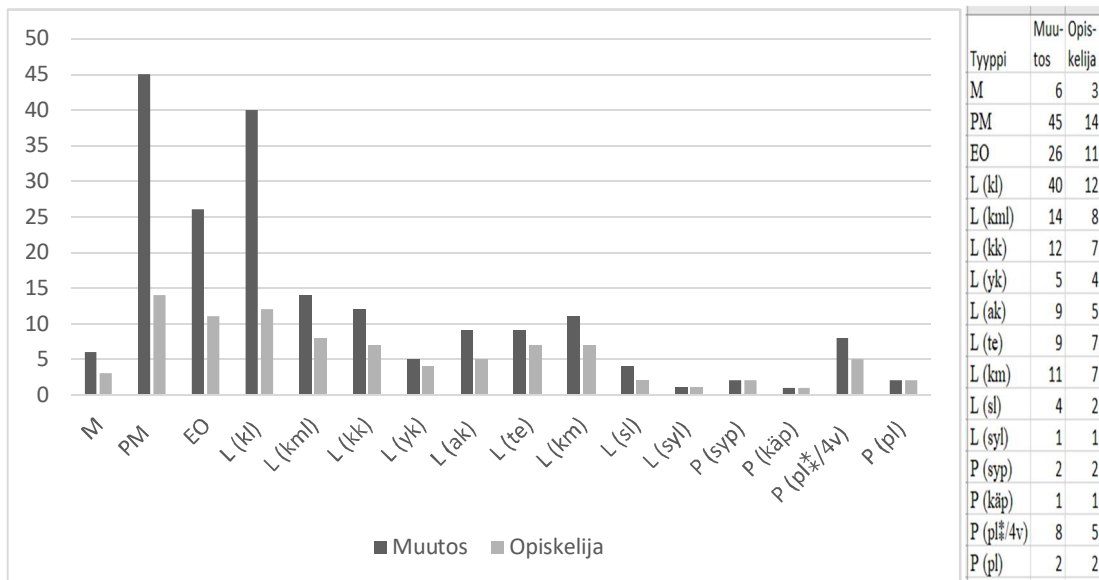
4.1 Havaintoja muutoksista tutkimussuunnitelmissa ja niiden kommentoinnista

Kurssilla opiskelijat kirjoittivat tutkimussuunnitelmasta kaksi eri versiota, joiden väliin sijoittui vertaispalautteen antaminen ja käsiteanalyysitehtävän tekeminen. Vertaispalautteen antamisen tehtävänannossa opiskelijoita on pyydetty kommentoimaan, määrittämäänkö työn alussa keskeiset käsitteet ja jääkö lukija kaipaamaan määrittelyjä⁹. Tutkimussuunnitelmien 2. versioiden muokkaamiseen saattaa siten heijastua molemmista tehtävistä saadut opit. Tässä luvussa kuvaan, millaisia muutoksia 14 opiskelijan tutkimussuunnitelmissa on havaittavissa. Kuvaus perustuu tutkimussuunnitelmien vertailevaan tekstianalyysiin. Tutkimussuunnitelman 2. versioiden lopussa opiskelijan tehtävänä oli lisäksi kommentoida, missä kohdin ja miten erityisesti analyyseistä opitun hyödyntäminen näkyy tutkimussuunnitelmiin tehdyissä muokkauksissa. Myös nämä kommentit sisältyvät aineistooni.

Kaikkien opiskelijoiden tutkimussuunnitelmissa esiintyy sekä rakenteellisia että kielellisiä muutoksia. Kuviossa 2 havainnollistetaan eri muutostyyppien määrää ja muutostyyppien tehneiden opiskelijoiden määrää (lyhenteet selitteineen taulukon 1 alla). Rakenteellisista muutoksista pienet muutokset (PM, yhteensä 45 kpl) ovat huomattavasti yleisempiä kuin

⁹ Vertaisarviointi nojaa lukijan asiantuntemukseen ja tässä tapauksessa lukukokemukseen, jonka johtopäätöksenä yksi saattaisi sanoa, että jää ja toinen, ettei jää kaipaamaan. Tehtävänannossa korostetaan, että vastuu kielellisistä valinnoista on aina lopulta kirjoittajalla, joka joutuu ja pääsee miettimään omien ratkaisujen perusteita, millaisen palautteen tahansa sitten saakin.

monipuoliset muutokset (M, yhteensä 6 kpl). Kielellisistä muutoksista (yhteensä 118 kpl) yleisimpiä ovat kuvailevat lisäykset (40 kpl), joita esiintyy 11 opiskelijan teksteissä. Toisin sanoen tämä tarkoittaa, että kolmen opiskelijan teksteissä kuvailevia lisäyksiä ei esiintynyt laisinkaan. Useiden muidenkin muutostyyppien osalta näyttää siltä, että tietyn tyyppisen muutoksen tehnyt opiskelija oli tehnyt saman tyyppin muutoksen tekstiin useammin kuin kerran.



Kuvio 2. Muutostyyppien määrä ja muutostyyppin tehneiden opiskelijoiden määrä.

Kuvion 2 yhteenveto perustuu yksityiskohtaisempaan analyysiin, joka on koottu taulukkoon 1. Taulukkoon 1 on koottu käsitteiden tekstimuutosten analyysi kokonaisuudessaan, eli se sisältää kaikki opiskelijoiden tutkimussuunnitelmiin tekemät rakenteelliset ja kielelliset muutokset eri luvuissa tekijöittäin. Opiskelijoiden järjestys vaakariveittäin on ryhmitelty taulukkoon sen mukaan, millainen opiskelijan kirjoittaman kommentin sisältö oli. Vaakarivi on jaoteltu sen mukaan, kuka opiskelijoista on muutoksen tehnyt. Pystyrivi on jaoteltu sen mukaan, missä luvussa tehdyt muutokset ovat sijainneet tekstissä.

Taulukko 1 tuo esille, että muutosten kattavuus ja tyypit vaihtelivat huomattavasti sekä eri opiskelijoiden (V) että tutkimussuunnitelmien lukujen välillä. Taulukosta 1 huomaa, että yksi opiskelija on tehnyt muutoksia vain yhteen lukuun, yksi vain kahteen lukuun ja yksi jokaiseen kuuteen lukuun. Loput opiskelijoista on tehnyt muutoksia kolmeen (5 opiskelijaa), neljään (3 opiskelijaa) tai viiteen (3 opiskelijaa) lukuun. Luvuittain tarkasteluna rakenteellisia ja kielellisiä muutoksia on tehty eniten Johdanto-lukuun, minkä jälkeen muutosten määrä vähenee. Vain harvat opiskelijat ovat tehneet monipuolisia rakenteellisiä muutoksia (M), sillä suurin osa rakenteellisista muutoksista on lisäyksiä (PM). Rakenteellisten ja kielellisten muutosten lukumäärä luvuittain on koottu taulukon 1 viimeiselle riville.

Taulukko 1. Tutkimussuunnitelmien rakenteelliset ja kielelliset muutokset eri luvuissa kommenttien sisällön (Kehittäneet, Käsitteen määrittely näkyvässä, Opittu, ei kommenttia) mukaan ryhmiteltynä tekijöittäin (V = vastaaja = opiskelija).

	Johdanto	Tavoite	Aineisto	Menetelmä	Teoria	Odotettavissa olevat tulokset
Kommentti: Kehittäneet (9 kpl)						
V11	M+ EO, P (pl [*] /4v), L (kl/1v, pl/1v, pk, kk, sl/2v, kk, kl/2v), P (syp)				M+ L (sl/1v, kl/1v, sl/4v, kl/1v, km/2v)	PM+ L (kl/1v)
V14	PM+ L (kl/1v)				PM+ L (pl/1v, kml/2v)	
V15	PM+ L (km/1v, yk, ak, kl/1v, te, kk, km/1v, kml/1v)	PM+ L (kl/1v, yk)	PM+ L (kl/1v, ak)	PM+ EO		
V16	PM+ L (EO, yk, kk, km/3v, km/3v, te)		PM+ L (EO)	PM+ L (EO, km/1v, kl/2v)		
V18	PM+ P (kääp), L (te, kml/2v, kml/2v)	PM+ L (kl/1v)	PM+ L* (EO)			
V19	PM+ L (km/3v)		PM+ L (EO)	PM+ L* (EO)		
V20	PM+ P (syp)	PM+ L (kk, kk, kk)	PM+ L (kl/1v, kl/3v, kml/3v)	PM+ L (kl/1v, EO, EO)		
V21	PM+ L (te, kml/2v, kl/1v)	PM+ L (pl [*] /2v)	PM+ L* (te)	PM+ L (kl/2v, ak)		
V24	PM+ L (EO, kl/6v, kl/5v)	PM+ L (kml/2v, te)	PM+ L (syl)	PM+ L (pk, (te)), kl/1v)	PM+ L (kk, EO)	
Kommentti: Käsitteen määrittely näkyvässä (3 kpl)						
V13	PM+ L (kl/1v), EO, L (kl/1v, kml/1v, yk, kl/1v, ak)	PM+ L (kk, te), EO, L (kl/4v)	PM+ EO	PM+ L (kl/3v, pl [*] /1v), EO	PM+ (pl [*] /1v)	LPM+ L (kl/1v)
V17	PM+ L (EO, kl/2v, km/3v, EO)	PM+ L (kl/1v, pl [*] /2v, km/1v, te)		M+ L (EO, kl/3v)	PM+ L (kl/1v)	PM+ P (EO), L (EO)
V23	M+ L (kl/2v, pl [*] /1v, ak, kml/1v, kl/3v, pl [*] /1v, kl/2v, kl/2v, kk, ak), P (pl [*] /7v)	M+ L (km/1v, kml/1v, kl/1v, kl/6v, kl/2v, kl/4v, kk)	PM+ L (EO, kl/1v, kl/6v)	PM+ (kml/5v)	M+ L (EO, kml/1v, sl/5v, kml/3v, kml/1v)	
Kommentti: Opittu (1 kpl)						
V12	PM+ L (kl/2v, yk), EO	PM+ L (kl/1v, ak, ak, kl/1v)			PM+ EO	
Kommentti: Ei kommenttia (1 kpl)						
V22		PM+ L (km/v12)				
Yht. (6/45/118)**	2/11/57	1/9/26	0/9/8	1/8/11	2/5/14	0/3/2

* Opiskelija on yhdistänyt lukuja, esim. Aineisto ja teoria (V18), Menetelmä ja teoreettinen viitekehys (V19), Aineisto ja teoria Menetelmä-luvun jälkeen (V21). ** Rakenteelliset monipuol. (M)/pienet (PM)/kielelliset muutokset yhteensä.

RAKENTEELLISET MUUTOKSET: M = Kappaleen monipuolinen muokkaus, PM=Kappaleeseen tehty lisäys tai lisäyksiä (v = virkkeiden määrä), tyhjä ruutu = ei muutoksia. **KIELELLISET MUUTOKSET:** L = lisäys, **KUTEN te** = termimuutos tai -selvennys, esim. tarkentunut nimitys, **yk** = yläkäsite (tai pääkäsitteen yläkäsitteen yläkäsite) lisätty, **pk** = pääkäsite lisätty, **ak** = alakäsite (tai pääkäsitteen alakäsitteen alakäsite) lisätty (. Kun tekstiin on lisätty yk, pk, ak tämä on tekstissä uutta aineista, **kk** = uusi kytkentä ylä-, pää-, ala- tai vieruskäsitteiden kesken (käsite on mainittu jo tekstin 1. versiossa), lyhenne **kk** ilmoittaa uuden kytkennän); **syl** = synonyymisen sanan lisäys (Jos on lisätty ak, yk, kyseessä voi olla myös sanan lisäys tai pieni muokkaus, jolloin ei virkelisäystä.), **km** = käsitteen määrittelyn lisäys/v = virkkeiden (kyseessä on enintään virkkeen mittainen lisäys mutta lisäys voi olla myös lauseen mittainen) määrä, **kml** = käsitteen määrittelyn lisäys lähteen avulla/v; **kl** = kuvaileva uuden aineksen lisäys (tekstin pääkäsitteen näkökulmasta ei niin oleellisia lisäyksiä, mutta silti tutkimussuunnitelmalle keskeistä sisältöä), **sl** = siirretty muulta, ollut mukana jo 1. version luvusta, **P** = poisto, **KUTEN syp** = synonyymisen sanan poisto/korvaus tai **kääp** = sellaisen käsitteen nimityksen poisto, jonka nimitys toistuu myöhemmin tekstissä, **pl** = jotain otettu pois, jotain laitettu osin tilalle /v; **pl*** = jotain jätetty pois, tilalle ei ole tuotu mitään. EO = ei **käsitteellisesti** kannalta olennainen lisäys, poisto tai muutos.

Laajimmin tekstiään muokannut opiskelija (V23) on tehnyt useisiin lukuihin monipuolisia rakenteellisia muutoksia kielellisten muutosten lisäksi. Tämän opiskelijan lisäksi vain kaksi opiskelijaa on tehnyt monipuolisia rakenteellisia muutoksia tekstiinsä (V11, V17). Monipuolisten rakenteellisten muutosten voi nähdä kertovan siitä, että opiskelija työstää tekstiään siten, että hän ajattelee tekstiä kokonaisuutena, jossa osat liittyvät ja sidostuvat toisiinsa ja näin muutokset tekstin yhdessä osassa vaikuttavat toisiin osiin. Tällaisten muutosten tekeminen saattaa kertoa siitä, että kirjoittaja on jo omaksunut Bereiterin ja Scardamalian (1987, s. 10–12) asiantuntevalle kirjoittajalle ominaista tiedon muokkauksen strategiaa ja siten pystyy yhdistelemään sekä sisällön että kielellisten ilmaisujen muokkauksia.

Tutkimussuunnitelman lopuksi opiskelijoiden tehtävänä on ollut kommentoida, miten käsitteanalyysistä opitut asiat näkyvät tekstiin tehtyinä muutoksina (ks. taulukko 1). Kommentteja olen luokitellut niiden sisällön perusteella niihin, joissa kerrotaan, miten opiskelija *kehitti* tekstiään käsitteiden osalta (9 opiskelijaa), miten käsitteiden määrittely *näkyi* toisissa versioissa (3 opiskelijaa) ja mitä *on oppinut* käsitteistä (1 opiskelija). Yhdeltä opiskelijalta (V22) kommentti puuttuu. Näyttää siltä, että tutkimussuunnitelmiin enemmän muutoksia tehnyt opiskelija on kirjoittanut myös sisällöltään laajemman kommentin. Muutosten ja kommenttien suhde on kiinnostava sen ymmärtämiseksi, miten hyödyllisiä kommentit ovat tehtävän opettavuuden näkökulmasta. Kommenteilla on opetuksellinen tarkoituksensa; parhaimmillaan ne sekä kannustavat muutosten tekemiseen että vahvistavat analyysistä opittua. Erityisesti kehittelyn näkökulmasta muutoksista kertoneiden kommentteissa tekstiin tehdyt muutokset oli yksilöity niin tarkasti, että tekstianalyysi toi esille samoja asioita.

Seuraavaksi havainnollistan muutamien opiskelijoiden tutkimussuunnitelmiin tekemiä muutoksia ja heidän kommenttejaan muutoksista. Esimerkki 1 on tutkimussuunnitelmaansa sekä rakenteellisia että kielellisiä muutoksia tekstiinsä tehneeltä opiskelijalta (V11). Tutkimussuunnitelman 1. ja 2. versioiden vertailusta nousee esiin, että opiskelija on muokannut tekstiään järjestelemällä tekstiään uudelleen tehden sekä lisäyksiä (muutokset merkitty esimerkkeihin lyhenteellä ja alleviivauksella) että poistoja (muutokset merkitty esimerkkeihin lyhenteellä). Opiskelija (V11) on poistanut tutkimussuunnitelmansa 2. versiosta yläkäsitteen *konkurssi* mutta kytkee pääkäsitteeseen alisteiseksi kaksi alakäsitettä *taloudellinen muuttuja* ja *ei-taloudellinen muuttuja*, johon hän kytkee vielä alakäsitteen *mukautettu tilintarkastus*. Alakäsitteet olen tulkinnut käsitteiden kytkennöiksi [kk], koska käsitteet mainittiin jo aiemmassa versiossa mutta niihin johdateltiin toisin. Lisäksi opiskelija on poistanut sanan *ei-taloudellinen muuttuja* synonyymien *varhainen varoittaja* [p/syp].

(1) Tutkimussuunnitelman Johdanto-luku / Versio 1 (V11)

Konkurssin ennakoinnin tavoitteena on auttaa yrityksiä välttämään epäonnistuminen ja sidosryhmiä arvioimaan yritykseen liittyvää riskiä (Laitinen & Suvas 2013). Konkurssi on yrityksen toiminnan lopettamisen muodoista raskain, koska se aiheuttaa yleensä suuria tappioita kaikille yrityksen sidosryhmille (Laitinen 1990: 7). Sitä kuvataan tyypillisesti yrityksen epäonnistumisprosessin viimeiseksi vaiheeksi. Yrityksen epäonnistumisprosessilla kuvataan, miksi ja miten yritys epäonnistuu. Ei-taloudellisia muuttujia voidaan hyödyntää pyrittäessä löytämään konkurssin syitä eli miksi yritys epäonnistuu ja taloudellisia muuttujia siihen, miten yritys epäonnistuu. (Crutzen & Van Caillie 2008.) |*| Mitä aikaisemmin varhaiset varoittajat eli konkurssin syyt havaitaan, sitä enemmän niihin on aikaa reagoida (Korol 2013). |*|

Tässä tutkimuksessa varhaisena varoittajana eli konkurssin syitä kuvaavana muuttujana tarkastellaan mukautettua tilintarkastuskertomusta. (V11/K2019/Vers1/Johdanto)

Tutkimussuunnitelman Johdanto-luku / Versio 2 (V11)

[EO] Konkurssin ennakointi auttaa yrityksiä välttämään epäonnistumisen ja sidosryhmiä arvioimaan yritykseen liittyvää riskiä. [P (pl#/4v)] [L/kl/1v] Konkurssin ennakointi on ollut laajan tutkimuksen kohteena usean vuosikymmenen ajan. [L/pl/1v] Laajaa tutkimusta selittää konkurssin aiheuttamat negatiiviset seuraukset, joita konkurssista aiheutuu jokaiselle yrityksen sidosryhmälle (Laitinen & Suvas 2013.) [L/sl#/2v] [L/pk] Konkurssin ennakointimallit perustuvat pääosin [L/kk] taloudellisiin muuttujiin, ja niillä on vahva asema konkurssin ennakoinnissa. [*] On kuitenkin pyritty löytämään vaihtoehtoisia tapoja, joilla pystyttäisiin kehittämään konkurssin ennakoinnin tarkkuutta. Tällöin tarkasteluun on otettu [L/kk] ei-taloudellisia muuttujia, kuten [L/kk] mukautettu tilintarkastuskertomus (mm. Altman, Sabato & Wilson 2010.) [L/kl/2v] On todettu, että pelkästään taloudellisiin tunnuslukuihin perustuvat konkurssin ennakointimallit eivät ota kantaa konkurssin syihin. Tällöin malli antaa lyhyen aikavälin ennusteen konkurssin viimeisistä vaiheista. Ei-taloudelliset muuttujat puolestaan kuvaavat konkurssin syitä. (Crutzen & Van Caillie 2008.) [*] Tässä tutkimuksessa tarkastellaan [P/syp] ei-taloudellisenä muuttujana mukautettua tilintarkastuskertomusta. (V11/K2019/Vers2/Johdanto)

Opiskelijan (V11) kirjoittamat tutkimussuunnitelman 1. ja 2. version Johdanto-luvut ovat kiinnostava esimerkki myös siksi, että opiskelijan voi tulkita noudattaneen molemmissa Swalesin (1990, s. 140) CARS-mallia (ks. myös Mäntynen, 2006, s. 51–58), jonka mukaan johdannossa on kolme pakollista vaihetta (vaiheiden muutoskohdat on merkitty esimerkkiin 1 merkinnällä [*]). Molempien versioiden Johdanto-luvuissa *luodaan ensin tutkimustilaa* (vaihe 1) osoittamalla tutkittava ilmiö tärkeäksi ja kertoen aiemmista tutkimuksista. Sen jälkeen molemmissa *luodaan oma paikka* (vaihe 2) osoittamalla tutkimusaukko; lisäksi toisessa versiossa tutkimusaukon osoittamisen lisäksi kritisoidaan myös aiempaa tutkimusta, josta erottaudutaan jatkamalla hyödyntäen toista tutkimussuuntaa (traditiota) tarkastellen ei-taloudellisia muuttujia. Johdanto-luvut päättyvät virkkeisiin, joissa *otetaan oma paikka* (vaihe 3) esittelemällä, mikä on tutkimuksen kohde.

Muutoksiaan ja niiden syitä opiskelija kuvailee tarkasti kommentissaan, joka tuo esille sen, että opiskelijan ymmärrys käsitteiden ja nimitysten yhteyksistä on lisääntynyt (esim. 2; kursivoinnit esimerkeissä tutkijan tekemiä korostuksia). Esimerkki 2 tuo esille, että sekä opiskelijan tietoisuus käsitteistä ja niiden nimityksistä on kasvanut (*mitä*) mutta hän on pystynyt lisäksi kehittämään käsitteiden kielellistämistä tekstiinsä (*miten*). Lisäksi opiskelija nostaa esille vertaispalautteen, jonka kautta hän on ymmärtänyt tutkimussuunnitelman 1. version Johdanto-luvun saattaneen olla sekava. Näin hän on siirtynyt lukijan näkökulmaan ja löytänyt syitä sille, miksi ja miten käsitteitä kielellistetään (*miksi*). Kaiken kaikkiaan kolme opiskelijaa kertoo kiinnittäneensä huomiota muokatessaan tekstiään synonymiaan (V11, V20, V17), mikä myös näkyy **nimitysten karsintana** heidän teksteissään.

- (2) Analyysitehtävien ja vertaispalautteen myötä kiinnitin huomiota erityisesti käsitteisiin ja argumentaatioon. Vertaispalautteen perusteella muokkasin johdantokappalettani, joka sisälsi aikaisemmin useita käsitteitä. -- Käsiteanalyysiin liittyen sain palautetta johdantokappaleesta, jossa esiintyi useita käsitteitä. Tämä saattoi luoda johdannosta sekavan. Aiheeseeni liittyi useita ylä- ja alakäsitteitä. Tässä tutkimussuunnitelman toisessa versiossa muokkasin johdantoa niin, että siirsin käsitteitä teoriaosaan. Muokkauksien jälkeen tekstini etenee mielestäni loogisemmin pääkäsitteestä kohti ylä- ja alakäsitteitä. *Lisäksi olen havainnut, että ai-*

heeseeni liittyvissä tutkimuksissa esiintyy paljon erilaisia käsitteiden synonyymejä. Esimerkiksi ei-taloudellinen muuttuja on sama asia kuin varhainen varoittaja. Lisäksi useissa tutkimuksissa puhutaan epäonnistumisesta, jolla kuitenkin useimmiten tarkoitetaan konkurssia. (V11/K2019)

Esimerkki 3 on tutkimussuunnitelmasta, jossa tehdyillä lisäyksillä täsmennetään sanottua verrattuna aiempaan tekstiin. Opiskelija (V15) täsmentää *haitallisiksi typen oksideiksi* juuri *typpimonoksidin* ja *typpidioksidin* sekä kertoo näiden kemialliset kaavat. Sen lisäksi opiskelija kuvaa tarkemmin, miten typen oksidit ovat haitallisia. Siinä missä opiskelija on lähtenyt tarkentamaan typenoksidien yläkäsitteen (*typen oksidi*) suhdetta alakäsitteisiin (*typpimonoksidi*, *typpidioksidi*) ja haitallisuuden määrittelyä (miten ilmenee), mahdollista olisi ollut myös lähteä johdattamaan lukijaa tutusta uuteen (autot – polttomootorit – typen oksidit – typen oksidien haitallisuus – autojen päästörajoitukset).

(3) **Tutkimussuunnitelman johdanto / Versio 1 (V15)**

Typen oksideja muodostuu polttomootorissa pääasiassa ilman sisältämien typpimolekyylien hapettuessa. (Heywood 2018: 606) Typen oksidit ovat tunnetusti terveydelle haitallisia. Typen oksidien pääsemistä ilmakehään päästönä on siis varsin loogista pyrkiä vähentämään. – Tässä tutkimuksessa keskitytään keinoihin, joilla moottorivalmistajat pyrkivät vähentämään NO_x-päästöjä polttomootoreissaan. (V15 /K2019/Vers1/Johdanto)

Tutkimussuunnitelman johdanto / Versio 2 (V15)

Typen oksideja muodostuu polttomootorissa pääasiassa ilman sisältämien typpimolekyylien hapettuessa (Heywood 2018: 606). **[L/km/1v] [L/yk] Haitallisista typpiyhdisteistä tärkeimmät ovat [L/ak] typpimonoksidi (NO) ja [L/ak] typpidioksidi (NO₂), ja juuri niihin viitataan puhuttaessa polttomootorien typenoksidipäästöistä. [L/kl/1v] Näistä on tavallista käyttää [L/te] yhteisnimitystä [L/kk] NO_x (Raiko, Saastamoinen, Hupa & Kurki-Suonio 2002: 300).** Typen oksidit ovat tunnetusti terveydelle haitallisia. **[L/km/1v] Sen lisäksi, että ne ovat merkittäviä hapanlaskeumien aiheuttajia, niiden liiallinen pitoisuus hengitysilmassa on vaarallista ihmisille. [L/kml/1v] Yli 100 ppb pitoisuus aiheuttaa hengitysvaikeuksia ja yli 150 ppb pitoisuus on tappava (Wright 2005: 67).** Typen oksidien pääsemistä ilmakehään päästönä on siis varsin loogista pyrkiä vähentämään. – Tässä tutkimuksessa keskitytään keinoihin, joilla moottorivalmistajat pyrkivät vähentämään NO_x-päästöjä polttomootoreissaan. (V15/K2019/Vers2/Johdanto)

Esimerkki 3 tuo esille, että tutkimussuunnitelmiin tehtyjen muutosten toimivuuden arviointi on positiosidonnaista. Ensinnäkin voidaan miettiä, millaiselle lukijalle teksti on kohdennettu. Tällöin muutosten toimivuuden arvioinnissa on keskeistä miettiä, onko tutkielmatekstin johdanto kohdennettu energia-alasta kiinnostuneelle maallikolle vai alaa tuntevalle opiskelijalle tai asiantuntijalle. Toiseksi voidaan miettiä, ketkä voivat kohderyhmää määrittää ja millaisin rajoituksin. Mietittäessä kohderyhmää pro gradu -tutkielmien näkökulmasta kohderyhmän määrittämistä ei tee pelkästään tutkielman kirjoittaja, vaan erityisesti ohjaaja ja arvioija, joiden valta-asema mahdollistaa kohderyhmän arvioinnin lähitökohtan määrittämisen eri tavoin (ks. Mezirow ja muut, 1995). Vaikka tiedeyhteisössä ihanteet siitä, keille teksti kohdennetaan ja miten se kielellisesti toteutetaan, voivat olla jossain määrin, joskus hyvin yleisellään tasolla jaettuina, yksityiskohtaisemmalla tasolla näkemyksissä voi olla eroja. Saattaa myös olla, ettei kirjoittamista ole tällaisista näkökulmista pohdittu. Koska näkemykset voivat vaihdella, tieteellisen kirjoittamisen opettaja voi kertoa oman näkemyksensä kuitenkin samalla muistuttaen, että tutkielmaa ohjaava

opettaja voi nähdä asian toisin ja että viime kädessä vastuu on aina kirjoittajalla. Kirjoittamisen opetuksen tavoitteena onkin siksi erityisesti kriittisen ajattelun mahdollistaminen viestintäkäytännöistä, jolloin opiskelijan oma metakognitiivinen tietämys mahdollistaa asian puntaroimisen ja tekstin hallinnan. Joka tapauksessa voidaan todeta, että vaikka kaikki tutkimussuunnitelmiin tehdyt muutokset eivät olisi toimivia, tutkimussuunnitelman muokkaaminen ja muokkausten *tiedostaminen* osoittavat, että käsiteanalyysi on nostanut opiskelijan tekstilaji- ja kielitietoisuutta ja siten metakognitiivista tekstilajitietoisuutta.

Esimerkissä 4 opiskelija (V15) kuvaa tutkimussuunnitelmansa kommentissa, mitä hän analyysistä oppi, missä ja miten opitun hyödyntäminen näkyy ja miksi hän on muutoksen tehnyt (esim. 4). Hänen kommenttinsa tuo esille, että sekä opiskelijan deklaratiivinen (mikä on pääkäsite, pääkäsitteen määrittely), suunnitelmallinen (miten olen tietoa käsitteistä soveltanut) että tilanteinen (miksi olen tietoa soveltanut niin kuin olen) metakognitiivinen tekstilajitietoisuus on lisääntynyt. Tutkimussuunnitelman 1. ja 2. version vertailu osoittaa, että opiskelijan kuvaama kehittäminen näkyy eri versioiden välillä.

- (4) Analyysitehtävän tärkein oppi minulle oli *pääkäsitteen tunnistaminen ja sen määrittely tekstissä*. Opitun hyödyntäminen näkyy tämän tutkimussuunnitelman johdannossa. *Siellä olen aiempaa tarkemmin määritellyt tutkimukseni pääkäsitteen, typenoksidipäästöt. Ymmärsin myös, että NO_x-kaavan x:n merkitys saattaa olla vieras lukijalle, joten myös se on johdannossa avattu.* (V15/K2019)

Kommenteissa näkyy myös kykyä kriittiseen arviointiin, sillä otsikointia on arvioitu suhteessa oman tekstin keskeisiin käsitteisiin (esim. 5) tai kun käsitteiden sijoittelusta on oma mielipide (esim. 6). Näistä kommenttien olen tulkinut osoittavat opiskelijalla olevan tilanteista metakognitiivista tekstilajitietoisuutta (*miksi*), sillä opiskelija pystyy arvioimisen lisäksi perustelemaan omia kielellisiä valintoja tekstilajille oleellisin perustein. Tilanteinen metakognitiivinen tekstilajitietoisuus voi auttaa viemään eteenpäin myös tutkimusprosessia, sillä yksi opiskelija (esim. 7) on alkanut pohtia ja muuttanutkin sitä, mikä on hänen tutkimuksensa pääkäsite. Jotta tämä olisi mahdollista, tutkimussuunnitelman kirjoittaminen tieteellisen kirjoittamisen kurssilla täytyy toteutua silloin, kun tutkielman tutkimusprosessi on joko pian alkamassa tai juuri alkanut.

- (5) Käsiteanalyysi-tehtävään tutustuessa huomasin, että tutkimussuunnitelmani otsikko oli jo ensimmäisessä versiossa *onnistunut, sillä jo siitä on havaittavissa tutkimukseni keskeiset käsitteet. Tästä syystä en kokenut tarpeelliseksi lähteä muuttamaan otsikkoa ytimekkäämmäksi.* (V20/K2019)
- (6) Vaikkakin ohjeistuksessa keskusteltiin käsitteen avaamisesta tavoite kappaleessa, *mielestäni käsitteet on hyvä avata lukijalle heti johdanto kappaleessa.* (V16/K2019)
- (7) Analyysitehtävän tekeminen laittoikin minut *pohtimaan, että mitä sitä oikeasti tutkitaan ja mikä on tutkimuksen olennaisin anti.* (V24/K2019)

Muutama opiskelija (4 kpl) nostaa esille sen, että on saanut vertaispalautetta käsitteiden esittämistavastaan. Näistä kommenteista huomaa sen, että vertaispalautteena saatu palaute omasta tutkimussuunnitelmasta on lisännyt opiskelijan tietoisuutta siitä, että lukijalle käsitteet täytyy esittää tiettyyn tapaan. Kommentit osoittavat, että vertaispalaute voi vähintäänkin toimia käsiteanalyyseistä opitun vahvistajana käsiteanalyysin tehneille opiskelijoille, sillä heillä on käsitteistä sekä teorian tietämystä että teorian soveltamisen kautta saavutettua tekstilajitietoa.

4.2 Kyselyn tuloksia

Vastatessaan kyselyyn lähes kaikki opiskelijat näkivät, että käsiteanalyysi auttaa heitä kehittämään tieteellisessä kirjoittamisessa. Kun opiskelijoilta kysyttiin ”Oletko sinä sitä mieltä, että tieteellisen kirjoittamisen taitosi kehittyi ja kehittyy muiden tekemiä tieteellisiä tekstien analysoinnin kautta? Miksi? Miksi ei?”, lukuun ottamatta kahta opiskelijaa 21:stä opiskelijat (19/21) vastasivat kysymykseen myönteisesti. Esimerkeistä 8–11 huomaa, miten yksi opiskelijoista ei kokenut analyysin kehittäneen taitojaan (esim. 8), toinen oli jo myönteisempi (esim. 9), kolmas toteava (esim. 10) ja neljäs korosti kehittyneensä sanalla ”todellakin” (esim. 11).

- (8) *En sanoisi tieteellisen kirjoittamisen taitoni kehittyneen* analysoinnin kautta, mutta sain heräteltyä ennen opittua. Tämä valmistaa minua varsinaisen Pro Gradun kirjoittamiseen. (V22)
- (9) Olen sitä mieltä, että *ehkä vähän kehittyi*. Ei tule itse niin paljoa perehdyttyä aiheeseen näissä, joissa joku muu on tehnyt analyysin ja itse vain lukee sen läpi sen kummemmin perehtymättä aiheeseen. (V23)
- (10) *Kyllä kehittyi*. Muiden tekstien analysoiminen avasi uusia näkökulmia tieteelliseen kirjoittamiseen. (V20)
- (11) *Todellakin kehittyi*. Olen aina ollut suhteellisen hyvä äidinkielessä, mutta kehityin silti huomasti. (V5)

Opiskelijoiden esittämät perustelut ovat jaoteltavissa kahteen ryhmään. Ne olivat joko näkemyksiä siitä, *miten kirjoittamista voi oppia* tai *mitä käsiteanalyysistä oppi*. Näkemyksiä kirjoittamisen oppimisen tavoista voi luonnehtia uskomuksiksi siitä, miten ylipäänsä oppiminen tapahtuu: oppimisen tavoiksi nähtiin tekemällä, lukemalla ja kertamalla oppiminen. Esimerkissä 12 opiskelija (V7) nostaa esille sekä tekemällä että lukemalla oppimisen perusteluksi kokemukselleen kehittymisestä. Tekemällä oppimista pitävät kokeneetkin akateemiset kirjoittajat tärkeänä oppimisen tapana (ks. Tusting, 2019, s. 126–127). Yleisempien oppimisen tapoihin liittyvien uskomusten lisäksi useissa vastauksissa nousi esille kokemus siitä, että toisen tekstin lukeminen on opettavaisempaa kuin oman tekstin. Oman tekstin lukemisen kuvattiin poikkeavan muiden tekstien lukemisesta siten, että omalle tekstille on sokea, kuten esimerkiksi 13, tai liian kriittinen tai että muiden tekstejä pystyy lukemaan objektiivisesti ja kriittisesti.

- (12) *Kyllä kehittyi. Itse tekemällä oppii parhaiten, ja muiden tekstejä lukemalla saa erilaista näkökulmaa asioihin.* (V7)
- (13) *Kyllä. Toisten tekstiä voi lukea eri tavalla kuin omaa tekstiä. Omalle tekstille tulee todella nopeasti sokeaksi.* Analysointia on siis hyvä harjoitella muiden tekstien kautta. Todellista taitoa voisi testata omaa tekstiä analysoimalla, sillä koen, että se on huomattavasti haastavampaa. (V4)

Esimerkissä 13 opiskelija (V4) kuvailee oman tekstin lukemisen taitoa haastavammaksi kuin toisen tekstin. Vaikka oman tekstin lukeminen esitetään haastavammaksi, vastauksen voi tulkita pohjautuvan olettamukseen siitä, että oman ja muiden tekstien analysointi ei ole perustavanlaatuisesti erilaista. Tämä onkin hyvä huomio, sillä myös teoreettisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta voidaan nähdä, että oman ja vieraan tekstin lukemisen ero pohjautuu pikemminkin tekstin tuottamisprosessiin kuin itse tekstiin (ks. Fairclough, 1992; 1995). Tekstiä tuottaessaan kirjoittaja konstruoi kuvaa todellisuudesta, hahmottamiensa käsitejärjestelmien kautta ja niitä muokaten, mikä näyttäytynee kirjoittajan luokissa tekstiään ”sokeutumisen” kokemuksena.

Oppimistapojen lisäksi opiskelijat kuvasivat vastauksissaan, mitä he oppivat käsiteanalyysitehtävästä. Opiskelijat kertoivat oppineensa uusia näkökulmia tieteelliseen kirjoittamiseen (esim. 10), oleellisen löytämistä tutkimuksesta, tietoisuutta käsitteistä, oikeanlaista suhtautumista tieteellistä tutkimusta kohtaan, itselle tyypillisten virheiden välttämistä ja sen tietämistä, mistä etsiä vastauksia kirjoittamiseen ja pro gradu -tutkielman kirjoittamista (esim. 8). Käsiteanalyysitehtävästä opittiin myös käsitteistä, mitä kuvaan seuraavaksi.

Käsiteanalyysistä opittujen asioiden uskotaan auttavan myös oman kirjoittamisen kehittämisessä. Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen ”*Millaisten analyysistä opittujen asioiden uskot heijastuvan jatkossa tieteellisen tekstin kirjoittamiseesi ja miten?*” olen luokitellut kolmeen ryhmään sen mukaan, millaista metakognitiivista tekstilajitietoa niissä nostetaan esille. Opiskelijoiden vastauksista näkyy **deklaratiivisen metakognitiivisen tekstilajitiedon** lisääntyminen silloin, kun he tuovat esille, miten he ovat oppineet tunnistamaan ja hahmottamaan pääkäsitteen, pääkäsitteen määrittelyn tärkeyden ja ymmärtämään käsitesuhteita. **Suunnitelmallista metakognitiivista tekstilajitietoa** opiskelijat tuovat esille vastauksissaan kuvatessaan, miten ja miksi käsitteiden hahmottaminen koetaan hyödylliseksi. Vaikka kysymys on muotoiltu niin, että siinä oletetaan ainakin jotain opituksi, yksi vastaajista vastasi, ettei usko oppineensa mitään ja toinen, ettei osaa sanoa. Muiden vastauksista heijastuu myönteinen asenne esimerkiksi siten, että opiskelijat kuvaavat käsiteanalyysiä ”hyödylliseksi”, ”kiinnostavaksi” ja ”auttavan hahmottamisessa” (esim. 14–16). Vastauksissaan opiskelijat tuovat esille, että käsitteiden määrittely, pääkäsitteiden löytäminen ja ala- ja yläkäsitteiden sekä käsitteiden välisten suhteiden ymmärtäminen voivat auttaa tekstin suunnittelussa ja kirjoitetun tekstin ymmärtämisessä, tutkitavan ilmiön hahmottamisessa (esim. 16) ja sujuvan tekstin tuottamisessa. Koska kysymys johdattelee opiskelijoita kertomaan niistä oppimistaan asioista, joiden he *uskovat* teksteihinsä heijastuvan, voidaan ajatella, että opiskelijat uskovat käsiteanalyysin vaikuttaneen heidän kykyynsä kirjoittaa tieteellistä tekstiä. Vastauksista näkyy myös, että ainakin osaa opiskelijoista heidän uskomuksensa käsiteanalyysin hyödyllisyydestä motivoi soveltamaan ja käyttämään käsitteiden analysointia tutkielmaa kirjoittaessaan, jolloin käsiteanalyysi toimisi heille metakognitiivisen säätelyn työkaluna (esim. 16 ja 17).

- (14) Käsitekartan tekeminen oli *hyödyllinen* asia, jonka opin kurssin analyysitehtävän kautta. Käsitekartan tekeminen helpottaa ymmärtämään ala- ja yläkäsitteiden yhteydet pääkäsitteeseen, ja näitä tulen tekemään jatkossakin. (V1)
- (15) Käsiteanalyysin tekeminen lisäsi ymmärrystäni erityisesti käsitteiden välisistä suhteista. Oli *mielenkiintoista huomata*, että käsitteillä voi tutkielman sisällä olla monia erilaisia käsitesuhteita. Usein suhteet ymmärtää helposti vain ylä- ja alakäsitteiden välisiksi suhteiksi, mutta käsiteanalyysin avulla tuli pohtineeksi esimerkiksi kausaalisuhdetta sekä loogisia suhteita. *Koin käsiteanalyysin erittäin hyödylliseksi* rakentaessani samalla gradun teoriaosaa. Ala- ja yläkäsitteet sekä käsitteiden väliset suhteet ymmärsi paremmin, mikä helpotti yleisesti teoriaosan rakentamista. (V2)
- (16) Käsiteanalyysi *auttaa* jatkossa *hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä paremmin*. Esimerkiksi gradun kirjoitusvaiheessa, käsiteanalyysin perusteella voi rakentaa jo hyvän pohjan sisällysluettelolle jonka pohjalta lähteä kirjoittamaan. Ja ylipäätään käsiteanalyysi *auttaa kaikenkylisissä kirjoitustyöissä*. (V13)
- (17) Luon *ihan 100% varmuudella* käsitekartan, kun alan tekemään diplomityötä. Se selvensi todella paljon lukemaani tutkielmaa. Pää-, ala- ja yläkäsitteiden selvittäminen tutkittavasta aiheesta on mielestäni *elintärkeää*. (V24)

Tilanteisen metakognitiivisen tekstilajitiedon kehittymisestä kertovat ne opiskelijoiden näkemykset, joissa tuodaan esille, *miten käsitteiden käyttö tekstissä vaikuttaa tekstin helppolukuisuuteen lukijan näkökulmasta*. Tällöin opiskelijat tuovat esille oppineensa, että käsitteiden tarkka nimeäminen (synonymian välttäminen) ja määrittely on tärkeää tekstiin ja aiheeseen ensimmäistä kertaa tutustuvalla lukijalla. Näiden oppien lisäksi opiskelijat ovat oppineet käsitteiden tarkan määrittelyn ja käsitteiden muodostaman verkoston kattavuuden ja loogisuuden merkityksen lukijan näkökulmasta (esim. 18 ja 19).

- (18) Olen panostanut omassa gradussani käsitteiden tarkkaan määrittelyyn, *koska ymmärsin niiden olevan tärkeitä tekstiin ja aiheeseen ensimmäistä kertaa tutustuvalla lukijalle*. (V21)
- (19) Käsiteanalyysin myötä opin käsitteiden täsmällisen määrittelyn tärkeyden tieteellisessä tekstissä. Tämä tieto/taito tulee heijastumaan tieteelliseen kirjoittamiseeni jatkossa varsinkin pro gradu -tutkielmaa tehdessä. Gradua tehdessäni minun tulee tarkoin miettiä muodostavatko käyttämäni käsitteet kattavan ja loogisen verkoston, *jolloin myös lukijan on helppo ymmärtää tekstiä*. Lisäksi käsitteiden määrittelyssä tulee olla tarkka, *jotta lukija ymmärtää käsitteet kanssani samalla tavalla*. (V17)

Opiskelijoiden vastaukset toivat esille, että analyysin tekijä oppii hahmottamaan, millaisilla rakenteellisilla ja kielellisillä valinnoilla lukijaa pidetään mukana oman lukukokemuksensa kautta. Hän oppii paremmin ymmärtämään, miten käsitteitä kannattaa käyttää, esimerkiksi miksi niitä kannattaa määritellä, miten kytkeä toisiin käsitteisiin ja missä kohdin nämä kannattaa tehdä. Koska opiskelija on tutustunut ennen analysoimista käsiteanalyysin teoreettisiin perusteisiin, näen, että opiskelijan lukukokemus lisää hänen kielitietoisuuttaan siitä, miten tekstissä käsitteitä käytetään, mihin metakielelliseen tietoon sanat (termit) ovat yhdistettävissä ja mitä käsitteiden käytöstä voi päätellä esimerkiksi arvioiden niiden ymmärrettävyyttä (ks. luku 2; Krogager Andersen ja Ruohotie-Lyhty, 2019). Näin lukukokemus tuottaa hänelle varsin yksityiskohtaista tietoa siitä, miten tekstissä merkityksiä tuotetaan. Laajentunut tilanteinen metakognitiivinen tekstilajitietoisuus voi heijastua tekstien tuottamiseen suunnitelmallisena ja tilanteisena tekstilajitietona. Näenkin, että lukukokemuksen kautta saatu tietämys mahdollistaa ja motivoi opiskelijaa miettimään, miten omaa tekstiä kannattaa tuottaa, jotta se toimisi lukijalle, ja miten omia kirjoittamisen tietoja ja taitoja on kehitettävä tähän pystyäkseen. Tällöin liikutaan metakognitiivisen säätelyn alueelle.

Tulokset tuovat esille, että ainakin opiskelijoiden kokemukset tukevat oletusta analyttisen lukemisen opettavuudesta. Kurssin käsiteanalyysitehtävän tehtävänanto ohjasi opiskelijoita analysoimaan käsitteitä ja suhteita ja lisäksi siinä pyydettiin tarkastelemaan, missä kohdin käsitteitä määritellään. Jatkossa tehtävänantoa voisi täsmentää siten, että opiskelijan olisi kiinnitettävä huomiota määrittelyjen kohtien lisäksi määrittelytapoihin ja -laajuuteen.

5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, miten tieteellistä kirjoittamista ja erityisesti käsitteiden käytön hallintaa voidaan oppia tekemällä käsiteanalyysi oman alan tutkielmasta. Käsiteanalyysin tekemisen vaikutusta tarkasteltiin analysoimalla kurssilla tehtävän tutkimussuunnitelman muuttumista ja kyselyaineistoa. Tutkimussuunnitelmissa oli

havaittavissa monenlaisia muutoksia, jotka osoittivat, että käsiteanalyysin tehtyään opiskelijat olivat muokanneet tutkimussuunnitelmistaan yksityiskohtaisempia ja yksiselitteisempiä. Opiskelijat muokkasivat tutkimussuunnitelmiansa käsitteiden kielellistämistä lisäämällä pääkäsitteitä, ylä- ja alakäsitteitä sekä käsitteiden kytkentöjä tai käsitteiden määritelmiä sekä poistamalla synonyymisiä nimityksiä. Käsiteanalyysien kommentteista kuitenkin ilmeni, että käsitteiden muokkaaminen oli herättänyt ajatuksia myös esimerkiksi koko tutkimuksen pääkäsitteestä. Voidaan siis todeta, että käsiteanalyysistä opitut asiat todentuivat teksteihin nimenomaan käsitteiden käyttönä, joka aina linkittyy erikoiskieleen ja sitä kautta omaan oppialaan. Sekä opiskelijoiden kommentit tutkimussuunnitelmista että opiskelijoiden kyselyyn antamat vastaukset toivat esille, että opiskelijat olivat kokeneet oppineensa käsiteanalyysistä asioita, joiden kautta oli tulkittavissa heidän deklaratiivisen, suunnitelmallisen ja tilanteisen metakognitiivisen tekstilajitietoisuutensa lisääntyneen. Sekä se, että opiskelijat itse kokevat oppimisensa heijastuvan jatkossa tieteelliseen kirjoittamiseensa, että tutkimussuunnitelmiin tehdyt muutokset osoittavat, että opiskelijoiden omasta oppiaineen tutkielmasta tekemä käsiteanalyysi auttoi opiskelijoita kehittämään omia tieteellisen kirjoittamisen taitojaan.

Kurssin lopputapaamisessa opiskelijat ovat opittujen asioiden sisäistämisen vahvistamiseksi ryhmissä miettineet, mitä käsiteanalyysistä opituista asioista on hyvä muistaa pro gradu -tutkielmaa kirjoitettaessa. Näiden pohdintojen purkamisen jälkeen olen esitellyt lyhyesti, miten käsiteanalyysiä voi hyödyntää tutkielman kirjoittamisvaiheessa (ks. myös Nuopponen, 2005; 2020). Sen sijaan kurssin alussa käsiteltyyn Swalesin (1990) tieteellisten artikkelien johdantoa kuvaavaan CARS-malliin ei ole palattu. Yksi tämän tutkimuksen opetuksellisista hyödyistä on ollut sen oivaltaminen, että vielä kurssin loppuksi sekä eri näkökulmista tehtyjen analyysien oppeja että Swalesin (1990) CARS-mallia kannattaa peilata opiskelijoiden kirjoittamiin tutkimussuunnitelmiin, koska arvioimalla omaa tekstiä useista eri näkökulmista opiskelija pystyy syventämään metakognitiivista tekstilajitietoisuuttaan. Tämä tutkimus ei vastannut kysymykseen, missä määrin opitut asiat sisäistetään siten, että niitä sovelletaan vielä pro gradu -tutkielmaa kirjoitettaessa. Tutkimusta voisi jatkaa selvittämällä, millaisia asioita opiskelijat käsiteanalyysistä muistavat ja miten he tietoaan hyödyntävät tutkielmaa tehdessään. Vielä rikkaampi kuva opitusta syntyisi seuraamalla opiskelijoiden kehittymistä kirjoittajina tutkielmaprosessin loppuun saakka tutkielmatekstien eri versioita analysoimalla.

Vaikka tutkimus keskittyi tieteellisen kirjoittamisen kurssin opettavaisuuteen, tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on viedä opiskelijaa kohti tekstin hallitsemista. Tekstin hallitsemisella tarkoitan asiantuntijakirjoittamista, jossa tekstiä lähestytään kokonaisuutena, joka koostuu laajemmista rakenteellisista ja funktionaalisista osista ja joka tuotetaan merkitysten valintoina. Luonnehdinnan näen vastaavan sitä, mihin Bereiter ja Scardamalia (1987, s. 11–12) viittaavat puhuessaan ongelmalähtöisestä kirjoittamisesta, jossa tasapainoillaan sisällön ja kielen tasoilla. Tekstiä kokonaisuutena lähestytään tällöin suhtautumisen teorian näkökulmasta (ks. White, 1998; Martin & Rose, 2003; Katajamäki, 2018). Käsitteiden analysoinnin ja oman tutkimussuunnitelman kirjoittamisen yhdistämisen näen vievän kohti tekstin hallitsemista, koska analyysitehtävä kehittää sekä metakognitiivista tekstilaji- että siihen liittyvää kielitietoisuutta, jotka tutkimussuunnitelmaa kirjoitettaessa yhdistetään oman alan tutkimusprosessiin. Käsitteiden kielellistäminen jo sinänsä vaatii aina sekä merkityksen (”sisällön”) että

muodon (”kielen”), kuten nimitysten, yhdistelemistä siten, että niillä kuvattaisiin todellisuutta, ilmiöitä ja tarkoituksia yhteisössä ymmärrettävästi. Kun käsitteiden käyttö yhdistetään oman alan tietoon ja omaan tutkimusprosessiin, opiskelija pääsee yhdistelemään näitä tekstilajin ja tilanteen vaatimalla tavalla. Niinpä tietoisuus yhdistelemisestä ja käytettävistä kielen resursseista ja niihin vaikuttavista kontekstuaalisista tekijöistä ovat asioita, jotka voivat viedä kirjoittajaa kohti tekstin hallitsemista.

Genrepedagogiikkaa on kritisoitu siitä, että se ohjaa opiskelijoita tuottamaan tekstejä käytäntöjen mukaisesti, jolloin itseilmaisu ja luovuus kärsivät (ks. Hyland, 2007, s. 152). Käytäntöjen noudattaminen saattaa tuntua joistakin opiskelijoista liian rajoittavalta. Kuten Hyland (2007, s. 152) kuitenkin esittää, tekstilajin käytäntöjen opettaminen ei tarkoita niiden noudattamiseen pakottamista, vaan käytäntöjen ja niissä olevan vaihtelun tuntemista, mikä mahdollistaa valintojen tekemisen. Yhdeksi asiantuntijakirjoittajan taidoista onkin nähty kyky kirjoittaa luovasti, rikkoen käytäntöjä silloin, kun se on tilanteessa tarkoituksenmukaista viestinnän päämääriin pääsemiseksi (ks. Bhatia, 1993, s. 20; Katajamäki, 2018, s. 75). Esimerkiksi Negretti ja Kuteeva (2011, s. 99) perustelevat välttäneensä opetuksessaan liian tarkan mallin syntymistä sillä, että opiskelijat ovat analysoineet muun muassa CARS-mallin avulla useiden eri alojen tutkielmien rakennetta. Opiskelijoiden *Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi* -kurssilla tekemässä käsitteiden analyysissä tekstiä lähestytään tekstin (lineaarisen) rakenteen asemesta ydinkeskeisesti. Ydinkeskeisyys tulee hyvin esille käsitteistä tehdystä satelliittimallista, jonka tekemistä on edeltänyt keskeisten käsitteiden ja niiden suhteiden tunnistaminen ja niiden kielellistämisen tarkastelu. Käsitteiden esittämisessä analysoiduissa tutkielmissa on huomattavaa vaihtelua. Tästä syystä käsitteiden analysoimisesta tuskin syntyy liian tarkkaa kirjoittamisen mallia, vaikka tässä tutkimuksessa opiskelijat ovatkin analysoineet vain yhtä, oman alan tutkielmaa. Lisäksi opiskelijoilla näyttää olevan kykyä kriittisyyteen: toisten tutkielmia analysoidessaan opiskelijat nostavat esille, mikäli käsitteet eivät ole selkeästi kielellistetty. Opiskelijoiden kirjoittamista kommentaateista nousee esille myös opiskelijoiden halukkuus kirjoittaa selkeästi ja ymmärrettävästi. Selkeyden ja ymmärrettävyyden ihanteet ohjaavat siten opiskelijoiden näkemystä siitä, mitä käsitteiden kielellistämisen hyvät käytännöt ovat. Näenkin yhteen tutkielmaan pohjautuvan käsitteiden analysoimisen hyväksi käsitteiden kielellistämisen oppimisen tavaksi, sillä analyttinen lukeminen tuottaa omaakohtaisia havaintoja, jotka tukevat päämäärää eli ymmärrystä siitä, miksi käsitteitä on tarpeen nimetä, määritellä ja yhdistellä tiettyyn tapaan ilman, että on vaaraa liian tarkan mallin syntymisestä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin käsitteiden kielellistämistä, joka ilmenee paitsi ilmaisu- ja merkitystasolla mutta myös tekstin kokonaisjäsentelyn tasolla, jota tuotetaan tekstiin niin tietynlaisena rakenteena kuin funktionaalisina jaksoina. Tieteellisiä tekstejä vertailemalla olisi mahdollista tarkastella, millaisin tavoin ja missä kohdin tutkielmissa kielellistetään käsitteitä. Analyysin pohjalta voitaisiin selkeyttää näkemystä siitä, millainen käsitteiden kielellistäminen on ihanteellista, mikäli haluttaisiin täydentää terminologisesta näkökulmasta tehtyä ohjeistamista (ks. Nissilä & Koskela, 2020). Koska käsitteiden kielellistämisen käytännöt samoin kuin ihanteet niistä voivat eri oppialoilla olla erilaiset, näiden tunnistamiseksi tarvitaan eri alojen teksteihin kohdistuvaa tutkimusta. Mikäli eri alojen tieteellisille tekstien kirjoittamisen lähtökohdaksi on asetettavissa yhteisiä ihanteita, lienee mahdollista kehittää käsitteiden kielellistämisen ohjeistuksesta niin yleinen, että se

soveltuu monien eri oppialojen tieteellisen kirjoittamisen opetukseen. Kun käsitteitä analysoidaan ja niiden käyttöä ohjeistetaan yleisellä tasolla, ohjeistuksen voisi olettaa tukevan kirjoittajaa siten, ettei itseilmaisua ja luovuutta liiaksi rajoiteta.

Yleisimmäkään ihanteet eivät ole aina välttämättä diskurssiyhteisössä kaikkien jakamia. Eri aikoina on ollut esimerkiksi erilaisia käsityksiä sen suhteen, kenelle tieteellinen teksti suunnataan ja kenen sitä pitäisi ymmärtää. *Lukijälähtöisesti* kirjoitetun eli mahdollisimman laajalle lukijakunnalle ymmärrettävän tekstin kirjoittamisen päämäärät ovat viime aikoina korostuneet sen sijaan, että tieteelliseltä tekstiltä odotettaisiin teoreettisia, vaikeaselkoisia esityksiä. Lukijälähtöisyyden näkökulmasta tieteellisten tekstien käsitteiden käyttöä voidaan tarkastella myös analysoiden, millä tavoin kirjoittaja auttaa lukijaa tekstinsä ymmärtämisessä. Tämä puolestaan edellyttää kirjoittajalta kykyä hahmottaa oma tekstinsä lukijan näkökulmasta. Kirjoittajaa auttaa myös se, että tekstilajin odotukset ja ihanteet ovat selvillä. Tällöin kirjoittajan on helpompi miettiä sitä, kenelle hän tekstinsä kohdentaa ja miten hän tekstissään ottaa lukijat huomioon.

Lähteet

- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse. A Genre-Based View*. Continuum.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- Cappella, E., Aber, J. R., & Kim, H. Y. (2016). Teaching Beyond Achievement Tests. Perspectives from Developmental and Education Science. Teoksessa Gitomer, D. & Bell, C. (toim.), *Handbook of Research on Teaching* (5. painos, s. 249–348). American Educational Research Association.
- El-Hindi, A. E. (1997). Connecting Reading and Writing: College Learners' Metacognitive Awareness. *Journal of Developmental Education*, 21(2), 10–12, 14, 16, 18.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Longman.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY.
- Halliday, M. A. K (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2. painos). Arnold.
- Helenius, J. (2003). Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä. Teoksessa E. Poikela, & S. Öystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia* (s. 195–222). Tampere University Press. URN:NBN:fi:uta-201309201362
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita* (15.–17. painos). Tammi.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hynninen, N. & Kuteeva, M. (2017). “Good” and “acceptable” English in L2 research writing: Ideals and realities in history and computer science. *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.009>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2003). *Diskurssianalyysin aakkoset* (2. painos). Vastapaino.
- Jou, Y. (2019). Scaffolding L2 writers' metacognitive awareness of voice in article reviews: A case study of SFL-based pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100770>
- Kalliokoski, J. (2013). Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* (s. 240–265). SKS.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. (2004). Käsitteenmuodostus. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.), *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot* (6. painos, s. 328–367). Gaudeamus.

- Katajamäki, H. (2016). Itsekriittisistä itsevarmoihin luentoihin – talousuutinen noviisin ja kokeneen lukijan tulkitsemana. *AFinLan Vuosikirja*, (74), 216–233. Noudettu 2020-3-23 osoitteesta <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59728>
- Katajamäki, H. (2018). *Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa: Pääkirjoitustoimittajan sosiaalisesta roolista tuotettu, teksteistä tulkittu* [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-833-7>
- Katajamäki, H. & Isohella, S. (2020). Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 68–92). VAKKI.
- Koskela, M. & Katajamäki, H. (2012). Ammattikielisten tekstien tutkimisesta – esimerkkinä tilintarkastuskertomus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä, & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä* (s. 455–473). Kotus. Osuva. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020060841089>
- Koskela, M. & Pilke, N. (2020). Tieteellisen tekstin jäsentäminen. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 123–134). VAKKI.
- Krogager Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Noudettu 2019-8-31 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Kääntä, L. (2016). *Hyviä pointteja. Vuorovaikutus vertaisten kesken institutionaalisessa verkkokeskustelussa* [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-701-9>
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kieli-didaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 31–57). Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Noudettu 2020-3-23 osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Luukka, M.-R. (1995). *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Luukka, M.-R. (2007). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (2. painos, s. 13–28). Vastapaino.
- Mann, W. C., Matthiessen C. M. I. M. & Thompson, S. A. (1989). *Rhetorical Structure Theory and Text Analysis*. University of Southern California. Information Sciences Institute. ISI Research Report.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. John Benjamins.
- Martin, J. R. & D. Rose (2003). *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. Continuum.
- Martin, J. R. & P. R. R. White (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mezirow, J., Lehto, L. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1995). *Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Gaudeamus.
- Mäntynen, A. (2006). Näkökulmia tekstiin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim), *Genre – tekstilaji* (s. 42–71). SKS.
- Negretti, R. & M. Kuteeva (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, 20, 95–110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- Negretti, R. & L. McGraft (2018). Scaffolding genre knowledge and metacognition: Insights from an L2 doctoral research writing course. *Journal of Second Language Writing*, 40, 12–31.
- Niiniluoto, Ilkka (1984). *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus*. Otava.
- Nissilä, N. & Koskela, M. (2020). Termien käsittely opinnäytetyön prosessissa. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 135–144). VAKKI.
- Nuopponen, A. (1994). *Begreppssystem för terminologisk analys* [väitöskirja, Vaasan yliopisto].
- Nuopponen, A. (2003a). Käsiteanalyysi asiantuntijan työvälineenä. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFInLan vuosikirja* (s. 13–24). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Noudettu 2019-11-03 osoitteesta http://lipas.uwasa.fi/~atn/papers/artikkelit/LinkedDocuments/Nuopponen_asiantunt_Afinla2003.pdf
- Nuopponen, A. (2003b). Terminology. Teoksessa W. Frawley (päätoim.), *The International Encyclopedia of Linguistics* (2. painos). Oxford University Press.
- Nuopponen, A. (2005). Concept system analysis for academic writing. Teoksessa C. Laurén & M. Vesalainen (toim.), *Erikoiskielet ja käännosteoria. VAKKI-symposiumi XXV* (s. 270–280). Noudettu

- 2019-11-03 osoitteesta http://lipas.uwasa.fi/~atn/papers/artikkelit/LinkedDocuments/Nuopponen_ConceptSystems_forAcademicWriting_vakki2005.pdf
- Nuopponen, A. (2009). Käsiteanalyysia käsiteanalyysista – kohti systemaattista käsiteanalyysia. Teoksessa M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (toim.), *Vakki Symposium XXIX. Kieli ja valta* (s. 308–319). VAKKI. Noudettu 2019-11-03 osoitteesta http://www.vakki.net/publications/2009/VAKKI2009_Nuopponen.pdf
- Nuopponen, A. (2016). Satellite System as a Visualization Tool for Concept Analysis. Teoksessa H. Erdman Thomsen, A. Pareja-Lora & B. Nistrup Madsen (toim.), *Term Bases and Linguistic Linked Open Data. TKE 2016. 12th International Conference on terminology and Knowledge Engineering* (s. 190–200). Noudettu 2019-11-03 osoitteesta <https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/58770495/TKE.pdf>
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 94–122). VAKKI.
- Puskala, J. (2020). Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 55–67). VAKKI.
- Puusa, A. (2008). Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi* 4, 36–42.
- Pynnönen, M.-L. (1998). *Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen* (2. painos). Tampereen yliopisto.
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125. Noudettu 2019-8-31 osoitteesta <http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/87/=schraw1998-meta.pdf>
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. Noudettu 2019-8-31 osoitteesta <http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/99/=Schraw1994.pdf>
- Shore, S. (2014). Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa S. Shore & K. Ripatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 37–63). Äidinkielen opettajain liitto.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *Asp* [Online], 69. <https://doi.org/10.4000/asp.4774>
- Tardy, C. M. (2009). *Building Genre Knowledge*. Parlor Press.
- Tusting, K., McCulloch, S., Bhatt, I., Hamilton, M. & Barton, D. (2019). *Academics Writing. The Dynamics of Knowledge Creation*. Routledge.
- Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209–230.
- White, P. R. (1998). Telling Media Tales: the news story as rhetoric [väitöskirja, University of Sydney]. Noudettu 2019-12-04 osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/268256149_Telling_Media_Tales_the_news_story_as_rhetoric

Kaksi tarinaa gradun tekemisestä – Itsensä johtamisen näkökulma

Jenni Kantola

Pro gradu -tutkielma on oppimistehtävä, jonka vaatima osaaminen ja prosessin pitkä kesto saattavat aiheuttaa epävarmuuden tuntemuksia ja monia muita negatiivisia tunteita oman osaamisen suhteen. Tällöin itsensä johtaminen ja ajattelutapojen tiedostaminen muodostavat tärkeän osa-alueen, joka voi edistää työn tekemistä. Itsensä johtaminen on yksilön taito, joka liittyy yksilön uskoon omiin kykyihinsä selviytyä itselleen asettamista tavoitteista. Mitä vahvempi yksilön usko omaan itseensä on, sitä enemmän hän on valmis näkemään vaivaa päämäärän saavuttamiseksi. Ajattelu pohjautuu sosiokognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan ihmisen käsitykset ja toiminta on hänen itsensä säädeltävissä. Artikkelin tavoitteena on selvittää, minäkalainen merkitys itsensä johtamisella on tutkielman valmistumisen kannalta. Aineisto koostuu kahdesta narratiivisesta haastattelusta, joissa juuri valmistuneet opiskelijat kuvaavat tutkielman tekemisen polkuansa. Tarinoissa käsiteltävät tutkielmaprosessit ovat erilaisia sekä kestoaltaan että työtavoiltaan, mutta tarinoista on tunnistettavissa, että opiskelijan vahva usko omaan pystyvyyteen ohjaa työn vaiheita ja tukee valmistumista. Tarinoiden kautta keskeisiksi tekijöiksi valmistumisen kannalta nousevat esiin tavoitteellisuus, työn merkityksellisyys sekä oman luontaisen työtavan tunnistaminen ja siten tekemisen mielekkyyks.

Avainsanat: pro gradu -tutkielma, itsensä johtaminen, minäpystyvyyks, tarinallisuus

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielma on yliopistossa maisterin tutkintoon kuuluva lopputyö, jonka avulla testataan opiskelijan oman alan tuntemusta ja kykyä ilmaista itseään selkeästi ja tieteellisesti. Opiskelijan koko kouluhistoriaan nähden pro gradu -tutkielma on laajimpia itsenäisesti suoritettavia oppimistehtäviä (Ylijoki & Ahrio, 1995, s. 22). Vaasan yliopiston (2020) ohjesivustolla kauppatieteen pro gradu -tutkielma määritellään 30 opintopisteen laajuiseksi tutkielmaksi, jolla tulee osoittaa perehtyneisyytensä niin aihepiiriin kuin tutkimusmenetelmien suhteen. Tutkielman tavoitteena on lisäksi osoittaa kykynsä tieteellisen ilmaisun ja kirjoittamisen suhteen. Pro gradu -tutkielma tehdään tyypillisesti monografiamuotoisena ja yksilötyönä, mutta nykyään työ voi koostua myös tieteellisestä artikkelikäsikirjoituksesta ja toisinaan se on mahdollista tehdä parityönä.

Tutkimusprosessissa voi tunnistaa erilaisia työvaiheita tutkimusaiheen valinnasta valmiin työn arviointiin. Kaiken kaikkiaan pro gradu -tutkielma voidaan nähdä jatkuvana ongelmanratkaisuna, sillä siinä haetaan vastauksia milloin pienempiin, milloin suurempiin kysymyksiin. Tutkielma on prosessi, joka muuttuu sitä tehtäessä, ja siksi opiskelijalta vaaditaan vahvaa epävarmuuden sietämistä ja päättäväisyyttä. Juha Hakala (2009, s. 21) ohjeistaakin opiskelijaa *Uusi graduopas* -kirjassaan sanoen: ”Hallitulla suunnittelulla, järkähtämättömällä asenteella ja tukevalla lapio-otteella varmistat sen, että tuulessa lepätävä lippu myös saavutetaan ja gradusi valmistuu.”

Valitettavan usein virheelliset käsitykset ja negatiiviset mielikuvat pro gradu -tutkielman tekemisestä värjyvät koko tutkielmaprosessia. Pro gradu -tutkielma on maisteriopintojen aikaa vievin ja vaativin työ, ja ehkä juuri siksi siihen liittyy paljon mielikuvia ja jopa

myyttejä sen haasteellisuudesta. Pro gradu -tutkielmapirosessia on kuvattu ”tuskailuksi”, ”opintojen kompastuskiveksi”, ja siihen on liitetty tunteuksia ”ahdistuksesta” jopa ”kammoon (Mansikka, 2018; Svinhufvud, 2015). On kuitenkin muistettava, että pro gradu -tutkielman kirjoittaminen on itsessään opiskelu- ja ajattelutaitoja kehittävä oppimispirosessi, johon kuuluvat erilaiset vaiheet ajoittaisineen epävarmuuksineen ja epäselvine ajatuksineen.

Miten opiskelijat sitten luovivat tässä itsenäisessä ja pitkässä kirjoituspirosessissa, jollaisesta heillä ei ole aiempaa kokemusta? Tutkielman kirjoittajat kohtaavat työn luonteen takia epävarmuutta, ja uudenlaisen tehtävän edessä osaamattomuus ja pirosessin pitkä kesto saattavat aiheuttaa monia negatiivisia tunteita oman osaamisen suhteen. Tällöin itsensä johtaminen muodostaa tärkeän osa-alueen työn etenemisen kannalta. Itsensä johtaminen tekee ihmisestä tehokkaamman, ja sillä on suora vaikutus työsuorituksen tasoon ja tehtävien suorittamiseen (ks. Stewart ja muut, 2011; Neck & Manz, 1996). Itsensä johtamisen teorian mukaan yksilö pyrkii järjestelmällisesti tiedostamaan omia, haitallisia ajattelutapojaan ja muokkaamaan ajattelustaan rakentavaa. Kuten muiden johtamisessa, itsensä johtamisessa pyritään jossain määrin tekemisen hallintaan ja ohjaamiseen. Itsensä johtaminen pohjautuu sosiokognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan ihmisen käsitykset ja toiminta on hänen itsensä säädeltävissä. Ihminen nähdään siis oman elämänsä aktiivisena rakentajana eikä vain pelkkänä elämäntilanteidensa tuotteena (ks. Bandura, 2006, s. 164).

Itsensä johtamiseen liittyy läheisesti minäpystyvyyden (*self-efficacy*) käsite (Bandura 1977), jolla viitataan yksilön uskoon omiin kykyihinsä ja pystyvyyteen päämäärien saavuttamiseksi. Organisaatiotutkimuksissa pystyvyyden on todettu vaikuttavan suoraan työsuorituksen tasoon, ja siten vaativiin tehtäviin näyttää olevan kykyjä erityisesti työntekijöillä, joilla on hyvät itsensä johtamistaidot. Samoin opiskelijakontekstissa minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä siihen, miten opiskelijat motivoivat itseänsä ja saavuttavat päämääriänsä. Esimerkiksi Partanen (2011) tutki aikuisopiskelijoita ja havaitsi, että ne, jotka uskovat omiin kykyihinsä ja kehittymiseensä, saavuttavat tavoitteitaan itseänsä epäileviä todennäköisemmin.

Tässä artikkelissa kuvataan laadullista tutkimusta, jossa on tarkasteltu kahden valmistuneen opiskelijan pro gradu -tutkielmapirosessin kulkua itsensä johtamisen näkökulmasta. Haastateltavat edustavat hyvin erilaisissa elämäntilanteissa olevia opiskelijoita. Toinen on jo työelämässä pitkään ollut, työn ohella tutkielmansa kirjoittava, myöhemmällä iällä maisterintutkintonsa aloittanut, perheellinen nainen, joka haluaa kasvattaa asiantuntijuuttaan ja suorittaa maisterintutkinnon. Toinen taas on jatko-opinnoista haaveileva vastavalmistunut mies, joka tekee osan viikosta töitä toisaalla ja osan tutkimustiimin assistenttina ja asettaa tutkielmalle tiukat aikaraamat jo heti alussa. Molemmat saavat tutkielmansa valmiiksi, valmistuvat ajallaan ja saavat hyvät arvosanat töistään. Tarkastelen näiden kahden opiskelijan kertomuksia pro gradu -tutkielmapirosessista tarinana, pohtien minkälainen merkitys itsensä johtamisella on ollut heidän tutkielmansa valmistumiselle. Lisäksi pyrin ymmärtämään, mitkä asiat ovat vahvistaneet opiskelijoiden pystyvyytensä itsensä ja mitkä asiat ovat olleet merkityksellisiä heille pro gradu -tutkielman valmiiksi saattamisessa. Tutkimuksella haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Miten opiskelijat kuvaavat tarinoissa graduprosessin aikaista pystyvyytensä?
- Miten itsensä johtaminen ilmenee graduprosessin aikana?

- Minkälaisia itsensä johtamisen keinoja opiskelijat käyttävät graduprosessin aikana?

2 Tutkielmatyöskentely yksilön näkökulmasta

Käsitykset pro gradu -tutkielman vaativuudesta ja sen poikkeuksellisuudesta suhteessa muihin tutkielman aikaisiin kirjoitustöihin on poikunut useita tutkielman kirjoittamista helpottavia oppaita, sivustoja ja blogeja. Juha Hakala (2009, s. 11) muun muassa kannustaa oppaansa ensimmäisellä sivulla ”tarttumaan toimeen” ja Svinhufvudin (2015) ohjesivustolla hiotaan lukijasta tehokasta kirjoittajaa ”lumihitalemenetelmällä”. Osa korostaa prosessin tutkimuksellista puolta, osa taas on enemmän maisteriksi kannustavia kasvuoppaita. Tutkimusmaailmassa pro gradu -tutkielman kirjoittamista on käsitelty usein väitöskirjaprosessien rinnalla, sillä molemmissa on todettu kohtaavaan samanlaisia haasteita niin motivaation, kirjoitusprosessin hallinnan kuin ohjauksen suhteen (ks. Lee & Murray, 2015; Turner, 2010; Odena & Burgess, 2017).

Opiskelijoiden on todettu suhtautuvan pro gradu -tutkielmaan hyvin yksilöllisesti. Pro gradu -tutkielmaan latautuu paljon odotuksia ja merkityksiä, ja niillä on osansa yksilön motivaatiossa kirjoittaa työ valmiiksi. Tutkielmalla voidaan nähdä olevan sekä välineellisiä että sisällöllisiä arvoja. Tutkielman tehtyään yksilö valmistuu ja voi hakeutua työelämään; toisaalta tutkielma voi palvella erikoistumista johonkin aiheeseen ja siten olla osa ammatillisia tavoitteita. Ylijoki ja Ahrio (1995) ovat tutkineet pro gradu -tutkielman tekemistä ja havainneet, että opiskelija voi suhtautua tutkielmaan joko myyttisenä prosessina tai se voidaan jäsentää puhtaasti opintosuorituksena. Sankaritarinoiksi hän kutsuu tarinoita, joissa tutkielmaan liitetään myyttisyyttä ja valmistuminen nähdään taistelujen voittamisena. Arkitarinoissa taas opiskelijat näkevät tutkielman opintosuorituksena eikä kirjoitusprosessi näyttäydy mitenkään ylitsepääsemättömänä. Tarinat, joissa tutkielma ei ole valmistunut, Ylijoki ja Ahrio (1995) nimittivät tragediaksi ja pakkotyötarinaksi; tragediassa taistelu ei johtanut sankaruuteen vaan päättyi traagisesti ja pakkotyötarinassa taas tutkielman kirjoittaja ei koe työtänsä riittävän merkitykselliseksi, koska tutkielma näyttäytyy vain yhtenä opintosuorituksena monien muiden joukossa. Myöhemmässä julkaisussaan Ylijoki (2001) on tunnistanut tutkielmaa kirjoittavien tarinoista, että yksi lähestymistapa voi olla hyvin käytännönläheinen ja suorituskeskeinen. Hän tunnistaa ”business-tyyppisen” opiskelijan tyyliksi asenteen, jossa tutkielmaa ei glorifioida, vaan se nähdään yhtenä kurssisuorituksena muiden joukossa. Tämän tyyppinen opiskelija ei epäile, etteikö selviäisi prosessista, sillä monet muutkin ovat saaneet tutkielmansa kirjoitettua. Lisäksi hän uskoo, että työorientoituneella persoonalla ja asennoitumisella on suuri merkitys tutkielman valmiiksi saamisessa.

Pro gradu -tutkielmaprosessi koetaan myös hyvin eri tavalla opiskelijoiden keskuudessa. Joissakin tapauksissa puhutaan jopa tutkielman tekemiseen liittyvästä ahdistuksesta, jossa sekoittuvat niin epäilyt omasta suorituskyvystä kuin erilaiset stressitekijät. Glauserin (2006) mukaan yksilö voi kadottaa monen tekijän summana itseluottamuksensa omaan tekemiseen, jonka seurauksena motivaatio katoaa ja tavoitteiden asettaminen vaikeutuu. Jos opinnot eivät etene, koetaan taas häpeää ja epäonnistumista. Mustonen ja Annala (2002) ovat havainneet, että syyllisyyden tunteet oman osaamisen ja pystyvyyden suhteen ovat yleisiä (Mustonen & Annala, 2002). Gallin ja Aholan (2011, s. 225–233) raportissa

todetaan, että moni opiskelija on myös nykyään töissä opiskellessaan ja useasti työnteko on välttämättömyys opiskelijan arjessa. Jos työnteko on pakollista ja lisästressiä tuottava, sillä voi olla vaikutuksia opiskeluiden viivästyymiseen. Toisaalta opiskelijat ovat kokeneet, että työnteko voi toimia motivoivana ja kannustavana tekijänä.

Pro gradu -tutkielman kirjoittaminen on hyvin itsenäinen ja pitkäkestoinen prosessi, ja työn valmiiksi saattaminen vaatii erilaisia taitoja. Yliopisto-opinnoissa pärjätäkseen opiskelijoiden mielestä tärkeimpien taitojen joukossa ovat ajankäytönhallinta ja itsekuri (Galli & Ahola, 2011, s. 117). Opiskelijoiden on havaittu myös hyötyvän suuresti vahvasta resilienssistä, joka näkyy stressinsietokykynä ja joustavuutena (Odena & Burgess, 2017).

Tutkielmatyöskentely perustuu suurelta osin kirjoittamistaidon varaan. Kirjoittamista vaikeuttavat motivaation puute, aloittamisen vaikeus, mutta myös palautteen saaminen ja antaminen koetaan haastavina ja motivaatiota laskevin (Galli & Ahola, 2011, s. 242–255). Leen ja Murrayn (2015) mukaan kirjoittamisen ohjaamisen on tunnustettu olevan hyvin lineaarista edeten idean auki kirjoittamisesta fokuksen selittämiseen ja lopullisen raportin rakentamiseen. Keskeistä on kuitenkin yksilöllisen tuen ja positiivisen ja kannustavan tuen saaminen. Tutkimukset osoittavat olevan yhä enenevässä määrin tarvetta erilaisille tukiryhmille ja peräänkuuluttavat tieteellisen kirjoittamiseen panostamista jo opintojen alkuvaiheessa (Odena & Burgess, 2017). On todettu, että erilaiset kirjoitusryhmä- tai kirjoitusparityöskentelymuodot voisivat auttaa opiskelijoita sitoutumaan ja motivoitumaan, sillä toisen tuki ja yhdessä työskentely auttavat työmäärän jakamisessa sekä luovat tekemisestä sosiaalisempaa (Galli & Ahola, 2011; Lee & Murray, 2015; Hirsto & Soronen, 2020 [tässä teoksessa]).

3 Itsensä johtaminen ja minäpystyvyys

Pro gradu -tutkielma on maisteritutkinnon kirjallisista töistä laajin niin sisällöllisesti kuin työmäärällisesti. Tutkielman kirjoittaminen on kuin projektin hallintaa, sillä se vaatii pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta ja itsenäistä otetta. Opiskelijan tulee siis johtaa itseään toteuttamaan ja viemään projekti läpi. Koko itsensä johtamisen taustalla on ajatus, että ihminen omalla toiminnallaan pystyy vaikuttamaan vastoinkäymisten kohtaamiseen ja niistä selviämiseen. Itsensä johtaminen on Sydänmaanlakan (2006) mukaan itseen kohdistuva vaikuttamis- ja oppimisprosessi, jossa itsetuntemus ja itseluottamus ovat keskeisessä roolissa. Itsensä johtaminen linkittyy läheisesti minäpystyvyyteen eli yksilön käsityksiin omasta suorituskyvystä (Bandura, 1977). Jos opiskelija uskoo saavuttavansa tavoitteensa, hän on myös valmis näkemään vaivaa ja ponnisteluja päämäärän saavuttamiseksi. Pystyvyydellä on vaikutusta sekä yksilön käyttäytymiseen että suorituksen tasoon (ks. Bandura, 1977).

Vaikka itsensä johtamisen tutkimuksen pääpaino on organisaatiotutkimuksessa (Neck & Manz, 1991, 1996, Stewart ja muut, 2011), itsensä johtaminen ja minäpystyvyys on havaittu merkitykselliseksi teemaksi myös akateemisten opintojen yhteydessä (*academic self-efficacy*) (ks. Komarraju & Nadler, 2013, Zimmerman, 2000; Zajacova ja muut, 2005). Zimmermanin (2000) mukaan opiskelijan käsitys omista akateemisista taidoistaan

on yhteydessä opinnoissa pärjäämiseen ja vaikuttaa suoraan opiskelijoiden oppimiseen ja motivoitumiseen. Opiskelijat, joilla on vahva pystyvyysusko, osallistuvat aktiivisemmin, työskentelevät ahkerammin ja sietävät opinnoissa kohtaamiaan vastoinkäymisiä paremmin (Zimmerman, 2000). Varsinaisesti oppinnäytetyön tai pro gradu -tutkielman tekemisen näkökulmasta itsensä johtamista ei ole kuitenkaan aiemmin tarkasteltu.

Itsensä johtamisessa on tunnistettu kolme toimintamallia tai niin kutsuttua strategiaa, joita Manz ja Neck (1999) nimittävät käyttäytymiseen keskittyviksi strategioiksi, tarvepohjaisiksi palkitsemisen strategioiksi ja ajattelun johtamisen strategioiksi. Käyttäytymiseen keskittyvien strategioiden tarkoitus on vahvistaa positiivisia ja hyväksi havaittuja tapoja, jotka johtavat tavoitteiden saavuttamiseen. Ihminen muun muassa luonnollisesti toistaa tapoja, jotka on todennut hyväksi aiemmin, vaikka toisaalta huonoksi havaittuja tapoja pyritään tiedostamisen kautta välttämään. Tarvepohjaiset palkitsemisen strategiat taas kohottavat sisäistä motivaatiota, koska tällöin löydetään suoritettavasta tehtävästä palkitsevia aspekteja. Pro gradu -tutkielmaa kirjoitettaessa se voi olla valmistuminen maisteriksi, oman osaamisen kehittäminen aiheen kautta tai verkostojen luominen case-yrityksen avulla. Tarvepohjaiset palkitsemisen strategiat edistävätkin tunnetta kasvaneesta kompetenssista, itsemääräytymisestä ja tarkoituksesta (Manz & Neck, 1991, 1999). Ajatusten johtamisen strategioiden on taas tarkoitus kehittää yksilön ajattelutapoja ja luoda niiden avulla positiivisia, rakentavia ja mahdollisuusperustaisia ajattelumalleja (Manz & Neck, 1999). On tunnistettu, että mahdollisuuksiin perustuvaa ajattelumallia soveltavat ovat aktiivisempia haasteita kohdatessaan, kun taas esteisiin perustuvaa ajattelumallia soveltavat saattavat lannistua haasteiden edessä (Manz & Neck, 1991, 1999).

Itsensä johtamisen kyvyt eivät ole kuitenkaan kaikilla samat, mutta niitä voi kehittää joiltain osin (Manz, 1983). Omia ajattelutapoja voi kehittää itseään analysoimalla, erilaisilla mentaaliharjoitteilla tai itseensä kohdistuvalla positiivisella sisäisellä puheella (Manz & Neck, 1999). Itsetutkiskelun ja reflektointitaidon avulla ihminen pystyy kehittämään ajatuksiaan ja tunteitaan (Sydänmaanlakka, 2006, s. 58–59), mutta lähtökohtaisesti itsensä johtamisen toimintamallit ovat autonomisia, ihmisen persoonaan sidoksissa olevia, joten niiden harjoittamisen mahdollisuudet ovat yksilöllisiä.

Itsensä johtamisessa painottuu yksilön mahdollisuudet vaikuttaa omaan itseensä ja yksilön vastuuta omien voimavarojen suuntaamisesta päämäärien saavuttamisen kannalta olennaisiin asioihin. Itsensä johtamista kuvataan jatkuvaksi muuttumiseksi, uuden oppimiseksi ja vanhojen ja juurtuneiden tapojen poisoppimiseksi (Salmimies, 2008, s. 28–31). Itsensä johtaminen toimii kaksikehäisen oppimisen periaatteella, jossa tavoitteita ja päätöksenteon perusteita muokataan kokemuseräisesti (ks. Argyris & Schön, 1996; Kolb, 1983). Toisin kuin yksikehäisessä oppimisessä, kaksikehäisessä oppimisessä kyseenalaitetaan ja reflektoidaan toimintatapoja ja pyritään siten vaikuttamaan sekä tavoitteiden asettamiseen että keinoihin saavuttaa nämä (Argyris & Schön, 1996). Pajares (2003, s. 140) havaitsi tutkimuksessaan, että yksilöt tekevät johtopäätöksiä omasta pystyvyystään ensisijaisesti arvioimalla omaa suoritustaan ja onnistumistaan aiempiin suorituksiin ja muiden suorituksiin vertaamalla. Lisäksi yksilön arviointiin vaikuttaa saatu palaute ja omien fyysisten tunteiden, kuten ahdistuksen ja stressin, havainnointi (Pajares, 2003, s. 140).

4 Tarinallisuus lähestymistapana

Tutkimusotteena narratiivisuus on lähtökohdiltaan sosiaalikonstruktivistinen eli siinä ihmisten ajatellaan rakentavan ymmärryksensä ja identiteettinsä jatkuvasti muuttuvien kertomusten avulla, joissa yksilö ilmentää niitä merkityksiä, joita on luonut elämästään ja itsestään (Heikkinen, 2007). Tietäminen on tällöin vahvasti sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kontekstiin (ks. Bruner, 1990). Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu siihen, millä tavalla henkilöt antavat asioille merkityksiä tarinoiden kautta, mikä erottaa narratiivisen tutkimuksen perinteisistä laadullisen tutkimuksen tavoista (Bruner, 1990; Heikkinen 2007). Narratiivien ei nähdä pelkästään kuvaavan menneisyyttä, vaan niiden avulla myös luodaan kokemuksia (Riessman, 2008, s. 21–23). tarinat sisältävät siis aktiivista tulkintaa eli uuden merkityksen luomista.

Tarinallisuus hahmotetaan tässä artikkelissa yleiseksi metodiseksi viitekehyykseksi, jossa kohdistetaan huomio tarinoihin todellisuuden rakentajana ja välittäjänä. Tutkimuksellisesti kyseessä on lähestymistapa, jossa sovelletaan ja analysoidaan kertomuksia. Riessman (2008) tuo esiin neljä erilaista narratiivisen analyysin lähestymistapaa, jotka soveltuvat haastattelussa tapahtuneen tarinankerronnan tulkintaan. Tässä artikkelissa hyödynnetään temaattista analyysyä. Temaattisessa analyysissä huomioidaan se, mitä on sanottu, sen sijaan että siinä keskityttäisiin, miten, kenelle tai missä tarkoituksessa tarina on kerrottu. Näin ollen kieli on enemmänkin lähde kuin tutkimuksen pääkohde (ks. Riessman, 2008, s. 54–54, 59.)

Tutkimusta varten haastattelin kahta vuoden sisällä maisteriksi valmistunutta ja pro gradu -tutkielmansa päätökseen saanutta Samia ja Kirsiä. Sami on alle 30-vuotias mies, joka on lähtenyt opiskelemaan suoraan lukiosta, suorittanut ensin kandidaatintutkielman ja sitten vaihtanut toiseen yliopistoon tekemään maisterintutkintoa. Kirsi taas on tehnyt pitkän uran koulutusorganisaatiossa ja lähtenyt tekemään maisterintutkintoa vasta aikuisiällä. Kirsin tutkielma eroaa siinä Samin tutkielmasta, että Kirsi tekee sen parityönä. Yhteistyö pitkäaikaisen opiskelukaverin kanssa toimii prosessin aikana vahvana motivaattorina. Perheellisenä 50-vuotiaana ja esimiesasemassa työskentelevänä hän tekee pro gradu -tutkielmaa työn ohella ja tutkielman valmistumiseen vierähtää noin puolitoista vuotta. Sami tekee osa-aikatoita mainostoimistossa, mutta vähentää niitä saatuaan yliopistosta tutkimusassistentin paikan tutkielmansa alussa. Samin tutkielma valmistuu puolessa vuodessa. Sami ja Kirsi ovat molemmat kauppatieteiden opiskelijoita, mutta tutkielmillä oli eri ohjaajat.

5 Kaksi gradupolkua

Tässä luvussa kuvaan Samin ja Kirsin pro gradu -tutkielmaprosessia ajallisesti etenevinä tarinoina. Tarinoiden väliotsikot nimesin kertojien itsensä käyttämien ilmaisujen mukaan. Käytän tässä luvussa nimityksen pro gradu -tutkielma asemesta siitä yleisesti tunnettua ja käytettyä lyhennettä gradu, jota myös haastateltavat puheessaan käyttävät.

5.1 Sami – tähtäimessä jatko-opiskelu

Tarvetta lahjakkuuksille. Sami suoritti kandidaatintutkinnon taloustieteistä ja oli jo siirtynyt tukevasti työelämään, kun kiinnostus toisessa yliopistokaupungissa järjestettävään englanninkieliseen maisteriohjelmaan heräsi. Opinnot etenivät, ja Sami teki samaan aikaan töitä paikallisessa mainostoimistossa. Yhdellä kurssilla professori mainitsi, että jos jotain opiskelijaa aihe kiinnostaa, niin heillä on aina tarvetta lahjakkuuksille. Tämä jäi Samin mieleen, ja hän sopi tapaamisen professorin kanssa kertoakseen hahmottelemansa graduaiheen. Professori oli aiheesta kiinnostunut ja ilmoitti ryhtyvänsä mielellään Samin gradun ohjaajaksi. Tutkielman kirjoittaminen käynnistyi kesäkuussa 2018.

- (1) Oikeestaan se gradun työstäminen lähti kunnolla käyntiin 2018 kesäkuusta. Mä aloitin sen oikeestaan niin, että mä kesäkuun tein sitä teoriaosuutta mahdollisimman pitkälle, se oli siinä mulle helppoa et toi on vähän sellanen nouseva aihe ja siitä ei ollut paljon kirjallisuutta, varsinkaan tuossa kontekstissa ei ollu olemassa mitään.

Samille oli samaan aikaan järjestynyt myös työsopimus tutkimusassistenttina yksiköstä, mikä mahdollisti muiden osa-aikatöiden vähentämisen ja tutkimukseen keskittymisen. Sopimukseen kuului, että tutkielman aineisto kuuluu vaihtokaupassa tutkimusryhmälle, joten sitä voidaan hyödyntää toistenkin tutkimuksissa. Liittyminen tutkimusryhmään jo graduvaiheessa oli Samille mieluisa juttu, sillä häntä oli kiinnostanut ajatus tohtorin tutkinnon suorittamisesta jo aiemmin.

- (2) No joo mulla on vähän niinku ollu ajatuksena aina toi tohtorintutkinto et se vois olla kiinnostava, mul on siihen ihan hyviä referenssejä ollu työelämässä, ollu paljon tohtoreita, tosi fiksuja kavereita, et on sellanen [mielikuva] et se on ihan hyödyllinen juttu.

Selkeät stepit. Kun Sami tapasi ohjaajan kanssa ensi kerran, ohjaaja suositteli, että kirjoittaminen kannattaa aloittaa teorian kirjoittamisesta. Ohjaaja kertoi, että vahva teoria antaa myös rungon haastatteluille, joten ennen sen kirjoittamista ei kannata edetä. Samista tämä oli looginen ajatus, ja hän aloitti kirjoitustyönsä kirjallisuuskatsauksen kokoamisella.

- (3) Tosiaan kun teoriaa lähdin kirjoitteleen se tuli oikeestaan tosi helposti ja sit mä siinä kesäkuun aikana taisin kirjoitella metodologiat alustavasti ja sit mä kirjoitin ne tutkimusfilosofisen osion... sit vähän introa... valmistelin templatea valmiiksi ja kirjasin lähteitä koko ajan. Ja sit kesäkuun lopussa mulla oli kasassa aikalailla koko teoria, luonnosteltu intro, pikkasen metodologiaa.

Ohjaajatapaamisia oli harvakseltaan, ja Sami teki työtä hyvin itsenäisesti. Haastattelurunkoa rakentaessaan hän koki kuitenkin, että oli hyvä turvautua ohjaajan näkemykseen ja apuun. Ohjaajan kanssa ei erityistä etenemissuunnitelmaa tehty ensimmäisen tapaamisen jälkeen. Sen sijaan Samilla oli tapana kerätä mieleen tulevia kysymyksiä listaksi ja esittää ne sitten kerralla, jotta ei häiritsisi ohjaajaa liikaa yksityiskohdilla jatkuvasti.

- (4) Mulla oli sellasta bullet point listaa et mä yritin kerätä siihen kaikkee, mitä ei kannata kysyä erikseen, koska sä saat paremmin ne vastaukset ja sillä ohjaajalla on paremmin aikaa... et jos sä lähdet kyseleen hirveesti sellasia yksittäisiä se vielä aika paljonkin sun ohjaustunteja pois... halua myös arvostaa toisen työaika, kun tietää kuinka paljon sellaset pienet juoksevat asiat saattaa katkasta niitä tärkeämpiä juttuja mitä sä teet.

Samilla oli itsellään hyvin systemaattinen tapa lähestyä graduaan pienissä osissa. Hän myös koki, että hänelle itselleen etenemisaskeleet olivat selvät. Hän kuvasi näkevänsä gradun ikään kuin ”moduuleina” ja näiden osa-alueiden muodostavan itselleen seuraavat askeleet.

- (5) Mulla oli koko ajan selkeät stepit miten mä etenen ja gradu etenee ja maaliviiva siintää koko ajan lähempänä, et sit vaan hakee niitä steppejä siihen koko ajan... et jos koko ajan yrität vaan väkisin kirjottaa et tulee se 60–80 sivua niin emmää usko et se niin... tokihan sä saat jonkunlaisen tutkielman et jos se vaan on tärkeätä.

Vaikka mielessä oli selkeä etenemistapa, empirian osuus yllätti Samin työmäärällään. Hän mietti mielessään, onko hän sittenkään osannut varautua työmäärään realistisesti. Lopulta materiaalia tuli yllättävän paljon ja haasteeksi muodostui lähinnä materiaalin karjominen.

- (6) No mulla tuli materiaalia aivan tuhattomasti ja se paisu tosi pitkäksi se oli helposti sen 130 sivua, ei viittiny ku oli hirveesti keränny hyvää dataa niin ei sitä viittiny jättää käyttämättä.

Treeniharjoituspäiväkirjan kirjoittamista. Aikataulussa pysyäkseen Samin keino oli pitää kirjaa viikon tehtävistä ja saavutuksista.

- (7) Mä pidin ite sellasta vähän niinku treeni/harjoituspäiväkirjaa, et mä joka viikko pistin ohjaajalle mailin, me sovittiin ettei senkään tarvi mitenkään reagoida siihen, se oli vähän enemmän semmonen mulle et mä saan hoidettua suunnitellut hommat.

Treenipäiväkirjan ideana ei ollut kerätä palautetta ohjaajalta, vaan ennemminkin osoittaa itselle, että työ etenee, vaikka siltä ei aina tunnukaan. Asioiden listaaminen on Samille luontainen tapa hallita työmääriä.

- (8) Teen esimerkiksi paljon todo-listoja... se on mulle tiettyä sosisomateriaa siitä mitä mä teen ja näyttää et sä oot saanu jotain aikaseks kun sä lähdet tosta ovesta... mä vähän joka viikko kirjoitin mitä mä olin saanu aikaseks ja se paine et sä tiedät et sun pitää jotain sinne laittaa niin se aika ajoin ajaa eteenpäin.

Vaikka Sami itsekin kutsui tyyliään ”aika kurinalaiseksi”, hän toteaa, että tyyli ei kaikille sovi ja että muut saattavat lähinnä ahdistua tällaisesta tyylistä. Sami kuitenkin toteaa, että hänellekin tuli jaksoja, jolloin tuntui, että työ ei etene yhtään.

- (9) Tulihan mullakin niitä viikkoja ettei tullu mitään tai ei ollu saanu mitään aikaseks, vähän muotoillu jotain otsikoita uudelleen ..ja se kun oli sovittu että ei siihen tartte tulla mitään suurempia kommentteja kunhan se vaan näkee että homma etenee.

Sami kuitenkin suhteutti tutkielmatyöskentelyä pitkään kurssityöhön ja ajatteli, että ei gradua pidä ajatella mitenkään saavuttamattomana.

- (10) Eihän se loppujen lopuksi ole kuin astetta pidempi kurssityö.

Hervoton rykäisy. Sami kirjoitti graduaan viisi kuukautta. Hän kuvasi aikaa hyvin tiiviiksi, sillä tavoitteena oli hyvä arvosana.

- (11) Mulle se oli toki tärkeätä et siitä tulee vähintään nelonen, tuli vitonen, mutta se olis ollu paljon huonompi jos ei olis osannu silleen systemaattisesti ajatella.

Sami puhui ”kirittäjäistä” eli tekijöistä, jotka pitivät työtahdin suunnitelman mukaisena ja myös motivoivat saavuttamaan aikatavoitteen. Yksi merkittävä kirittäjä oli tieto siitä, että loppuvuodesta tuli auki pari rahoitettua tohtoriopiskelijapaikkaa yksiköstä. Niitä haakeakseen tutkielman tuli olla valmis lokakuun loppuun mennessä. Haave väitöskirjan kirjoittamisesta siinsi siis yhä lähempänä ja motivoi kirjoittamaan tutkielman nopeasti. Sami totesi kuitenkin, että tiivis työnteke ja lyhyen tähtäimen tavoitteet ovat hänen juttunsa.

- (12) Olen aika hyvä sprinttikeskittymisessä.
- (13) Eihän se nyt oo sitten loppujen lopuks kuin sellanen astetta pidempi kurssityö... se helpottaa sitä lähestymistä siinä että se ei tunnu niin abstraktille mörölle jos sä teet siitä semmosen että sulla on semmosia kirittäjiä.

Tutkimuksen ulkopuolella oli myös tiettyjä kirittäjiä, jotka pitivät omalta osaltaan tutkielman kirjoittamisvauhtia yllä. Samin isällä oli 60-vuotisjuhlat, ja perheen yhteinen reissu oli varattu loppusyksyyn. Juhlat toimivat yhtenä maalina, johon mennessä työn tuli olla viimeistelyä vaille valmis.

Näin jälkikäteen Sami pohtii, että kannatti hahmotella otsikoita heti tutkielmapohjaan, sillä se auttoi paljon kokonaisuuden hahmottamisessa. Sitä kautta kirjoittaja luo työlleen välietappeja ja onnistumisia.

- (14) Luo lyhyitä maaleja, niitä on helpompi tavoittaa, kun on pitkä työ kyseessä.
- (15) Maaliviiva siintää koko ajan lähempänä.

Sami kuvaa tutkielman kirjoittamisen olleen tiivistä aikaa ja näin jälkikäteen Sami pohtii, olisiko kokemuksesta voinut tehdä jollain tavalla rennomman. Hän miettii, olisiko ajoittaiset paikanvaihdokset tai erilainen aikataulutaminen voinut jättää lisää tilaa esimerkiksi kavereiden näkemiselle ja muulle elämälle. Nyt aikaa kuvastaa mielikuvissa ”irrallaan olo” muusta maailmasta ja työnteon tahti, jota Sami kuvaa ”hervottomaksi rykäsyksi”.

- (16) Nyt jälkikäteen, kun ajattelee, mulle tulee vaan mieleen et se oli semmone hervoton rykäsy, et se olis ollu kiva muistella et silloin ku kirjottelin gradua, näin kavereita ja oli muutakin elämää kuin tämä gradu... noh siinä oli se lomakin välissä ja tollasta.

5.2 Kirsi – gradu maaliin työn ohessa

Kitkuttelua. Kirsi aloitti maisteriopinnot vuonna 2013, ja koko opiskelun ajan hän teki töitä opintojen ohessa. Maisteriopintoihin mahtui noin puolentoista vuoden ajanjakso, jolloin Kirsi oli töiden takia kokonaan poissaolevana opiskeluista, mutta vuonna 2016 Kirsi koki, että nyt hänen täytyisi tehdä päätös opintojen loppuun saattamisesta.

- (17) Minun täytyi tehdä valinta... aionko viedä nämä valinnat loppuun vai lopetanko, ja mä totesin, että olin kitkutellu jo puolitoista vuotta siinä että en ollut saanut mitään aikaiseksi kun olin uppoutunut töihin.

Hän otti vuorotteluvapaata neljä kuukautta töistä, ja viimeistellessään maisteriopintojen syventäviä kursseja hän alkoi pohtia sopivaa aihetta. Pian Kirsi uskoi löytäneensä mielenkiintoisen teeman, mutta ohjaajaksi nimetty koki, että aihe ei ollut hänen ydinosaamistaan ja suositteli toista ohjaajaa. Aiheesta keskusteltiin, mutta tekeminen ei kuitenkaan

lähtenyt tehokkaasti liikkeelle, vaan Kirsi kuvasi aikaa lähinnä ”vellomiseksi” ja koki, että aihe ”ei kuitenkaan lähtenyt lentoon”. Kirsin miettiessä tutkielmaa yksi vahva aihe kulki kuitenkin koko ajan mukana mietintäprosessissa, ja Kirsi päätyi tekemään aiheesta tutkimussuunnitelman tieteellisen kirjoittamisen kurssin aikana. Keväällä 2017 Kirsi aloitti pääainekurssin, jossa opiskelijat tekivät paljon yhdessä haastatteluita ja etenkin yhdestä opiskelijasta muodostui monessa tehtävässä luottokumppani. Yllättäen syksyllä tämä samainen Kirsin opiskelukaveri, työn ohella opiskelua suorittava, joka sattumoisin oli vielä samalta paikkakunnalta kotoisin, otti yhteyttä ja ehdotti tutkielman tekemistä yhdessä. Toisen työn tekemisen tyyli oli tuttu ja mielenkiinnon kohteet kohtasivat, joten päätös oli helppo tehdä. Kirsi siirtyi parinsa kanssa saman ohjaajan tiimiin, ja ohjaaja hyväksyi suunnitelman pareittain tehtävästä tutkielmasta. Siitä käynnistyi tiivis keskustelu aiheen rajauksesta niin sähköpostin, Skypen kuin puhelujen välityksellä.

- (18) Ohjaaminen meni aika jouheesti eteenpäin. Melkein kerran kuussa [keskusteltiin ohjaajan kanssa] ja päästiin hyvin eteenpäin rajauksessa.
- (19) Me oltiin määritelty sellasia aikoja että mihin mennessä oli kuinka paljon tätäkin kirjoitettu ja tehtiin tsekkauksia ja toimitettiin ohjaajalle sähköpostiin luettavaa.

Työ käynnistyi yhteistyössä nopeasti. Parin kanssa jaettiin teemoja, aihetta rajattiin ja molemmat hankkivat tutkittavan organisaation. Toisen tekstejä luettiin ja kommentoitiin, jotta ymmärrys toisen ajattelusta ja etenemisestä säilyi.

- (20) Lähtökohtaisesti kaikki tehtiin yhdessä. Haastattelut, havainnoinnit. Käsi kädessä sitä tehtiin.

Kahden ajattelu on suurempaa. Parityössä keskeistä oli Kirsin mukaan yhteinen tavoitteellisuus. He molemmat halusivat työstä hyvän ja sitoutuivat sen saavuttamiseen. Ilman onnistunutta yhteistyötä parityö ei olisi kuitenkaan sujunut niin kevyesti. Kirsi koki, että samat tavoitteet ja työnteon tapa sekä yhteensopivat kemiat olivat avain heidän prosessissaan.

- (21) Meille molemmille tiimityöskentely oli luonteenomasta. Otettiin huomioon toisemme ja [elämän]tilanteet. Ei tarvinnut peitellä väsymystä tai kiireitä, vaan tsemppattiin toisiamme.
- (22) Siinä vaiheessa kun me oltiin tehty haastattelut ja piti sitä analysointia alkaa tekeen se oli semmonen niin intensiivinen vaihe ja mä ainakin halusin koko ajan keskustella, ja kyllä myös [kirjoituskumppanikin] että miten näitä tulkitaan ja miten sinä tämän näet, niin mehän sitten varattiin kirjastosta huone, missä me sunnuntaisin ja minä päivinä ilta-aikaa... siellä me kuule veivattiin tuntitolkulla niitä asioita. Se oli pakko.

Parin kanssa pystyi myös jakamaan työhön liittyviä epävarmuuksia ja ajoittaista kiireen tunnetta ja muita haasteita. Tarpeen tullen toinen tsemppasi toista tai inspiroi keskusteluillaan. Kirsi kuvasi, että heidän suhteessaan vallitsi turvallinen ilmapiiri, jossa molemmat huomioivat ja tukivat toisiaan tilanteen niin vaatiessa.

- (23) Meillä oli semmonen psykologinen turvallisuus siinä meidän pienessä tiimissä, otettiin huomioon toisemme ja tilanteet.

Parin kanssa työskentely tarkoitti jaettua työtaakkaa, mutta myös pitkiä yhteiskirjoitustapaamisia kirjastossa ja tuntien puheluita iltaisin. Vaikka yhdessä tekeminen vaati ajoittain tuplatyötä, kokee Kirsi, että ilman työparia gradun lopputulos ei olisi ollut näin hyvä.

- (24) Kyllä se olisi ollut sisällöltään köyhempi, kyllä kahden ajattelu, ja ne ideat ja se tiedonhaku ja kaikki se vaivannäkö... täytyy sanoa, että en mä yksin olis pystynyt tohon mitenkään.

Punakynää railakkaasti. Ohjauksella ja ohjaajalla oli Kirsin mukaan iso merkitys heidän työssään. Kirsi koki, että kannustus ja osoitukset, että heidän työnsä oli edistynyt, siivitti heidän työntekoaan aina eteenpäin. Lisäksi ohjaajan asettamat päivämäärät, joihin mennessä tulisi jokin osio olla tehty, piti heidän tahtiaan yllä.

- (25) Se kannustus oli ihan hirveen tärkeä... te ootte menny taas ihan hirveesti eteenpäin sanoit ohjaaja, ja se varmaan piti paikkansakin.
(26) Ne ehdottomat deadlinet on tärkeitä, että sä mitotat sen sun tekemisen valmiiksi silloin kun se pitää olla.

Kirsillä ja hänen parillaan oli tapana laittaa tekstiä ohjaajalle etukäteen, minkä jälkeen palautetta käytiin läpi puhelimitse tai Skypessä. Ohjaustilanteessa edettiin opiskelijoiden kysymysten kautta, mutta kokeneena ohjaajana heidän ohjaajansa näki erityisiä huomioita asioita tekstissä ja teki muutosehdotuksia kysymysten ulkopuoleltakin.

Ohjaustapaamisissa ei positiivisia kommentteja säästelty, mikä antoi voimaa ja energiaa työn jatkamiseen. Tapaamisissa käytiin läpi niin isoja teemoja kuin yksittäisiä lauseita ja sanajärjestyksiä. Punakynäkkään ei säästelty palautteissa.

- (27) Ohjaajalla on hirveen iso merkitys sillä että miten se palaute esitetään... sieltä löyty pohjalta aina paljon hyvää, mitä vois tarkistaa, mitä vois syventää tai näin, että se on hirveen tärkeä se kannustava... positiivisia kommentteja ei säästelty.
(28) Me oltiin aina ihan fiiliksissä niiden puhelujen jälkeen, et jees tää homma on ihan hyvä ja nyt me saatiin tähän ja tähän vastaus.
(29) Kyllähän [ohjaaja] laitto punakynää, pois tästä, karsitte että kyllä se aina railakkaasti anto sitä ohjetta...sinä me vähän nieleskeltiin, että onks pakko, nää on niin oleellisia, halus pitää kiinni näistä rakkaista kommentteista.

Sulje muu maailma pois. Työn ja gradun yhdistäminen tuntui Kirsistä ajoittain todella haastavalta. Vaikka näin jälkikäteen ajanjakso tuntuu Kirsistä siltä, että siihen ei mahtunut muuta kuin työ ja gradu, Kirsi kokee intensiivinen panostamiseen olleen välttämättömää, jotta työ saataisiin valmiiksi.

- (30) Perhe sai ihan olla ominensa ja muut harrastukset kyllä jäi taka-alalle.
(31) Kyllä se sitten niin intensiivistä on, että jos haluaa että se menee eteenpäin, niin siihen täytyy panostaa. Se oli kyllä semmosta aikaa että se opetti että koko maailma pitää sulkea sen aikaa pois kun sää sitä teet.

Kirsi kokee, että aika myös opetti paljon muutakin kuin vain gradun kirjoittamista. Se opetti ajankäytöstä ja keskittymisestä.

- (32) Mä olen siitä projektista silleen kiitollinen, että toisaalta se on opettanut mulle keskittymistä, ja sitten muun kuvion sulkemista pois.

Yhteinen saavutus. Parityönä tekeminen ei Kirsin kokemuksen mukaan välttämättä nopeuta valmistumista, sillä siinä menee aikaa niin paljon keskusteluun ja valintojen punnitsemiseen. Kirsi koki, että koska tavoitteena oli tehdä hyvä työ, josta molemmat voivat olla ylpeitä, myös vaatimukset itseään kohtaan olivat isot.

- (33) Kun parityönä tehdään se ei välttämättä nopeuta, kun siinä täytyy niin keskustella... me haluttiin tehdä siitä hyvä, me ei haluttu vaan että se tulee valmiiksi, vaan että se aidosti on semmonen että me kehdataan mennä niille molemmille tiimeille esittämään ne tulokset.
- (34) Me oltiin aika vaativia itseämme kohtaan.

Kirsi näkee kuitenkin yhteisessä tekemisessä olleen monia etuja. Parin kanssa tehty tutkielma opetti keskittymisen lisäksi analyyttisyyttä, yhteistyötaitoja että inspiraation merkityksestä. Lisäksi tutkielman kirjoittaminen antoi matkan varrella uusia näkemyksiä omaan työhön ja esimiestyöasemaan. Aiheen linkittyminen omaan työhön ja mielenkiinnon kohteisiin oli alusta lähtien tärkeää, mutta lisäksi muiden osoittama kiinnostus aihetta kohtaan on kasvattanut gradun merkitystä entisestään.

6 Johtopäätökset

Pro gradu -tutkielman kirjoittamiseen liittyy uskomuksia mahdollisuudesta ja haasteiden täyttämistä polusta, jolloin unohdetaan, että kyseessä on oppimisprosessi. Tuotteena syntyy opinnäytetyö, eikä tarkoitus olekaan osata kaikkea jo etukäteen. Takana on pro gradu -tutkielman tekemistä aloitettaessa monen vuoden opinnot ja valtava määrä opittua ja koettua, joten opiskelijoilla on osaamista. Keskeiseen asemaan nouseekin tutkielmatyön itsenäinen luonne. Se on hanke, joka suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan itsenäisesti.

Tässä artikkelissa tarkastelin sitä, miten opiskelijat johtavat omaa tutkielmatyötänsä, sillä itsensä johtamisella ja siihen sidoksissa olevalla pystyvyysuskolla on vahva merkitys yksilön suoriutumisen ja tehtävässä menestymisen kannalta (ks. Bandura, 1977; Neck & Manz, 1996; Sydänmaanlakka, 2006). Tutkimusta varten pyysin kahta hiljattain valmistunutta opiskelijaa kertomaan heidän tutkielmaprosessiensa etenemisestä. tarinat ovat keskenään erilaisia niin prosessin kestolta kuin käytetyiltä työtavoilta, mutta opiskelijoiden tarinat vahvistavat, että itsensä johtaminen, oman ajattelun ja käyttäytymisen ohjaaminen ovat keskeisessä asemassa päämäärän eli valmistumisen saavuttamisessa. Tarinoissa on tunnistettavissa, että keskeistä pro gradu -tutkielman valmistumisen kannalta on tavoitteellisuus, työn merkityksellisyys, kannustus sekä oman luontaisen työtavan tunnistaminen ja siten tekemisen mielekkyys. Keskeiseksi strategiaksi tarinoissa nousee oman sisäisen motivaation kasvattaminen luomalla tavoitteesta tai itse tekemisestä mielekästä.

Tavoitteellisuus. Tarinoissa tutkielmaprosessin käynnistymistä edeltää vahva päätös ja halu saattaa työ loppuun. Tämä näyttäytyy kantavana voimana läpi työn, myös vaiheissa, joissa eteneminen tuntuu hitaalta. Päätös loppuun saattamisesta edesauttaa suunnitelmallisuutta, sillä päätöksen tehtyään opiskelijat asettavat selkeän tavoitteen ja samanaikaisesti ottavat aikaa elämästään kirjoittamiseen. Tavoitteellisuus on myös ajattelun muokkaamista työn eri vaiheissa. Itsensä johtamisen sanotaankin olevan jatkuvaa muuttumista, jossa tavoitteita muokataan kokemuseräisesti läpi prosessin (Salmimies, 2008). Se, miten opiskelijat suhtautuvat pro gradu -tutkielmaan, tukee heidän suunnitelmaansa ja uskoa työn valmistumiseen. Ajatusten johtaminen on yksi itsensä johtamisen strategia, jonka avulla yksilö motivoi omaa työntekoaan (Neck & Manz, 1996). Itselle saatetaan selittää, että pro gradu -tutkielma on vain isompi kurssityö tai että sillä voi olla merkitystä myös

saavutuksena, joka taas motivoi ja kannustaa eteenpäin. Tavoitteellisuus ilmenee työkentelytyylissä ei tavoilla. Toinen luo itselleen tarkempia etenemisaskeleita tehtävälisan tapaan, toinen taas syytty väljemmästä suunnitelmallisuudesta ja etenee ajan asemesta sisältö edellä. Yhtä lailla pro gradu -tutkielman tekeminen voi olla maratonsuoritus tai pidempi vaellusmatka. Tärkeää on se, että tekemiselle on kartta ja määränpää on tiedossa.

Aiheen merkityksellisyys. Yksi keskeisin huomio tarinoista oli se, että ilman itselleen merkityksellistä ja mielenkiintoista aihetta motivaatio tekemiseen olisi notkahtanut. Itsensä johtamisen strategioissa tunnistetaan tarvepohjaiset strategiat, joiden kautta pyritään löytämään tehtävästä palkitsevia aspekteja (Manz & Neck, 1999). Merkityksellisyys kumpusi erilaisista asioista, kuten aiheen ajankohtaisuudesta, tutkimuksen jatkomahdollisuuksista ja tieteellisestä merkityksestä. Merkityksellisyyden hakeminen voidaan nähdä siis inspiroivana lähtökohtana, mutta se voi palvella myös opiskelijan tavoitteita esimerkiksi tietyn työpaikan saamisessa tai jatko-opiskelussa ja tutkimusryhmään kiinnittymisessä, kuten aineiston toisen opiskelijan kohdalla tavoitteena oli. Ylijoki (2001) viittasi tällaiseen lähestymiseen businesstyyppisellä asennoitumisella, jossa aiheella nähtiin olevan hyvin välineellinen merkitys. Opiskelijoista toinen taas koki, että aihe antoi perspektiiviä esimiestyöhön ja kiinnittyi hänen omaan työhönsä ja siten kasvatti omaa ammattiosaamista ja asiantuntijuutta. Tarvepohjainen palkitsemisen strategia itsensä johtamisessa edistää nimenomaan tunnetta kasvaneesta kompetenssista (Manz & Neck, 1999). Tällöin osaamisen ja ammatillisen identiteetin vahvistuminen toimivat opiskelijalle kannustimena ja luovat sisäistä motivaatiota (Manz & Neck, 1999).

Mielekkyyys. Pro gradu -tutkielman tekemisen itsenäisyys tarkoittaa myös vapautta vaikuttaa niin aiheeseen kuin omiin työtapoihin. Kun toiselle mielekkyyttä lisäävää on kirjoittaa tutkielma samoista asioista kiinnostuneen parin kanssa, toiselle mielekkyyttä lisää mahdollisuus keskittyä kirjoittamiseen ja tutkimukseen yksin ja omia tavoitteita toteuttaen. Keskeistä on, että on kykyä tunnistaa itselleen toimivat työtavat ja tiedostaa, mistä motivoituu ja mitä tarvitsee edetäkseen. Tämäkin on tunnistettavissa tarvepohjaiseksi palkitsemisen strategiaksi, joka kohottaa omaa sisäistä motivaatiota (Manz & Neck, 1999). Osa tarvitsee enemmän sosiaalisuutta, toiset syytyvät keskusteluista ja toiset ovat parhaimmillaan analyttisiä saadessaan keskittyä työhönsä keskeytyksettä. Itsensä johtamista on juuri se, että ymmärtää omat vahvuutensa ja osaa sen mukaisesti rakentaa tavoitteita. Käyttäytymiseen keskittyvissä strategioissa tukeudutaan juuri hyväksi havaittuihin tapoihin tavoitteiden saavuttamiseksi (Manz & Neck, 1999).

Pro gradu -tutkielmaprosessi kuvastaa myös hyvin persoonaa, sillä itsensä johtamisen tavat ovat hyvin yksilöllisiä ja vaikka niitä voi kehittää itsessään, ihmisillä on erilaiset lähtökohdat pystyvyytensä itsensä ja itsensä johtamisen taitoihin elämän vaiheiden ja persoonallisuuteen pohjautuen (Manz, 1986). Vahva päättäväisyys ja kyky luoda itselleen tavoitteita ovat voimavaroja, joiden avulla itsenäinen ja systemaattinen eteneminen mahdollistuvat. Kun eteen tulee yllättäviä vaiheita, kantaa ajatus valmistumisesta ja sen tuomasta merkityksestä itselle yli seuraavaan vaiheeseen. Päättäväisyys on merkittävässä roolissa etenkin tutkielmaa aloitettaessa, jolloin pitää pystyä näkemään itsensä maalissa. Itsensä johtaminen on konkreettisimmillaan ”puurtamista” (Sydänmaanlakka, 2006, s. 275) ja kirjoittamista. Se on päätös siitä, että haluaa valmistua.

Pedagogisesta näkökulmasta katsoen tutkimus nostaa opiskelijoiden pystyvyysuskon tärkeään asemaan. Pystyvyysuskolla on merkitystä opiskelijoiden valmistumiseen ja opintomenestykseen (Pajares, 2003; Zimmerman, 2000), ja siten sen tukeminen tulisi nähdä merkityksellisenä läpi opiskeluiden. Opiskelijoiden akateemiset taidot kehittyvät läpi opiskeluajan, ja taitojen kehittymiseksi keskeistä on omasta toiminnasta saatu palaute ja erilaiset saavutukset ja pärjäämisen tunteet. Pro gradu -tutkielmaan tarvittavia taitoja kehitetään läpi tutkinnon ja tulisikin pohtia, minkälaiset suoritusvaatimukset ja tehtävät tukisivat opiskelijoiden pystyvyysuskoa vielä enemmän. Ohjausprosessin kannalta tässä tutkimuksessa nousee keskeisesti esiin se, että prosessit ovat hyvin yksilöllisiä ja opiskelijoiden tarpeet vaativatkin ajoittain räätälöityjä lähestymisiä ohjaukseen (ks. myös Odena & Burgess, 2017). Graduohjauksessa yhdelle palautteessa keskeistä voi olla positiivisen palautteen saaminen, toiselle taas hedelmällisintä voi olla keskustelu ohjaajan kanssa ja sen kautta saatu kokemus oman osaamisen ja ymmärryksen kasvamisesta. Opiskelijoita on myös hyvä valmentaa kehittämään omia itsensä johtamisen taitojaan. Opiskelijoiden on hyvä tunnistaa itselleen kannustimina toimivia asioita ja pyrkiä asettamaan tavoitteita omista lähtökohdistaan ilman vertailua muihin.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice Reading*. Madison-Wesley.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Galli, L. & Ahola, S. 2011. *Opiskelijänäkökulma tutkinnonuudistukseen*. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE.
- Glauser, A. (2006). Dissertation Therapy: Beat the Anxiety, Reclaim Your Motivation. *The University of Georgia Graduate School Professional Development Series*, 3(4).
- Hakala, J. (2009). *Uusi graduopas*. Gaudeamus.
- Heikkinen, H. (2007). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 142–158). PS-kustannus.
- Hirsto, H. & Soronen, A. (2020). Opponointi oppimistilanteena. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 160–174). VAKKI.
- Kolb, D. (1983). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25: 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Lee, A. & Murray, R. (2015). Supervising writing: helping postgraduate students develop as researchers. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 558–570. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866329>
- Mansikka, O. (2018, 20. tammikuuta). Tuhannet opiskelijat roikkuvat yliopistossa gradukammon takia – Lopputyön tehneet neuvovat kuinka valmistuminen onnistuu. *Helsingin Sanomat*. Noudettu 2020-01-21 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005532143.html>
- Manz, C. & Neck, C. (1991). Inner leadership: creating productive thought patterns. *Academy of Management Executive*, 5, 87–95.
- Manz, C. (1986). Self-leadership: toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11, 585–600. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4306232>
- Manz, C., & Neck, C. (1999). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (2. painos). Prentice Hall.
- Mustonen, A. & Annala, J. (2012). ”Viides luokka” Opinnoissaan viivästyneiden tukiryhmä. Campus Conexus -projektin verkkoaineistot. Noudettu 2020-3-14 osoitteesta https://issuu.com/campusconexus/docs/viides_luokka-campus_conexus_verkkoaineisto-2012/15

- Neck, C. & Manz, C. (1996). Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee behavior, cognition, and emotion. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 445–467. <https://doi.org/10.1002/job.4030130705>
- Odena, O. & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572–590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 138–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Partanen, A. (2011). “Kyllä minä tästä selviän”: aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajana [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius]. JYX Digital Repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4273-1>
- Riessman, C. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Salmimies, R. (2008). *Onnistu itsesi johtamisessa*. Sanoma Pro.
- Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2011). Self-Leadership: A Multilevel Review. *Journal of Management*, 37(1), 185–222. <https://doi.org/10.1177/0149206310383911>
- Svinhufvud, K. (2013). *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9314-2>
- Svinhufvud, K. (2015). Gradutakuu. Blogi-sivusto. Noudettu 2019-12-10 osoitteesta: gradutakuu.fi.
- Sydänmaanlakka, P. (2006). *Älykäs itsensä johtaminen*. Talentum.
- Turner, J. (2010). Rewriting writing in higher education: The contested spaces of proofreading. *Studies in Higher Education*, 36, 427–440.
- Vaasan yliopisto. (2020). Kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmat. Ohjesivusto. Noudettu 2020-3-8 osoitteesta: https://www.univaasa.fi/fi/for/student/materials/writing_guidelines/business/bachelor/
- Ylijoki, O. & Ahrio, L. (1995). *Gradu lähikuvassa*. Tampereen yliopisto.
- Ylijoki, O. (2001). Master's Thesis Writing from a Narrative Approach. *Studies in Higher Education*, 26(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/03075070020030698>
- Zajacova, A. & Lynch, S. & Espenshade, T. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46, 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.

Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä

Jaana Puskala

Yksi akateemisten viestintätaitojen haasteita on tiedeyhteisön kirjoituskäytäntöjen omaksuminen – etenkin se, millä tavoin kirjoittajan oma ääni erottuu muiden tutkijoiden äänistä eli kirjoittajan käyttämistä lähteistä. Artikkelissa tarkastellaan asiaa eri näkökulmista: mitä mahdollisuuksia kirjoittajalla on käytössään, miten eri tieteenalat eroavat toisistaan ja millaisia suosituksia tieteellisen kirjoittamisen oppaat antavat kirjoittajan oman äänen kuulumisesta. Artikkelissa selvitetään myös kyselytutkimukseen perustuvia opinnäytetöiden ohjaajien näkemyksiä kirjoittajan oman äänen kuulumisesta tieteellisessä tekstissä sekä analysoidaan ilmiötä eri alojen opinnäytetöissä. Sekä ohjaajien vastauksissa että opinnäytetöissä on nähtävissä tieteenalakohtaisia eroja. Tekniikan alalla ohjaajat suosittelevat kirjoittajan häivyttämistä ja opiskelijat noudattavat tätä käytäntöä. Muilla tieteenalalla niin ohjaajien näkemykset kuin opiskelijoiden käytännöt vaihtelevat. Yleisintä kirjoittajan näkyminen eli yksikön ensimmäisen persoonan käyttö (tavoitteenani on, analysoin...) on hallintotieteiden ja johtamisen alan opinnäytetöissä.

Avainsanat: akateemiset viestintätaidot, tieteellinen teksti, opinnäytetyö, intertekstuaalisuus, kirjoittajan ääni

1 Johdanto

Akateemisiin viestintätaitoihin kuuluu olennaisena osana oman tieteenalalan viestintäkäytäntöjen omaksuminen. Rimakauhu iskee kuitenkin moneen yliopisto-opintojaan aloittelevaan, kun pitäisi ruveta tuottamaan tieteellistä tekstiä ja noudattamaan tieteellisen tekstin kaikkia käytäntöjä.

Tieteellisen tekstin yksi keskeinen ominaispiirre on moniäänisyys eli intertekstuaalisuus. Jokaisessa tekstissä on läsnä useita ääniä; tekstit ovat siis aina intertekstuaalisia (ks. esim. Kalliokoski, 2005). Eri tekstilajeja edustavissa teksteissä toisten äänen ja kirjoittajan oman äänen osuus ja roolit vaihtelevat. Samoin vaihtelee myös se tapa, millä kirjoittajan oma ääni voi tekstilajin vakiintuneiden käytäntöjen mukaan kuulua tekstissä. Tieteellisessä tekstissä nämä käytännöt voivat vaihdella jonkin verran tieteenaloitain ja kielittäin, mutta objektiivisuuden perusajatus on kuitenkin kaikilla aloilla ja kaikissa kielissä sama.

Tekstilajin eli genren käsitteen määrittelen Swalesin (1990, s. 45–46) ja Bhatian (1993, s. 13) tavoin ennen kaikkea sosiaalisesti, kommunikatiiviseksi toiminnaksi, jolla on yhteiset tavoitteet ja jota edustavilla teksteillä on usein myös samankaltainen rakenne ja muita yhteisiä kielellisiä piirteitä. Tekstilajit eivät ole staattisia konstruktioita, vaan ne kehittyvät, muuttuvat ja mahdollisesti myös katoavat ajan myötä (Ledin, 1999; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 90; tekstilajin käsitteestä ks. myös Kress & Threadgold, 1988; Heikkinen & Voutilainen, 2012).

Tieteellisen tekstin tekstilajiin kuuluvia tekstejä yhdistää niiden kommunikatiivinen tavoite, uuden tiedon tavoittelu (esim. Rahtu, 2018, s. 44) ja tähän olennaisesti liittyvä uuden tiedon suhteuttaminen aiempaan tietoon. Tieteelliset tekstit ovat usein myös rakenteeltaan samankaltaisia, vaikkakin tieteenalakohtaista sekä kieli- ja kulttuurikohtaista vaihtelua saattaa esiintyä (ks. esim. Swales, 1990; Mauranen, 1993).

Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan kirjoittajan oman äänen kuulumista tieteellisessä tekstissä, etenkin ylemmän korkeakoulututkinnon opinnäytetyöksi tarkoitetuissa diplomitöissä ja pro gradu -tutkielmissa. Aluksi määrittelen intertekstuaalisuuden käsitteen. Sen jälkeen selvitän eri tapoja, joilla kirjoittajan oma ääni voi kuulua tieteellisessä tekstissä, sekä tarkastelen tieteellisen kirjoittamisen oppaiden suosituksia. Lopuksi selvitan sekä Vaasan yliopiston opinnäytetöiden ohjaajien näkemyksiä aiheesta että kirjoittajan oman äänen kuulumista Vaasan yliopiston eri tieteenalojen opinnäytetöissä.

Empiirinen aineistoni koostuu yhteensä 33 Vaasan yliopistossa vuosina 2009–2019 hyväksytystä opinnäytetyöstä. Analysoin kirjoittajien käyttämiä eri tapoja viitata itseensä eri tieteenaloilla ja tekstin eri osissa. Lisäksi aineistonani on Vaasan yliopiston opinnäytetöiden ohjaajille tehdyn kyselyn (Katajamäki & Isohella, 2020 [tässä teoksessa]) yhden kysymyksen vastaukset.

Opinnäytetyön voidaan katsoa edustavan tieteellisten tekstien ytimeen kuuluvaa tutkimusraportin tekstilajia, jonka tärkein kommunikatiivinen päämäärä on uuden tiedon tuottaminen (Rahtu, 2018, s. 44). Opinnäytetöiden ollessa kyseessä erittäin keskeinen päämäärä on kuitenkin myös oman alan tieteellisen ajattelun ja tieteellisten käytäntöjen hallinnan osoittaminen, mikä tavoite mainitaan esimerkiksi Vaasan yliopiston eri koulutusalojen opinto-oppaiden pro gradu -tutkielman ja diplomityön opintojaksokuvauksissa (Vaasan yliopisto, 2020a, 2020b, 2020c).

2 Intertekstuaalisuuden käsite

Laajimman intertekstuaalisuuden määritelmän mukaan (esim. Bahtin, 1986) kaikki kielenkäyttö on toisen äänen omimista, dialogista. Jokainen teksti on tämän näkemyksen mukaan osa tekstien verkostoa: se edustaa jotakin tekstilajia ja siinä on suoria ja epäsuoria viittauksia muihin teksteihin.

Vertikaalisen ja horisontaalisen intertekstuaalisuuden käsitteet (ks. esim. Fairclough, 1992; Solin, 2006) viittaavat intertekstuaalisuuden eri tasoihin. Vertikaalinen intertekstuaalisuus viittaa yksittäisen tekstin kuulumiseen tiettyyn tekstilajiin sen enemmän tai vähemmän tyypillisenä edustajana, kun taas horisontaalinen intertekstuaalisuus viittaa kirjoittajan tekstissä esittämiin eksplisiittisiin viittauksiin muihin teksteihin.

Etenkin tieteellisessä kirjoittamisessa horisontaalinen intertekstuaalisuus on teksteissä voimakkaasti läsnä (Luukka, 2002, s. 19; Solin, 2006, s. 83–84). Tieteellinen tutkimusraporttihan on tutkijan vuoropuhelua oman tieteenalansa muiden tutkijoiden kanssa. Lähdeviitteiden avulla kirjoittaja osoittaa perehtyneisyytensä aiempaan tutkimukseen ja asemoi itsensä suhteessa siihen (Luukka, 2002, s. 20; ks. myös Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 349–351). Kirjoittajan on tekstissään tehtävä myös selkeä ero oman äänen ja muiden äänien välillä, jotta lukija tietää, mikä tekstissä on omaa, mikä lainattua. Ellei kirjoittaja näin tee, kyseessä on plagiointi (ks. esim. Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 122).

3 Kirjoittajan oma ääni tieteellisessä tekstissä

Tieteellisen tekstin ominaispiirteitä ovat muun muassa objektiivisuus, varauksellisuus, kirjoittajan häivyttäminen ja nöyryminen tieteellisen yhteisön edessä (ks. esim. Luukka, 1992, s. 361; Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 310–312). Tekstilaji on useimmille opiskelijoille vieras, kuten Ask (2007, s. 6, käännös JP) toteaa akateemisen kirjoitustaidon omaksumisprosessia käsittelevässä tutkimuksessaan:

Opiskelijat yrittävät omaksua sellaisia kirjoittamisen normeja, joista heillä ei ole entuudestaan tietoa, ja tämä selittää ainakin osittain, miksi niin monet ovat turhautuneita ja tuntevat itsensä huonoiksi kirjoittajiksi yrittäessään tuottaa akateemisen yhteisön normien mukaista tekstiä.

Ask (2007, s. 37) korostaa ensimmäisen askeleen kohti akateemista kirjoitustaitoa olevan sen, että opiskelija tiedostaa akateemisen tekstin olevan tieteellisen keskustelun areena ja lähteiden käytön asemoivan hänet tietyn akateemisen koulukunnan edustajaksi. Myös Nieminen (2010) on seurannut yliopisto-opiskelijoiden kehittymistä tieteellisiksi kirjoittajiksi ja toteaa vaikeimmin omaksuttavaksi asiaksi oman, muita ääniä hallitsevan äänen oikeanlaisen tuottamisen ja sen selkeän erottamisen muista äänistä.

Kirjoittajan oma ääni kuuluu tekstissä usealla eri tavalla. Vaikka tekstissä ei olisi minäkäänlaisia suoria viittauksia kirjoittajaan, kirjoittajan läsnäolo on havaittavissa hänen tekemiensä erilaisten kielellisten valintojen kautta (Hyland, 2008, s. 5). Myös valittujen lähteiden relevanttius ja lähteistä saadun tiedon sulauttaminen osaksi omaa tekstiä pelkän referoinnin sijaan ovat nekin osoitus kirjoittajan oman äänen kuulumisesta (Helsingin yliopiston kielikeskus, 2019).

Selvimmän kirjoittajan oma ääni kuuluu, jos kirjoittaja viittaa itseensä käyttämällä yksikön ensimmäisen persoonan pronominia (*minä, minun, minua jne.*), possessiivisuffiksia (*aineistoni*) tai verbin yksikön ensimmäisen persoonan päätettä (*tutkin, selvitän, päätellen*) (ks. esim. Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 310–312; Nieminen, 2010, s. 35). Kirjoittaja voi myös piiloutua passiivin taakse (*tutkitaan, selvitetään, päätellään*), käyttää persoonatonta eli nollapersoonan muotoa (*Tuloksista voi päätellä*) tai käyttää verbaalisubstantiivisia ja yksikön kolmatta persoonaa (*tutkimus selvittää*) (ks. esim. Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 310–312; Nieminen, 2010, s. 35).

Tutkimustekstin minätekijää artikkelissaan tarkastellut Rahtu (2018, s. 71–72) päätyy analyysissään johtopäätökseen, että yksikön ensimmäisen persoonan muotoja (*teen, tutkimuksessani*) käyttämällä tutkija rakentaa tekstiin ensisijaisesti *tutkijaminää* eli kirjoittajaa, joka etsii uutta tietoa, vertailee sitä vanhaan, määrittelee käsitteitä ja selostaa tutkimusprosessia. Paikoin tutkija ottaa *toimittajaminän* roolin, toisin sanoen kertoo esimerkiksi päälukujen alkuun sijoittuvassa metatekstissä luvun sisällön ja organisoii tekstiä muutoinkin (ks. myös Nieminen, 2010, s. 35). Tutkijalla on Rahtun (2018, s. 67–68) mukaan myös *autobiografisen minä*, joka esittää mielipiteitä. Rahtu on rajannut tarkastelunsa koskemaan vain tutkimusartikkelien yksikön ensimmäisen persoonan käyttöä, mutta nähdäkseni sama jaottelu pätee riippumatta siitä, miten tutkija viittaa itseensä.

Kirjoittajan ääni kuuluu myös hänen käyttäessään erilaisia **pehmentäviä ilmauksia** (*hedges*), **vahvistavia ilmauksia** (*boosters*) ja **kirjoittajan asenteen kertovia ilmauksia** (*attitude markers*) (Luukka, 1992, s. 363). Tosin tällaiset ilmaukset saattavat monesti olla tahattomia, eli kirjoittaja voi viestiä lukijalleen jotakin sellaista, jota hän ei edes tiedä viestivänsä (Luukka, 1992, s. 363; ks. myös Hyland, 2008, s. 5–10).

Pehmentävät ilmaukset voidaan jakaa subjektiivisiin eli eksplisiittisiin ilmauksiin, joissa kirjoittajan ääni kuuluu selvästi (*Luulen/Oletan, että ...*) ja objektiivisiin eli implisiittisiin ilmauksiin, joissa kirjoittajan ääni on epäsuorasti kuultavissa (*luultavasti, oletettavasti...*). Näiden lisäksi pehmentämistä voi ilmaista implisiittisesti esimerkiksi adverbeilla (*tavallaan, aika, melko*), apuverbeillä (Tämä *saattaa* johtaa...) sekä konditionaali-muotoisella verbillä (*Tulokset näyttäisivät osoittavan...*).

Vahvistavissa ilmauksissa (esimerkiksi *luonnollisesti, todella, ehdottomasti*) kirjoittajan ääni kuuluu aina epäsuorasti, kun taas **kirjoittajan asenteen** voi ilmaista joko suoraan (*Olin yllätynyt siitä, että...*) tai epäsuorasti (*x on yllättävää/mielenkiintoista*). Tosin Hirsjärvi ja muut (2013, s. 265) kehottavat välttämään tämän kaltaisia tunnepitoisia ilmauksia ja sen sijaan selittämään objektiivisesti, mistä yllättävät tai mielenkiintoiset tulokset johtuvat.

Yksi kirjoittajan oman äänen kuulumisen muoto ovat myös kirjoittajan lähteiden valinta ja hänen tapansa tuoda muiden äänet osaksi omaa tekstiään esimerkiksi neutraalien (*kirjoittaa, sanoa*) tai kantaa ottavien (*väittää, arvella*) referointiverbien avulla. Rajaan kuitenkin tämän näkökohdan tarkasteluni ulkopuolelle.

4 Kirjoittajan oman äänen kuuluminen eri tieteenaloilla ja tekstin eri osissa

Kirjoittajan oman äänen kuulumisen tavoissa on tieteenalojen välillä Hylandin (2008, s. 13–14) tutkimuksen perusteella selviä eroja. Niin sanotuissa kovissa tieteissä eli luonnon-tieteissä ja tekniikassa, joissa tutkimus on yleensä kvantitatiivista, kirjoittajan ääni kuuluu epäsuorasti, kun taas pehmeissä tieteissä kuten filosofiassa ja kielitieteissä, joissa tutkimus on useimmiten kvalitatiivista, kirjoittaja on selvemmin läsnä tekstissään.

Ruotsinkielisiä kielitieteellisiä artikkeleita tutkineet Kivilehto ja Koivisto (2017) toteavat kirjoittajan oman äänen olevan selvästi läsnä useimmissa tutkimuksen aineistoon kuuluneissa yhteensä 14 artikkelissa. Kirjoittajat käyttävät siis useammin ruotsin *jag*-pronominia ja aktiivimuotoista verbiä kuin *man*-pronominia tai passiivirakenteita, joita suosi vain kaksi neljästätoista kirjoittajasta. Tulos vahvistaa Hylandin (2008, s. 13–14) näkemystä pehmeiden ja kovien tieteiden erosta mutta osoittaa myös, että eroja on paitsi tieteenalojen välillä myös tieteenalojen sisällä ja kirjoittajien välillä.

Englanninkielisten kielitieteen, sosiologian, sähkötekniikan ja biologian alojen vuosina 1965, 1985 ja 2015 julkaistujen tieteellisten artikkeleiden muodollisuuden vähenemistä tutkineet Hyland ja Jiang (2017, s. 45) toteavat ensimmäisen persoonan pronomien käytön lisääntyneen kaikilla muilla aloilla paitsi kielitieteissä. Suurin lisäys on ollut biologian

alan teksteissä (213 %), joissa kirjoittaja käytti vuonna 1965 ensimmäisen persoonan pronomineja 10,9 prosentissa teksteistä, vuonna 2015 34,1 prosentissa teksteistä. Lisäys on ollut suuri myös sosiologiassa (46,5 % vuonna 1965, 68,6 % vuonna 2015) ja sähkötekniikassa (45,9 % vuonna 1965, 68,8 % vuonna 2015), kun taas kielitieteissä suuntaus on ollut päinvastainen (60,9 % vuonna 1965, 52,5 % vuonna 2015). Hyland ja Jiang (2017, s. 45) viittaavat Nelsonin ja Castellon vuonna 2012 julkaistuun tutkimukseen, jossa kehityksen katsotaan johtuvan osittain siitä, että yhä useamman englanniksi julkaisevan tutkijan äidinkieli on jokin muu kuin englanti ja että näissä kielissä ensimmäisen persoonan käytöllä ei ole samanlaista konnotaatiota kuin englannissa. Lisäksi Hyland ja Jiang (2017, s. 45) toteavat kehityksen taustalla olevan mahdollisesti myös akateemisen yhteisön liisääntyneen kilpailun, joka näkyy oman auktoriteetin korostamisena.

Persoonapronomien *je* (minä), *nous* (me), *il* (hän) ja *on* (suomen nollapersoonaa vastaava epämääräinen persoona) esiintymistä ranskankielisissä kielitieteen ja filosofian alan artikkeleissa tutkineet Poudat ja Loiseau (2005) huomasivat selkeän eron näiden kahden tieteenalan välillä. Filosofian teksteissä kirjoittaja esiintyi auktoriteettina, ja niissä yksikön ensimmäistä pronominia käytettiin pelkästään viittaamaan keneen tahansa, ei koskaan viittaamaan kirjoittajaan. Kielitieteen teksteissä taas useimmat kirjoittajat käyttivät yksikön ensimmäisen persoonan pronomineja viitatessaan itseensä, minkä käytännön Poudat ja Loiseau (2005, s. 65) totesivat viittaavan anglosaksiseen vaikutukseen, joka näkyy lukijaystävällisenä tyylinä.

Kirjoittajan oman äänen sanotaan useimmiten kuuluvan eri tavalla tieteellisen raportin eri osissa. Kirjoittajan oman äänen kuuluminen, jopa yksikön ensimmäisen persoonan käyttäminen, on paikallaan johdannossa, jossa kirjoittaja esittelee omia aineisto- ja menetelmävalintojaan sekä työn päättävässä pohdintaa sisältävässä luvussa (ks. Luukka, 2002, s. 21; Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 254–260). Sen sijaan teoriaa ja empiiristä analyysia esittelevissä luvuissa eksplisiittiset viittaukset kirjoittajaan ovat harvinaisia (ks. Luukka, 2002, s. 21; Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 254–260).

Kirjoittajan oma ääni kuuluu usein myös raportin eri lukujen alussa luvun sisältöä jäsentävänä metatekstinä, joko ensimmäisessä persoonassa (*Luvussa x esittelen ensin...*), yksikön kolmannessa persoonassa (*Luku x esittelee...*) tai passiivissa (*Luvussa x esitellään ensin...*) (ks. Nieminen, 2010, s. 35; Rahtu, 2018, s. 67).

Ruotsinkielisiä kielitieteellisiä artikkeleita tutkineet Kivilehto ja Koivisto (2017, s. 86) toteavat kuitenkin, että lähtöoletuksen vastaisesti heidän aineistossaan kirjoittajan oma ääni kuuluu tasaisesti läpi koko tekstin, ei siis pelkästään johdannossa ja johtopäätöksiä käsittelevässä luvussa. Tutkijat eivät pohdi tätä tulosta sen enempää mutta toteavat aiemmin artikkelissaan objektiivisuuden saattavan kärsiä, jos kirjoittaja on eksplisiittisesti näkyvässä.

5 Tieteellisen kirjoittamisen oppaiden suosituksia

Tekstilajien normien sanotaan useimmiten olevan kirjoittamattomia eikä niitä näin ollen löydy mistään kirjoitus- tai puheoppaista (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 83). Tässä

suhteessa tieteellisen tekstin tekstilaji muodostaa poikkeuksen, sillä se on institutionaalinen ja siihen sisältyy sisältöä, rakennetta ja muotoa koskevia säännönmukaisuuksia (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 83). Tieteellisen kirjoittamisen oppaat ovatkin opinnäytetöiden kirjoittajien ahkerassa käytössä.

Seuraavaksi esittelen yleisesti käytössä olevien tieteellisen kirjoittamisen oppaiden suosituksia kirjoittajan oman äänen kuulumisen tavoista. Näitä oppaita ovat Kniivilän, Lindblom-Ylänteen ja Mäntynen teos *Tiede ja teksti* (2017). *Teho ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*, Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran *Tutki ja kirjoita* (2007, 2013) sekä Helsingin yliopiston kielikeskuksen *Kielijelppi* (2019).

Hirsjärvi ja muut (2013, s. 309–312) käsittelevät tekstin objektiivisuutta ja kirjoittajan oman äänen kuulumista eksplisiittisesti. Lähtökohtana on tieteellisen tekstin menetelmällinen ja kielellinen objektiivisuus.

Ilmaisun ihanteena on pidetty sitä, että kirjoittaja on itse näkymättömissä, mutta näkymättömistä hän ohjaa lukijan havaintoja ja ajattelua sekä auttaa häntä tekemään päätelmiä. Laadullisen tutkimuksen monimuotoisuus on kuitenkin ravistellut tätä vanhaa ihannetta, usein erittäin aiheellisesti. (Hirsjärvi ja muut, 2013, s. 310)

Vaikka Hirsjärvi ja muut (2013, s. 309–312) näin asettuvatkin aiempaa liberaalimmalle kannalle kirjoittajan näkymiseen tekstissä, se suhtautuu eksplisiittisen kirjoittajaan viittaamiseen hieman varovasti ja toteaa passiivin ja kolmannen persoonan olevan käytössä ”turvallisempia” ja *minä*-muodon käytön edellyttävän kirjoittajalta hyvää tyyliä. Käsikirja viittaa passiivissa muihin lähteisiin ja toteaa ensimmäisen persoonan käyttöä puolusteltavan sillä, että kirjoittaja on sitä käyttäessään vastuussa tekemisistään menetelmällisistä valinnoista ja ratkaisuista. *Me*-pronominin käytön käsikirja rajaa koskemaan tapauksia, joissa tekijöitä on useampia kuin yksi.

Kniivilä ja muut (2017) eivät ota aivan yhtä selvästi kantaa kirjoittajan äänen kuulumiseen kuin Hirsjärvi ja muut (2013). Tutkimusaineiston ja menetelmän esittelyä käsittelevään lukuun sisältyvässä vinkkilaatikossa Kniivilän ja muiden (2017, s. 93) käsikirja kehottaa kirjoittajaa käyttämään *minä*-pronominia passiivin sijaan, kun tämä kertoo aineiston keruusta. Referointi- ja viittauskäytänteitä käsittelevässä luvussa luetellaan tieteellisessä tekstissä esiintyviä erilaisia ääniä, joita voivat olla tieteenalan yleinen ja yhteinen ääni, kirjoittajan käyttämän lähteen ääni sekä kirjoittajan oma ääni (Kniivilä ja muut, 2017, s. 131). Tässä yhteydessä käsikirja ei valota kirjoittajan oman äänen esiintymistä kielellisin esimerkein vaan mainitsee vain äänen tuovan esiin kirjoittajan omaa ajattelua, omia kannanottoja, kommentteja ja oivalluksia. Tämä on rinnastettavissa Rahtun (2018) *autobiografiseen minäkirjoittajaan* (ks. luku 4).

Helsingin yliopiston kielikeskuksen **Kielijelppi** (2019) toteaa, että tieteellisen tekstin objektiivisuuden vaatimus ei tarkoita, että tekstin olisi oltava puisevaa tai vaikeaselkoista. Se suosittelee käyttämään ensimmäistä persoonaa aina, kun kirjoittaja on itse vastuussa jostain selostamastaan valinnasta tai päätelmästä ja toteaa passiivin käytön tällaisissa yhteyksissä saattavan johtaa jopa harhaan.

6 Opinnäytetöiden ohjaajien näkemyksiä

Katajamäen ja Isohellan (2020) syksyllä 2019 Vaasan yliopiston opinnäytetöiden ohjaajille suunnatussa kyselyssä yhtenä kysymyksenä oli *Pitääkö mielestäsi tekijän olla esillä vai häivytetty (objektivoitu) tekstissä? Miksi ja miten?* Kysymykseen vastasi yhteensä 35 vastaajaa (81 %, n = 43).

Taulukko 1. Opinnäytetöiden ohjaajien näkemyksen kirjoittajan näkymisestä tekstissä.

Kirjoittaja	voi näkyä tekstissä (%)	ei voi näkyä tekstissä (%)	ei mielipidettä (%)	Yhteensä			
	23	66 %	11	31 %	1	4 %	35

Kaikkia vastauksia ei voi suoraan yhdistää mihinkään tieteenalaan, mutta etenkin tekniikan alan opinnäytetöiden ohjaajat vaikuttavat olevan pääasiassa sitä mieltä, että kirjoittaja ei saa näkyä tekstissä. Tulos on yhteneväinen aikaisempien tulosten kanssa: kovat tieteen suositavat kirjoittajan häivyttämistä (Hyland, 2008, s. 13–14). Esimerkit 1–3 ovat tyypillisiä esimerkkejä tällaisista vastauksista.

- (1) Outo kysymys. Tekniikan puolella häivytetty.
- (2) Häivytetty. Kuuluu mielestäni tieteellisen tekstin perusolemuksen.
- (3) Tekniikka on yleensä anonyymiä. (mutu – pois se meistä)

Jotkut niistä, joiden mielestä kirjoittaja voi näkyä tekstissä, nostivat vastauksissaan esiin toisaalta tieteenalan ja toisaalta laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmän erot (esimerkit 4–6).

- (4) Riippuu täysin tutkimusmenetelmistä ja tieteenalasta. Laadullinen tutkimus voi olla sellainen, että tekijä on esillä, mutta määrällinen mielellään ei.
- (5) Riippuu paljon tutkimusongelmista ja aiheesta. Objektivisuuteen kannattaa pyrkiä.
- (6) It depends which paradigm you belong to, in critical studies is fine, in positivism is not acceptable, in other positions it depends...

Myös opinnäytetyön eri osissa vastaajat sallivat kirjoittajan näkymisen eri tavalla (esimerkit 7–8). Tällaisia osia ovat vastausten mukaan johdanto, aineiston keruun esittely sekä johtopäätökset.

- (7) Molempia riippuen tekstin kohdasta. Esimerkiksi abstraktissa tekijä häivytetään, kun taas aineiston keruuta avattaessa se tuodaan esille.
- (8) Molemmat toimivat hyvin. Itse suosin minä-muodon käyttämistä johdannossa ja johtopäätöksissä, jotta tutkijan oma ääni erottuu selvemmin aiemmasta tiedosta.

Osa näki puolestaan kirjoittajan näkymisen tai näkymättömyyden olevan tyylikysymys (esimerkki 9).

- (9) Minusta kumpikin tapa käy, kumpi sopii paremmin kirjoittajan tyyliin.

Kaikista vastauksista ei voi suoraan päätellä, miten vastaajat ovat ymmärtäneet kirjoittajan näkymisen tekstissä. Joissakin vastauksissa on eksplisiittisesti mainittu jokin kielen piirre, esimerkiksi passiivi, jonka käyttö on vastaajan mielestä ”ammattimaisempaa”, tai yksikön ensimmäinen tai kolmas persoona. Täysin vastakkaisia mielipiteitä vastaajilla on yksikön ensimmäisen persoonan käytöstä yksikön kolmannen persoonan sijaan (*tein*

haastattelut – tutkija teki haastattelut). Yksi vastaaja suosii yksikön ensimmäistä persoonaa ja pitää yksikön kolmannen persoonan muotoa ”ulkokohtaisena”, toinen puolestaan pitää kolmannen persoonan käyttöä ”eräänlaisena välimuotona” sekä ”oikein hyvänä vaihtoehtona laadullisessa tutkimuksessa”.

Yksi vastaajista, joka on ehdottomasti kirjoittajan oman äänen kuulumisen kannalla, perustelee kantaansa sillä, että opinnäytetyön yksi pääfunktio on rohkaista itsenäiseen kriittiseen ja analyttiseen ajatteluun. Hänen tästä antamansa esimerkki ”Edellä siteeratut tutkimukset antavat aiheen seuraaviin havaintoihin...” on sikäli mielenkiintoinen, että se edustaa häivytettyä kirjoittajan ääntä.

7 Kirjoittajan oma ääni opinnäytetöissä

Tarkastelen seuraavaksi kirjoittajan oman äänen kuulumista Vaasan yliopistossa valmistuneita opinnäytetöissä. Yhteensä tarkasteltavia pro gradu -tutkielmia ja diplomitöitä on 33, ja ne jakautuvat tieteenaloittain taulukon 2 mukaisesti.

Taulukko 2. Tarkasteltavat opinnäytetyöt tieteenaloittain.

	Kpl	Vuodet
Kauppatieteet	18	2009–2019
Hallintotieteet	8	2016–2019
Viestintätieteet	3	2018–2019
Tekniikka	4	2014–2019
Yhteensä	33	

Tarkasteltavat opinnäytetyöt ovat pääosin sellaisia, joita maisteriopintoihin kuuluvan tieteellisen kirjoittamisen kurssin opiskelijat ovat valinneet kurssilla analysoitaviksi eri näkökulmista. Tästä syystä yksi kauppatieteiden opinnäytetöistä on vuodelta 2009. Olen täydentänyt aineistoa valitsemalla eri tieteenalojen opinnäytetöitä vuodelta 2019 siten, että jokaista tieteenalaa edustaa vähintään kolme opinnäytetyötä.

Taulukkoon 3 olen koontanut eri tieteenalojen opinnäytetöissä esiintyvät tavat, joilla kirjoittajat viittaavat itseensä. Olen jakanut kauppatieteet edelleen pääaineittain, sillä eri pääaineita edustavien opinnäytetöiden välillä esiintyi vaihtelua. Tulosta tarkasteltaessa on otettava huomioon, että otos on pieni ja että kyseessä voivat olla osittain kirjoittajien yksilölliset erot. Jotta pystyttäisiin varmistamaan, onko kyseessä todellakin pääaine- ja tieteenalakohtaiset erot, tarkasteluun olisi otettava esimerkiksi kaikki vuosina 2016–2019 valmistuneet opinnäytetyöt.

Taulukko 3. Opinnäytetöiden kirjoittajien oman äänen esiintymistavat Vaasan yliopiston opinnäytetöissä (n=33).

	Kirjoittaja hävytetty			Kirjoittaja näkyvässä	
	Passiivi	y. 3. p.	Nolla-persoonaa	y.l.p	m.l.p
Kauppatieteet (18)	18/18	18/18	4/18	7/18	4/18
Johtaminen (6)	6/6	6/6	2/6	4/6	1/6
Laskentatoimi (3)	3/3	3/3	1/3	0/3	2/3
Markkinointi (3)	3/3	3/3	0/3	0/3	0/3
Taloustiede (3)	3/3	3/3	1/3	2/3	1/3
Talousoikeus (2)	2/2	2/2	0/2	1/2	0/2
Tekninen viestintä (1)	1/1	1/1	0/1	0/0	0/0
Hallintotieteet (8)	8/8	8/8	3/8	7/8	1/8
Viestintätieteet (3)	3/3	3/3	0/3	2/3	0/3
Tekniikka (4)	4/4	4/4	0/4	0/4	0/4
Yhteensä (33)	33/33	33/33	7/33	17/33	5/33

Jokaisessa 33 opinnäytetyössä kirjoittajat käyttivät sekä passiivimuotoisia että yksikön kolmannen persoonan sisältäviä ilmauksia viitattaessaan itseensä. Nämä olivat ainoat tekniikan ja markkinoinnin alan opinnäytetöissä käytetyt ilmaisutavat. Myös laskentatoimen opinnäytetöiden kirjoittajat suosivat passiivia ja yksikön kolmatta persoonaa.

Lähes kaikki hallintotieteiden opinnäytteen kirjoittajat viittasivat itseensä paitsi käyttämällä passiivia tai yksikön kolmatta persoonaa myös käyttämällä yksikön ensimmäisen persoonan sisältäviä rakenteita. Samoin johtamisen, taloustieteen ja viestintätieteiden opinnäytteissä esiintyi yksikön ensimmäisen persoonan sisältäviä rakenteita melko yleisesti. Nollapersoonaa esiintyi opinnäytetöissä jonkin verran, mutta ainakin analysoimistani teksteissä vaihtelua on enimmäkseen yksilöiden, ei niinkään tieteenalojen välillä.

Yhteensä viisi opinnäytetöiden kirjoittajaa käytti tekstissään monikon ensimmäistä persoonaa viittaamaan sekä kirjoittajaan että lukijaan (ks. myös taulukko 4). Tällainen käytäntö ei ole mitenkään tavallinen tieteellisessä tekstissä. Siinä on pikemminkin kaikuja oppikirjan tekstilajista, jossa kirjoittaja opastaa lukijaa tulkitsemaan tekstiä tietyllä tavalla. Kuten taulukon 4 esimerkeistä on nähtävissä, monikon ensimmäisen persoonan sisältävät ilmaukset liittyvät teoria- ja empiriaosoiden tiivistäviin kuvioihin, taulukoihin tai tekstinkohtiin.

Taulukkoon 4 olen koonnut esimerkkejä kirjoittajan oman äänen tyypillisimmistä kuulustavoista tekstin eri osissa. Anonymisoidut esimerkit ovat peräisin tätä artikkelia varten analysoimistani 33 opinnäytetyöstä. Taulukon esimerkkien lihavoidut osat sisältävät ilmausta pehmentäviä tai kirjoittajan asennetta ilmaisevia ilmauksia.

Taulukko 4. Kirjoittajan oman äänen tyypillisimpiä kuulumistapoja tekstin eri osissa.

	Johdanto	Teoria	Empiria	Johtopäätökset
Passiivi	Tutkimuksessa keskitytään/käytetään/ pohditaan/tutkitaan.... Tutkimuksen kohteeksi valittiin... Menetelmäksi on valittu...	Kuviossa havainnollistetaan... Tutkielmassa x:llä viitataan...	Tässä luvussa käsitellään... X:ää kuvataan taulukossa 1 Tutkimusdata kerättiin... Tulokset siirrettiin...	Tutkimuksessa keskitettiin... Tulosten perusteella voidaan todeta...
Yksikön 3. persoona	Tutkimus käsittelee/perustuu... Tutkimuksen kohteena/tavoitteena on....	...tämän tutkimuksen kirjoittaja... Mielenkiintoinen näkökulma on myös... X:stä on olemassa hyviä esimerkkejä...	Taulukko 1 havainnollistaa Aineiston keruu tapahtui... Haastattelija itse litemoi...	Tutkimus käsitteli... Tavoitteena oli... ...näyttäisi kiihdytteen kasvua- Tämän perusteella x johtaisi/ x:n kannattaisi
Nollapersoona	Tärkeää on huomata... Lukijan kannattaa asettautua tätä tutkimusta tarkastellessaan ...	On merkille-pantavaa , että... On vaikea sanoa... Seuraavaksi on tarpeen tutustua...	Yllättävintä/merkille-pantavaa x:ssä on... Tulosta olisi mielenkiintoista tarkastella...	Työssä haastavinta oli... Työn kannalta merkittävintä oli... Tutkimusongelmaa olisi mielenkiintoista laajentaa... ...on syytä todeta/ottaa huomioon...
Yksikön 1. persoona	Tutkielmassa käsitellen/pyrin Tarkoitukseni on... Olen päättänyt rajata tutkimukseni...	Haluan kuitenkin painottaa... Synteesiin olen valinnut... Nähdäkseni... Mielestäni...	Taustamuuttujana käytän... X:ää tarkastelen... Aineiston analyysin aloitin... kuuntelin/tarkistin	Haluan painottaa... Tutkimuskysymykseni oli... Esitin hypoteesiksi Tutkimuksessa käyttämäni x... Olen työskennellyt x-organisaatiossa... Teoriaa lukeneena... en usko... Oma oletukseni on... Pidän luonnollisena...
Monikon 1. persoona		Jotta voisimme ryhtyä tutkimaan... Kuten voimme esimerkeistä havaita... ... näemme, että... ... jotta pystymme arvioimaan...	Kuviosta/taulukosta 1 huomaamme... Arvoista havaitsemme... Saadaksemme tarkempaa tietoa... Lisäksi tiedostamme nyt...	

Yleisesti ottaen analysoimissani opinnäytetöissä kirjoittajan ääni oli objektiivinen ja se erottui tekstin muista äänistä, viittasipa kirjoittaja itseensä sitten passiivissa tai yksikön ensimmäisessä persoonassa.

Joukossa oli kuitenkin muutama linjasta poikkeava ilmaus, esimerkiksi taulukon 4 sisänsä objektiiviset mutta kankeat ilmaukset, *tutkija*, *haastattelija* ja *tämän tutkimuksen*

kirjoittaja. Opinnäytetyön lukijan huomio kiinnittyy väistämättä etenkin tekijännimiin *tutkija* ja *haastattelija*. Ne saavat lukijan miettimään, viittaako opinnäytetyön kirjoittaja niillä itseensä vai johonkin muuhun henkilöön.

Vain muutamat opinnäytetöiden kirjoittajat käyttivät nollapersoonan sisältäviä ilmauksia. Heidän teksteissään niitä esiintyi tekstin jokaisessa osassa, ja ne olivat muodoltaan pääasiassa kirjoittajan asenteen ilmaisevia *On vaikea sanoa/mielenkiintoista tarkastella* - tyyppisiä ilmauksia.

Jokaisessa analysoidussa opinnäytetyössä oli löydettävissä Rahtun (2018) artikkelissaan esittelemät kolme kirjoittajaminää: käsitteitä määrittelevä, uutta tietoa etsivä ja sitä vanhaan suhteuttava ja tutkimusprosessia selostava tutkijaminä, metatekstin avulla lukijaa johdatteleva toimittajaminä sekä mielipiteitä esittelevä autobiografinen minä.

Pehmentäviä tai muita kirjoittajan asenteen ilmaisevia ilmauksia opinnäytetöissä on jonkin verran, niin johdannossa, teoriaosuudessa kuin johtopäätöksissäkin. On tosin huomattava, että suurin osa näistä ilmauksista esiintyi yhdessä ainoassa julkisoikeuden opinnäytetyössä. Siinä kirjoittaja käytti 11 kertaa ilmausta *nähdäkseni* ja 5 kertaa ilmausta *mielestäni*.

8 Lopuksi

Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä on monisäikeisempi aihe kuin voisi olettaa. Kirjoittajan ääni voi esiintyä tekstin pintarakenteessa yksikön ensimmäiseen persoonaan viittaavina muotoina, mutta se voi esiintyä tekstissä myös erilaisina eri abstraktiotasoja edustavina ilmauksina. Rutinoitumaton kirjoittaja voi käyttää omaa ääntä edustavia ilmauksia tahattomasti ja tuoda näin tekstiinsä sellaisia merkityksiä, joita hän ei ole siihen halunnut tuoda. Rutinoitumattomilla kirjailijoilla saattaa esiintyä myös kaijuja muista tekstilajeista, kuten oppikirjojen tavasta viitata sekä kirjoittajaan että lukijaan monikon ensimmäisen pronominin päätteellä.

Kirjoittajan oman äänen merkitsemisen käytänteet vaihtelevat eri tieteenaloilla sen mukaan, edustavatko ne kovaa vai pehmeitä tieteitä sekä myös käytettyjen menetelmien mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että esimerkiksi tekniikan alalla kirjoittajan omaa ääntä ei tarvitsisi, saisi tai voisi erottaa tekstin muista äänistä, vaan kirjoittajan on osattava tehdä ero hienovaraisesti, implisiittisesti.

Tieteellistä tekstiä edustavat tekstilajit ovat muiden tekstilajien tavoin sosiaalista toimintaa, jolla on toisaalta vakaita tekstilajille tyypillisiä konventioita mutta joka kuitenkin reagoi kontekstiinsa eli on altis muutoksille. Tieteelliseen tekstiin olennaisena piirteenä kuuluva objektiivisuus on näkynyt perinteisesti kirjoittajan äänen häivyttämisenä, mutta kuten Hirsjärvi ja muut jo vuonna 2007 (s. 295) sekä Hyland ja Jiang vuonna 2017 (s. 48) totesivat, tämä konventio on murrosvaiheessa. Muutos saattaa olla hidasta. Muutos etenee eri tieteenaloilla ja ehkä myös eri kielillä julkaistuissa tieteellisissä teksteissä eri tahtiin. Ensi askeleitaan tieteellisen kirjoittamisen polulla ottavalle tällainen murrosvaihe on haastavaa. Ehkä parhaiten ohjenuoraksi sopii Niemisen (2010, s. 37) teesi: *Minä saan*

tehdä, mutten olla jotakin mieltä. Kun kirjoittaja kertoo avoimesti yksikön ensimmäistä persoonaa käyttäen, mitä hän on tutkinut ja miten, lukijalle ei jää epäselväksi kirjoittajan oma panos, kuten passiivissa käytettäessä saattaa tapahtua.

Lähteet

- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* [väitöskirja, Växjö University]. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:205075/FULLTEXT01.pdf>
- Bahtin, M. (1986). *Speech Genres and other late essays*. C. Emerson & M. Holquist (toim.). Vern W. McGee (käänt.). University of Texas Press.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. (2012). Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 17–47). Gaudeamus.
- Helsingin yliopiston kielikeskus. (2019). Minä tieteellisessä tekstissä. *Kielijelppi*. Noudettu 2019-11-25 osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/kielijelppi/mina-tieteellisessa-tekstissa/>
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. painos). Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita* (15.–17. painos). Tammi.
- Hyland, K. (2008). Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing. *Journal of English Text Construction*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1075/etc.1.1.03hyl>
- Hyland, K. & Jiang F. (2017). Is academic writing becoming more informal? *English for Specific Purposes*, 45, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.001>
- Kalliokoski, J. (2005). Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* (s. 9–42). SKS.
- Katajamäki, H. & Isohella, S. (2020). Ohjaajat tutkielman kirjoittamisen tukena. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 68–92). VAKKI.
- Kivilehto, M. & Koivisto, J. (2017). Hur gör skribenten sin röst hörd? En fallstudie om hur språkforskare framställer sig själva som skribenter i svenskspråkiga vetenskapliga artiklar i serien Vakki Publications 2013–2015? Teoksessa N. Keng, A. Nuopponen & D. Rellstab (toim.), *Ääniä. Vakki-symposiumi XXXVII 9.–10.2.2017* (s. 76–87). VAKKI. Noudettu 2020-03-23 osoitteesta http://www.vakki.net/publications/2017/VAKKI2017_Kivilehto&Koivisto.pdf
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. (2017). *Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. WSOY.
- Kress, G. & Threadgold, T. (1988). Towards a social theory of genre. *Southern Review*, 21, 215–243.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag – en teoretisk diskussion*. Lunds universitet.
- Luukka, M.-R. (1992) Varmuuden kahdet kasvot tieteellisessä tekstissä. *Virittäjä*, 96(4), 361–379.
- Luukka, M.-R. (2002). Mikä tekee tekstistä tieteellisen? Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 13–28). Vastapaino.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric*. Peter Lang.
- Nieminen, T. (2010). Tieteellisen tekstin ääniä. Teoksessa M. Garant, & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2* (s. 31–44). AFInLA. Noudettu 2020-03-06 osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/3874>
- Pietikäinen, S & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Poudat, C. & Loiseau, S. (2005). Authorial presence in academic genres. Teoksessa E. Tognin-Bonelli & G. Del Lung Camiciotti (toim.), *Strategies in Academic Discourse* (s. 51–68). John Benjamins.
- Rahtu, T. (2018). Tutkimustekstin minätekijä. Teoksessa T. Rahtu, S. Shore & M. T. Virtanen (toim.), *Kirjoitettu vuorovaikutus* (s. 41–79). SKS.
- Solin, A. (2006). Genre ja intertekstuaalisuus. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* (s. 72–95). SKS.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Vaasan yliopisto. (2020a). Pro gradu -tutkielma, loppuraportti. Noudettu 2020-02-26 osoitteesta https://www.univaasa.fi/fi/for/student/materials/handbooks/business/laskentatoimi_ja_tilintarkastus.pdf

Vaasan yliopisto. (2020b). Pro gradu -tutkielma, loppuraportti. Noudettu 2020-02-26 osoitteesta https://www.univaasa.fi/fi/for/student/materials/handbooks/administrative_sciences/handbook2019/04_hallintotieteiden_maisteriohjelma.pdf

Vaasan yliopisto. (2020c). Diplomityö. Noudettu 2020-02-26 osoitteesta https://www.univaasa.fi/fi/for/student/materials/handbooks/technology/2019_2020_icat.pdf

Yliopiston opinnäytteiden ohjaajien roolit ja tutkielmien kirjoittamisen tuki

Heli Katajamäki & Suvi Isohella

Artikkelissa tarkastellaan eri tieteenalojen tutkielman ohjaajien näkemyksiä tutkielmien ohjaamisesta, joka nähdään tutkielman tuottamista kehystäväksi institutionaaliseksi käytännöksi. Näin ollen se voi heijastua myös tuotettuihin teksteihin niihin tehtyinä valintoina. Ohjaajien näkemyksien kautta kuvaamme, millaisin tavoin ja keinoin tutkielmaa tekevää opiskelijaa ohjataan ja millä tavoin ohjaajat ohjaustilanteissa asemoivat itsensä suhteessa opiskelijoihin. Ohjaamisen keinoja tarkastellaan jakaen ne neljään erilaiseen institutionaaliseen käytäntöön: pedagogisiin käytäntöihin, tutkimusprosessikäytäntöihin, tekstilajikäytäntöihin ja arviointikäytäntöihin. Ohjaajien asemoituminen suhteessa opiskelijoihin kuvataan ohjaajaroolin käsitteen avulla. Ohjaajarooli nähdään diskurssirooliksi, joita ohjaajalla voi olla useita samassakin tilanteessa. Ohjaajien kuvausten kautta tuloksena on hahmoteltu neliosainen malli ohjaajaroleista: ohjeistaja, mentori, tilanteeseen sopeutuja ja vastuuttaja. Sama ohjaaja voi omaksua kulloinkin parhaaksi näkemänsä roolin, mutta hän voi myös omaksua itselleen vain yhden roolin.

Avainsanat: institutionaaliset käytännöt, ohjaus, tiedeyhteisö, tuottamisprosessi, tutkielma, tutkielman kirjoittaminen, yliopisto

1 Johdanto

Yliopisto-opiskelijan viimeisiin opintoihin ennen valmistumista kuuluu tutkielman tekeminen. Yhdeksi tutkielman tekemisen tavoitteeksi voidaan nähdä se, että opiskelija pystyisi tuottamaan tekstiä siten, että tutkielman sisältö ja esitystapa tuottavat lopputuloksen, joka vastaa lukijoiden odotuksia. Tutkielman kirjoittaminen on kuitenkin luova prosessi, jossa ratkaistaan erilaisia viestinnällisiä ongelmia ja johon voi kuulua monia kirjoittajalle entuudestaan uusia asioita. Vaikeudet tekstin hallinnassa ja sen aiheuttamat epämiellyttävät tunteet kuuluvat usein tieteellistä kirjoittamista aloittelevan kirjoittajan prosessiin, sillä tutkielma on tieteellisenä tekstilajina tiedeyhteisön odotusten kyllästävä (ks. esim. Mäkinen, 2005, s. 16–20). Näiden odotusten ymmärtäminen, osaaminen ja myös kyseenalaistaminen on mahdollista niiden tuntemisen kautta.

Tutkielman tekemiseen on onneksi saatavissa monenlaista tukea. Yksi keskeisimmistä on tutkielman ohjaajan antama tuki (ks. esim. Skaniakos & Keränen, 2011, s. 141). Tutkielman ohjaamiseen haasteita asettaa kuitenkin esimerkiksi se, että ohjaaja ei välttämättä ymmärrä, mitkä asiat opiskelijasta tuntuvat ongelmallisilta. Lindblom-Ylänteen ja Wagerin (2002, s. 315) mukaan ohjaajan antamat neuvot eivät välttämättä vastaa opiskelijan tarpeita, koska ohjaajien asiantuntemus kirjoittamisesta on eritasoista kuin opiskelijan. Kirjoittamisen asiantuntijaksi kehittynyt ohjaaja käyttää erilaisia strategioita tekstiä tuottaessaan kuin opiskelija, joka on aloitteleva tieteen kirjoittaja. Lindblom-Ylänteen ja Wagerin (2002, s. 315) mukaan ohjaajan olisikin kyettävä näkemään tutkielman kirjoitusprosessi opiskelijan näkökulmasta. Siinä missä ohjaajan olisi hyvä hahmottaa tutkielmaprosessia opiskelijan näkökulmasta (ks. Hirsto & Soronen, 2020 [tässä teoksessa]); Kantola, 2020 [tässä teoksessa]), laajempi ymmärrys tutkielmaprosessista ohjaajien näkökulmasta voi auttaa sekä opiskelijoita että ohjaajia hahmottamaan ja kehittämään toimintaa tutkielmaprosesseissa.

Tässä artikkelissa kuvaamme tutkielmaohjausta ohjaajan näkökulmasta. Analysoimme sitä, millaisin tavoin ohjaajat tukevat tutkielman kirjoittamista yhdessä suomalaisessa yliopistossa, Vaasan yliopistossa. Tutkielman ohjaamisen tavat vaihtelevat eri oppialoilla, eri oppiaineissa ja myös ohjaajittain. Ohjaajien antamaa tukea tarkastelemme diskurssi-analyttisesti sosiaalisen toiminnan muotona, joka tapahtuu tiedeyhteisössä, emmekä niinkään yksilöllisenä ohjaus- tai oppimisprosessina (ks. Penttinen, 2005, s. 10). Näin pyrimme kuvaamaan ohjaustapoja yhtäältä yhtenäisinä ja toisaalta toisistaan erottuvina käytäntöinä, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi tutkielmateksti muodostuu.

2 Tavoite

Tässä artikkelissa tarkastelemme eri tieteenalojen tutkielman ohjaajien näkemyksiä tutkielmien ohjaamisesta. Tavoitteenamme on kuvata, millaiseksi sosiaalisesti toiminnaksi tutkielmien ohjaaminen on kuvattavissa ohjaajien näkemysten kautta. Tutkimuskysymyksemme ovat: Millaisin tavoin ja keinoin ohjaajat ohjaavat tutkielmaprosessia? Millä tavoin ohjaajat asemoivat itsensä suhteessa opiskelijoihin ohjaustilanteissa?

Lähestymme tutkielman ohjaamista tutkielmatekstien tuottamisen näkökulmasta. Tutkielman tuottamisen näemme tiedeyhteisöön sosiaalistumisen prosessiksi, jossa yhdistetään niin tutkielman kirjoittamisen, tutkimuksen tekemisen ja oman oppialan tiedon osaaamista ja jota kokeneemmat tiedeyhteisön jäsenet voivat tukea (Hunter ja muut, 2006, s. 38; ks. myös Ronkainen ja muut, 2014, s. 10–15). Tällöin tutkielma tekstinä asetetaan keskiöön: se on vuorovaikutuksen väline, jolla opiskelija pyrkii osoittamaan pystyvänsä soveltamaan oppialansa teorioita kirjallisesti hyväksyttävällä tavalla. Tutkielmateksti on nähtävissä myös tuotteeksi, joka julkaistaan ja arvioidaan. Tuotenäkökulmasta sillä on oma asema itsenäisenä tekstinä, vaikka arvioitaessa tutkielmaa voidaan opinnäytetyöprosessi kokonaisuudessaan ottaa jossain määrin huomioon. Tutkielma on nähtävissä tekstilajiksi, josta tiedeyhteisöllä on runsaasti tietoa ja odotuksia (ks. Swales, 1990), mutta tiedot ja odotukset saattavat vaihdella paitsi oppiaineittain, yksilöittäin mutta myös esimerkiksi tutkimustyyppin mukaan. Tekstilaji on sosiaalinen ja kulttuurinen viestintäkäytäntö, johon jotkin diskurssikäytännöt ovat vakiintuneita ja jotkin marginaalisempia ja johon heijastuvat yhteiskunnalliset-taloudelliset, institutionaaliset ja tilanteiset käytännöt (Fairclough, 1992, 1995). Tästä näkökulmasta tutkielman tuottaminen poikkeaa esimerkiksi täysin itsenäisesti tuotettavista teksteistä, sillä yhtenä institutionaalisena käytäntönä on, että vaikka opiskelija vastaa tuottamisesta, sitä tukee ohjaaja. Tutkielman tekstilajiin sosiaalistumisen näkökulmasta ovat oleellisia ohjauskäytäntöjen lisäksi myös tutkimusmenetelmien ja tieteellisen kirjoittamisen kurssit ja muut opinnäytetyön ohjaamiseen liittyvät institutionaaliset prosessit. Tässä artikkelissa keskitymme ohjauskäytäntöihin, joita tarkastelemme tutkielman tuottamisen ja ohjaussuhteen näkökulmista.

Opinnäytteiden ohjaamisesta on kirjoitettu eri aloilla, mikä on ymmärrettävää, sillä opinnäytteet kuuluvat olennaisesti korkeakouluopintoihin. Tämän vuoksi eri aloilla julkaistut teokset ovat usein ohjaajille suunnattuja ohjeita, joilla pyritään yhtäältä helpottamaan ja selkiyttämään ohjausta ja toisaalta yhtenäistämään käytäntöjä. Opinnäytteiden ohjaaminen on kiinnostanut myös tutkijoita, ja aiheesta on tehty tutkimusta eri vuosikymmenillä (esim. Acker ja muut, 1994; Dysthe, 2002; de Kleijn ja muut, 2015) ja erityisen runsaasti

kasvatustieteen alalla (mm. Nummenmaa & Lautamatti, 2004; Bengtsen, 2011). Tutkimuksellinen kiinnostus on kohdistunut usein etenkin väitöskirjaohjaukseen ja opiskelijan näkökulmaan (Dysthe 2002, s. 497). Hakala (1996) on tutkinut opinnäytteen ohjaamisen keskeisimpiä haasteita tutkimusprosessin eri vaiheissa. Hänen tarkastelunsa perustuu 240 tutkielmaopintojen ohjaajan näkemyksiin pro gradu -tutkielmien ohjauksesta pääosin humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla sekä 460 gradunsa jättäneen opiskelijan näkemyksiin tutkimusprosessin eri vaiheista (Hakala, 1996, s. 15, 78). Myös esimerkiksi Myllylä ja muut (2015, s. 16) ovat tutkineet opinnäytetöiden ohjaajien käsityksiä ja selvittäneet, millaisena poliisiammattikorkeakoulun opinnäytetöiden ohjaajat näkevät ohjausprosessin. Heidän haastattelemansa ohjaajat kokivat ohjausprosessia vaikeuttavana tekijänä opiskelijoiden passiivisuuden etenkin prosessin alkuvaiheessa.

3 Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineistomme on 43 Vaasan yliopiston kandidaatintutkielmien, pro gradu -tutkielmien ja diplomitöiden ohjaajan verkkokyselyn vastaukset. Ohjaajat ovat kauppatieteiden, hallintotieteiden, teknisten tieteen ja viestintätieteiden aloilta. Aineisto on kerätty ohjaajilta kyselylomakkeella syys-lokakuussa 2019. Aineistonkeruutavaksi valitsimme kyselylomakkeen, jotta saisimme kokonaiskäsityksen käytännöistä ja niiden vaihtelevuudesta eri oppialoilla ja ohjaajilla. Pyrimme siten hankkimaan mahdollisimman laajan aineiston, jonka vastaajien taustat vaihtelevat esimerkiksi heidän toimenkuvansa, oppiaineensa ja ohjattavien tutkielmien suhteen.

Näemme tutkimuksemme tapaustutkimukseksi, joka pohjautuu yhden yliopistoinstituution organisaation tutkielman ohjaajien vastauksiin, joiden kautta päästään kehittämään ohjauskäytäntöjen tarkastelua (ks. Laine ja muut, 2007, s. 9–11). Vaikka Vaasan yliopisto on aineiston kontekstina, emme keskity vain tietyn paikan toimintaan ja ohjaajien näkökulmiin. Sen sijaan tarkastelemme yleisemmin diskurssianalyttisesti ja teoreettisesti ohjaamista sosiaalisen toiminnan muotona. Tällöin se, että haastateltavat jakavat ainakin osittain samankaltaisen toiminnallisen kohtaamispisteen, mahdollistaa – rajoituksista huolimatta – institutionaalisten käytäntöjen tunnistamista. Lisäksi tieteenalojen erot tulevat helpommin sanoitettaviksi.

Kyselyymme on vastannut 35 prosenttia kaikista Vaasan yliopistossa kandidaatintutkielmia, pro gradu -tutkielmia tai diplomitöitä tai näiden yhdistelmää lukuvuonna 2019–2010 ohjaavista ohjaajista (ks. taulukko 1). Vastaajista 12 ohjaa työssään pääasiassa kandidaatintutkielmia ja 31 pro gradu -tutkielmia. Näistä ohjaajista 6 ohjaa kandidaatin- ja pro gradu -tutkielman yhdistelmää, jolloin sama ohjaaja ohjaa molempia ja jo kandidaatintutkimusprosessin alkuvaiheessa tavoitteena on jatkaa aiheesta pro gradu -tutkielma. Vastaajista 29 ohjaa pääasiassa suomenkielisiä ja 14 ohjaa englanninkielisiä tutkielmia. Ohjaajista 7 antaa yksilöohjausta, ja loput ohjaavat ryhmiä, joiden koot vaihtelevat 2–8 (17 ohjaajaa), 9–16 (12 ohjaajaa) ja 17– opiskelijan ryhmään (7 ohjaajaa).

Taulukko 1. Vaasan yliopiston kyselyyn vastanneet ohjaajat eri aloittain ja osuus kaikista oppiaineen ohjaajista.

	Ohjaajia	Vastaajia	Osuus
Kauppätieteet (Muut kuin talousoikeus, tuotantotalous ja tietojärjestelmätiede)	64	19	29,7
Talousoikeus	4	2	50,0
Tuotantotalous ja tietojärjestelmätiede	14	3	21,4
Hallintotieteet (Muut kuin julkisoikeus)	9	6	66,7
Julkisoikeus	3	2	66,7
Tekniset tieteet	22	8	36,4
Viestintätieteet	7	3	42,9
Yhteensä	123	43	35,0

Kyselyssä oli yhteensä 25 kysymystä, joista 17 oli suljettuja kysymyksiä ja kahdeksan avoimia kysymyksiä. Ensimmäiset kolme kysymystä olivat taustoittavia (tehtävä, nimike ja tieteenala, jonka opinnäytteitä pääsääntöisesti ohjaa). Linkki kyselyyn lähetettiin sähköpostitse, ja saateviestissä toimme esiin toiveemme saada ohjaajilta tietoa tutkielmien ohjaamiseen liittyvistä ohjauskäytänteistä.

Vastauksia olemme analysoineet diskurssianalyttisesti. Näemme vastausten heijastavan ja tuottavan kuvauksen sosiaalisesta todellisuudesta, jossa vastaajat samalla tuottavat kuvauksen sekä itsestään että lukijasta että näiden suhteesta (Berger, & Luckmann, 1994; Fairclough, 1992, 1995). Lähestymme vastauksia itsenäisinä teksteinä, kyselyvastausten tekstilajina, joihin heijastuu niin niiden tuottamis- kuin muutkin kontekstit (ks. esim. Jokinen ja muut, 1993, s. 34–36; Burr, 1995, s. 72–75). Verrattuna esimerkiksi ohjaustilanteiden kautta tehtyihin tutkimuksiin (ks. esim. Penttinen, 2005; Svinhufvud, 2013) aineistomme yhteys ohjaustilanteisiin on etäisempi ja yleisempi. Avointen kysymysten vastauksia olemme jaotelleet sisällöllisesti. Analyysi on toteutettu abduktiivisesti (ks. Tavory & Timmermans 2014). Aineistoa on ensin analysoitu aineistolähtöisesti (bottom-up), jolloin olemme ryhmitelleet sisällöltään samankaltaisia vastauksia samoihin ryhmiin. Tämän jälkeen olemme tarkastelleet ryhmittelyjä teorialähtöisesti (top-down), minkä tuloksena jotkin aiemmin samankaltaiseksi nähdystä vastauksista on siirretty eri ryhmään. Lopuksi olemme vielä yhdistelleet ryhmiä ryppäiksi, mikäli tämä on ollut mahdollista.

4 Tutkielman tuottaminen yliopistokontekstissa

Yliopistojen opiskelijat kirjoittavat lopputyönään tutkielman, jota luonnehditaan usein opinnäytetyöksi. Koska kyseessä on *opinnäytetyö*, opiskelija ei tee tutkielmaa täysin itsenäisesti: Tutkielman ohjaaja tukee tutkielman tuottamista tutkielmaprosessina, jolla viittaamme ensinnäkin siihen opintojaksona, jolle on asetettu muodolliset (esim. opintojakson nimi, opintopisteet) ja sisällölliset (oppimistavoitteet, suoritustavat, joista keskei-

sin on tutkielma, ja niiden arviointi) kriteerit. Näiden muodollisuuksien määrittämänä toteutuu tutkielmaprosessi, joka on oppimisprosessi. Siihen kuuluvat sekä tutkimuksen tekeminen (tutkimusprosessi) että tutkielman kirjoittaminen (kirjoitusprosessi), joihin oman oppialan tietoa yhdistetään. Tutkielmaprosessin aikana ohjaaja vastaa opinnäytetyön tieteellisyydestä (laadun arviointiprosessi), joka konkretisoituu prosessin lopussa siten, että ohjaaja antaa opiskelijalle luvan jättää tutkielma arvioitavaksi ja julkaistavaksi. Tutkielmille voidaan määrätä toinen arvioija, mutta esimerkiksi kandidaatintutkielman arvioi yleensä vain ohjaaja. Arviointiin tyytymätön opiskelija voi tehdä valituksen.

Opiskelijan näkökulmasta tutkielman tuottaminen vaatii niin tutkimuksellisten kuin kirjoittamisen käytäntöjen hallintaa, jotka tekstin tuottamisprosessissa nivoutuvat yhteen. Tutkielman tekijän näkökulmasta tutkielman tuottamista voidaankin lähestyä taidon asemasta pikemminkin kompetenssina, sillä tutkielmaa tuotettaessa yhdistetään niin kyvyt, tiedot, ymmärrys, toiminta, kokemus ja motivaatio projektin toteuttamiseen eikä kyse ole pelkästään mentaalisisista taidoista (ks. Kruse, 2013, s. 50). Tutkielmaa tuottaessaan opiskelija hyödyntää tutkielmaa koskevia tekstilajitaitojaan, joihin kuuluviksi näemme viestintä- ja diskurssitaidot ja kielelliset taidot (vrt. Kruse, 2013, s. 50). Tekstilajitaitojen lisäksi opiskelija tarvitsee sekä kirjoittamiseen että tutkimiseen liittyviä prosessitietoja ja -taitoja sekä oppialan tietoa (Kruse, 2013, s. 50).

4.1 Tutkielman tuottamisen institutionaaliset käytännöt

Sekä tutkielman tekijän rooliin että tutkielmiin vaikuttaa se, millaisessa kontekstissa ne tuotetaan. Tässä tapauksessa kontekstina on tiedeyhteisö, joka kiinnittyy suomalaiseen yhteiskuntaan ja siinä toimivaan yhteen yliopistoon: tarkastelemme tutkielmien tuottamisen institutionaalisia käytäntöjä Vaasan yliopiston ohjaajien ja opiskelijoiden muodostamana yhteisöllisenä toimintana. Käytäntöihin kuuluvat niin opetukselliset käytännöt kuin tekstien tuotannon ja kulutuksen käytännöt (ks. Fairclough, 1992a, s. 63–73, 1992b, s. 28–29, 52–73, 75, 78–82). Tuloksemme kuvaavat institutionaalisia käytäntöjä yhdessä organisaatiossa. Institutionaaliset käytännöt ovat keskeisiä tekstiin vaikuttavia käytäntöjä, sillä institutionaaliin käytäntöihin kuuluu se, millaisiin päämääriin instituutiosta pyritään, millaisin keinoin ja keille suunnaten. Tiedeyhteisössä keskeinen pyrkimys on tuottaa tieteellistä tietoa mutta myös kouluttaa uusia tieteellisen tiedon tuottajia. Tiedeyhteisö toimii itsensä valvojana, sillä se on kehittänyt monia käytäntöjä, jolla tieteellisyttä valvotaan. Tiedeyhteisö on aina myös kansainvälinen, mutta se kiinnittyy myös suomalaiseen yhteiskuntaan paitsi kulttuurin, kielen, rahoituksen että yhteiskunnallisten hyötyjen kautta. Yksi tuotteista on tutkielman tekstilaji, jonka kohderyhmäksi voi laajasti nähdä oppialan asiantuntijat.

Tutkielman tuottamisen näkökulmasta voidaan erotella erilaisia institutionaalisia käytäntöjä, jotka tukevat tutkielman tuottamista. Käytännöillä on eroja sen suhteen, missä määrin kurssien oppimistavoitteet kohtaavat tutkielman tuottamisessa vaadittavat taidot. Yleisesti ottaen mikä tahansa opiskelijan käymä kurssi voi tukea tutkielman tuottamista, mutta olennaisimpia lienevät ne, jotka on suunniteltu tukemaan tutkielman tuottamista. Keskeisin näistä on yleensä tutkielmaprosessi, jossa tutkielman tuottamisen prosessi laitetaan liikkeelle, tutkielmien tekijälle nimetään ohjaaja ja jonka tavoitteena on valmis tutkielma.

Tutkielmaprosessit eivät ole kuitenkaan mikään yhtenäinen kurssimuoto, ja tämän tutkimuksen tulosten voikin ajatella tuova esille juuri tämän kurssin ilmenemistapoja ohjaajan näkökulmasta. Tutkielmaprosessien lisäksi tekstien tuottamista voidaan tukea jo ennen prosessin alkua tai sen jo alettua erilaisilla kursseilla, kuten tieteellisen kirjoittamisen (ks. Katajamäki, 2020 [tässä teoksessa]), tiedonhankinnan, tieteenfilosofian ja tutkimusmenetelmien kursseilla. Useissa yliopistoissa järjestetään myös erilaisia opinnäytetyöpajoja, jotka tarjoavat foorumin vertaistuelle. Penttisen ja Plihtarin (2011, s. 71) tutkimus tuo esiin vertaisryhmien merkityksen opintojen edistäjänä ja valmistumisen tukijana. Sosiaaliselle tuelle näyttäisi olevan tarvetta myös opintojen loppuvaiheessa (Penttinen & Plihtari, 2011, s. 71). Instituutiosta voi löytyä myös muuta tukea, kuten opinto-ohjaajat ja opintopsykologit, jotka voivat tukea tutkielman tuottamista. Kaikki eri toimijat voivat samalla tuoda mukanaan omia näkemyksiään ja määritelmiään siitä, millaiseen tuotokseen pyritään.

Siinä missä opiskelijan täytyy tekstiä tuottaessaan hallita sekä tutkielman kirjoittaminen (kirjoitusprosessi) että tekeminen (tutkimusprosessi) oman oppialan tietoa soveltaen, ohjaajan antamaa tekstin tuottamisen tukea voi tarkastella ohjauskäytäntöinä. Ohjauskäytäntöjä ovat oman oppialan käytännöt (teksti noudattaa sisällöllisesti oppialan teorioita ja ajattelua), pedagogiset käytännöt (mitä ja millaista opetusta annetaan, miten opetus ja ohjaus on järjestetty, johon kuuluu myös esim. opponoinnin eli vertaistuen järjesteleminen), tutkimusprosessikäytännöt (tutkimusprosessin etenemisessä ohjeistaminen, kuten tiedon hankinta, tutkimusongelmien, aiheiden ja menetelmien valinta, tutkimuksen tietopilliset ja tutkimuseettiset kysymykset), tekstilajikäytännöt (oppialan ihanteellisten esitystapojen noudattamisen ohjeistaminen) ja arviointikäytännöt (miten arvioinnin näkökulma sisällytetään ohjausprosessiin). Tässä tutkimuksessa olemme keskittyneet eri aloja yhdistäviin ohjauskäytäntöihin, ja siksi kunkin oppialan omien käytäntöjen tarkastelu on rajattu tutkimuksemme ulkopuolelle.

4.2 Ohjaajien asemoituminen

Ohjaustilanteet ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa ohjaaja ja opiskelija toimivat omissa sosiaalisissa rooleissaan. Lähestymme vuorovaikutustilanteita hetkittäisinä tilanteina, joissa saman tilanteen aikana – olkoon kyse monologisesta luennosta tai tekstistä, sähköpostiviestistä tai keskustelusta – voidaan toimia erilaisissa vuorovaikutus- eli diskurssi-rooleissa, joita tuotetaan kielellisesti (Fairclough, 1992, 1995). Ohjaajan sosiaalista roolia tuottavat siten erilaiset vuorovaikutusroolit, joissa hän toimii ja joita hänellä voi olla lukuisia (Jokinen ja muut, 1993, s. 38–41; Katajamäki, 2018, s. 31–36). Nimitämme näitä vuorovaikutusrooleja ohjaajaroleiksi.

Ohjaajien asemoitumista suhteessa opiskelijoihin ovat tutkineet muun muassa Brown ja Atkins (1998). He listaavat 11 erilaista ohjaajaroolia: johtava ohjaaja (*director*), mahdollistaja (*facilitator*), neuvoja (*adviser*), tutkimusmenetelmän opettaja (*teacher*), opas (*guide*), kriitikko (*critic*), vapauden antaja (*freedom giver*), tukija (*supporter*), ystävä (*friend*), manageri (*manager*) ja tarkkailija (*examiner*). Näistä johtava ohjaaja, mahdollistaja, neuvoja, opas, kriitikko ja manageri liittyvät tavalla tai toisella tutkimusprosessiin tarjoten esimerkiksi menetelmiin ja teknisiin ongelmiin liittyvää apua tai antaen opiske-

lijalle palautetta (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120). Opettajaksi (*teacher*) Brown ja Atkins ovat nimenneet ohjaajaroolin, jonka omaksuva ohjaaja opettaa tutkimusmenetelmiä. Olemme nimenneet opettajan tutkimusmenetelmän opettajaksi erottaaksemme sen ohjaajaroolin ulkopuolisesta opettajaroolista, jossa moni ohjaaja myös toimii. Brownin ja Atkinsin mukaan vapauden antaja auttaa päätöksenteossa sekä tukee opiskelijaa hänen ratkaisuisaan, ja tukija kannustaa ja osoittaa kiinnostusta. Ystäväroolissa olevan ohjaajan kiinnostus ja huolenpito ulottuu myös ohjauksen ulkopuolisiin asioihin. Tarkkailijan roolissa oleva ohjaaja on väliaikaisesti kyseisessä roolissa esimerkiksi arviointitoimikunnassa.

Roolit eivät ole pysyviä, vaan ohjaajat voivat siirtyä roolista toiseen esimerkiksi ohjausprosessin edetessä. Siirtymät voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia ohjattavasta opiskelijasta tai kulloisesta hankkeesta riippuen (Brown & Atkins, 1998, s. 121). Da Costa (2016, s. 1–2) nimeää seitsemän ohjaajatyyppeä, joista valmentaja (*coach*) muistuttaa Brownin ja Atkinsin luonnehdintoja tukijasta ja ystävästä. Myös da Costa nimeää ystävän yhdeksi ohjaajatyypiksi, mutta kuvailee sitä henkilöksi, joka kertoo kaiken, minkä ohjattava haluaa kuulla. Muut da Costan ohjaajatyypit joko luonnehtivat ohjaajaa persoonana (kaikkietävä eli *know-it-all*, perfektionisti, omistautuva eli *hands-on* sekä pessimisti) tai ohjaajatyyppeä liittyy siihen, miten ohjaaja on paikalla: absent-tyypin ohjaaja on enimmäkseen tavoittamattomissa.

Hakala (1996, s. 64–66) on soveltanut Shapiron ja muiden (1978) mentorointia käsittelevää tutkimusta, jossa he esittelivät viisi vaihtoehtoista korkeakoulujen opinnäytetöiden ohjaajan roolia: työtoveri (*peer pal*), opastaja (*guide*), tukija (*sponsor*), suosija (*patron*) ja ohjaaja (*mentor*), joista viimeksi mainittu on Hakalan (emt.) mukaan ihanteellinen opinnäytteen ohjaaja, sillä siinä ohjaaja on opettaja, mutta samalla opiskelijan oikeuksien puolustaja. Hakalan tutkielmaohjaajille suunnatun kyselytutkimuksen jäsentely perustui Turneyn (1987) tutkimusryhmän kehittämään rooliluokitukseen, josta Hakala oli valinnut kolme selkeimmältä vaikuttavaa roolia: ohjaaja (*counselor*), opettaja (*instructor*) ja arvioija (*evaluator*). Ohjaajiaan liitettäviä ominaisuuksia ovat luotettava, sensitiivinen, hyvä kuuntelija, luonnollinen auktoriteetti, kun taas opettaja auttaa tutkimuksen muodollisuuksissa ja tutkimusprosessin “tekniikkaan” liittyvissä kysymyksissä. Arvioijan rooliin kuuluu sen arviointi, millaiset kyvyt opiskelijalla on opinnäytteen tekijänä ja millainen kehitystaso opiskelijalla on tieteentekemisessä, ja arviointi onkin “tieteellisen ajattelun tason analyysia” (Hakala, 1996, s. 68–69).

Kysymykseen ohjaajien asemoinnista suhteessa opiskelijoihin liittyy erilaisten ohjaajaroolien lisäksi ohjaajamallit. Muun muassa Dysthe (2002) on tutkinut maisterivaiheen opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa käsityksiä ja kokemuksia ohjauskäytänteistä. Puolistrukturoituihin haastatteluihin pohjautuvan tutkimuksensa tuloksena Dysthe (2002, s. 518–519) esittää kolme ohjausmallia: opettaminen (*teaching*), kumppanuus (*parthnership*) ja harjoittelu (*apprenticeship*). Siinä missä opettaminen kuvaa perinteistä opiskelija-opettaja-suhdetta, jossa palautteenanto tähtää virheiden korjaamiseen, on kumppanuusmallin opiskelija-ohjaaja-suhde tasavertaisempi. Tutkielma nähdään yhteisenä projektina, jossa palaute käydään dialogissa. Ohjaaja pyrkii edistämään opiskelijan itsenäistä ajattelua. Harjoittelumallissa opiskelija oppii havainnoimalla ja tekemällä. Harjoittelumalli perustuu yhteistyöhön ja ilmenee esimerkiksi tutkimusryhmissä tapahtuvassa ohjauksessa.

Erotuksena kumppanuusmalliin ohjaaja on selkeästi kuitenkin auktoriteettiasemassa. Siinä missä opettamisen mallissa ohjaaja nähdään erehtymättömänä tiedollisena asiantuntijana, sisältyy mielestämme kumppanuus- ja harjoittelumalleihin ajatus jaetusta asiantuntijuudesta. Myllylä ja muut (2015, s. 14) toteavatkin osuvasti ohjattavalla olevan “avaimet ratkaisuun, jonne ohjaaja hänet johdattaa.”

5 Kyselyn tulokset: käytännöt ja ohjausroolit

Tässä luvussa kuvaamme kyselyn tuloksia. Kuvaamme luvussa 5.1 ohjaajien tapoja ja keinoja ohjata luokitellen niitä sen mukaisesti, millaisen ohjauksen käytännön osaksi tavat ja keinot ovat nähtävissä. Luvussa 5.2 kuvaamme tulkintojamme ohjaajien asemoitumisesta erilaisiin ohjausrooleihin.

5.1 Tutkielman prosessin ohjaamisen tavat ja keinot

Kyselyssämme kysyimme, millaisin tavoin ja keinoin ohjaat tutkielman prosessia (suljettu kysymys, n=43) ja miten pyrit varmistamaan, että työstä tulisi mahdollisimman hyvä (avoin kysymys, n=36). Vastauksemme olemme jaotelleet sen mukaan, millaisesta ohjauksen käytännöstä on kyse. Vastauksista nousivat esille, mitä ja millaista opetusta annetaan ja miten opetus ja ohjaus on järjestetty, johon kuuluu myös esim. opponoinnin eli vertais-tuen järjesteleminen (pedagogiset käytännöt), miten tutkimusprosessin etenemisessä ohjeistetaan tiedon hankinnassa, tutkimusongelmien, aiheiden ja menetelmien valinnassa (tutkimusprosessikäytännöt) ja miten esitystavoissa ohjeistetaan (tekstilajikäytännöt) ja miten arvioinnin näkökulma sisällytetään ohjausprosessiin (arviointikäytännöt).

5.1.1 Pedagogiset käytännöt

Vastanneista ohjaajista suurin osa (27, n=43) pitää ohjattavilleen usein tai toisinaan aloitusluentoja, ryhmätapaamisia (seminaari-istuntoja) joko opetustiloissa tai siten, että osa tai kaikki osallistuvat verkossa. Yksittäisen opiskelijan tapaaminen kasvokkain oli suosituin tapa (32), mutta opiskelijan kanssa keskusteltiin myös puhelimitse tai Skypen, Zoomin tai vastaavan kautta sekä käytiin sähköpostikeskusteluja. Lisäksi löytyy ohjaajia, jotka eivät käytä yhtä tai useampaa näistä ohjaustavoista. Esimerkiksi 17 ohjaajaa ei pidä ryhmätapaamisia, joissa osa tai kaikki osallistuvat verkossa, lähes yhtä moni (14) ei pidä ryhmätapaamisia opetustiloissa ja aloitusluentoja ei pidä 12 ohjaajaa. Aloitusluentojen väliin jättämiseen syynä lienee se, että eri aloilla on luotu erilaisia käytäntöjä, joilla on varmistettu riittävä pohjatieto ennen tutkielman tekemisen aloittamista. Ohjaajista 28 on vastannut, että opiskelijan tutkielman prosessiin kuuluu oppiaineen/yksikön aloitusluennoille osallistuminen.

Kyselyssä selvitettiin myös, millaisia tutkielman versioita ohjaajat lukevat ja miten usein. Taulukosta 2 huomaa, että suurin osa ohjaajista kommentoi opiskelijan tutkimussuunnitelmaa, puoliksi valmista tutkielmaa, tutkielman raakaversiota ja versiota, jonka mahdollisesti opiskelija jo kokee valmiiksi. Avoimissa kysymyksissä ohjaajalta kysyttiin, miten pyrit varmistamaan, että työstä tulisi mahdollisimman hyvä (n=36). Ohjaajien avoimet

vastaukset avaavat heidän työtapojaan. Vastauksissa ohjaajat kuvailevat esimerkiksi lukevansa tutkielman ”huolellisesti” läpi, keskustelevansa ja kommentoivansa ”aktiivisesti”, ohjaavansa ”henkilökohtaisesti”, antavansa myös ”kirjallista palautetta” ja vastavansa opiskelijoiden kysymyksiin ”nopeasti”. Muutama ohjaaja kertoo kommentoivansa ja varmistavansa, että ”Työtä iteroidaan niin usein, että siitä tulee hyvä”, lukevansa kommentoivansa ”työtä useampaan kertaan” ja loppuvaiheessa ”palauttamalla opiskelijan mielestä valmiin käsikirjoituksen palautteen kanssa korjattavaksi 1-4 kertaa tarpeen mukaan”. Erityisesti loppuvaiheessa myös ”hidastelu” voi olla tarkoituksenmukaista, jotta opiskelija parantelisi työtään ennen sen kansittamista. Säännöllisesti tutkielmapirosessia tarkkailevien voi Brownin ja Atkinsin (1998, s. 120) termein luonnehtia omaksuneen managerin ohjaajaroolin. Tämä vaihe on yhdistettävissä myös oppaan ohjaajarooliin, johon kuuluu palautteen antaminen mutta myös koska tapaamiset edellyttävät opiskelijoilta työnsä aikatauluttamista (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120).

Taulukko 2. Ohjauskeinoja (n=43).

Ohjaan seuraaviin keinoin...	Joka kerta	Yleensä	Toisinaan	En koskaan
Kommentoim opiskelijan tutkimussuunnitelmaa ohjausprosessin aikana vähintään kerran.	41	1	1	0
Kommentoim vähintään kerran opiskelijan tutkielmaa, josta on noin puolet valmiina.	34	6	3	0
Kommentoim vähintään kerran opiskelijan tutkielman raakaversiota (so. versiota, jonka opiskelijakin tietää olevan keskeneräinen).	30	10	3	0
Kommentoim vähintään kerran opiskelijan tutkielman "valmista" versiota ennen sen jättämistä arvioitavaksi.	35	6	1	1
Keskityn ohjaamaan tutkimusprosessia, sillä opiskelijan on hallittava itsenäisesti tutkielmatekstin tuottaminen.	19	11	9	4
Pyrin siihen, että opiskelijat antavat toisilleen vertaispalautetta prosessin aikana vähintään kerran.	24	5	4	10

Samaan aikaan monet ohjaajista (30/43) ovat vastanneet joka kerta tai yleensä keskittyvänsä tutkimusprosessin ohjaamiseen, sillä ”opiskelijan on hallittava itsenäisesti tutkielmatekstin tuottaminen”. Tätä vastausta voi tulkita monella tavalla. Ensinnäkin se viittaa siihen, että opiskelijalta odotetaan kykyä viedä eteenpäin omaa projektiaan. Toiseksi vastauksen voi nähdä heijastavan ohjaajien asennetta, joka korostaa tutkimusprosessin tärkeyttä verrattuna tutkielman kirjoittamiseen ikään kuin nämä olisivat toisistaan erillisiä (toisaalta asenteen voi nähdä olevan implisiittisesti jo kysymyksessäkin). Kolmanneksi sen voi nähdä kertovan siitä, että muutama ohjaaja saattaa keskittyä tutkimusprosessin ohjaamiseen keskustelemalla siitä, jolloin he eivät ohjaa tekstilähtöisesti tutkielmatekstin eri versioita (lukuun ottamatta ”valmista” versiota) lukemalla ja kommentoimalla. Tällainen ohjaustapa on peruslähtökohdiltaan hyvin erilainen kuin tekstilähtöinen tutkielmaohjaus.

Kuten taulukosta 2 näkyy, useimmat ohjaajat pyrkivät siihen, että ohjausprosessissa opiskelijat saisivat toisiltaan vertaispalautetta. Yksi ohjaajista kuvaa vastauksessaan (ks. esim. 1), miten hänen ryhmässään vertaispalautetta annetaan tarkasti suunnitellun menetelmän

kautta. Vertaispalautteen varmistamisen käytännöt eivät ole kuitenkaan kaikkien hyödyn-
tämisiä. Muutaman vastauksen pohjalta on nostettavissa esille myös prosessin toteuttajan
ohjaajarooli, jota yksi ohjaajista kuvaa samalla kun kertoo vertaispalautteen toteuttami-
sesta (esim. 2).

- (1) Opponointirooli ryhmässä eli ryhmän jäsenet oppoivat toisiaan tarkkojen roolien ja ohjaa-
vien kysymysten avulla. Tällöin sekä opponoija että tekijä oppivat prosessin aikana. Lisäksi
annan tarkkaa palautetta itsekin, erityisesti alkuvaiheessa. Myöhemmin voin viitata: "kuten
aiemminkin oli puhetta, rakenteen olisi tärkeää...". Lisäksi opiskelijat tekevät graduanalyysin
2 valmiista gradusta ja saavat "mallia" niistä.
- (2) Lähdemerkinnät katsomme tarkasti vertaispalautteen avulla. Vertaispalaute toimii muutenkin
prosessissamme todella hyvin. Kollegat ovat kehittäneet mallin, jossa opiskelijan vastuu kas-
vaa pikkuhiljaa. Vertaispalaute on roolitettua ja siksi hyvin konkreettista ja töitä eteenpäin
vievää. Kun hommat on tehty etukäteen, niin seminaari-istunnoissa päästään keskustelemaan
ja syventämään osaamista ammatillisesti. Aivan herkkua!

Kyselyssämme ei kysytty suoraan eikä myöskään avoimissa vastauksissa tule selkeästi
esille, millaisia Dysthen (2002, s. 518–519) kuvaamia ohjaajamalleja Vaasan yliopistossa
käytetään. Tutkielmaproessiin näyttää useimmiten kuuluvan jatkuva palautteen antami-
nen. Siihen yhdistyy odotus, että ainakin tutkielman kirjoittaminen hallitaan itsenäisesti.
Tämä viittaa siihen, että käytössä on kumppanuusmalli. Ohjaajamallien tunnistaminen
vaatisi kuitenkin jatkotutkimuksia. Niiden kautta olisi kiinnostavaa vertailla sekä opin-
näytettä tekevän opiskelijan että ohjaajan kokemuksia tutkielmaproessista.

5.1.2 Tutkimusprosessikäytännöt

Seuraavaksi kuvaamme tutkimusprosessiin liittyviä käytäntöjä. Näihin kuuluvat muun
muassa se, miten opiskelijaa ohjataan tiedon hankinnassa ja tutkimusongelmien, aiheiden
ja menetelmien valinnassa. Näiden lisäksi käytäntöihin voisi kuulua opiskelijan ohjaami-
nen esimerkiksi tutkimuksen tieto-opillisista ja tutkimuseettisistä kysymyksistä, mutta
tällaiset eivät kyselystämme tulleet esille kysymyksenasettelun takia. Aiheen ja menetel-
män määrittävää mutta myös näihin ideoita antavaa ohjaajaroolia Brown ja Atkins (1998,
s. 120) kuvaavat **johtajan** rooliksi. Ohjaajien vastauksista ilmenee (ks. taulukko 3), että
aiheen ehdottaminen on melko harvinaista. Sen sijaan aiheen rajaamisen, sopivan aineis-
ton ja tutkimusmenetelmän ehdottaminen näyttää olevan yleisempää.

Taulukko 3. Ohjauskeinoja (n=43).

Ohjaan seuraavin keinoin...	Joka kerta	Yleensä	Toisi- naan	En kos- kaan
Ehdotan tutkimuksen aihetta.	1	4	36	2
Ehdotan tutkimuksen aiheen rajaamista.	14	21	8	0
Ehdotan tutkimukseen sopivaa aineistoa.	6	17	17	3
Ehdotan tutkimukseen sopivaa tutkimus-menetel- mää.	6	23	12	2

Kyselyä tehdessämme olimme kiinnostuneita erityisesti tutkielman tekemisen alkuvai-
heen valinnoista, koska vaihe on tutkielmaproessin käynnistämiseksi tärkeä ja koska ole-
timme näistä olevan eri ohjaajilla paljon vaihtelua. Tämä näyttääkin pitävän paikkansa.

On kiintoisaa, että osa ohjaajista ehdottaa aihetta, sopivaa aineistoa tai tutkimusmenetelmää aina. On kuitenkin myös ohjaajia, jotka eivät tee tätä koskaan. Avoimista vastauksista muutama saattaisi selittää eroja. Yksi ohjaaja kertoi pyrkivänsä ”ohjaamaan opiskelijoita aiheiden pariin, josta minulla tai jollain toisella tiimimme jäsenistä on asiantuntemusta”. Tällaista pyrkimystä voi luonnehtia ohjaajakeskeiseksi (ks. luku 5.2). Toinen ohjaaja kertoi antavansa vaihtoehtoja, ”jos opiskelijan aihevalinta tai aineistonkeruu tms. kangertelee”. Vaihtoehtojen antaminen vastausten asemesta liittyy ohjaajan omaksumaan **vapauden antajan** ohjaajarooliin (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120). Ohjaajaroolien lisäksi selitykset voivat liittyä esimerkiksi niin ohjausmalliin kuin ohjattavaan tutkielmaan (kandidaatin- vai pro gradu -tutkielma).

Avoimissa vastauksissa kuvattiin alkuvaiheen ohjaustapoja. Alkuvaihe kuvattiin tärkeäksi (esim. 3 ja 4), jolloin työtä kannattaa ”ohjata vahvasti”. Kyselyssä esitettyjen suljettujen vastausten lisäksi ohjaajat kuvasivat ohjaavansa myös siten, että he kannustavat aktiiviseen tiedon hakuun, antavat lähdevihjeitä, antavat palautetta pääkäsitteiden tunteuksesta ja lähteiden laadusta. Näiden lisäksi mainitaan ”selkeiden” työkalujen antaminen (ks. esim. 4) ja yhteydenotot haastateltaviin. Tällaisiin asioihin apua antavaa ohjaajaa voi luonnehtia omaksuneen **mahdollistajan** roolin (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120). Siinä missä tutkimuksellisia asioita voidaan kommentoida useasti, muutoseikkoihin (esim. lähdemerkintöihin) liittyviä asioita kommentoidaan valikoivasti. Tutkimusasioita luonnehditaan ”isoiksi asioiksi”, kun taas muutoseikkoja ”teknisiksi” ja ”mekaanisiksi asioiksi”. Tutkimukselliset asiat tärkeimmiksi näkevä ohjaaja näkee ohjaajan tehtäväksi ”auttaa niissä kohdissa, joissa opiskelija ei pääse eteenpäin. Kommentointiin kuvataan vaikuttavan myös se, mikäli opiskelija on tehnyt kandidaatintutkielman samasta aiheesta (esim. 5). Osa näkee, että muutoseikkojen kommentointi kerran riittää, osa olettaa opiskelijan itse hallitsevan nämä, koska ”niihin on selkeät ohjeet saatavilla”, ja osa näkee, että keskustelualue Moodle-verkko-oppimisympäristössä auttaa riittävästi tai että on jonkun muun tehtävä huolehtia näistä.

- (3) Hyvä, mietitty ja toteutuskelpoinen tutkimussuunnitelma alkupuolella *melkeinpä kaikkein tärkein vaihe* - sen kun tekee huolellisesti, tutkielma on jo hyvällä mallilla.
- (4) Antamalla opiskelijalle **selkeitä työkaluja** (Mendeley, Scopus, Lähteiden etsiminen oikeilla käsitteillä, haastattelukysymyksiens sparraaminen, analyysimenetelmien läpikäyminen, keskustelu siitä mitä kriittisyys tarkoittaa käytännössä).
- (5) Monilla graduntekijöillä on jo kandidatyö tehtynä samasta aiheesta. Tällöin keskityn eniten aineiston keräämiseen ja analysointiin liittyviin asioihin, en enää teoreettisiin valintoihin.

Tutkimuksellisten asioihin kommentointiin keskittyminen tuo esille, että ohjaajat kokevat tärkeäksi **tutkimusmenetelmän opettajan** roolin (Brown & Atkins, 1998, s. 120). Kommentoitaessa tehtäviä sanomisten valikointi ja systematisointi, mitä ja miten kommentoidaan, on kytkettävissä sekä systemaattisesti ja työtään suunnittelevan **managerin** että teknisissä asioissa auttavan **neuvojan** rooliin (Brown & Atkins, 1998, s. 120). Ohjaajien näkemykset juuri tutkimuksellisten asioiden tärkeydestä ovat luontevia, sillä tutkielmaprosessin päämäärä on asioiden tutkiminen. Toisaalta on hyvä muistaa, että opiskelijoita saattaa mietityttää paljon myös muutoseikat (ks. Lindblom-Ylänne & Wager, 2002, s. 315–316), joiden oletetaan olevan tutkielmassa kunnossa.

5.1.3 Tekstilajikäytännöt

Tutkielma on tekstilaji, jonka tekstikäytännöistä tiedeyhteisöllä on paljon tietoa ja odotuksia. Ne saattavat kuitenkin vaihdella paitsi oppiaineittain myös yksilöittäin. Sosiaalisuuden näkökulmasta ovat oleellisia niin opinnäytetyöt ja niihin liittyvät ohjauksetkäytännöt mutta myös tutkimusmenetelmien ja tieteellisen kirjoittamisen kurssit, erilaiset tutkielman kirjoittamisen oppaat (ks. esim. Helo ja muut, 2019) ja muut opinnäytetyön ohjaamiseen liittyvät institutionaaliset prosessit. Tässä tutkimuksessa olimme kiinnostuneita erityisesti siitä, millaisista **kielellisistä seikoista** ohjaajat antavat palautetta tutkielmaproessin aikana (ks. myös Puskala 2020 [tässä teoksessa]). Ohjaajia pyydettiin miettimään tutkielman viimeistä versiota, jonka lukee ennen arviointia ja vastaamaan, mitkä ovat tutkielman kohtia, joista antaa palautetta ja joita opiskelija voisi kehittää. Kyselyssä annettuja vaihtoehtoja olimme pohtineet tutkielmatekstille asetettujen odotusten kautta. Nämä odotukset näkyvät usein tavalla tai toisella myös tutkielman arviointikriteereissä. Myös ohjaajan oletimme lukevan tutkielman viimeiseksi versioksi opiskelijan tarkoittamaa tekstiä juuri arvioinnin näkökulmasta. Vaihtoehtojemme toimivuutta voi siksi lukea myös siten, että ne toimivat vahvistuksena teksti-ihanteiden yhteisöllisestä jakamisesta.

Ohjaajien vastausten perusteella (ks. taulukko 4) keskeisimmät kommentoitavat asiat tutkielmaproessin loppuvaiheessa ovat tutkielman eri osien nivoutuminen tutkimuksen tavoitteeseen sekä tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten esittäminen. Mielenkiintoista on myös se, että puolet ohjaajista on valinnut kaikkiin kysymysvaihtoehtoihin vastauksen joko ”usein” tai ”toisinaan”. Näin on myös siis silloin, kun kyse on lähteiden merkintätavoista, joten moni ohjaajista vielä tässäkin vaiheessa toimii **neuvojan** ohjaajaroolissa (ks. luku 5.1.2). Toisaalta moni ohjaaja vaikuttaa vastauksensa ”en (olen jo kommentoinut)” perusteella tehneen nämä vaiheet jo aiemmin. Lähes kaikkia kysymykseen listattuja asioita kommentoidaan siten vähintään kerran tutkimusprosessin aikana. Kuitenkin neljän ohjaajan mukaan opiskelijan itsenäisesti hallittaviksi asioiksi on jäänyt erityisesti lähteiden merkintätavat. Yksi tai kaksi ohjaajaa pitää myös monia muita listattuja asioita tietoina ja taitoina, jotka opiskelijan on hallittava ja siten opittava jo aiemmilla kursseilla.

Vastaajista usea koki kehityskohteiden listan olleen kattava ja sisältäneen kaiken oleellisen. Listauksen alla pyydettiin täydentämään listaa, mikäli siitä jotain puuttuu jotain selaista, jota ohjaajat kommentoivat, tai antamaan muita kommentteja. Avoimissa vastauksissa mainittiin tiivistelmä, otsikointi, yhteenveto ja pohdinta. Myös matemaattisten yhtälöiden esittäminen, tutkielman päälukujen tasapainoisuus ja johdonmukaisuus, koko tekstin eteneminen loogisesti ja argumentaatorakenne mainittiin. Lisäksi tuotiin esiin teorian ja empirian yhteensopivuus sekä kriittinen ote analysoinnissa ja kirjoittamisessa, erityisesti kandidaatintutkielmia koskien mainittiin teorian esimerkittäminen ”casen” kautta; ”miten teoriasta muodostetaan ne silmälasit, joiden avulla analysoidaan case”. Myös ulkoasun viimeistely (kirjoitusohjeiden mukainen formaatti ja kirjoitusvirheiden karsiminen), tutkimuksen tavoitteiden ja johtopäätösten yhtenäisyyden tarkistaminen (vastattiinko kysymyksiin vai ei) sekä tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti mainittiin asioina, joista vastaajat ilmoittivat antavansa palautetta tutkielmaproessin loppuvaiheessa.

Taulukko 4. Ohjaajien palaute kielellisistä seikoista tutkielmapirosessin loppuvaiheessa.

	Usein	Toisinaan	En (olen jo kommentoinut)	En (opiskelijan osattava itsenäisesti)
Tutkielman rakenteen ja jäsentelyn loogisuus	12	15	15	0
Tutkielman eri osien nivoutuminen tutkimuksen tavoitteeseen	15	18	9	0
Tutkielman tavoitteen/tutkimusongelman täsmällisyys	11	17	14	0
Tutkielman kielen sujuvuus	12	20	10	0
Tutkielman kielen oikeakielisyys	9	19	12	2
Tekstin tieteellisyys (liikaa laveaa referointia tai omien kokemusten kerrontaa)	8	17	16	1
Tutkielman kuvioista/taulukoista (tai niiden puuttumisesta)	6	25	10	1
Laadukkaiden lähteiden käyttö	7	15	18	2
Lähteiden merkintätavat	6	17	15	4
Pääkäsitteiden määrittelyn tarkkuus	8	16	16	2
Tutkimuksellisesti tärkeiden valintojen perustelevuus	9	15	16	2
Tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten esittäminen	21	15	5	1

Ohjaajat toivat esille myös tapaansa lähestyä tekstiä yhdistäen sen tutkielman laatuun (esim. 6 ja 7). Esimerkistä 6 tulee vaikutelma ohjaajasta, joka **managerin** lailla ohjaa systemaattisesti. Lisäksi vastaajat toivat esille palautteen antamisen tilanteisuutta. Tällaiset kommentit tuovat esille kysymyksen vaativuuden: koska tutkielmien taso vaihtelee, on varmasti aika hankala hahmottaa, mistä antaa palautetta joka kerta / toisinaan / mistä on jo antanut ja mistä ei koskaan anna. Yksi ohjaajista vastasi kysymyksen alla olevaan avoimeen vastauskohtaan miettineensä ideaalitapausta, koska työn tasosta riippuu, mihin asioihin tuossa vaiheessa joutuu puuttumaan. Useampi vastaaja tuokin esille, että tilanne vaihtelee ja että monia kohdista on kommentoitu jo aiemmista versioista eikä niitä siksi tarvitse enää kommentoida tai jos viimeisessä tarkistuksessa huomaan niihin liittyviä puutteita, saatan kyllä huomauttaa vielä asiasta (vaikka olisin niihin puuttunut jo aiemminkin). Yksi vastaajista toteaa: ”Oli vaikeaa valita kahden viimeisen välillä: monista asioista, esim. laadukkaista lähteistä, lähteiden merkitsemisestä, olen kommentoinut aiemmin (ehkä yleisellä tasolla, ehkä tälle opiskelijalle spesifisti) ja tässä vaiheessa opiskelijan pitäisi mielestäni jo itse hallita asia.”

- (6) Tarkastelen kokonaisuutta, että palat sopivat yhteen. Usein teen **rakenteen** osalta konkreettisia ehdotuksia: jaa tuo luku kahtia, siirrä tuo luku tuonne. **Kielen osalta** tarkastelen suuria linjoja: onko toistuvia virheitä tai outouksia. Ohjaan opiskelijan kiinnittämään huomiota toistuviin virheisiin ja korjaamaan ainakin ne. Jos työ on sisällöllisesti kunnianhimoinen, pyrin usein ohjaamaan myös kielen ja rakenteen samalle tasolle. Jos työ on sisällöllisesti kevyt, pyrin kielen osalta paikkaamaan sen sellaiseksi, että se ainakin kielellisesti ja rakenteeltaan näyttää gradulta.
- (7) Loppuraporttien taso ja valmius kansitettavaksi vaihtelevat paljon. Korostan oman kriittisen ajattelun ja luovien uusien pohdintojen ja johtopäätösten esittämisen tärkeyttä. Kannustan riskinottoon ja ”ylitulkintaan” mieluummin kuin varovaisuuteen ja asioiden puhtaaseen summaamiseen.

Vastaukset osoittivat, että suuri osa ohjaajista kommentoi monesta eri näkökulmasta tutkielman eri versioita. Tällöin ohjaaja ottaa selkeästi Brownin ja Atkinsin (1998, s. 120) termein kriitikon ohjaajaroolin, joka tietää ja tuntee tekstilajin ihanteet ja vaatimukset. Kriitikon roolin lisäksi ohjaaja toimii tällöin myös tarkkailijan ohjaajaroolissa (ks. Brown & Atkins, 1998, s. 120), sillä kommentointia motivoi tieto siitä, mitä tutkielmasta arvioidaan.

5.1.4 Arviointikäytännöt

Tässä luvussa kuvaamme arviointikäytäntöjä muutamia avointen vastausten kautta. Tutkielman arviointikäytännöt ovat yleensä hyvin ohjeistettuja. Myös Vaasan yliopistossa tutkielmien loppuvaiheesta (kuten tutkielman jättämisestä arvioitavaksi, tutkielman alkuperäisyyden varmentamisesta, tallentamisesta ja julkaisemisesta) samoin kuin arvioimisesta löytyy tarkka ohjeistus. Tutkielman arviointilomakkeissa kuvataan arviointikriteerit tarkkaan, ja lomakkeet ovat yliopiston verkkosivuilla myös opiskelijoiden saatavilla. Yhdessä avoimessa vastauksessa mainittiinkin eksplisiittisesti arvostelukriteerit eli tutkielmaa kerrottiin kommentoitavan suhteessa niihin.

Arviointi osana ohjausprosessia kävi ilmi muutamista avoimista vastauksista, joissa mainittiin erityisesti ohjaajan asettamat arvosanatavoitteet: ohjausta pyrittiin antamaan siten, että opinnäyte saavuttaisi vähintään hyvän arvosanan (so. arvosanan 3 arvosteluasteikolla 1–5). Eräs vastaaja ilmoitti ohjaavansa ”tasolle 3” ja kertovansa opiskelijalle, mitä nelos-tasolla vaaditaan; esimerkissä 8 asia on ilmaistu hieman tarkemmin.

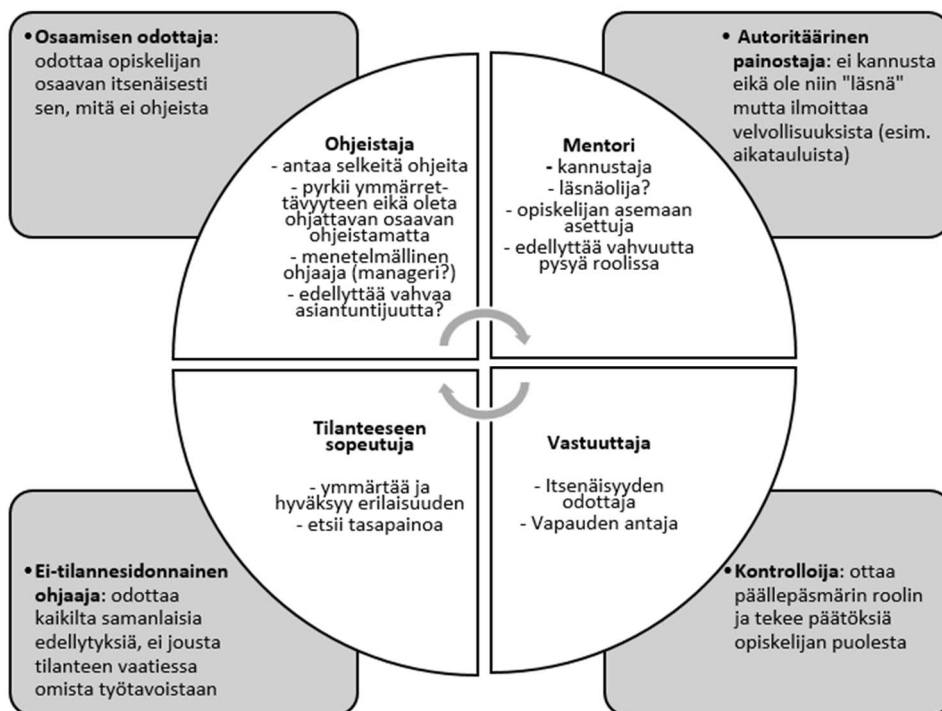
- (8) Tavoitteena minulla on, että mahdollisimman harvoin jouduttaisiin antamaan työstä arvoksi vain 2 tai huonompi. Jos taas näen, että opiskelijalla on resursseja päästä arvosanaan 4 tai 5 täydentämällä työtään joltain osin, ehdotan, miltä osin parannettavaa on ja opiskelijan päätettäväksi jää, panostaako hän lisää työhönsä.

Kuitenkin myös toisenlainen näkemys esitettiin; eräs vastaaja kertoi luopuneensa ajatuksesta ”että kaikkien pitäisi saada vähintäänkin 3 arvoinen gradu”, sillä – tasa-arvoisen kohtelun nimissä – samalla ohjausmäärällä osa opiskelijoista kykenee ”vitoseen, toiset saavat nippa nappa hyväksyttävän työn aikaan”. Tähän liittyy myös toisen vastaajan kommentti sitä, että ”kaikkia töitä ei voi ohjata niin paljon, että niistä tulisi mahdollisimman hyviä” ja että ”osa pitää selkeästi ohjata vaan valmiiksi heikommallakin arvosanalla.” Tällaisia näkemyksiä selittänee ensinnäkin se, että osa ohjaa samanaikaisesti kymmenien opiskelijoiden opinnäytetöitä. Näkemykset on liitettävissä Suomen yliopistoihinkin heijastuviin globaaleihin trendeihin, joita ovat massaistuminen (opiskelijamäärien huomattava kasvu) ja managerialismi (tehokkuuden tavoittelua mitattavilla asioilla) (Siekkinen, 2019, s. 22–24). Yhdessä vastauksessa puhutaankin ”tehokkuuden aikakaudesta” arvottaen se negatiiviseksi. Positiivisemminkin vastauksissa asiaa lähestytään kehuena oman oppiaineen kehittyneitä käytäntöjä tai kaivaten prosessikaavioita, joiden mukaan edetä systemaattisesti. Globaalit trendit näyttävätkin muuttavan paitsi akateemista professiota (Siekkinen, 2019, s. 31–36; Siekkinen ja muut, 2019), myös ohjaamisen käytäntöjä.

5.2 Ohjaajaroolit

Seuraavaksi tarkastelemme, millä tavoin ohjaavat asemoivat itsensä suhteessa ohjattaviin opiskelijoihin. Jo luvussa 5.1 nousivat esille johtajan, vapauden antajan, neuvojan, tutkimusmenetelmän opettajan, managerin ja mahdollistajan ohjaajaroolit sekä luvussa 5.2 ajan ja kykyjen aiheuttamat rooliristiriidat, jolloin siirrytään tarkastelemaan työtehtävään kuuluvia ohjaajaroolin ulkopuolisia rooleja. Luku 5.2 pohjautuu ohjaajien vastauksiin, jotka ovat olleet tulkittavissa ohjaajaroolin kuvauksiksi, jotka ovat toistuvuutensa takia nähtävissä ryppäiksi ja joita ei ole aiemmissa luvuissa nostettu esille. Pääosin kuvauksemme pohjautuu vastauksiin kysymykseen: ”Miten itsenäisesti haluat opiskelijan ymmärtävän, mitä missäkin vaiheessa on tehtävä ja miten paljon jotain asiaa tuetaan? Pitäisikö esimerkiksi opiskelijan ymmärtää jo pikkuvinkistä, että menetelmä kannattaisi vaihtaa tai lähdemerkintöjä korjata?”

Kuviossa 1 tuodaan esille tulkintamme ohjaajarooleista. Olemme erottaneet vastauksista neljä erilaista ohjaajarooletta, jotka ovat **ohjeistaja**, **mentori**, **tilanteeseen sopeutuja** ja **vastuuttaja**. Koska kyse on rooleista, sama ohjaaja voi eri hetkinä toimia näissä kaikissa roolissa mutta toisaalta sama ohjaaja voi omaksua itselleen näistä vain yhdenkin roolin (ks. myös Brown & Atkins, 1998, s. 121). Näiden neljän ohjaajaroolin näemme yksityiskohtaistavan edellisissä luvuissa mainittuja ohjaajarooleja, sillä ne kytkeytyvät kokonaisvaltaisemmin koko prosessiin siinä missä aiemmin esitellyt roolit ovat liitettävissä vain joko tiettyyn käytäntöön tai alisteiseksi jollekin näistä neljästä.



Kuvio 1. Vastausten pohjalta muodostettu ohjaajaroolien kenttä.

Ohjeistajan, mentorin, tilanteeseen sopeutujan ja vastuuttajan ohjausroolille on hahmotettavissa myös niille vastakkaiset roolit, jotka aiheuttavat rooliristiriitoja ja jotka ovat tulkittavissa myös aineiston vastauksista käsin joko niissä esitettyjen eksplisiittisten tai implisiittisten merkitysten kautta.

5.2.1 Ohjeistaja vs. osaamisen odottaja

Ohjeistajan ohjaajaroolin omaksunut ohjaaja korostaa vastauksissaan sitä, että hän antaa opiskelijalle selkeää palautetta, sanoo asioista suoraan tai joskus jopa ”vääntäen rautalangasta” eikä anna piiloviestejä tai oletta opiskelijan ymmärtävän asiaa ”pikkuvinkistä” (esim. 9 ja 10), jolloin vastaaja asettuu vastakkain kysymyksessä ehdotettua velvoitetta opiskelijalle. Ohjaajat kuvaavat selkeiden ohjeiden antamisen itsestänselvyydeksi (esim. 9), mutta useasti myös velvollisuutena (esim. 9 ja 11).

- (9) *Oletan, että kandivaiheessa kaikki on kaikille uutta ja outoa, ja selitän mahdollisimman täsmällisesti. Joskus huomaan, että opiskelija tietää asiat jo ennestäänkin ja pelkkä kannustava palaute riittää. Näitä itsenäisiä tekijöitä on n. 10-20 % ryhmästä.*
- (10) Selkeät ohjeet on oltava. Jos työssä on puutteita, niistä *ei voi olla hiljaa* loppuun saakka.
- (11) Opiskelijan *pitää saada* tarvitsemansa tuki, jotta päästään laadukkaaseen lopputulokseen. Selkeät ohjeet ja neuvot ovat paras tapa; *ei mitään pikkuvinkkejä.*

Ohjeistajan rooli pohjautunee ajatukseen opiskelijan oikeudesta saada ohjaajaltaan ohjausta. Sen vastakkainen rooli on osaamisen odottajan ohjaajaroolia, jossa tietynlaista osaamista odotetaan. Se, mikä koetaan tarpeelliseksi ohjeistaa, pohjautuu näkemykseen siitä, mitä opiskelijan opintojen tässä vaiheessa pitäisi ja on mahdollista osata. Tätä tietoa kartuttaa niin ohjauskokemukset kuin se, missä määrin ohjaajilla on tietoa organisaatiossa tarjotussa muusta opinnäytetyön tekemiseen liittyvistä tiedoista ja taidoista.

5.2.2 Mentori vs. painostaja

Mentorin ohjausroolissa toimiva ohjaaja tukee ja kannustaa opiskelijaa. Mentorin rooli on yhdistettävissä Brownin ja Atkinsin (1998, s. 120) kuvaamaan **tukijan** rooliin, jolloin ohjaaja rohkaisee, ilmaisee kiinnostusta ja keskustele työstä opiskelijan kanssa ja jota da Costa (2016, s. 1–2) kutsuu **valmentajaksi** (*coach*). Mentorin ohjaajaroolin, jonka Hakala (1996, s. 66), käyttäen siitä termiä **ohjaaja**, näkee ihanteelliseksi ohjaajarooliksi, jossa yhdistyy opettajan ja opiskelijan oikeuksien puolustaja. Nämä luonnehdinnat tuntuvat kohtaavan hyvin yhden ryhmän, jonka kyselyn vastausten ryhmittely aineistolähtöisesti tuotti.

Mentorin ohjaajaroolia kuvaaviksi olemme tulkinneet vastaukset, joissa ohjaaja kertoo pyrkimyksensä olla läsnä (esim. 12), saatavilla, helposti lähestyttävissä tai keskustele- vansa etsien ”yhdessä ratkaisuja”. Vielä kannustavammasta asenteesta, joka mentorin ohjaajarooliin keskeisesti liittyy, kertovat ne vastaukset, joissa ohjaaja kuvaa kannustavansa, rohkaisevansa tai sparraavansa opiskelijaa ”parhaalle tasolleen” (esim. 13, ks. myös esim. 7). Esimerkistä 13 tulee myös esille, että sparraajaksi itseään luonnehtiva vastaaja moittii kysymyksenasettelua ”vanhakantaiseksi diskurssiksi”. Tätä selittänee se, että kysymyksen voi tulkita asettavan ohjaajan valtarooliin (haluat opiskelijan ymmärtävä, mitä – – on tehtävä) ja jossa käytetty sana ”pikkuvinkkejä” voidaan tulkita jopa alentu-

vaksi. Ei liene ihme, että sparraajaksi itsensä kokenut on kysymykseen reagoanut. Mentorin ohjaajaroolia havainnollistavaksi olemme tulkinneet niin ikään esimerkin 14, jossa esitetään ohjaajan tehtäväksi ”toisen asemaan” asettumisen, sillä mentorin on nähtävä tutkielmaprosessi paitsi omasta, myös opiskelijan näkökulmasta (opiskelijan asemaan asettumisesta ks. esim. Marton & Booth, 1997, s. 79). Mentorin ohjaajaroolissa tavoitteena on paitsi ohjata, myös kasvattaa opiskelijan itseluottamusta (esim. 15). Esimerkin 16 vastauksessa tuntuu kiteytyvän moni asia, mikä on liitettävissä mentorin ohjaajarooliin. Vastaaja tuo esille avoimuutta, aina saatavilla oloa ja vastausten etsimistä yhdessä. Vastaaja kertoo käyttävänsä kyselemisessä coaching-menetelmää, joka ohjaamisen johtamisessa tähtää kysymysten kysymisen ja oppimisprosessin luomisen kautta reflektioon, kuuntelemaan ja käytännön tekoihin (Bekman, 2010, s. 55–69).

- (12) *Pyrin olemaan läsnä* (keskusteleva, tavoitettavissa, tukena) *koko prosessin ajan* ja olemaan rakentava ehdotuksissani ja palautteessani.
- (13) *Sparraan opiskelijan omalle parhaalle tasolle antamalla kaikki parhaat mahdolliset neuvot, työkalut ja vinkit*. Sitten katsotaan mille tasolle he pääsevät. Kysymys kuvastaa aika vanhakantaista diskurssia.
- (14) *Mutta toisen asemaan asettuminen on ohjaajan tehtävä*, ja se mahdollistaa keskustelun ja kommentoimisen sillä tasolla joka parhaiten auttaa opiskelijaa - se on vaikeinta.
- (15) *Lisäksi tavoitteenani on kasvattaa opiskelijan itseluottamusta*, jotta hän pystyy tekemään tutkielmaa koskevia valintoja ja perustelevaan ne.
- (16) *Minun tapanani on keskustella hyvin avoimesti*. Opiskelijani ovat työelämässä olevia aikuisopiskelijoita, joten avoimuus on luontevaa. Mielestäni on turhaa ns. kiusata opiskelijaa arvailemaan, mitä ohjaaja tarkoittaa. Pyrin siihen, että opiskelija tekee työtään mahdollisimman itsenäisesti, mutta hänellä on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä, jos ei pysty tekemään ratkaisua tai ei osaa. Sitten etsimme vastauksen yhdessä - *käytän coaching-menetelmää* kyselemällä opiskelijalta ja vasta viime kädessä neuvon suoraan. Usein vastaus löytyy opiskelijalta itseltään ja hän oppii samalla luottamaan itseensä.

Mentorin rooliin kuuluu myös opiskelijan asemaan asettuminen, minkä näemme sisältävän opiskelijan tuntemusten huomioimisen. Esimerkissä 17 tulee esille se, että ohjaaja valmistaa opiskelijaa hyväksymään pettymyksen arvosanaansa. Mentorille vastakkainen painostajan rooli on myös yhdistettävissä, sillä vaikka ohjaaja esimerkissä 18 kuvaa olevansa tarkka säännöistä, hän on henkilökohtaisissa tapaamisissa kannustava. Mikäli tulkinta kannustajaksi on väärä, esimerkki haastaa tehtyä jaottelua.

- (17) *Toisinaan on opiskelijoita, jotka haluavat ehdottomasti arvosanan 5 tai 4, vaikka melko varhaisessa vaiheessa ohjaajana huomaan, että tavoite saattaa olla lähes mahdoton kyseisen opiskelijan kohdalla*. Tuolloin joudun ohjaamaan opiskelijaa prosessin kuluessa ymmärtämään asian ja hyväksymään pettymyksen tai mieluummin olemaan hyvin tyytyväinen saamaansa alhaisempaan arvosanaan.
- (18) *Pyrin olemaan lähestyttävä ja saavutettavissa, mutta myös tarkka säännöistä sovitusta* (esim. aikataulut). Annan paljon, mutta vaadin paljon, lyhyesti sanottuna.

Vaikka mentorin ohjausroolista piirtyy aineiston kautta kuva kannustajasta, joka sparraa opiskelijoita (ks. esim. 13), aineistosta ei ilmene, että ohjaaja kuvaisi ottavansa ystävän roolia, josta sekä Brownilla ja Atkinsilla (1998, s. 20) ja da Costalla (2016, s. 1–2) on omat määritelmänsä (ks. luku 4.2).

5.2.3 Tilanteeseen sopeutuja vs. ei-tilannesidonnainen ohjaaja

Tilanteeseen sopeutujan ohjausrooli lähtee ohjaajan ymmärryksestä siitä, että opiskelijat ovat erilaisia yksilöitä, jotka tarvitsevat siksi erilaista ohjausta. Yksilöiden erilaisuus kuvataan itsestäänselvyydeksi ("kaikki caset ovat erilaisia"), velvollisuudeksi ("opiskelija pitäisi ottaa riittävällä tavalla huomioon yksilönä"), mutta toisaalta todetaan, ettei "mitään yleispätevää linjaa" ole olemassa, koska opiskelijat ovat erilaisia. Yksilöiden erilaisuuden kuvataan vaikuttava asioiden ymmärtämiseen, omaan suorapuheisuuteen ja siihen, missä määrin opiskelija tarvitsee tukea. Yksilöiden erilaisuus voi olla "vastaanottavaisuutta", kuten esimerkiksi 19 ilmenee. Tilanteeseen sopeutujan roolin ottamista vaativat myös erilaiset tilannekontekstit, kuten se, onko tutkielman laji kandidaatin- vai pro gradu -tutkielma (esim. 20) tai se, millaiset ovat opiskelijan kyvyt, joista esimerkissä 21 puhutaan "ymmärtämisvalmiuksina". Ohjaaminen kuvataan "herkäksi työksi" (esim. 22).

- (19) Opiskelijan ehdoilla mennään, ohjaan sen mukaan, miten vastaanottavainen opiskelija on ja mitä ovat hänen tavoitteensa.
- (20) Kandin tekeminen on vielä tutkielman teon harjoittelua eli mielestäni siinä opiskelijaa joutuu kyllä tukemaan aina menetelmävalinnoista lähtien.
- (21) Ymmärtämisvalmiudet vaihtelevat opiskelijoittain ja opettajan on mukauduttava siihen. Arvioin kyllä osana gradun arviointia tutkimusprosessin itsenäisyyttä: "oliko itsenäinen työ, vai perässävedettävä" (karrikoiden).
- (22) Ohjaaminen on herkkää työtä, jossa on pyrittävä kuuntelemaan opiskelijaa.

Tilannesidonnaisen ohjaajan roolissa myös hyväksytään, että opiskelijoiden kyvyt tai käytettävissä oleva aika vaihtelee, minkä takia työn laatu heikkenee (esim. 23). Toisinaan hyväksyminen voi olla vaikeaa, mikä heijastuu esimerkiksi 24 epävarmuutena siitä, kenen tehtävänä on opiskelijan motivoiminen.

- (23) Annan tukea opiskelijalle tarpeiden mukaan, mutta kaikista töistä ei tule hyviä moninaisista syistä, enkä siihen pyrikään. Joskus opiskelijan taidot ja aika eivät vain riitä.
- (24) Toisen ihmisen motivointi, tosin en ole varma onko se ohjaajan tehtävä.

Kun yksilöiden ohjaamisella esitetään olevan rajoituksia (kuten opiskelijoiden taidot tai ajan puute), selittää luonnehdinta samalla ohjaamisen (koko toimintana) rajallisuutta. Roolien asettamisen vastuista tarvitaankin monesti kokemusta vapautumisesta, ettei niitä koeta liian raskaiksi.

5.2.4 Vastuuttaja vs. kontrolloija

Vastuuttajan ohjaajarooli nousi vastauksissa vahvasti ja toistuvasti esille, mikä johtuu myös kysymyksen asettelusta (ks. luvun 5.2 alku). Vastuuttajan rooli on jaettavissa **itsenäisyyden odottajan** ja **vapauden antajan** ohjaajarooliin (esim. 25–29).

- (25) Ohjaaja mahdollistaa, opiskelijan tulee ajatella ja kirjoittaa itse.
- (26) Se on toivottavaa, mutta toteutuu täysimääräisesti harvoin, joten ohjaajaa tarvitaan myös näissä asioissa.
- (27) Opiskelijat ovat hyvin eritasoisia näiden tarpeiden kanssa. Ihanteellista tietenkin olisi, jos opiskelijat olisivat tässä(kin) suhteessa oma-aloitteisia, mutta monet tarvitsevat runsaasti tukea. Harmillisen usein pettymys arvosanaan purkautuu ohjaamisen moittimisena, vaikka sitä olisi antanut runsain mitoin.

- (28) Toki haluaisin, että opiskelijat itsenäisesti ymmärtävät mitä ja kuinka pitäisi toimia, mutta hyvin harvoin näin käy. Siksi on yleensä parempi ohjata heitä tiukemmin, mutta rakentavalla otteella.
- (29) Opiskelijan olisi hyvä olla tutkielmavaiheessa sen verran itsenäinen ja aloitteellinen, että tutkielmaprosessin kaikkia vaiheita ei tarvitse käydä kädestä pitäen läpi -> on ns. laajat rakenteelliset ja sisällölliset periaatteet hallussa. Opiskelijan tulisi olla vastaanottavainen palautteelle (osata toimia pienenkin palautteen mukaan) ja toisaalta tulisi osata kohdistaa avuntarpeensa täsmällisesti (osata kysyä tarkasta ongelmasta esim. luvun sisällöstä, sopivista käsitteistä eikä liian laajoista ja epämääräisistä tutkielmaprosessin aiheista).

Kyselyssämme oli myös kysymys (miten pyrit varmistamaan, että työstä tulisi mahdollisimman hyvä), joka johdatti ohjaajat tekemään erotteluja hyvien ja huonojen välillä. Hyvälaatuisen tutkielman tekeminen yhdistettiin tutkielman tekijän itsenäisyyteen, joka helpottaa ohjaamista ja joiden tekijöitä luonnehditaan ”hyviksi tutkijoiksi”. Huonolaatuisuus puolestaan yhdistettiin opintojen viivästymiseen (esim. 30). Yhden vastaajan mukaan tutkielman laatu ei liity itsenäiseen työskentelyyn, jonka tarvetta määrittää opiskelijan tarpeet (esim. 31).

- (30) Hyvän tutkielman (= hyvä arvosana) ohjaaminen on yleensä melko helppoa, ohjattava saa hyvin kiinni kommentteista ja osaa itsenäisesti muokata työtään. Hän on sitoutunut ja omaaloitteinen. Huonojen töiden (= heikohko arvosana) ohjaaminen on paljon haasteellisempaa, silloin usein on kyse 'roikkujasta' tai pitkään haudutetusta opinnäytteestä. Silloin aika ja energia menee ihan perusasioiden kertaamiseen ja eteenpäin tsemppaamiseen 'kunhan tästä saadaan valmis' -periaatteella.
- (31) Kokemukseni mukaan kukin opiskelija työskentelee alusta asti tietyllä tasolla. Hän voi tarvita ja käyttää enemmän tai vähemmän ohjaajan tukea, mutta taso ei yleensä radikaalisti muutu ohjauksen ansiosta. Sekä "hyvän" että "huonon" tutkielman ohjaus voi olla työlästä tai helppoa - riippuen siitä, kuinka paljon opiskelija haluaa ohjaajalta tukea ja panosta.

Yksi ratkaisukeino itsenäisyyden yksilötasoiseen vaihteluun on se, että ensin odotetaan opiskelijan pärjäävän ja ellei asiaa osata, annetaan enemmän ohjausta. Itsenäisyyden odottajan ohjaajarooli yhdistyy tällöin **ohjeistajan** ohjaajarooliin (esim. 32) tai **mentorin** ohjaajarooliin (esim. 33). Esimerkistä 33 tulee esille myös ohjaajan toive siitä, että opiskelija vapauttaisi ohjaajaa ratkaisujen miettimisen vastuusta, joka puolestaan on nähtäväksi osaksi **kontrolloijan** ohjaajaroolia.

- (32) Mitä pidemmällä opinnoissa ja tutkielmassa ollaan, sitä itsenäisempää otetta toivon opiskelijalta. - - Tämä on kuitenkin asia, jonka kohdalla minun on tunnettava ohjattavani. Osa opiskelijoista tarvitsee enemmän tukea myös prosessin loppuvaiheessa. Mikäli kyse on tutkielman kannalta keskeisistä asioista (esim. lähdeviitteet), sanon korjausehdotukset/-vaatimukset suoraan.
- (33) Opiskelijat ovat erilaisia. Toiset kaipaavat enemmän tukea, tsemppaamista ja rohkaisua kuin toiset. Joihinkin (harvoihin) ei saa juuri minkäänlaista kunnon otetta ja tutkielma saattaa jäädä roikkumaan. Siinä tilanteessa haluaisi, että opiskelija ottaisi paitsi itse vastuuta tekemisistään, mutta myös kertoisi pitäisikö ohjaajan tehdä jotain toisin. Opiskelijalla on usein paljon "kilpailevia aktiviteetteja", jolloin tutkielman tekemiseen käytettävän ajan priorisointi on vaikeaa.

Vastauksista käy esille, että **itsenäisyyden odottajan** ja **kontrolloijan** ohjaajaroolin jännitteisyys ja tätä kuvataankin ”yhdeksi haastavimmaksi jutuksi”. Yksi ratkaisee ristiriitaa hyväksymällä, että opiskelija tavoittelee vain ”tutkielman, joka on läpi”. Toinen ratkaisee

ristiriitaa vahvistamalla **mentorin** ohjaajarooliaan yrittämällä ”haastaa opiskelijoita positiivisesti tekemään kaikkensa ja parhaansa” eikä anna vastauksia tai korjaa virheitä. Kolmas yrittää saada opiskelijat ymmärtämään ohjaajan resurssien rajallisuuden (esim. 34). Neljän on oppinut oman kokemuksen kautta sen, että **kontrolloijan** ohjaajaroolista on haittaa sekä ohjaajalle että opiskelijalle (esim. 35). Esimerkissä 35 vastaaja tulee samalla kuvanneeksi **kontrolloijan** ohjaajaroolin luonnehtien sitä myös ”päällepäsmäröinniksi” ja esittäen yhdeksi siihen kuuluvaksi piirteeksi ”kanssakirjoittamisen” ja ”valintojen tekemisen opiskelijan puolesta”.

- (34) Toinen haaste liittyy yksittäisiin opiskelijoihin, jotka tukeutuvat liikaa ohjaajaan ja kysyvät ns. joka asiaa alusta alkaen. *Tällaisia opiskelijoita on vaikea saada ymmärtämään, että ohjausresurssilla on ja pitääkin olla tietty raja, eikä ohjaaja ole huono tai ”vaikea” osoittaessaan, missä raja suurin piirtein kulkee.* Onneksi näitä ei ole ollut kuin ihan yksittäisiä ja useimmiten saan heidät ymmärtämään tilanteen.
- (35) Ohjaamisesta tulee vaikeaa, jos ryhtyy työntämään tai vetämään opiskelijaa väkisin. Tutkielmasta ei voi ohjata hyvää, jos opiskelija ei itse ota vastuuta. Eli toisin sanoen ohjaajan näkökulmasta on vaikeaa, jos opiskelija ei ota vastuuta prosessista. Jos opiskelija ei ota vastuuta, ohjaaja voi tarjota apua, tukea ja resursseja vaikka loputtomasti, mutta työ ei siitä merkittävästi parane. Toisaalta jos opiskelija ottaa vastuuta ja tekee oman osuutensa, on palkitsevaa antaa vinkkejä ja tarjota resursseja. *Yksi asia, jonka koen oppineeni, on se, että liiallisesta päsmäröinnistä ja kontrolloinnista on vaivaa minulle ohjaajana ja pahimmillaan haittaa opiskelijalle. Ohjaaja ei ole kanssakirjoittaja eikä voi tehdä valintoja opiskelijan puolesta.*

Vapauden antajan ohjaajaroolissa ohjaaja antaa opiskelijoiden tehdä päätöksiä. Yksi ohjaajista toteaa opiskelijalla olevan vastuu menetelmistä (esim. 36). Vapauden antaminen tuntuu kuitenkin liittyvän erityisesti siihen, että ohjaaja kommentoi tai ohjeistaa ja häntä kehoitetaan ”pohtimaan vaihtoehtoja” tai opiskelijan tehtävänä on päättää ”noudattaako neuvoa” tai tehdä jopa ”lopullisia valintoja”. Vaihtoehtoisesti ohjaaja antaa valittavaksi erilaisia vaihtoehtoja, joista opiskelija saa valita. Vastausten kautta piirtyy kuva vapauden antamisen eriateisuudesta. Vapauden antajan ohjaajarooli vaikuttaa muutamien aineistoesimerkkien kautta olevan rooliristiriidassa ohjeistajan ohjaajaroolin kanssa. Tasapainon löytäminen on vapauden antajan ohjaajaroolissakin ”vaikeaa” (esim. 37), mutta siitä lipsuminen kuvataan jopa ”vaaralliseksi” (esim. 38).

- (36) Opiskelijalla on vastuu menetelmistään. Kyllä niistä keskustellaan ja pyydetään perusteluja valinnoille.
- (37) Ehkä vaikeinta on miettiä sitä, että miten suoraan antaa ohjeita ja miten paljon antaa opiskelijan itse miettiä, kokeilla ja päättää.
- (38) On vaarallista ohjata liikaa (= sanella, ehdottaa liian tarkasti), koska työn täytyy säilyä opiskelijan itsenäisenä työnä. Pyrin antamaan vaihtoehtoja, mutta aina en minäkään keksi, mikä olisi hyvä vaihtoehto.

Tässä luvussa on esitelty ohjaajaroleja, jotka eivät yksilöidy mihinkään tiettyyn käyttöön. Sama ohjaaja voi toimia niin ohjeistajan, mentorin, tilanteeseen sopeutujan ja vastuuttajan ohjausroolissa. Vaikka tässä luvussa esitellyt neljä roolia yksityiskohtaistivat aiemmissa luvuissa esitetyt kuvauksia, kuvaus samalla kapeutuu, sillä kaikilta osin esille ei tule, mihin ohjaajaroolista annettu ohjaus kohdistuu eikä kuviossa esitetyt ohjaajaroolit suhteudu aiemmin esiteltyihin johtajan, tutkimusmenetelmän opettajan, managerin, neuvojan, kriitikon ja tarkkailijan rooleihin. Ohjaajaroolien yhdistäminen erilaisiin käytäntöihin ja kohtaamiseen edellyttää nähdäksemme tästä näkökulmasta tehtyä aineis-

tonkeruuta, jotta tällaisia johtopäätöksiä voitaisiin tehdä. Ohjaajaroolit voivat olla yhdistettävissä myös da Costan (2016, s. 1–2; ks. luku 4.2) luonnehtimiin persoonallisuuspiirteisiin, mikä sinänsä avaisi ilmiötä uudesta näkökulmasta.

6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteeksi asetimme sen kuvaamisen, millaiseksi sosiaalisesti toiminnaksi tutkielmien ohjaaminen on kuvattavissa ohjaajien näkemysten kautta. Tarkastelemme tapoja ja keinoja ohjata tutkielmaproessia ja ohjaajien asemoitumista suhteessa opiskelijoihin erilaisissa ohjaustilanteissa. Tutkielmien ohjaamisen tapoja ja keinoja kuvasimme teorialähtöisesti erilaisina institutionaalisina käytäntöinä, jotka kehystävät opiskelijan tutkielman tuottamista. Näiksi institutionaalisiksi käytännöiksi määrittelimme pedagogiset käytännöt, tutkimusprosessikäytännöt, tekstilajikäytännöt ja arviointikäytännöt. Kuvauksemme toi esille sen, että näiden käytäntöjen toteuttamisesta on löydettävissä monia erilaisia tapoja. Tutkielmien ohjaaminen, kuten yliopisto-opetus yleensäkin, nojautuu myös ihanteisiin yliopistollisen opetuksen ja korkeasti kouluttautuneiden ohjaajien ja opettajien oikeuteen opettaa siten kuin ohjaajat ja opettajat yksilöinä näkevät mielekkääksi. Vaikka tämä vapaus on myös rajoitettua monilla eri tavoilla, kuten säädöksillä, opintojaksokuvauksilla ja oppiaineiden vakiintuneilla käytännöillä, tämä on yksi selitys tapojen erilaisuuteen. Mutta myös yliopistoinstituutio muuttuu alati. Globaalit trendit ja organisaation muutokset muuttavat myös akateemista professiota (Siekkinen, 2019, s. 31–36; Siekkinen, Pekkola & Carvalho, 2019). Vastaavasti yliopiston muuttuminen vaikuttanee myös ohjaamisen käytäntöihin. Keskeistä olisikin jatkaa sen tutkimista, miten tutkielman ohjaaminen ja muu ohjaamisen tuki voi parhaiten auttaa opiskelijaa tutkielman tekemisessä – unohtamatta sen pedagogisia päämääriä, kuten kriittiseksi ajattelijaksi kasvamisesta.

Tuloksissamme toimme esille eri ohjaustapojen kirjoa, emmekä nostaneet esille, miten ohjaustavat vaihtelevat esimerkiksi tieteenaloittain, yksiköittäin, ohjaajien toimenkuvien (professori, yliopistonlehtori, tutkija) tai ohjaajien ja opiskelijoiden määrän perusteella. Tällaiset tulokset olisivat kiinnostavia, mutta emme kokeneet niiden soveltuvan tapaus-tutkimukseen, jonka tarkoituksena oli kuvaaminen eikä eri ohjaustapojen erojen vertailu. Erilaisilla ohjaustavoilla päästään kuitenkin erilaisiin oppimispäämääriin ja -kokemuksiin, minkä takia ohjaajan kannattaa miettiä tarkkaan sitä, millaiseen oppimiseen ja kokemuksiin ohjauksella pyritään. Tutkielmaproessin järjestäminen esimerkiksi yhteisöllisenä projektina, yhtenäisenä seminaarimuotoisena kurssina, eri palasista koostuvana tai hyvin yksilölähtöisenä tutkielmatekstin tuottamisen prosessina antavat opiskelijoille erilaisia kokemuksia ja sitä kautta myös osaamista mutta myös vaativat organisaatiolta ja ohjaajilta erilaisia asioita.

Ohjaajien asemoitumisen tarkastelu toi esille monia erilaisia ohjaajarooleja, joissa ohjaaja voi tutkielmaa ohjattaessaan toimia. Ohjaaja voi siten omaksua sen ohjaajaroolin, jonka kulloinkin näkee parhaaksi. Tutkimuksessa olemme pyrkineet lähtökohtaisesti välttämään erilaisten ohjaustyylien arvottamista. Tällaisiksi voi nähdä luonnehdinnat, joissa muistutetaan ohjaajaa tarkastelemaan asioita opiskelijoiden näkökulmasta, antamaan

säännöllisesti palautetta kahdenkeskisesti ja huomioimaan ohjaustilanteissa hänen mielentilansa (Lindblom-Ylänne & Wager, 2002, s. 315, 319, 320) ja ohjeistetaan ohjaajaa olemaan arvostava, kriittinen, rohkaiseva, kannustava, helposti lähestyttävä, eri aiheista aidosti ja tasapuolisesti kiinnostunut ja itseään ymmärrettävästi ilmaiseva. Tämän tutkimuksen kautta on kuitenkin mahdollista miettiä, millaisiin ohjaajaroolien sekoituksiin ideaaliohjaajalla on valmiutta (ks. myös Mäkinen, 2005, s. 36). Voitaneen ajatella, että ideaaliohjaajan voi määritellä ohjaajaksi, joka tekee juuri näin – toimii erilaisissa ohjaajaroleissa. Tällainen ajatus on mielestämme ainakin yhdistettävissä hyvin näkemyksiin opinnäytteestä ”dialogisena matkana”. Esimerkiksi Myllylä ja muut (2015, s. 14) luonnehtivat opinnäytteen ohjauksen jatkuvaksi dialogiksi, jossa määritellään tutkielman ongelmaa ja jossa opiskelijalla on kuitenkin vastuu päätöksistä etenemistavoista.

Ideaaliohjaajan ihanteeseen pääsemiseen vaikuttaa oleellisesti paitsi asenne siitä, missä määrin opiskelijan uskotaan ja/tai tiedetään omaavan riittävät tiedot ja taidot itsenäiseen työskentelyyn, myös aika, joka siihen on käytettävissä. Esimerkiksi Passila (2011, s. 108–109) jakaa esittelemässään testissä opinnäytetyön ohjaajat kolmeen ryhmään sen mukaan, mitä vastausvaihtoehtoja (a, b vai c) he ovat eniten valinneet: On sitoutuneita ohjaajia, joilla on paljon aikaa opiskelijan ohjaamiseen, on vastuullisia ohjaajia, jotka ymmärtävät roolinsa opiskelijan tukemisessa ja opinnäytetyön aiheen rajauksessa. Lisäksi on ohjaajia, joiden mielestä opiskelija on riittävän autonominen tekemään työnsä itse, jollaista ohjaajatyyppejä voi luonnehtia da Costan (2016, s. 1–2) termein poissaolevaksi (*absent*). Näitä ihanteita asetettaessa on kuitenkin muistettava, että tutkielman ohjaajaroolin lisäksi yliopistossa opettava toimii usein myös muissa rooleissa, kuten muun opetuksen opettajana, tutkijana tai rahoituksen hankkijana. Roolien yhdistäminen saattaa aiheuttaa yksilölle ongelmia työssä jaksamisessa ja toimia myös alkusysäyksenä identiteetin muuttumiselle (ks. Nevgi & Toom, 2009, s. 422–444). Näiden roolien yhdistäminen saattaa aiheuttaa paineita yksilöille. Tutkielmaprosessien ohjaaminen on aina myös institutionaalinen prosessi, johon vaikuttaa niin instituutioiden arvot, rahoitus ja aika. Esimerkiksi Vehviläinen ja muut (2009, s. 336–337) toteavat, että opinnäytetyön ohjauksen laatuun vaikuttavat monet tekijät, kuten resurssit, toimintaympäristö, opetussuunnitelma sekä opiskelijoiden rekrytointi- ja valintamenettelyt. Voikin todeta, että eri organisaatioissa, yksiköissä ja oppiaineissa saattaa olla erilaisia käytäntöjä, joihin ohjaajan on mukauduttava ja jotka voivat enemmän tai vähemmän tukea tutkielman ohjaamista. On otettava huomioon, että tutkielman tekemistä tukevat myös aiemmat opinnot, joilla voidaan varmistella opiskelijan selviytymistä sekä tutkimus- että kirjoitusprosessista. Monet ratkaisut ohjaamisen kehittämiseksi ovatkin yhteisöillä; valtiolla, yliopistoilla ja oppiaineilla.

Myös Vehviläinen ja muut (2009, s. 338) ovat todenneet, että opiskelijoiden perustaidot vaihtelevat eivätkä ohjauksen keinot ”usein riitä merkittävien tiedollisten puutteiden, heikon lukeneisuuden tai metodiosaamisen paikkaamiseen”. He muistuttavat tällaisten ongelmien olevan opinnäytevaihetta edeltävän opetussuunnitelman ongelmia. Kyselyn vastauksista kävi ilmi, että tähän asiaan on kiinnitetty huomiota sisällyttämällä joissakin oppiaineissa opetussuunnitelmaan erillinen metodikurssi. Yhdessä kysymyksessämme kysyttiin, mitä opiskelijan tutkielmaproessiin kuuluu lisäksi (kuten yksikön järjestämiä aloitusluentoja, keskusteluseminaareja, erillisiä kursseja). Vastauksista kävi ilmi, että osa ohjaajista tietää useita tutkielmaa tukevia kursseja ja osa ei tiedä, millaisia tutkielman

tekemistä tukevia kursseja opiskelijat käyvät. Tieteellisen kirjoittamisen kursseista ei löytynyt yhtäkään mainintaa.

Hakala (1996, s. 13, 216) korostaa tutkimusprosessin ainutkertaisuutta ja merkityksellisyttä opiskelijalle. Se, mikä saattaa olla ainutkertaista opiskelijalle, saattaa näyttäytyä ohjaajalle itsestäänselvytenä. Itsestäänselvyksinä pidettyjen tietojen ja taitojen tunnistaminen on tärkeää. Tietoja ja taitoja voidaan tukea ja varmistella monilla eri tavoilla sekä ennen tutkielmaprosessin alkua että sen jälkeen. Tutkielmaprosessia tukevia pedagogisia käytäntöjä, suunnittelua (esim. prosessikaaviot) ja kollegiaalista tukea kehittämällä on ehkä löydettävissä ohjaukseen uusia suuntia, joihin koko yhteisö voi sitoutua. Tätä tutkimusta olisi mahdollista jatkossa laajentaa moneen suuntaan. Yksi näistä olisi kyselyn tekeminen useamman yliopiston tutkielmaohjaajalle, toinen keskittyminen tiettyjen oppiaineiden ja kolmas tietynlaisten tutkielmien ohjaajien näkemysten selvittämiseen. Kuten Vehviläinen ja muut (2009, s. 338) toteavat, opinnäytetyön ohjaamisen kaikille aloille yhteisten piirteiden lisäksi ohjauksekäytännöt rakentuvat ”suhteessa tieteen tekemisen ydinkäytäntöihin, työvälisiin ja tekniikkaan sekä tieteenaloille ja niiden sisäisille paradigmoille ominaisiin toimintamalleihin”. Tieteenalakohtaisten käytäntöjen, oppialojen tiedon ja tieteen kielen kohtaamisten tutkiminen opinnäytetyön ohjaamisen kontekstissa voi auttaa kehittämään kohtaamisten merkityksellisyyttä.

Lähteet

- Acker, S, Hill, T. & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483–498.
- Bekman, A. (2010). *Horizontal Leadership Book*. Alert-Verlag.
- Bengtsen, S.S.E. (2011). Getting personal – what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education. *London Review of Education*, 9(1), 109–118.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. V. Raiskila (suom.). Gaudeamus. (Alun perin julkaistu 1966).
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- Brown, G. & Atkins, M. (1998). *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge.
- da Costa, S. (2016). Supervisor types; which one is your match? *Cell Death Discovery*, 2.
- Dahöström, A. & Valkonen, L. (2011). Keskeneräisen ohjaaminen. Kokemuksia opinnäytetyöryhmistä. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (s. 169–190). Jyväskylän yliopisto.
- Duff, P. A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192. <https://doi.org/10.1017/S02671905100000048>
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master’s degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 485–536.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Longman.
- Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. Sage Publications.
- Hakala, J. T. (1996). Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan. Gaudeamus.
- Helo, P., Tuomi, V., Kantola, J. & Sivula, A. (2019). *Quick guide for Industrial Management thesis works*. Vaasan yliopisto. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-871-9>
- Hirsto, H. & Soronen, A. (2020). Opponointi oppimistilanteena. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 160–174). VAKKI.
- Hunter, A.-B., Laursen, S. L. & Seymour, E. (2006). Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students’ Cognitive, Personal, and Professional Development. *Science Education*.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2003). *Diskurssianalyysin aakkoset* (2. painos). Vastapaino.

- Kantola, J. (2020). Kaksi tarinaa gradun tekemisestä – Itsensä johtamisen näkökulma. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 40–54). VAKKI.
- Katajamäki, H. (2018). Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa. Pääkirjoitustoimittajan sosiaalisesta roolista tuotettu, teksteistä tulkittu [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-833-7>
- Katajamäki, H. (2020). Käsitteiden analysointi tieteellisen kirjoittamisen oppimisen menetelmänä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 12–39). VAKKI.
- de Kleijn, R.A.M, Meijer, P.C., Brekelmans, M. & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117–130.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37–58.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Gaudeamus.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. (2002). Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 314–325). WSOY.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Mezirow, J., Lehto, L. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1995). *Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Gaudeamus.
- Myllylä, M., Hakala, J. T., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Poliisikoulutus muuttui korkeakoulututkinnoksi: opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäyteprosessin tuottamat työelämätaidot tutkinnonuudistuksen alkuvaiheessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 8–23. OKKA-säätiö.
- Mäkinen, O. (2005). Tieteellisen kirjoittamisen ABC. Tammi.
- Nevgi, A. & Toom, A. (2009). Yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 412–426). WSOYpro.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. (2004). Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa: ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere University Press.
- Passila, H. (2011). Testaa, millainen opinnäytetyön ohjaaja olet! Teoksessa E. Myller (toim.), *Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa* (s. 108–109). Aalto-yliopisto.
- Penttinen, L. (2005). *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Digital Repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2187-5>
- Penttinen, L. & Plihtari, E. (2011). Vertaisryhmä opiskelun tukena -ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (s. 55–75). Jyväskylän yliopisto.
- Puskala, J. (2020). Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 55–67). VAKKI.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro.
- Shapiro, E.C., Haseltine, F. P. & Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the "patron system". *Sloan Management Review*, 19(3), 51–58.
- Siekkinen, T. (2019). *The changing relationship between the academic profession and universities in Finnish higher education* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Digital Repository. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7931-7>
- Siekkinen, T., Pekkola, E. & Carvalho, T. (2019). Change and continuity in the academic profession: Finnish universities as living labs. *Higher Education*, 79, 533–551. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00422-3>
- Skaniakos, T. & Keränen, M. (2011). Jaettua ohjaajuutta: valtio-opin pro gradujen ohjauksoikeilu. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (s. 141–155). Jyväskylän yliopisto.
- Svinhufvud, K. (2013). Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena: Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9314-2>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.

Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. (2009). Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 334–371). WSOYpro.

Osa II: Oppikirja-artikkelit

Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä

Anita Nuopponen

Tutkielmien laatijat joutuvat työnsä eri vaiheissa selvittämään ja kuvaamaan tutkimukseensa sisältyvää käsitteistöä ja termistöä sekä erilaisia jaotteluja ja käsitejärjestelmiä. Tässä tekstissä kuvataan systemaattisen käsiteanalyysin hyödyntämistä tässä tehtävässä. Systemaattinen käsiteanalyysi on tarkoitettu antamaan konkreettisia työkaluja eri alojen käsitteistöjen ja termistöjen analysointiin. Keskeistä menetelmässä on käsitteiden välisten suhteiden selvittäminen sekä niiden esittäminen visuaalisesti. Näiden työkalujen avulla voidaan ottaa haltuun ja selkeyttää teoreettisen viitekehyksen muodostavaa käsitteistöä, suunnitella tutkimusprosessia ja analysoida aineistoa sekä esittää tulokset koostetusti. Tutkimuksen eri vaiheissa käsitteet ja niiden muodostamat käsitejärjestelmät muotoutuvat ja tarkentuvat sitä mukaa kun tutkimuksen kohteesta saadaan lisää tietoa. Tutkimusraportissa tämä käsitteellinen evoluutio voidaan tuoda näkyville visuaalisesti graafisten esitysten avulla. Artikkelin pohjautuu aiempiin kirjoituksiini, joissa olen yhdistänyt terminologian teoriaa ja menetelmiä systemaattiseksi käsiteanalyysimenetelmäksi, jota tässä sovitetaan tieteellisen tutkimuksen tarpeisiin.

Avainsanat: tutkimusmenetelmät, käsitteet, termit, systemaattinen käsiteanalyysi, tutkielma, käsitejärjestelmä, satelliittimalli

1 Johdanto

Tutkijan työkaluja ovat käsitteet. Jos ne ovat huonot, on jälki senmukainen. (Hirsjärvi ja muut, 2009, s.146)

Käsitteet ovat keskeisiä tutkimuksen tekemisessä, sillä tutkimus on aina käsitteellistämiseen pyrkivää toimintaa. Tieteellinen tutkimus kuvaa maailmaa abstrahoiden konkreettiset ilmiöt käsitteelliselle tasolle ja jäsentäen tätä tietoa käsitejärjestelmiksi (ks. esim. Kniivilä ja muut, 2017, s. 21). Tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa tarvitaan käsitteitä tutkimuksen ideoinnista johtopäätösten tekemiseen saakka. Tutkimus rakentuu tavallisesti pitkälti aiemmassa tutkimuksessa esitettyjen luokitusten, mallien, käsitteistöjen ja termistöjen pohjalle, mutta tutkija rakentaa myös omia luokittelujaan ja käsitteitään, määrittelee niitä ja muodostaa niille termejä tai muita ilmaisukeinoja.

Tutkimusta tehtäessä kohdataan lähes aina alan käsitteistöön ja termistöön liittyviä ongelmia ja erilaisia käytäntöjä. Yksinkertaisimmillaan ne voivat johtua siitä, että eri tutkijat nimeävät samaa käsitettä eri tavoin tai samalla tavoin eri käsitettä. Aina vertailu ei kuitenkaan ole näin yksinkertaista, vaan pintaa syvemmillä kaivettaessa saatetaan löytää taustalta perustavaa laatua olevia näkemyseroja. Tutkijat saattavat jäsentää tai jaotella tarkasteltavana olevan kohteen tai alan hyvin eri tavoin, mikä johtaa eroihin käsitteiden ja käsitejärjestelmien välillä. Tätä ei aina kuitenkaan heti huomaa, varsinkin jos he käyttävät samoja nimityksiä eri käsitteistä. Alan ydinkäsitteetkin saattavat kätkeä taakseen laajoja keskusteluja, eikä niitä siksi aina voi ottaa annettuna.

Tutkimusoppaissa käsitellään käsitteitä ja niiden analyysiä usein määritelmäohjeiden tai termien käyttöä koskevien ohjeiden yhteydessä (esim. Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 151–157, 304–307). Käsitteitä tarvitaan ja tullaan analysoineeksi kuitenkin monissa eri yh-

teyksissä tutkimusprosessin kuluessa. Tässä artikkelissa tarkastelen käsitteiden roolia tutkimusprosessin eri vaiheissa ja sitä, kuinka käsitteiden välisten suhteiden selvittämiseen fokusoivalla systemaattisen käsiteanalyysin menetelmillä voitaisiin tukea tutkimuksen tekoa. Seuraavassa taustoitan aluksi lähtökohtia systemaattiselle käsiteanalyysille (luku 2), määrittelen ja kuvaan terminologisessa työssä ja tutkimuksessa yleisesti käytettäviä peruskäsitteitä ja periaatteita (luku 3) ja käsittelen lähemmin systemaattiselle käsiteanalyysimenetelmälle keskeisiä työkaluja eli käsitesuhteita ja -järjestelmiä (luku 4) sekä siinä havainnollistamistyökaluna käytettävää satelliittimallia (luku 5). Tämän jälkeen käyn läpi tutkimuksen teon eri vaiheita ja sitä, kuinka systemaattista käsiteanalyysia voitaisiin hyödyntää niissä (luku 6).

2 Systemaattisen käsiteanalyysin taustaa

Systemaattinen käsiteanalyysi rakentuu terminologisen tutkimuksen ja alan käytännön työn teoria- ja käsitepohjalle (Nuopponen, 2004; 2005; 2010b), joiden kanssa menetelmä on suurelta osin yhteneväinen (vrt. Suonuuti, 1999). Terminologian teoria ja menetelmät, joita on kehitelty 1900-luvun alkupuolelta saakka, ovat alun perin syntyneet erikoisalojen – erityisesti teknisten alojen – asiantuntijoiden tarpeesta yhtenäistää ja ohjailta termistöä. Näitä erikoisalasta ja kielestä riippumattomia menetelmiä hyödynnetään muun muassa eri alojen termistöjen ja käsitteistöjen kuvaamisessa ja kartoittamisessa, termiongelmien ratkaisemisessa ja termien käänkösvastineiden kartoituksessa. Niiden avulla voidaan selvittää ja yhtenäistää eri alojen termistöjä, käsitteistöjä ja käsitejärjestelmiä sekä laatia niistä sanastoja ja termitietokantoja erilaisiin tarpeisiin (ks. esim. ISO 704, 2009; Nuopponen, 2003; Picht, 2011).

Terminologia-alaan ja sen kirjallisuuteen perehdyttäessä on oltava tietoinen siitä, että vaikka yleisessä kielenkäytössä termillä *terminologia* (*terminology*) tarkoitetaan yleensä tiettyyn aiheeseen tai tiettyyn alaan liittyviä termejä, terminologia-alalla sitä käytetään usein sen lisäksi – analogisesti esim. *biologialle* – viittaamaan terminologia-alan toimintaan (esim. Picht, 2011; Cabré, 1999). Tutkijan kannattaakin kiinnittää huomiota siihen, mistä ”terminologiasta” milloinkin on kyse, ja pyrkiä omassa tekstissä yksiselitteisempään ilmaisuun. Tutkimusalasta puhuttaessa/kirjoitettaessa on selkeämpää käyttää kontekstin mukaan esimerkiksi ilmaisuja *terminologiaoppi* (*terminology science*), *terminologinen tutkimus* (*terminology/terminological research*) tai terminologian teoria (*theory of terminology*), kun taas alan käytännöstä Suomessa käytetään usein termiä *sanastotyö*, *termityö* tai *terminologiatyö* (*terminology work*, *terminography*). Termistönhallinta (*terminology management*) puolestaan kattaa erilaisten terminologisten tietojärjestelmien suunnittelun ja ylläpidon. Alan käytännön toimintaan kuuluvat lisäksi eri alojen sanastojen ja niiden laatimisperiaatteiden standardisointi (*terminological standardization*), yhtenäisten periaatteiden sopiminen kielialueen, kielen, valtion tai organisaation sisällä (*terminology planning*) ja terminologia-alan osaajien koulutus (*terminological training/education*).

Edellä mainittuihin voisi lisätä vielä uusimpana *käsitetyön*, josta on Suomessa alettu puhumaan tietojärjestelmiä varten tehtävän käsiteanalyysin yhteydessä (ks. esim. Seppälä,

2018) ja joka vastaa jossain määrin terminologista ontologiatyötä (*terminological ontology work*; ks. Madsen & Thomsen, 2008; 2016). Käsitetyössä käytetyt menetelmät ovat samanlaisia kuin muussakin terminologiatyössä, mutta perinteisten sanaston sijaan – tai sen lisäksi – tuloksena on esimerkiksi rakennekuvaus alan käsitejärjestelmästä. Seppälä (2018) korostaa, että asiantuntijoiden työssä tarve käsitetyölle on ilmeinen ja että käsitteiden huomioimisella jo tietojärjestelmää kehitettäessä voidaan ehkäistä sen käytön ongelmia. Tämä tuo esiin terminologisten menetelmien soveltuvuutta moneen käsitteellistä ja termistöllistä tarkkuutta vaativaan tehtävään. Se on myös ollut syynä siihen, miksi omissa kirjoituksissani ja opetuksessani olen aiemmin käyttämäni *terminologisen analyysin* sijaan siirtynyt käyttämään *käsiteanalyysi*-termiä ja myöhemmin *systemaattinen käsiteanalyysi* -termiä, jotka nostavat esiin fokuksion käsitteisiin ja sen myötä tiedon analysointiin ja järjestämiseen (Nuopponen, 2011; vrt. 1994). Systemaattinen käsiteanalyysi seurailee melko pitkälti yleisiä terminologisen toiminnan periaatteita. Vastaavasti alan teorian ja käytännön pohjalta on viime vuosikymmeninä kehitetty myös useita muita suuntauksia, teorioita tai menetelmiä, joista esimerkkinä mainittakoon *Frame-Based Terminology* (ks. Faber, 2015), *Ontoterminology* (Roche, 2012) ja *Socioterminology* (ks. esim. Humbley, 2018)¹⁰.

Terminologia-alan tutkimusta tehdään usean eri tieteenalan yhteydessä, esimerkiksi käännöstieteessä, kielitieteessä, viestintätieteessä, teknisessä viestinnässä ja tieteenteoriassa. Sen lisäksi menetelmiä hyödynnetään osana eri tieteenalojen omaa tutkimusta. Terminologisen tutkimuksen kohteena ovat erikoisalojen käsitteitä, käsitejärjestelmiä ja termejä koskevat teoreettiset perusteet (esim. Myking, 2008; Nuopponen, 1994; Pilke, 2000), mutta toisaalta sen tavoitteena voi olla myös tiettyjen alojen käsitteistöjen ja termien sekä niiden käytön ja kehityksen selvittäminen (esim. Karihalme, 1996; Nissilä, 2008; Pitkänen, 2008) tai erilaisten ratkaisumallien kehittäminen käytännön terminologiatyöhön (esim. Pasanen, 2009; Warburton, 2014). Monilla aloilla terminologisia menetelmiä on alettu käyttää tutkimusmenetelminä akateemisissa tutkielmissa ja jatkotutkimuksessa erilaisten tutkimusongelmien ratkaisemiseen myös varsinaisen terminologisen tutkimuksen ulkopuolella (esim. Kristiansen, 2004; Kettula, 2009).

Terminologia-alalla teorian ja käytännön suhde on hyvin kiinteä, minkä takia onkin huomioitava, että terminologia-alan lähteissä¹¹ esitetyt kuvaukset ja ohjeistukset on tavallisesti laadittu terminologiatyön eli sanastojen laadinnan ja standardisoinnin tarpeita silmällä pitäen (Nuopponen, 2010a, s. 4). Käytännön terminologia- ja sanastotyölle tarkat ohjeistukset ja arviointikriteerit ovat paikallaan, mutta tieteellisen tutkimuksen tarpeisiin ne eivät välttämättä sovi täysin sellaisinaan. Tieteellisen tutkimuksen lähtökohdat tulisi ottaa huomioon ja pohtia sitä, miten niitä sovitetaan kulloiseenkin tavoitteeseen ja tarpeeseen. Normatiivinen ote liittyy nimenomaan sanastotyöhön tarkoitettuun yhtenäistämiseen, mikä ei välttämättä ole tutkimustyössä varsinaisena tavoitteena (Nuopponen & Pilke, 2010; Nuopponen, 2010a). Toisaalta yhtenäisen käsitteistön ja sitä kuvaavan termistön luominen on tutkimuksen peruskiviä, jopa joidenkin tutkimusten päätavoite (esim. Nuopponen, 1994). Se on myös jo itsessään tieteellinen edistysaskel, kuten esimerkiksi

¹⁰ Suuntauksista, teorioista ja menetelmistä ks. esimerkiksi Campo, 2012; Picht, 2011.

¹¹ Ks. esimerkiksi Felber, 1984; Haarala, 1981; ISO 704, 2009; Picht & Draskau, 1985; Sager, 1990; Sanastotyön käsikirja, 1989.

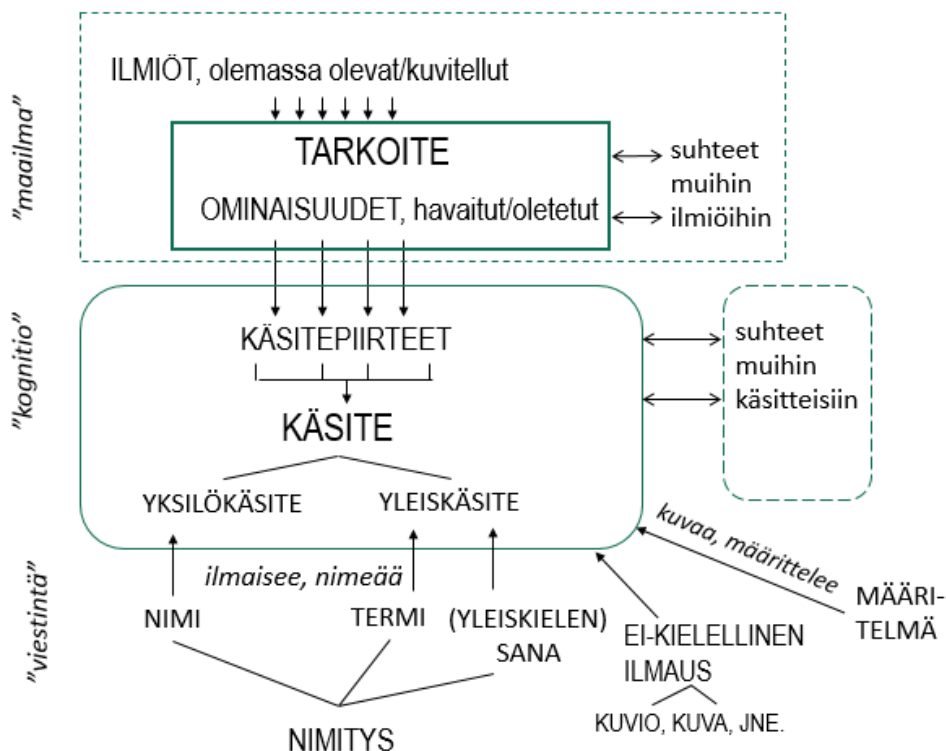
Linnén luomat kasvi- ja eläintieteen käsitteistöt ja termistöt sekä vaikkapa kemian termistöt ovat osoittaneet (Molander, 1983, s. 128).

Terminologisia menetelmiä ja periaatteita voidaan hyödyntää tieteellisessä tutkimuksessa myös muutenkin kuin termistön ja käsitteistön yhtenäistämiseen (Nuopponen, 2010a, s. 4). Tämän ja muiden mahdollisten käyttötarkoitusten vuoksi systemaattisen käsiteanalyysin ytimeen olen kiteyttänyt terminologia-alan teorioita ja menetelmiä niin, että ne soveltuisivat laajalti eri aloille ja erilaisiin tarkoituksiin. Systemaattisen käsiteanalyysin ydin fokusoituu kohteena olevien käsitteiden sisällön, käsitteiden välisten suhteiden ja niiden muodostamien käsitejärjestelmien selvittämiseen sekä yhteyden luomiseen käsitteiden ja niistä käytettävien termien välille (Nuopponen, 2010b, s. 6–8). Menetelmää voidaan tarvittaessa täydentää muilla terminologisen työprosessin vaiheilla. Varsinaisen käsiteanalyysin ja käsitteiden välisten suhteiden selvittämisen lisäksi terminologiseen työprosessiin kuuluvat esimerkiksi määritelmien laatiminen, termien arviointi ja valinta (ks. Nykänen, 1999, s. 66), joista myös tutkijalle on hyötyä, minkä takia otankin seuraavassa esiin terminologia-alan käsitteistöä.

3 Terminologisen käsiteanalyysin peruskäsitteet

Terminologiatyön samoin kuin alan tutkimuksenkin peruselementtejä ovat tarkoitteet, käsitteet, käsitepiirteet, käsitteiden väliset suhteet ja käsitejärjestelmät, termit ja muut käsitteistä käytettävät ilmaisukeinot (esim. määritelmät, termit, ei-kielelliset esitykset) sekä käsitteiden ja termien väliset suhteet (esim. synonymia, polysemia, mononymia, homonymia, kielivastineet).

Kuvio 1 havainnollistaa käsitteen muodostumisen kolmea tasoa, joiden kanssa terminologisessa tutkimuksessa ollaan tekemisissä: asioiden tai esineiden (”maailma”), ajatusten ja käsitteiden (”kognitio”) ja kielen ja viestinnän taso (”viestintä”). Kuvio on yksinkertaistus, sillä monet tarkasteltavat ilmiöt ovat olemassa vain ihmisten mielessä eli tässä ”maailma” kattaa myös kuvitellun ”maailman”. **Käsite** (*concept*) voidaan määritellä abstrahoinnin avulla muodostetuksi ajatusyksiköksi tai tiedon yksiköksi, joka koostuu **käsitepiirteistä** (*characteristics*), jotka puolestaan perustuvat **ominaisuuksiin** (*property*), joita havaitaan tai oletetaan olevan (aineellisissa tai aineettomissa, olemassa olevissa tai kuvitelluissa) tarkastelun kohteena olevissa ilmiöissä tai esineissä eli **tarkoitteissa** (*object [of reference]*) itsessään tai jotka tulevat ilmi niiden suhteesta muihin ilmiöihin (ylinnä kuviossa 1) (ks. lisää esim. Nuopponen, 1994; Nuopponen & Pilke, 2010, s. 17–22; ISO 704, 2009, s. 2–4; Picht & Draskau, 1985, s. 36–42).



Kuvio 1. Käsitteen muodostuminen.

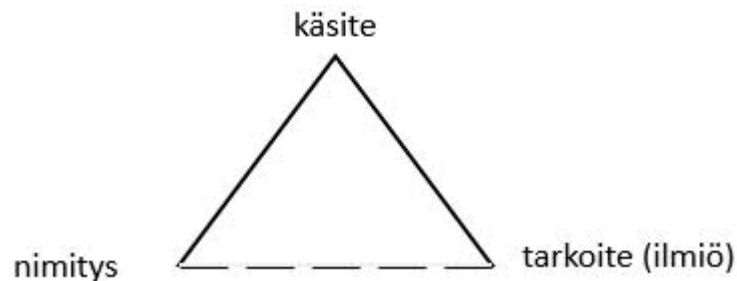
Esimerkiksi tutkijat voivat muodostaa uusia käsitteitä havainnoidessaan ja kuvatessaan esimerkiksi yksittäisiä ilmiöitä (*phenomenon*) etsien niistä yhteisiä ominaisuuksia tai eritellessään jonkin ilmiöluokan alaluokkia. Yksittäisestä, aikaan ja/tai paikkaan sidotusta ilmiöstä tai tarkoitteesta saatavan tiedon pohjalta muodostuu **yksilökäsite** (*individual concept*), kun taas useamman tarkoitteen pohjalta muodostuu **yleiskäsite** (*general concept*). Tällaisia käsitetasojen eroja tutkijat kohtaavat muun muassa tapaustutkimuksessa pohtiessaan yhdestä ilmiöstä (esim. *Facebook*) saadun tiedon yleistettävyyttä muihin vastaaviin ilmiöihin (esim. *Twitter*, *Instagram* jne.). Tällöin joudutaan selvittämään, mistä laajemmasta ilmiöluokasta ja siis samalla, mistä yleiskäsitteestä (esim. *sosiaalisen median palvelu*) on kyse; esimerkiksi, mihin sovellustyyppiin tutkimuksen kohteena oleva mobiilisovellus kuuluu.

Käsitepiirteet – samoin kuin ominaisuudet, joihin ne perustuvat – jaetaan usein sisäisiin ja ulkoisiin (esim. Haarala, 1981, s. 20–21; Nuopponen & Pilke, 2010, s. 25–32; Sanastotyön käsikirja 1989, s. 26–27). Sisäiset piirteet (*internal characteristics*) perustuvat esi-
neessä itsessään havaittaviin ominaisuuksiin, esimerkiksi materiaaliin, koostumukseen (aineen, kemikaalin), rakenteeseen, laatuun, muotoon, väriin, kokoon, määrään ja olemassaolon muotoon. Ulkoiset piirteet (*external characteristics*) perustuvat sellaisiin ilmiön ominaisuuksiin, joita voidaan havaita, kun ilmiötä tarkastellaan suhteessa muihin. Näitä ovat esimerkiksi ikä, kesto, sijainti, syy, käyttötarkoitus ja alkuperä. Käsitteiden piirteiden analysointia tarvitaan muun muassa käsitteen erottamiseksi sen yläkäsitteestä

(*superordinate concept*) ja vieruskäsitteistä (*coordinate concepts*) sekä omista alakäsitteistään (*subordinate concepts*) silloin, kun tarkastellaan geneerisiä suhteita ja käsitejärjestelmiä (ISO 704, 2009, s. 5–12; Madsen ja muut, 2005; Nuopponen & Pilke, 2010, s. 25–27).

Terminologisessa kirjallisuudessa käsitellään paljon sitä, millainen on ihanteellinen **määritelmä** (*definition*) (esim. Sanastotyön käsikirja, 1989), jolloin keskitytään nimenomaan terminologisten sanastojen ja tietokantojen määritelmiin. Osaa ohjeistuksesta voi soveltaa myös juoksevassa tekstissä annettaviin käsitteiden määritelmiin. Tällainen ohje on esimerkiksi se, että hyvä määritelmä kuvaa käsitteen **sisältöä** (*intension*) ja erottaa käsitteen selvästi ylä- ja alakäsitteistään ja tarjoaa linkin käsitteen ja sen nimityksen (*designation*) välillä.¹²

Käsitteitä voidaan nimetä ja kuvata eri tavoin. Tarkoituksesta ja kontekstista riippuen voidaan käyttää erilaisia kielellisiä ilmaisutapoja, mutta myös symboleita tai muita visuaalisia keinoja (kuvio 1). **Termit** (*term*) ovat erikoisalojen käsitteiden kielellisiä nimityksiä. Kuviossa 2 on esitettyä usein kirjallisuudessa esiintyvää, semantiikasta lainattu ja modifioitu kolmiokuvio, jota kutsutaan esimerkiksi semioottiseksi, semanttiseksi tai Ogden-Richardsin kolmioksi¹³. Sitä käytetään terminologian teoriassa usein kuvaamaan nimenomaan erikoisalan käsitettä, sen tarkoitetta ja siitä käytettävää nimitystä, joka voi olla termi (esim. *myrsky*) tai nimi (*name*) (esim. *Mauri-myrsky*¹⁴) riippuen siitä, onko kyse yleis- vai yksilökäsitteestä (ks. lisää Nuopponen & Pilke, 2008; 2010).



Kuvio 2. Käsittekolmio.

Termit voivat olla substantiiveja, adjektiiveja, verbejä ja adverbeja. Yleiskielen sanoista, yhdyssanoista tai sanaliitoista ne eroavat sidonnaisuudellaan erikoisalan käsitteisiin, jolloin niiden merkitys on huomattavasti rajatumpi kuin ”tavallisten” sanojen, joiden merkitys voi vaihdella hyvinkin paljon käyttöyhteytensä mukaan. On huomattava, että sama

¹² Ks. lisää määritelmistä esim. Sanastotyön käsikirja, 1989; Nuopponen & Pilke, 2010, s. 49–57; ISO 704, 2009, s. 22–34.

¹³ Alkuperäinen kuvio, ks. esim. Ogden & Richards, 1985/1923, s. 11.

¹⁴ Ks. Wikipedia (2017): https://fi.wikipedia.org/wiki/Luokka:Myrskyt_ja_rajuilmat_Suomessa.

sana voi esiintyä sekä yleiskielessä että jollain erikoisalalla terminä. Esimerkiksi *myrsky* yleiskielessä on moneen yhteyteen soveltuva ja vaihtuvampi merkitykseltään verrattuna meteorologian *myrsky*-termiin, joka nimeää alalla tarkkaan määriteltyä käsitettä¹⁵. Termien muodostus noudattaa pääosin samoja rakenteita kuin yleiskielen sanojenkin, mutta erikoisaloille on ominaista kuitenkin lainaaminen muista kielistä, yhdyssana-, sanaliitto- ja lyhennetermit. Varmaankin jokaisessa tutkimuksessa tekijä joutuu vertailemaan aiemmin muiden käyttämiä käsitteitä ja niiden termejä ja tekemään päätöksensä siitä, mitä rinnakkaisista termeistä käyttää omassa tutkimuksessaan pääasiallisena terminä. Toisaalta myös uusien termien muodostaminen tulee ajankohtaiseksi, kun on löydettävä nimityksiä tutkimuksessa muodostetuille uusille tai aiempien pohjalta muokatuille käsitteille.

Termin arvioinnissa tai muodostamisessa huomioitavista seikoista löytyy terminologiasta kirjallisuudesta neuvoja (ks. esim. Haarala 1981, s. 26–32; Sanastotyön käsikirja, 1989; Nuopponen & Pilke, 2010, s. 58–79). Termin toimivuutta voidaan pohtia esimerkiksi seuraavista näkökulmista: kuinka hyvin se ilmaisee käsitettä (*läpinäkyvyys*) tai käsitejärjestelmää (*systemaattisuus*), johon käsite kuuluu; kuinka hyvin se sopii kieleen ja noudattaa sen sääntöjä (*moitteettomuus*); voidaanko siitä tarvittaessa johtaa tai yhdistää uusia termejä (*produktiivisuus*); minkä pituinen se voi ko. alalla tai käyttökontekstissa olla ilman että termin selkeys ei kärsi (*taloudellisuus*); kuinka hyvin termi eroaa muista termeistä (*erottuvuus*); onko olemassa jo termejä ko. käsitteelle tai termin kirjoitusasusta variaatioita (*synonymia*) vai onko termi ko. käsitteen ainoa nimitys (*mononymia*); kuinka hyvin käyttäjät tai ala sen hyväksyisi (*hyväksyttävyy*s) (Isohella & Nuopponen, 2016).

Keskeistä terminologiatyölle on se, että käsitteitä ei tarkastella erillisinä elementteinä vaan toisiinsa erilaisten **suhteiden** (*concept relation*) yhdistäminä (Picht & Draskau, 1985, s. 62). Näistä muodostuu käsitteiden verkostoja, **käsitejärjestelmiä** (*concept system*) tai niiden osasia. Terminologiatyössä käsitejärjestelmiä selvittämällä pyritään muun muassa saamaan yleiskuvaa erityisalueesta, rajaamaan tarkastelun kohteeksi otettavia osakokonaisuuksia ja koostamaan tietoa käsitteiden ja termien tunnistamiseksi ja poimimiseksi. Lisäksi käsitesuhdetietoutta tarvitaan käsitteiden määrittelyyn ja termien arviointiin, valintaan ja muodostamiseen. Rajattujen erikoisalojen terminologiset sanastot laaditaan jossain tapauksissa ns. systemaattisiksi sanastoiksi, joista hyvänä esimerkkinä mainittakoon Sanastokeskus TSK:n sanastot (<http://tsk.fi>). *Systemaattisella* tarkoitetaan tällöin nimenomaan käsitejärjestelmän mukaista tarkastelua ja mahdollisesti myös valmiin terminologisen tuotteen järjestämistä käsitejärjestelmän avulla aakkosjärjestyksen sijaan (ks. Picht & Draskau, 1985, s. 131–132). *Systemaattisen käsiteanalyysin* ”systemaattisella” viittaankin siihen, että eri tavoin saatua käsitetietoa järjestetään käsitesuhteita selvittämällä yhtenäisiksi, johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Nämä kokonaisuudet voivat olla laajempia käsitekenttiä, tarkkarajaisia käsitejärjestelmiä tai niiden osasia. Seuraavassa käsitellen tarkemmin käsitesuhteita ja niiden muodostamia käsitejärjestelmiä.

¹⁵ Ilmatieteen laitos (2020): ”Myrsky saavutetaan, kun tuulen nopeus ylittää 10 minuutin keskiarvona tietyn kynnyksarvon. [...]”.

4 Käsitesuhteet ja käsitejärjestelmät

Käsitesuhteita ja -järjestelmiä luokitellaan terminologisessa kirjallisuudessa monin eri tavoin (ks. lisää Nuopponen, 1994). Tässä artikkelissa käytän omaa jakoani geneerisiksi (loogisiksi) ja ontologisiksi (Nuopponen, 1994; 2011; 2016) (taulukko 1). **Geneeriset** käsitesuhteet ja -järjestelmät (*generic concept relation/system*) perustuvat ilmiöiden välisiin yhteisiin ominaisuuksiin ja niiden pohjalta tehtyyn käsitteen muodostukseen ja abstrahointiin, kun taas **ontologiset** suhteet ja käsitejärjestelmät (*ontological* [tai *associative*] *concept relation/system*) syntyvät muunlaisista ilmiöiden välisistä yhteyksistä, kuten esimerkiksi koostumuksellisista, ajallisista tai syy-seuraussuhteista. Taulukossa 1 on esitetty tiivistetysti tärkeimmät käsitteiden väliset suhdetyypit, jotka voivat yksin tai yhdessä muiden kanssa muodostaa laajempia käsiteverkostoja.

Geneerisissä käsitejärjestelmissä¹⁶ on kyse samasta asiasta kuin erilaisissa taksonomiissa, typologioissa, tyypittelyissä, genrejaotteluissa yms. Tutkimusprosessissa jaetaan usein tarkasteltavana olevat ilmiöt yhteisten ominaisuuksien perusteella luokkiin, joista voi muodostua käsitteitä, käsitteet puolestaan ryhmitellään yhteisten piirteiden avulla ylemmän tason käsitteiden alle jne. (Nuopponen, 1994, s. 133–134). Geneerisiä käsitejärjestelmiä muodostetaan tutkimusprosessissa myös päinvastaisen prosessin tuloksena, kun jostain aiemmin yhtenäiseksi nähdystä ilmiöluokasta havainnoidaan eroja ja jaetaan ilmiöluokka ensin muutamaan suurempaan luokkaan ja sen jälkeen ne vielä omiin alaluokkiinsa ja ne edelleen omiinsa (Nuopponen, 1994, s. 134–138). Näitä suhteita esiintyy käytännöllisesti katsoen kaikilla aloilla ja kaikissa tutkimuksissa.

Ontologiset käsitesuhteet ja -järjestelmät perustuvat ilmiötasolla havaittuihin yhteyksiin, esimerkiksi siihen, että tarkasteltava ilmiö on osa jotain isompaa kokonaisuutta, sijoittuu ajallisesti osaksi jotain laajempaa tapahtumaa tai prosessia, aiheuttaa jonkin tapahtuman jne. (Nuopponen, 1994, s. 71; 2018: s. 459–460).

Ilmiöiden välisestä, paikkaan liittyvästä yhteydestä muodostuu käsitteiden välille koostumussuhteita (kokonaisuus ja sen osat, komponentit, elementit), lisäosa-, sijainti-, aineosa- ja ominaisuussuhteita; ajallisesta kontaktista temporaalisia suhteita (prosessit, tapahtumat ym.); sekä ilmiöitä vertailtaessa arvosuhteita. Näiden lisäksi ilmiöiden välillä on havaittavissa erilaisia (vuoro)vaikutusyhteyksiä, joiden pohjalta voidaan käsitteitä linkittää toisiinsa kausaali- (syy-seurausyhteydet), kehitys- (yksilön, lajin, materiaalin kehitys), alkuperä-, toiminta- (esim. toiminta ja sen kohde, tarkoitus, tulos, väline, tekijä), siirto- (transmissio) ja edustussuhtein (esim. esine ja sen symboli, edustaja). Koko tieteenalan käsitteistön kattavassa käsitejärjestelmässä esiintyy varmaankin kaikkia näitä suhdetyyppejä. Tutkimuksessa on kokonaiskartoituksen sijaan tarkoituksenmukaisempaa tietyn osakäsitejärjestelmän tarkempi kartoitus. Esimerkiksi kuviossa 3 on toimintasuhteiden avulla mallinnettu yrityksen kriisiviestintää, mutta myös muita suhdetyyppejä tarvitaan, kun edetään etäämmälle keskusnoodista.

¹⁶ Huom. Suomessa käytetään tästä suhde- ja järjestelmätyypistä myös nimitystä *hierarkkinen suhde / käsitejärjestelmä*. Kansainvälisissä standardeissa *hierarkkinen* nimeää eri käsitettä kuten myös omassa luokituksessani (ks. Nuopponen, 1994, s. 72–74, 127; Nissilä & Nuopponen, 2013).

Taulukko 1. Käsitesuhdetyyppiä.

Ilmiö, tarkoite	-> Käsitesuhde	Esimerkki
Mitä eri tyyppiä, muotoja, lajeja, variantteja, ilmenemismuotoja ilmiöllä on?	Geneerinen käsitesuhde: yläkäsite – alakäsite, alakäsite-alakäsite	tutkimusmenetelmä – laadullinen menetelmä; laadullinen menetelmä – määrällinen menetelmä
Mihin eri osatekijöihin, osakokonaisuuksiin, komponentteihin ilmiö voidaan jakaa?	Koostumussuhde: kokonaisuus-osa; osa-osa	tutkielma – tiivistelmä; tiivistelmä – johdanto
Mitä eri komponentteja ilmiöön liittyy ilman, että ne kuuluvat siihen pakollisina osasina?	Lisäosasuhde	tutkielma – liite
Missä ilmiö sijaitsee, esiintyy? Mitä sen sisällä on/esiintyy?	Sijaintisuhde	johdanto – tavoitteenmäärittely, hypoteesi, rajaus
Mistä materiaalista ilmiö on tehty?	Ainesosasuhde	tutkimus – aineisto; kirja – paperi
Mitä ominaisuuksia ilmiöllä on?	Ominaisuussuhde	tutkimus – objektiivisuus
Mihin vaiheisiin prosessi voidaan jakaa? Mikä edeltää, mikä seuraa, ovatko samanaikaisia, limittyvätkö ajallisesti?	Temporaalinen käsitesuhde (samanaikais-, peräkkäisyysuhde)	tutkimusprosessi: ... – aineiston keruu – aineiston analyysi
Miten ilmiö sijoittuu vertailussa toisten suhteen jonkin ominaisuuden perusteella?	Arvosuhde	pro gradu -tutkielma – väitöskirja; hyväksytty – kiitoksin hyväksytty
Mikä on syy ja seuraus? Mikä voi estää, korjata seurauksen?	Kausaalisuhde	plagiointi – hylkääminen
Mitä vaiheita voidaan erottaa ilmiön kehityksessä yksilönä/ lajina/ materiaalina?	Kehityssuhde	ideapaperi - tutkimussuunnitelma
Kuka toimii, mikä, missä, millä, miksi, milloin?	Toimintasuhteet (toimija-, syy-, kohde-, väline-, teko- paikka, tulossuhde)	tutkija – tutkiminen – yliopisto – menetelmät/ tutkimusvälineet jne.
Mistä ilmiö on lähtöisin, millä saatu aikaan, kuka, missä, milloin?	Alkuperäsuhteet	terminologinen tutkimus – Eugen Wüster – monitieteiset lähtökohdat jne.
Mistä ilmiö on riippuvainen, mikä vaikuttaa siihen?	Riippuvuus-, korrelaatio- suhteet	tulos – arvosana
Mikä, kuka lähettää/välittää/ottaa vastaan ilmiön, millä välineellä?	Transmissiosuhteet	kysely: kyselyn tekijä, kyselyyn vastaaja, verkkolomake
Mitä ilmiö symboloi, mikä symboloi ilmiötä, mistä se on merkinä, mikä on sen merkinä?	Edustussuhde (symboli- suhde)	arvosana – arvostelu; tutkimuksen nimi – tutkimus

Eri suhdetyypit on nimetty mahdollisimman yleisen tulkinnan antavilla ilmauksilla, joita voidaan soveltaa usein hyvinkin metaforisesti, kun eritellään sellaisen alan käsitteitä, joille suhdetyypin ilmaus ei muuten olisi luonteva. Esimerkiksi *lisäosa* on luonteva puhuttaessa tietokoneen kokoonpanosta, mutta *lisäosasuhde* vallitsee myös käsitteiden *sähköposti–liite* välillä. Suhdenimityksiä kannattaakin käyttää lähinnä vain hahmottamassa

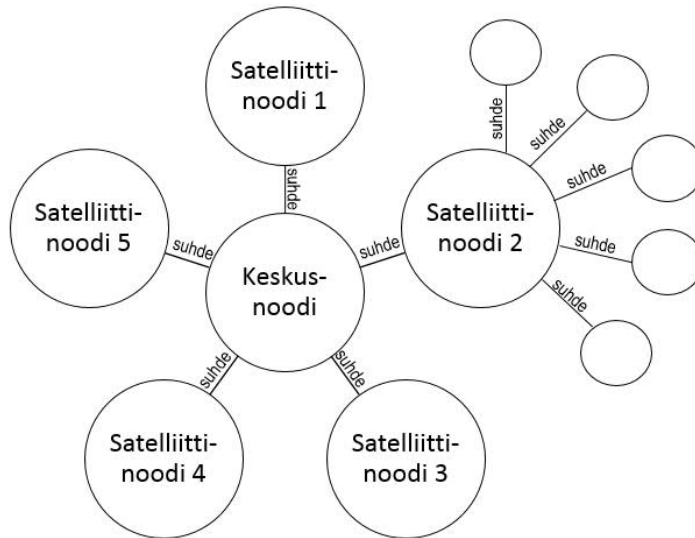
sitä, millaisesta suhdetyypistä on kyse ja oman alan analyysiin ja kuvioihin merkitä suhdetyyppi jollain luontevammalla ilmaisulla, jos ei ole tekemässä nimenomaan terminologista tutkimusta vaan vain hyödyntämässä näitä työkaluja osana muunlaista tutkimusta. Esimerkiksi *geneerinen suhde* voidaan ilmaista sanoilla *tyypit*, *lajit* tai *genret*. Myös yläkäsitteen termin laittaminen monikkoon (kuviossa esim. termit *viestintävälineet: sähköiset viestintävälineet: sähköposti*) tulkitaan kuviota luettaessa niin, että sen alla olevat ovat alakäsitteitä.

5 Satelliittimalli

Terminologisiin menetelmiin kuuluu olennaisesti jo alun perinkin käsitejärjestelmien visualisointi erilaisten graafisten esitysten, esimerkiksi puu- tai kampakaavioiden avulla (ks. esim. Wüster, 1979; Felber, 1984; ISO 704, 2009, s. 9–21; Picht & Draskau, 1985, s. 70–90). Terminologiatyössä operoidaan lähinnä vain geneeristen ja koostumussuhteiden avulla, joille on ollut omat merkintätapansa. Kaikille muille suhdetyypeille on käytetty yhteistä merkintätapaa (ks. esim. ISO 704, 2009: s. vii). Visuaalisuus on keskeistä myös systemaattisissa käsiteanalyysissä, mutta koska siinä sovelletaan suurempaa käsitesuhteiden kirjoa, on erityyppisten käsitejärjestelmien ja suhteiden graafiset esitystavat korvattu yhdellä yhtenäisellä esitystavalla. Kutsun esitystavaa *satelliittimalliksi* (Nuoppo- nen, 2016). Otin tämän esitystavan käyttöön kurseillani 1980-luvun lopulla, jolloin satelliittimallit piirrettiin käsin. Nykyisin niiden laatimiseen voidaan hyödyntää erilaisia miellekarttaohjelmia.

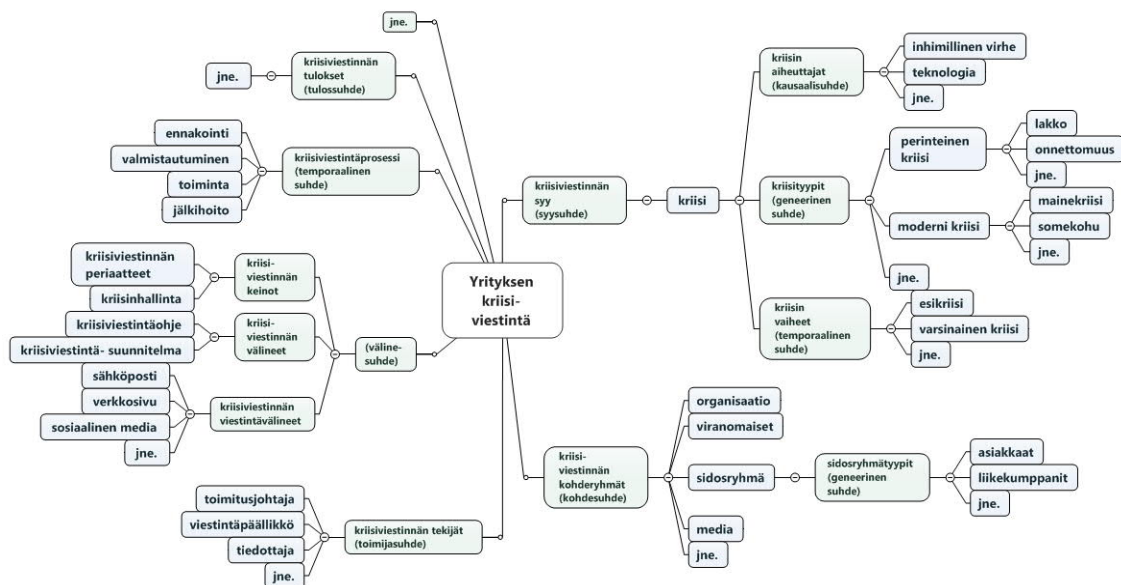
Satelliittimallissa lähdetään **keskusnoodista** (kuvio 3), jonka ympärille omiin **satelliittinoodeihinsa** ryhmitellään keskusnoodin käsitteeseen (keskuskäsite) liittyvät keskeisimmät käsitteet, joiden lähikäsitteet puolestaan liitetään niiden noodeihin, kuten satelliittinoodin 2 kohdalla on kuviossa 3 tehty. Käsitesuhteet voidaan merkitä noodeja yhdistäviin viivoihin tekstillä tai värikoodeilla, mutta koska tämä ei ole mahdollista kaikissa ohjelmissa, olen ohjeistanut merkitsemään suhdetyypit omiin apunoodeihinsa varsinaisten käsitteenoodien väliin selvyuden vuoksi, kuten esimerkiksi kuviossa 4 on tehty. Tällöin ei tarvita erillisiä merkintöjen ja värien selityksiä esityksen yhteydessä.

Satelliittimallin laatimisessa keskeistä on suhdetyyppien tietoinen hyödyntäminen kohteena olevan erikoisalan tiedon ja käsitteiden erittelyssä. Perusajatuksena on eteneminen alustavasta miellekarttamaisesta esityksestä useampien vaiheiden kautta tarkasti rajattuun tutkitun alan käsitteistön kuvaukseen. Tutkimusidea hahmotettaessa vapaampi assosiointi on tärkeää, koska kaikista käytetyistä käsitteistä ei ole vielä riittävästi tietoa tai ei olla päätetty tarkalleen, mitä aiotaan tutkia, kuten kuviossa 5. Tiedon karttuessa on hyvä selkeyttää suhdetyyppien merkinnät, jotta erilaiset tarkastelukulmat erottuisivat toisistaan. Paitsi käsitesuhteiden analyysiin ja kuvaukseen, voidaan esitystavaa käyttää myös ilmiöiden ominaisuuksien erittelyyn eli käsitepiirteiden kartoittamiseen.



Kuvio 3. Satelliittimallin ydin.

Satelliittimallin keskusnoodiin tulevan **keskuskäsitteen** (*core concept*) valinta palvelee analysoitavan alueen rajaamista. Käsiteanalyysin ensimmäisessä vaiheessa keskuskäsite voi edustaa koko tutkittavaa aluetta. Se voi olla korkealla abstraktiotasolla tai muuten keskeinen kyseessä olevalle alalle. Ennen kaikkea sen on kyettävä tuomaan yhteen kaikki käsitteet ja käsitejärjestelmät, jotka ovat relevantteja analyysin kannalta. Kulloisestakin tarpeesta riippuen keskusnoodiin valittu käsite voi viitata esimerkiksi tutkimus- tai tieteenalaan tai muuhun erikoisalaan, kuten kuviossa 4 yrityksen kriisiviestintään. Käsite voi edustaa vaikkapa konkreettisia esineitä, toimintaa, tapahtumaa, prosessia, menettelytapaa, tilaa tai ominaisuutta. Esimerkiksi kuvioista 4 voitaisiin erottaa edelleen kriisiviestintään ohjeet omaksi tarkastelunkohteekseen eri kuvioon, jos se nousee keskeiseksi tutkimuksen kannalta.



Kuvio 4. Yrityksen kriisiviestintä satelliittimallin avulla tarkasteltuna.

Apunoodeja voidaan käyttää ilmaisemaan paitsi suhdetyyppejä myös jakoperusteita (esim. *kriisit aiheuttajan mukaan*) tai muuten apuna käytettäviä otsikoita. Käsitesuhteiden teoreettisten nimitysten (esim. *agentiivisuuhde, geneerinen suhde*) sijaan voidaan noodeissa käyttää suhdetyyppejä avaavaa selitystä (esim. *tekijät, tyypit*). Kuvioon 4 on merkitty molemmat havainnollisuuden vuoksi. Jotta esitys pysyy havainnollisena ja luettavissa olevana, kannattaa välttää ristiin meneviä viivoja ja merkitä useampaan kuin yhteen kohtaan kuuluva käsite niihin kuhunkin erikseen. Tällöin on tärkeää, että käsitteen suhde lähikäsitteisiin tuodaan selkeästi esiin kussakin kohtaa apunoodeilla. Tämä menettely antaa mahdollisuuden tarkastella ilmiötä eri näkökulmista, esimerkiksi kokonaisuutena suhteessa omiin osiinsa tai sen sijoittumista eri konteksteihin eri roolissa, syynä tai seurauksena, sen jakautumista alaluokkiin jne. Näin saadaan monipuolisempi kuva ilmiöstä. Eristämällä eri näkökulmat erillisiksi tarkasteluiksi ja mahdollisesti jopa omien satelliittimallien avulla kartoitettavaksi voidaan lähteä purkamaan alkutilannetta, jossa kaikki tuntuu liittyvän kaikkeen. Myöhemmin selvyuden löydyttyä voidaan ratkaista se, miten esimerkiksi tutkimuksen viitekehyksen pohjaksi laadittava käsitejärjestelmä rakentuu ja kiteyttää se yhteen esitykseen.

6 Systemaattinen käsiteanalyysi tutkimuksessa

Systemaattista käsiteanalyysia, satelliittimallia ja yleisemmin terminologisen tutkimuksen ja työn menetelmiä ja periaatteita voidaan hyödyntää moniin eri tarkoituksiin terminologia-alan ulkopuolella. Niistä on apua etenkin silloin, kun tarvitaan käsitteellistä ja termistöllistä tarkkuutta sekä kokonaisuusien hahmottamista ja jäsentelyä kuten esimerkiksi seuraavassa käsiteltävissä tutkimuksen teon eri vaiheissa. Muita vastaavia tehtäviä voisivat olla artikkelien suunnittelu ja laatiminen, oppimateriaalin laatiminen ja opettaminen, erilaisten työtehtävien suunnittelu ja koordinointi, tiedon suunnittelu ja mallintaminen, viestinnän ja erityisesti teknisen viestinnän tehtävät.

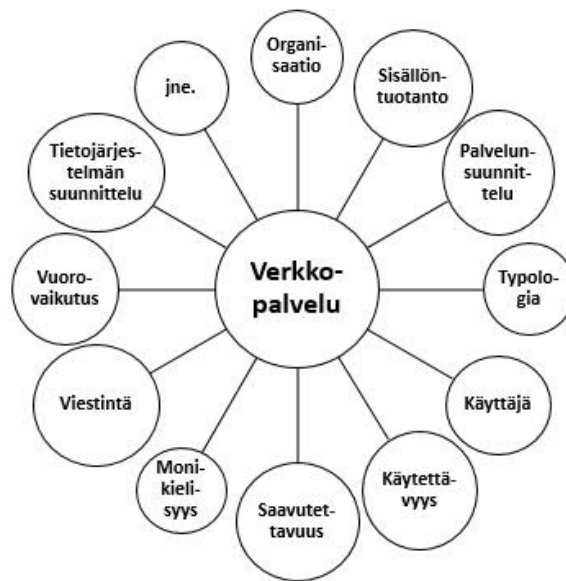
Keskityn seuraavassa sellaisiin tutkimuksen teon osiin tai vaiheisiin, joissa systemaattisen käsiteanalyysin käsitteistä lähtevä työskentelytapa ja satelliittimallin laatiminen voisivat auttaa hahmottamaan joskus ylipääsemättömältäkin tuntuvia ”ajatussolmuja” ja tekemään valintoja. Erotan omiin alalukuihinsa tutkimuskohteen ja näkökulman valinnan (6.1), tutkimukseen liittyvien alojen kartoituksen (6.2), tutkimusasetelman ja -prosessin hahmottelun (6.3), aiempaan tutkimukseen tutustumisen (6.4), tutkimusaineiston koostamisen (6.5) ja analyysin (6.6) sekä synteessin ja tulosten havainnollistamisen (6.7). Käytännössä nämä limittyvät toisiinsa tai kietoutuvat usein kehäksi. Nämä ohjeet antavat apuvälineitä käsitteiden käsittelyyn tutkimusta tehtäessä ja täydentävät tutkimusoppaita.

6.1 Tutkimuskohde ja näkökulma

Tutkimuksen alkuvaiheissa tutkimuskohde voi vaikuttaa kokoelmalta jäsentymättömiä asioita, joiden välisiä yhteyksiä ei pysty välittömästi näkemään. Tämän ryteikön selvittelystä alkaa tutkimusasetelman ja teoreettisen viitekehyksen luominen. Tässä vaiheessa on ajatuksia selventävää käyttää apuna satelliittimallia miellekarttamaisesti. Tutkimuksen oppaissa suositellaankin mielle- tai käsitekarttojen laatimista tutkimuksen ideointivaiheessa (esim. Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 34–35). Esimerkiksi Kniivilä ja muut (2017,

s. 38) ehdottavat ”ideakartan” laadintaa, jota he luonnehtivat ”yhden hengen aivoriihen”. Tällaiseen ideakarttaan ”kirjoittaja alkaa vapaasti kehittää ydinaiheen tai -kysymyksen ympärille kytkeytyviä asioita, avainsanoja ja uusia kysymyksiä sekä liittää niitä toisiinsa”.

Ennen kuin lähdetään yksityiskohtaisesti erittelemään tutkimuskohdetta, kannattaa pohtia lähtökohdaksi otettavaa **näkökulmaa**. Maailman ilmiöitä voidaan tarkastella hyvin monenlaisista näkökulmista. Esimerkiksi *verkkopalvelua* voidaan tarkastella muun muassa palvelua tarjoavan organisaation, sisällöntuotannon, palvelusuunnittelun, erilaisten verkkopalveluiden luokittelun, käyttäjän, käytettävyyden, saavutettavuuden, monikielisyyden, viestinnän, vuorovaikutuksen tai tietojärjestelmäsuunnittelun näkökulmasta (kuvio 5).



Kuvio 5. Esimerkkejä mahdollisista lähtökohdista verkkopalveluun kohdistuvaan tutkimukseen.

Jokaiseen näkökulmaan liittyy eri tieteenaloja ja käytännön toimintaa, joiden sisältä löytyy mahdollisesti erilaisia teorioita, paradigmoja, periaatteita, käytänteitä ja muita vastavia, joilla voi olla hyvinkin erilaisia vaikutuksia yhden ja saman kohteen tutkimukseen. Tehtävät valinnat vaikuttavat myös siihen, millaista käsitteistöä ja käsitejärjestelmiä käytetään.

Jo pikaisesta mahdollisten näkökulmien kartoituksesta voi havaita sen, ettei kaikkea kohteeseen liittyvää voida ottaa mukaan tai käsitellä kovin perusteellisesti. Kartoitetuista näkökulmista valitaan tutkimukselle relevantein avuksi rajausten tekoon. Esimerkiksi *verkkopalvelua* voidaan tarkastella osana *organisaation* toimintaa tai toimintaperiaatteita ja selvittää vaikkapa sitä, miten tai millä keinoin organisaatio huomioi verkkopalvelun *saavutettavuuden*. Vaihtoehtoisesti tutkimus voidaan rajata vaikkapa *käyttäjäkokemukseen* ja selvittää tietyn käyttäjäryhmän kokemuksia verkkopalvelusta. Lisäksi on tarpeen vielä

huomioida verkkopalvelun ja sitä ylläpitävän organisaation *tyypit*. Alustavalla kartoituksella ja useamman vaihtoehdoisen tai toisiaan täydentävän satelliittimallin rakentamisella voi säästyä myöhemmin monelta aikaa vievältä harhapolulta.

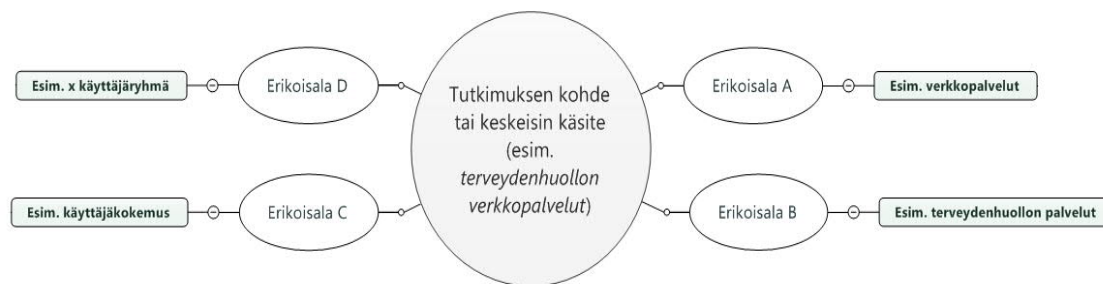
6.2 Tutkimuksen alat

Tutkimusaiheen ja näkökulman valinnan jälkeen tutkijan on tarpeen syventää tietämystään kohteesta ja (erikois)aloista, jotka on valittu tutkimukseen. **Erikoisalalla** tarkoitan ammattialoja, tieteenaloja, teorioita, paradigmoja, menetelmiä jne. eli yksinkertaisesti erikoistietoutta sisältäviä aloja tai niiden osa-aloja, joihin on tarpeellista ja hyödyllistä perehtyä tutkimustehtävää varten. Erikoisala kattaa tässä sekä tutkimuksen että käytännön, sillä huomioidaanhan tutkimuksen taustoitus- ja teoriaosiossa usein molemmat. Esimerkiksi *terminologia-ala* kattaa sekä alan käytännön, tutkimuksen, teorian ja menetelmät, kuten luvussa 2 kävi ilmi.

Tutkijalle on tärkeää määritellä se, mihin tieteenalaan, tutkimusalaan, teorioihin, koulu-kuntiin tms. hän tukeutuu ja mitä muita kohteeseen liittyviä aloja hän tarvitsee tutkimukseensa. Aina ei voi tai tarvitsekaan rajautua yhteen tiettyyn tieteenalaan, sillä tutkimuksen edistäminen saattaa vaatia moni- tai poikkitieteellisyyttä. On kuitenkin oltava tietoinen, että niihin sisältyy suuria termistöön ja käsitteistöön sekä käsitejärjestelmiin liittyviä haasteita, sillä kuten muun muassa Uusitalo (1991, s. 41) toteaa, eri tieteenalat käsitteellistävät samaakin kohdetta eri tavoin. Käsite-erot on tuotava selvästi esille ja omat valinnat termeiksi, käsitteiden määritelmiksi ja käsitejärjestelmiksi esitettävä ja perusteltava.

Kun lähdetään kartoittamaan aloja, joita tarvitaan, rakennetaan samalla tutkimuksen taustan muodostavaa käsitejärjestelmää. Sitä varten kannattaa aloittaa uusi satelliittimalliesitys, johon kirjoitetaan tutkimuksen kohteeseen liittyvä keskeisin käsite (**keskuskäsite**) keskelle paperia ympyrän sisään tai miellekarttaohjelmalla keskusnoodiin. Keskuskäsitteen valinta voi olla haasteellista ja sen etsimisessä on hyvä irtautua hetkeksi tavoitteen ja tutkimusasetelman määrittelystä, sillä niissä on mukana useita eri käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Tavoitelauseen sijaan kannattaakin siksi nostaa fokukseen tutkimuskohteeseen liittyvä keskeisin käsite ja siitä käytettävä nimitys, esimerkiksi *terveydenhuollon verkkopalvelut* (kuviokuva 6). Jos useampi käsite on keskeinen eikä selvästi alisteinen toiselle, voidaan tehdä useampi alustava, vaihtoehtoinen esitys ja pohtia myöhemmin, mikä niistä edustaa parhaiten tutkimuksen painotuksia ja mahdollisesti tehdä niistä soveltuva yhdistelmä. Tässä pohdinnassa on samalla kyse tutkimuksen nimeen ja tavoitteeseen tulevista käsitteistä ja niiden välisistä suhteista.

Jotta saadaan ote tehtävän laajuudesta, satelliittimalliin keskuskäsitteen ympärille koostetaan siis satelliittinoodeihin keskeisimmät kohteeseen, menetelmiin, teoriaan, taustatietoihin yms. liittyvät **erikoisalajat** (kuviokuva 6: *Erikoisalajat A-D*). Aloja voi olla useampia, mutta kuvioon 6 olen merkinnyt vain neljä erikoisalaa korostamaan sitä, että ei kannata koota liian monelta eri alalta menetelmiä ja teorioita, sillä niiden yhteensovittaminen esimerkiksi teoriapohjan, käsitteistöjen ja termistöjen osalta saattaa muodostua liikaa aikaa vieväksi tehtäväksi.



Kuvio 6. Tutkimuksen keskeisimmät erikoisalat.

Kuviossa 6 on esimerkit otettu tutkimusideasta, jossa kohteena olisi terveydenhuollon verkkopalveluiden käyttäjäkokemus digitaalisen tai teknisen viestinnän tutkimuksen näkökulmasta. Tällöin erikoisala A on se laajempi ala, jolle tutkimuksen pääkäsite kuuluu eli tässä tapauksessa *verkkopalvelut*. Muiksi erikoisaloiksi tulisivat tällöin esimerkiksi *terveydenhuollon palvelut* (B), jotta voidaan pohtia niiden järjestämistä, kohderyhmiä, vaatimuksia verkkopalveluille yms., *käyttäjäkokemus* ja sen tutkimusmenetelmät (C). Jos tutkimus rajataan tiettyyn *käyttäjärühmään* (D), jolla on erityistarpeita ja (verkkopalvelujen) käytön rajoitteita, pitää perehtyä esimerkiksi ryhmän tarpeisiin ja käytön edellytyksiin. Näitä jokaista edelleen erittelemällä saadaan esiin erilaisia vaihtoehtoja, joista voidaan valita relevanteimmat, esimerkiksi erilaiset verkkopalvelutyypit tai käyttäjäryhmät. Tällöin ollaan valmiimpia perehtymään valittuihin erikoisaloihin ja niiden aiempaan tutkimukseen (6.4), kun tiedetään, mihin keskittyä.

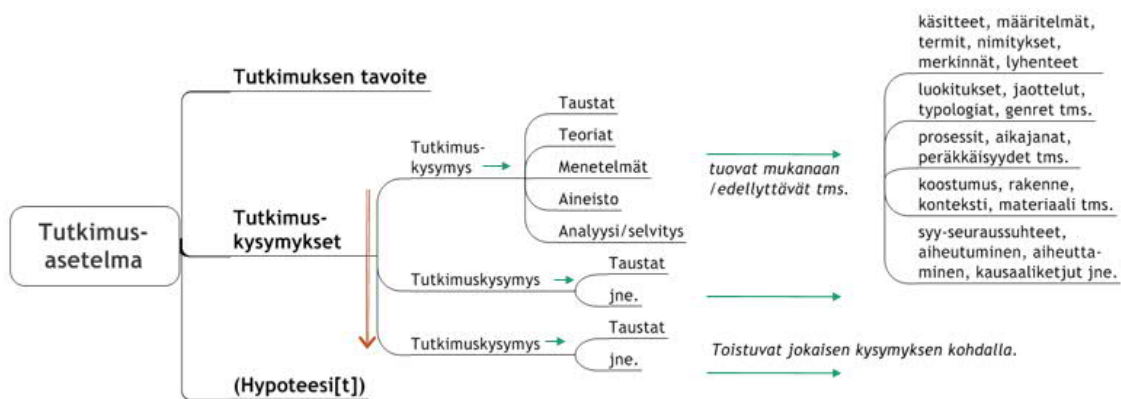
Näkökulman ja keskusnoodin valinnassa on pidettävä myös mielessä oma tutkimus- ja tieteenala sekä pääaine/opintosuunta. Jos esimerkiksi tekee tutkimusta teknisen viestinnän koulutuksesta ja on teknisen viestinnän opiskelija, keskuskäsitteeksi otetaan aluksi *tekninen viestintä*, jolloin *koulutus* puolestaan jää sille alisteiseksi. Siihenkin on tarpeen perehtyä omana alanaan, mutta on huomioitava se, että tässä tapauksessa ei olla tekemässä kasvatustieteiden alan tutkimusta, vaan alalta lainataan tarpeellinen teoria-, menetelmä- ja käsitteistö. Omasta kokemuksestani voin sanoa, että on helppo innostua jostain sivujuonteesta ja unohtua lukemaan ja kirjoittamaan liikaakin alasta, joka on tuntemattomampi.

6.3 Tutkimusasetelma ja -prosessi

.. tutkimustehtävät tulisi asettaa riittävän ankarasti rajattuina. Epämääräisyydestä pitäisi päästä eroon jo siksi, että juuri tehtävänasettelua seurataan ja arvioidaan korostetun intensiivisesti. Korkeaan arvosanaan opinnäytteellään tähtäävien opiskelijoiden kannattaa siis tuijottaa tehtävän asetteluaan toiseenkin kertaan. (Hakala, 1996, s. 121)

Tutkimusasetelmaa ja tutkimuksen läpiviemiseen tarvittavaa prosessia suunniteltaessa moni seikka tuntuu vielä hyvin sekavalta, vaikka oma näkökulma ja erikoisalatkin olisivat jo valittuna. Hakala (1996, s. 115) kuvaa tätä tilannetta opiskelijan ympärillä ”velloviksi mahdollisiksi maailmoiksi”. Tässä vaiheessa edellä laaditut ”näkökulmakartta” ja erikoisalojen kartoitus tulevat tarpeeseen, ja niistä voidaan vielä karsia ylimääräisiä haaroja pois ja valita ne, jotka ovat relevantteja tutkimukselle.

Tutkimusasetelmaan kuuluu muun muassa tutkimusongelman ja -tehtävän muotoilu, taustoitus ja keskeisten käsitteiden määrittely. Työn tavoitteen tai tutkimusongelman aseteluvirke on tavallaan termeihin verrattava ilmaisu: sen täytyy yksiselitteisesti ja ytimekkäästi ilmaista se, mikä on keskeistä työssä ja mihin sillä pyritään. Sama koskee myös tutkimuksen nimeä (ks. lisää tutkimuksen nimestä esim. Hirsjärvi, 2009, s. 316–319). Tavoitteen ja nimen muotoilu ovatkin haasteellisia, ja usein ne kiteytyvätkin kunnolla vasta aivan viime vaiheessa lopullisesti. Muotoilua tarvitaan kuitenkin antamaan suuntaa jo heti alussa, minkä lisäksi tutkijan on hyvä pohtia niitä vähän väliä muistuttaakseen itselleen mieleen, mitä olikaan tekemässä. Jos tutkimuksen suunta vaihtuu esimerkiksi aineiston tai menetelmien tarkentumisen tai muuttumisen myötä, kannattaa saman tien pohtia myös nimen ja tavoitteen muotoiluun heijastuvat muutokset.



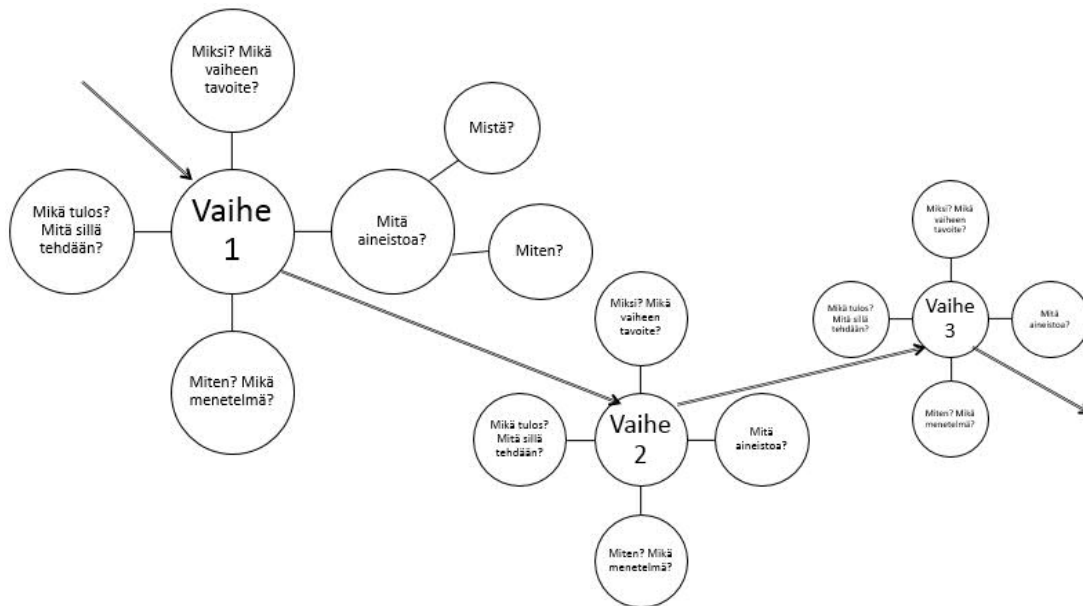
Kuvio 7. Tutkimusasetelman laatiminen.

Jotta tutkimuksen ytimestä saataisiin kunnon ote, lähtökohdaksi olisi hyvä ottaa yhden **tavoitteen** periaate. Usein tavoitteen asettelu levitetään pitkin työtä, ja se saatetaan tällöin esittää hieman eri tavoin sekä antaa ns. "lisäksi-tavoitteita", "myös-tavoitteita", "osatavoitteita", "tarkoituksia", "haluamisia" tai "aikomuksia". Niiden tilalle olisi selkeämpää muotoilla yksi ainoa, kaiken kattava tavoite, joka toimisi tavallaan **ylä-** tai **kokonaisuuskäsitteenä**, jolle kaikki muut "tavoitteet" ovat **alisteisia**. Ne kysymykset ja lisätavoitteet, joiden selvittäminen on oleellista päätavoitteeseen pääsemiseksi, voidaan muotoilla muutamaksi **tutkimuskysymykseksi** tai **osatavoitteeksi** (kuvio 7). Osa selvitettäväksi listatuista seikoista kuuluu usein tutkimuksen käytännön toteutukseen eli esimerkiksi analyysin eri vaiheissa aineistolle esitettäviin kysymyksiin. Ne ovat enemminkin konkreettisia, menetelmällisiä ratkaisuja kuin tavoitetason kysymyksiä. Tavoitteen kannalta epäolennaiset kysymyksenasettelut ja retoriset kysymykset kannattaa karsia tekstistä pois, jos niihin ei tulla vastaamaan tutkimuksella. Ne vain hajottavat tavoitteen useaan eri suuntaan, eikä lukijalle muodostu yhtenäistä käsitystä siitä, mitä tutkija haluaa tutkimukseltaan.

Eri kysymyksiin saatetaan tarvita eri taustatietoa, eri teorioita, menetelmiä ja jopa eri aineistoa (kuvio 7), mikä nousee esiin jo tutkimuksen erikoisalojen kartoituksessa (6.2). Joissain tutkimuksissa voidaan aineiston käsittely rakentaa suppilomaisesti, jolloin ensimmäisessä vaiheessa tehdään yleisemmän tason analyysi koko aineistolla ja seuraavissa

vaiheissa otetaan kussakin tarkasteluun jokin tietty, tarkempi seikka ja vastaavasti myös rajatumpi aineisto. Kuten edellä kävi ilmi, taustoitus, teoriat, menetelmien ja aineiston valinta sekä itse analyysin tai vastaavan toimenpiteen suorittaminen tuovat mukanaan käsitteistöjä, kilpailevia määritelmiä, termiviidakoita ynnä muuta (kuvio 7) eli niitä, mitä käsiteanalyysin avulla voidaan pohtia tarkemmin (luku 6.4) ja joiden joukosta löytyy muun muassa relevantteja hakutermejä lähdehakua varten.

Tutkimustyytit, -menetelmät ja lähestymistavat eroavat paljon toisistaan vaihteitten määrässä ja järjestyksessä. Lisäksi tutkimusaineiston luonteella on vaikutus siihen, millaiseksi prosessi muotoutuu (Uusitalo, 1991, s. 51). Yksi mahdollisuus on rakentaa tutkimuksen vaiheistusta tutkimuskysymysten avulla, jolloin tutkimus voitaisiin hahmottaa **prosessina**, joka koostuu useasta eri **vaiheesta**, joissa jokaisessa selvitetään jokin aspekti, joka on tarpeen tavoitteeseen pääsemiseksi (kuvio 8). Tällöin voidaan tutkimusvaiheiden hahmottelussa ja tarkentamisessa hyödyntää systemaattisen käsiteanalyysin **prosessien** käsitteellistä analysointia ja erotella **vaiheita** sekä niihin liittyviä osatekijöitä; esimerkiksi miksi, millä aineistolla, miten ja mikä tuloksena sekä mitä tulokselle tehdään (temporaaliset suhteet, toimintasuhteet; ks. taulukko 1; lisää prosesseihin liittyvistä suhteista ks. esim. Nuopponen, 2007; 2011). Tutkijan kannattaa selvittää oman tutkimuksensa lähtökohtia ja testaila sitä, millainen kuvio tutkimusprosessista ja tutkimusasetelmasta syntyi.



Kuvio 8. Tutkimuksen vaiheet.

Tutkimuksen vaiheet ja tutkimuskysymykset eivät kuitenkaan aina välttämättä mene yksi yhteen: samassa vaiheessa saatetaan saada vastauksia useaan kysymykseen tai vastaus yhteen kysymykseen voi muodostua useassa eri vaiheessa saadun tiedon jatkoanalyysin pohjalta. Näitä yhteyksiä on hyödyllistä selkeyttää itselleen ja lukijalle havainnollistavan

kuvion avulla. On tärkeää huomioida, että tässä ei ole ensisijaisesti kysymys vielä sisällysluettelon teosta tai tutkimusraportin jäsentelystä. Tutkielman tai muun tutkimusraportin sisällön jäsentelyä varten tutkijan on hyvä selvyuden vuoksi tehdä erillinen kuvio ja muistaa, että tutkimusprosessi ja tutkimusraportin rakenne ovat eri asioita.

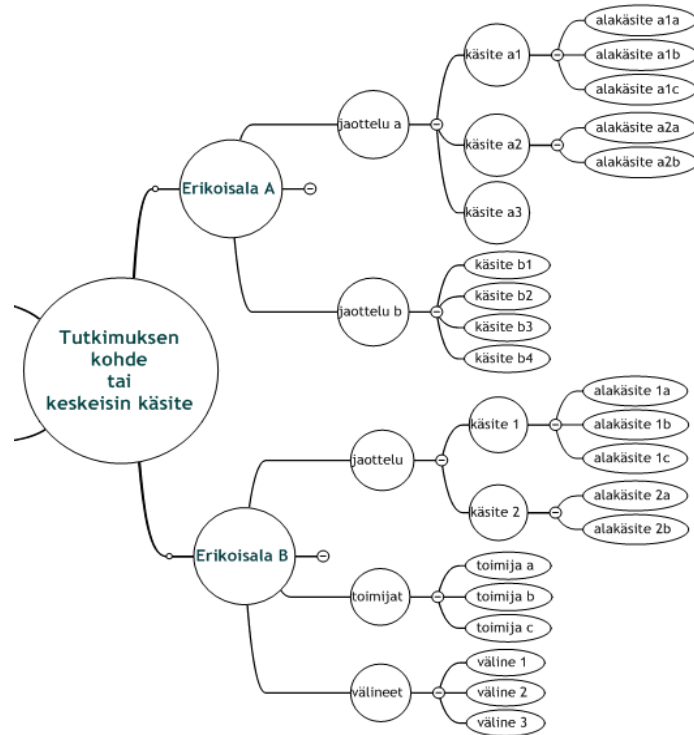
6.4 Aiempaan tutkimukseen tutustuminen

Jo edellä käsiteltyjen vaiheiden kanssa yhtä aikaa kartoitetaan lähteitä ja perehdytään valittuihin aloihin. Tähän liittyy tiedonhakua tutkimuksen kohteesta ja lähi-ilmioistä. Tällöin selvitetään, mitä niistä on aiemmin saatu selville ja kuinka tutkimustuloksia on käsitteellistetty eli millaisia teorioita, käsitteitä, käsitejärjestelmiä ja luokituksia sekä termejä on hyödynnetty ja luotu. Keskeiseksi tiedonhaussa nousevat alan erikieliset termit. Löydetyn tiedon pohjalta analysoidaan olemassa olevia käsitteistöjä ja arvioidaan, mitkä niistä ovat relevantteja oman tutkimuksen kannalta, yhdistellään ja modifioidaan eri jaotteluja ja päädytään esittämään (alustava) käsitteistö, joka muodostaa yhtenäisen pohjan menetelmille ja selkärangan teoreettiselle viitekehykselle etenkin teorialähtöisessä tutkimuksessa (ks. luku 6.5).

Kuten edellä kävi ilmi, eri tutkijat saattavat jäsentää samankin kokonaisuuden hyvin eri tavoin, jolloin heidän käsitejärjestelmänsä poikkeavat toisistaan. Tämä voi kätkeytyä samojen termien taakse, vaikka kyse olisi toisistaan (hieman) poikkeavista käsitteisistä. Alan keskeisimmät tutkijat voi olla hyvä ottaa erikseen analyysin kohteeksi ja piirtää kunkin tutkijan tai teoksen osalta erilliset käsitejärjestelmien kuvaukset tai koostaa käsitteet, niiden käsitepiirteet tai määritelmät taulukkoon rinnakkain sellaisena kuin ne lähteissä esiintyy. Näitä voidaan sitten verrata keskenään ja kirjoittaa auki tärkeimpiä näkemyksiä omien valintojen perusteluksi. Tutkimuksessa käytettävien käsitteiden määrittelyn lisäksi tutkijan tehtäviin kuuluu myös käytettävien termien valinta ja niiden johdonmukainen käyttö (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 306).

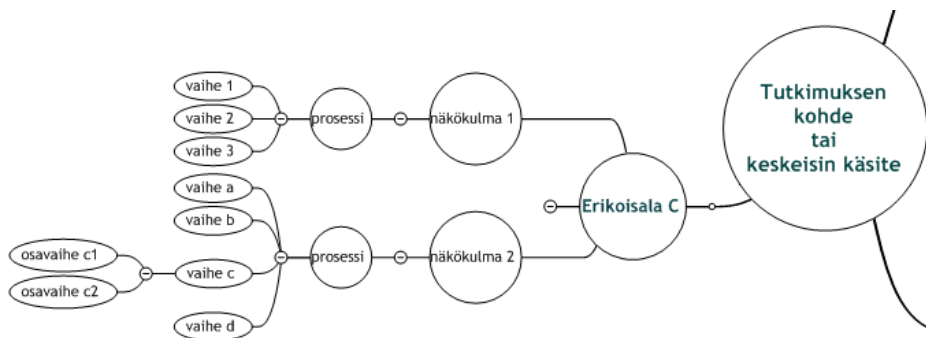
Kuvioihin 9–11 olen hahmotellut malleja antamaan ideoita käsitteistön kartoittamiseen valituilta erikoisaloilta. Kuvioita tai niiden sisältöä ei ole tarkoitettu noudatettavaksi sellaisenaan, vaan aina täytyy lähteä omasta tutkimuksesta ja sitä varten tarvittavista erikoisaloista sekä niiden analyysistä. Apuna analysoinnissa voidaan käyttää sellaisia taulukossa 1 esitettyjä kysymyksiä ja suhdetyyppejä, jotka ovat tarkoituksenmukaisia tutkimukselle. Esimerkiksi kuvio 9 ilmaisee, että erikoisalalta A on löydetty samalle asialle kaksi erilaista jaottelua (a ja b), jotka eroavat koostumukseltaan. Jompikumpi niistä saattaa soveltaa tutkimukseen, tai niistä voidaan tehdä yhdistetty versio.

Aiempana kuvion 6 esimerkissä erikoisalana A oli *verkkopalvelut*, mikä muodostaa yläkäsitteen tutkimuksen keskuskäsitteelle *terveydenhuollon verkkopalvelut*. Onkin tärkeää selvittää, mikä on yläkäsite tai Alasuutarin sanoin (1994, s. 200–201) minkä ”kattokäsitteen” alle eli mihin ilmiöluokkaan tutkimuksen kohde kuuluu. On siis kyse ilmiöluokasta, josta tutkittava ilmiö toimii esimerkkinä. Analogioita tutkimusasetelman pohdintaan voisivat antaa muut ”sukulaiskäsitteet” (ks. Alasuutari, 1994, s. 200–201), esim. muun tyyppisten verkkopalveluiden tutkimukset.



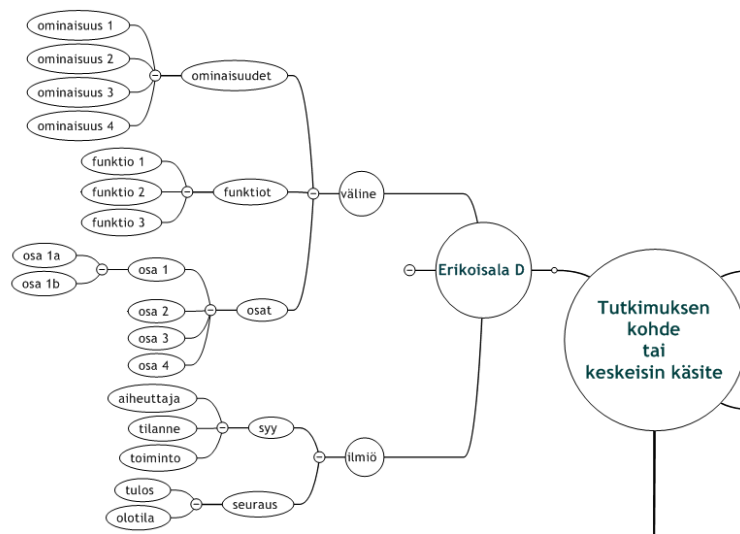
Kuvio 9. Alojen käsitteistöön perehtyminen.

Kuviossa 9 erikoisalalla B on tutkimusta varten löydetty jaottelu (käsite 1, 2 ja niiden alakäsitteet), jota saatetaan tarvita esimerkiksi aineiston valinnassa, rajauksessa, keruussa tai analyysissä luokittelujärjestelmänä sellaisenaan tai edelleen muokattuna. Esimerkki tällaisesta jaottelusta on *kriisityypit* kuviossa 4. Samoin tutkimuksen kannalta voi muodostua tärkeäksi se, että kohdealalla on eri *toimijoita*. Esimerkiksi yrityksen kriisiviestintää tutkittaessa eri toimijat nousevat esiin (kuvio 4). Tämä voi olla tärkeä myös näkökulman tarkentamisessa. Lisäksi erilaiset *välineet* voivat joissain tapauksissa tulla ratkaiseviksi jatkopohdintojen osalta; esimerkiksi kriisiviestinnässä erilaiset *viestintävälineet* tai käyttöliittymän *käytettävyyden* arvioinnissa erilaiset menetelmät jne.



Kuvio 10. Alojen käsitteistöön perehtyminen.

Kuviossa 10 erikoisalan C kohdalla on noussut esiin kaksi erilaista *prosessia*, jotka voisivat tarjota esimerkiksi menetelmävaihtoehtoja tai näkökulmia tutkimuskohteeseen. Kuviossa 11 puolestaan on hahmoteltu tilannetta, jossa tutkimuskohteena oleva objekti puretaan "alkutekijöihinsä" erilaisia tarkasteluja varten. Tällöin erotellaan esim. sen eri *ominaisuuksia* (esim. mitä ominaisuuksia on onnistuneella kriisinhallinnalla), joita voidaan vaikkapa mitata eri tavoin. Samoin kohteena olevan objektin erilaiset *toiminnot, käyttötarkoitukset, tavat* yms. (esim. mihin eri tarkoituksiin sosiaalista mediaa käytetään) voivat olla relevantteja vaikkapa kyselyn laatimisessa ja tulosten tulkinnessa.



Kuvio 11. Tutkimuskohteen erittely.

Vaihtoehtojen kartoittamisen tulokset voidaan hyödyntää ja purkaa auki tutkielman teoria- ja taustoitulusluvuissa, joissa käydään johdantoa syvällisempää ja laajempaa keskustelua siitä, millaisia käsitteitä, prosesseja, menetelmiä ja jaotteluja. aiemmassa tutkimuksessa esiintyy tai millä tavoin kohdetta kuvataan lähteissä. Tällöin mahdollisia vaihtoehtoja vertaillaan ja kuvataan sekä perustellaan, miksi valitaan tietyt omaan tutkimukseen. Vaikka taustalla tehdään usein laajojakin käsittekartoituksia ja joudutaan välillä harhanteille, kaikkia käsitteitä ja niiden selvityksiä ei ole tarve esittää tutkimusraportissa, vaan vain ne, jotka ovat johtaneet valintoihin ja niiden perusteluihin (esim. miksi valittiin a, miksi ei b:tä tms.).

Erityisesti määrällisessä tutkimuksessa käsitteet määritellään usein jo ennen empiriaan siirtymistä. Laadullisessa tutkimuksessa puolestaan jotkut keskeiset, tutkimuksen ytimessä olevat käsitteet tarkentuvat tutkimuksen aikana. Tällöin työn kontribuutiona voikin olla juuri alan teoreettisen käsitteistön uudelleenjärjestely ja -määrittely tai tutkimuksen kohteeseen liittyvän käsitteistön ja termistön yhtenäistäminen (ks. Kiviniemi 2001, s. 72–74). Tällaisessakin tapauksessa on tarpeen selvittää lähtökohdaksi otetut ja väliaikaiseksi tarkoitettut määritelmät ja tuoda näkyväksi käsitteenmuodostusprosessia.

6.5 Tutkimusaineiston keruu ja valinta

Kuten edellä kävi ilmi, itse tutkimuskohteeseen liittyviä erilaisia luokitteluja ja jaotteluja ja niiden mukana käsitteistöä, käsitejärjestelmiä ja termistöä. Niitä tarvitaan aineistoa hankittaessa ja jäsenettäessä. Paitsi kohteeseen myös aineiston keruumenetelmiin voi liittyä hyvinkin paljon perehtymistä vaativaa käsitteistöä ja omaksuttavaa termistöä.

Alasta ja tutkimusongelmasta riippuen tutkittavasta ilmiöstä kootaan tietoa joko suoraan esimerkiksi ilmiötä havainnoimalla tai mittaamalla, mutta myös selvittämällä sitä, kuinka ilmiö koetaan ja millaisia merkityksiä siihen liitetään. Tätä tehdään muun muassa käyttämällä haastatteluja, kyselyjä, koetilanteita tai poimimalla ilmiöön liittyviä seikkoja erilaisista teksteistä (kirjoitetuista tai puhutuista) tai esimerkiksi visuaalisista esityksistä¹⁷. Haastattelun tai kyselyn tekemiseen tarvitaan kohdealan käsitteistöä, luokitteluja ja jaotteluja, jotka on otettava haltuun ja osattava suunnitella ja myös kuvata asiantuntevasti. Vaikka tutkijan onkin osoitettava hallitsevansa alan käsitteet ja termit tutkimustekstissä, ne eivät saa seurata kyselyyn tai haastatteluun¹⁸. Kyselyn vastaajalla tai haastateltavalla voi olla paljonkin kokemusta itse ilmiöstä, mutta hän ei välttämättä ole perillä siihen liittyvistä käsitteellistyksistä eikä tunne tutkimusalan teoreettista termistöä. Ei ole siis mielekästä tehdä kyselyä tai haastattelusta tietovisaa, kun halutaan tietoja esimerkiksi siitä, kuinka verkkopalvelun käyttäjä on kokenut sen käytettävyyden. Kyselyssä käytettävän käsitteistön ja termistön osalta tärkeää on muistaa Hirsjärven ja muiden (2009, s. 203) antama neuvo: ”Yksittäisillä sananvalinnoilla voi olla merkittävä vaikutus. Älä käytä alan ammattikieltä (teknisiä termejä, ”jargonia”) tai ”suuria sanoja”, joita jotkut vastaajat eivät voi ymmärtää.”

Tutkijan täytyy mennä termien taakse käsitteisiin ja ilmiöihin saakka ja selvittää ne itselleen ennen kyselyn tai haastattelun laatimista ja miettiä, kuinka kulloinkin kyseessä olevasta ilmiöstä ja käsitteestä voidaan puhua kysymyslomakkeella tai haastattelussa kohderyhmälle. Kyselylomaketta laadittaessa joudutaan myös miettimään valmiita vaihtoehtoja, joista vastaajan on helppo valita sopivin. Tällöin on tärkeää, että vastausvaihtoehdot sulkevat toisensa pois ja kattavat kaikki mahdolliset seikat, joista kysytään. Aina ei kuitenkaan ole mahdollista nähdä kaikkia vaihtoehtoja etukäteen tai listata niitä, minkä takia käytetään vaihtoehtoa ”Muu, mikä?”. Vastausten on oltava tulkittavissa yksiselitteisesti ja vastauksia analysoidessaan on tutkijan itsensä osattava sitten yhdistää niihin sisältyvät tiedot ja tiedonjyvät tutkimuksen taustalla oleviin käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin ja puheita ne alan termistön avulla tekstiksi. Toisaalta etenkin uusien ilmiöiden kohdalla vastaavaa tietoa tai edes käsitteistöä termistöä puhumattakaan ei ole välttämättä valmiina, vaan tutkija joutuu muodostamaan ne itse saamansa aineiston avulla.

6.6 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä on usein kyse erilaisten luokittelujen ja typologioiden rakentamisesta, jolloin eritellään eri tavoin havainnoituja ilmiöiden ominaisuuksia (esim. koostu-

¹⁷ Ks. aineiston hankinnasta esim. Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 177–220.

¹⁸ Haastattelun kielestä ks. esim. Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 52–53.

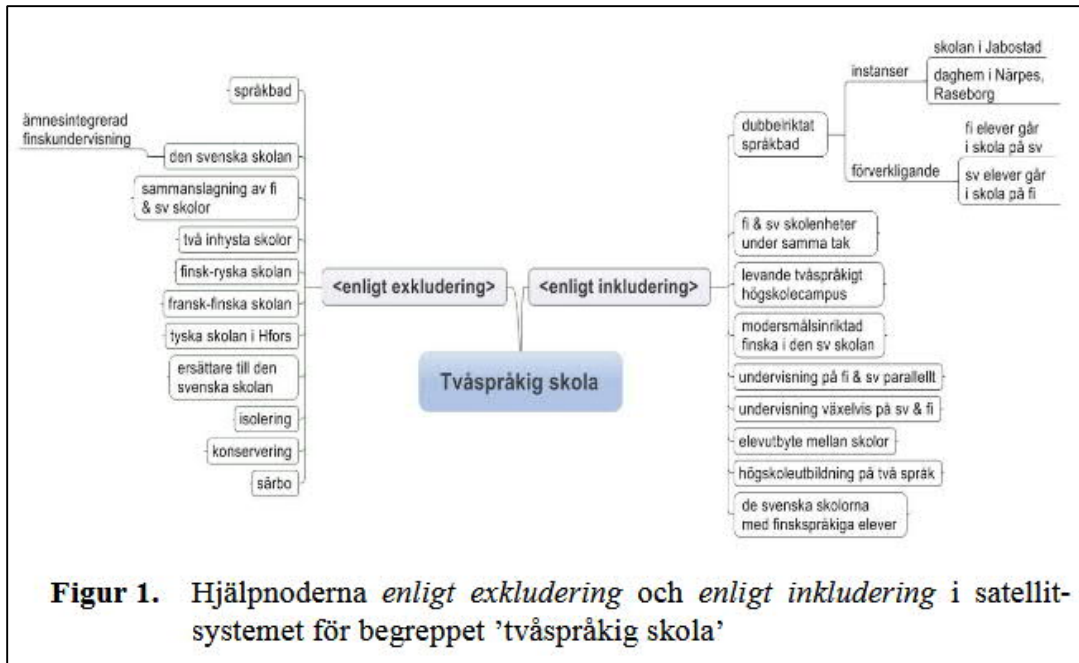
mus, rakenne, osatekijät) ja ilmiöiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä, tai ajallisten prosessien, syy-seuraussuhteiden tai kausaaliketjujen selvittämisestä. Teorialähtöiseen analyysiin tarvittavat analyysiyksiköt, teoreettiset luokittelut ja jaottelut löytyvät aiemmasta tutkimuksesta tai muodostetaan niiden pohjalta, kuten luvussa 6.3 kävi ilmi. Tällöin voidaan edetä yleisestä yksityiseen päin eli esimerkiksi valmiin tai muokatun luokittelun tai käsittejärjestelmän avulla eritellä aineistosta havaintoja.

Aineistosta lähtevässä analyysissä puolestaan edetään usein päinvastaiseen suuntaan eli yksityisestä yleiseen, kun aineistosta tehtyjä havaintoja jaotellaan luokkiin, teemoihin tai kategorioihin, joita voidaan edelleen abstrahoida ylemmän tason kategorioiksi ja kiteyttää teorialähtöisenä käsitteiksi. Tätä prosessia voitaisiin tarkastella kuviossa 1 kuvatun käsitteenmuodostuksen (luku 3) kautta tai geneerisen käsittejärjestelmän (luku 4) avulla. Sekä teemat, luokat ja kategoriat ovat käsitteellisiä työkaluja. Niiden erittelyssä on kyse siitä, että tunnustetaan samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Teemat ovat aineistosta tehtyjä tiivistyksiä, jotka voidaan abstrahoida teorialähtöisenä käsitteiksi, jotka kuvataan ja nimetään. Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 147) luonnehtivat luokkia ”käsitteelliseksi työkaluiksi, joiden varassa voidaan kehittää esimerkiksi teoriaa tai nimetä abstraktilla tasolla suuresta aineistonmassasta tärkeät ja keskeiset piirteet”.

Aineistolähtöisessä analyysissä voidaan hyödyntää systemaattisen käsiteanalyysin elementtejä (esim. erilaisia suhdetyyppejä, satelliittimallia) täydentämässä esimerkiksi teemoittelua ja sisällönanalyysia (esim. Katajamäki, 2020 [tässä teoksessa]; Nevasaari, 2012). Myös Moilanen ja Rähä (2001, s. 54) suosittelevat teemojen koostamista käsittekarttoihin tutkimuksen eri vaiheissa ja lopuksi niiden yhdistämistä sekä tulkitsemista yksityiskohtaiseksi merkitysverkostoksi. Esimerkiksi Karjalainen ja Pilke (2012: 62) käyttivät terminologista käsiteanalyysia ja satelliittimalleja selvittäessään sitä, kuinka kaksikielisen koulun käsitettä rajataan sanomalehden pääkirjoituksessa, kolumneissa ja mielipidekirjoituksissa käytävässä keskustelussa. Kuviossa 12 on osa heidän erittelyään eri näkökulmiin liittyvistä seikoista, joita nousi esiin teksteistä. Näiden pohjalta he jatkoivat analyysia ja saivat esiin tekstien kirjoittajien välisiä käsite-eroja eli vaikka he käyttivät samoja termejä, nousi käsiteanalyysilla niiden takaa eri käsitteet.

Nevalainen (2015) puolestaan hyödynsi systemaattisen käsiteanalyysin keinoja selvittäessään väitöstutkimuksessaan sitä, millaisia käsitteerakenteita eri oppilasryhmät muodostavat eläinten talvikauteen sopeutumisesta ja kuinka he näitä ilmaisevat. Myös haastattelututkimuksella saadusta aineistosta voidaan yksittäiset huomiot kiteyttää samalla tavoin abstrakteimmiksi kokonaisuuksiksi teemojen erittelyn avulla.

Kiviniemi (2001, s. 74–75) näkee aineistolähtöisyydessä mahdollisuutena sen, että teorianmuodostuksessa tulee huomioitua tutkimuskohteelle ominainen käsitteistö ilmiötä abstrahoidaessa, onhan ”tutkittavalla kohteella [...] oma luonnollinen ajattelutapansa ja käsitteistönsä, joka on kyettävä vangitsemaan ja tuomaan esille keskeisenä tulkintojen ja analysointien keinona ja välineenä”. Kuten aineistolähtöisessä tutkimuksessa, ei toimintatutkimuksessakaan ole kyse aiemman teorian testaamisesta, vaan käytännön aineiston avulla muodostettavasta tarkasteltavan ilmiön jäsentämisestä ja kehittämisestä. Aineiston analyysissä kehitetyt käsitteet eivät tällöin ole välttämättä lopullisia vaan niiden tehtävänä onkin auttaa tutkimuksessa etenemisessä (Kiviniemi, 1999, s. 70–72).



Figur 1. Hjälpnoderna *enligt exkludering* och *enligt inkludering* i satellit-systemet för begreppet 'tvåspråkig skola'

Kuvio 12. Kaksikielisen koulun käsitteen analyysia lehtikirjoituksista (Karjalainen & Pilke, 2012).

Teoria- ja aineistolähtöinen eteneminen eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan tutkimus on useinkin niiden välimuoto. Toisaalta teorialähtöinen tarkastelukehikko tarkentuu aineiston avulla ja tutkimuksen edetessä tarkasteltavan ilmiön luonteesta muotoutuva käsitteellinen näkemys vaikuttaa tulokseen. Toisaalta aineistosta lähtevässä käsitteellistämässä ja käsitteiden muodostamisessa tutkija ei lähde aineiston analyysiin puhtaalta pöydältä täysin ilman tutkittavaan alaan liittyvää käsitteistöä (Rantala, 2001, s. 94). Suuntaa antamassa ovat osaltaan tutkijan valitsemat teoreettiset näkökulmat, ja tutkija on aina käytännössä sidoksissa ”jonkinlaiseen teoreettiseen esiyymmärrykseen asiasta”, kuten Rantala (2001, s. 94) toteaa. Analyysiin voidaan myös ottaa avuksi olemassa olevia luokitteluja sopivissa kohden. Systemaattisen käsiteanalyysin menetelmin voidaan sovittaa yhteen teoriasta lähtevää käsitteistöä aineiston pohjalta tehtäviin käsitteellistykseen. Näin saadaan aikaan tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti ja kattavasti kuvaava käsitteistö.

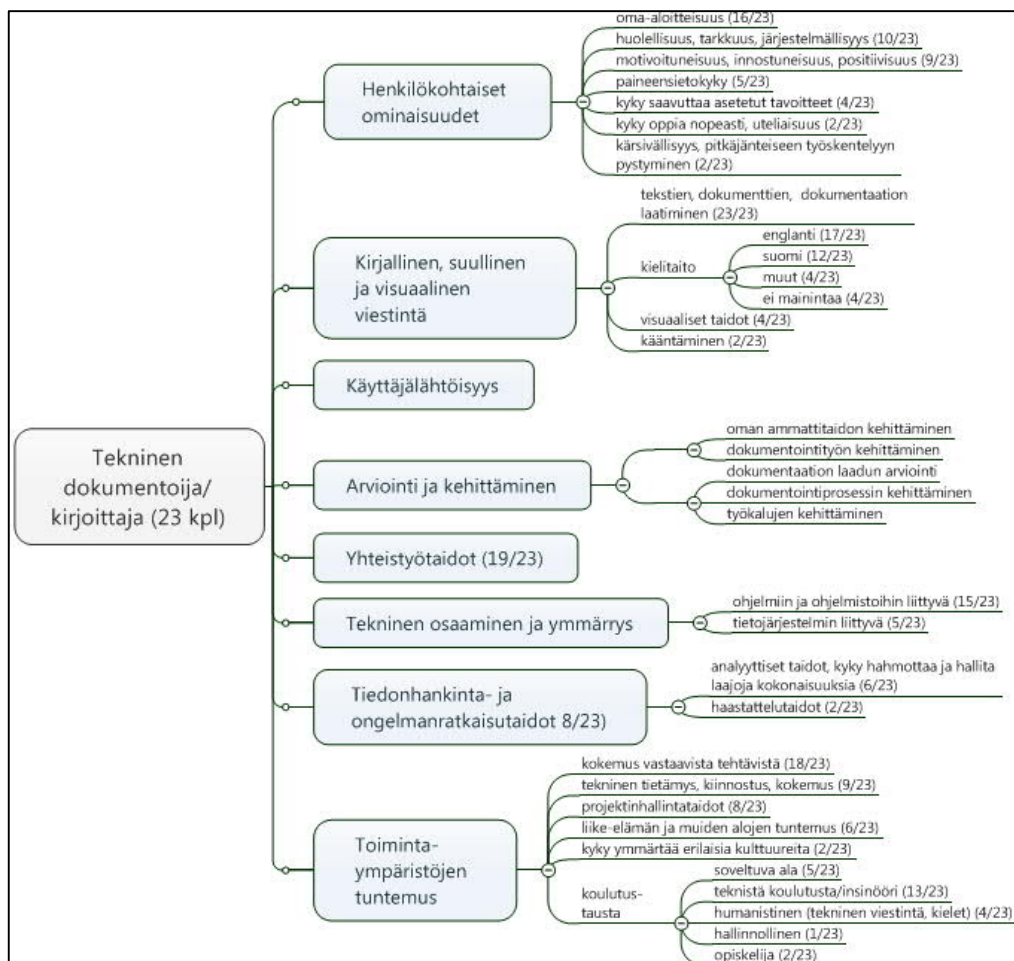
Systemaattista käsiteanalyysia voidaan käyttää paitsi apumenetelmänä, myös koko tutkimuksen päämenetelmänä esimerkiksi tapauksessa, jossa aineiston – ja aiemman tutkimuksen – pohjalta pyritään luomaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Nuopponen, 2010b, s. 5). Kyse voi olla esimerkiksi käsitetutkimuksesta, jollaiseksi voidaan kuvata myös perinteistä terminologista tutkielmaa. Siinä aineistona käytetään alan asiantuntevia lähteitä, ja niiden pohjalta lähdetään hahmottamaan alan rakennetta, käsitejärjestelmiä ja käsitteistöä, minkä pohjalta voidaan saada selville myös alan termistöä (Nuopponen, 2002).

6.7 Synteesi ja tulosten havainnollistaminen

Lopuksi tutkimuksen tulokset kootaan yhteen ja niitä pohditaan sekä suhteutetaan aiempaan tutkimukseen. Hirsjärvi ja muut (2009, s. 230) toteavat, että monissa opinnäytetutkimuksissa synteesin laatiminen jää liian vähälle huomiolle. Tulosten esittämistä ei pidä jättää pelkkään tulosten analysointiin. Synteesin avulla esitetään selkeästi pääseikat vastaten tutkimusongelmiin (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 230). Tällöin esitetään esimerkiksi erilaiset jaottelut, joita tutkimuksessa käytettiin tai tehtiin ja se, mitä niiden avulla saatiin selville ilmiöstä sekä millaisia jaotteluja ja käsitteellistyksiä tai uusia käsitteitä tutkimuksen tuloksena syntyi. Näiden lisäksi on tarpeen palata taustoitus- ja teorialuvuissa esitettyihin tietoihin ilmiöstä ja pohtia sitä, miten tuloksena saadut tiedot täydentävät tai muuttavat ilmiöstä aiemmin tiedettyä ja millainen kokonaiskuva ilmiöstä näin syntyy. Kiviniemi (2001, s. 75) kuvaakin laadullista tutkimusprosessia ”eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi”, jossa tutkija pyrkii koko prosessin ajan kasvattamaan tietouttaan tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kokonaiskuvan muodostaminen tutkittavasta ilmiöstä kirkastaa tutkimuksen keskeisintä ideaa.

Kokonaiskuvan muodostamiseen ja esittämiseen voidaan käyttää erilaisia kuvioita, joihin edellä mainitut kootaan. Optimaalisinta olisi abstrahoida ja kiteyttää keskeisin saatu tieto yhteen selkeään havainnolliseen kuvioon ja selittää se auki tekstissä. Ehdotuksella alan käsitteistön ja termistön yhtenäistämiseksi voidaan tuoda oma kontribuutio alan tutkimukseen.

Kuvio 13 on tutkimuksesta, jossa analysoitiin, mitä tekniseltä viestijältä työpaikkailmoituksissa vaaditaan (Nissilä & Nuopponen, 2018). Tutkimuksessa käytettiin systemaattista analyysia ja satelliittimallia löyhästi antamaan työkaluja analyysin toteuttamiseen ja tulosten esittämiseen. Kuviossa keskuskäsitteenä on *tekninen dokumentoija/kirjoittaja*, koska näitä kahta nimikettä käytetään aineistossa osin synonyymisesti teknisestä viestijästä, eikä eroa ole aina mahdollista tehdä, kuten tutkimuksesta käy ilmi. Ilmoituksia analysoitiin aiemmasta teknisen viestinnän tutkimuksesta saadun jaottelun avulla (Isohella, 2011), joka lopuksi kiteytettiin kahdeksaksi luokaksi (esim. *henkilökohtaiset ominaisuudet*) sen mukaan, mitä aineistosta nousi esiin. Vaadittavien tietojen, taitojen ja ominaisuuksien välillä olisi ollut mahdollista tehdä ero, mikä olisi vaatinut syvemmälle menevää näitten teoreettisten käsitteiden analyysia, mikä ei ollut mahdollista lyhyen artikkelin puitteissa. Kuvio olisi silloin myös muuttunut monitasoisemmaksi.



Kuvio 13. Teknisen viestijän ominaisuudet (Nissilä & Nuopponen, 2018).

Jos eritellään aiemmin taulukossa 1 lueteltuja käsitteiden välisiä suhteita, keskus käsitteen ja pääsatelliittinoodien välillä on kuvion 13 tapauksessa ominaisuussuhde. *Tiedot ja taidot* voidaan tulkita teknisen viestijän ominaisuuksiksi ja ”*ominaisuudet*” muiksi ominaisuuksiksi. Nämä jakautuivat edelleen teoriapohjan ja aineiston avulla alaluokkiin (esim. *oma-aloitteisuus*, *huolellisuus* jne.). Tällöin on kyseessä geneerinen suhde, koska esimerkiksi *oma-aloitteisuus* on yksi ilmoituksissa mainituista ominaisuuksista. Kvalitatiivista esitystä on täydennetty vielä merkitemällä esiintymien/ilmoitusten määrät sulkeisiin esitykseen, jotta lukija saa käsityksen erilaisten vaatimusten esiintymisestä.

Tutkimuksen eri vaiheissa tehtyjen käsitteanalyysien tulokset voidaan kiteyttää tutkimusraporttiin asianomaisiin kohtiin graafisten esitysten avulla havainnollistamaan tekstiä. Yksinään ne eivät kuitenkaan toimi sellaisenaan, vaan vaativat seurakseen selityksen. Vaikka jokin seikka kuviossa olisikin tutkijalle itsestään selvä, ei se sitä ole välttämättä muille. Tämä tarkoittaa siis sitä, että vaikka tutkija olisikin omaksunut terminologisessa kirjallisuudessa esitetyt merkintätavat ja termistön, eivät ne aukea välttämättä muille ilman merkintätapojen selitystä. Sama pätee tutkijan itse kehittämiinsä merkintätapoihin. Kannattaa siis tarkkaan harkita, kuinka merkitsee ja nimeää esimerkiksi suhdetyyppejä.

”Käsitejärjestelmätekninen” termistö on hyödyllistä tutkijalle itselleen analyyseja tehtäessä, jotta hän saa eriteltyä eri näkökulmat ja osatekijät, mutta etenkin tulosten esittelyä varten teoreettinen termistö on palautettava helpommin avautuvaksi eli pohdittava, mitä mikin lopulta tarkoittaa alan käytännön kannalta.

7 Lopuksi

Tässä artikkelissa käsiteltiin systemaattisessa käsiteanalyysia tieteellisen tutkimuksen apuna. On kyse menetelmästä, jonka tarkoituksena on antaa konkreettisia työkaluja joskus hyvinkin abstraktien ja monitahoisten käsitteiden ja erityisesti käsitteiden välisten suhteiden yksityiskohtaiseen selkeyttämiseen. Sen avulla voidaan ideoida ja suunnitella tutkimushanketta, selkeyttää ja määritellä teoreettisen viitekehyksen muodostavaa käsitteistöä, suunnitella itse tutkimusprosessia, koostaa ja analysoida aineistoa, esittää ja pohdita tutkimustuloksia sekä selkeyttää että johdonmukaistaa tutkielmatekstiä. Havainnollistavat kuviot luokitteluista, käsitejärjestelmistä ja prosesseista auttavat muun muassa tutkimusasetelman esittelyssä, aineiston erittelyssä ja luokittelussa, teoreettisen taustan erotelussa sekä lopputulosten esittämisessä.

Tutkija tarvitsee deskriptiivistä lähestymistapaa kuvatessaan tutkittavaa ilmiötä ja olemassa olevaa käsitteistöä, teorioita, menetelmiä tai tutkimuskohteena olevaa ilmiötä, mutta myös normatiivista otetta muodostaessaan tutkimukselle yhtenäistä käsitteistöä ja termistöä esimerkiksi aineistonsa analyysia varten. Tutkimuksen eri vaiheissa käsitejärjestelmät muotoutuvat ja tarkentuvat sitä mukaa kun tutkimuksen kohteesta saadaan lisää tietoa. Tutkimusraportissa tämä käsitteellinen evoluutio voidaan tuoda näkyville vaihe vaiheelta tarkentuvien graafisten esitysten sarjan avulla.

Systemaattisen käsiteanalyysin avulla ja eri tutkijoiden käsitteistöjä vertailemalla voidaan päästä alan keskeisiä tutkimusongelmien ytimeen ja voidaan löytää oma tutkimusaukko. Selventämällä alan käsitteistöä ja sekavaa termistöä tutkija voi tuoda oman panoksensa alan tutkimukseen ja saada näin lisäarvoa tutkimukselleen. Se, että hän tutkimuksen lopuksi muodostaa kokonaiskuvan ilmiöstä siihen liittyvän käsitteistön avulla, voi vielä kirkastaa tutkimuksen keskeisintä ideaa ja niin ikään tutkimuksen tavoitetta sekä selkeyttää tutkimuksen tuloksia ja niiden merkitystä kohdealalle.

Systemaattisen käsiteanalyysin – ja yleisemmin terminologisen teorian ja käytännön – metakäsitteet ovat omiaan auttamaan mallintamaan ihmisen ajattelua ja tapaa jäsentää maailmaa monesta eri näkökulmasta ja monin eri tavoin. Työmenetelmissä keskeistä on käsitteiden välisten suhteiden näkyville tuominen käsitejärjestelmien graafisella esittämisellä. Systemaattisen käsiteanalyysin ”työkalut” tarjoavat tutkijoille siis konkreettisempia välineitä kuin vain erittelemättömäksi jäävän ”ajattelun metodin”, jota muissa käsiteanalyysimenetelmien kuvauksissa saatetaan tarjota (ks. Näsi, 1980, s. 12; Tamminen, 1993, s. 149; Nuopponen, 2009; 2010a). Käsiteanalyysin kursseillani, joilla olemme käyneet läpi tässä artikkelissa käsiteltyjä systemaattisen käsiteanalyysin työvälineitä, on palautteesta noussut esiin kerta toisensa jälkeen se, että analyysimenetelmien oppiminen on aikaa vievää, mutta palkitsevaa ja hyödyllistä. Monet opiskelijat sanovat kurssin loppuessa jo ottaneensa systemaattisen käsiteanalyysin menetelmiä käyttöön meneillään olevilla

kurssilla ja tutkielmatyöskentelyssä tai aikovat tehdä sen. Moni työelämään siirtyneistä opiskelijoista on kertonut myös hyödyntäneensä käsiteanalyysiä työtehtävissään. Systemaattinen käsiteanalyysi, kuten monet muutkin tutkimuksissa sovellettavat menetelmät, antavat opiskelijalle mitä suurimmassa määrin myös tietotyössä tarvittavia työelämätaitoja.

Lähteet

- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus* (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Cabré, M. T. (1999). *Terminology; Theory, Methods and Applications*. John Benjamins.
- Campo, Á. (2012). *The reception of Eugen Wüster's work and the development of terminology* [väitöskirja, Université de Montréal]. Noudettu 2020-04-25 osoitteesta <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9198>
- Faber, P. (2015). Frames as a framework for terminology. Teoksessa H. J. Kockaert & F. Steurs (toim.), *Handbook of Terminology, Volume 1* (s. 14–33). John Benjamins.
- Felber, H. (1984). *Terminology Manual*. International Information Center for Terminology, UNESCO.
- Haarala, R. (1981). *Sanastotyön opas*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hakala, J. T. (1996). *Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Tammi.
- Humbley, J. (2018). Socioterminology. Teoksessa J. Humbley, G. Budin & C. Laurén (toim.), *Languages for Special Purposes : An International Handbook* (s. 469–488). Mouton De Gruyter.
- Ilmatieteen laitos. (2020). *Ilmakehä-ABC*. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <https://www.ilmatieteenlaitos.fi/ilmakeha-abc>
- ISO 704. (2009). *Terminology work — Principles and methods*.
- Isohella, S. (2011). Työelämän asettamat vaatimukset teknisen viestinnän koulutuksista valmistuneille [lissensiaatintutkielma, Vaasan yliopisto]. Osuva. Noudettu 2020-03-15 osoitteesta <http://osuva.uwasa.fi/handle/10024/401>
- Isohella, S. & Nuopponen, A. (2016). Terminologia kohtaa käytettävyyden. Terminologisen käytettävyyden ydintä rakentamassa. Teoksessa P. Hirvonen, D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.), *Teksti ja tekstuaalisuus. VAKKI-symposiumi XXXVI 11.–12.2.2016* (s. 226–237). VAKKI. Noudettu 2020-03-15 osoitteesta http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_Isohella&Nuopponen.pdf
- Karihalme, O. (1996). *Muotoilun teorianaston termistyminen* [väitöskirja, Vaasan yliopisto].
- Karjalainen, K. & Pilke, N. (2012). Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.), *Språk i rörelse* (s. 58–69). VAKKI. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Karjalainen&Pilke.pdf
- Katajamäki, H. (2020). Käsitteiden analysointi tieteellisen kirjoittamisen oppimisen menetelmänä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 12–39). VAKKI.
- Kettula, S. (2009). Semanttisen webin ontologisen tekstiilikäsitteistön kehittäminen ja liittäminen museoiden luettelointitietoihin [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5845-5>
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 68–84). PS-kustannus.
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. (2017). *Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Gaudeamus.
- Kristiansen, M. (2004). *The Multi-Disciplinary Nature of the Social Sciences. Investigating Disciplinary Autonomy in Organisational Behaviour by means of Terminological Analysis* [väitöskirja, University of Bergen].
- Madsen, B. N. & Thomsen, H. E. (2008). Terminological Principles Used for Ontologies. Teoksessa B. N. Madsen & H. E. Thomsen (toim.), *Managing Ontologies and Lexical Resources* (s. 107–122).

- TKE. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <http://sf.cbs.dk/gtw/content/download/195/2186/version/1/file/TKE/2008/proceedings>
- Madsen, B. N. & Thomsen, H. E. (2016). Når danske myndigheder taler forskelligt dansk: Begrebsafklaring med terminologiske ontologier. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, special issue 1, 7–25. <https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v0i0.1479>
- Madsen, B. N., Thomsen, H.E. & Vikner, C. (2005). Multidimensionality in Terminological Concept Modelling. Teoksessa B.M. Madsen & H.E. Thomsen (toim.), *Terminology and Content Development. 7th International Conference on Terminology and Knowledge Engineering* (s. 161–174). Association for Terminology and Knowledge Transfer (GTW). Noudettu 2020-03-15 osoitteesta <https://sf.cbs.dk/gtw/content/download/196/2189/version/1/file/Proceedings%20TKE2005%20reduced.pdf#page=159>
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 44–67). PS-kustannus.
- Molander, B. (1983). *Vetenskapsfilosofi. En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. P A Norstedt & Söners Förlag.
- Myking, J. (2008). *Motivasjon som termdanningsprinsipp – ein teoretisk diskusjon på grunnlag av norsk oljeterminologi* [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-229-8>:
- Nevasaari, E. (2015). *Bakom orden – språkbadselevers kontextuella begreppsstrukturering* [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-587-9>:
- Nissilä, N. (2008). *Begrepp och termer inom området balansräkning – teoretisk utveckling och empirisk förankring* [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-221-2>
- Nissilä, N. & Nuopponen, A. (2013). Tieteen termit termipankkiin – haasteena synonymia. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.), *Haasteena näkökulma. VAKKI-symposiumi XXXIII* (s. 245–256). VAKKI. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta http://vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Nissila&Nuopponen.pdf
- Nissilä, N. & Nuopponen, A. (2018). Teknisen viestinnän taidot ja tehtävät työpaikkailmoituksissa. Teoksessa L. Kääntä, M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.), *Työelämän viestintä : VAKKI-symposiumi XXXVIII. Vaasa 8.–9.2.2018* (s. 174–186). VAKKI. Osuva. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201901152170>
- Nuopponen, A. (1994). *Begreppssystem för terminologisk analys* [väitöskirja, Vaasan yliopisto].
- Nuopponen, A. (2002). Terminologisk analys som forskningsmetod. Teoksessa J. Suomalainen (toim.), *Nordterm 2001, Rapport från Nordterm 2001* (s. 50–55). Tekniikan Sanastokeskus.
- Nuopponen, A. (2003). Käsiteanalyysi asiantuntijan työvälineenä. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* (s. 13–24). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Noudettu 2020-03-15 osoitteesta <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59883/20895>
- Nuopponen, A. (2004). Teetä ja terminologiaa. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-symposiumi XXIV* (s. 222–232). VAKKI.
- Nuopponen, A. (2005). Concept system analysis for academic writing. Teoksessa C. Laurén & M. Vesalainen (toim.), *Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-symposiumi XXV* (s. 270–280). VAKKI.
- Nuopponen, A. (2007). Terminological modelling of processes: an experiment. Teoksessa Antia, Bassey E. (toim.), *Indeterminacy in Terminology and LSP: Studies in honour of Heribert Picht* (s. 199–213). John Benjamins.
- Nuopponen, A. (2009). Käsiteanalyysia käsiteanalyysistä – kohti systemaattista käsiteanalyysia. Teoksessa M. Enell-Nilsson & N. Nissilä (toim.), *Käännteoria, ammattikielet ja monikielisyys. VAKKI-symposiumi XXIX* (s. 308–319). VAKKI. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta http://www.vakki.net/publications/2009/VAKKI2009_Nuopponen.pdf
- Nuopponen, A. (2010a). Methods of concept analysis – a comparative study. Part 1 of 3. *The LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 1(1), 4–12. Noudettu 2020-04-25 osoitteesta <https://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/issue/view/414>
- Nuopponen, A. (2010b). Methods of concept analysis – towards systematic concept analysis. Part 2 of 3. *The LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 1(1), 5–14. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <https://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/article/view/2970>

- Nuopponen, A. (2011) Methods of concept analysis – tools for systematic concept analysis. Part 3 of 3. *The LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 2(1), 4–15. Noudettu 2020-04-25 osoitteesta <https://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/article/view/3302>
- Nuopponen, A. (2016). Satellite system as a visualization tool for concept analysis. Teoksessa H. E. Thomsen, A. Pareja-Lora, & B. N. Madsen (toim.), *Term Bases and Linguistic Linked Open Data: Proceedings of TKE 2016 the 12th International conference on Terminology and Knowledge Engineering* (s. 90–200). Copenhagen Business School, CBS. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <http://hdl.handle.net/10398/9323>
- Nuopponen, A. (2018). Terminological Concept Systems. Teoksessa J. Humbley, G. Budin & C. Laurén (toim.), *Languages for Special Purposes : An International Handbook* (s. 453–468). Mouton De Gruyter.
- Nuopponen, A. & Pilke, N. (2008). Radiccio, Bond och Conax – om termer och namn i fackordlistor. Teoksessa J. Hoel (toim.), *Kunnskap og fagkommunikasjon, Rapport fra Nordterm 2007* (s. 182–191). Språkrådet i Oslo. Noudettu 2020-04-25 osoitteesta <https://www.sprakradet.no/upload/Nordterm15.pdf#page=181>
- Nuopponen, A. & Pilke, N. (2010). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik*. Norstedts.
- Nykänen, O. (1999). Sanastoprojektin vaiheet. Teoksessa K. Kuhmonen (toim.), *Toimikunnista termitalkoiisiin. 25 vuotta sanastotyön asiantuntemusta* (s. 62–71). Tekniikan Sanastokeskus.
- Näsi, A. (1980). *Ajatuksia käsiteanalyysistä ja sen käytöstä yrityksen taloustieteessä*. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto.
- Ogden, C.K. & Richards, I. O. (1985). *The Meaning of Meaning. A Study on the Influence of Language upon Thought and the Science of Symbolism*. Routledge & Kegan. (Alun perin julkaistu 1923.)
- Pasanen, P. (2009). *Merenkulun turvallisuuden koetinkiviä. Terminologisen tiedon poiminta teksteistä*. Yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5673-4>
- Picht, H. & Draskau, J. (1985). *Terminology: An Introduction*. University of Surrey.
- Picht, H. (2011). The Science of Terminology: History and Evolution. *Terminologija*, 6–26.
- Pilke, N. (2000). *Dynamiska fackbegrepp. Att strukturera vetande om handlingar och händelser inom teknik, medicin och juridik* [väitöskirja, Vaasan yliopisto].
- Pitkänen, K. (2008). *Suomi kasvitieteen kieleksi. Elias Lönnrot termistön kehittäjänä* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, I. (2001). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* (s. 86–99). PS-kustannus.
- Roche, C. (2012) Ontoterminology: How to unify terminology and ontology into a single paradigm. Teoksessa N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, M. Uğur Doğan, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk & S. Piperidis (toim.), *LREC 2012, Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation* (s. 2626–2630). Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01180280/>
- Sager, J. (1990). *A practical course in terminology processing*. Benjamins.
- Sanastokeskus (2019). *Valtionavustustoiminnan käsitely jatkuu*. Noudettu 2020-04-25 osoitteesta http://www.tsk.fi/tsk/fi/valtionavustustoiminnan_k%C3%A4sitely%C3%B6_jatkuu-1217.html
- Sanastotyön käsikirja. Soveltavan terminologian periaatteet ja työmenetelmät* (1989). Tekniikan Sanastokeskus.
- Seppälä, K. (2018). Käsitely osana toiminnan kehittämistä. *Terminfo* 1. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta <http://www.terminfo.fi/sisalto/paakirjoitus-kasitely-osana-toiminnan-kehittamista-526.html>
- Suonuuti, H. (1999). Käsiteanalyysi työmenetelmänä. Teoksessa K. Kuhmonen (toim.), *Toimikunnista termitalkoiisiin. 25 vuotta sanastotyön asiantuntemusta* (s. 29–42). Tekniikan Sanastokeskus.
- Tamminen, R. (1993). *Tiedettä tekemään!* Atena Kustannus Oy.
- Uusitalo, H. (1991). *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. WSOY.
- Warburton, K. (2014). Narrowing the Gap Between Termbases and Corpora in Commercial Environments [väitöskirja, City University of Hong Kong]. Noudettu 2020-04-25 osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Kara_Warburton2/
- Wikipedia. (2017, 14. elokuuta). Luokka:Myrskyt ja rajuilmat Suomessa. Noudettu 2020-05-31 osoitteesta https://fi.wikipedia.org/wiki/Luokka:Myrskyt_ja_rajuilmat_Suomessa
- Wüster, Eugen (1979:). *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*. Springer Verlag.

Tieteellisen tekstin jäsentäminen

Merja Koskela & Nina Pilke

Tämä artikkeli käsittelee opinnäytetöiden jäsentämiseen liittyviä rakenteellisia ja sisällöllisiä näkökulmia. Artikkelin lähtökohtana on, että tieteellistä ajattelua ohjaavat tietyt tieteenalasta ja tieteellisestä tasosta riippumattomat yleiset periaatteet. Tällaisia ovat paitsi neutraalius, objektiivisuus ja lähteiden käyttö myös suunniteltu ja perusteltavissa oleva jäsenitys. Tavoitteena on osoittaa, miten tekstin kokonaisuuden ja osien hahmottaminen ja järjestäminen tukevat toimivan tekstikokonaisuuden tuottamista. Termi *tieteellinen teksti* kattaa tässä artikkelissa sekä varsinaiset tieteelliset tutkimukset että ne tekstit, joilla tutkimuksen raportointia harjoitellaan eli eritasoiset opinnäytteet. Esittelemme oman tutkimus- ja ohjauskokemuksemme, opinnäytetöistä poimittujen tekstiesimerkkien, kirjoitusohjeiden ja tutkielmien arviointikriteereiden pohjalta erilaisia vaihtoehtoisia jäsentämisen malleja ja käytäntöjä. Nämä tarjoavat opinnäytetöiden ohjaajille ja kirjoittajille tukea opinnäyteprosessiin. Systemaattista erontekoa rakenteellisen ja sisällöllisen jäsenityksen välillä ei yleensä tehdä suomenkielisissä kirjoitusoppaissa tai tutkielmien arviointikriteereissä. Tässä artikkelissa esitämme, että eronteko kannattaa tehdä, koska nämä jäsenitystavat vaativat erilaista ajattelua. Rakenteellisen jäsenityksen näkökulmasta on tärkeää noudattaa oman tieteenalan ja julkaisufoorumin käytänteitä. Sisällöllisen jäsenityksen kannalta on olennaista miettiä, millä tavalla tarkasteltavat ilmiöt on tarkoituksenmukaisinta esittää suhteessa toisiinsa teksti- ja käsitetasolla.

Avainsanat: jäsentäminen, tieteellinen kirjoittaminen, rakenne, teksti, käsitteet

1 Johdanto

Ihmisen ajattelu rakentuu sen varaan, että asioita luokitellaan ja järjestetään. Tieteellisessä tutkimuksessa huomion kiinnittäminen luokitteluun ja järjestämiseen on erityisen tärkeää. Jokaisella tieteenalalla on oma tapansa järjestää ilmiönsä ja nimetä käsitteistönsä, mutta kirjoittajan valinnat ovat kuitenkin aina vain yksi malli maailmasta. Oman alan käytänteiden hallinta on tärkeää, koska ne määrittävät osaltaan tutkimuksen yleistä hyväksyttävyyttä. Samalla näiden käytänteiden määrittämissä rajoissa on olemassa tutkimuksen aiheesta lähteviä erilaisia järjestämisen vaihtoehtoja, joiden tunnistaminen ja punnitseminen on osa tieteellistä ajattelua ja keskustelua.

Tieteellisen tekstin jäsentämistä voidaan tarkastella sekä *rakenteen* että *sisällön* näkökulmasta. Jäsentämisellä tarkoitamme tekstin elementtien esittämisjärjestykseen liittyviä ratkaisuja. Perusrakenne on vakiintunut ja heijastaa kullekin tieteenalalle tyypillistä tieteellistä ajattelua. Se myös tukee lukijaa ja helpottaa tieteellisen tutkimuksen selailevaa lukemista ja arviointia. Esimerkiksi opinnäytetyön rakenne koostuu tietyistä ennalta määrätystä tekstielementeistä, joita ovat kansilehti, tiivistelmä, sisällysluettelo, taulukko- ja kuvioluettelo, luvut, alaluvut, päätäntö, kirjallisuusluettelo ja liitteet. Sisällön näkökulmasta tekstiä jäsenittäessä pohditaan, missä järjestyksessä asiat voi esittää ja miten ne suhteutetaan toisiinsa. Sujuva tieteellinen teksti etenee asiasta toiseen johdonmukaisesti ja pyrkii ohjaamaan lukijaa tulkitsemaan sisältöä mahdollisimman tarkasti kirjoittajan tarkoittamalla tavalla. Kun tässä artikkelissa puhumme *tieteellisestä tekstistä*, termi kattaa sekä varsinaiset tieteelliset tutkimukset (esim. artikkelit tieteellisissä aikakauslehdissä) että ne tekstit, joilla tutkimuksen raportointia harjoitellaan eli eritasoiset opinnäytteet.

Tämän artikkelin tavoitteena on tarjota ajattelun apuvälineitä korkeakouluopiskelijoille ja heidän ohjaajilleen tieteelliseen kirjoittamiseen. Artikkelin lähtökohtana on, että tieteelliseen ajatteluun liittyy tieteenalasta ja tieteellisestä tasosta riippumatta tiettyjä yleisiä periaatteita. Tällaisia ovat paitsi neutraalius, objektiivisuus ja lähteiden käyttö myös suunniteltu ja **perusteltavissa** oleva jäsenitys. Pohdimme, mitä tieteellisessä kirjoittamisessa, etenkin opinnäytteitä laadittaessa kannattaa rakenteen ja sisällön osalta ottaa huomioon ja osoitamme, miten kokonaisuuden ja osien hahmottaminen ja järjestäminen tukevat toimivan tekstin tuottamista.

Tarkastelu perustuu kirjoittajien erikoisalaviestinnän ja terminologian tutkimuskokemukseen sekä yliopistotasoiseen humanistisen alan ohjauskokemukseen. Tässä artikkelissa kirjoittajat hyödyntävät taitoaan eritellä eri tieteenalojen tapaa hahmottaa todellisuutta (ks. Nuopponen ja muut, 2018, s. 8). Artikkelissa hyödynnetään opinnäytetöistä poimituja tekstiesimerkkejä, kirjoitusoppaiden ohjeistuksia sekä tutkielmien arviointikriteeristöjä. Tarkasteluun on valittu kirjoitusoppaita, joissa käsitellään jäsentämistä ja joita kirjoittajat itse ovat hyödyntäneet opetuksessaan. Tekstissä esitetyt opinnäytteistä poimitut esimerkit ovat joko suoria lainauksia, muokattuja tai keksittyjä. Kirjoitusoppaista poimitut esimerkit puolestaan ovat suoria lainauksia. Suorissa lainauksissa on lopussa lähdeviite.

Seuraavassa käsittelemme ensin tekstien yleisiä jäsenitysmalleja (luku 2), jonka jälkeen pohdimme tekstin rakenteellista ja sisällöllistä jäsenitystä (luku 3). Aluksi erittelemme rakenteen ja sisällön välistä rajanvetoa. Sen jälkeen tarkastelun keskiössä on sisällöllinen jäsenitys tekstitasolla (luku 3.1) ja käsitetasolla (luku 3.2). Lopuksi (luku 4) vedämme eri näkökulmat yhteen ja pohdimme, miten jäsentämistä voidaan oppia ja opettaa.

2 Tieteellisen tekstin jäsentämisen logiikat

Selkeä logiikka on tieteellisen tekstin ydinpiirre. Käytännössä se tarkoittaa, että lukija pystyy vaivattomasti seuraamaan tekstiä ja että kirjoittaja kykenee perustelevaan, miksi asiat ovat siinä järjestyksessä kuin ovat. Hyvä tieteellinen teksti hahmottuu lukijalleen yhtenäisenä. Tätä tekstin hahmottumista lukijan mielessä kuvaa koherenssin käsite. Koherenssi tarkoittaa, että lukija kykenee tekstin ja taustatietojensa perusteella tunnistamaan ne olettamukset, joiden varassa tekstin logiikka lepää (de Beaugrande & Dressler, 1994, s. 84–112). Koherenssiin kuuluu siis paitsi kielellisten yhteyksien myös tekstin ja tilanteen välisten suhteiden tulkinta. Tieteellisessä tekstissä koherenssi rakentuu siitä, että kirjoittaja on tunnistanut lukijan taustatiedot ja täyttää aukot määrittelemällä käsitteet ja ohjailemalla lukijaa. Yksi keino ohjata lukijaa on metateksti eli tekstiä koskeva teksti, joka kertoo, miten teksti etenee ja miten kirjoittaja siihen haluaa suhtautua (ks. esim. Iisa ja muut, 1999, s. 153). Metatekstin avulla kirjoittaja tekee jäsenitystään lukijalle selkeäksi, sitoo tekstin osia toisiinsa, kommentoi lähteitään ja esittää argumentteja (Kniivilä ja muut, 2017, s. 114). Metatekstiä on esimerkiksi se, kun kirjoittaja kuvaa lukijalle, missä järjestyksessä teksti etenee esimerkiksi luvun alussa: “Tässä luvussa käsitellään ilmiöitä x (luku 3.1) ja y (luku 3.2) ja tehdään niistä lopuksi synteesi (luku 3.3).” Yleinen metatekstin tyyppi on myös tekstisisältöä arvottava lausuma kuten: “N.N. väittää, että...”; “on kuitenkin todennäköistä, että...”.

Koska tieteellisen tekstin jäsentämistä ohjaa tieteellinen ajattelu, tietyissä osissa tutkimusta esitetään asiat tietyssä vakiintuneessa järjestyksessä. Esimerkiksi tutkimuksen taustoituksessa asiat voidaan esittää aikajärjestyksessä, mikä on tyypillistä kertoville teksteille. Tieteellisissä teksteissä voi olla myös kertovia eli narratiivisia jaksoja (esim. jonkin ilmiön kehittyminen), vaikka kertomusmuoto ei yleensä sovikaan koko esityksen pohjaksi. Tämä johtuu siitä, että tieteellinen teksti on peruslähtökohdiltaan argumentatiivista. Näin muun muassa tutkimusaukon osoittamisessa, aineisto- ja menetelmävalintojen perustelemisessa ja kirjallisuuden referoinnissa käytetään yleensä argumentatiivisille teksteille tyypillisiä jäsenysmalleja. Näitä ovat muun muassa ongelma-ratkaisu, kysymys-vastaus, syy-seuraus ja väite-vastaväite (ks. Kniivilä ja muut, 2017). Erilaisia jäsenysmalleja voi myös yhdistää, kunhan tehdyt valinnat tukevat argumentointia. Taulukossa 1 on kaksi esimerkkiä ongelma-ratkaisujäsenyyksen käytöstä narratiivisessa ja argumentatiivisessa esityksessä.

Taulukko 1. Esimerkkejä ongelma-ratkaisujäsenyyksestä narratiivisena ja argumentatiivisena.

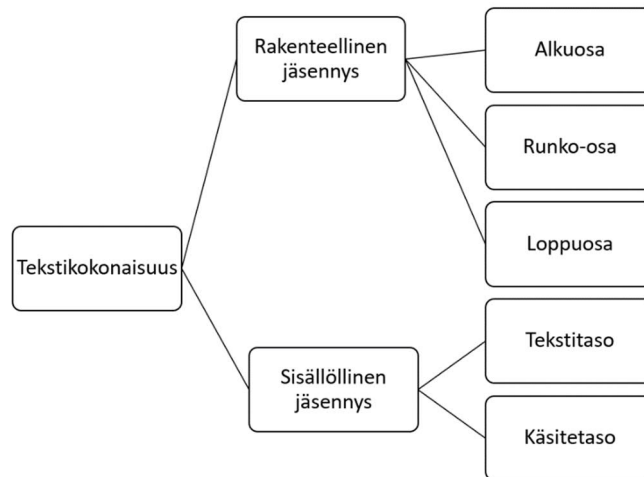
	Narratiivinen	Argumentatiivinen
Taustatilanne	Pelasin eilen hedelmäpeliä huoltoaseman peliautomaatilla.	Suomessa on paljon rahapeliautomaatteja kaupoissa ja huoltoasemilla.
Ongelma	Unohdin lompakkoni automaatin viereen.	Peliriippuvuus on tärkeä ylivelkaantumisen syy.
Ratkaisu	Huomasin asian, kun olin kotiovella, juoksin takaisin ja sain lompakon kassalta takaisin.	Peliautomaatit tulee poistaa tai siirtää valvottuun tilaan.
Arviointi	Kiitos sille ystävälliselle sielulle, joka toimitti lompakkoni turvaan!	Jos näin toimitaan, sosiaalisia ja terveydellisiä haittoja tulee vähemmän tai sitten pelaaminen siirtyy nettiin pois kontrollista.

Edellä kuvattujen mallien lisäksi kaikissa tieteellisen tekstin osissa voi olla hierarkkinen rakenne, joka voi ilmetä monella tavalla. Hierarkkisuus voi liittyä ylä- ja alakäsitteiden väliseen suhteeseen tai tärkeysjärjestykseen, jolloin tärkein asia esitetään ensin. Näin on erityisesti tiivistelmässä ja päätännössä. Hierarkkisen jäsenyyksen malleista erotetaan usein deduktiivinen (“yleisestä yksityiseen”) ja induktiivinen (“yksityisestä yleiseen”) logiikka (Hartman, 1998, s. 129–141). Näistä deduktiivinen logiikka tarkoittaa sitä, että asiat etenevät teoriasta käytäntöön, suuremmasta pienempään. Induktiivinen puolestaan tarkoittaa aineistolähtöistä jäsentämistä, jossa yksittäisistä havainnoista ja tuloksista edetään kohti johtopäätöksiä.

3 Rakenteellinen ja sisällöllinen jäsenys

Tekstikokonaisuuden suunnittelu auttaa tutkijaa koko tutkimusprosessin ajan. Tarkkaan harkittu jäsenys auttaa kokonaisuuden hahmottamista ja tukee tekstin sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä. Kokonaisuuden hahmottaminen ja asioiden välisten suhteiden miettiminen sekä olennaisen erottaminen epäolennaisesta vievät kirjoitusprosessia eteenpäin. Jäsenyksen kuuluu myös se, että kaikki ratkaisut ovat linjassa keskenään ja näin muodostuu yhtenäinen, johdonmukainen kokonaisuus. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että teoreettisen viitekehyksen ja empiirisen raportin välinen tasapaino vastaa tutkimuksen tavoitteen vaatimuksia.

Systemaattista erontekoa rakenteellisen ja sisällöllisen jäsenyksen välillä ei yleensä tehdä suomenkielisissä kirjoitusoppaissa tai tutkielmien arviointikriteereissä. Tässä artikkelissa esitämme, että tällainen eronteko kannattaa tehdä, koska nämä jäsenystavat vaativat erilaista ajattelua. Siinä missä rakenteelliseen jäsenyksen on olemassa alakohtaisia, hyvin konkreettisia konventioita ja normeja, sisällöllistä jäsenystä ohjaa käsitteellinen logiikka. Se riippuu aiheesta ja peilaa tutkijan omaa ajattelua. Se osoittaa ajattelun syvällisyyttä ja perehtyneisyyttä aiheeseen. Sisällölliseen jäsentämiseen liittyy paljon kirjoittamattomia sääntöjä, joiden perusteella hyvän tutkimuksen erottaa heikommasta. Tässä artikkelissa nostamme esiin näistä keskeisimpiä tekstitason ja käsitetason ilmiöitä. (Ks. kuvio 1.)



Kuvio 1. Rakenteen ja sisällön näkökulma tieteelliseen tekstiin.

Monet tutkielmien kirjoitusoppaat keskittyvät tutkimuksen kokonaisrakenteeseen teknisestä näkökulmasta. Tieteellisen tekstin perusrakenne kuvataan tyypillisesti kolme- tai neliosaisena hieman eri termein. Esimerkkejä kolmijakoisista rakenteista ovat johdanto, käsittelyosa, päätäntö (esim. Hurta & Peltola, 1997, s. 32); alkuosa, runko-osa, loppuosa (Hirsjärvi ja muut, 2000, s. 232); nimiosa, varsinainen käsittelyosa, viiteosa (Soininen, 1995, s. 135). Kuvioon 1 olemme valinneet Hirsjärven ja muiden termit, koska ne ovat riittävän väljiä ja läpinäkyviä ja ne muodostavat loogisen kolmijaon. Kaavamainen malli

auttaa kirjoittajaa alkuun, mutta rakenne on kuitenkin dynaamisempi ilmiö, jonka on hyvä antaa muokkautua ja tarkentua tutkimuksen edetessä (ks. Törrönen, 2002, s. 29).

Tutkimuksen sisällölliseen jäsentämiseen ei yleensä anneta kirjoitusoppaissa juurikaan ohjeistusta. Kuitenkin Kniivilän ja muiden (2017, s. 165–166) mukaan jäsenitys ilmaisee tutkimuksen kokonaisuuden ja sen osat. Lisäksi siitä näkee asioiden esitys- ja lukemisjärjestyksen. Esimerkissä 1 esitetyssä ohjeessa korostetaan jäsentämisen tavoitetta ja konkretisoidaan sitä kysymysten avulla.

- (1) Jäsentelyssä kirjoittaja vastaa seuraaviin kysymyksiin: Mitkä asiat otetaan mukaan? Missä järjestyksessä ne esitetään? Mikä on kunkin asian tärkeys ja laajuus? [...] Tekstin jäsentelyssä tavoitteena on kokonaisuuksien pilkkominen osiin ja osien järjestäminen järkevästi siten, että yhteen kuuluvat osat yhdistetään. (Kniivilä ja muut, 2017, s. 172)

Ohjeistusten ylimalkaisuus johtuu osaltaan siitä, että eri tieteenaloilla ja eri tyyppisissä tutkimuksissa, kuten määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa, on omat lainalaisuutensa. Esimerkiksi Hurttia ja Peltola (1997, s. 32) toteavat, ettei tutkimuksen tarkemmasta jäsennyksestä voi antaa yleisohjeita, koska kukin aihe ja käsittelytapa lopulta määräävät jäsennyksen. Silti jäsentämisessä auttaa tieto erilaisista yleisen tason vaihtoehdoista (ks. Törrönen, 2002, s. 29).

Sisällöllisen jäsentämisen ohjeet pyrkivät olemaan abstrakteja ja suuntaa-antavia, ja niissä jäsentäminen nähdään yksittäisen luvun tai kappaleen tasoisena ilmiönä, ei koko tutkimukseen liittyvänä periaatteena.

- (2) Lukujen sisäisestä jäsennyksestä voi ilman tiheää otsikointiakin huolehtia esimerkiksi siten, että kirjoittaja tekstiä muokatessaan ja viimeistellessään kiinnittää erityistä huomiota kunkin luvun johtojatoksen kehittelyyn ja kappaleiden tietoiseen suunnitteluun. (Hirsjärvi ja muut, 2000, s. 288)

Esimerkissä 2 jäsenitys nähdään muokkaamiseen ja viimeistelyyn kuuluvana tehtävänä, joka ratkeaa sillä, että asiaan ylipäättään kiinnitetään huomiota. Silloinkin, kun jäsentämistä käsitellään kokonaisuuden kannalta, ohjeet jäävät vaille konkretisointia (ks. esimerkki 3).

- (3) Ihannetapauksessa tutkielman yksittäisistä osista rakentuu sellainen sisällöllisesti ehyt kokonaisuus, josta on vaikea ottaa mitään pois kokonaisuutta särkemättä. (Karisto & Seppälä, 2004, s. 58)

Jäsentäminen liittyy kuitenkin kokonaisvaltaisesti jokaiseen tutkimuksessa tehtyyn ratkaisuun, aina sisällysluettelosta, taulukoiden ja kuvioiden sisältöihin ja esimerkkien valintaan saakka. Rakenteellinen ja sisällöllinen jäsenitys ovat myös tieteellisen tutkimuksen arviointikriteereitä. Esimerkiksi Hakala (2008, s. 81) näkee sisällysluettelon pro gradu -tutkielman laadun tunnusmerkkinä, josta kokenut lukija tunnistaa laadukkaan työn:

- (4) Hyvässä tutkielmassa pääluvut niveltyvät kauniisti ja sopusointuisesti toisiinsa ja juonen kulku on siis nähtävissä jo muutamalla silmäyksellä. Huonon tutkielman sisällys sen sijaan on outo yhdistelmä sekaseuraista materiaalia. Se on kyhäelmä, josta ei saa edes tuijottelemalla tolkkua. Miksi ihmeessä luvussa 2 on käsitelty tuota teemaa? Miksi tutkimusmenetelmä on esitelty vasta tuolla, mutta jo aiemmin on puhuttu saaduista tuloksista?

Esimerkiksi Vaasan yliopiston viestintätieteiden tutkielmien arviointimatriisissa yksi seitsemästä arvioitavasta kokonaisuudesta on “Tutkimuksen toteuttaminen”. Sen alla viimeisenä arvioitavana piirteenä mainitaan rakenne ja jäsenitys, ja sen arvioinnin suunta-
viivat on kuvattu seuraavasti:

- Erinomaisen (5) tutkielman rakenne on erittäin selkeä, se on erinomaisesti jäsennetty ja etenee loogisesti.
- Kiitettävän (4) tutkielman rakenne on hyvin selkeä ja tutkielman osakokonaisuudet ja niiden väliset suhteet on jäsennetty loogisesti ja johdonmukaisesti.
- Hyvän (3) tutkielman rakenne on selkeä. Tutkielman osakokonaisuudet ja niiden väliset suhteet on jäsennetty loogisesti.
- Tyydyttävän (2) tutkielman rakenne ei ole kaikilta osin selkeä. Tutkielman jäsentely on osittain epäyhtenäinen.
- Välttävän (1) tutkielman rakenne on epäselvä ja sen osat eivät muodosta yhtenäistä kokonaisuutta.
- Hylätyn tutkielman (0) osista ei muodostu kokonaisuutta.

Kuten arviointikuvauksista huomataan, rakenteen selkeys ja jäsenityksen loogisuus erottavat laadukkaan tutkimuksen heikommasta. Kuitenkaan kuvauksista ei käy selkeästi ilmi, mikä ero rakenteen ja sisällön välillä on. Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tarkemmin koko tutkimuksen kattavan kokonaisjäsenityksen rakenteellisia ratkaisuja, jäsentämisessä huomioon otettavia asioita erityisesti otsikoinnin, empiirisen analyysin ja käsitteiden osalta.

3.1 Tekstitason johdonmukaisuus

Tekstin kokonaisuutta kannattaa suunnitella ensin pääpiirteissään, jolloin siihen voi lisätä muistiinpanoja siitä, mitä sisältöä mihinkin kohtaan tulee. Liian tarkkaa suunnittelua alkuvaiheessa kannattaa kuitenkin välttää, koska silloin uppoaa helposti yksityiskohtiin ja kokonaisuus ei hahmotu. Jos jäsenitystä joudutaan huomattavasti muuttamaan, se voi vaatia koko tekstin uudelleen kirjoittamista, sillä jäsenitys vaikuttaa kaikkiin tekstissä tehtäviin valintoihin.

Keskeinen johdonmukaisuudesta kertova tekijä on otsikointi, jonka tarkoitus on kertoa lukijalle selkeästi, mikä on lukujen sisältö. Otsikoinnissa kannattaa ottaa huomioon, että otsikko vastaa sisältöä ja että pääluvun ja alalukujen otsikoiden välinen suhde on toimiva eikä liian toisteinen (epätaloudellinen). Alle olemme koonneet hyvän otsikoinnin kriteerit kirjotusoppaissa annettujen ohjeiden (ks. esim. Kniivilä ja muut, 2017, s. 75–80) ja oman ohjauskokemuksemme pohjalta:

- Samantapaisia asioita käsittelevien lukujen otsikot noudattavat yhtenäisiä otsikointiperiaatteita.
- Otsikot koostuvat sisältöosanoista eli tutkimuksen tärkeimmistä asioista.
- Otsikointitasoja on enintään kolme, ellei ole erityistä tarvetta tarkempaan jäsenitykseen.
- Alemman tason otsikko ei toista jo ylemmän tason luvun otsikossa esiintyvää asiaa tai termiä.
- Otsikko on luettava, ja yleensä se mahtuu yhdelle riville. Myös yksi sana voi olla toimiva otsikko.
- Otsikosta tulee käydä ilmi käsiteltyjen ilmiöiden väliset suhteet. Jos käytetään ja-sanaa, oletus on, että asiat ovat keskenään samantasoisia ja niitä käsitellään symmetrisesti.

Joillakin aloilla on tapana ilmaista jo otsikossa, mistä tutkimuksen eri osat löytyvät. Näin tyypillisiä otsikoita ovat paitsi Tavoite, Aineisto ja Menetelmä myös Teoreettinen viitekehys ja Tutkimustulokset. Tällöin otsikko kertoo enemmän rakenteesta kuin sisällöstä. Alakohtaisia konventioita on hyvä noudattaa, mutta tämän ns. sapluunamallin noudattaminen saattaa kuitenkin vaikeuttaa alalukujen osuvaa otsikointia.

Otsikoiden osalta johdonmukaisuutta edustaa myös se, että jos tutkimuksen sisällysluettelossa on otsikkona Sisällysluettelo, on siinä myös Lähdeluettelo. Vastaavasti jos otsikoksi on valittu Sisältö tai Sisällys, löytyy työn lopusta Lähteet. Toinen vastaava esimerkki on, että jos työssä on Tutkimuksen tavoite, siinä on myös Tutkimusaineisto ja Tutkimusmenetelmä; lyhyempi ratkaisu olisi otsikoida pelkästään Tavoite, Aineisto ja Menetelmä: molemmat ratkaisut ovat toimivia, mutta niiden sekoittaminen ei ole suositeltavaa.

Empiirisen analyysin jäsentäminen kertoo tutkimustulosten rakentumisesta tavoitteista kohti johtopäätöksiä. Empiirinen analyysi voidaan jäsentää tutkimuskysymysten perusteella, teoreettisten käsitteiden mukaan tai jonkin aineistosta nousevan muun logiikan perusteella esimerkiksi aineistosta nousevien tulosten perusteella. Sen sijaan analysoimattoman aineiston, esimerkiksi kyselylomakkeella olevien yksittäisten kysymysten tai aineiston yksittäisten lähteiden perusteella jäsentäminen on harvoin toimiva tai perusteltu ratkaisu. Se johtaa helposti toistoon ja synteesi jää tekemättä.

Esimerkissä 5 on pro gradu -tutkielman analyysiluvun varsin toimiva jäsenitys, jossa tutkija (Keini, 2019) vastaa yhteen tutkimuskysymyksistään eli siihen, mikä tutkijoita motivoi sosiaalisen median käyttöön. Esimerkin jäsenitys perustuu aineiston analyysin tuloksiin ja alaluvut on järjestetty yleisyysperiaatteen mukaisesti. Luvun otsikossa siis mainitaan motiivit, ja alalukujen otsikoissa on aineistossa ilmenneet motiivit, jotka on nimetty alaotsikoissa.

- (5) 5.2 Sosiaalisen median käytön motiivit
 - 5.2.1 Viestintä ja vuorovaikutus
 - 5.2.2 Yhteiskunnallinen vaikuttaminen
 - 5.2.3 Näkyvyys
 - 5.2.4 Tutkimuksen edistäminen (Keini, 2019)

Tärkeä johdonmukaisuutta vaativa kohta tutkimuksessa ovat kuviot ja taulukot. Ne helpottavat lukemista kokoamalla tuloksia, havainnollistamalla olennaisia asioita työssä sekä keventämällä tekstiä. Siksi myös niissä asioiden esittämisjärjestyksellä on merkitystä. Oleellista on, että lukija hahmottaa kokonaisuuden oikein, ja tutkija osaa perustella, missä järjestyksessä asiat esittää: mahdollisuuksia ovat mm. suuruusjärjestys tai muu tärkeysjärjestys tai jopa aakkosjärjestys. Taulukoiden on hyvä myös olla keskenään valinnoiltaan ja rakenteeltaan mahdollisimman samanlaisia.

Sama johdonmukaisuusvaatimus koskee tekstissä esitettävien esimerkkien valintaa, käsittelyjärjestystä ja käsittelytapaa. Esimerkkien käsittelyjärjestystä voi ohjata esimerkiksi yleisyysperiaatteella rakennettu taulukko, joka kuvaa laadullisen esityksen rakenteen ns. ennakkojäsennyksenä lukijalle. Tällöin yleisintä ilmiötä käsitellään ensin, ja siitä voidaan eritellä tarkemmin eroja ja yhtäläisyyksiä. Tämän jälkeen edetään taulukon osoittamassa

järjestyksessä. Jos määrällistä lähtökohtaa ei ole, kirjoittajan on hyvä selventää itselleen, minkälaisen punaisen langan hän tutkimusraporttiinsa haluaa rakentaa: käsittely voi perustua esimerkiksi teoreettisen viitekehyksen osoittamaan järjestykseen, eri ilmiöiden vertailuun tai käsitteiden välisiin hierarkioihin.

3.2 Käsitetason johdonmukaisuus

Tutkimuksen käsitteellisen jäsennyksen kannalta kirjoittajan on olennaista miettiä, millä tavalla tarkasteltavat ilmiöt on tarkoituksenmukaisinta käsitellä suhteessa toisiinsa. Jäsennyksen tulisi ilmentää jostakin perusteltavissa olevasta näkökulmasta laadittua käsittejärjestelmää ylä- ja alakäsitteineen (ks. Nuopponen, 2020 [tässä teoksessa]). Käsitteistön selkeys ja harkittu esittämisjärjestys tarkentavat myös termistön (käsitteen ja termin määrittelmistä, ks. Nissilä & Koskela, 2020 [tässä teoksessa]). Taloudellisuus, tarkkuus, tehokkuus ja yksiselitteisyys ovat erikoisalaviestinnän ja siten myös tieteellisen tekstin piirteitä (Koskela & Pilke, 2016). Tutkimuskäsitteistön ja termistön kautta voidaan tukea ja korostaa tai toisaalta myös häivyttää kaikkia neljää piirrettä.

Tutkimuksen keskeinen käsitteistö ilmenee usein jo kokonaisu rakenteesta siten, että käsitteitä edustavia termejä on päälukujen ja alalukujen otsikoissa. Itse tekstissä keskeiset käsitteet määritellään ja valitussa termistössä pitäydytään läpi tutkimuksen. Saman tasoisten alalukujen tulisi pääsääntöisesti käsitellä rinnakkaiskäsitteitä, kun taas yläkäsitteet ovat hierarkiassa ylemmällä tasolla ja alakäsitteet puolestaan alempana. Yksitasoinen rakenne tutkielmien alaluvuissa voi olla perusteltu, mutta usein se herättää kysymyksen tarkemman jäsennyksen tarpeesta. Esimerkissä 6 tutkielman 3. pääluku on jaettu viiteen alalukuun ja tekstiä on 22 sivua.

- (6) 3 DOKUMENTTI VIRANOMAISASIAKIRJANA
 - 3.1 Viranomainen
 - 3.2 Dokumentti asiakirjana
 - 3.3 Dokumentti muistiinpanona
 - 3.4 Tiedon jakaminen viranomaisyhteistyönä
 - 3.5 Tiedon hallinta

Alalukujen sisällöllinen tarkastelu osoittaa, että alaluvuissa tarkasteltavat ilmiöt eivät ole rinnakkaisia. Pääluvun alussa määritellään käsite 'viranomaisasiakirja'. Käsite 'viranomainen' avataan kuitenkin vasta ensimmäisessä alaluvussa. Alaluvut 3.2. ja 3.3 vaikuttavat liittyvän yhteen käsitteen 'dokumentti' kautta, kun taas alaluvut 3.4 ja 3.5 tarkastelevat tiedon käsitettä toiminnan käsitteiden 'jakaminen' ja 'hallinta' näkökulmasta. Tässä tapauksessa parempi jäsenitys voisi olla viranomaiskäsitteen määrittely jo aiemmissa luvuissa tai vähintäänkin kyseisen luvun alussa ennen dokumentin käsittelyä. Perusteltu olisi myös luvun rakentaminen yhtäältä dokumentin käsitteen, toisaalta tiedon käsitteen ympärille mahdollisine alalukuineen.

Esimerkissä 7 pääluvun 3 pituus on 35 sivua. Kirjoittaja käsittelee ensimmäisessä alaluvussa kolmea muutosjohtamisen mallia. Seuraavien alalukujen jäsentämisen logiikka ei avaudu täysin otsikoinnin pohjalta. Yksi jäsentämisen mahdollisuus, joka linkittyisi kirjoittajan teoriakehykseen, olisi ollut kolmijako johtaminen, tavoitteellisuus ja järjestys

(sekavassa tilanteessa). Myös toimijalähtöinen (esimies, työntekijä ja yksilö, kollektiivi) ja kokemiseen tai tunteisiin pohjautuva jäsentely voisi olla toimiva.

- (7) 3 MUUTOSJOHTAMINEN
 - 3.1 Muutosjohtamisen mallit
 - 3.1.1 Transformationaalinen johtaminen
 - 3.1.2 Kotterin malli
 - 3.1.3 Lewinin malli
 - 3.2 Muutoksen vaiheet
 - 3.2.1 Muutostyypit
 - 3.2.2 Muutoksen kokeminen yksilönä
 - 3.2.3 Muutoksen vaiheet yksilön näkökulmasta
 - 3.2.4 Muutosvastarinta
 - 3.3 Epävarmuuden hallinta muutostilanteissa
 - 3.4 Työhyvinvointi muutoksen aikana
 - 3.5 Työyhteisön tuki muutoksessa
 - 3.6 Muutosjohtajan rooli ja haasteet

Käsitteiden määrittelemineen on olennainen osa tieteellistä kirjoittamista, ja se voi myös vaikuttaa jäsentämiseen. Tutkimuksen keskeiset käsitteet voidaan määrittellä tutkimuksen johdantoluvussa tai teorialuvussa sitä mukaa, kun niitä käsitellään, tai vaihtoehtoisesti ne voidaan koota erilliseen alalukuun tutkimuksen alkupuolelle. Käsitteiden määritelmät kytetään aina, kun se on mahdollista luotettaviin lähteisiin ja aikaisempaan tutkimukseen. Käsitteiden määrittelyssä toimiva tapa on ilmaista käsitteen yläkäsite ja sen jälkeen riittävä määrä erottavia käsitepiirteitä. Esimerkissä 8 kirjoittaja määrittelee ‘vlogin’ blogikäsitteen alakäsitteeksi ja antaa käsitteelle erottavat piirteet ‘tuotettu videokuvaamalla’ ja ‘julkaisukanavana internetin yhteisöpalvelu’.

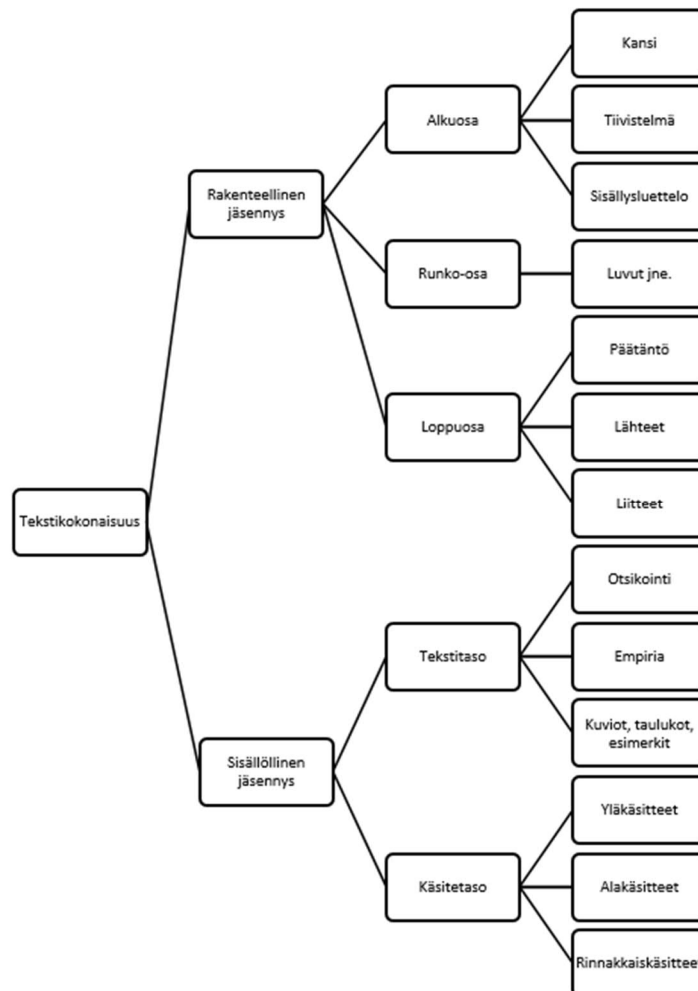
- (8) Videoblogi eli vlogi on videokuvaamalla toteutettu blogi (TEPA-Termipankki 2008). Blogit ovat alustoja, joissa yksi tai useampi henkilö julkaisee itse luomaansa sisältöä. Julkaistava sisältö voi olla lähes mitä tahansa. Esimerkiksi lifestyle-aiheiset, eli sisällöntuottajan elämää käsittelevät vlogit, ovat suosittuja (TEPA-Termipankki 2012). Videoita voidaan julkaista erilaisissa internetin yhteisöpalveluissa, esimerkiksi YouTubessa. (Rajala, 2018)
- (9) Tuotesijoittelulla tarkoitetaan sovittujen tuotteiden tai brändien sisällyttämistä osaksi massamediaa rahallista korvausta vastaan. Tuotesijoittelun avulla markkinoijat pyrkivät vaikuttamaan myönteisesti brändin tunnettavuuteen ja kuluttajien suhtautumiseen sekä näkemyksiin brändiä kohtaan. Sijoittelu on luonnollinen tapa viestiä tuotteen ominaisuuksista ja esitellä esimerkiksi sen käyttöä. (Karrh 1998: 33; d’Astous & Chartier 2000; Schemer, Matthes, Wirth & Textor 2008.) (Rajala, 2018)

Usein on tarkoituksenmukaista, että pääkäsitteet määritellään lähtökohtaisesti samalla tavalla. Esimerkistä 9 ilmenee, että pääkäsitettä ‘tuotesijoittelu’ ei ole ‘vlogin’ tapaan lähdetty määrittelemään yläkäsitteen ‘markkinointimuoto’ kautta vaan toiminnan käsitteen tavoitekäsitepiirteiden kautta. Määritelmäkappaleen viimeinen arvottavalta vaikuttava virke, jossa puhutaan luonnollisesta tavasta viestiä voi saada lukijan pohtimaan, onko käsitepiirre todellinen ja todennettu vai markkinavoimien lanseeraama mielikuva toiminnasta.

4 Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme käyneet läpi tieteellisen tekstin rakenteen ja sisällön jäsentämisen kannalta keskeisiä kysymyksiä ja kuvanneet tekstin kokonaisuuden ja sen osien hahmottamista ja järjestämistä tukevia ratkaisuja. Tieteellisen tekstin kirjoittajan on hyvä pohtia kirjoitusprosessinsa aikana tekstikokonaisuuttaan johdonmukaisesti eri näkökulmista. Rakenteellisen jäsennyksen näkökulma kertoo tieteenalan konventioista ja vakiintuneiden mallien noudattamisesta. Esimerkiksi eri kustantajat ja tieteelliset julkaisut määrittelevät varsin tarkasti, millainen rakenteellinen kokonaisuus julkaistavan tekstin tulee olla. Sisällöllinen jäsenitys ilmentää sekä tekstitason että käsitetason johdonmukaisuutta suhteessa käsiteltävään asiaan ja tutkimuksellisiin valintoihin.

Kuvio 2 täydentää edellä esitetyn kuvion 1 täsmentämällä rakenteellisen ja sisällöllisen jäsentämisen välistä erontekoa. Kuvioon on koottu vain tässä artikkelissa käsitellyjä näkökulmia, joita voidaan käyttää lähtökohtana jatkotutkimuksessa ja aiheeseen liittyvässä keskustelussa.



Kuvio 2. Rakenteellisen ja sisällöllisen jäsennyksen täsmennyksiä.

Laadukkaassa tutkimuksessa jäsenitys on kaikilla tasoilla johdonmukaista lukujen otsikoista, esimerkkien valinnasta ja käsittelytavasta aina taulukoiden ja kuvioiden sisältöön ja käsittelyyn saakka. Kokenutkin tutkija kuitenkin sokeutuu helposti omille valinnoilleen ja ajatuskuvioilleen, jolloin epäjohdonmukaisuuksia on vaikea havaita itse. Tämän vuoksi on tärkeää, että tieteellisen tekstin lukevat myös muut myös jäsenityksen näkökulmasta. Tärkeäkin tutkimustulos voi jäädä huomaamatta ja jopa julkaisematta, jos tutkimusraportti on jäsenitetty huonosti. Tällöin myös yleistajuisen esityksen laatiminen tekstin pohjalta vaikeutuu. Yhdessä kirjoittaminen on myös yksi tapa nostaa esiin erilaisia ehdotuksia ja vaihtoehtoja jäsentämiseen ja kiinnittää niihin huomiota (Jokinen & Juhila, 2002).

Tieteellisen tekstin jäsentämiseen ei ole oikotietä: ohjeista ja neuvoista huolimatta jokainen tutkimus on omanlaisensa ja tarjoaa tekijälleen haasteita. Jäsentämistä voi kuitenkin oppia harjoituksen ja palautteen kautta. Asiaa auttaa, kun jäsentämiseen liittyvillä ilmiöillä on nimet ja niistä keskustellaan. Tieteellisen tekstin luonteeseen kuuluu, että loppu-tulos tiedetään vasta, kun tutkimusraportti on kirjoitettu ja arvioitu. Kun vaihtoehtoja opitaan tunnistamaan, punnitsemaan ja erilaisia valintoja perustelemaan, on jo otettu ensimmäiset askeleet tieteellisen ja kriittisen ajattelun polulla. Näin jäsentämisen taidosta tulee osa asiantuntijuutta.

Tieteellisen kirjoittamisen oppiminen nähdään usein mallioppimisena (ks. esim. Luukka, 2002, s. 16). Tämä toimii jossain määrin, mutta tieteellisen ajattelun peruseriaatteita on hyvä käydä läpi ennen kuin perehdytään aitoihin tutkimuksiin, joissa voi eri syistä olla hyvin erilaisia rakenteellisia ja sisällöllisiä ratkaisuja. Tieteellisten tekstien lukemista opiskeltaessa opitaan kiinnittämään huomiota tieteellisen tekstin laatuun liittyviin keskeisiin piirteisiin, esimerkiksi arviointikriteerien avulla. Tieteellisen tekstin lukemisen opettaminen olisi kuitenkin syytä vahvemmin yhdistää tieteellisen kirjoittamisen opettamiseen. Asiat jäävät paremmin mieleen, kun niitä kokeilee käytännössä ja saa palautetta omasta tekstistään.

Lähteet

- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1994). *Introduction to Text Linguistics*. Routledge.
- Hakala, J. T. (2008). *Uusi graduopas*. Gaudeamus,
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hurttu, H., & Peltola, T. (1996). *Tutkielmantekijän opas*. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Iisa, K., Piehl, A., & Kankaanpää, S. (1999). *Tekstintekijän käsikirja*. Yrityskirjat.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2002). Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 109–118). Vastapaino.
- Karisto, A., & Seppälä, U. (2004). *Maukas gradu: Valmistusvihjeitä tutkielman tekijöille*. Vastapaino.
- Keini, K. (2019). "Kaikki on hyvin, kunnes ryhdyt puhumaan ilmastonmuutoksesta." Analyysi Suomessa ja Espanjassa työskentelevien ilmakehätieteilijöiden sosiaalisen median käytöstä [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. Noudettu 2019-12-02 osoitteesta https://www.viesti.fi/wp-content/uploads/2019/06/Keini_Kira_Pro_gradu_2019.pdf
- Kniivilä, S., Lindblom-Yläne, S. & Mäntynen, A. (2017). *Tiede ja teksti: tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Gaudeamus.
- Koskela, M. & Pilke, N. (2016). From Slow Repetition to Awkward Omission: Economic, Efficient, and Precise Language Use in Bilingual Formal Meetings. *Multilingua*, 35(3), 251–275.

- Luukka, M-R (2002). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 13–28). Vastapaino.
- Nissilä, N. & Koskela, M. (2020). Termien käsittely opinnäytetyön prosessissa. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 135–144). VAKKI.
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 94–122). VAKKI.
- Nuopponen, A., Koskela, M. & Nissilä, N. (2018). Viestinnän ammattilainen erikoisalojen maailmassa - Asiantuntijana asiantuntijatieta välittämässä. Teoksessa L. Kääntä & E. Salmela (toim.), *Näkökulmia viestintätieteisiin. Asiantuntijoiden viestinnästä digitaalisen median mahdollisuuksiin* (s. 4–14). Vaasan yliopisto.
- Rajala, K. (2018). Vloggaaja-vaikuttaja tuotesijoittelijana. Kontekstina välipalakuuttaminen [pro gradu - tutkielma, Vaasan yliopisto]. Osuva. Noudettu 2019-12-02 osoitteesta <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/4535>
- Soininen, M. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto.
- Törrönen, J. (2002). Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 29–49). Vastapaino.
- Vaasan yliopisto. (2019). Viestintätieteiden tutkielmien arviointimatriisi. Julkaisematon dokumentti.

Termien käsittely opinnäytetyön prosessissa

Niina Nissilä & Merja Koskela

Tässä artikkelissa pohditaan termien kohtaamista ja käsittelyä opinnäytteen laatimisen prosessissa. Termi on määritellyn käsitteen nimitys, ja erikoisalan teksteissä käytetyt termit heijastavat erikoisalan käsitteellistä rakennetta. Tästä syystä termeillä on keskeinen rooli luetun ymmärtämisessä ja uuden tekstin tuottamisessa. Tässä artikkelissa kuvaamme opinnäytteen kirjoitusprosessia terminäkökulmasta. Siihen liittyy termien ja niiden taustalla olevien käsitteiden tunnistaminen luetuista lähteistä, omaan tekstiin sopivien termien valinta ja termivalintojen pohtiminen sekä monikielisen kirjoittamisen mukanaan tuomat haasteet. Tieteellinen kirjoittaminen on ajattelun tiivistämistä ja jäsentämistä. Teksti konkretisoi tieteellisen ajattelun ja nostaa sen tarkastelun kohteeksi. Käsitteiden ja termien valinta sitoo tutkimuksen tiettyyn tutkimusperinteeseen ja ilmentää sitä lukijalle. Tästä syystä termien ja käsitteiden valinnat on syytä tehdä näkyviksi. Ne nostavat esiin yhteydet lähteisiin, aiempaan tutkimukseen ja tieteelliseen keskusteluun sekä tuovat tekstin osaksi yhteisön tekstimaailmaa. Kyky eritellä käsitteitä ja niihin liittyviä eri näkökulmia on tärkeä osa asiantuntijaksi kehittymistä.

Avainsanat: termi, käsite, tieteellinen kirjoittaminen, kirjoitusprosessi

1 Johdanto

Tieteellisen tekstin kirjoittaminen perustuu siihen, että aiempaa tietoa yhdistellään luovalla tavalla, sovelletaan omaan näkökulmaan ja aineistoon ja tuotetaan näin uutta tietoa. Tieteelliset tekstit kuten monet muutkin erikoisalojen tekstit perustuvat aina aiempiin teksteihin. Tekstien muokkaaminen ja asioiden uudelleen ajattelu on osa tutkimuksen tekemisen prosessia.

Keskeinen erikoistuneita sisältöjä käsittelevien tekstien tunnusmerkki on runsas termien käyttö, joka kertoo tekstin erikoistumisen asteesta. Termi on määritellyn käsitteen nimitys, ja tästä syystä erikoisalan teksteissä käytettyihin termeihin kiteytyy alaan, sen käsitteisiin ja niiden välisiin suhteisiin liittyvää tietoa (Nuopponen & Pilke, 2016, s. 23). Erikoisalojen käsitteet ovat asiantuntijayhteisössä jaettuja tiedon yksiköitä, joilla on konkreettinen, abstrakti tai keksitty kohde eli tarkoite (TSK, 2019b; Nuopponen 2020 [tässä teoksessa]). Esimerkiksi ‘pilven’ käsite on eri meteorologiassa kuin tietotekniikassa. Käsitteistä puhutaan termien avulla, joskaan kaikilla käsitteillä ei välttämättä ole vakiintunutta termiä. Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että käsite on mielessä mutta termi on kielessä.

Termien käyttö on erikoisalalla itsestään selvää ja järkevää – termejä käyttämällä erikoisalan asiantuntijat voivat viestiä oman alansa kollegojen kanssa asiasisällöistä täsmällisesti, tarkasti ja taloudellisesti. Tämä on mahdollista, koska asiantuntijat tuntevat alansa erikoissanaston ja myös sen taustalla vaikuttavat käsitteet. Näin asiantuntijoille suunnatussa tekstissä termeihin sitoutuukin näin paljon tietoa, joka ei avaudu alan ulkopuolisille lukijoille.

Aloittelevalle tieteellisen tekstin kirjoittajalle tieteellisten tekstien lukeminen ja uudelleen muokkaaminen voi olla vaikeaa juuri siksi, että tekstit ovat erikoisalan tekstejä, jotka

edellyttävät paljon taustatietoa. Oman haasteensa tuovat erikieliset lähteet, niiden ymmärtäminen ja tekstin tuottamisvaiheeseen liittyvä kääntäminen.

Tässä artikkelissa pohditaan, millä eri tavoilla opinnäytteen kirjoittaja voi hallita erikoisanastoon liittyviä haasteita tekstin laatimisen eri vaiheissa. Terminäkökulmaan liittyvien haasteiden hallinta on tarpeen, kun kirjoittaja tutustuu lähteisiinsä eli siis erikoisalan teksteihin, pyrkii ymmärtämään niitä ja muotoilee niiden perusteella ajatuksia, sisältöjä ja merkityksiä oman tutkimuksensa tarpeisiin. Terminäkökulmaa tarvitaan myös silloin, kun empiirisen tutkimuksen tuloksia raportoidaan. Esimerkiksi tutkimuksen tulosten raportoinnissa on usein tarpeen nimetä analyysin tuloksena syntyneitä kategorioita, jolloin terminmuodostuksen periaatteiden tuntemisesta on hyötyä.

2 Kirjoitusprosessista ja lähteiden käytöstä oman tekstin aineksina

Tieteellisessä kirjoittamisessa terminäkökulma nousee esiin eri tavoin tekstin laadinnan eri vaiheissa. Kuviossa 1 on kuvattu tieteellisen kirjoittamisen prosessin vaiheet yleisellä tasolla.



Kuvio 1. Tieteellisen kirjoittamisen prosessi.

Kuviossa 1 tekstin laadinta nähdään lineaarisena ja vaiheittain etenevänä jatkumona, mutta todellisuudessa prosessi on mutkikkaampi. Joka kerta tekstin pariin palatessaan kirjoittajan on tehtävä jonkin verran valmistelua ja luonnostelua ennen kuin varsinainen kirjoittaminen voi alkaa.

Valmisteluvaiheeseen liittyy tutkimusasetelman ideointi ja aiempaan tutkimukseen tutustuminen, kun taas luonnosteluvaiheeseen kuuluu suunnittelu ja erilaisten perusteltujen rajausten tekeminen. Kirjoittaminen on hyvä aloittaa tutkimusprosessin alusta lähtien, ja sitä on hyvä jatkaa aina viimeistelyvaiheeseen saakka. Kirjoittamisella on kuitenkin prosessin eri vaiheessa eri tehtäviä.

Valmisteluvaiheessa luetaan lähdekirjallisuutta, pyritään ymmärtämään sisältöä ja poimitaan siitä oman tutkimuksen kannalta olennainen aines. Lukemisen tapoja on useita, ja niillä on kullakin oma roolinsa kirjoittamiseen valmistauduttaessa (ks. Uljas-Rautio, 2010).

Luonnosteluvaiheessa kirjataan vapaasti ylös ajatuksia, kysymyksiä ja näkökulmia. Tältä pohjalta syvennyttään lähteiden avulla aikaisempaan tutkimukseen. Empiirisessä tutkimuksessa kartoitetaan lisäksi mahdollista aineistoa ja perehdytään sen kontekstiin. Näin saadaan koottua muistiinpanoihin ne ainekset, joista itse tutkimus lähtee rakentumaan.

Kirjoittamisvaiheessa muistiinpanoista valikoidaan olennaiset asiat tutkimusraportin eri kohtiin ja jalostetaan näin alustava tekstiluonnos. Tässä vaiheessa kirjoittamisesta tulee paitsi ajattelun väline myös merkityksien välittämisen kanava. Samalla korostuu jatkuvan kirjoittamisen merkitys: ajatus ei yleensä kirkastu tai tule valmiiksi ilman, että se kirjoitetaan tekstiksi. Siinä missä ajattelu on monitahoista ja moniulotteista, kirjoittaminen on lineaarista: tästä syystä ajatuksia pitää kirjoittaa tekstiksi, jotta niitä voidaan jäsenellä ja muokata (Kniivilä ja muut, 2017, s. 53; ks. myös Flower & Hayes, 1981).

Kirjoitusprosessissa voidaan myös joutua palaamaan edelliseen vaiheeseen, kun omaa tekstiä luettaessa havaitaan puutteita tai epäloogisuuksia argumentaatiossa. Palautteen avulla ja muokkaamisen kautta syntyy lopulta toimiva tieteellisen tutkimuksen vaatimukset täyttävä kokonaisuus, joka lopuksi viimeistellään muodon ja kielen osalta. Vaikka kirjoittajatyyppejä kuten myös tutkimuksia on erilaisia, kirjoittamisprosessin vaiheet ovat silti pääpiirteissään samansuuntaiset (Väliverronen, 2002, s. 83).

3 Termien käsittely opinnäytetyön prosessissa

Tieteellinen teksti sisältää erikoisalan käsitteiden nimityksiä eli termejä. Osa termeistä on kirjoittajalle tuttuja ja niiden taustalla olevat käsitteet ovat selvillä, kun taas osa saattaa olla uusia. Uusien termien ja käsitteiden ymmärtämisen lähtökohtana on, että lukija tunnistaa termin termiksi. Tällöin hän osaa lukemansa tekstin ja muiden lähteiden perusteella lähteä selvittämään, mistä on kyse. Selvittäminen on tarpeen, koska eri termien taustalla voi olla erilaisia tutkimussuuntauksia ja teorioita (Hamunen, 2019, s. 18). Näiden joukosta tieteellisen tekstin kirjoittajan on valittava, mitä termejä käyttää ja mitä käsitteitä määrittelee. Hyvien määritelmien löytäminen on myös tarpeen. Lisäksi määritelmiä on tarpeen täsmentää niin, että ne sopivat parhaalla mahdollisella tavalla omaan aiheeseen ja tutkimuksen kokonaisuuteen.

Oppikirjoissa alan käsitteistö yleensä selitetään, kun taas käytännön opaskirjoissa se usein otetaan itsestään selvyytenä. Tutkimustekstin tehtävä ei myöskään ole ensisijaisesti kuvata alan käsitteistöä kokonaisuutena, vaan tekstit on laadittu sellaisille lukijoille, jotka tuntevat alan peruskäsitteistön. Näissä teksteissä määritellään tarkemmin lähinnä vain tutkittavaan ilmiöön liittyvät keskeiset käsitteet (Luukka, 2002, s. 18). Myös jollakin tavalla kiistanalaiset tai uudet termit nostetaan erikseen keskusteluun ja niiden taustalla olevat käsitteet määritellään. Monia käsitteitä käytetään tieteellisissä teksteissä kuitenkin niitä määrittelemättä, ja siksi termien tunnistaminen vaatii tarkkuutta ja harjaantumista.

3.1 Termien tunnistaminen

Mistä termin sitten tunnistaa? Termit voivat olla joko perussanoja, kuten *osinko*, yhdysanoja, kuten *markkinatakaaja*, tai sanaliittoja, kuten *yksilöivä tunniste*. Joillakin aloilla termeihin voi sisältyä symboleita (esim. summan merkki Σ), erikoismerkkejä (esim. lakitekstien §) tai numeroita (esim. $T2 = \text{toissijainen pääoma}$, $CET1 = \text{ydinpääoma}$) (ks. Nuopponen & Pilke, 2016, s. 161–165). Termeistä voidaan käyttää myös alalla vakiintuneita lyhenteitä, kuten $\text{VaR} = \text{Value at risk}$ (riskin arvo); $\text{TER} = \text{total expense ratio}$ (kujen kokonaissuhde) (TSK, 2019a; MOT Englannin tekniikka ja kauppa, n.d.).

Termin tunnistaa usein myös siitä, että se näyttää vierasperäiseltä (esim. *warrantti*, *obligatio*), mutta myös yleiskielestä tutut sanat voivat olla erikoisalan termejä (esim. *lyhennää*, *esite*). Kaikki vierasperäiset sanat eivät kuitenkaan välttämättä ole termejä. Termien taustalla oleva käsitemaailma on rajattu kyseisen erikoisalan käsitteistön mukaan ja on yleiskielistä merkitystä syvempi ja laajempi (esim. *valuutta*, *säilyttäjä*) tai poikkeaa yleiskielisestä merkityksestään (esim. *ylipaino* osakemarkkinoilla) (ks. TSK, 2019a; Haarala, 1981, s. 15).

Esimerkissä 1 on katkelma tieteellisen artikkelin teoreettisesta viitekehystä, jossa taustoitetaan valittua tutkimusmenetelmää. Katkelmasta on tunnistettavissa useita termejä ja käsitteen määritelmiä. Esimerkiksi *semiotiikka*, *denotaatio* ja *konnotaatio* vierasperäisinä sanoina ovat helposti tunnistettavissa termeiksi. Toisaalta kuitenkin myös tutummalta vaikuttavat sanat *merkki*, *merkitys*, *merkityksellistäminen*, *tulkinta* ja *tulkitsija* ovat tässä yhteydessä termejä, sillä ne ovat kuvattavan semiotiikan tutkimusalueen keskeisten käsitteiden suomenkielisiä nimityksiä. Tekstissä vierasperäisten termien taustalla olevat käsitteet on useimmiten hyvä määritellä lukijalle, kuten esimerkissä 1 on denotaation ja konnotaation kohdalla tehty.

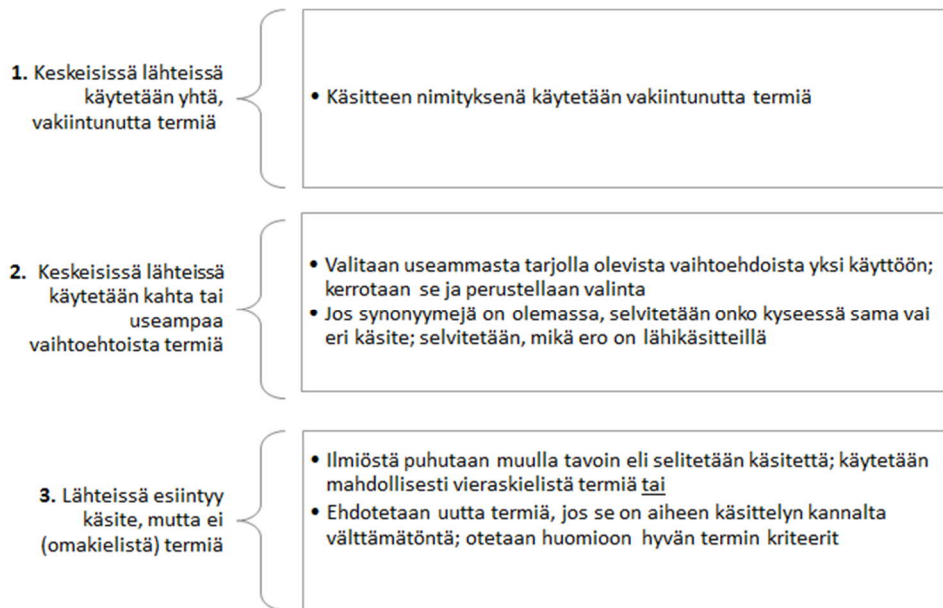
- (1) Semiotiikka on merkkien tiedettä. Siinä analysoidaan merkityksiä tuottavien tapahtumien kielellisiä ja ei-kielellisiä rakenteita (Mick 1986, 197; Belk ym. 2013, 24). Merkeillä on merkityksiä, ja ne välittävät viestejä ihmisille. Semiotiikassa merkityksellistäminen jaetaan usein kahteen tasoon: denotaatioon ja konnotaatioon. Denotaation käsitteellä viitataan merkin yleisimmin hyväksytyyn ja ilmeisimpään merkitykseen (Sarpavaara 2004, 30). Tutkimusmenetelmistä sisällön erittely kohdistuu juuri denotaatiiviseen merkityksellistämistasoon (Fiske 1996, 179). Konnotaatio puolestaan on sisältöä täydentävä vivahde, sivumerkitys joka voi vaihdella yksilöittäin tai ryhmittäin (Sarpavaara 2004, 30). Semiotiikka perustuu vahvasti tulkintaan. Tulkinnat riippuvat aina viime kädessä tulkitsijasta (Leiss ym. 1986, 165). Näin ollen tulkitsijan tulkintataidot ovat merkittäviä tulkinnan onnistumisen kannalta. Mainonnan tutkimuksessa semiotiikka sopii erityisesti mainontaan, jossa hyödynnetään henkilöihahmoja (Niskanen 1996, 14). Niihin kiteytyy inhimillisen elämän monia keskeisiä piirteitä sukupuolten välisistä suhteista sosiaalisiin rooleihin ja perhe-elämästä tapakulttuuriin. (Saxén & Heinonen, 2017, s. 27)

Esimerkistä 1 havaitaan myös, että tavallisilta sanoilta vaikuttavien termien kanssa on syytä olla tarkkana siitä, milloin niitä tarvitsee avata lukijalle. Muun muassa ‘merkin’ käsite on semiotiikassa keskeinen, ja sen taustalla on laaja, yksityiskohtainen käsitejärjestelmä (ks. esim. Nuopponen, 2020; Nieminen, 2019, s. 176), jota esimerkissä ei avata lukijalle tarkemmin.

3.2 Termien valinta ja käyttö tutkimustekstissä

Tekstin luonnostelu- ja kirjoittamisvaiheessa luetaan lähteitä ja valitaan niistä omiin muistiinpanoihin olennaista sisältöä. Samalla aikaisemman tutkimuksen tarjoamia ajatuksia ja merkityksiä kytetään omaan tutkimusasetelmaan ja niille annetaan omaan tutkimukseen sopiva kieli- ja kirjoitusasu. Tässä yhteydessä valitaan myös käytettävät käsitteet ja termit ja perustellaan valinnat. Johdonmukaisuus termien käytössä on tärkeää, koska eri termit saattavat edustaa erilaisia tieteellisiä lähestymistapoja tai teorioita, jotka eivät ehkä sovi samaan tutkimukseen (Luukka, 2002, s. 19). Vastaavasti sama termi voi saada erilaisia merkityksiä eri tieteenaloilla (esim. *virta* ympäristötieteessä ja sähkötekniikassa, TSK, 2019b). Hyvässä tutkimuksessa yhdellä käsitteellä on yleensä vain yksi termi ja turhaa synonymiaa vältetään. Kuviossa 2 on esitetty kolme erilaista tilannetta,

joissa kirjoittajan on tehtävä termien käyttöön liittyviä ratkaisuja. Ratkaisujen valintaa ohjaavat oman tieteenalan käytännöt ja johdonmukaisuuden vaatimukset.



Kuvio 2. Terminvalinnan lähtökohdat ja mahdolliset ratkaisut.

Selkeimmissä tapauksissa tietylle käsitteelle on keskeisissä lähteissä tarjolla yksi vakiintunut termi, jota luonnollisesti kannattaa käyttää omassa tekstissä. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan lähteissä voidaan käyttää kahta tai jopa useampaa vaihtoehtoista termiä. Tällainen tilanne voi johtua esimerkiksi tieteenalojen välisistä eroista, koulukuntaeroista, teknologian nopeasta kehityksestä, maantieteellisistä ja kulttuurisista tekijöistä tai lähteenä olevan teoksen kohderyhmästä (Nissilä & Nuopponen, 2012, s. 221–222).

Jos tutkija havaitsee, että eri lähteet käyttävät eri termiä oletettavasti samasta käsitteestä, kannattaa aloittaa selvittämällä, onko kyse todellakin vain termivalinnasta vai onko taustalla käsitteellinen erottelu. Jos kyseessä on selvästi sama käsite, valitaan useammasta tarjolla olevista vaihtoehdoista käyttöön yksi. Valinta kerrotaan ja perustellaan lukijalle. Samanlainen valinta on tehtävä tilanteessa, jossa on kyse lähikäsitteiden välisistä eroista. Ero on selitettävä lukijalle ja mahdollinen oma valinta kahden käsitteen välillä on perusteltava. Esimerkeissä 2–4 on otteita tieteellisistä teksteistä, joissa pohditaan käsitteiden ‘field’, ‘tenor’ ja ‘mode’ välisiä eroja ja esitellään niitä kuvaavia eri termejä lukijalle.

- (2) Kontekstin ominaisuudet, se millaisesta tilanteesta ja asiasta on kyse (*kenttä*, eng. *field*), millaiset ovat osallistujien väliset suhteet (*suhteet*, eng. *tenor*) ja millainen on kielen merkitys kyseisessä tilanteessa (*asu*, eng. *mode*) selittävät kielenkäytön variaatioita (Halliday 1978). (Luukka, 2000, s. 140)
- (3) Tilannekontekstia Halliday puolestaan ehdotti analysoitavan kolmen (hyvin abstraktin) muuttujan avulla. Niistä ensimmäinen on se, mistä puhutaan, eli ala (*field*), joka korreloi ennen kaikkea ideationaalisen metafunktion kanssa. [...] Toinen muuttuja on osallistujien väli-

set roolisuhteet (*tenor*). [...] Kolmas muuttuja, jonka avulla tilannekontekstia voidaan analysoida, liittyy puolestaan kommunikoinnin ilmenemismuotoon (*mode*), jonka Halliday yhdistää tekstuaaliseen metafunktiioon. (Ventola, 2006, s. 102)

- (4) **Tilanteiset käytännöt** liittyvät vaihteleviin viestintätilanteisiin (Fairclough 1992b: 28-29). Näihin käytäntöihin luen mukaan tekstilajeihin liittyvät tekstilajikäytännöt. Kuvaan lyhyesti tekstilajikäytäntöjä hyödyntäen Hallidayn (1978: 27-33, 110, 123-124, 142-145; 1985: 3-14, 38-39) määrittelemiä oleellisesti kielenkäyttöä rajaavia tilannekontekstin tekijöitä, **tapaa** (*mode*), **sävyä** (*tenor*) ja **alaa** (*field*) lähinnä siltä osin kuin ne Martinin (1992; 1999) genre- ja rekisteriteoriassa rajataan tekstilajin ominaisuuksiksi (ks. luku 2.3.4). Tekstilajikäytäntöjen näkökulmasta tässä tutkimuksessa oleellisia ovat aineiston tekstien retorinen tavoite (tapa), osallistujien väliset ja omaksumat sosiaaliset roolit (sävy) ja sosiaalinen tapahtuma, jossa on mahdollista käsitellä tiettyjä aiheita (ala). (Katajamäki, 2018, s. 28)

Kuten esimerkeistä havaitaan, englanninkieliset termit ovat samat, kun taas suomenkielisiä vastineita on useita. Myöskään käsitteiden kuvaukset eivät ole täysin identtisiä. Oman termivalinnan tueksi voidaan esimerkiksi laatia taulukko (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Termivalintojen tueksi laaditun taulukon malli.

Termi englanniksi	Termiehdotukset suomeksi	Käsitteen kuvaukset
<i>Field</i>	Kenttä, ala	Mistä asiasta on kyse tai mistä puhutaan
<i>Tenor</i>	Suhteet, roolisuhteet, sävy	Osallistujien väliset suhteet
<i>Mode</i>	Asu, ilmenemismuoto, tapa	Kielen merkitys tilanteessa, kommunikoinnin ilmenemismuoto, tekstin retorinen tavoite

Taulukon 1 käsitteen kuvauksista voidaan päätellä, että suomenkieliset kirjoittajat pyrkivät avaamaan samaa käsitettä, koska he viittaavat samaan teoreetikkoon (Halliday) ja samoihin englanninkielisiin termeihin. Kirjoittajan tehtäväksi jää ratkaista oma termivalintansa ja perustella se. Yksi mahdollinen kriteeri voi olla termin yleisyys uusimmissa asiaa käsittelevissä lähteissä. Toinen mahdollisuus on valita termi, joka kuvaa omaa lähestymistapaa parhaiten. Synonyymien pohdinta ja niiden taustojen ja merkitysvivahteiden avaaminen lukijalle voi olla hyödyllistä, mutta synonyymien käyttöä samassa tutkimuksessa on käsitteellisen selvyuden vuoksi syytä välttää (Luukka, 2002, s. 19).

Jos lähdekirjallisuudessa esiintyy käsite, jolle ei ole olemassa termiä kirjoitettavan tekstin kielellä, kirjoittaja voi ratkaista ongelman selittämällä käsitteen ilman uuden termin luomista tai käyttämällä vieraskielistä termiä selityksen tukena. Uutta termiä voi ehdottaa, jos ilmiö on tutkimuksen kannalta keskeinen. Uusia termejä kannattaa kuitenkin ottaa käyttöön vasta, kun on varmistettu, että olemassa olevia termejä ei ole olemassa. Nimetävä käsite voi olla uusi ilmiö, jolloin se nimetään ensimmäisen kerran. Tällaisessa tapauksessa kyse on termin luomisen ohella käsitteenmuodostuksesta. Toisaalta uutta termiä saatetaan tarvita, jos käsite on muuttunut niin olennaisesti, että olemassa oleva termi ei kuvaa sitä enää riittävän täsmällisesti (Sager, 1990, s. 80).

Ennen uuden termin luomista kannattaa selvittää, onko kyseisen käsitteen ylä- tai alakäsitteille olemassa olevia nimityksiä kirjoituskielellä. Jos on, niitä voi täsmentää jonkun määreen tai etuliitteen avulla (esim. *seikkailukamera*, englanniksi *action camera*), jolloin termi myös sopii yhteen olemassa olevan termistön kanssa ja kertoo jotakin olennaista

kuvattavasta käsitteestä. Kielen näkökulmasta uuden termin voi luoda esimerkiksi lainaamalla suoraan vieraasta kielestä, kääntämällä vieraskielisen termin (esim. *chat* eli *verkkojuttelu*; *blockchain* eli *lohkoketju*) tai ottamalla käyttöön jonkun aiemman termin ja täsmentämällä sitä etuliitteellä (esim. *videoblogi*, *yrittäjäblogi*, *ryhmäblogi*, *valeblogin*).

Jos uusi termi välttämättä tarvitaan, terminmuodostuksessa kannattaa noudattaa hyvän termin kriteerejä. Näitä ovat muun muassa kuvaavuus, oikeakielisyys, keskinäinen erotuvuus ja lyhyys (Nuopponen & Pilke, 2016, s. 65–70). Nimeäminen on hyvä tehdä läpinäkyvästi ja loogisesti, ja termivalinnan perusteet on syytä tuoda esille. Uuden termin pitäisi kuvata käsitettä jollakin tavalla, erottua selkeästi lähikäsitteistään ja sopia tyyliään tieteelliseen tekstiin. Esimerkiksi puhekielisiä ilmauksia (esim. *some*, *insta*, *kännykkä*) ei kannata käyttää ennen kuin ne vakiintuvat käyttöön. Terminmuodostuksessa on hyvä suosia omakielisiä sanoja, jotka eivät ole liian pitkiä tai hankalia käyttää ja taivuttaa.

Kun tutkimuksessa raportoidaan aineiston analyysiä, erityyppisille luokitteluille on myös tarpeen keksiä nimiä. Vaikka kysymys ei ole varsinaisista termeistä, nimeämisessä on hyvä noudattaa samoja periaatteita kuin termien valinnassa (ks. esimerkki 5).

- (5) Aineiston narratiivisissa johtajien organisaatiolle määrittelemät ihannearvot jakaantuvat kolmeen pääryhmään. Olen nimittänyt ryhmät *substanssiin*, *sidosryhmiin* ja *toimintatapaan liittyviksi*. Substanssiin liittyvät arvot jakaantuvat lisäksi kahteen alaryhmään, *substanssiosaimiseen* ja *substanssikokemukseen*. (Kuokkanen, 2019, s. 52)

Samoin kuin pitkistä termeistä myös luokkien nimistä on mahdollista käyttää tekstissä lyhyempää muotoa tai lyhennettä, jos se kerrotaan lukijalle.

3.3 Terminologia monikielisen kirjoitustilanteen haasteena

Tutkiminen on monikielistä toimintaa: lähteitä voi olla monella kielellä ja kirjoittaakin voi monella kielellä. Vieraskielistä tekstiä lukiessa termin ja käsitteiden tunnistamisen haaste on usein vaikeampi, koska yleiskielisiäkin sanoja voi olla vaikea ymmärtää. Jos lähdekirjallisuus on eri kielellä kuin kirjoittajan teksti, kirjoittajan täytyy selvittää, onko termille vastineita kirjoituskielellä ja mitä ne ovat (Hirsjärvi ja muut, 2000, s. 275). Termivastineiden etsinnässä yleiskielen sanakirja ei useinkaan ole hyvä vaihtoehto, koska sen lähtökohdaksi on kuvata yleiskieltä, jossa sanat saavat merkityksensä käyttöyhteydessään. Joitakin yleisimpiä termejä voi kuitenkin löytyä myös yleiskielisistä sanakirjoista. Erikoisalan sanakirjoista puolestaan löytyvät lähinnä vakiintuneet termit ja tiettyjen alojen ydinsanasto. Niissä ei siksi ole uusimpia eikä usein myöskään monisanaisia termejä. Tästä syystä hyviä tapoja löytää termi on etsiä aiheesta aiempaa tutkimusta, uusia oppikirjoja tai oppimateriaaleja sekä erikoisalan ammattikirjallisuutta.

Joskus on myös tilanteita, joissa termiä ei syystä tai toisesta löydy. Syy voi olla siinä, että käsite on uusi tai että se ei ole tunnettu siinä kulttuuriympäristössä, johon tekstiä laaditaan. Esimerkiksi jotkut kulttuuriin ja kansallisiin ilmiöihin liittyvät käsitteet voivat olla kulttuurispesifejä (esim. *public school*). Silloin käsite kannattaa selittää kirjoituskielellä ja lisätä sulkuihin vastaava termi lähteen kielellä esimerkkien 2–4 tapaan. Kuten Tau-

lukko 1 osoittaa, käsitteen selittäminen kertoo lukijalle, mitä näkökulmia ja piirteitä kirjoittaja haluaa käsitteestä korostaa ja samalla myös, onko käsite ymmärretty riittävän syvällisesti.

Erikieliset termit, samoin kuin synonyymit, saattavat myös paljastaa erilaisia näkökulmia käsitteeseen (Kosunen, 2016, s. 123; Nissilä & Nuopponen, 2012, s. 227). Esimerkiksi suomen kielen termi *terveyskeskus* korostaa terveyttä eikä sairautta, sen vastine suomenruotsissa *hälsovårdscentral* puolestaan korostaa terveyden hoitamista ja ruotsinruotsissa *vårdcentral* hoitamista yleensä. Vastaavasti esimerkiksi suomen kielen termi *verkkoasiointi* saa englanniksi useita vastineita, joissa on määritelty asioinnin kohde; myös vastineeksi tarjottu *electronic services* -termi korostaa palvelujen tarjontaa eikä sitä, mitä henkilö verkossa tekee.

Käsitteen selittäminen on hyvä vaihtoehto silloin, kun kyseessä ei ole tutkimuksen pääkäsite. Jos käsite on tutkimuksen kannalta keskeinen, kannattaa luoda uusi termi hyvän termin kriteerejä noudattaen. Keskeisien termien kohdalla kannattaa nähdä vaivaa, koska käsitteen nimeäminen nostaa esiin sen, mikä käsitteessä on olennaista, mikä taas selkeyttää myös tutkijan omaa ajattelua. Tutkimusaiheesta saattaa myös olla tarpeen puhua laajemmalle yleisölle, jolloin suomenkielinen termi on kätevämpi käyttää ja kertoo kuulijakunnalle enemmän kuin vieraskielinen vastine (ks. esimerkki 6).

- (6) Tässä tutkimuksessa käytetään englanninkielisestä *empowerment*-termistä suomenkielistä vastinetta *voimaantuminen*. (Rytkönen, 2011, s. 21)

Yhä yleisempää on, että myös opinnäytteitä kirjoitetaan englannin kielellä. Silloin voi olla tarpeen selittää suomalaisia ilmiöitä vastaavalla tavalla kuin edellä on kuvattu. Tällöin uusien termien luomista ei suositella, koska ne jäävät helposti opinnäytteen “sisäiseksi kieleksi” ja teksti ei avaudu kohdekieliselle lukijalle lainkaan.

3.4 Tekstin viimeistely ja palaute

Viimeistelyvaiheeseen kuuluu paitsi työn tarkka lukeminen ja muokkaaminen, myös palautteen pyytäminen, saaminen ja antaminen. Tarkistusluennassa on hyvä varmistaa, että termien käyttö on johdonmukaista eikä turhaa synonymiaa tai sekavuutta ole jäänyt tekstiin. On myös hyödyllistä tarkistaa, missä kohtaa työtä termi otetaan käyttöön ensimmäisen kerran ja missä käsite määritellään. Käsitteen määrittely voidaan tehdä alustavasti esimerkiksi johdannossa ja kriittisemmin lähteiden kautta pohtien teoreettisen viitekehysten esittelyn yhteydessä. Usein tavoite- ja menetelmäluvuissa vaaditaan jonkinasteista termien selittämistä, jotta lukijalle tulee selväksi, mitä tutkija työssään aineistolle tekee.

Pääsääntö on, että jos ohjaaja ja muut lukijat eivät ymmärrä tekstistä jotakin kohtaa tai joku ajatus jää epäselväksi, siihen on kiinnitettävä erityistä huomiota muokkausvaiheessa ja kyseisiä kohtia on selkeytettävä. Kyse saattaa olla käsitteiden puutteellisesta selittämisestä tai ymmärtämisestä tai virheellisestä tai huolimattomasta termien käytöstä. Termivalintoja kannattaa pohtia myös yhdessä muiden kanssa: ohjaajan ja vertaisryhmän avulla löytyy usein parhaat termivaihtoehdot. Esimerkiksi jos joudutaan luomaan uusi termi,

siitä on hyvä keskustella muiden kanssa, jotta saadaan erilaisia näkemyksiä valinnan toimivuudesta ja sopivuudesta asiayhteyteen.

4 Pohdinta

Yksi opinnäytteen kirjoittamisen perinteisistä tavoitteista on oppineisuuden osoittaminen. Se tarkoittaa paitsi sitä, että kirjoittaja osoittaa lukeneensa tutkimusaiheen kannalta keskeistä kirjallisuutta, myös sitä, että hän kykenee kertomaan siitä muille omin sanoin, sitomaan aiemman tutkimuksen omaan tutkimusaiheeseensa ja tuottamaan näin uutta tieteellistä tietoa. Käsitteiden nimeämiseen ja määrittelyyn liittyvät haasteet voi hyvin myös tuoda esiin tieteellisessä tekstissä.

Tutkimuksen raportoimisessa punnitaan kirjoittajan asiantuntijuus. Kyky ymmärtää oman alan käsitteitä ja käyttää erikoissanastoa sujuvasti kertoo asiantuntijuuden laadusta ja syvyydestä (Luukka, 2002, s. 19). Täsmällinen ja sujuva omasta alasta viestiminen edellyttää taitoa tunnistaa termit ja käyttää niitä oikein oikeissa asiayhteyksissä. Syvintä asiantuntijuutta edustaa se, että kirjoittaja osaa sopeuttaa sanomansa sen mukaan, kenelle hän kirjoittaa. Tällainen asiantuntija ymmärtää, mikä on erikoisalan tietoa ja mitä siitä täytyy selittää niille, jotka eivät tunne alaa. Hän myös osaa kommentoida omia valintojaan, kuten käsitteiden ja termien valintaa ja käyttöä. Tämä on usein parempi ratkaisu kuin kiistanalaisten ja monitulkintaisten käsitteiden käyttö ilman perusteluja.

Tieteellisen kirjoittamisen vaiheet heijastavat tieteellisen ajattelun kulkua. Siksi kirjoittamisen eri vaiheissa tulee eteen erilaisia erikoisalan termeihin ja käsitteisiin liittyviä haasteita. Ne käytännön ohjeet ja toimintatavat, joita olemme edellä kuvanneet ulottuvat kuitenkin laajemmalle kuin pelkästään opinnäytteen kirjoittamiseen.

Ammatissa kirjoittaminen on harvoin yhden ihmisen yksin tekemistä. Merkityksistä, käsitteistä ja termeistä joutuu neuvottelemaan työelämän eri yhteyksissä yhä uudelleen. Työelämässä tyypillinen yhdessä kirjoittaminen edellyttää kykyä "sanoittaa" omia ajatuksia ja tietoja, mutta myös halua ymmärtää toisten esittämiä näkökulmia, joilla saattaa olla erilaiset, esimerkiksi eri tieteenalaan liittyvät lähtökohdat. Näissä tilanteissa kyky eritellä käsitteitä ja niihin liittyviä eri näkökulmia on tärkeä työelämätaito. Tämä on myös yksi peruste sille, että opinnäytetyö vaaditaan osana akateemisia opintoja.

Lähteet

- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365–387.
- Haarala, R. (1981). *Sanastotyön opas*. Kotus.
- Hamunen, M. (2019). Johdanto. Käänteitä ja kääntämisiä, käsitteitä ja käsittämisiä. Teoksessa M. Hamunen, T. Nieminen, T. Kelomäki & H. Dufva (toim.), *Käänteitä ja käsitteitä. Näkökulmia kielitieteelliseen keskusteluun* (s. 7–28). SKS.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Katajamäki, H. (2018). *Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa: Pääkirjoitustoimittajan sosiaalisesta roolista tuotettu, teksteistä tulkittu* [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-833-7>
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. (2017). *Tiede ja teksti: tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Gaudeamus.
- Kosunen, R. (2016). Introductory tutorials in the principles of terminology work provided by the Government Terminology Service – the present and future. Teoksessa A. Nuopponen & N. Pilke (toim.), *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik* (s. 117–125) (2. painos). Studentlitteratur.
- Kuokkanen, S. (2019). Hehkua nuotio vai tulosalue? Julkisen organisaation identiteetti organisaatiomuutoksen jälkeen [pro gradu -tutkielma, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019103035820>
- Luukka, M.-R. (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* (s. 133–160). Solki.
- Luukka, M.-R. (2002). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 13–28). Vastapaino.
- MOT Englannin tekniikka ja kauppa. (N.d). Value at risk. Teoksessa *Kielikone Oy*. Noudettu 2020-04-08 osoitteesta www.sanakirja.fi/english-finnish/value%20at%20risk
- Nieminen, T. (2019). Merkityksetöntä merkityksen tutkimusta eli mieletöntä semantiikkaa. Peircen haaste nykykielitieteelle. Teoksessa M. Hamunen, T. Nieminen, T. Kelomäki & H. Dufva (toim.), *Käänteitä ja käsitteitä. Näkökulmia kielitieteelliseen keskusteluun* (s. 141–185). SKS.
- Nissilä, N. & A. Nuopponen (2012). Terminologin näkökulma synonymiaan. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.), *Kielet liikkeessä. VAKKI-symposiumi XXXII 11.-12.2.2012* (s. 219–229). VAKKI.
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 94–122). VAKKI.
- Nuopponen, A. & N. Pilke (2016). *Ordning och reda. Terminologilära i teori och praktik* (2. painos). Studentlitteratur.
- Rytkönen, J. (2011). Voimaantuminen kuntoutusprosessissa. Osallistuva ohjaaja voimaannuttajana kuntoutusprosessissa [pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. Noudettu 2020-1-10 osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/15168776.pdf>
- Sager, J. C. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. John Benjamins.
- Saxén, H. & Heinonen, V. M. (2017). Huumorista hoivaan - mainoselokuvien miestyyppejä Suomessa. *Kulutustutkimus. Nyt: Kulutustutkimuksen seuran julkaisu*, 11(2/2017), 25–43.
- TSK (2019a). Pankki- ja rahoitussanasto. Noudettu 2019-12-20 osoitteesta <http://www.tsk.fi/tsk/pankkisanasto/fi/>
- TSK (2019b). TEPA-termipankki. Erikoisalojen sanastojen ja sanakirjojen kokoelma. Noudettu 2019-12-20 <http://www.tsk.fi/tepa/fi/>.
- Uljas-Rautio, K. (2010). Kirjoittamisen ja lukemisen taito. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas-Rautio (toim.), *Ajattele itse!: Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet* (s. 149–282). Bookwell.
- Ventola, E. (2006). Genre systeemis-funktionaalisessa kielitieteessä. Esimerkkinä asiointitilanteet. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* (s. 96–121). SKS.
- Väliverroten, E. (2002). Kirjoittaminen prosessina. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 83–94). Vastapaino.

Hyvän argumentin anatomia

Tommi Lehtonen

Argumentointi on perusteltujen väitteiden esittämistä, jolla tavoitellaan kuulijoiden ja lukijoiden vakuuttamista. Siten argumentoinnin arvioinnin peruskysymyksiä ovat, tulisiko väite hyväksyä esitettyjen perusteiden nojalla ja ovatko perustelut vakuuttavia, hyviä ja riittäviä. Tässä artikkelissa tutkitaan hyvän argumentin edellytyksiä ja tuntomerkkejä ja analysoidaan argumenttien epäonnistumisen syitä, jotka voivat liittyä niin argumentin esittäjään kuin vastaanottajaankin. Artikkeliki keskittyy argumentaatioanalyysiin, jonka näkökulma on suppeampi kuin retoriikan tutkimuksen välineitä hyödyntävässä retorisisessä analyysissä.

Avainsanat: argumentti, argumentointi, argumentaatiokritiikki, perustelu, taustaoletus

1 Johdanto

Puhuminen ja kirjoittaminen ovat akateemisen kansalaisen perustaitoja. Ne voidaan tiivistää taitoon esittää kiinnostavia kysymyksiä ja taitoon vastata niihin vakuuttavasti. Tieteessä vakuuttavuus nojaa väitteiden perustelemiseen, jota kutsutaan argumentoinniksi. Argumentointia pidetään hyvän tutkimuksen, kuten väitöskirjan ja tieteellisen artikkelin, perusvaatimuksena. Tämän artikkelin tarkoitus on analysoida, mitä argumentointi on ja millaista on argumentatiivinen tutkimus. Näihin kysymyksiin voidaan vastata asianmukaisesti vain tutkimalla ensin, mitä ovat argumentit.

Argumentit ja argumentointi kuuluvat tieteelliseen esitystapaan. Tuo esitystapa palvelee tieteellisen tutkimuksen tehtäviä, joita ovat uuden tiedon hankinta, ongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen, kysymysten muotoileminen ja niihin vastaaminen sekä tutkimusaineistojen kerääminen, kuvaaminen ja analysointi. Tässä artikkelissa syvennyttään argumenttien luonteeseen ja tehtävään erityisesti päättelyn eli perustelujen ja johtopäätösten esittämisen näkökulmasta. Hyvän argumentin edellytyksistä ja esteistä keskustellaan filosofisen käsitteanalyysin avulla. Artikkelissa tehdään ero argumenttien asiasisällön analyysin ja retorisen analyysin välillä. Artikkeliki keskittyy argumentaatioanalyysiin, jonka näkökulma on suppeampi kuin retoriikan tutkimuksen välineitä hyödyntävässä retorisisessä analyysissä.

Artikkeli osallistuu ajankohtaiseen argumentaatiokeskusteluun esittelemällä sen lähtökohtia ja tuloksia, joista muodostetaan kokonaiskuva sekä opettajien että opiskelijoiden käyttöön. Suomessa filosofista argumentaatioanalyysia ja -teoriaa ovat kehittäneet erityisesti Marja-Liisa Kakkuri-Knuutila tutkimusryhmineen (1998, 2006) sekä Leila Haaparanta ja Ilkka Niiniluoto (2016). Kansainvälisesti alan johtavia teoretikkoja ovat Frans van Eemeren (2010, 2016, 2018) ja hiljattain edesmennyt Stephen Toulmin (2003).

Artikkelin kulku on seuraava. Ensin analysoidaan ja määritellään argumentin käsitettä eri näkökulmista historiallisten esimerkkien ja nykykeskustelun valossa sekä tehdään huomioita kielen argumentatiivisesta käytöstä. Tässä yhteydessä kiinnitetään erityistä huomiota kahteen keskeiseen päättelyn logiikkaan: deduktiiviseen ja induktiiviseen. Saatujen tulosten täsmentämiseksi analysoidaan reilun argumentoinnin ehtoja sekä taustaoletusten

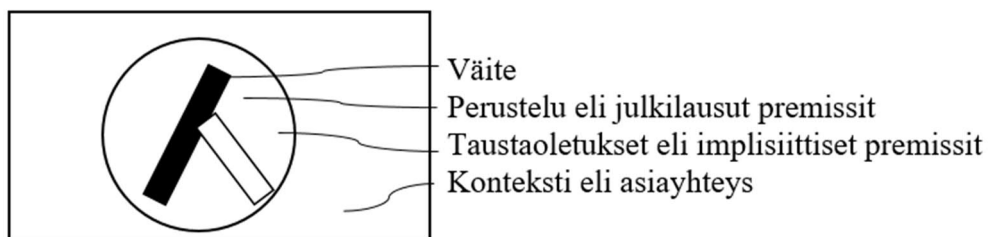
roolia argumenteissa. Lopuksi keskustellaan argumentatiivisesta tutkimusotteesta ja argumentaatiokritiikin perusteista.

2 Argumentti

Argumentoinnin tarkoituksen ymmärtämiseksi on tärkeä perehtyä ensinnäkin siihen, mitä argumentit ovat. Siksi on hyödyllistä luoda silmäys sanan etymologiaan. Argumentti-sana on peräisin latinan substantiivista *argumentum* ja verbistä *arguere*. *Argumentum* tarkoittaa ulkoista merkkiä, näyttöä, osoitusta ja todistetta, *arguere* taas merkin antamista, selväksi tekemistä, osoittamista ja todistamista (Pietarinen, 1992, s. 5). Vaikka viimeksi mainitaan matematiikan erityistehtävä todistaminen eli todeksi osoittaminen, argumentointi ei rajoitu matemaattisiin todistuksiin, vaan kaikilla tieteenaloilla esitetään ja analysoidaan argumentteja. Terminologisenä seikkana mainittakoon, että varsinkin yhdyssanoissa on tapana käyttää *argumentoinnin* synonyymia *argumentaatio*, kuten ilmauksissa *argumentaatioanalyysi* ja *argumentaatiokritiikki*.

Argumentin käsitteen tarkastelu on syytä aloittaa antiikista, jossa argumentaatioanalyysia kehittivät sellaiset kirjoittajat kuin Platon (427–347 eaa.) ja Aristoteles (384–322 eaa.). Aristoteleen (2002, s. 7) mukaan ”päätelmä on argumentti, jossa joistakin väitteistä seuraa niiden perusteella välttämättä jotakin muuta kuin ne” (*Top.* I, 1, 100a25). Argumentin määritelmää ja osia Aristoteles (1994, s. 60) käsittelee myös *Ensimmäisessä analytiikassa* (*An. pr.* I, 1, 24b18–22).

Näin Aristoteleen mukaan argumentti on kokonaisuus, jossa päätellään premisseistä eli lähtökohdista johtopäätös. Argumentin lähtökohtiin sisältyy taustaoletuksia, jotka yhdessä julkilausuttujen premissien eli perustelujen kanssa vievät johtopäätökseen eli siihen, mitä argumentti varsinaisesti väittää. Aristoteleen käsityksen pohjalta voidaan tiivistää, että argumentti on kokonaisuus, joka koostuu väitteistä, perusteluista ja taustaoletuksista. Argumentaatioanalyysi on puolestaan tämän kokonaisuuden kriittistä tarkastelua (Kakkuri-Knuuttila, 1998, s. 389; Toulmin, 2003, s. 94–105).



Kuvio 1. Argumentin rakenne.

Vaikka nämä luonnehdinnat ovat suoraviivaisia, argumentti-sana on monimerkityksinen. Arkikielessä *argumentti* voi tarkoittaa väitettä tai sen perustelua. Voidaan kysyä esimerkiksi: ”Millä perustelet argumenttiasi?”, jolloin *argumentti* tarkoittaa väitettä. Jotkut pu-

huvat argumenteista tarkoittaen omaa mielipidettään, joka voi olla täysin perustelematonkin. Toisaalta voidaan puhua argumentista jonkin puolesta tai jotakin vastaan. Silloin tarkoitetaan perustelua, joka esitetään jonkin väitteen puolesta tai sitä vastaan (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 88).

3 Argumentti pyrkii tekemään väitteen uskottavaksi

Edellä argumentti määriteltiin väitteistä, perusteluista ja taustaoletuksista koostuvaksi kokonaisuudeksi. Tällaisen osien avulla tapahtuvan määrittelyn lisäksi argumentti voidaan määritellä tehtävänsä perusteella: argumentin tehtävä on antaa tukea väitteelle. Väite taas on se, minkä lukijan ja kuulijan halutaan uskovan (kuvio 1). Näiden argumenttien kannalta keskeisten tavoitteiden – tuen ja uskottavuuden – havainnollistamiseksi analysoidaan seuraavassa uutisesimerkkiä:

Kohtuujuomisen terveellisyys harhaa?

Alkoholin terveellisyydestä kertovat tutkimukset ovat usein virheellisiä, amerikkalais-kanadalaisen tutkijaryhmän tuore selvitys toteaa. Monien tutkimuksien mukaan alkoholin kohtuukäyttäjät elävät raittiita ihmisiä pidempään. Selvityksen mukaan tutkimuksissa raittiiksi nimetyt henkilöt ovat kuitenkin usein joutuneet lopettamaan alkoholin käytön esimerkiksi sairauksien vuoksi. Kuolleisuuserot johtuvatkin pikemminkin siitä, että tutkimuksien ”raititit” ovat jo valmiiksi sairaampia kuin kohtuukäyttäjät, eikä siitä, että alkoholilla olisi terveyttä edistäviä vaikutuksia, selvityksessä todetaan. Onkin mahdollista, että alkoholin kohtuukäyttö on merkki ihmisen hyvästä terveydestä eikä sen syy, tutkijat arvelevat. (YLE uutiset 31.3.2006.)

Uutisessa esitetään seuraava argumentti:

Kohtuujuomisen terveellisyys on harhaa, koska alkoholin terveellisyydestä kertovissa tutkimuksissa raittiiksi nimetyt henkilöt ovat usein jo valmiiksi sairaampia kuin kohtuukäyttäjät ja ovat joutuneet lopettamaan alkoholin käytön esimerkiksi sairauksien vuoksi.

Tässä argumentissa halutaan siis lukijan uskovan, että kohtuujuominen ei olekaan niin terveellistä kuin on luultu. ”Kohtuujuomisen terveellisyys on harhaa” on argumentin väite. Kysymykseen, miksi lukijan pitäisi uskoa kohtuujuomisen terveellisyyden olevan harhaa, vastaa koska-konjunktion jälkeinen sivulause. Lukijan tulisi uskoa väite sen tiedon perusteella, että alkoholin terveellisyydestä kertovissa tutkimuksissa raittiiksi nimetyt henkilöt ovat usein jo valmiiksi sairaampia kuin kohtuukäyttäjät.

Esimerkistä käy ilmi, että argumentti pyrkii tekemään väitteen uskottavaksi. Argumentin tehtävä on siis perustella. Näin ollen argumentti on suunnattu niille, jotka eivät vielä usko väitteeseen tai ole siitä vakuuttuneita. Tämän perusteella joku voisi ehdottaa hyvän argumentin tuntomerkeksi, että argumentti saa lukijan uskomaan väitteeseen eli vakuuttumaan sen paikkansapitävyydestä. Huono argumentti puolestaan epäonnistuu tässä eli jättää lukijan tai kuulijan epäuskoiseksi. Tilanne ei kuitenkaan automaattisesti ole tämä, vaan monet viestin vastaanottajaan liittyvät seikat, kuten tietämättömyys, ymmärryksen puute, ajatusvirheet ja uppiniskaisuus, voivat estää hyväkin argumenttia vakuuttamasta. Oma

lukunsa ovat argumentit, jotka vakuuttavat vastaanottajansa, vaikka ovat valhetta ja propagandaa. Vastaanottajan asenteet ja tietämättömyys voivat saada hänet herkästi hyväksymään virheellisen argumentin.

Psykologiassa ja markkinoinnin tutkimuksessa on keskusteltu paljon kognitiivisesta dissonanssista. Se on viestin vastaanottajaan liittyvä piirre ja ajatusvirhe, jossa vastaanottaja torjuu jonkin faktan, kun se ei sovi hänen uskomusjärjestelmäänsä (Festinger, 1957; Aronson, 1992; Thibodeau & Aronson, 1992). Kognitiivisen dissonanssin vallassa oleva ei siis vakuutu hänelle esitetystä hyvästäkään argumentista. Vastaanottajan uppiniskaisuutta ei argumentin esittäjä pysty välttämättä poistamaan, mutta hän voi omalla toiminnallaan madaltaa tiedon ja ymmärryksen esteitä. Esimerkiksi argumentin taustoittaminen ja perustelujen selittäminen voivat auttaa.

Koska argumentit ovat tieteellisessä esityksessä tärkeitä, on kuulijan ja lukijan kannalta hyödyllistä, että argumentteja voidaan tunnistaa kielellisten seikkojen perusteella. Argumenteille onkin olemassa monia kielellisiä tunnistuskeinoja (Kakkuri-Knuuttila, 1998, s. 66; Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 86). Edellisessä esimerkissä niistä tavattiin *koska*-konjunktio. Argumentin väitettä ilmaisevat seuraavat konjuktiot ja rakenteet: *joten, siksi, siten, niinpä, mistä/tästä seuraa että, mikä osoittaa että ja mistä voi päätellä että*. Perustelua taas ilmaisevat muun muassa seuraavat ilmaukset: *koska, sillä, siksi että, sen nojalla että, siitä syystä että, sen vuoksi että, siitä johtuen että ja sen perusteella että*. Nämä ilmaukset toimivat siis argumenttien osoittajina, mikä auttaa ja tehostaa argumentaatioanalyysia.

Argumentaatioanalyysin tehtävänä on myös tunnistaa tekstin keskeinen sisältö ja pääargumentit. Ensinnäkin voidaan olettaa, että tekstin kirjoittaja on pyrkinyt perustelemaan erityisen hyvin sen, mitä hän on pitänyt tärkeänä. Toinen keskeisen sisällön indikaattori ovat pääväitteet. Sellaisiksi sanotaan väitteitä, joille tekstissä on perusteluja mutta jotka eivät toimi perusteluna muille väitteille (Kakkuri-Knuuttila, 1998, s. 100). Tieteellisen artikkelin rakenteen näkökulmasta pääväite täsmentää tutkimustuloksen eli tutkimuksessa tehdyn löydön asemaa suhteessa aiempaan tutkimukseen. Pääväite siis osoittaa, minkälaista uutta tietoa (*contribution*) tutkimustulos tarjoaa jollekin koulukunnalle tai tutkimusprojektille (Kakkuri-Knuuttila & Kylänpää, 2012, s. 158).

Edellä esitetyn perusteella argumentoinnin tehtävä ja tavoite voidaan tiivistää seuraavasti: Argumentointi on perusteltujen väitteiden esittämistä, jolla tavoitellaan kuulijoiden ja lukijoiden vakuuttamista. Argumentointi voidaan myös määritellä eri argumenttien vuorovaikutukseksi jonkin johtopäätöksen puolesta tai sitä vastaan (Walton, 2013, s. 1). Siten argumentoinnin arvioinnin peruskysymyksiä ovat, tulisiko väite hyväksyä esitettyjen perusteiden nojalla ja ovatko perustelut vakuuttavia, hyviä ja riittäviä (Kakkuri-Knuuttila, 1998, s. 76).

4 Kielen argumentatiivinen käyttö

Argumentaatiotaidot ovat tärkeitä niin jokapäiväisessä elämässä kuin lainkäytössä, tieteellisessä tutkimuksessa, politiikassa ja liiketoiminnassakin. Paras tapa oppia argumentoimaan on kokeilla todellisia argumentteja päivittäisessä keskustelussa.

Kun kuulija tai lukija pyritään saamaan vakuuttuneeksi jostakin asiasta, kieltä käytetään argumentatiivisesti (Pietarinen, 1992, s. 5). Edellä opittiin Aristoteleelta, että argumentoinnissa perustellaan kielellisiä ilmaisuja toisten kielellisten ilmaisujen avulla. Argumentti voi kuitenkin sisältää myös ei-kielellisiä osia. Jos esimerkiksi Maija haluaa perustella väitettään, että tänään on mitä parhain retkipäivä, voi hän sanallisen perustelun sijaan avata verhot, jolloin Matti näkee perustelun omin silmin. Myös teksteissä, kirjoituksessa ja puheessa voidaan ”näyttää” jotain suoran argumentoinnin sijasta. Se tapahtuu esimerkkien, kuvausten ja kerronnan erilaisten muotojen avulla sekä tilannesidonnaisia retorisia keinoja käyttäen.

Tutkimuksessa erotetaan usein rationaalinen ja retorinen argumentointi. Rationaalinen argumentointi pyrkii mahdollisimman täsmälliseen kielenkäyttöön. Siten rationaalisen argumentin premissien tulee olla mahdollisimman yksiselitteisiä ja varmoja. Lisäksi päätelyn premisseistä johtopäätöksiin tulee olla kunnossa eli deduktiivisesti pätevää tai induktiivisesti vahvaa (Skyrms, 2000, s. 17, 22). Deduktiivinen pätevyys tarkoittaa, että johtopäätös seuraa premisseistä välttämättä: kun argumentin esittäjä on ensin myöntänyt jotakin, hän on sen jälkeen pakotettu hyväksymään jotakin muuta aiemmin myöntämänsä takia. Induktiivinen vahvuus taas viittaa empiriseen näyttöön – siihen, kuinka paljon näyttöä on väitteen tueksi ja kuinka vakuuttavaa tuo näyttö on.

Retorinen argumentointi käyttää hyväksi monia keinoja saadakseen kuulijan tai lukijan vakuuttuneeksi. Voidaan esimerkiksi vedota tunteisiin tai auktoriteetteihin, käyttää hyväksi kielen moniselitteisyyttä tai esittää tahallisesti harhaanjohtavia päätelmiä. Tällainen argumentointi on aina ollut yleistä politiikassa. Antiikin Kreikassa puhetaidon opettajat, sofistit, olivat erityisen perehtyneitä retoriseen argumentointiin. Näihin puhetaidon mestareihin viittaa Platon (1978, s. 18), kun hän kuvaa retorisen argumentoinnin voimaa *Gorgias*-dialogissa:

Jos sinä tietäisitkin, miten puhetaito alistaa valtansa alle melkein kaikki muut taidot. [...] Väitän edelleen, että jos puhuja ja lääkäri yhdessä menisivät mihin tahansa kaupunkiin, ja heidän siellä pitäisi kilpailla kansankokouksen tai jonkin muun kokouksen edessä siitä kumpi heistä olisi sopivampi valtionlääkäriin virkaan, ei lääkäriellä olisi mitään mahdollisuuksia vaan valituksi tulisi se joka osaa puhua, mikäli hän sitä haluaisi. [...] Puhuja saisi itsensä valituksi virkaan kuin virkaan ennen muita hakijoita, sillä ei ole asiaa josta puhuja suuren yleisön edessä ei puhuisi uskottavammin kuin alan ammattimies. Sitä on puhetaito ja niin suuri sen mahti! (*Gorgias*, 456a–c)

Sofisteja ei kuitenkaan pelkästään kiitelty puhetaidostaan, vaan heidän katsottiin käyttävän sitä kyseenalaisesti kuulijoidensa manipulointiin ja ympäripuhumiseen. Tästä syystä myös Aristoteles (2002, s. 156) arvosteli sofisteja ankarasti: ”Sofistiikka näet on vain näennäistä viisautta ja sofisti on näennäisellä viisaudella rahastaja” (*Soph. el.*, 1, 165a20–30).

Retoriikasta puhutaan kuitenkin myös toisessa merkityksessä. Silloin tarkoitetaan argumentaatioanalyysiä täydentävää psykologista näkökulmaa. Retoriikka rakentaa siltaa argumenttien analyysin ja tekstin vaikutuksen empiirisen tutkimuksen välille (Kakkuri-Knuuttila, 1998, s. 233). Aristoteles (1997, s. 11) luonnehtii retoriikan vaikutuskeinoja seuraavasti: ”Puheella voidaan saada aikaan kolmenlaisia vakuuttumisen syitä: ensinnä puhujan luonteeseen perustuvia (*ethos*), toiseksi kuulijan mielentilaan perustuvia (*pathos*) ja kolmanneksi itse puheeseen perustuvia (*logos*) joko osoittamisen tai näennäisen osoittamisen kautta” (*Rhet. I, 2, 1356a1–4*). Jako *ethokseen*, *pathokseen* ja *logokseen* on sittemmin vakiintunut osaksi retorista terminologiaa.

Edellä opittiin Aristoteleelta (1994, s. 60), että päätelmässä ”joistakin asetetuista välttämättä seuraa jotakin muuta” (*An. pr. I, 1, 24b18–22*). Tähän ajatukseen palataan usein, kun selitetään deduktiivista eli pätevää päättelyä. Deduktiivisessa päätelmässä johtopäätöksen sanotaan seuraavan siinä esiintyvistä premisseistä. Lisäksi voidaan sanoa, että deduktiivinen argumentti on validi eli pätevä päätelmä, jossa tosista premisseistä välttämättä seuraa tosi johtopäätös. Jos siis deduktiivisen päätelmän premissit ovat todet, päätelmän johtopäätös ei voi olla muuta kuin tosi. Siksi sanotaan, että deduktio on totuuden säilyttävää (Niiniluoto, 2009).

Induktiivinen logiikka käsittelee puolestaan vain todennäköisiä päätelmiä. Induktiiviseen päättelyyn perustuva argumentti on siis tosi vain jollakin todennäköisyydellä eikä välttämättä säilytä totuutta. Tieteelliset argumentit – matematiikkaa ja logiikan tutkimusta lukuun ottamatta – ovat tavallisesti induktiivisia. Tärkeä johtopäätös tästä on, että tiede on erehtyväistä. Toinen tapa luonnehtia induktiota on sanoa, että se on ei-deduktiivinen argumentti, jossa otoksen ulkopuolella olevien yksilöiden ominaisuudet päätellään otoksessa olevien yksilöiden ominaisuuksista. Riippuen otoksen koosta ja edustavuudesta induktiivisen argumentin johtopäätös on enemmän tai vähemmän todennäköinen (Niiniluoto, 2009).

Deduktion ja induktion eroa voi kuvata myös sanomalla, että induktio on kumoutuvaa mutta deduktio kumoutumatonta. Induktion kumoutuvuus tarkoittaa sitä, että uuden toden premissin lisäys voi aiheuttaa sen, ettei johtopäätös enää seuraa. Esimerkiksi kokemuksen tähän mennessä vahvistama johtopäätös ”Kaikki joutsenet ovat valkoisia” voi milloin tahansa osoittautua epätodeksi eli kumoutua. Se kumoutuu heti, jos havaitaan yksikin muun värinen joutsen.

Induktiolla tarkoitetaan usein päätelmiä, jossa havaituista yksittäistapauksista päädytään yleiseen johtopäätökseen. Esimerkki tällaisesta on seuraavassa:

Premissi: Kaikki tähän mennessä havaitut joutsenet ovat valkoisia.
Johtopäätös: Siis kaikki joutsenet ovat valkoisia.

Vastaava induktiivinen ennustus eli singulaarinen induktio päättelee samoista oletuksista seuraavaksi tutkittavaan yksittäistapaukseen:

Premissi: Kaikki tähän mennessä havaitut joutsenet ovat valkoisia.
Johtopäätös: Siis seuraavaksi havaittava joutsen on valkoinen.

Molemmissa tapauksissa johtopäätös lausuu enemmän kuin oletukset. Ylipäätään induktiivisessa päätelyssä johtopäätös sisältää enemmän informaatiota kuin premissit. Sitä kutsutaan induktion ampliativisuudeksi eli lisäävyydeksi.

Argumentoinnin yksinkertaisin tilanne on silloin, kun perustelut ovat argumentin vastaanottajalle aluksi paremmin tunnettuja ja hyväksyttävämpiä kuin väite. Tällöin sanotaan, että väite seuraa perusteluista ja taustaoletuksista. Niiden nojalla argumentin vastaanottaja on valmis hyväksymään väitteen tai ainakin pitää väitettä hyväksyttävämpänä kuin aluksi (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 77). Juuri tähän liittyy induktiivisen päätelyn ampliativisuus (Salmon et al., 1999, s. 11–12).

Toisin kuin totuuden säilyttävä deduktio, induktio on erehtyväistä, mistä usein käytetty esimerkki on mustien joutsenten yllättävä löytyminen Australiasta 1700-luvulla. Induktiiviset päätelmät eivät siten ole loogisesti sitovia, eikä induktiota voi palauttaa deduktioon. Silti arkielämä ja tiede ratkaisevasti nojautuvat induktion antamiin johtopäätöksiin (Niiniluoto, 2009, s. 69–70).

5 Reilu argumentointi

Edellä viitattiin siihen, että hyväkin argumentti voi epäonnistua vakuuttamistehtävässään, jos viestin vastaanottajassa jokin estää sitä. Myös argumentin esittäjälle on omia vaatimuksiaan, jotka on tapana esittää reilun argumentoinnin sääntöinä. Niiden tarkoitus on palvella argumentoinnin myönteistä ulottuvuutta, johon kuuluu muun muassa mahdollisuus tunnistaa ja selvittää erimielisyyksien syitä sekä lisätä keskustelijoiden tietoa ja yhteistä ymmärrystä tarkasteltavasta asiasta.

Reilussa argumentoinnissa argumentin esittäjä on ensinnäkin rehellinen. Hän ei esitä perusteluja eikä nojaa taustaoletuksiin, joihin ei itse usko (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 84; Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 87–88). Toisekseen reilussa argumentoinnissa argumentin esittäjä esittää perusteet ja väitteet muodossa, jonka vastaanottaja ymmärtää. Lisäksi reiluun argumentointiin kuuluu, että argumentin esittäjä pyrkii välttämään heikkoja argumentteja. Nämä reilun argumentoinnin piirteet ovat tärkeitä sekä viestin ymmärrettävyyden että vakuuttavuuden näkökulmasta, jotka kulkevat käsi kädessä: aito vakuuttavuus edellyttää ymmärrettävyyttä. Tämä on tärkeää pitää mielessä myös tutkielmaa kirjoittaessa.

Tunnetuimpia reilun argumentoinnin sääntöjä ovat Paul Gricen yhteistyön periaate (*cooperative principle*) ja maksiimit (*maxims of conversation*). Yhteistyön periaatteen mukaan argumentin esittäjän pitää vuorollaan viedä keskustelua eteenpäin järkevästi ja keskustelun kannalta hyödyllisesti (Grice, 1989, s. 26–27; Miettinen, 2005, s. 21–22). Gricen maksiimit taas ovat seuraavat:

Laadun maksiimit (*maxim of quality*): Yritä puhua totta. Siis i) älä valehtele ii) äläkä väitä selaista, mitä et voi perustella.

Määrän maksiimit (*maxim of quantity*): Sisällytä puheeseesi i) riittävän paljon ii) muttei liikaa informaatiota.

Oleellisuuden maksiimi (*maxim of relation*): Puhu asiasta.

Esitystavan maksiimit (*maxim of manner*): Vältä i) epäselviä tai ii) monimielisiä ilmaisuja, iii) puhu lyhyesti ja iv) järjestelmällisesti.

Edellä korostettiin Gricen maksiimien mukaisesti, että reilu argumentointi ei nojaa epätodeksi tiedettyihin oletuksiin. Tähän on kuitenkin olemassa tärkeitä poikkeuksia. Kontrafaktuaalisia eli tosiasioiden vastaisia tilanteita koskevalla päättelyllä on tärkeä rooli niin arkiarjittelussa kuin tieteellisessä teorianmuodostuksessa. Sellainen päättely voi selvittää, mistä jossain ongelmassa on kysymys ja mihin jonkin ilmiön selittämisessä tulee kiinnittää huomiota.

Tällaisessa päättelyssä ja selittämisessä tärkeä rooli on tosiasia- ja vastaisen ehdon kausa-
liteettinäkökulmalla. Se voidaan ilmaista seuraavasti: *a* on *b*:n syy, jos ja vain jos on niin, että jos *a* ei olisi tapahtunut, *b* ei olisi tapahtunut (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti, 2006, s. 154). Tämän mukaan syysuhteesta on yksinkertaisesti kyse tapahtumien kontrafaktuaalisesta riippuvaisuussuhteesta. Niinpä esimerkiksi työttömyys on Kaskisten sellutehtaan entisen työntekijän asunnon myynnin syy, jos ja vain jos on niin, että jos hän ei olisi jäänyt työttömäksi, hän ei olisi myynyt asuntoaan. Kontrafaktuaalisten tilanteiden tarkastelussa ei ole kysymys valehtelusta, vaan erilaisten mahdollisuuksien tunnistamisesta, mikä on ymmärtämisen edellytys ja kuuluu kriittisen ajatteluun. Ymmärtäminen on sen tietämistä, millainen maailma olisi, jos väite olisi tosi.

Tässä esitettyjen esimerkkien perusteella on käynyt selväksi, että argumentin vastaanottajan etukäteistiedot ovat argumentoinnin onnistumisen kannalta olennaisia: hyväkin argumentti voi epäonnistua, jos vastaanottaja ei tunne, ymmärrä tai muusta syystä hyväksy argumentin lähtökohtia. Tämä näkyy tieteen valepuvussa esiintyvissä tutkimukseen perustumattomissa opeissa, joita sanotaan näennäistieteeksi. Esimerkkejä näennäistieteestä ovat astrologia, uskomuslääkintä, kreationismi, new age ja ufologia. Yhteistä niille on heikkoihin, virheellisiin tai väärin tulkittuihin perusteisiin nojaava usko ja toiveajattelu. Se kohdistuu johonkin, jonka tieteellinen tutkimus on kumonnut tai joka on tutkimuksista huolimatta jäänyt vahvistamatta. Silti näennäistiede esiintyy tieteen nimissä tai jopa ”parrempana” tieteenä (Tuomela, 1983, s. 126; Kotro, 2017, s. 40–41).

Karl Popperin (2002) mukaan tieteellisten väitteiden olennainen tuntomerkki on, että tiedetään, mikä osoittaisi ne perättömiksi. Väite on ei-tieteellinen, jos ei tiedetä, mikä edes periaatteessa voisi kumota sen. Tieteelliset väitteet ovat siis kumoutuvia, kun taas näennäistieteelliset opit pakenevat kritiikin otteesta kuin liukas saippua. Huuhaan ja näennäistieteen voi tunnistaa mahtipontisista lupauksista, kritiikin välttelystä sekä tieteen tunnuspiirteiden ja tieteellisen keskusteluyhteyden puuttumisesta (Niiniluoto, 2002, s. 35–38).

Näennäistiede rikkoo edellä kuvattuja reilun argumentoinnin sääntöjä ja Gricen maksimeja.

6 Taustaoletukset

Kuten edellä on todettu, argumentissa on perustelun ja väitteen lisäksi taustaoletuksia, jotka liittyvät argumentin asiayhteyteen (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 52). Taustaoletukset ovat usein julkilausumattomia, ja ne linkittävät väitteen esitettyihin perusteluihin. Linkityksen sitovin tapaus on se, jossa julkilausutut perusteet ja taustaoletukset yhdessä muodostavat riittävän ehdon väitteen hyväksymiselle. Jos pelkästään perustelun totuus takaa väitteen totuuden, sanotaan, että perustelun ja väitteen välinen linkki on sitova. Sellaisia ovat juuri deduktiiviset päätelmät.

Argumentin taustaoletuksia ei välttämättä tarvitse mainita silloin, kun ne ovat keskustelun osapuolten yhteisesti tuntemia ja hyväksymiä. Niin ei suinkaan aina ole, ja moni keskustelu mutkistuu, koska osapuolten taustatiedot ovat erilaiset. Taustaoletukset voidaan jättää kertomatta myös silloin, kun ne rikkoisivat esimerkiksi määrän, oleellisuuden tai esitustavan maksimeja. Liika informaatio sekoittaa lukijan ajatukset. Se, mikä on riittävän paljon muttei liikaa informaatiota, on tapauskohtaista ja edellyttää viestin esittäjältä vastaanottajan tietotason arviointia.

Siinä vaiheessa, kun siirrytään arvioimaan argumenttien hyväksyttävyyttä, lähimmät taustaoletukset on lausuttava julki, koska ne ovat olennainen osa itse argumenttia. Yleensä ne selviävät fyysisistä, kielellisistä tai muista sosiaalisista yhteyksistä, jotka keskustelijat olettavat lähtökohdiksi (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 68).

Tekstien taustaoletusten tunnistamiseksi voi olla hyödyllistä kysyä esimerkiksi seuraavaa:

- Kuka on tekstin kirjoittaja?
- Milloin teksti on kirjoitettu?
- Millainen kulttuurinen, yhteiskunnallinen tai poliittinen tausta kirjoittajalla on?
- Mitä tieteenalaa tai koulukuntaa hän edustaa?
- Kenelle ja miksi teksti on kirjoitettu?
- Mitä kirjoittaja on olettanut lukijoidensa tietävän?
- Millaisia asenteita hän on olettanut heillä olevan?
- Mihin käyttöön ja yhteyteen teksti on tarkoitettu?
- Missä teksti on julkaistu (esim. kirja, tieteellinen aikakauslehti, sanomalehti)?
- Mikä on tekstin genre eli lajityyppi?
- Sisältyykö tekstiin ivaa tai sarkasmia?

Muun muassa näiden kysymysten avulla voidaan selvittää, millaisessa historiallisessa, kulttuurisessa tai poliittisessa kontekstissa teksti on syntynyt. Kontekstin tunteminen auttaa ymmärtämään tekstiä ja argumentteja entistä paremmin.

Palataan uutiseen alkoholin terveysvaikutuksista. Uutisesta voidaan tunnistaa seuraava argumentti eli väitteen, perustelun ja taustaoletusten muodostama kokonaisuus:

Väite: Kohtuujoomisen terveellisyys on harhaa ja alkoholin kohtuukäyttö on merkki ihmisen hyvästä terveydestä eikä sen syy.

Perustelu: Tutkimuksissa raittiiksi nimetyt henkilöt ovat usein jo valmiiksi sairaampia kuin kohtuukäyttäjät ja ovat joutuneet lopettamaan alkoholin käytön esimerkiksi sairauksien vuoksi.

Taustaoletus (taustatieto): Monien tutkimusten mukaan alkoholin kohtuukäyttäjät elävät raittiita ihmisiä pidempään.

Taustaoletus täsmentää uutisen kontekstia, johon perustelussa mainittu raittiiden ja kohtuukäyttäjien terveydentilaa koskeva ero liittyy. Erityisesti tieteelliselle tutkimukselle on tyypillistä, että se lausuu julki ja arvioi taustaoletusten paikkansapitävyyttä ja vakuuttavuutta. Juuri se on argumentatiivisen tutkimusotteen tarkoitus ja tehtävä.

7 Argumentatiivinen tutkimusote

Alussa todettiin, että argumentatiivisuus on yksi tieteellisen kirjoittamisen tavoitteista ja luetaan hyvän tieteellisen esityksen tuntomerkkeihin. Tieteellisen tutkimuksen olennainen tehtävä on vastata kysymyksiin ja ratkaista ongelmia. Tämän vuoksi tutkimuksen tulee olla suunnittelusta lähtien ongelmakeskeistä ja panostaa kiinnostavien kysymysten esittämiseen ja niihin vastaamiseen. Kiinnostavia kysymyksiä osataan kuitenkin esittää vasta, kun tarkasteltavaan aihepiiriin on perehdytty riittävästi eli kun tutkija on saanut aihepiiriin riittävästi haltuunsa.

Kun tutkitaan valitun aihepiirin kirjallista lähdeaineistoa, voidaan lukemisen liittyvä tutkimustehtävä asettaa muotoon ”*A*:n käsitys *x*:stä”. Tällöin pyritään siis vastaamaan mikä-kysymykseen: Mikä on *A*:n käsitys *x*:stä? Tämä on myös yleinen tenttikysymyksen muoto humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä. Kun siihen vastataan, tutkittavan ajatuksia kuvataan ja toistetaan. Tällainen toistaminen eli referointi on välttämätöntä, jotta tutkija voi luotettavasti ja kiinnostavasti esittää, millä perusteella hän on päätenyt tekemiinsä johtopäätöksiin.

Argumentatiivisessa tutkimusotteessa on olennaista, että yritettäessä vastata mainitunlaiseen kysymykseen ei katsota riittäväksi vain kuvailua, joka on olennaisesti tutkittavan ajatusten toistamista ja referointia. Argumentatiiviseen tarkasteluun kuuluu, että vastausyrityksiin liitetään näkökulmien sekä käsite- että analyysivälineiden eksplikointeja ja miksi-kysymyksiä. Johtopäätösten tekeminen on olennaisesti vastaamista juuri miksi-kysymykseen ja muihin selittäviin kysymyksiin, kuten seuraavassa:

Miksi *A*:lla on juuri *y*:n kaltainen käsitys *x*:stä?

Mille oletuksille y perustuu?

Mitä y:ssä on edellytetty?

Mitä y:stä seuraa?

Kun miksi-kysymykseen vastataan, päämääränä on tutkittavana olevien ajatusten syiden ja selitysten alkuehtojen ja taustaoletusten keksiminen. Miksi-kysymyksiin vastaaminen merkitsee, että tutkimuksessa pyritään antamaan selitys. Selitys poikkeaa kuvauksesta siinä, että se laajentaa tietoa tutkittavasta asiasta yli sen, mitä tutkimusaineisto suoraan sanoo. Selittäminen edellyttää myös hypoteesien eli vastausehdotusten rakentamista. Selittämisessä selitettävä asia kytketään siis muihin asioihin, joiden sanotaan selittävän sen (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 61–64). Pelkässä kuvailussa hypoteesit katsotaan tarpeettomiksi, koska tulkinnan aina oletetaan olevan oikea pelkän dokumentoinnin varassa (Kirjavainen, 1984, s. 368). Tällainen deskriptiivinen tutkimusote tyytyy tutkittavana olevien väitteiden ja ajatuskulkujen toistamiseen ja uudelleen muotoilemiseen ilman, että niitä pyrittäisiin selittämään tai arvioimaan kriittisesti.

8 Argumentaatiokritiikki

Toinen tieteellisen tutkimuksen tuntomerkeistä, jota ei voi argumentoinnin yhteydessä sivuuttaa, onkin kriittisyys. Tyypillinen kritiikin kohde ovat erilaiset virhepäätelmät. Aristoteles käsittelee virhepäätelmien kumoamista *Topiikassa* (*Top.* I, 1, 100a1–22; Aristoteles, 2002, s. 7) ja *Sofistisissa kumoamisissa* (*Soph. el.*, 1, 164a20–164b25; Aristoteles, 2002, s. 155). Hän tutkii ja kehottaa tutkimaan argumentointia, jotta sen rakenne paljastuisi ja saataisiin selville, miten asioita voidaan esittää pätevästi.

Edellä on kiinnitetty huomiota erilaisiin argumentin esittäjää ja vastaanottajaa koskeviin vaatimuksiin. Argumentaatiokritiikin yhteydessä taas luonnehditaan erilaisia tulkitsijoiden tyypejä. Liian suopea tulkitsija etsii tekstistä yksinomaan järkeviä oletuksia. Ylikriittinen tulkitsija taas etsii yksinomaan heikkoja oletuksia. Suopea kriittinen tulkitsija etsii sekä järkeviä että heikkoja oletuksia (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 52).

Argumentointia koskeva kritiikki voi koskea monia eri asioita. Kritiikki voi koskea asia-
virheitä eli sisällöllisiä virheitä, muodollisia virheitä eli tekstissä esiintyviä virhepäätelmiä, aihepiirin kannalta tärkeiden kysymysten käsittelemättä jättämistä, puutteita aiheen motivoinnissa, taustaoletusten eksplikoinnissa ja aikaisemman keskustelun esittelyssä. Kritiikki voi koskea myös käsittelytapaa, kysymyksenasettelua ja tutkimusmenetelmää.

Näihin eri seikkoihin kohdistuva kritiikki voi motivoitua eri perustein. Kritiikki voi motivoitua totuuden tai pätevyuden tavoittelulla, hyödyn tai toimivuuden tavoittelulla, eettisiin perustein tai ideologisiin perustein. Viimeksi mainitusta esimerkkejä ovat tulkintatraditioon perustuva kritiikki ja ideologinen kritiikki.

Argumentti voi siis olla puutteellinen monista syistä (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 82; Pietarinen, 1992, s. 7, 9). Ensinnäkin voi olla, että premissit eivät ole riittävän hyväksyttäviä. Toisekseen voi olla, että mitkään hyväksyttävät taustaoletukset eivät tee premissistä relevantteja väitteelle. Kolmanneksi on mahdollista, että premissit ja taustaoletukset eivät

muodosta riittävän vahvaa linkkiä väitteeseen. Lisäksi voi olla olemassa tärkeitä näkökohtia, jotka puhuvat johtopäätöstä vastaan. Premissien ja taustaoletusten linkki voi siis heiketä liiaksi, kun perusteluihin lisätään asiaankuuluvia hyväksyttäviä oletuksia.

Argumentti voi epäonnistua ensinnäkin sisällöllisistä syistä. Niin käy, jos johtopäätöksen puolesta esitetyt perusteet ovat riittämättömiä tai vastakkaiset argumentit voimakkaampia. Toiseksi argumentti voi epäonnistua sen vuoksi, että argumentin muoto ja rakenne on virheellinen (Kakkuri-Knuutila 1998, s. 158). Virheellisiä argumentointitapoja ovat muun muassa kielen epätarkka käyttö, virheellisten premissien käyttö, irrelevanttien premissien käyttö, väitteen vääristely ja virhepäätelmät (Pietarinen, 1992, s. 9–19). Viimeksi mainittuihin kuuluvat kehäpäätelmät, joista tässä on esimerkki: Donald Trump on paras presidenttiehdokas, koska hän on selkeästi muita parempi. Kehäpäätelmässä on ensin hyväksyttävä argumentin johtopäätös (”Trump on paras presidenttiehdokas”), jotta olisi oikeutettu uskomaan sen premisseihin (”Trump on selkeästi muita parempi”) (Sgaravatti, 2013, s. 749).

Hyvin muodostettu argumentti täyttää puolestaan seuraavat ehdot: Ensinnäkin väitteen premissit ovat uskottavia ja ne on esitetty selvästi ja täsmällisesti. Toisekseen premisseistä on edetty johtopäätökseen päteväen päättelyn avulla. Lisäksi johtopäätös on esitetty selvästi ja täsmällisesti. (Pietarinen, 1992, s. 6.)

Alla on esimerkki *enthymemasta* eli puutteellisesta argumentista. Sellainen on argumentti, jossa osa premisseistä tai johtopäätös on jätetty lausumatta julki (Kakkuri-Knuutila, 1998, s. 245). Tässä esimerkissä osa premisseistä on jätetty lausumatta julki.

Ilmastotuhoargumentti: ”Ilmastonmuutos tuhoaa ihmiskunnan”

Tämä argumentti voidaan muotoilla täsmällisemmin näin: ”Jos ilmastonmuutos aiheuttaa kaikkialla vakavia ekologisia ja yhteiskunnallisia ongelmia, niin se tuhoaa ihmiskunnan” (loogiselta muodoltaan ”jos p ja q , niin r ”)

- | | | |
|----|--|-----|
| 1. | Ilmastonmuutos aiheuttaa kaikkialla vakavia ekologisia ongelmia. | p |
| 2. | <u>Ilmastonmuutoksesta seuraa kaikkialla vakavia yhteiskunnallisia ongelmia.</u> | q |
| 3. | Ilmastonmuutos tuhoaa ihmiskunnan. | r |

On selvää, että ilmastotuhoargumentti ei ole deduktiivinen eli pätevä: johtopäätös rivillä 3 ei välttämättä seuraa premisseistä 1 ja 2. Miten argumentista saisi deduktiivisen? Vastaus on yksinkertainen: Argumenttia pitää täydentää sopivilla lisäoletuksilla, jotka on esitetty alla riveillä A ja B. Näin meneteltäessä argumentista tulee seuraavanlainen:

- | | | |
|----|---|-------------------|
| 1. | Ilmastonmuutos aiheuttaa kaikkialla vakavia ekologisia ongelmia. | p |
| A. | Jos ilmastonmuutos aiheuttaa kaikkialla vakavia ekologisia ongelmia, niin siitä seuraa kaikkialla vakavia yhteiskunnallisia ongelmia. | $p \rightarrow q$ |
| 2. | Ilmastonmuutoksesta seuraa kaikkialla vakavia yhteiskunnallisia ongelmia. | q |
| B. | Jos ilmastonmuutoksesta seuraa kaikkialla vakavia yhteiskunnallisia ongelmia, <u>niin se tuhoaa ihmiskunnan.</u> | $q \rightarrow r$ |
| 3. | Ilmastonmuutos tuhoaa ihmiskunnan. | r |

Tästä esimerkistä voidaan myös nähdä, että argumentaatiokritiikki edellyttää argumentaatioanalyysiä. Se ei tarkoita, että (induktiiviset) argumentit pitäisi aina täydentää deduktiivisiksi. Tällainen täydentäminen voi kuitenkin auttaa tunnistamaan tärkeitä taustaoleksia, joita argumentin esittäjä on ehkä tiedostamattaan tehnyt. Ilmastotuhoargumenttia koskeva analyysi voi kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: Ei ole loogisesti tai käsitteellisesti välttämätöntä, että globaaleista ja vakavista ympäristöongelmista seuraa globaaleja ja vakavia yhteiskunnallisia ongelmia, kuten oletus A väittää. Voi olla, että maapallon joillakin alueilla ilmastonmuutoksen aiheuttamat ympäristöongelmat jäävät suhteellisen vähäisiksi tai siedettäviksi. Esimerkiksi arktisten maiden, kuten Norjan, Suomen ja Islannin, arvioidaan kuuluvan ilmastonmuutoksen ”voittajiin” (Arktinen keskus, 2020). Ilmastonmuutos ei siis kohtele eri maita tai alueita tasapuolisesti, saati samalla tavalla. Ei ole myöskään loogisesti välttämätöntä, että vakavat yhteiskunnalliset ongelmat tuhoavat ihmiskunnan, kuten oletus B väittää. Eri yhteiskunnilla on erilaiset mahdollisuudet vastata ja sopeutua ilmastonmuutoksen aiheuttamiin taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Lisäoletuksilla ilmastotuhoargumentista saa siis loogisesti pätevän (deduktiivisen). Se, että argumentti on pätevä, ei kuitenkaan takaa, että argumentti on vakuuttava. Kuten havaittiin, premissit saattavat olla virheellisiä tai kiistanalaisia, jolloin myös johtopäätös on virheellinen tai kiistanalainen.

Kant (2013, s. 259) jakoi vastaväitteet dogmaattisiin, kriittisiin ja skeptisiin. Dogmaattinen vastaväite on suunnattu argumentin väiteosaa ja kriittinen perusteluosaa vastaan. Kriittinen vastaväite ei siis puutu itse väitteeseen, vaan kritisoi ainoastaan perustelua. Skeptinen vastaväite taas asettaa lauseen ja tämän vastakohdan vastakkain samantarvoisina (*Puhtaan järjen kritiikki A 388–389*). Edellä kohdistettiin ilmastotuhoargumenttiin kriittisiä, siis perustelua koskevia vastaväitteitä. Tärkeitä jatkokysymyksiä liittyy sellaiseen argumentaatiokritiikkiin, jossa lähtökohdat ovatkin dogmaattisia tai skeptisiä. Edellistä edustaisi kritiikki, joka saattaa hyväksyä kyllä perustelut, mutta ei johtopäätöstä eli itse väitettä. Ilman yksilöityä näyttöäkin voidaan olettaa, että dogmaattinen kritiikki on tavallista politiikassa. Jälkimmäistä eli skeptistä asennetta edustaisi puolestaan kritiikki, joka tasapainoilee hyväksymisen ja kieltämisen välillä. Esimerkki tällaisesta on vaikkapa ilmastonmuutosskeptisismi.

9 Yhteenveto

Tämä artikkeli on analysoinut argumentoinnin käsitettä, hyvän argumentin ehtoja ja argumentatiivista tutkimusotetta. Keskeiset tulokset ovat seuraavat:

Argumentti on päättelyn kokonaisuus, joka koostuu väitteistä, perusteluista ja taustaoleksista. Argumentointi on perusteltujen väitteiden esittämistä, jonka tavoite on kuulijoiden ja lukijoiden vakuuttaminen. Kun kuulija tai lukija pyritään saamaan vakuuttuneeksi jostakin, kieltä käytetään argumentatiivisesti. Rationaalinen argumentointi pyrkii mahdollisimman täsmälliseen kielenkäyttöön. Retorinen argumentointi taas käyttää hyväksi

kielen moniselitteisyyttä ja esittää tahallisesti harhaanjohtavia päätelmiä saadakseen kuulijan tai lukijan vakuuttuneeksi. Retorisessa argumentoinnissa vedotaan usein myös tunteisiin ja auktoriteetteihin.

Reilun argumentoinnin säännöt sulkevat pois vastaanottajan hämäämisen ja manipulaation. Reilu argumentointi edellyttää, että argumentin lähettäjä on rehellinen ja itse uskoo esittämiinsä perusteluihin ja taustaoletuksiin. Perusteet ja väitteet tulisi esittää vastaanottajalle ymmärrettävästi ja heikkoja argumentteja tulisi välttää. Argumentin vastaanottajan etukäteistiedot ovat argumentoinnin onnistumisen kannalta olennaisia. Tieteessä edellytetään, että tutkija lausuu julki taustaoletuksiaan ja arvioi niiden luotettavuutta ja paikansapitävyyttä.

Argumentti voi olla hyvä aidosti tai näennäisesti. Näennäisesti hyvän argumentin perustelut ovat vain näennäisesti hyväksyttäviä tai relevantteja väitteelle tai linkki premisseistä väitteeseen on vain näennäisen vahva. Argumentaatiokritiikin tehtävä on paljastaa näitä puutteita ja heikkouksia.

Tämän artikkelin johtopäätöksenä on, että sekä viestin esittäjään että vastaanottajaan liittyy argumentoinnin onnistumisen kannalta tärkeitä tekijöitä. Keskeistä on viestin esittäjän rehellisyys ja vastaanottajan riittävät taustatiedot. Hyvä argumentti täyttää lisäksi seuraavat ehdot: väitteen premissit ovat uskottavia ja ne on esitetty selvästi ja täsmällisesti. Premisseistä on edetty johtopäätökseen pätevästä päättelyn avulla. Lisäksi johtopäätös on esitetty selvästi ja täsmällisesti.

Lähteet

- Aristoteles (1994). Ensimmäinen analytiikka. Kirjassa *Teokset 1* (s. 59–170). Simo Knuutila (suom.). Gaudeamus.
- Aristoteles (1997). Retoriikka. Kirjassa *Teokset 9* (s. 7–156). P. Hohti & P. Myllykoski (suom.). Gaudeamus.
- Aristoteles (2002). Topiikka. Kirjassa *Teokset 2* (s. 7–154). J. Sihvola & M. Ahonen (suom.). Gaudeamus.
- Aristoteles (2002). Sofistiset kumoamiset. Kirjassa *Teokset 2* (s. 155–202). M. Ahonen (suom.). Gaudeamus.
- Arktinen keskus. (2020). Ilmastonmuutos. Lapin yliopisto. Noudettu 2020-02-21 osoitteesta <https://www.arcticcentre.org/FI/arktinenalue/ilmastonmuutos#>
- Aronson, E. (1992). The return of the repressed: Dissonance theory makes a comeback. *Psychological Inquire*, 3(4): 303–311.
- van Eemeren, F. H. & Henkemans, S. & Francisca, A. & Grootendorst, R. (2010). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Routledge.
- van Eemeren, F. H. & Henkemans, S. & Francisca, A. (2016). *Argumentation: Analysis and Evaluation* (2. painos). Routledge.
- van Eemeren, F. H. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Springer.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Gaudeamus.
- Kakkuri-Knuutila, M.-L. (toim.). (1998). *Argumentti ja kritiikki: lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Gaudeamus.
- Kakkuri-Knuutila, M.-L. & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Gaudeamus.

- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Kylänpää, A. (2012). Tieteellisen artikkelin rakenne: historiaa ja esihistoriaa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä* (s. 157–185). Kotus.
- Kant, I. (2013). *Puhtaan järjen kritiikki*. M. Nikkarla & K. Ranki (suom.). Gaudeamus.
- Kirjavainen, H. (1984). Systemaattisen teologian metodi ja uskonnonfilosofia. *Teologinen Aikakauskirja*, 89(5), 363–371.
- Kotro, A. (2017). Koulun pitää valmentaa kriittiseen ajatteluun. Teoksessa T. Raevaara (toim.), *Voiko se olla totta?: skeptisiä näkökulmia nykymenoon* (s. 39–53). Tähtitieteellinen yhdistys Ursa.
- Miettinen, S. K. (2005). *Logiikka: perusteet*. Gaudeamus.
- Niiniluoto, I. (2002). Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 30–41). Gaudeamus.
- Niiniluoto, I. (2009). Todennäköisyys, induktio ja informaatio. Teoksessa J. Manninen & R. Vilko (toim.), *Ajattelun välineet ja maailmat: kirjoituksia Jaakko Hintikan filosofiasta* (s. 68–96). Gaudeamus.
- Pietarinen, J. (1992). *Looginen päättely*. Turun yliopisto.
- Platon (1978). Gorgias. Kirjassa *Teokset 2* (s. 5–106). P. Saarikoski (suom.). Otava.
- Popper, K. (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge.
- Salmon, M. H. & Earman, J. & Glymour, C. & Lennox, J. G. & Machamer, P. & McGuire, J. E. & Norton, J. D. & Salmon, W. C. & Schaffner, K. F. (1999). *Introduction to the Philosophy of Science*. Hackett Publishing Company.
- Sgaravatti, D. (2013). Petitio principii: a bad form of reasoning. *Mind: A Quarterly Review of Philosophy*, 122(487), 749–779.
- Skyrms, B. (2000). *Choice and Chance: An Introduction to Inductive Logic* (4. painos). Wadsworth/Thomson Learning.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (2. painos). Cambridge University Press.
- Tuomela, R. (1983). Tiede, toiminta ja todellisuus: tieteellisen maailmankäsityksen filosofiset perusteet. Gaudeamus.
- Walton, D. (2013). *Methods of Argumentation*. Cambridge University Press.

Opponointi oppimistilanteena

Heidi Hirsto & Anne Soronen

Yliopistojen tutkielmaseminaareissa työskentelyyn sisältyy oman työn kirjoittamisen lisäksi seminaarita-paamisia ja tutkielmatekstien käsittelyä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Yleinen käytäntö tutkiel-maseminaarissa on opponointi, jossa tarkastellaan toisen opiskelijan tutkielmatekstiä suhteessa tieteellistä tutkimusta ja kirjoittamista koskeviin ihanteisiin ja ohjeisiin, annetaan palautetta ja keskustellaan tekstistä yhdessä. Opponoinnilla on parhaimmillaan arvoa niin opponentille, tutkielman kirjoittajalle kuin muille seminaarin osallistujillekin. Tässä artikkelissa tarkastelemme opponointiprosessin ja erityisesti seminaa-rissa käytävän opponointikeskustelun luonnetta eri näkökulmista: vertaispalautteena ja -tukena, tekstin ke-hittämisen prosessina, affektiivisena vuorovaikutuksena, tieteellisen toimijuuden kehittämisenä sekä yhtei-söllisen tiedon rakentamisena ja vastuun jakamisena. Artikkelimme pohjautuu aiempaan opponointia ja palautteenantoa käsittelevään tutkimukseen sekä käytännön kokemuksiimme Vaasan yliopiston viestintä-tieteiden tutkielmaseminaarien vetäjinä ja pro gradu -tutkielmien ohjaajina.

Asiasanat: opponointi, opponointikeskustelu, tutkielmaseminaari, vertaispalaute, affektiivinen vuorovaikutus

1 Johdanto

Monissa yliopistoissa opinnäytetöitä kirjoitetaan osana tutkimusseminaaria. Seminaari on vakiintunut akateeminen työmuoto, jonka lähtökohtana on, että opiskelijat tuottavat itse-näisiä tutkimustekstejä, joista seminaarissa keskustellaan (Svinhufvud, 2011, s. 156). Opiskelijoiden toisten opiskelijoiden teksteistä toteuttama opponointi on usein keskeinen osa tutkielmaseminaarien työskentelyä. Opponoinnissa tarkastellaan toisen opiskelijan tutkielmatekstiä, arvioidaan sitä suhteessa tieteellistä tutkimusta ja kirjoittamista koske-viin ihanteisiin ja ohjeisiin sekä annetaan tekstistä palautetta. Opponointitilanteen vuoro-vaikutuksessa ovat läsnä opponentin lisäksi seminaaria vetävä opettaja, opponitavan työn kirjoittaja, muut seminaarin osallistujat ja opponitava teksti erilaisine viitekehyy-sineen ja käsitteineen. Tilanteessa käytävä keskustelu kohdistuu tyypillisesti yhden opis-kelijan kirjoittamaan tekstiin. Keskustelussa korostuu tekstiä arvioiva luonne, mutta sa-malla pyrkimyksenä on tukea opiskelijaa tutkielman tekemisessä (Penttinen, 2006, s. 264).

Opponoinnilla on useita limittäisiä tavoitteita, jotka eivät välttämättä ole ilmeisiä siihen osallistuville. Opponointia voidaan pitää vertaisarvioinnin tai vertaispalautteen muotona, koska opiskelijat arvioivat siinä vertaisten eli toisten samassa vaiheessa olevien opiskeli-joiden töitä. Gielenin ja muiden (2011) mukaan osa vertaisarvioinnin ja -palautteen ta-voitteista liittyy oppimiseen: arviointi auttaa palautteen saajaa ja antajaa omaksumaan sekä käsiteltäviä sisältöjä että yleisiä oppimistaitoja kuten reflektointia ja itseohjautu-vuutta. Lisäksi tavoitteena voi opettajan näkökulmasta olla opiskelijoiden työprosessin ohjailu tai kontrollointi. Vertaisarvioinnin on esimerkiksi huomattu luovan sosiaalista painetta, joka antaa opiskelijalle lisäkannustimen panostaa työhönsä. Vuorovaikutteisena toteutettu vertaisarviointi toimii myös keinona osallistaa opiskelijoita keskusteluun (Gie-

len ja muut, 2011). Konkreettisen seminaarikeskustelun lisäksi kyse on tieteelliseen keskustelukulttuuriin sekä tietynlaiseen tiedon tajuun johdattamisesta myös yleisemmällä tasolla (Ronkainen ja muut, 2014, s. 156–157).

Opiskelijan näkökulmasta vertaisarvioinnin vuorovaikutteisuus tuo mukanaan sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen ja kasvojen säilyttämiseen liittyviä ulottuvuuksia, jotka liittyvät kurssin suorittamista ja oppimista koskeviin tavoitteisiin. Opponointiin voikin liittyä monenlaisia odotuksia ja asenteita. Moni tutkielman tekijä kaipaa palautetta, mutta samalla oman työn antaminen toisten opiskelijoiden arvioitavaksi ja julkisen keskustelun kohteeksi voi tuntua jännittävältä (Gibbs, 1999). Opponentille opponointi puolestaan on seminaariin liittyvä velvollisuus mutta myös tilaisuus tuoda esiin omia näkemyksiä, asiantuntemusta ja tukea toiselle opiskelijalle. Opponentti saattaa kuitenkin myös pohtia valmiuksiaan ja kykyjään antaa hyödyllistä ja oikeanlaista palautetta toisen työstä (esim. Smith ja muut, 2002; Kaufman & Schunn, 2011). Joskus herää myös kysymys, miksi opiskelija ylipäänsä pannaan toisen työn arvioijan ja palautteen antajan rooliin, jonka voisi ajatella kuuluvan ohjaajalle (Noble, 2017, s. 450). Kyse on myös yliopistojen opetusresursseista ja siitä, että suurehkoissa seminaariryhmissä ohjaajien on usein haastava antaa opiskelijoille niin yksityiskohtaista ja yksilöllistä palautetta kuin he toivoisivat. Yhtenä vertaisarvioinnin merkityksenä pidetäänkin sitä, että sen avulla voidaan vähentää ohjaajien työtaakkaa (Lu & Bol, 2007, s. 101).

Opponoinnista puhuttaessa korostuu usein palautteen merkitys sen saajalle eli tutkielman tekijälle. Sen sijaan opponoinnin anti opponentille on jäänyt vähemmälle huomiolle (Nicol ja muut, 2014, s. 104). Opponointi voidaan kuitenkin nähdä vuorovaikutus- ja oppimistilanteena, jolla on arvoa paitsi tutkielman kirjoittajalle myös opponentille ja muille seminaarin osallistujille. Tämä arvo voi liittyä esimerkiksi omaa tekeillä olevaa tutkielmaa koskeviin oivalluksiin, yleisempiin arvioinnin, reflektoinnin ja itseohjautuvuuden valmiuksiin tai yhdessä tekemisestä syntyviin positiivisiin kokemuksiin.

Tässä artikkelissa avaamme tutkielmaseminaarien opponointikäytäntöjä oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmista. Keskitymme opponoinnin tavoitteisiin ja tavoitteiden saavuttamisen reunaehtoihin, jotka opiskelijoiden ja opettajan olisi hyvä opponointitilanteissa huomioida. Artikkelimme perustuu aiempaan tutkimukseen sekä kokemuksiimme ja havaintoihimme, joita meille on kertynyt muutaman viime vuoden aikana toimies-samme Vaasan yliopiston viestintätieteiden tutkielmaseminaarien vetäjinä ja pro gradu -tutkielmien ohjaajina. Omat kokemuksemme liittyvät tietynlaiseen vakiintuneeseen tapaan toteuttaa tutkielmaseminaari ja siihen sisältyvä opponointi. Vaasan yliopiston viestintätieteissä sekä kandidaatintutkielmat että pro gradu -tutkielmat kirjoitetaan – tai kirjoittaminen aloitetaan – tutkielmaseminaarissa. Graduseminaareissa, joita itse olemme ohjanneet, on tyypillisesti 10–15 opiskelijaa ja opettaja. Työskentely rakentuu pääasiallisesti opiskelijoiden tekstien käsittelylle. Kukin opiskelija valmistautuu opponenttina toimimiseen itsenäisesti. Graduseminaarissa kokoonnutaan lähes koko lukuvuoden ajan keskimäärin 2–3 kertaa kuukaudessa. Kyse on siis pitkäkestoisesta työskentelystä, jossa seminaarin osallistujat oppivat tuntemaan toisiaan ja joka mahdollistaa ryhmäytymisen. Tällaisessa kontekstissa vertaispalautteen ja -arvioinnin luonne on melko erilainen kuin esimerkiksi massakursseilla tai tilanteissa, joissa vertaisarviointi on anonyymia.

2 Vertaispalautetta ja -tukea

Yksinkertaistetusti tutkielmaseminaarien opponoinnin päämäärä on tukea tutkielmantekijöitä tutkimusprosessissa ja kehittää heidän tekstiensä laatua. Opponentin tekstipalautteessa kirjoitetusta mutta vielä keskeneräisestä tekstistä annetaan suullista ja usein myös kirjallista palautetta kirjoittajalle (Svinhufvud, 2011, s. 156). Palautteen antaja ja saaja ovat kumpikin osallisina tutkielmaseminaariprosessissa, joten heillä on enemmän tai vähemmän samankaltaisia kokemuksia siitä, millaista on kirjoittaa tutkielmaa ja millaista on saada omasta tekstistä palautetta. Tutkimusten perusteella on myös näyttöä siitä, että monet opiskelijat kokevat oppivansa enemmän tieteellisen kirjoittamisen taitoja vertaispalautteesta kuin opettajan antamasta palautteesta (ks. Lu & Bol, 2007, s. 101). Tämän vuoksi vertaispalautteen arvo tutkielmatyöskentelylle on merkittävä.

Opponointi sanana kantaa yleiskielessä ja tietyissä akateemisissa yhteyksissä vastustamisen tai väittelyn merkityksiä. Sanakirjamääritelmässä *opponentti* tarkoittaa esimerkiksi vastaväittäjää tai vastustajaa (Kielitoimiston sanakirja, 2020) tai henkilöä, joka on eri mieltä tai pyrkii muuttamaan jotakin asiaa (Cambridge Dictionary, 2019). Myös akateemisen väitöstilaisuuden vastaväittäjä on englanniksi *opponent*. Tutkielmaseminaarin käytäntönä opponoinnin merkitys näyttää kuitenkin erkaantuneen näistä määritelmistä. Esimerkiksi eri yliopistojen antamissa opponointia koskevissa ohjeissa korostuu kriittinen vertaisarviointi ja palautteen antaminen myönteisessä ja rakentavassa hengessä (esim. Helsingin yliopisto, 2019; Jyväskylän yliopisto, 2017). Kriittisyys tarkoittaa tässä yhteydessä esimerkiksi työssä tehtyjen valintojen tarkastelua monista näkökulmista ja omien arvioiden perustelua. Nähdäksemme opponointi tutkielmaseminaarissa on parhaimmillaan näitä kaikkia: arviointia, koettelua, kehitysehdotusten esittämistä ja kannustamista. Siihen kuuluu toisen opiskelijan tekemien ratkaisujen arviointi laaja-alaisesti: mikä on onnistunut paremmin, mikä huonommin. Hyvässä työssä riittää siten arvioitavaa, vaikkakaan ei ehkä vastustettavaa, ja toimivien ratkaisujen käsittely ryhmässä on usein yhtä hyödyllistä kuin puutteiden.

Opponointia voidaan pitää yhtenä tieteellisen vertaispalautteen tai -arvioinnin muotona, ja siihen pätevät monet samat ihanteet kuin vertaisarviointiin yleisemminkin. Vertaisarviointi on tieteen kentällä keskeisessä asemassa tieteellisessä julkaisutoiminnassa. Tieteellisissä julkaisuissa vertaisarvioijat, jotka ovat alalla toimivia julkaisun toimituksen ulkopuolisia tutkijoita, arvioivat käsikirjoitukset, punnitsevat niiden sopivuutta kyseiseen julkaisuun ja antavat kehitysehdotuksia käsikirjoituksen parantamiseksi. Julkaisutoiminnassa vertaisarvioijilla on tärkeä portinvartijan rooli, ja vertaisarviointia voidaankin pitää keskeisenä tieteen laadun ja uskottavuuden tukipilarina (ks. esim. Ragins, 2015; Ollilainen, 2008). Nykyisin vertaisarvioija nähdään myös tieteellisessä julkaisutoiminnassa yhä vahvemmin tukijana tai mentorina, joka auttaa kirjoittajaa pääsemään mahdollisimman onnistuneeseen lopputulokseen ja tukee laajemminkin hänen toimijuuttaan tutkijana (Ragins, 2015). Samaan tapaan myös tutkielman opponentin tavoitteena voi olla toisen opiskelijan tukeminen siten, että tämä saa tehtyä työstään mahdollisimman onnistuneen kokonaisuuden. Ylipäänsä opponoinnin voi ajatella harjoittavan sellaisia kriittisen arvioinnin, rakentavan palautteen antamisen ja dialogin taitoja, jotka ovat tieteelle ja sen kehittymiselle yhtä keskeisiä kuin varsinainen tutkimustyö.

Palautteen antaminen opetuksessa on aiemmin ymmärretty etupäässä opettajalta oppilaalle kohdistuvaksi arvioiden ja ehdotusten välittämiseksi, jossa opiskelija on vastaanottajan roolissa. Nykyisin palaute nähdään kuitenkin yleensä vuorovaikutteisena ja dialogisena prosessina (Zhu & Carless, 2018). Huomionarvioista on siis se, että palautteen merkitys ei enää palaudu palautetuotoksen antamiseen ja saamiseen, vaan palaute ymmärretään prosessiksi, jossa opiskelijoilla on aktiivinen rooli (Dawson ja muut, 2019). Oppimisen kannalta pidetään tärkeänä, että opiskelija pääsee tekemään palautteella jotakin: analysoimaan sitä, keskustelemaan siitä, yhdistämään sitä aiempiin näkemyksiinsä ja soveltamaan sitä työhönsä (ks. esim. Nicol, 2019, s. 72). Tutkielmaseminaarien vetäjinä olemmekin pyrkineet kiinnittämään huomiota siihen, että käsiteltävien töiden tekijöillä on mahdollisuus kommentoida saamaansa palautetta ja sitä, millä tavoin he aikovat tekstin jatkokyöstämisessä ottaa palautteen huomioon. Opponoinnin kontekstissa palautteen soveltaminen, eli oman työn korjaaminen palautteen perusteella, on luonteva osa prosessia.

Toisinaan tehtäväänsä hyvin perehtynyt opponentti voi tuntea, että hänellä olisi opponoitavan työn ongelmiin selkeät ratkaisut. Tutkielman tekijän autonomian ja oppimisen kannalta valmiit ratkaisut ja suorat ehdotukset eivät kuitenkaan ole välttämättä paras vaihtoehto. Tutkimusten mukaan toisen antama palaute edistää palautteen saajan oppimista parhaiten silloin, kun tämä pystyy aidosti sisäistämään palautteen merkityksen ja soveltamaan sitä omaehtoisesti oman työnsä tarkasteluun (Butler & Winne, 1995; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Toisen antamaa palautetta voi toki käyttää oman työn korjailuun myös mekanistisesti, pohtimatta, ja jos palaute on osuvaa, käsikirjoitus voi näin parantua. Syvempää oppimista ei tällöin kuitenkaan tapahdu, eikä tutkielman tekijän tieteellinen toimijuus vahvistu (Nicol, 2019, s. 73). Yksi tapa aktivoida kirjoittajan refleктоiva suhdetta omaan tekstiinsä on esittää tunnustelevia ehdotuksia ja kysymyksiä, joista keskusteleminen auttaa tutkielman tekijää tekemään omat ratkaisunsa.

2 Työn kokonaisuuden ja kehityspotentiaalin hahmottamista

Tieteen teko ja siitä kirjoittaminen ovat monella tavalla tasapainottelua vanhan ja uuden, vieraan ja oman, varman ja epävarman, markkinahenkisyyden ja vaatimattomuuden, yhteisöllisen äänen ja oman tutkijanäänän, perinteen ja uuden luomisen sekä kriittisyyden ja tahdikkauden välillä. Vaikeuden tunne ei synnykään jäsenysten tai kielen pintaseikkojen tuntemisen puutteesta. Jos tieteellisen tekstin synnytyskivut ovat suuret, kyse on siitä, että ajatteleva, ymmärtävä ja kokonaisuuden hahmottaminen on raskasta. (Luukka, 2002, s. 26)

Yllä olevassa sitaatissa Minna-Riitta Luukka (2002) kuvaa vivahteikkaasti tieteellisen tekstin kirjoittamisen ominaispiirteitä ja sen haastavuutta. Yhtä lailla toisten tieteellisten tekstien lukeminen ja kommentointi ja niiden ymmärtämään pyrkiminen muodostuu tekstin osatekijöiden ja elementtien välillä tasapainottelusta sekä yhteyksien, epäloogisuuksien ja kokonaisuuden hahmottamisesta. Lukeminen ja opponointi on työlästä ja joskus myös raskasta, mutta se voi myös olla antoisaa tekstiin uppoutumista, oivaltamista ja mielihyvää tuottavaa tekstin parannusehdotuksien laadintaa.

Tutkielmatekstin tuottamisessa, kuten myös tekstipalautteen antamisessa, on kyse yksilöllisestä toimijuudesta, joka sovitetaan institutionaaliseen kontekstiin sekä tieteenala- ja

seminaarikohtaisiin käytäntöihin. Tekstin kehittämisen näkökulmasta laadukas opponointi sisältää rakentavasti esitettyjä huomioita ja perusteltuja tulkintoja käsiteltävästä tekstistä. Tavoitteena on tarjota työn tekijälle erilaisia mahdollisuuksia suunnata ja parantaa työtään tietoisia valintoja tehden. Tekstiä lukiessaan opponetti ikään kuin asettaa tekstille erilaisia kysymyksiä, ja opponoidessaan hän selittää, millaisia tulkintoja hän lukuprosessinsa aikana tekstistä tuotti. Lisäksi hän esittää näkemyksiä siitä, millaisiin suuntiin hän näkisi tekstin mielellään jatkossa kehittyvän. Aiempi tutkimus osoittaa, että opiskelijat oppivat parhaiten kehittämään omia tekstejään ja tieteellistä kirjoitustaitoaan, kun he keskittyvät palautteenannossa tekstin pintatason piirteiden (oikeinkirjoituksen, sanaston, viitekäytäntöjen ym.) sijaan tekstin vahvuuksiin ja heikkouksiin merkitystasolla (Cho & Cho, 2011, s. 639). Tällöin pohditaan tekstin merkityksiä (mm. fokusta, jäsenystä ja validiutta) niin yksittäisten kappaleiden kuin laajempien tekstikokonaisuuksien osalta ja annetaan muokkausehdotuksia.

Tämänkaltaista kehittävää vertaisarviointia on verrattu timantin hiomiseen: se keskittyy puutteiden osoittamisen sijaan keskeneräisen työn potentiaaliin eli siihen, mitä työstä voisi parhaimmillaan tulla (Ragins, 2015). Se on myös ongelmanratkaisua, jossa opponetti tunnistaa kehityskohteita ja pohtii erilaisia ratkaisuja (Cho & Cho, 2011). Mahdollisuuksien ja ratkaisujen pohtiminen antaa usein opponentille uusia ideoita myös omaan tutkimukseen. Tällaisessa arvioinnissa myös arvioija oppii, sillä hän pääsee kehittämään ajatteluaan vuoropuhelussa kirjoittajan kanssa (Ragins, 2015). Kokemuksemme toisten tekstien vertaisarvioijina ja ohjaajina antavat tukea tälle ajatukselle. Parhaimmillaan olemme saaneet arvioinnista suurta oivaltamisen, osallistumisen ja auttamisen iloa (ks. myös Ollilainen, 2008). Tämä on lähes poikkeuksetta vaatinut aikaa ja vaivannäköä: on pitänyt pohtia, mihin kirjoittaja pyrkii ja mihin käsikirjoituksen ainekset antavat mahdollisuuksia, mitä tarvitaan lisää ja miten ainekset voisi järjestellä toimivalla tavalla.

Kehittävä vertaisarviointi on luonteeltaan tekstielementtien ja tutkimusprosessin suhteen kokonaisvaltaista hahmottamista, jossa arvioijana kiinnostuneesti seuraa tekstiä ja sitä, millaisiin tuloksiin ja päätelmiin se lukijansa vie. Tässä hahmotustyössä opponetti voi hyödyntää esimerkiksi argumentin rakenteen (ks. Lehtonen, 2020 [tässä teoksessa]) ja työssä käytettyjen käsitteiden välisten suhteiden tarkastelua (ks. Nuopponen, 2020 [tässä teoksessa]). Kehittävään arviointiin sisältyy lisäksi omien huomioiden esittäminen kirjoittajalle arvostavalla ja innostavalla tavalla ja samalla pyrkien siihen, ettei vaimenna kirjoittajan oman äänen ilmaisemista taikka heikennä tämän toimijuutta tai vastuuta tekstistään (Ragins, 2015). Tieteellistä kirjoittamista haltuun ottaville opiskelijoille tekstin muita ääniä hallitsevan tai johtavan oman äänen tuottaminen on yksi keskeinen haaste (Nieminen, 2010, s. 40; Puskala, 2020 [tässä teoksessa]).

Kuten muissakin teksteissä, myös tieteellisissä teksteissä yleisön huomioon ottaminen on keskeistä. Aloittelevina tieteentekijöinä tutkielman kirjoittajien saattaa kuitenkin olla haastavaa ennakoida, miten potentiaaliset lukijat tulkitsevat heidän tekstiään ja argumentoinnin logiikkaa. Opponenttina toimiminen on yksi keino kehittää ymmärrystä siitä, miten lukijat voi huomioida jo kirjoitusprosessin aikana ja miten kirjallista ilmaisua voi kehittää täsmällisemmäksi (Cho & Cho, 2011, s. 631). Opponetti voi lukijan näkökulmasta pohtia ja kuvailla reaktioitaan tekstiin: mikä yllätti, missä kohdassa oli vaikeaa pysyä mukana, miten työ vastasi kirjoittajan luomiin odotuksiin ja mikä tuntui erityisen uudelta,

raikkaalta tai oivaltavalta (Ragins, 2015, s. 4). Hän voi myös esittää tulkintoja työn suurista linjoista: *Minusta vaikuttaa, että sinua kiinnostaa tässä erityisesti X... / että haluat sanoa, että Y... / että pyrit väittämään, että Z*. Opponentti toiminnallaan ikään kuin rakentaa tekstin kirjoittajalle lukijan perspektiivin, jossa ilmaistaan mahdollisimman rakentavasti, millaiseen ymmärtämiseen ja tulkintaan teksti lukijaa ohjaa. Opponentti tuo esiin tekijälle tekstin aukkopaikkoja ja monitulkintaisia kohtia, mutta yhtä lailla niitä elementtejä ja osioita, joissa ajatus kulkee jouhevasti ja lukijaa inspiroivalla tavalla. Tulkintojen muotoilu, reaktioiden sanallistaminen ja kehitysehdotusten perustelu kehittävät samalla opponentin valmiuksia suunnitella omaa tekstiään (Roscoe & Chi, 2008).

Ohjaajina arvostamme opponointeja, joissa opponoitavaa tekstiä ajatellaan ja pohditaan kokonaisuutena, sisällöllisesti, teoreettisesti ja metodologisesti antaen arvoa tekstin kirjoittajan omalle äänelle. Opponoinnin kontekstina on lähtökohtaisesti se, millaiset kriteerit tutkielmalle on institutionaalisesti asetettu, mutta sen lisäksi opponentin tulisi pyrkiä ymmärtämään, mihin työn tekijä tekstillään pyrkii, miten lupauksensa täyttää, miten keskusteluttaa tutkimustaan muun tutkimuskirjallisuuden kanssa ja kuinka avaa lukijalle tehtyjä valintoja ja koko tutkimusprosessia. Usein on apua siitä, jos uskaltaa heittäytyä opponoitavan tekstin tarjoamaan maailmaan pyrkien ymmärtämään sitä ikään kuin sisältä päin ja asettuen dialogiin tekstin kanssa. Opponointikeskustelussa ei olekaan kyse pelkästään osallistujien välisestä vuorovaikutuksesta, vaan myös siitä, miten kukin osallistuja muodostaa eräänlaisen vuorovaikutuksellisen tilan tarkasteltavan tekstin kanssa.

3 Tieteelliseen keskusteluun ja itsearviointiin harjaantumista

Keskustelulla ja dialogilla on opponointiprosessin kokonaisuudessa keskeinen merkitys. Suullisen keskustelun on havaittu edistävän sekä palautteen antajan että saajan oppimista verrattuna pelkästään kirjalliseen palautteeseen (Zhu & Carless, 2018). Opponointikeskustelu tutkielmaseminaareissa on akateeminen viestinnällinen tilanne, johon on vakiintunut tietynlaisia toimintatapoja, pelisääntöjä ja vuorovaikutusrooleja. Tilanteeseen tullaan ensinnäkin ennalta valmistautuen. Itse opponointitilanteessa pääroolit ovat periaatteessa opponentilla ja tutkielmatekstin kirjoittajalla, mutta opettaja on keskeisessä roolissa vuorovaikutuskäytäntöjen luomisessa ja usein myös vuorovaikutustilanteen osapuolena. Seminaarikeskusteluissa puhe ikään kuin kulkee opettajan kautta, millä tarkoitetaan sitä, että opiskelijoilla on taipumus seurata opettajan reaktioita keskusteluun silloinkin, kun he puhuvat toisilleen (ks. Penttinen, 2006, s. 265).

Opponointikeskustelujen vuorovaikutus sekä muistuttaa tieteellistä keskustelua että eroaa siitä. Opiskelijoilla kyse on opintosuorituksesta, mihin liittyy se, että opponenttien toiminta on ohjaajan ja toisten opiskelijoiden läsnäolon myötä arvioinnin alaista niissäkin tutkielmaseminaareissa, joista ei anneta arvosanaa (Svinhufvud, 2011, s. 183–184). Keskustelijoiden rooleihin liittyvän hierarkian vuoksi voidaankin tulkita niin, ettei tutkielmaseminaarissa ole kyse varsinaisesta asiantuntijaosallistujien tasa-arvoisuuteen perustuvasta avoimesta tieteellisestä keskustelusta, vaikka se sellaista jäljittelee (Penttinen, 2005, s. 33–34). Opponentille voi olla esimerkiksi haastavaa tietää, miten oma kriittinen kommentti kannattaisi muotoilla tai miten sitä voisi pehmentää (ks. Svinhufvud, 2011), jotta tuottaisi itsestään vaikutelman kompetenttina, mutta ei liian hyökkäävänä tutkielmatekstin arvioijana. Toisinaan tämä saattaa näkyä opponenttien puheenvuoroissa niin, että asiaa

pohjustetaan monin tavoin ja varsinainen kriittinen huomio esitetään varovaisin sanakäntein.

Tutkielmaseminaarin monivivahteiset ja tilannesidonnaiset toimintamallit omaksutaan hitaana prosessina yhdessä opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa (Penttinen, 2005, s. 41). Se, millaisiksi vuorovaikutustilanteiksi seminaariopponoinnit käytännössä rakentuvat, omaksutaan nykyäänkin melko usein hiljaisena tietona seminaariosallistumisten myötä (ks. Luukka, 2002, s. 14). Opponointikeskustelun sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti ei myöskään ole staattinen, vaan se muuttuu ja muokkaantuu osallistujien omien toimintatapojen mukaan. Joissakin tutkielmaseminaareissa voi käydä niin, että ensimmäisen opponentin työhön paneutuneisuuden aste ja vuorovaikutuksen tapa vaikuttavat merkittävästi siihen, miten seuraavat opponoinnit toteutetaan. Olemme esimerkiksi havainneet, että jos seminaarityöskentely lähtee liikkeelle rakentavasti ja dialogisen keskustelun merkeissä, se yleensä jatkuu sellaisena läpi seminaarikauden. Ohjaaja voi kuitenkin antaa opiskelijoille neuvoja myös tutkielmaseminaarin vuorovaikutuksellisista seikoista. Olemme esimerkiksi omissa tutkielmaseminaareissamme tuoneet esiin sitä, kuinka keskusteluissa tulee pyrkiä rakentavasti esitettyihin kommentteihin ja hyvän keskusteluilma-
piirin luomiseen. Vaikka asian ääneen toteaminen on tuntunut itsestäänselvyydeltä, sen painoarvo on nähdäksemme hyvä tehdä selväksi heti seminaarin alkutapaamisissa. Lisäksi olemme usein tuoneet esiin, että käsiteltävän tekstin kirjoittaja voi halutessaan tuoda esiin toiveita niistä seikoista, joihin toivoisi erityisesti saavansa palautetta.

Yliopistokoulutuksessa tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoiden kasvu itsenäisiksi ja kriittisiksi toimijoiksi. Vertaisarvioinnin on arvioitu olevan yksi keskeinen työkalu tässä prosessissa. Opiskelijoiden roolit tutkielmaseminaarissa suhteessa toisiinsa eroavat siltä osin, kenen vuoro on opponenttina kantaa keskeisin vastuu tieteellisen keskustelun ja vertaisarvioinnin tavoitteisiin pyrkimisestä. Opponoinnissa opiskelija pääsee konkreettisesti osaksi arvioinnin ja palautteen antamisen prosessia, ja tunne prosessin hallinnasta puolestaan auttaa opiskelijaa itsenäistymään ja ottamaan vastuuta myös omasta työskentelystään (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Esimerkiksi Nicolin ja muiden (2014) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että toisten töiden arviointi kasvatti valmiuksia oman työn kriittiseen arviointiin jopa siinä määrin, että tarve saada palautetta muilta, esimerkiksi ohjaajalta, väheni. Opiskelijat pystyivät sen sijaan entistä paremmin arvioimaan ja ohjaamaan omaa työtään.

Toisten opiskelijoiden töiden arvioimisen on havaittu kehittävän erilaisia tieteellisen työskentelyn taitoja kuin palautteen saamisen: siinä kun palautteen saaminen auttaa ensisijaisesti parantamaan työn sisältöä, palautteen antaminen kehittää syvän oppimisen prosesseja kuten reflektointia, ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua (Cho & Cho, 2011; Roscoe & Chi, 2008). Opponoinnille on ominaista, että toisen työn arviointi sijoittuu tilanteeseen, jossa arvioija työstää samalla myös omaa tutkielmaansa. Sen vuoksi arvioimiseen liittyy tyypillisesti vertailua, omien valintojen reflektointia ja oivallusten siirtämistä kontekstista toiseen. Lisäksi opponointi auttaa opiskelijaa asettumaan ulkoisen arvioijan asemaan ja sieltä käsin tulkitsemaan ja soveltamaan erilaisia arviointikriteerejä. (Nicol ja muut, 2014, s. 112)

Prosessia, jossa opiskelija antaa itselleen palautetta työskentelystään ja tuottamastaan tekstistä, on kutsuttu *sisäiseksi palautteeksi*, siinä missä toisen opiskelijan tai ohjaajan tekemä arviointi on palautteen saajan näkökulmasta *ulkoista palautetta* (Butler & Winne, 1995). Opiskelijat harjoittavat jonkinlaista sisäistä palautekeskustelua yleensä väistämättä ja jatkuvasti pohtiessaan, mitä jokin tehtävä tarkoittaa, miten se pitäisi tehdä ja vastaako oma suoritus opettajan odotuksia, sekä muokatessaan toimintaansa pohdintojensa mukaan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 202). Oman toiminnan arviointi ilman vertailupintaa on kuitenkin vaikeaa. Opponoinnin kaltainen vertaispalauteprosessi onkin havaittu tehokkaaksi keinoksi sekä aktivoitua itsearviointia että parantaa sen laatua. Toisen työn huolellinen arviointi tilanteessa, jossa oma tutkielmatyöskentely on käynnissä, avaa luontevasti uusia näkökulmia myös oman työn pohdintaan (Nicol, 2019, s. 79).

Tutkielmaseminaarin vuorovaikutteisuus vahvistaa itseohjautuvuuden kannalta keskeistä refleksiivisyyttä. Opponointikeskustelussa tutkielman tekijä voi esimerkiksi pyytää tarkennusta opponentin kommentteihin ja perustella omia valintojaan, mikä voi auttaa häntä kirkastamaan omia ajatuksiaan työstään. Opponentti puolestaan pääsee keskustelussa selvittämään, mistä hänen tulkintansa kumpuavat, mikä harjoittaa palautteen jäsentämisen ja esittämisen taitoja. (Zhu & Carless, 2018) Itseohjautuvuuden kehittämisen näkökulmasta opponointi voidaan siis nähdä toimintana, joka vahvistaa siihen osallistuvien opiskelijoiden kykyä arvioida ja säädellä omaa suoriutumistaan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 205). Kuten yksi opiskelija Nicolin ja muiden (2014, s. 113) tutkimuksessa toteaa: jos ei opi arvioimaan toisten työtä – ja samalla omaansa – on aina vain nojattava opettajan palautteeseen ja ohjaukseen. Voidaankin todeta, että opponoinnin yksi tehtävä on kehittää sellaisia itseohjautuvuuden ja itsearvioinnin valmiuksia, jotka vähentävät ohjaajan tuen tarvetta tutkielmaprosessin loppuun saattamisessa.

Koska opponointi on tutkielmaseminaaritoiminnan ytimessä, sen rooli on keskeinen siinä, kuinka yhteisölliseksi ja vuorovaikutteisesta oppimista tukeväksi seminaarityöskentely rakentuu. Hedelmällinen opponointikeskustelu kehittää opponentin valmiuksia kuunnella ja vastaanottaa työn kirjoittajan näkemyksiä ja perusteluja, jotka liittyvät tekstiin ja itse tutkimusprosessiin. Ihanteellisessa opponointikeskustelussa opponentti ei vain esitä omia huomioitaan ja näkökantojaan, vaan hän myös kuuntelee keskittyneesti, mitä ja miten työn tekijä vastaa esitettyihin huomioihin, jotta keskustelu olisi luonteeltaan mahdollisimman dialogista. Tausta-ajatuksena tässä on se, että kun opiskelijat esittävät ja selittävät näkemyksiään toisilleen ja kehittävät toistensa ideoita eteenpäin, heidän väliset suhteensa ja jaetut kokemuksensa muodostavat pohjan oppimiselle ja yhteisen tiedon tuottamiselle. Tällainen ajattelutapa, jossa pyritään luomaan epämuodollisia vuorovaikutussuhteita, tuottamaan tietoa vuorovaikutteisesti keskusteluprosessin kautta ja luomaan kaikkien osallistujien turvalliseksi kokema oppimisympäristö, voidaan yhdistää sosiaalisen konstruktivisuuden mukaiseen ymmärrykseen tiedon tuottamisesta, kollaboratiiviseen oppimisnäemykseen (ks. Häkkinen & Arvaja, 1999; Paavola & Hakkarainen, 2005) ja feministiseen pedagogiikkaan (ks. Lathrop & Connolly, 2000; Mayberry, 2013). Kyse on huomion kiinnittämisestä siihen, kuinka oppimistilanteen osallistujat erilaisine eroineen tuottavat merkityksiä intersubjektiivisesti dialogisten, ruumiillistuneiden aktiviteettien kautta (esim. Cunliffe, 2008, s. 128).

4 Affektiivista vuorovaikutusta

Aiemman tutkimuksen perusteella opiskelijat painottavat vertaispalautteessa sen reiluutta, hyödyllisyyttä ja hyväksyttävyyttä, vaikka eivät välttämättä aina erota näitä selkeästi toisistaan (Strijbos ja muut, 2010, s. 6). Ei olekaan yhdentekevää, millaiseksi vuorovaikutustilanteeksi opponointi muodostuu, miten annettu palaute muotoillaan ja miten se vastaanotetaan tai millaista asennoitumista toisten työhön ilmennetään palautetta antaessa ja saadessa. Svinhufvudin (2011) mukaan opponentti ei voi kokonaan välttyä siltä, että tekstiä kommentoidessaan hän tulee tavalla tai toisella kommentoineeksi tekijän henkilökohtaista onnistumista, mikä johtaa siihen, että opponentin on tasapainoiltava tekijän autonomian säilymisen ja oman palautteenantovelvollisuutensa eli hyväksynnän ja arvioinnin välillä. Etuna on, jos kykenee tuomaan esiin, että on tarkastellut ja ottanut huomioon erilaisia näkökantoja, joita tarjoaa tekstin kirjoittajalle jatkotyöstämisessä pohdittavaksi, mutta ottaen huomioon tekijän ratkaisujen perustelut (Svinhufvud, 2011, s. 178, 183). Joka tapauksessa opponoinnin yhtenä haasteena on se, että samalla kun opponentin tulee antaa arvioivaa palautetta, hänen tulee viestinnällään osoittaa työn tekijän hyväksymistä henkilönä (Gerlander ja muut, 2006, s. 15, 27). Arvioinnin ja hyväksynnän osoittamisen välinen jännite on läsnä periaatteessa koko ajan opponentin toiminnassa, mikä lisää tilanteen emotionaalisesta kuormittavuutta.

Tutkielman kirjoittaminen on pitkäkö prosessi, johon opiskelijoilla liittyy erilaisia huolia ja joskus myös ahdistuneisuutta. Vastaavasti palautteen saaminen on monille opiskelijoille tilanne, johon liittyy vahvoja tunteita (Värlander, 2008, s. 146). Ne voivat olla negatiivisia, positiivisia ja usein molempia. Tämä ei ole mitenkään yllättävää, koska tutkimuksen tekeminen ja tutkielman kirjoittaminen monine vaiheineen, valintoineen ja päätöksineen on vaativa prosessi, joka saattaa päätökseen joko kandidaatin tai maisterin opinnot. Tutkielmaseminaaritalanteessa keskeistä on luottamuksen saavuttaminen. Koska opiskelijat asettavat oman kompetenssinsa alttiiksi avaten toisille ajatteluaan ja kommentoiden heidän ajatteluaan, heidän tulee pystyä luottamaan tarpeeksi muihin seminaarilaisiin (Gerlander ja muut, 2006, s. 16). Vaikka luottamus saavutetaankin, opponointikeskustelut ovat usein tunnelatautuneita. Tyypillisesti opiskelijoiden ilmaisemat tunteet liittyvät epävarmuuteen oman tekstin tai tutkimusprosessin ratkaisuista, kirjoittamisen aikapaineisiin, toisten seminaarilaisten tai ohjaajan esittämiin kommentteihin, ryhmän tekstin edistymisen eritahtisuuteen tai tavoitteluun saada opinnäytetyöstä keskimääräistä parempia arvosanoja. Opponointikeskustelujen yhteydessä opiskelijat voivat tuoda esiin esimerkiksi huolestuneisuutta, empatiaa, epävarmuutta, helpottuneisuutta, kiitollisuutta tai iloa onnistumisesta. Tilanteen sensitiivisyys ja siihen sisältyvät affektit voivat ilmentyä myös ei-sanallisesti, kuten ilmeinä, katseina, äänensävyinä, huokailuna, nauruna, punastumisina tai levottomana liikehdintänä.

Australialaisten yliopisto-opiskelijoiden ja -opettajien keskuudessa tehty tutkimus osoittaa, että arviointiin liittyvässä palautteenannossa keskeisimpänä seikkana pidetään työn parantumista tai oppimisessa tapahtuvaa kehitystä. Palautteen affektiivinen puoli nähtiin toissijaisena, mutta silti oleellisena seikkana. Affektiivisuudella viitataan tutkimuksessa siihen, että palautteenannon yhtenä tarkoituksena on tunnustuksen antaminen opiskelijoiden työpanoksesta, heidän rohkaisunsa ja motivointinsa työn parantamiseen ja se, että opiskelijat saadaan ajattelemaan omaa työtään myönteisessä valossa (Dawson ja muut,

2019, s. 10). Jos tällainen rohkaiseva ja myönteinen tuki jää palautteesta kokonaan puuttumaan, palautteen vaikutus työn jatkotyöstämiseen voi olla jopa haitallinen. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa huomio kohdistuu pääasiassa opettajien antamaan palautteeseen opiskelijoille ja siihen, mikä tekee tällaisesta palautteesta tehokasta, voidaan olettaa, että yhtä lailla vertaispalautteessa palautteenannon affektiivisuus vaikuttaa osaltaan siihen, miten opiskelijat saamaansa palautteeseen suhtautuvat ja mitä he palautteella tekevät opponointikeskustelun jälkeen.

Kun Zhou ja muut (2019) tutkivat kiinalaisopiskelijoiden vertaispalautteeseen liittämää tyytymättömyyttä, keskeisimmäksi seikaksi nousi opiskelijoiden tuntemus siitä, ettei heidän työtään arvosteta. Jos opiskelija kokee, ettei vertaispalautteen antaja ole perehtynyt huolella hänen työhönsä eikä opponoinnista välity kunnioittava asenne, tällä on tutkimuksen mukaan merkittävä vaikutus tyytymättömyyden ja kaunan tuntemuksiin. Jos taas opiskelija kokee, että hänen työtään arvioidaan arvostaen ja työhön huolellisesti paneutuen, päällimmäiseksi tunteeksi nousee kiitollisuus (Zhou ja muut, 2019, s. 11). Tutkimuksen pohjalta näyttääkin siltä, että myös negatiiviset kommentit ja kehittämissuhteet motivoivat työn jatkumuokkaukseen, jos palautteen saajalle välittyy kuva siitä, että opponentti on ottanut tehtävänsä vakavasti ja esittää huomionsa työstä tavalla, joka osoittaa toisen työn arvostusta.

Opiskelijoiden kokemat tunteet palautteen antamisen ja saamisen yhteydessä pohjaavat yksilöiden tulkintoihin kulloisistakin tilanteista, mutta samaan aikaan heidän emotionaaliset ja affektiiviset reaktionsa helposti tarttuvat toisiin. Shields (2015) arvioi, että opiskelijoiden tunteiden yhdentymisen merkitys voi korostua silloin, kun koetaan tilanteesta epävarmuutta. Joka tapauksessa jaettujen emotionaalisten kokemusten kautta tuotetaan myös osallisuutta ryhmän jäsenyydessä (Shields, 2015, s. 615). Jos esimerkiksi käsiteltävän työn kirjoittaja tuo esiin turhautumistaan omaa kirjoitusprosessiaan kohtaan, ryhmäjäsenyys ikään kuin velvoittaa, että opponentti tavalla tai toisella huomioi tämän tunteen esiin tuomisen ja esittää jonkin kommentin, jossa kyseinen tunne tunnustetaan. Lisäksi opponentti voi peilata ilmaistua turhautumista omaan vastaavaan kokemukseen tai esittää jonkin kannustavan tai rohkaisevan ehdotuksen, jonka avulla turhautumisen tilasta voi päästä eteenpäin. Vastaavasti jos työn kirjoittaja ilmaisee iloaan tai tyytyväisyyttään jonkin tutkimusprosessin tai kirjoittamisen osa-alueen suhteen, opponentin on luontevaa tuoda esiin, että hän jakaa tämän onnistumisen tunteen kirjoittamisen kanssa. Vertaispalautteessa ovatkin aina läsnä kognitiivisten ulottuvuuksien ohella sosiaaliset, emotionaaliset ja affektiiviset elementit (esim. Zhou ja muut, 2019, s. 11), jotka muodostuvat tilanteisesti. Näihin tilanteisiin voi liittyä tunteiden säätelyä ja pyrkimystä saada aikaan tietynlaisia tunteita toisissa, mutta myös spontaanimpia affektiivisiä reaktioita.

Vertaispalautteen herättämät tuntemukset liittyvät laajemmin myös siihen, miten opiskelijat ylipäänsä ottavat vastaan palautetta ja hyödyntävät sitä harjoitus- ja opinnäytetöissään. Pittin ja Nortonin (2017, s. 512) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tapa reagoida palautteeseen muodostuu moninaisista ja toisiinsa vaikuttavista tekijöistä, joita ovat esimerkiksi luottamus omiin kykyihin ja motivaatio. Jos opettaja tuntee tutkielmaseminaarin opiskelijat, heidän ilmaisutapansa ja taipumuksensa reagoida palautteeseen, hänen on yleensä hiukan helpompi muotoilla antamansa palaute opiskelijakohtaisesti sellaiseksi, josta välittyy rohkaisu kehittää työtä eteenpäin kuin sellaisissa tilanteissa, joissa hän ei

ole aiemmin opettanut kyseisiä opiskelijoita. Joka tapauksessa palautteen emotionaalinen sävy ja siitä välittyvä asennoituminen työtä kohtaan vaikuttaa osaltaan siihen, missä määrin opiskelijat motivoituvat hyödyntämään heille annettua palautetta, minkä vuoksi niin opettajien kuin opiskelijoiden on tarpeellista kiinnittää siihen huomiota.

Tunteet ovat vääjäämättä osa oppimista, ja niiden merkitys usein kasvaa ryhmätyöskentelyssä (Storrs, 2012, s. 2). Myös opponoinnin toteuttamisessa motivaatiota ja opiskelijoiden sitoutumista tukevalla tavalla on kyse siitä, millä tavalla tunteiden merkitys tunnustetaan ja millainen arvo tunteille annetaan palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Jotta opiskelijalla olisi halutessaan mahdollisuus tuoda esiin seminaarityöskentelyn tai tutkielman kirjoittamisen herättämiä tunteita ja tuntemuksia, on tärkeää, että hän kokee seminaarin ilmapiirin turvalliseksi niiden ilmaisemiseen (van Gennip ja muut, 2010, s. 282; Gerlander ja muut, 2006, s. 16; Lathrop & Connolly, 2000). Jos esimerkiksi ohjaaja tuo esiin, että niin turhautuminen ja ahdistuneisuus kuin ilo ja luottavaisuus omaan tekemiseen ovat tavanomaisia tutkielman tekemiseen liittyviä tunteita, hän tekee tunteiden käsittelystä legitimiimpää seminaaritapaamisissa (ks. Värlander, 2008, s. 153). Ohjauskokemustemme perusteella tutkielman tekemisen ja opponoinnin herättämien tunteiden käsittely voi jäädä tutkielmaseminaareissa vähäiseksi esimerkiksi silloin, jos seminaarilaisten ryhmäytyminen on vasta alkuvaiheessa tai töiden käsittelyaikataulu on liian tiukka.

Positiivisen ilmapiirin luominen opponointikeskusteluissa tapahtuu kaikkien osallistujien yhteistyönä. Tämä edellyttää toisten aktiivista kuuntelemista ja herkistymistä toisten ilmentämille emotionaalille reaktioille. Positiivisen ilmapiirin luomista edesauttaa myös palautteen ja toisten ajatusten herättämien tunteiden jakaminen, konsensushakuisuus ja kyky suhtautua toisten tunteisiin empaattisesti (Värlander, 2008, s. 153). Vaikka ilmapiiri rakentuu kaikkien osallistujien läsnäolon ja toiminnan kautta, niin ohjaajan erityinen tehtävä on pyrkiä luomaan ja vahvistamaan ilmapiiriä, joka kannattelee positiivisuutta ja toisten huomioon ottamista. Tästä huolimatta voi käydä niin, että opettaja tai opiskelijakollegat eivät tunnista jonkun opiskelijan kaipaamaa emotionaalista tukea. Vuorovaikutustilanteina opponointikeskustelut ovat aina jossain määrin ainutlaatuisia ja tilannekohtaisia, minkä vuoksi niin opiskelijan kuin ohjaajan voi olla hankala ennakoida, millaisia tunteita jokin kommentti tai kehitysehdotus toisessa herättää. Seminaariryhmissä voi myös olla opiskelijoita, jotka eivät halua avata muulle ryhmälle opponointikeskustelun herättämiä negatiivisia tuntemuksia ja tunteita, minkä vuoksi tunteiden käsittelyyn tulisi varata mahdollisuus, mutta sitä ei voi ryhmätilanteessa keneltäkään edellyttää. Lopulta tärkeintä on, että pyritään välittämään arvostavaa suhtautumista toisten työhön ja esitetään rakentavassa hengessä ehdotuksia niihin pulmiin, jotka kirjoittaja kokee itselleen haasteellisiksi.

Tutkielmaseminaarin ohjaajina pyrimme tiedostamaan opiskelijoiden moninaisuuden, erilaisuuden ja sen, että kevyen opponoinnin taustalla voi olla toisinaan syitä, jotka eivät näy opiskelijasta päälle päin. Esimerkiksi opponentin haastava elämäntilanne, omaan tutkimusprosessiin liittyvät ahdistavat tuntemukset, aiempien kokemusten perusteella syntyneet negatiiviset käsitykset omasta kykenevyydestä opponenttina tai ryhmätilanteissa esiintyvä esiintymisjännitys voivat vaikuttaa opponointikeskustelun affektiiviseen ilmapiiriin. Jotta opettaja voisi huomioda tällaiset opponointikeskusteluun vaikuttavat seikat,

hänen on mahdollisuuksien mukaan hyvä käydä opiskelijoiden kanssa läpi heidän suhtautumistaan opponointiin tutkielmaseminaarin alkuvaiheessa. Esimerkiksi opettaja voi tuoda esiin, että mikäli jollakulla opiskelijalla on huolia tai negatiivisia tuntemuksia liittyen opponointikeskusteluun joko palautteen antamisen tai saamisen näkökulmasta, niistä kannattaa olla yhteydessä opettajaan, jotta asia voidaan mahdollisuuksien mukaan huomioida käytännön järjestelyissä. Pyrkimyksenä on poikkeuksetta madalta opponointikeskusteluun osallistumisen kynnyistä ja tehdä siitä erilaisuutta kunnioittava vuorovaikutustilanne, jossa kaikkien töitä arvostetaan tasapuolisesti.

5 Vastuun jakamista ja tiedon yhdessä tuottamista

Seminaari tuo tutkielman kirjoittamiseen yhdessä tekemisen ulottuvuuden, jossa tutkielmatyöskentelyn onnistuminen ja oppimiskokemus riippuvat osaltaan myös muiden toiminnasta. Sen takia seminaariin on tärkeää luoda sellaisia työskentelykäytäntöjä, jotka ohjaavat opiskelijoita tukemaan toisiaan ja ottamaan yhdessä vastuuta ryhmän toiminnasta (van Gennip ja muut, 2010; Lathrop & Connolly, 2000). Omissa graduseminaareissamme olemme pyrkineet luomaan tunnetta siitä, että koko ryhmä kantaa vastuuta työskentelystä, opponointikeskustelusta ja siitä, että kaikkien työtä arvostetaan. Seminaarin alkupuolella voi olla hyödyllistä sanoa ääneen, että opponentit vastaavat omalla vuorollaan työstä käytävästä keskustelusta ja siitä, että tekijä saa monipuolista palautetta. Tämä tekee näkyväksi, että kyse ei ole vain opponentin seminaarisuorituksesta vaan aidosti vastuullisesta tehtävästä, jolla on merkitystä toiselle opiskelijalle (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Vastuun jakamista varten on hyvä kehittää käytäntöjä sen varmistamiseksi, että muutkin kuin opponentti tutustuvat opponoitavaan työhön huolellisesti etukäteen. Ohjaaja voi esimerkiksi pyytää muita opiskelijoita valmistelevaan työstä lyhyen kommentin. Jaettu vastuuta opponoinnista on mahdollista lisätä sillä, että ainakin osa seminaarivuoden opponoinneista toteutetaan pariopponointina, mikä usein lisää myös keskustelun moniäänisyyttä ja dialogisuutta. Jos opponentit ovat samoilla linjoilla työn isoista kysymyksistä, se antaa tekijälle ikään kuin vahvemman käsityksen siitä, miten työn keskeinen yleisö (eli toiset opiskelijat) ovat tulkinneet tekstiä. Toisaalta on mahdollista, että kahden opponentin käytäntö tekee osalle työn tekijöistä tilanteesta haastavamman, koska heidän on tavalla tai toisella reagoitava kahden arvioijan kommentteihin, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään.

Opponenttien ristiriitaiset kommentit voivat kuitenkin myös avata oppimisen ja yhteisen ymmärryksen luomisen mahdollisuuksia. Opiskelijat kokevat usein erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtojen esiin tuomisen hyödyllisenä ja ymmärtävät opponenttien ja ohjaajan kommentit toisiaan täydentäviksi (vrt. Gielen ja muut, 2011, s. 723–726). Mikäli opponointikeskustelussa esiintyy ristiriitaisia kommentteja, ohjaajan on hyvä huolehtia siitä, että työn tekijä saa mahdollisuuden tuoda esiin oman näkemyksensä ja arvionsa siitä, miten hän kommentteihin suhtautuu. Nämä tilanteet ovat tyypillisesti myös sellaisia, joissa opiskelijat kaipaavat ohjaajan näkemystä siitä, miten hän kokeneempaan tutkimuksen tekijänä hahmottaa sen tutkielman kohdan, johon ristiriitaiset kommentit liittyvät. Samoin jos opettaja epäilee opponentin kehitysehdotuksen toimivuutta, hänen kannattaa ensin kuunnella, miten työn tekijä ja muut ryhmäläiset ehdotukseen reagoivat. Tarvittaessa

ohjaaja voi auttaa pohtimaan, millaisia seurauksia esitetyllä ehdotuksella voi olla tutkimusprosessille tai tutkielmalle, ja mahdollisesti tuoda esiin vaihtoehtoisen ehdotuksen. Ohjaajan on kuitenkin hyvä harkita, missä kohtaa keskusteluun on sopiva hetki puuttua, miten oman kommenttinsa muotoilee ja miten huolehtii siitä, ettei aiheuta opponentille epäonnistumisen tunnetta.

Opiskelijoita osallistavissa käytännöissä kuten opponoinnissa on siis yhtäältä kyse vastuun jakamisesta ja toisaalta mahdollisuudesta tuottaa yhdessä tietoa ja ymmärryksiä. Tutkielmaseminaari on kollaboratiivinen oppimistilanne, jossa ainakin osa kysymyksistä ja haasteista on osallistujille yhteisiä. Keskustelussa osallistajat ulkoistavat ajatteluaan selittämällä sitä muille, ja samalla ongelmista, ideoista ja kehyksistä tulee yhteisen neuvottelun kohteita (Häkkinen & Arvaja, 1999, s. 4). Kun tietoa tuotetaan yhdessä, on tavanomaista ja toivottavaa, että yhteen ongelmaan löydetään vaihtoehtoisia ratkaisuja. Parhaimmillaan yhteisölliseen oppimiseen liittyy uusien ideoiden ja myös uuden käsitteellisen tiedon tai ymmärryksen luomista (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 540). Opponointikeskustelu voikin paitsi tuottaa ratkaisuja ennalta määriteltyihin ongelmiin myös auttaa kehystämään tutkielmaprosessiin tai tutkimusasetelmaan liittyviä kysymyksiä uusista näkökulmista, esittämään uudentyyppisiä kysymyksiä sekä hahmottamaan tutkimuksen kohdetta, tavoitteita tai keskeisiä käsitteitä uusin tavoin. Tällaisessa jaettuina oivalluksia ja ymmärryksiä tuottavassa keskustelussa avautuu oppimisen mahdollisuuksia kaikille seminaarin osallistujille.

6 Lopuksi

Opponointia tutkielmaseminaarissa voidaan pitää tärkeänä oppimisaktiviteettina, joka on suunniteltu kartuttamaan ja harjoittamaan yhtäältä tieteellisen keskustelun, mutta toisaalta myös työelämän kannalta keskeisiä taitoja: perustellun mielipiteen muodostamista, rakentavan ja tukevan palautteen antamista, tekstikokonaisuuksien hahmottamista, ryhmässä toimimista, toisten näkökulmaan asettumista, kuuntelemista, toisten tunteiden tunnistamista ja toisten työn arvostamista. Opponointi on lisäksi osa tutkielmaprosessin halluunottoa, joka vähentää riippuvuutta ohjaajasta ja valmentaa kohti itsenäistä akateemista toimijuutta. Vastavuoroisena ja tietoa yhdessä tuottavana käytäntönä se myös auttaa konkreettisesti irrottautumaan vanhanaikaisesta ajatuksesta, jonka mukaan tutkielman tekeminen on tai sen pitäisi olla yksinäistä puurtamista eristyksissä muiden vaikutuksesta. Lisäksi opponoinnin tärkeä ulottuvuus on se, että oman oppimisen lisäksi siinä saa ottaa vastuuta myös toisen opiskelijan ja hänen työnsä tukemisesta. Kaiken kaikkiaan opponointi on monitasoinen ja affektiivinen vuorovaikutustilanne, joka parhaassa tapauksessa synnyttää yhdessä tuotettuja oivalluksia ja jaettuja onnistumisen kokemuksia koko ryhmän kesken.

Lähteet

- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Cambridge Dictionary (2019). Opponent. Cambridge University Press. Noudettu 2019-08-12 osoitteesta <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/opponent>

- Cho, Y. H. & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Cunliffe, A. L. (2008). Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and its Implications for Knowledge and Learning. *Management Learning*, 39(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1350507607087578>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Gerlander, M., Levander, L. M. & Repo-Kaarento, S. (2006). *Säpinää seminaareihin. Opas seminaarityökentelyn kehittämiseen*. Helsingin yliopisto, Viikin opetuksen kehittämispalvelut.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. Teoksessa S. Brown & A. Glasner (toim.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (s. 41–53). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Gielen, S., Dochyc, F., Onghenad, P., Struyvena, K. & Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719–735. <https://doi.org/10.1080/03075071003759037>
- Helsingin yliopisto. (2019). Vuorovaikutus seminaarissa. Kielijelppi. Noudettu 2019-22-21 osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/kielijelppi/vuorovaikutus-seminaarissa/>
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. (1999). Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 206–221). WSOY.
- Jyväskylän yliopisto. (2017). Opponointi. Noudettu 2019-11-21 osoitteesta <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/opiskelu/seminariiohjeet/opponointi>
- Kaufman, J. H. & Schunn, C. D. (2011). Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, 39, 387–406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>
- Kielitoimiston sanakirja. (2020). Opponentti. Noudettu 2020-02-24 osoitteesta <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/#/opponentti>
- Lathrop, A. H. & Connolly, M. (2000). Feminist theory and collaborative learning in seminar contexts. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 61–67. <https://doi.org/10.1080/136014400410114>
- Lehtonen, T. (2020). Hyvän argumentin anatomia. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 145–159). VAKKI.
- Lu, R. & Bol, L. (2007). A Comparison of Anonymous Versus Identifiable E-Peer Review On College Student Writing Performance and the Extent of Critical Feedback. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 100–115.
- Luukka, M.-R. (2002). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 13–28). Vastapaino.
- Mayberry, M. (2013). Reproductive and resistant pedagogies. The Comparative Roles of Collaborative Learning and Feminist Pedagogy in Science Education. Teoksessa M. Mayberry & E. C. Rose (toim.), *Meeting the Challenge: Innovative Feminist Pedagogies in Action* (s. 1–22). Routledge.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualizing feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Education Research*, Special Issue, May 2019, 71–83.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nieminen, T. (2010). Tieteellisen tekstin ääniä. Teoksessa M. Garant, & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*, (s. 31–44). Noudettu 2020-03-06 osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/3874>
- Noble, A. (2017). Formative Peer Review: Promoting Interactive, Reflective Learning, or the Blind Leading the Blind? *University of Detroit Mercy Law Review*, 94(3), 439–455.
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsitteanalyysi tutkijan työssä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 94–122). VAKKI.
- Ollilainen, M. (2008). Artikkeliksi arvioiminen. Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.), *Tutkijan kirja* (s. 108–117). Vastapaino.

- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emerging Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Penttinen, L. (2005). *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2187-5>
- Penttinen, L. (2006). Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa. *Kasvatus*, 3/2006, 264–275.
- Pitt, E. & Norton, L. (2017). ‘Now that’s the feedback I want!’ Students’ reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499–516. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Puskala, J. (2020). Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 55–67). VAKKI.
- Ragins, B. R. (2015). Editor’s comments: Developing Our Authors. *Academy of Management Review*, 40(1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2014.0477>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2008). Tutor learning: the role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321–350. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>
- Shields, S. (2015). ‘My work is bleeding’: exploring students’ emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614–624. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1052786>
- Smith, H., Cooper, A. & Lancaster, L. (2002). Improving the Quality of Undergraduate Peer Assessment: A Case for Student and Staff Development. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), 71–81. <https://doi.org/10.1080/13558000110102904>
- Storrs, D. (2012). ‘Keeping it real’ with an emotional curriculum. *Teaching in Higher Education*, 17 (1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590976>
- Strijbos, J.-W., Narciss, S. & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender’s competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20, 291–303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Svinhufvud, K. (2011). Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. *Virittäjä*, 2/2011, 156–192. Noudettu 2020-03-13 osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/4274>
- van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R. & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Värlander, S. (2008). The role of students’ emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145–156. <https://doi.org/10.1080/13562510801923195>
- Zhou, J., Zheng, Y. & Hong-Meng Tai, J. (2019). Grudges and gratitude: the social-affective impacts of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 345–358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1643449>
- Zhu, Q. & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 883–897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>

Teknologinen näkökulma (viestinnän) tutkimukseen

Tanja Sihvonen

Tässä artikkelissa pohdin median ja viestinnän tutkimusta teknologisesta näkökulmasta. Tarkastelen teknologiaa ja sen kehitystä myös laajemmin osana tieteellistä työskentelyä. Artikkelin tavoitteena on tuoda tieteellisestä kirjoittamisesta käytävään keskusteluun mukaan enemmän sosioteknistä ajattelua. Sosioteknisten näkökohtien huomioiminen on tärkeää, sillä koko viestinnän kenttä teknologisoituu ja ”medioituu” ennen näkemättömillä tavoilla. Myös tutkimuskohteiden tunnistaminen, aineistojen ja menetelmien valinta sekä tieteellisen kirjoittamisen tavat ovat muuttuneet teknologioiden kehittyessä. Esittelen artikkelissa lisäksi ihmis-koneviestinnäksi kutsutun uuden tutkimusalan, jonka kytken ihmisen ja tietokoneen välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Asemoin nämä keskustelut osaksi teknologisoituvaa mediakulttuuria ja erilaisia tutkimuksellisia kehityskulkuja, joiden esittelyn toivon auttavan opiskelijoita omien tekstiensä asemoinnissa ja erilaisten kontekstien paikantamisessa.

Avainsanat: teknologia, toimijuus, viestintä, ihmis-koneviestintä, media, tarjouma, vuorovaikutus

1 Johdanto

Nykyinen aremme länsimaissa on monin tavoin median ja teknologisten järjestelmien muovaamaa (esim. Poletti & Rak, 2014). Erilaiset viestintäteknologiat ovat muokanneet myös ihmisten välistä vuorovaikutusta jo pitkään. Savumerkeillä ja optisen lennättimen kaltaisilla järjestelmillä on ollut paikkansa elintärkeässä viestinnässä ja yhteisöjen turvaamisessa jo tuhansien vuosien ajan. Vuosisatojen perspektiivissä joukkoviestintä, erityisesti sanomalehdistö, radio ja televisio, ovat olleet merkittäviä. Viime vuosikymmeninä taas tietoverkkoihin liittyvät mahdollisuudet ovat laajentaneet viestinnällisesti kiinnostavan toiminnan kirjoa. Teknologian kehitys muuttaa viestintää, ja myös sen tutkimus on jatkuvasti muutoksen alaisena. Viestinnätutkimuksen aiheena voi tällä hetkellä olla vaikkapa globaalin chat-palvelun käyttäjien keskinäinen keskustelu tai online-peliympäristöjen multimodaalisuus, eli niiden rakentuminen kuvasta, äänestä, liikkeestä, tekstistä ja muista ”moodeista” (esim. Meng ja muut, 2015). Tällaisia aiheita ei voisi kuvitella ilman niitä mahdollistavia teknologioita.

Viimeaikainen kehitys on tehnyt teknologisista järjestelmistä kiinnostavilla tavoilla myös inhimillisen vuorovaikutuksen osapuolen. Esimerkiksi monista asiakaspalvelutilanteista – niin puhelimella palvelunumeroon soittaessa kuin yrityksen verkkosivulle saavuttaessa – tutut tekoälypohjaiset sovellukset kutsuvat meitä keskusteluyhteyteen hymyilevien ihmiskasvojen kuvilla ja kirkkailla väreillä varustettujen pop-up-ikkunoiden äärelle (ks. Laaksonen ja muut, 2020). Ihmiseltä toiselle tapahtuvan ja yhteisöjen keskinäisen teknologiavälitteisen viestinnän oheen onkin nousemassa uudenlaisia kiinnostavia toimijuuksia (*agency*) mahdollistava viestinnän muoto, jota tutkii ihmis-koneviestinnäksi (*human-machine communication*, HMC; ks. Guzman & Lewis, 2020; Jones, 2014) nimetty ala. Siinä teknologia ei näyttäydy ainoastaan viestinnän teknisenä mahdollistajana tai edes viestien sisällöllisten raamien asettajana, vaan yksinkertaisesti osapuolena – jonain, jonka kanssa viestitään.

Teknologisen kehityksen vanavedessä perinteisesti mediatutkimuksen alaan kuuluvaksi nähty mediasisältöjen ja -välineiden (*mediumien, median*) tutkimus ja välittyneisyyden (*medioitumisen*) mahdollistamaan viestintään keskittyvä viestintätiede ovat alkaneet entisestään lähentyä toisiaan. Media- ja viestintä-sanojen viittauskohteiden muutokset alkavat hiljalleen näkyä myös tutkimusaiheiden ja -menetelmien uudelleenmuotoilussa sekä alan itseymmärryksen laajenemisessa. Syytä onkin, sillä vaikuttaa siltä, että teknologiset oliot ja toimijat ovat erilaisissa välittymisen asteissaan tulleet ihmisten keskinäisen ja jopa sisäisen viestinnän foorumeille jäädäkseen.

Tässä artikkelissa pohdin median ja viestinnän tutkimusta teknologisesta näkökulmasta. Tarkastelen teknologiaa ja sen kehitystä myös laajemmin osana tieteellistä työskentelyä. Artikkelin tavoitteena on tuoda tieteellisestä kirjoittamisesta käytävään keskusteluun mukaan enemmän sosioteknistä ajattelua. Sosioteknisellä viittaan ajattelutapaan, jossa sosiaalinen ja teknologinen nähdään yhteenkietoutuneina ja toisiaan muokkaavina ulottuvuuksina esimerkiksi kompleksisen järjestelmän kehittämisessä. Käsittelen aiheitani ensisijaisesti teoreettisella ja käsitteellisellä tasolla. Koska humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus, jonka alle media- ja viestintätieteetkin luetaan, toimii ensisijaisesti tekstimuodossa, esitän tässä yhteydessä tarkasteltavaksi myös tekstin tuottamiseen, editoimiseen ja julkaisemiseen liittyviä materiaalisia ja teknologisia kysymyksiä. Vaikka artikkelin fokus paikantuukin media- ja viestintätieteelliseen tutkimukseen ja erityisesti ihmis-koneviestinnän tarkasteluun, on tekemilläni huomioilla uskoakseni kaikupohjaa myös laajemmassa mielessä osana tieteenfilosofista keskustelua. Yleisesti ottaen tässä tekstissä esitetyt huomiot kytkeytyvät teknologisoituvan mediakulttuurin merkityksen kasvuun, sen konteksteja painottavaan tutkimusperinteeseen sekä siihen liittyviin uusiin ”käänteisiin” – muun muassa uusmaterialistisen, affektiivisen ja posthumanistisen ajattelun nousuun.

Lähden liikkeelle tekstin ympärille uusin tavoin asettuvista konteksteista ja jatkan niistä tutkimuksen kohdetta, erilaisia tekstejä, käsitteleviin kysymyksiin. Kontekstit ovat tärkeitä, sillä ne määrittelevät tutkimuksen tekijän ja sen kohteen välistä suhdetta. Tässä artikkelissa teknologinen näkökulma on etusijalla, sillä käsitykseni mukaan media- ja viestintätieteiden kentällä tutkimuskohteiden tunnistaminen, aineistojen ja menetelmien valinta sekä tieteellisen kirjoittamisen tavat ovat muuttuneet teknologioiden kehittyessä. Näistä esimerkkeinä nostan esiin ihmis-koneviestinnän tämänhetkisiä kysymyksenasetteluja, jotka liittyvät muun muassa viestiviin ja vuorovaikuttaviin tekoälyihin. Pohdin myös, miten botit ja robotit voivat osallistua tieteellisen tutkimusasetelman muotoutumiseen. Tarkastelen niin sanottuja puhuvia koneita sekä sosiaalisia ja keskustelevia botteja (*social bots, chatbots*), jotka on algoritmisesti rakennettu houkuttelemaan ihmiskäyttäjää viestintätilanteisiin ja vastaamaan keskustelun aloitukseen inhimillisesti mielekkäillä tavoilla. Näin käsitykseni teknologiasta tutkimuksen kohteena täydentyy näkemyksillä teknologian avulla kerätyistä aineistoista ja sen inspiroimista tutkimusmenetelmistä.

Ihmiskoneviestinnän tärkeä mahdollistaja on tietoverkko eli tutummin internet, jonka toiminnallisuuksiin monet tässä artikkelissa käsitellyistä tieteellisen kirjoittamisen teknologisista edellytyksistä palautuvat. Tietoverkon käsitteen laajentaminen ikään kuin inhimilliseksi, toimintapohjaiseksi – toimijaverkostoksi – mahdollistaa lopulta posthumanis-

tisten näkökohtien tuomisen mukaan artikkelissa tehtävään tarkasteluun. Posthumanis-
milla, eli ajattelulla joka lähtee ihmisen erityisaseman, essentialistisen toimijuuden ja kie-
lallisen subjektiuden kritiikistä, on tärkeä asema osana sosioteknisen ajattelun kehitystä
(esim. Lummaa & Rojola, 2014). Artikkelin lopuksi esitän oman käsitykseni siitä, miten
viestinnän ja mediakäytön uudet ei-inhimilliset osatekijät tulisi ottaa huomioon niiden
tarkastelussa ja niihin liittyvissä tutkimusasetelmissa.

2 Tekstin kontekstit

Tieteenfilosofiaa kiinnostavat kysymykset tiedosta, tietämisestä, tulkinnoista ja väittä-
mien totuudellisuudesta määrittävät tavalla tai toisella kaikkien tieteenalojen toimintaa ja
ajatuksellisia perusrakenteita. Näiden asioiden pohdinnalla on tärkeä rooli osana tietee-
listä kirjoittamista. Matka kunkin yksittäisen ihmisen aisti- ja havaintojärjestelmän pro-
sessoimista ympäröivää todellisuutta käsittelevistä ”totuuksista” tieteellisesti luotettavan
tiedon tuotantoon on välillä pitkä ja mutkikas. Myöskään aiemmin itsestään selvinä pitä-
mämme vastaukset näihin kysymyksiin eivät välttämättä olosuhteiden muuttuessa enää
pidäkään paikkaansa. Inhimillisten havaintojen subjektiivisuuden ja tieteen kuvaaman ul-
koisen, usein ”objektiiviseksi” ymmärretyn todellisuuden välinen dialektiikka on täten
metodologinen, mutta myös ideologinen ongelma (esim. Jenkins, 1991). Käytännössä
tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen tieteellistä tutkimusta tekevän täytyy vähintäänkin pai-
kattaa itsensä ja kirjoitustyönsä osaksi tiettyä tieteellistä keskustelua. Jokainen teksti täy-
tyy kontekstoida.

Kulttuurintutkimuksessa ajatellaan usein, että tieteellisen tiedon syntyyn ja luonteeseen,
tiedon reliabiliteettiin ja validiteettiin, liittyvät ongelmat ovat ennen muuta kontekstuaa-
lisia. Konteksteista eli tekstejä (*textus*, lat.) ympäröivistä (*con*) asioista ja tekijöistä tär-
keimmät liittyvät tulkitsijaa reunustaviin muihin ihmisiin ja ihmisyyhteisöihin eli sosiaali-
siin konteksteihin. Näin kysymykset tiedon tuottamisesta ja jakamisesta asemoituvat
usein huomioiksi yhteisön roolista. Yhteisöllisten käsitysten ja asenteiden tarkastelu on
väistämätöntä kaikenlaisten kulttuuristen ilmiöiden ymmärtämiseksi (ks. Kellner, 1995,
s. 101–108). Entä miten tietyt yksittäiset tulkinnat sitten vakiintuvat yhteisön sisällä hy-
väksytyimmiksi kuin toiset?

Kulttuurintutkimus, jonka vaikutuspiiriin asemoin myös media- ja viestintätieteet, am-
mensi tieteellisiä lähtökohtiaan muun muassa 1970-luvulla elokuvatutkimusta muokan-
neesta *Screen*-teoriasta, joka keskittyi elokuvan (tai kielen), subjektin ja ideologian suh-
teeseen (ks. Pietilä, 1985). Toinen merkittävä tausta sen muotoutumiselle oli samoihin
aikoihin kehittyneen niin sanotun Birminghamin koulukunnan parissa tehty tutkimustyö
(Turner, 2003), jonka mukaan kulttuurituotteisiin ladattiin merkityksiä, joita aktiiviset
yleisön jäsenet omista näkökulmistaan tulkitsivat ja käyttivät itselleen mielekkäillä ta-
voilla (ks. Bennett & Woollacott, 1987; Fiske, 1989; Grossberg, 1995). Tämän ajattelun
kehittymiselle populaarikulttuurin, erityisesti television ja pop-musiikin tutkimuksella oli
keskeinen rooli. Tätä kautta on ymmärrettävissä myös mediatutkimuksen perustana oleva
keskittyminen mediateknologioiden ja -välineiden avaamiin, vanhoja luokkarakenteita ja
omistussuhteita purkaviin tuotannon ja kulutuksen kenttiin (ks. esim. Jin, 2011).

1990-luvulla suomalaisessakin tieteellisessä keskustelussa identifioitiin niin sanottu kielellinen käänne, joka omalta osaltaan asetti kyseenalaiseksi tekstin, tulkinnan ja merkityksen käsitteet (esim. Lehtonen, 2000). Tässä poststrukturalistisesta ajattelusta ammentavassa tutkimusotteessa keskityttiin diskurssien, dekonstruktion ja intertekstuaalisuuden kaltaisiin teemoihin. Kielellisen käänteen perusajatus on, että todellisuus jäsentyy ymmärryksessämme kielellisesti ja että yhteisöllisesti jaetut tulkinnat siitä rakentuvat erilaisen diskursiivisten käytäntöjen kautta. Aiempi ajatus siitä, että tarkkarajaisten tekstien tulkinta olisi kiinnitettävissä johonkin objektiiviseen, alkuperäiseen tai ylihistorialliseen todellisuuteen, korvautui käsityksellä merkityksellistämisen prosessiluonteesta ja dynaamisesta, sosiaalisesta kontekstuaalisuudesta. Merkityksellistäminen (esim. *sense-making* organisaatiotutkimuksessa, ks. Weick, 1995) tapahtuu eri konteksteissa tekstien ja niiden tulkintojen kautta, ja siinä tutkimuksellisesti keskeistä on havaita erilaisten tekijöiden, lähtökohtien, intressien ja tavoitteiden ohjaava vaikutus (Williams, 2005).

Kulttuurintutkimuksessa mikä tahansa symbolisista merkeistä koostuva kokonaisuus, olkoon se puhetta, kirjoitusta, kuvaa, liikettä tai liikkuvan kuvan ja äänen yhdistelmä, voidaan ymmärtää ”tekstiksi” (esim. Fornäs, 1998, s. 183). Näin käsitetty teksti juontaa juurensa muun muassa Roland Barthesin (1993, s. 162–163) muotoilemasta ajatuksesta, jonka mukaan tekstissä keskeistä on sen potentiaali, moninaisuus, liikkeessä oleminen ja tulkinnallinen avoimuus. Samalla tavalla Mikko Lehtosen (2000, s. 154–157) mukaan tekstien tulkinnassa keskeistä on niiden tulkintakontekstien ja tulkintojen ehtoja asettavien kulttuuristen järjestelmien moninaisuus. Lehtosen (2000, s. 213) semioottisen muotoilun mukaisesti tekstit ovat merkityksellistämisen raaka-ainetta, josta kussakin ajan hetkessä relevantit merkitykset muodostuvat, kun ne kohtaavat lukijat, heidän tulkintapotentiaalinsa ja -kontekstinsa (ks. myös Fiske, 1992).

Kun tieteellisen tiedon tuottaminen ymmärretään ennen kaikkea diskursiivisena toimintana, tekstin, kontekstin ja tulkintaprosessin välinen erottamaton yhteys korostuu (esim. Lehtonen, 2000, s. 148–149). Tutkimuskohteen kontekstualisointi mahdollistaa sen merkityksellistämisen tietyn tutkijan tai yhteisön tiedonintressejä vastaavalla tavalla. Jokainen kirjoittaja, lukija ja tulkintayhteisö merkityksellistää tekstin omien tarpeittensa mukaisesti, eli kontekstit ja merkitykset liittyvät väistämättä yhteen. Tämä johtaa siihen, että tietyssä yhteisössä hyväksytty tulkinta voi olla ristiriidassa esimerkiksi ulkopuolisen tutkijan tutkimuskohteestaan tuottaman tulkinnan kanssa. Perusteltuna pidetty, perinteinen tulkinta voi tällaisessa tilanteessa näyttäytyä sopimukseen perustuvana, ja ulkopuolelta tuleva uusi tulkinta ikään kuin sosiaalisen sopimuksen tai normien rikkomisena. Tällaiset tilanteet kertovat siitä, että tekstien tai tulkintojen konteksteja ei ole koskaan lukittu etukäteen, vaan ne ovat pikemminkin ristiriitojen, kamppailujen ja konfliktien määrittämiä, liikkeessä olevia kenttiä (ks. Grossberg, 1995, s. 142).

Jo tieteenfilosofian ja tiedonsosiologian klassikossa *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* (Berger & Luckmann, 1966) muotoiltua ajatusta tiedon sosiaalisesta rakentumisesta ja siihen liittyvästä relativismista on kritisoitu erityisesti empirismiin nojaavien luonnontieteitten parissa, mutta myös filosofisin ja eettisin perustein laajemminkin. Kritiikin ytimessä on huomio siitä, että aivan kaikki materiaaliset tekijät maailmassa eivät ole riippuvaisia kielestä tai diskursiivisesti neuvotelta-

vissa, ja fyysikaalinen, empiirisesti havainnoitavissa oleva todellisuus jää sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavassa mallissa tavoittamatta. Erityisesti teknologian ja materiaalsen kulttuurin tutkimuksessa aineelliset ja fyysiset elementit on nähty tärkeinä osatekijöinä ihmisten ja koneiden tai esineiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Samaan tapaan jos viestintää ajatellaan pääasiassa ihmisyksilöiden keskinäisenä ja mie-luiten kasvokkaisena vuorovaikutuksena (esimerkiksi puheviestintänä), materiaalisilla näkökohdilla on vähäisempi merkitys kuin siinä tapauksessa, että viestintä olisi alun pe-rinkin välittyntä (medioitua). Jos sen sijaan otetaan lähtökohdaksi se, että viestinnälli-sissä tilanteissa ovat joka tapauksessa läsnä monenlaiset fyysiseen todellisuuteen kuulu-vat, sekä elolliset että elottomat ”toimijat”, joista kukin omien ominaisuuksiensa puit-teissa osallistuu vuorovaikutuksen toteutumiseen, median ja viestinnän tutkimukseen nousee väistämättä mukaan *uusmaterialistiseksi* tulkittavia tieteenfilosofisia tulokulmia (esim. Parikka, 2012; van der Tuin & Dolphijn, 2012).

Jos median ja viestinnän tutkimukseen lähes ohittamattomasti kytkeytyvää mediatekno-logista ulottuvuutta ajattelee näin hahmotellussa tieteellisen kirjoittamisen kontekstissa, millaisia ”tekstejä” median ja viestinnän tutkijoiden on mahdollista mielekkäästi tarkas-tella? Ehkäpä monen arkikokemukseen kuuluva tekstin tuottaminen tietokoneen sovel-lusta, tekstinkäsittelyohjelmaa, käyttäen tarjoaa jonkinlaisen pohjan ihmiskäyttäjän ja teknologisen toimijan yhteistyön pohtimiselle. Lienee selvää, että tekstinkäsittelyohjel-malla tuotettu teksti on aivan erilaista kuin käsin kirjoitettu, ja että esimerkiksi hyperteksti (ei-lineaarisen, linkkeihin perustuvan sisällön) tuottaminen samoin kuin kuvien, kaa-vioiden ja vastaavien käyttäminen on luonteva osa digitaalista työskentelyä. Miten so-siotekninen ja uusmaterialistinen ajattelu toimii näin luonnehditun tekstin tuottamisen ja siihen liittyvien tulkintojen kontekstina? Entä millaisia teknologisia reunaehtoja sekä tekstien että niiden ympärille rakentuneiden kontekstien muotoutumiselle asettuu? Tar-kastelen seuraavaksi lähemmin näitä teoreettisia kysymyksiä ja tuon keskusteluun mu-kaan konkreettisia esimerkkejä uudenlaista teknologista toimijuutta rakentavasta ihmis-koneviestinnästä.

3 Teknologian keskeiset roolit

Teknologian rooli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä on mediatutki-muksen ydinkysymyksiä. Liittyväthän sanan *media* (monikkomuoto sanasta *medium*; lat. välittäjä, väliaine) keskeisimmät merkitykset viestien välittämiseen ja viestintäkanaviin. Yksi vaikutusvaltaisimmista aihepiiriä käsitelleistä tutkijoista on kanadalainen mediafi-losofi Marshall McLuhan, joka pohti 1950-luvulta alkaen erilaisten mediateknologioiden roolia maailmanlaajuisen hermojärjestelmän ja ihmisen ”uusien ulottuvuuksien” mahdol-listajana (McLuhan, 1962; 1984). Hänen ajattelunsa keskeinen ydin on, että (teknologi-set) välineet (mediumit, media) itsessään muuttavat toimintaympäristöä ja -kulttuuria enemmän kuin niiden välittämät sisällöt. Hänen mukaansa jokaisen uuden teknologian myötä rakentuu vaihteittain uusi inhimillinen toimintaympäristö – uudella tavalla toimivat aistien jatkeet ja tavat kokea (McLuhan, 1984, s. 14). Kunkin aikakauden media muokkaa siihen kytkeytyviä ja sen varaan rakentuvia inhimillisen kanssakäymisen muotoja monin tavoin.

Etenkin Pohjois-Amerikassa joukkoviestinnän (*mass communication*) hahmottaminen viestintätieteiden keskeisenä tutkimuskohteena on ohjannut kiinnostusta viestinnän teknologiseen puoleen, mutta samalla tämä kiinnostus on johtanut tutkimusasetelmien ”taipumisen” tiettyyn suuntaan. Esimerkiksi jo 1930-luvulla alkunsa saanut vaikutusvaltainen MCR-perinne (*mass communication research*) rakentui lähtökohtaisesti positivistisen tieteenfilosofian ja kausaalisten syy-seuraussuhteiden empiirisen tutkimuksen varaan. Koska populaarikulttuurin, viihteen ja propagandan vaikutuksista yleisöihin oltiin huolissaan, ne haluttiin kontrollin alaisiksi, ja vaikutusten tutkimukseen alettiin ohjata huomattavia resursseja. Elokuvien vaikutuksia katsojiin alettiin systemaattisesti selvittää 1930-luvulla ja television 1960-luvulla isoissa tutkimushankkeissa. Koska tällaisen tutkimuksen hyötyjä kyettiin tehokkaasti perustelemaan uusille, nopeasti kasvaville mediayrityksille, tästä tutkimusperinteestä tuli suorastaan amerikkalaisen kaupallisen mediatoimialan perusta (Herkman, 2006, s. 79–80).

Samaan aikaan 1900-luvun eurooppalaisessa kontekstissa tutkijoiden huomio kiinnittyi viestintäalaaan tuotannon ja kulutuksen rakenteiden kautta mediatalouteen, median ja yhteiskunnan suhteisiin sekä viestintäpoliittiseen sääntelyyn. Tällaisten tutkimusasetelmien keskellä teknologialla oli merkittävä, mutta kuitenkin teoreettisessa ja empiirisessä mielessä usein marginaaliin jäävä rooli. Poikkeuksiakin oli: esimerkiksi Walter Benjaminin, Theodor Adornon ja muiden Frankfurtin koulukunnan piirissä 1930-luvulta eteenpäin vaikuttaneiden yhteiskuntateoreetikkojen teksteissä populaarikulttuurin ja teknologian vaikutusvalta nähtiin poliittisen aktivismin ja yhteiskunnallisten kehityskulkujen kannalta varsin olennaisena (esim. Benjamin, 1969).

Ranskalainen filosofi Jean-François Lyotard (1979) visioi 1970-luvulla tietoon sekä kielelliseen ja symboliseen tuotantoon perustuvaa postmodernia yhteiskuntaa konekäännösten, tekoälyn ja muiden teknologisten kuvitelmiensa inspiroimana. 1980- ja 1990-luvuilla, tietoverkkojen ja internetin vähitellen yleistyessä ihmisten keskinäisen viestinnän teknologiset mahdollisuudet alkoivat viimeistään mullistaa tutkijoiden käsityksiä viestinnän tulevaisuudesta. Jo aiemmin muotoutuneet tutkimusalat *human-computer interaction* (HCI) ja *computer-mediated communication* (CMC) nousivat vähitellen myös viestintätieteiden keskeisiksi teoreettisiksi konteksteiksi. Ihmiskeskeisyyden ja -toimijuuden kyseenalaistavat tieteenfilosofiat, kuten jo mainitut posthumanismi ja uusmaterialismi, ovat vuosituhaten vaihteen tienoilta nostaneet teknologian, ihmisen konesuhteen ja koneen ihmissuhteen ulottuvuudet uudella tavalla tutkimusasetelmien keskiöön.

4 Miten kone viestii?

Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, teknologia on ollut monin tavoin mukana media- ja viestintätieteellisen tutkimusalan muotoutumisessa. Ajatukset siitä, että teknologia voisi itsessään tuottaa tutkimuksen aineiston tai vaikuttaa ratkaisevasti menetelmään, ovat tässä tutkimusperinteessä kuitenkin vielä varsin vieraita. Tutkimuksen kohde teknologia on toki ollut jo pitkään. ”Koneisiin” liittyvä viestintätieteellinen tarkastelu on toistaiseksi painottunut sellaisiin ihmisten välisen keskinäisviestinnän kysymyksiin, joissa teknologilla järjestelmillä ja sovelluksilla on sinänsä merkittävä, mutta kuitenkin inhimilliselle

toiminnalle alisteinen rooli (esim. Suominen ja muut, 2019). Teknologiaa itsessään ei olla toistaiseksi vielä käsitetty viestinnällisenä toimijana, etenkin suomenkielisessä tieteellisessä keskustelussa (Laaksonen ja muut, 2020, s. 64). Puhuvia, keskustelevia tai muuten kommunikoivia koneita on kuitenkin ollut olemassa jo pitkään, ja niiden sosioteknisen historian ja merkitysten tutkiminen on tällä hetkellä monesta syystä ajankohtaista (ajatellen esimerkiksi vuorovaikuttavia tekoälyjä ja robotteja sekä ylipäätään koneiden keskinäisen viestinnän varaan rakentuvaa esineiden internetiä, *internet of things*).

Kautta 1900-luvun Suomessakin tunnetaan useita tutkimus- ja rakennusprojekteja, joissa on kehitelty esimerkiksi puhesyntetisaatiota, puheviestintään liittyviä teknisiä apuvälineitä sekä ihmisäänen vahvistamiseen ja muokkaamiseen liittyviä laitteita. VR:n kuulutuksista, jo 1940-luvulla automatisoidun Neiti Ajan kaltaisista puhelinalpalveluista ja vaikkapa interaktiivisista leluista tuttu ”konepuhe” on ollut osa arkeamme jo vuosikymmenten ajan. Voidaan siis todeta, että erilaisin teknologisin keinoin (mekaanisesti, sähköisesti, analogisesti, digitaalisesti) tuotettu ja muokattu ihmisääni – samoin kuin ihmisvoimin esiin tuotettu koneääni – on ollut osa suomalaistenkin kokemusmaailmaa jo pitkään (Grönholm ja muut, 2020). Ehkä ihmisen kaltaisen teknologian hyväksyminen vuorovaikutuskumppaniksi on loppujen lopuksi ollut suhteellisen ongelmatonta, kun teknologista toimijuutta problematisoivan tutkimuksen tuotantoa ei olla koettu välttämättömäksi näiden viestinnällisten suhteiden ymmärtämiseksi.

Kun viestinnäksi käsitetään myös ei-inhimillisten olioiden toiminta, samoin kuin uusien innovaatioiden, kuten esineiden internetin mahdollistamat teknologiakeskeiset viestintäverkostot ja datavirratt, viestinnän tutkimus ei voi teoretisoinneissaan enää jättää huomiotta niiden omalakisista konteksteista samoin kuin niiden sosioteknisiä tarjoumia (affordansseja) ihmisten keskinäiselle viestinnälle (ks. Nagy & Neff, 2015). Tarjoudella viitataan tässä yleisesti toiminnan mahdollisuuksiin. Voidaan esimerkiksi pohtia, onko huippuhyväksi koulutettu tekoäly inhimillisessä tulkintakontekstissa vakuuttava, jos sillä ei ole lainkaan uskottavia viestinnällisiä ominaisuuksia. Tällaiset kysymyksenasettelut tutkimusasetelmien pohjana ovat usein kuitenkin vaikeita, sillä ne lähtevät ihmisestä, eivät teknologiasta (vrt. Jones, 2015). Inhimillisen ja teknologisen yhdistävät tulkintakontekstit ovat haastavia, koska niihin on sisäänkirjoitettu erilaisia valta-asetelmia. Yksi keskeisimmistä on ihmiskäyttäjän itsestään selvänä pidetty valta määritellä, millainen teknologinen olio voi olla ja elää missäkin ympäristössä. Teknologialla ei ole itsemääräämisoikeutta oman olemassaolonsa suhteen; jos esimerkiksi koodinpätkä yrittää selviytyä käyttäjän systeemissä ilman hänen lupaansa, sitä kutsutaan ”virukseksi” tai ”haittaohjelmaksi” (*malware*, ks. Yang, 2014).

Samalla tavalla ihmisyksilöiden ja ryhmien välillä on valta-asetelmia, jotka tulevat läsnäoleviksi ihmisen ja teknologian kohdatessa. Sovelluksen käyttäjällä on vähemmän ja lyhytaikaisempaa valtaa suhteessa teknologian toimintaan kuin suunnittelijalla ja järjestelmän kokoonpanijalla. Kun ”konelähtöistä” viestintää ajatellaan näistä lähtökohdista, huomataan, että teknologinen toimijuus on usein sitä hyväksyttävämpää, mitä enemmän siinä on inhimillisiä piirteitä. Kun teknologia kuitenkin edellyttää käyttäjiä ja omistajuutta, on lähtökohtaisesti ongelmallinen ajatus, että kone voisi viestiä kanssamme tasa-arvoisin ja yhtäläisin edellytyksin. Lisäksi ihmisten väliset suhteet ja viestintä ovat aina kitkaisia, mutta käytettävyytystutkijoiden ja -asiantuntijoiden tekniikkaan liittyvänä design-ideaalina

on usein kitkattomuus ja vaivattomuus (ks. esim. Ingram ja muut, 2007). Voidaan pohtia, lisäisikö se inhimillisen ymmärryksen edellytyksiä, jos myös kone viestisi ihmismäisillä tavoin epätäydellisesti, vaikkapa murahtelemalla, r-kirjainta sorauttaen tai käyttäen slangisanoja. Ihmisten kokemusmaailma on täynnä väärinymmärryksiä, erehdyksiä ja jopa suoranaisia virheitä. Esimerkiksi Nunes (2011) on esittänyt kysymyksen, voisimmeko teknologiaan liittyvien bugien ja glitchien kautta ymmärtää jotain olennaista paitsi koneista myös itsestämme.

Vaikka teknologialla ajateltaisiin olevan ihmisestä riippumatonta toimijuutta, sen rakentamisen ja tulkinnan ehdot ovat silti sidoksissa myös inhimilliseen käsityskykyyn. Myös tieteellisen tiedon tuottaminen sosioteknisenä järjestelmänä on nivoutunut yhtä lailla niin inhimilliseen kuin teknologiseenkin sfääriin. Esimerkiksi tutkimustieto julkaistaan nykyisin yleensä digitaalisina verkkoartikkeleina, joiden sisältämät viittaukset ja lähdeluettelo muodostavat luontevasti hyperlinkkien verkoston. Jokaiseen artikkeliin viittaamista seurataan, ja niin tutkijoille kuin yksittäisille teksteillekin muodostuu ajan myötä ”algoritminen jalanjälki” – viittaussuhteiden rihmasto. Internet-julkaiseminen on tuonut tieteelliseen kirjoittamiseen uudenlaista läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta, mutta tämä on tapahtunut viitemäärien laskemisen, erilaisilla indekseillä kilpailun ja viittausten politisoitumisen kustannuksella (Nygaard & Bellanova, 2018). Toisaalta näistä rihmastoista voidaan kerätä myös aineistoa uuteen tutkimukseen bibliometriikan eli tieteellisen julkaisutoiminnan analytiikan avulla (esim. Lee & Sohn, 2016).

Tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvä teknologinen ulottuvuus näyttäytyy siis varsin monitahoisena kysymyksenä. Vaikka teknologialla on ollut keskeinen rooli koko media- ja viestintätieteellisen alan muotoutumisessa, se ei silti asetu itsestäänselvästi osaksi nykyistä tutkimuksen kenttää. Teknologia on jo pitkään ollut tutkimuksen kohde, ja edellä esittelin tapoja tuottaa sen avulla aineistoja tieteelliselle työlle. Teknologian ja sen toimijuuden tuominen osaksi tieteenalalle vakiintunutta metodologiaa taas vaatii lisäpohdintaa. Ihmiskäyttäjien ja teknologisten toimijoiden suhteeseen keskittyvän ihmis-koneviestinnän keskeiset teoreetikot Guzman ja Lewis (2020) kutsuvat meidät miettimään, miten tekoälyjä ja algoritmeja voi ajatella uudella tavalla osana ihmisten välistä viestintää ja vuorovaikutusta. Heidän huomionsa perustuu aiempaa laajemmin käytössä olevien tekoälypohjaisten järjestelmien merkitykseen osana ihmistenvälisiä viestintätilanteita. HMC:n perusajatus on teknologian huomioon ottaminen viestinnän ja merkityksellistämisprosessien osapuolena, ei ainoastaan välineenä, tarjoumana tai kanavana.

Eriyisesti edistynyttä tekoälyä ja koneoppimisen tekniikoita hyödyntäviä sosiaalisia (ro)botteja pidetään usein uudentyyppeinä vuorovaikutuskumppaneina, joiden käytös on – tai ainakin sen olisi tarkoitus olla – ihmisille ymmärrettävää ja merkityksellistä (ks. Guzman, 2018; Edwards ja muut, 2019; Jones, 2015). Viestintä on siten noussut entistä tärkeämpään rooliin toimijuuteen, ymmärrettävyyteen ja älykkyyteen liittyvien kysymysten pohdinnassa. Siinä missä ihmisen ääntä (*voice*) ja äänellistä viestintää eli puhetta pidetään yhtenä kaikkein keskeisimmistä tuntevan ja rationaalisen subjektuuden merkittäjistä, ihmisenkaltaisten robottien hyväksyminen ”ajatteleviksi” yksilöiksi riippuu pitkälti siitä, miten ymmärrettävästi ja uskottavasti ne pystyvät tuottamaan ja ymmärtämään ihmisille luonteenomaista puhetta (Männistö-Funk & Sihvonen, 2018; Skjuve ja muut, 2019; Weidman, 2006). Teknologisten olioiden viestinnällisiin valmiuksiin keskittyvä

tutkimus pohtiikin yhtäältä sitä, miten koneet saavat ”äänensä kuuluviin” ja toisaalta sitä, miten ihminen tulee olemassaolevaksi uusin tavoin tämän teknologisen ”äänen” kuulijana.

5 (Ro)botin toimijuus ja tarjoumat

Olemassa olevien laitteiden, järjestelmien ja palveluiden ohella puhuviin ja viestiviin koneisiin kiinnittyvät kuvitelmat ovat merkittävä osa niiden merkityksellistämistä ja niihin liittyvien tulkintojen kenttää (ks. Kang, 2011). Esimerkiksi inhimillistettyjen robottien ja abstraktien tekoälyjen kuvaaminen tieteisfiktiossa on varmasti vaikuttanut siihen, miten viestiviin ja ”älykkäisiin” teknologisiin järjestelmiin suhtaudutaan erilaisissa konteksteissa, jotka mahdollistavat konkreettiset kohtaamistilanteet. Puhuviin, viestiviin ja vuorovaikuttaviin koneisiin liittyvä mytologia näyttää olleen globaalisti erittäin vaikutusvaltainen ja laajalle levinnyt; tällaisiin koneisiin liittyvää fiktiota tunnetaan länsimaissa antiikin ajoista lähtien, samoin kuin esimerkiksi Kiinasta, Intiasta ja lähi-idästä (Mayor, 2018). Eri tavoin viestivät, usein ihmisenkaltaiset koneet näyttävät olleen kulttuurisesti toistuva trooppi, josta on nähtävissä paikallisiin tulkintakonteksteihin ja ideologioihin kytkeytyviä konkreettisia ilmentymiä erityisesti 1700-luvulta lähtien eri puolilta Eurooppaa ja Pohjois-Amerikkaa (Männistö-Funk & Sihvonen, 2018; Riskin, 2007).

2000-luvulle tultaessa tekoälyyn, koneoppimiseen ja teknologiavälitteiseen (mutta kuitenkin ihmisten näkökulmasta hyväksyttävään) viestintään liittyvät teemat ovat kuumempia tutkimusaiheita kuin koskaan. Uusista keksinnöistä uumoillaan apuja muun muassa etäopetuksen haasteisiin, hoivapalvelujen kasvavaan kysyntään, virtuaalilääkärikäynteihin ja leikkausrobottien edelleen kehittämiseen. Isoja investointeja edellyttävien organisaatiotason hankintojen ohella myös henkilökohtaiseen ja kotitalouskäyttöön tarkoitettujen pienien ”robotit” tekevät tuloaan. Pölynimureiden ja ruohonleikkureiden lisäksi esimerkiksi ihmisääneen reagoivat ja puhekäyttöliittymän tarjoavat tekoälypohjaiset avustajat, kuten Applen Siri, Amazonin Alexa, Microsoftin Cortana ja Googlen Assistentti, ovat viime vuosina herättäneet mielenkiintoa viestinnän tutkijoiden parissa (esim. Guzman, 2017). Niiden ilmentämä ristiriita – niiden olomuoto sofistikoituneina mutta silti valmiiksi skriptattuina koneina, jotka puhuvat ja joiden kanssa voi keskustella – on koettu hedelmälliseksi lähtökohdaksi tarkastella laajemminkin ihmis-koneviestinnälle keskeisiä kysymyksenasetteluja (esim. Finn, 2017, s. 57–85; Nass & Brave, 2015; Humphry & Chesher, 2020).

Esimerkiksi Guzmanin (2019) tutkimuksen mukaan monet ihmiskäyttäjät viestivät suoraan teknologian kanssa kohdellen tällaista puhuvaa konetta omanlaisenaan mutta yhtä kaikki hyväksyttävissä olevana vuorovaikutuskumppanina. Jotkut tutkituista kokivat Sirin kaltaisen digiassistentin äänen olevan oma erillinen entiteettinsä (”voice in the mobile phone”), kun taas toiset hahmottivat äänen laitteen eli mobiilipuhelimen kautta, puhelimesta tulevana puheäänenä (”voice of the mobile phone”). Puhuviin koneisiin kohdistuvien asenteiden ja tulkintojen tutkiminen haastattelujen avulla ja konkreettisia käyttötilanteita tarkkailemalla on tärkeää, sillä arkisten vuorovaikutustilanteiden osapuolina vaikuttavia tekoälypohjaisia järjestelmiä ei vielä ole ollut kovin pitkään saatavilla. Näin

myöskään niihin liittyvää tutkimusta ei ole vielä liiemmästi tehty. Toisaalta tällainen käytökokemuksiin keskittyvä tutkimus ei anna suoraan tietoa itse teknologian ominaisuuksista tai siihen sisältyvistä mahdollisuuksista. Näitä mahdollisuuksia on totuttu käsittelemään jo aiemmin mainitun tarjouman eli affordanssin (esim. Vertesi, 2019) tai lähes samaa tarkoittavan skriptin (Akrich, 1992) käsitteen avulla.

Sosioteknisen, teknologiaan keskittyvän viestinnätutkimuksen haaste on perinteisen tarjouman eli affordanssin käsitteen uudenlaisten nyanssien tunnistaminen. Nagy ja Neff (2015) tarjoavat teknologisista kysymyksistä kiinnostuneelle viestinnän tutkijalle käsitettä *kuviteltu tarjouma* (*imagined affordance*), jonka avulla tutkijan on mahdollista ottaa paremmin huomioon välityksen (mediaation), materiaalisuuden ja affektiivisuuden (tunnereaktioiden) näkökohtia tutkimusasetelmia rakentaessaan. Tarjouma ei heidän ajattelussaan viittaa ainoastaan tietyn teknologisen kokonaisuuden tai järjestelmän konkreettisesti mahdollistamiin toiminnan tai käytön edellytyksiin, vaan myös sen moninaiisiin aineellisiin, toiminnallisiin ja designlähtöisiin tekijöihin. Kuviteltu tarjouma tarjoaa tavan ottaa käytännön mahdollisuuksien ohella myös aineettomia lupauksia huomioon. Kattaessaan myös käyttäjien havaintoja, asenteita ja odotuksia käsitteen käytettävyys osana viestintätieteellistä työkalupakkia paranee huomattavasti.

Kuvitellun tarjouman käsite on hyödyllinen tarkasteltaessa ihmisten ja koneiden välisiä viestintätilanteita ja pyrittäessä ymmärtämään, millaiset asenteet ja odotukset ohjaavat ihmisosapuolen toimintaa, sekä toisaalta millaisia aineellisia ja toiminnallisia tekijöitä teknologian osalta vuorovaikutukseen liittyy. Tilanteisten ja yksittäisiin käytökokemuksiin kytkeytyvien asenteiden lisäksi suhteemme teknologiaan on väistämättä isojen sosiokulttuuristen asenneilmastojen määrittämä. Kun vielä 1700-luvulla uuden teknologian tehtävänä oli usein hämmästyttää, kohahduttaa ja ehkä kauhistuttaaakin ihmisiä (esim. ranskalaisen Jacques de Vaucansonin kuuluisat ankka- ja huilunsoittaja-automaatit), 1800-luvulta lähtien koneiden tehtäväksi tuli pikku hiljaa toimia apuvoimana työn rationalisoinnissa ja kontrolloinnissa. Teknologia ei enää ollut ensisijaisesti ihmeellisten elämysten ja attraktioiden lähde, vaan koneista tuli ”ajattelevia”, laskevia ja analysoivia ihmisen apulaisia – kehitys, joka huipentui tietokoneen (”sähköaivojen”) ja tietoteknisesti vahvistettujen inhimillisten ominaisuuksien voittokulkuun (vrt. kybernetiikan tutkimus ja kyborgi kulttuurisena metaforana; ks. Parikka 2004, s. 112–116).

6 Tietoverkosta toimijaverkoston

Tietoverkot ja erityisesti internet on koko niiden historian ajan haluttu nähdä ihmisen ajattelukyvyn ja toiminnallisuuksien laajentumina. Hakukoneita voidaan ajatella yksilön pitkäkestoisen muistin korvaajina, digitaalisia arkistoja kollektiivisina muistijälkinä sekä sosiaalista mediaa vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen oivallisena alustana. Internet-tutkimuksen yksi haara on keskittynyt erilaisten tarjoumien, sekä kuviteltujen että todellisten, tarkasteluun – vaikkapa sen kysymiseen, miten ihmiskäyttäjä voi tehdä, hakea, löytää, käyttää tai järjestää tietoverkkojen avulla mahdollistuvia asioita ja toimintoja entistä paremmin. Tietoverkkojen asemoiminen viestinnän ja vuorovaikutuksen osapuoleksi ei kuitenkaan ole tutkimuksen valtavirtaa. Tietoverkkojen ajattelu toimijuuden näkökulmasta ei ole vielä ottanut tulta alleen.

Kuvitelluista ja reaalista tarjoumista voidaan edetä kohti toimijuutta ja vuorovaikutusta korostavan ihmisten ja teknologioiden välisen yhteiselon tarkastelua. Teknologian tutkimuksessa ja erityisesti sen sosioteknisissä tutkimushaaroissa ajatus elottomien olioiden ja teknisten laitteiden toimijuudesta sekä tämän toimijuuden yhteenkietoutumisesta elollisten olioiden toimijuuteen on laajalle levinnyt (Geels, 2005). Esimerkiksi tieteellistä tekstiä kirjoittavan ihmiskäyttäjän ajattelu- ja naputtelutyö on erottamattomasti kytköksissä tietokoneen ja tekstinkäsittelyohjelman toimijuuksiin, jotka ilmenevät paitsi (kuviteltujen ja todellisten) affordanssien myös monenlaisten materiaalisten tekijöiden ohjaamina. Tällaisia ihmis-konekonstellatioita nimitetään *toimijaverkostoiksi*, ja niitä tutkitaan esimerkiksi ANT-tutkimusperinteessä (*Actor-network theory*, ks. Latour, 1996; 2005). ANT:lla on ollut merkittävä rooli myös osassa mediateknologioihin keskittyvää media- ja viestintätutkimusta, sillä se korostaa inhimillisen, materiaalsen ja teknologisen toimijuuden tilanteista ja vuorovaikutteista rakentumista.

Fyysikko ja tieteenfilosofi Karen Barad on sitä mieltä, että kielelle ja sanoille on annettu liikaa valtaa määrittellä sosiaalista todellisuutta (Barad, 2003), ja tilalle hän ehdottaa *toiminnallisen realismin* (*agential realism*) käsitettä. Siinä merkitystä luovia perusyksiköitä ovat sanojen sijaan materiaalis-diskursiivisina nähdyt ilmiöt, jotka yhdistävät materiaaliset oliot ja merkitykset siten, että todellisuutta voidaan samanaikaisesti käsitellä ontologisesti ja semanttisesti (Barad, 2006; ks. myös Männistö-Funk, 2020, s. 15–16). Baradin mukaan kaikki olennot tulevat olemassa oleviksi ja määrittyvät sekä materiaalisina että merkityksellisinä yksikköinä vasta vuorovaikutuksessa, eikä kyseessä ole ainoastaan semanttinen määrittäminen vaan myös ontologinen. Toimijoita ei siis varsinaisesti ole olemassa ennen toimintatilannetta tai keskinäistä vuorovaikutusta; ne syntyvät vasta itse toiminnassa, suhteessa toisiinsa, siten että tuo suhde on osa toimijuuden rakentumista (ks. Männistö-Funk, 2020, s. 17–18).

Barad, joka seuraa muun muassa Bruno Latourin (2005) kehittämää tieteen ja teknologi-
antutkimuksen tapaa, edustaa selvästi uusmaterialistista tieteenfilosofista ajattelua. Sen mukaan ihminen on väistämättä osa luontoa ja sekä elollista että elotonta todellisuutta, jossa erilaiset toimijuuden lajit syntyvät näiden eri osatekijöiden välisissä vuorovaikutus-suhteissa, jotka taas synnyttävät ilmiöiksi kutsuttuja tutkimuksen kohteita (ks. Barad, 2006). Toiminnallisen realismin lähtökohtia on, että ihmisen ja teknologian kohtaamis-piste muokkaa niiden kummankin toimijuutta tietynlaiseksi, ja tämä suhde muotoutuu perustavammalla tasolla kuin mihin tarjouman käsitteellä on mahdollista yltää. Kun käyttäjä esimerkiksi hakee yhteyttä puheääntä rekisteröivään digiavustajaansa Siriin, hän joutuu opettelemaan sellaisen kielen, sanavaraston, puhettavan, intonaation (ja niin edelleen), joiden avulla Sirin on mahdollista osoittaa käyttäjälle prosessoivansa hänen tarvitsemiaan tietoja. Samaan tapaan kun ihminen kirjautuu sisään internetiin, myös internet tulee osaksi häntä – käyttäjä voi esimerkiksi pohtia, miten saisi tiedontarpeensa muotoiltua sellaisella tavalla hakukonetta varten, että tulokset auttavat asian käsittelyssä eteenpäin.

Toimijaverkostoon liittyviin haasteisiin törmätään myös ihmiskäyttäjän ja autonavigaatorin tai keskustelubotin välisessä vuorovaikutuksessa alkaen siitä kysymyksestä, mitä kieltä tällaisten entiteettien kanssa on mahdollista puhua. Vaikka yhteinen kieli löytyisi-

kin, keskustelu ei silti välttämättä ota luonnistuaakseen. Navigaattorilla tai botilla ei todennäköisesti ole kovin monimutkaisia valmiuksia vastata käyttäjän kysymyksiin tai keskustelun aloituksiin. Jos taas vuorovaikutuksen teknologinen osapuoli osoittaa vakuuttavaa kykyä käydä vuoropuhelua ihmisen kanssa, eli jos se on *lähes* hyväksyttävissä ihmisenkaltaiseksi viestintäkumppaniksi, ihmiskäyttäjälle voi tilanteesta seurata vahvoja outouden ja vieraantumisen tunteita (ks. Skjuve ja muut, 2019). Nämäkään eivät välttämättä edesauta vuorovaikutuksen sujumista.

Koneellisesti tuotettua puhetta seurattaessa tai koneen kanssa keskustellessa ihminen saattaa ylipäänsä kärsiä niin sanotusta *skitsofoniasta* (*schizophrenia*, ks. Humphry & Chesher, 2020), joka aiheutuu kuultavan äänen ja sen lähteen välisen (ison) etäisyyden tuottamasta psykologisesta häiriötilasta. Samalla kun ihmiskäyttäjinä saatamme toivoa, että teknologia – erityisesti robotit ja botit – olisi mahdollisimman paljon itsemme kaltainen, voimme käytännön vuorovaikutussuhteissa ajautua voimakkaiden negatiivisten affektien valtaan, jos teknologia muistuttaa itseämme ”liikaa”. Jos täysin uskottava teknologinen toimija on pienistä vihjeistä tunnistettavissa ei-inhimilliseksi, saatamme jopa päätyä niin sanottuun outoon laaksoon (*uncanny valley*, ks. Mori, 2012; Gahrn-Andersen, 2020). Nämä esimerkit osoittavat, miten kompleksinen ja kerroksellinen ihmisen ja teknologian välinen suhde on toimijaverkostoissa.

7 Viestinnän (ja sen tutkimuksen) uudet osapuolet

Media- ja viestintätieteellinen tutkimusala laajenee ja muovautuu uudennäköiseksi, kun uudenlaisia kommunikaation ja vuorovaikutuksen muotoja mahdollistava teknologia kehittyy. Esimerkiksi sosiaalisen median alustoihin kytkeytyviä viestinnällisiä kokonaisuuksia (”ekosysteemejä”) ja toimijaverkostoja on mielekästä tarkastella vain tiedostaen samanaikaisesti kunkin alustan arkiset käyttötavat ja toisaalta niiden algoritmiset rakentamisen ehdot (mm. tarjoumat). Tutkimuksen kohde ei useinkaan pysy paikoillaan kovin pitkään, eikä sitä kannata välttämättä lähestyä teorialla, joka kehitettiin kuvaamaan ikään kuin kohteen aiempaa olomuotoa. Siksi tieteellinen kirjoittaminen viestinnän tutkimuksen kontekstissa edellyttää usein myös käytettyjen käsitteiden, teorian ja käytännön välisten yhteyksien sekä kiinnostavien kysymysten uudelleenajattelua. Erityisesti jos tutkimus kohdistuu niin sanottuun uuteen teknologiaan tai ”uuteen mediaan”, tieteenfilosofisia pohdintoja on välttämätöntä ottaa mukaan tutkimusasetelman rakentamiseen (ks. Verbeek, 2016).

Poststrukturalismin kivijalan, sosiaalisen konstruktionismin, keskeinen vaatimus on, että tutkija reflektoi omaa toimintaansa kriittisesti ja tiedostaen osana tutkimustyötään ja siitä raportoidessaan. Kun tutkija kirjoittaa kohteestaan, hän väistämättä myös konstruoi sen olemuksen tutkimuskohteena ja tulee näin tuottaneeksi myös kuvan siitä, miten tiettyä sosiaalista todellisuutta rakennetaan tietyn yhteisön puitteissa. Kenelläkään ei ole pääsyä tämän todellisuuden ulkopuolelle, tai ainakaan siitä viestiminen ei takaa viestien ymmärrettävyyttä. Samaan aikaan on kuitenkin myös totta, että maailmassa on yhtä aikaa olemassa useita rinnakkaisia merkityksellistämisen tapoja, joista osa voi olla jopa keskenään ristiriitaisia. Tutkimuksen ”paikkamerkkien” tiedostaminen ja huomioiminen tieteellisessä kirjoittamisessa edistää sen hyväksyttävyyttä.

Taiteen ja kulttuurintutkimuksen rajamailla liikuttaessa poetiikalla on usein koettu olevan erityinen rooli. Poettisessa tutkimusotteessa tekstit nähdään ennen muuta merkityspotentiaaleina, joiden tulkinnassa keskeiseksi nousee kysymys *miksi*. Poetiikan tehtävänä on tutkia sitä, mitä ja millä keinoin tekstit voivat merkitä, millaisia merkitysten mahdollisuuksia jokin tietty teksti avaa sekä minkä tekijöiden vaikutuksesta tekstin merkityspotentiaalit aktualisoituvat (Lehtonen, 2000, s. 115, 130). Teksteihin liittyvät tulkitsijoiden kontekstuaaliset resurssit, kuten kielelliset valmiudet, tietopohja, arvot, uskomukset sekä käsitykset todellisuuden luonteesta, kuten tämän artikkelin alkupuolella esitettiin. Erityisesti diskursiivisesti muovautuvat arvioinnin tavat vaikuttavat tulkitsijoiden merkityksellistämisen prosesseihin (ks. Barthes, 1993).

Mitä tapahtuu, kun diskursiivisuudesta ja semantiikasta siirrytään kohti uusmaterialistisessa teknologiatutkimuksessa keskeisiä kysymyksenasetteluja; millä ehdoin materiaalisuutta ja posthumanismia painottavassa tutkimusotteessa voidaan kysyä *miksi*? Mitä ja millä keinoin teknologia voi merkitä sekä inhimillisessä merkityskontekstissa että ikään kuin omilla ehdoillaan? Jos hyväksymme posthumanistisen ajatuksen ihmisen erityisase-man, inhimillisen toimijuuden ja essentialismin sekä kielellisen subjektin murenemisesta, meidän täytyy määritellä ihmis-konesuhteisiin perustuva tutkimusote uudella tavalla. Siinä missä Barthes (1993) esittelee kuuluisassa esseessään ajatuksen tekijän kuolemasta ja aktiivisen tulkitsijan synnystä, ihmis-koneviestinnän kehityksessä sama huomio voitaisiin muotoilla koskemaan ihmiskäyttäjän ”kuolemaa” ja konetoimijan ”syntymää”. Teknologiset toimijuudet kannattaa siis ottaa vakavasti. Teknologia yllättää, ihastuttaa ja vi-hastuttaa meitä – päivittäin.

Lähteet

- Akrich, M. (1992). The De-scription of Technological Objects. Teoksessa W. E. Bijker & J. Law (toim.), *In Shaping Technology/Building Society* (s. 205–224). MIT Press.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801–831. Noudettu 2020-09-09 osoitteesta <http://pdfs.semanticscholar.org/3846/2c1ed106c55ac6f4a2729ef639d9b4e83537.pdf>
- Barad, K. (2006). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barthes, R. (1993) *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. L. Rojola (toim.). Vastapaino. (Alkuteos: La mort de l'auteur (1968). Mantéia, V. Paris.)
- Benjamin, W. (1969). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. Teoksessa H. Arendt (toim.), H. Zohn (käänt.), *Illuminations* (s. 217–251). Schocken Books. (Alkuteos: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, 1936).
- Bennett, T. & Woollacott, J. (1987). *Bond and Beyond: The Political Career of a Popular Hero*. Macmillan.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday.
- Edwards, A., Edwards, C., Spence, P. R., Harris, C. & Gambino, A. (2016). Robots in the classroom: Differences in students' perceptions of credibility and learning between “teacher as robot” and “robot as teacher”. *Computers in Human Behavior*, 65, 627–634.
- Finn, E. (2017). *What Algorithms Want*. MIT Press.
- Fiske, J. (1989). Moments of Television: Neither the text nor the audience. Teoksessa E. Seiter, H. Borchers, G. Kreutzner & E.-M. Warth (toim.), *Remote Control: Television, Audiences, and Cultural Power*, (s. 56–78). Routledge.
- Fiske, J. (1992). *Merkkien kieli: Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Vastapaino.
- Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Vastapaino.

- Gahrn-Andersen, R. (2020). Seeming autonomy, technology and the uncanny valley. *AI & Society* [Online]. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01040-9>
- Geels, F. W. (2005). *Technological transitions and system innovations: a co-evolutionary and socio-technical analysis*. Edward Elgar Publishing.
- Grossberg, L. (1995) *Mielihyvän kytkennät. Risteilyjä populaarikulttuurissa*. Vastapaino.
- Grönholm, P., Kärki, K. & Sihvonen, T. (2020). Puhuvien koneiden aikakausi: tieteistarinoita, tekniikkaa, arkea ja audiovisioita. *Lähikuva* 33(1), s. 3–7.
- Guzman, A. (2017). Making AI safe for humans: A conversation with Siri. Teoksessa R. W. Gehl & M. Bakardjieva (toim.), *Socialbots and their friends: Digital media and the automation of sociality*. Routledge, 69–85.
- Guzman, A. (toim.). (2018). *Human-machine Communication: Rethinking Communication, Technology, and Ourselves*. Peter Lang.
- Guzman, A. (2019). Voices in and of the machine: Source orientation toward mobile virtual assistants. *Computers in Human Behavior*, 90, 343–350.
- Guzman, A. & Lewis, S. C. (2020). Artificial Intelligence and Communication: A Human–Machine Communication Research Agenda. *New Media & Society*, 22(1), 70–86. <https://doi.org/10.1177/1461444819858691>
- Herkman, J. (2006) Kriittinen talousanalyysi mediatutkimuksen kentällä. *Media & Viestintä*, 29(2), 78–90.
- Humphry, J. & Chesher, C. (2020). Preparing for smart voice assistants: Cultural histories and media innovations. *New Media & Society* [Online]. <https://doi.org/10.1177/1461444820923679>
- Ingram, J., Shove, E. & Watson, M. (2007). Products and practices: Selected concepts from science and technology studies and from social theories of consumption and practice. *Design Issues*, 23(2), 3–16.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. Routledge.
- Jenkins, K. (toim.). (1997). *The Postmodern History Reader*. Routledge.
- Jin, H. (2011). British Cultural Studies, Active Audiences and the Status of Cultural Theory. An Interview with David Morley. *Theory, Culture & Society*, 28(4), 124–144. <https://doi.org/10.1177/0263276411398268>
- Jones, S. (2014). People, Things, Memory and Human-Machine Communication. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 10(3), 245–258. https://doi.org/10.1386/macp.10.3.245_1
- Jones, S. (2015). How I Learned to Stop Worrying and Love the Bots. *Social Media + Society*, 1–2. <https://doi.org/10.1177/2056305115580344>
- Kang, M. (2011). *Sublime Dreams of Living Machines: The Automaton in the European Imagination*. Harvard University Press.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture. Cultural studies, identity and politics between the modern and the post-modern*. Routledge.
- Laaksonen, S.-M., Laitinen, K., Koivula, M. & Sihvonen, T. (2020). Puhekaverina botti: Viestivä tekoöly inhimillistettynä vuorovaikutuskumppanina. *Lähikuva*, 33(1), 63–78. <https://doi.org/10.23994/lk.91435>
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381. Noudettu 2020-09-09 osoitteesta <http://www.jstor.org/stable/40878163>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lee, C.-j. & Sohn, D. (2016). Mapping the social capital research in communication: a bibliometric analysis. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 93(4), 728–749. <https://doi.org/10.1177/1077699015610074>
- Lehtonen, M. (2000). *Merkitysten maailma*. Vastapaino.
- Lummaa, K. & Rojola, L. (toim.). (2014). *Posthumanismi*. Eetos.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit.
- Mayor, A. (2018). *Gods and Robots. Myths, Machines, and Ancient Dreams of Technology*. Princeton University Press.
- McLuhan, M. (1962). *Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (1984). *Ihmisen uudet ulottuvuudet*. WSOY. (Alkuteos: *Understanding Media: The Extensions Of Man*, 1964.)
- Meng, J., Williams, D. & Shen, C. (2015). Channels matter: Multimodal connectedness, types of co-players and social capital for Multiplayer Online Battle Arena gamers. *Computers in Human Behavior*, 52, 190–199. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.007>

- Mori, Masahiro (MacDorman, Karl F. & Kageki, Norri) (2012). The Uncanny Valley. *IEEE Robotics & Automation Magazine* 19(2), 98–100. (Alkuteos: Mori, M. (1970). “The uncanny valley”. *Energy* 7(4), 33–35 (japaniksi).) <https://doi.org/10.1109/MRA.2012.2192811>
- Männistö-Funk, T. (2020). Puhetta koneista. Ihmismäistä ääntä käyttävät teknologiat teoreettisessa tarkastelussa. *Lähikuva*, 33(1), 9–25.
- Männistö-Funk, T. & Sihvonen, T. (2018). Voices from the Uncanny Valley. How Robots and Artificial Intelligences Talk Back to Us. *Digital Culture & Society*, 4(1), 45–64. <https://doi.org/10.14361/dcs-2018-0105>
- Nagy, P. & Neff, G. (2015). Imagined affordance: Reconstructing a keyword for communication theory. *Social Media+Society*, 1(2). <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/20563051155603385>
- Nass, C. & Brave, S. (2015). *Wired for Speech: How Voice Activates and Advances the Human–Computer Relationship*. MIT Press.
- Nunes, M. (2011). Error, Noise, and Potential. Teoksessa M. Nunes (toim.), *Error: Glitch, Noise, and Jam in New Media Cultures* (s. 3–26). The Continuum Publishing Group.
- Nygaard, L. P., & Bellanova, R. (2018). Lost in quantification: Scholars and the politics of bibliometrics. Teoksessa M. J. Curry & T. M. Lillis (toim.), *Global academic publishing: Policies, perspectives and pedagogies* (s. 23–36). Multilingual Matters.
- Parikka, J. (2004). *Koneoppi: Ihmisen, teknologian ja median kytkennät*. Turun yliopisto.
- Parikka, J. (2012). New Materialism as Media Theory: Medianatures and Dirty Matter. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 9(1), 95–100. <https://doi.org/10.1080/14791420.2011.626252>
- Pietilä, V. (1985). Kieli, subjektiviteetti, ideologia. *Tiedotustutkimus*, 8(4), 26–40. <https://journal.fi/media-viestinta/article/view/73692>
- Poletti, A. & Rak, J. (toim.). (2014). *Identity Technologies: Constructing the Self Online*. University of Wisconsin Press.
- Riskin, J. (2007). *Genesis Redux : Essays in the History and Philosophy of Artificial Life*. University of Chicago Press.
- Skjuve, M., Haugstveit, I. M., Følstad, A. & Brandtzaeg, P. B. (2019). Help! Is my Chatbot Falling into the Uncanny Valley?: An Empirical Study of User Experience in Human-Chatbot Interaction. *Human Technology*, 15(1), 30–54.
- Suominen, J., Saarikoski, P. & Vaahensalo, E. (2019). *Digitaalisia kohtaamisia – Verkkokeskustelut BBS-purkeista sosiaaliseen mediaan*. Gaudeamus.
- van der Tuin, I. & Dolphijn, R. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. Open Humanities Press.
- Turner, G. (2003). *British Cultural Studies: An Introduction*. Routledge.
- Verbeek, P.-P. (2016). Toward a Theory of Technological Mediation: A Program for Postphenomenological Research. Teoksessa J. K. Friis & R. C. Crease (toim.), *Technoscience and Postphenomenology: The Manhattan Papers* (s. 189–204). Lexington Books.
- Vertesi, J. (2019). From Affordances to Accomplishments PowerPoint and Excel at NASA. Teoksessa J. Vertesi & D. Ribes (toim.), *DigitalSTS: A Field Guide for Science & Technology Studies* (s. 369–392). Princeton University Press.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage.
- Weidman, A. (2006). *Singing the Classical, Voicing the Modern: The Postcolonial Politics of Music in South India*. Duke University Press.
- Williams, J. (2005). *Understanding Poststructuralism*. Acumen.
- Yang, R. (2014, 27. joulukuuta). Notes on sex, consent, and intimacy in games and tech. Radiator design blog. <https://www.blog.radiator.debaacle.us/2014/12/notes-on-sex-consent-and-intimacy-in.html>

Kirjoittajat

Heidi Hirsto, KTT, apulaisprofessori

Heidi Hirsto toimii viestintätieteiden apulaisprofessorina Vaasan yliopistossa. Hänen erikoisalojaan ovat organisaatioiden viestintä, johtamisviestintä ja diskurssintutkimus. Tutkimuksen ja opetuksen lisäksi hän ohjaa näiden alojen opinnäytetöitä. Oman julkaisutoiminnan lisäksi hänellä on laaja kokemus tieteellisten julkaisujen vertaisarvioinnista kulu-
tustutkimuksen ja organisaatiotutkimuksen aloilla.

Suvi Isohella, FL, yliopisto-opettaja

Suvi Isohella työskentelee teknisen viestinnän yliopisto-opettajana Vaasan yliopiston Markkinoinnin ja viestinnän yksikössä, viestintätieteiden oppiaineessa. Hän on kiinnostunut ihmisen ja koneen vuorovaikutuksesta erityisesti käytettävyyden ja saavutettavuuden näkökulmista. Tällä hetkellä hän tekee tutkimusta käytettävyyden opettamisesta laajassa, monikansallisessa opetus- ja tutkimusverkostossa. Hän on myös mukana hankkeessa, jossa kehitetään menetelmiä saavutettavan tekstimuotoisen verkkosisällön tuottamiseen ja arviointiin.

Jenni Kantola, FT, yliopistonlehtori

Jenni Kantola työskentelee Vaasan yliopiston Liiketoiminnan kehittämisen -maisteriohjelman vetäjänä Kokkolan yliopistokeskuksessa. Häntä kiinnostavat johtajuuden ja työyhteisön ilmiöt suhdenäkökulmasta. Tällä hetkellä hänen tutkimuksessaan painottuvat oppimisen, yksilöiden valmiuksien sekä niiden tukemisen näkökulmat.

Heli Katajamäki, FT, yliopistonlehtori

Heli Katajamäki työskentelee suomen kielen ja viestinnän yliopistonlehtorina Vaasan yliopiston kielikeskus Linginnossa. Hän on tutkinut talousjournalistisia tekstejä ja niissä käytettyä kieltä sosiaalisena toimintana, niin tuottamisen, tekstien kuin lukemisen näkökulmista. Tällä hetkellä hän on kiinnostunut tieteellisen kirjoittamisen opettamisen kehittämisestä ja siitä, miten opittu kehittää opiskelijan tekstilajin hallinnan taitoja.

Merja Koskela, FT, professori

Merja Koskela toimii soveltavan kielitieteen professorina Vaasan yliopistossa viestintätieteiden oppiaineessa. Hän on tutkinut monipuolisesti erikoisalojen viestintää ja keskittynyt viimeksi talouden diskursseihin ja sijoittajaviestintään etenkin läpinäkyvyyden näkökulmasta. Hän on johtanut useita tutkimushankkeita ja toiminut laajasti erilaisissa tieteen ja tutkimuksen asiantuntijatehtävissä.

Tommi Lehtonen, TT, professori

Tommi Lehtonen toimii soveltavan filosofian professorina Vaasan yliopistossa. Hänen tutkimuksensa keskittyvät johtamisen etiikan, vastuullisen sijoittamisen ja kulttuurien kohtaamisen kysymyksiin. Kriittinen ajattelu ja argumentointi ovat keskeisiä aiheita hänen luennoillaan.

Niina Nissilä, FT, yliopistonlehtori

Niina Nissilä työskentelee viestintätieteiden yliopistonlehtorina Vaasan yliopiston Markkinoinnin ja viestinnän yksikössä, viestintätieteiden oppiaineessa. Hän on tutkimuksensa kiinnostunut erikoisalaviestinnästä erityisesti terminologian näkökulmasta sekä asiantuntijuudesta ja asiantuntijoiden roolista termistön käyttäjinä ja kehittäjinä. Hän on opettanut mm. erikoisalaviestintää, terminologiaa, käsiteanalyysia ja popularisointia sekä ohjannut kandidaatintutkielmia molemmilla kotimaisilla kielillä.

Anita Nuopponen, FT, professori emerita

Anita Nuopponen on työskennellyt teknisen viestinnän professorina Vaasan yliopistossa viestintätieteiden oppiaineessa (31.5.2020 saakka) ja mm. ohjannut viestintätieteiden opinnäytetöitä lähes kolmenkymmenen vuoden ajan. Hänen keskeisin tutkimuksensa kohdistuu erikoisalaviestintään ja eri alojen termistöihin ja käsitteistöihin sekä niihin liittyvän teoriaan ja menetelmiin.

Nina Pilke, FT, professori

Nina Pilke työskentelee johtajana Vaasan yliopiston kielikeskus Linginnossa. Hänen tutkimuksensa käsittelee terminologiaa ja käsitteitä, monikielisten organisaatioiden kieli-strategioita, kaksikielisten kokousten kielellisiä käytänteitä ja kielenoppimista monikielissä erikoisalaviestinnän konteksteissa.

Jaana Puskala, FT, yliopistonlehtori

Jaana Puskala työskentelee Vaasan yliopiston kielikeskus Linginnossa ruotsin kielen, äidinkieli suomen ja finskan yliopistonlehtorina. Hän on tutkinut muun muassa suomenkielisten kauppatieteiden opiskelijoiden substanssiosaamisen vaikutusta heidän tuottamiinsa ruotsinkielisiin teksteihin sekä ruotsinkielisten kunnan esityslistatekstien kehitystä 1970-luvulta 2010-luvulle.

Tanja Sihvonen, FT, professori

Tanja Sihvonen on viestintätieteen professori Vaasan yliopistossa. Hänen tutkimuksensa käsittelee ihmisen ja mediateknologian suhdetta muun muassa digitaalisten pelien, internet-kulttuurien, sosiaalisen median, algoritmien ja (ro)bottien näkökulmasta. Viime aikoina hän on tutkinut lohkoketjuja, roolipelejä ja trollausta.

Anne Soronen, FT, tutkijatohtori

Soronen työskentelee tällä hetkellä Tampereen yliopistossa tutkijatohtorina Intiimiys datavetoisessa kulttuurissa -hankkeessa, jossa hän tutkii digitaalista työtä osana näyttelijöiden ammatillista toimijuutta. Hän on aiemmin tutkinut mediatyötä, lifestyle-journalismia ja teknologioiden käyttäjäkokemuksia. Lisäksi hän on opettanut viestintätieteitä ja ohjannut oppiaineen pro gradu -tutkielmia Vaasan yliopistossa viimeksi toimiessaan ma. tutkijatohtorina 2018–2020.

Anita – Terminologian grand old lady ja Vaasan viestintätieteiden uranuurtaja

Tämä teos on julkaistu professori (emerita) Anita Nuopposen kunniaksi. Se ei ole perinteinen juhlakirja, jossa jokainen kirjoittaja esittää muisteloita eläkkeelle jäävästä henkilöstä, vaan Anitalle tyypilliseen tapaan opetukseen ja opettajille suunnattu vankka tietopaketti. Olennaisena osana kirjassa on Anitan oma artikkeli *Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä*. Lisäksi usea muukin artikkeli teoksessa on saanut innoituksensa Anitan tutkimuksesta ja opetuksesta.

FT KTM Anita Nuopponen on tehnyt pitkän ja ansiokkaan kansainvälisen uran terminologisen tutkimuksen ja käsiteanalyysin kehittämisen parissa. Hänen käsiteanalyysiä koskeva väitöskirjansa on ollut pitkään loppuunmyyty, ja se on kulunut muun muassa erilaisia tietojärjestelmiä kehittävien ammattilaisten käsissä. Anitalla on myös ollut tärkeä rooli suomalaisen terminologian opetuksen saralla. Hän on uransa aikana monin tavoin kehittänyt ja tukenut terminologian opetusta ja koulutusta Suomessa ja Pohjoismaissa sekä perehtynyt myös käytännön terminologiatyöhön. Omimmillaan Anita on ollut rakentamassa terminologiseen tutkimukseen liittyviä verkostoja, ja etenkin Pohjoismaiselle yhteistyölle Nordtermin muodossa on hänen toiminnallaan ollut suuri vaikutus.

Toinen tärkeä työsarka Anitan työuralla Vaasan yliopistossa on ollut viestintätieteiden oppiaineen rakentaminen ja kehittäminen. Erityisesti verkkoviestinnän vahva integrointi viestintätieteisiin ja teknisen viestinnän koulutusohjelman kehittäminen yhdessä tietotekniikan ja tietojärjestelmätieteen kanssa ovat osoituksia Anitan ennakkoluulottomasta suhtautumisesta teknologiaan. Anita on Internetin suomalaisia pioneereja, ja hän on toiminnassaan aina korostanut teknologian merkitystä humanistisilla aloilla. Tässä suhteessa Anita on ollut edellä aikaansa. Esimerkiksi hänen ylläpitämänsä videokonferenssipalvelu CU-SeeMe oli kansainvälinen kohtaamispaikka verkossa kauan ennen sosiaalista mediaa. Näin ollen ei olekaan yllättävää, että Anita oli Suomen ensimmäinen teknisen viestinnän professoriksi nimitetty henkilö. Oppiaineen hallintotehtävissä Anita on hyödyntänyt sekä tutkijan taitojaan että pohjakoulutustaan, mutta ennen kaikkea hyviä ihmissuhdetaitojaan, joihin kuuluu lämmin suhtautuminen jokaiseen, ihmisten kuunteleminen ja kaikenlainen huomioon ottaminen.

Kansainvälisyys on myös osa Anitan persoonaa. Terminologian alkulähteillä Wienissä hän on vierailut useaan otteeseen tutustumassa arkistoihin ja tekemässä omaa tutkimustaan. Hänellä on myös ollut, ja on edelleen, aktiivinen rooli terminologiaan ja kieliresursseihin liittyvän kansainvälisen ISO TC37 -standardin kehittämisessä. Kiinnostus kielisiin ja kulttuureihin on vienyt Anitan laajalti paitsi työ- ja vapaa-ajan matkoille, myös kannustanut monipuolisiin kieliopintoihin. Yliopisto-opinnoissaan opiskelemiensa kielten, ainakin ruotsin, englannin ja saksan lisäksi, Anitan kielitaito ulottuu ranskan, espanjan, grönlannin, islannin ja turkin kielisiin. Japanin kielellä ja kulttuurilla on Anitan sydämessä erityinen paikka: tästä ovat osoituksena Tukholman yliopiston vaatimusten mukaiset kieliopinnot ja lukuisat matkat Japaniin. Japanin kulttuuria Suomessa Anita on edistänyt muun muassa Suomen Japanin Instituutin säätiössä.

Keskeinen piirre Anitan uralla ja elämässä ovat suhteet: hänen tutkimuksensa ytimessä ovat olleet käsitteiden väliset suhteet, mutta yhtä lailla hänen toiminnassaan on painottunut yhteydenpito eri toimijoiden kanssa, suhteiden luominen ja ylläpitäminen. Suhteiden ylläpitämisessä tärkeä foorumi on ollut myös VAKKI ry, jonka toiminnassa Anita on ollut aktiivisesti mukana koko yhdistyksen nelikymmenvuotisella taipaleella. Ammatillisesti Anitalla on kyky tuoda yhteen ihmisiä, joilla voi olla iloa toisistaan. Myös suhteet opiskelijoihin ovat olleet aina lämpimät: hänellä on valtava määrä vuosien varrella ohjattuja pro gradu -tutkielmia, joiden aiheet Anita muistaa edelleen.

Suhteista päästään viljelemiseen ja harrastuksiin, joista kaksi nousee ylitse muiden. Valokuvaus on kulkenut Anitan mukana vuodesta toiseen, ja yhdistettynä puutarhaharrastukseen se on tuottanut paljon iloa monille sekä Instagramissa että Pinterestissä. Anitalla onkin ilmiömäinen kyky nähdä kauneus yksityiskohdissa. Siitä syntyy hienoja valokuvia mutta myös oivaltavaa käsiteanalyttistä tutkimusta.

Onnittelemme Anitaa ja toivotamme antoisia eläkepäiviä!



Anita Nordtermin tapahtumassa kesäkuussa 2015 Reykjavikissa. (Kuva: Niina Nissilä)