

Suomen kieli
Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten
kielten ja kirjallisuuksien laitos
Helsingin yliopisto

OPINNÄYTTEEN KIRJOITTAMINEN
VUOROVAIKUTUKSENA
Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja
gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta

Kimmo Svinhufvud

Väitöskirjatutkimus

Esitetään Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Arppeanumin luentosalissa
lauantaina 9. marraskuuta 2013 klo 10.

© Kimmo Svinhufvud

ISBN 978-952-10-9313-5 (nid.)

ISBN 978-952-10-9314-2 (PDF)

Painopaikka: Unigrafia Oy

Helsinki 2013

Sisällys

Abstract	4
Tiivistelmä.....	5
Esipuhe	6
Artikkelit	8
Johdanto	9
Tutkimuksen konteksti	11
Yliopistopedagoginen tutkimus ja opetus	11
Kirjoittamisen tutkimus ja opetus	12
Vuorovaikutuksen tutkimus	13
Suhde aiempaan tutkimukseen	15
Tutkimuksen toteutus	18
Metodina keskusteluanalyysi	18
Institutionaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteet	29
Aineisto: kerääminen, määrät ja eettiset näkökulmat.....	32
Yleistä graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten rakentumisesta.....	35
Tulokset.....	37
Artikkeli I: Opponentin tekstipalaute toimintana.....	37
Artikkeli II: Opponentin palautevuoron rakentuminen.....	39
Artikkeli III: Osallistuminen seminaarissa.....	41
Artikkeli IV: Dokumentit ohjaustapaamisissa	43
Yhteenvetoa ja sovelluksia.....	45
Keskeiset havainnot.....	45
Pedagogiset implikaatiot	47
Jatkotutkimuksen aiheita	52
Lopuksi.....	55
Lähteet.....	57
Liite 1: Litterointimerkit.....	65
Liite 2: Tutkimuslupa	66

ABSTRACT

Kimmo Svinhufvud

Thesis writing as interaction. A conversation analytic study on interaction in master's thesis seminars and supervision encounters

This study examines two types of interaction closely connected to the writing of master's thesis: the seminar and the supervisory encounters between the author and the supervisor. The study consists of a summary and four original articles that analyze the thesis interaction from various points of view. The focus is on peer feedback in the seminar, participation in the seminar, and the role of documents in the supervisory encounter.

The study uses the method of conversation analysis to analyze encounters videotaped in the seminars and videotaped supervisory encounters. The main research questions are: 1) What do the forms of interaction connected to writing a thesis consist of? 2) How can the seminar and supervision encounters be pedagogically developed?

The study analyzes the discussant's text feedback as consisting of three activities, questioning, praise, and the so-called "problem-solution feedback." The feedback turn is structurally complicated, because the discussant's feedback has several, partly conflicting goals, and the feedback needs to counter several interactional challenges. Since text feedback is the dominant form of activity in the seminar, discussion and participation face particular challenges. In the supervisory encounters, the study concentrates on the role of written documents in the openings of the encounters. A key observation is that the role of the documents is dominant. Documents are used to topicalize the thesis work, and various kinds of encounter openings are tied to the documents.

The results of the study are compared to the literature on university pedagogy and the pedagogy of writing. Some practical suggestions are also given in order to develop supervisory interaction further.

Keywords:

master's thesis, supervision, seminar, university pedagogy, writing, feedback, conversation analysis, institutional interaction

TIIVISTELMÄ

Kimmo Svinhufvud

Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta

Tutkimus käsittelee kahta graduntekoon keskeisesti liittyvää vuorovaikutustilannetta, graduseminaaria sekä graduntekijän ja gradunohjaajan välistä ohjaustapaamista. Kokonaisuus koostuu neljästä eri osatutkimuksesta, joissa gradun kirjoittamiseen liittyvää vuorovaikutusta tarkastellaan eri näkökulmista. Erityisesti huomion kohteina ovat opponentin palaute seminaarissa, osallistujien osallistuminen seminaarikeskusteluun sekä tekstien rooli ohjauskeskustelussa.

Tutkimus on toteutettu analysoimalla seminaareista ja ohjaustapaamisista videoituja aitoja keskusteluja keskustelunanalyysinä tunnetulla tutkimusmenetelmällä. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Miten gradun tekemiseen liittyvät vuorovaikutustilanteet rakentuvat? 2) Miten seminaaria ja gradunohjaustapaamisia voi pedagogisesti kehittää?

Tutkimuksessa hahmotellaan opponentin tekstipalautetta kolmen eri toiminnon kautta, kysymisenä, kehumisena ja niin sanottuna ongelma–ratkaisu-palautteena. Itse palautevuoro on puolestaan rakenteeltaan monimutkainen, sillä opponentin palautteella on monenlaisia, osittain ristiriitaisia tavoitteita ja palautteen täytyy vastata monenlaisiin vuorovaikutuksellisiin haasteisiin. Koska tekstipalaute on hallitseva toimintamuoto seminaarissa, seminaarin keskustelussa ja osallistumisessa on erityisiä haasteita. Ohjaustapaamisten osalta tutkimuksessa keskitytään tapaamisten aloitukseen ja dokumenttien rooliin niissä. Keskeinen havainto on, että dokumenttien rooli tapaamisten aloituksissa on hallitseva. Dokumenttien avulla topikalisoidaan opinnäytteen tekemistä, ja erilaiset keskustelunavaukset sidotaan tavalla tai toisella niihin.

Tutkimuksen tuloksia suhteutetaan yliopistopedagogiseen ja kirjoittamisen ohjausta käsittelevään kirjallisuuteen. Lopuksi annetaan konkreettisia ehdotuksia ohjausvuorovaikutuksen kehittämiseksi.

Asiasanat:

pro gradu, ohjaus, seminaari, yliopistopedagogiikka, kirjoittaminen, palaute, keskustelunanalyysi, institutionaalinen vuorovaikutus

ESIPUHE

Väitöskirjan tekeminen on sen verran pitkä prosessi, että se ehtii antaa aiheen kiittää hyvin monia ihmisiä. Kaikkein ensimmäiseksi haluaisin kiittää niitä ohjaajia ja opiskelijoita, jotka antoivat minulle luvan tulla videoimaan heidän gradukeskustelujaan. Moni ei suostunut, mutta te suostuitte. Ilman teitä tutkimukseni ei todellakaan olisi ollut mahdollinen, ja siitä olen loputtoman kiitollinen.

Seuraavan kiitoksen ansaitsevat luonnollisesti ohjaajani Jyrki Kalliokoski, Markku Haakana ja Sanna Vehviläinen. On ollut hienoa työskennellä kanssanne! Olette olleet erinomaisia esikuvia ja neuvonantajia sekä rohkaiseva kannustusjoukko. Koko prosessin ajan olen saanut teiltä ensiluokkaista ohjausta sekä erinomaista palautetta. Olen saanut tehdä asiat omalla tavallani, mutta tukea ja vastauksia kysymyksiin on ollut tarjolla aina, kun olen niitä tarvinnut. Henkilökohtaisemmat kiitokset jätän myöhempään ajankohtaan. Nyt totean vain: kiitos!

Suuret kiitokset kuuluvat myös työni esitarkastajille, Esa Lehtiselle ja Arja Piirainen-Marshille. Lausuntonne olivat perusteellisia ja kommenttinne sekä kinkkisiä että arvokkaita. Niiden avulla työstäni tuli paljon parempi.

Varsinaisten ohjaajieni lisäksi myös moni muu on ohjannut ja kommentoinut työtäni vuosien varrella. Sain kahtena kesänä työstää väitöskirjaani Yorkin yliopiston sosiologian laitoksella, ja siellä sain perusteellista ohjausta Paul Drew’lta ja Merran Toerienilta. Suurkiitokset molemmille! Tvärminnen jatkokoulutusseminaareissa taas olen saanut arvokasta ohjausta Jyrkin lisäksi Auli Hakuliselta ja Ritva Lauryltä. Kiitokset myös teille!

Artikkelien käsikirjoituksia ovat kommentoineet eri vaiheissa monet henkilöt: kiitokset ainakin Mai Frickille, Pentti Haddingtonille, Inkeri Lehtimajalle, Kaisu Mälkille ja Anne Mäntyselle. Haluaisin myös kiittää niitä nimettömiä vertaisarvioijia, jotka ovat kommentoineet artikkeleitani ja tehneet niistä siten merkittävästi parempia, sekä myös kaikkia niitä, jotka ovat vuosien varrella olleet kuuntelemassa konferenssiesitelmiäni ja kommentoineet niitä. Kirjoittaminen on vuorovaikutusta, ja kaikki tarjoamanne vuorovaikutuksen hetket, pienet ja ohikiitävätkin, ovat olleet merkityksellisiä.

Olen tehnyt väitöskirjaani palkkatyönä ja palkkatyön ohessa, ensin lehtorina ja assistenttina suomen kielen oppiaineessa ja sitten yliopisto-opettajana Kielikeskuksessa. Haluaisin kiittää esimiehiäni eli Lea Laitista, Jyrki Nummea ja Jyrki Kalliokoskea sekä Seija Korhosta ja Ulla-Kristiina Tuomea siitä, että olette tarjonneet erinomaiset puitteet väitöskirjatyölle.

Erityisesti aineiston keruun ja käsittelyn aikana sain arvokasta teknistä apua ja tukea Joni Kukkolalta, Tanja Stepanovalta ja Mikael Kivelältä, ja litteroinnissa korvaamattomana apuna oli puolestaan Stenna Becker. Paljon kiitoksia teille kaikille!

Huonetovereitani ovat vuosien varrella olleet Salla Kurhila, Rea Peltola, Jarkko Niemi, Marja Suojala, Kaarina Mononen ja Anni Jääskeläinen. Kiitokset siitä, että olette kestäneet epäsäännöllisiä aikataulujani, höpöttämisen ja syrjäänvetäytymisen irrationaalia vuoroteltua sekä työpöydälle nousseita Pepsi Max -pullojen vuoria.

Monet työkaverit ja opiskelukaverit ovat vuosien varrella tarjonneet seuraa, tukea ja konkreettista apua. Tässä on syytä mainita ainakin Nuoret Keskusteluanalyytikot eli Inkeri Lehtimaja, Marjo Savijärvi ja Aino Koivisto sekä Seulan väki, erityisesti Johanna Tanner, Heini Lehtonen, Riitta Juvonen ja Mikko Virtanen. Myös monen muun läsnäolo ja vaikutus on ollut merkittävää: kiitokset, Mia Halonen, Lari Kotilainen, Johanna Komppa, Eeva-Leena Seppänen, Ilona Herlin, Laura Visapää, Åsa Mickwitz ja Johanna Vaattovaara.

Vuosien varrella olen käynyt monia arvokkaita keskusteluja työstä, väitöskirjatyöstä ja elämästä Markku Välimäen ja Ritva Piironen kanssa. Kiitos näistä keskusteluista ja saamastani tuesta!

Lopuksi haluaisin kiittää perhettäni eli Mariaa, Siiriä, Tuurea ja Saagaa kovin monesta asiasta. Niin, siitä elämästä.

Espoossa 15.10.2013

Kimmo Svinhufvud

ARTIKKELIT

I

SVINHUFVUD, KIMMO 2008: Palaute ongelmanratkaisuna. Opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. – *Kasvatus* 39 s. 439–455.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1483849>

II

SVINHUFVUD, KIMMO 2011: Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. – *Virittäjä* 115 s. 156–192.
<http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/4274/3989>

III

SVINHUFVUD, KIMMO (arvioitavana): Participation in the master’s thesis seminar. Exploring the lack of discussion. – *Journal of Sociolinguistics*.

IV

SVINHUFVUD, KIMMO – VEHVILÄINEN, SANNA 2013: Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter. – *Text & Talk* 33 s. 139–166.
<http://www.degruyter.com/view/j/text.2013.33.issue-1/text-2013-0007/text-2013-0007.xml>

JOHDANTO

Pro gradu -tutkielman sanotaan usein olevan haastavin osa yliopisto-opintoja. Gradu on opintosuorituksista laajin, se vaatii aiempaa laajempaa itsenäistä työskentelyä, ja lisäksi se sijoittuu haastavaan elämänvaiheeseen, jolloin opiskelijat päättävät opintojaan, siirtyvät työelämään ja usein perustavat perheitä.

Opiskelijoita askarruttavat gradussa monet kysymykset. Seuraavat lainaukset ovat gradun tekemistä käsittelevän Gradutakuu-verkkosivuston (<http://www.gradutakuu.fi/>) keskustelualueelta:

Miten keksitään luova tutkimuskysymys?

Olen jo jonkin aikaa pallotellut erilaisia kysymyksiä valitsemaani aihepiiriin liittyen. Kaikki tuntuvat kuitenkin jokseenkin tavanomaisilta... Olen ymmärtänyt, että kekseliäällä lähestymistavalla aiheeseen voittaa jo paljon. Miten te keksitte tutkimuskysymyksenne? – Nimimerkki ”R”

Esittäytyminen / miten kirjoittaa johtopäätökset?

Olen 6. vuoden kauppätieteiden opiskelija ja kirjoitan tällä hetkellä graduani. – – Lähinnä tulin etsimään vähän vinkkejä tuon johtopäätös kappaleen kirjoittamiseen. En oikein saa hahmotettua, että mistä kannattaisi lähetä liikkeelle. – Nimimerkki ”Sara”

Gradun tekemisessä askarruttavat siis kirjoittaminen ja tutkimuksellisten kysymysten ratkaiseminen, mutta gradun tekemiseen liittyy myös muunlaisia asioita. Gradu on opintosuoritus, jonka aikana graduntekijä osallistuu erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Näissä tilanteissa hän kohtaa gradunohjaajan ja muita opiskelijoita. Myös nämä vuorovaikutustilanteet saattavat olla haastavia, kuten seuraavat seminaarikeskustelua käsittelevät kommentit samalta sivustolta osoittavat:

kävinpä juuri tänään kesken työpäivän tuhraamassa aikaani vastaavassa tapahtumassa.. siinä kohtaa kun seminaarin vetäjä sanoi, että ”otsikoinnissa suosittelen käyttämään numerointia” meinasin lähteä kävelemään! Olimmehan istuneet vastaavilla luennoilla jo koko kevään.. Tuen ja neuvojen tai vaikka uusien näkökulmien sijaan saan jokaiselta pakolliselta istumiskerralta hieman lisää turhautuneisuutta yliopistomaailmaa kohtaan. t.yhden laajan opinnäytetyön jo tehnyt, ”pakotettu” gradun vääntöön. – Nimimerkki ”uueve”

Mä olisin kiinnostunut kuulemaan, miten joku sellainen, joka on seminaareissa hiljainen, oikeuttaa osallistumattomuutensa itselleen. Seminaarityöskentely ei ehkä ole paras mahdollinen työmuoto, mutta niin kauan niitä on, niin työmuodon ongelmallisuus ei voi olla syy vaikenemiseen. Onko se hiljaisuus oikeasti vain ujoutta eikä ollenkaan välinpitämättömyyttä? – Nimimerkki ”Jenni”

Jos gradun kirjoittaminen siis on haastavaa, kahden edellisen kommentin turhautuneisuudesta voi päätellä, että aivan helppoja eivät ole myöskään gradun tekemiseen liittyvät vuorovaikutustilanteet. Tyytymättömyyttä gradunohjauskeskustelujen laatua kohtaan esittävätkin sekä opiskelijat että opettajat (ks. esim. Kalaja 1996: 32–33; Luukka 1996: 72–79; Svinhufvud & Vehviläinen 2013).

Tämä tutkimus käsittelee kahta graduntekoon keskeisesti liittyvää vuorovaikutustilannetta eli graduseminaaria sekä graduntekijän ja gradunohjaajan välistä ohjaustapaamista. Tavoitteena on tarkastella näiden vuorovaikutuksen muotojen erityispiirteitä. Kokonaisuus koostuu neljästä eri osatutkimuksesta, joissa gradun kirjoittamiseen liittyvää vuorovaikutusta tarkastellaan eri näkökulmista. Erityisesti huomion kohteina ovat opponentin palaute seminaarissa, osallistujien osallistuminen seminaarikeskusteluun sekä tekstien rooli ohjauskeskustelussa. Tutkimus on toteutettu analysoimalla seminaareista ja ohjaustapaamisista videoituja aitoja keskusteluja keskusteluanalyysinä tunnetulla tutkimusmenetelmällä.

Tutkimusta aloittaessani lähtökohtana oli gradua tekevän opiskelijan näkökulma. Tavoitteena oli hahmottaa sitä vuorovaikutusmaailmaa, johon opiskelija gradua tehdessään joutuu. Samalla tavoitteena oli pohtia, mitä sellaista graduntekijä voi seminaareista ja ohjaustapaamisista oppia, joka auttaa häntä edistämään omaa graduntekooaan. Tutkimuksen edetessä tuli kuitenkin varsin pian selväksi, että aivan aluksi on saavutettava perusymmärrys ohjaustilanteiden rakentumisesta ja niiden perustoiminnoista. Samoin tutkimuksen soveltamiseen liittyvä näkökulma laajeni graduntekijästä käsittelemään yleisemmin sitä, miten ohjauskeskusteluja voisi pedagogisesti kehittää.

Tutkimuksen keskeiset tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Miten gradun tekemiseen liittyvät vuorovaikutustilanteet rakentuvat?
- 2) Miten seminaaria ja gradunohjaustapaamisia voi pedagogisesti kehittää?

Kunkin yksittäisen osatutkimuksen tutkimuskysymykset on esitelty tarkemmin tulosten yhteydessä.

TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Tämän tutkimuksen kohteena on yliopistollisen opinnäytteen tekeminen. Opinnäytettä voi luonnollisesti lähestyä monenlaisista näkökulmista, ja tämä tutkimus sijoittuukin useamman tutkimusperinteen risteyskseen. Taustoitan tutkimustani ensin lyhyesti suhteessa näistä tutkimusperinteistä kahteen eli yliopistopedagogiikkaan ja kirjoittamisen tutkimukseen. Tämän jälkeen tarkastelen, miten tutkimukseni sijoittuu vuorovaikutuksen tutkimuksen kenttään, sekä esittelen lyhyesti aiempaa aiheeseen liittyvää ja sitä sivuavaa tutkimusta.

Yliopistopedagoginen tutkimus ja opetus

Ohjausta ja erityisesti opinnäytteen ohjausta pidetään yleisesti ottaen hyvin tärkeänä osana yliopisto-opetusta. Ohjauksen merkitystä korostetaan niin yliopiston strategioissa (esim. Hui-pulle ja yhteiskuntaan 2012) kuin yliopistopedagogiikassakin (esim. Vehviläinen ym. 2009a, 2009b).

Yliopistopedagogista tutkimusta luonnehtii ensinnäkin se, että sen keskeinen intressi on opetuksen kehittäminen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009). Tyypillisesti yliopistopedagoginen tutkimus on kasvatustieteellistä tai oppimispsykologista tutkimusta, joka tarkastelee tutkimuskohteita oppimisen muutoksen teorian tai kasvatusteorian valossa. Myös tämän tutkimuksen keskeinen intressi on yliopisto-opetuksen kehittämisessä. Ja vaikka tutkimukseni tarkastelee seminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutusta ensisijaisesti keskusteluanalyttisessä viitekehyksessä, tutkimuksen havaintoja peilataan koko ajan myös kasvatustieteellisiin teorioihin ja tutkimuksiin.

Metodisesti tämä tutkimus eroaa jossain määrin yliopistopedagogisen tutkimuksen valtavirrasta. Yliopistollisen opinnäytteen tekemistä on tutkimuksellisesti lähestytty aiemmin esimerkiksi haastattelututkimuksen (Ylijoki 2001; Stubb, Pyhältö & Lonka 2012) ja kyselytutkimuksen (Stubb, Pyhältö & Lonka 2011; Pyhältö & Keskinen 2012) keinoin. Tämän tutkimuksen kohteena on erityisesti gradun tekemiseen liittyvä vuorovaikutus näistä vuorovaikutustilanteista videoitujen aineistojen valossa. Tavoitteena yliopistopedagogisen koulutuksen ja kehittämisen näkökulmasta on saada empiiristä tietoa siitä, miten opinnäytteen ohjaukseen liittyvät tilanteet rakentuvat. Aitojen vuorovaikutustilanteiden tarkastelun avulla onkin mahdollista saavuttaa tietoa, johon vaikkapa haastattelu- tai kyselytutkimuksilla ei päästä käsiksi

(keskustelunanalyysin ja oppimisen tutkimisen välisestä suhteesta ks. esim. Sahlström 2009; Vehviläinen 2009a).

Seminaari ja ohjaustapaaminen ovat vakiintuneita opinnäytteen ohjauksen muotoja (Vehviläinen ym. 2009b; Neumann 2001). Samalla ne ovat molemmat kuitenkin ohjaajalle hyvin haastavia tilanteita ja opetusmuotoja. Aitojen vuorovaikutustilanteiden tarkastelun myötä hahmottuu uudesta näkökulmasta paitsi tilanteiden rakentuminen, myös se, minkälaisia haasteita näissä tilanteissa on sekä miten niitä pystyy pedagogisesti kehittämään.

Kirjoittamisen tutkimus ja opetus

Yliopistopedagogisen tutkimuksen lisäksi tutkimustani voi suhteuttaa myös kirjoittamisen tutkimuksen perinteeseen. Kirjoittamista voidaan tutkimuksellisesti lähestyä monella eri tasolla (ks. esim. Ivanič (2004; Juvonen ym. 2011). Tutkimuksen kohteena voi ensinnäkin olla kirjoittamisen lopputulos, tiettyä tekstilajia edustavat tekstit ja niissä käytetyt retoriset tai kielelliset ratkaisut (esim. Lillis ym. 2010; Wolfe 2011). Toisaalta tarkasteltavana voi olla kirjoittamisen prosessi. Huomio voi tällöin olla ensisijaisesti kirjoittajan kognitiivisessa toiminnassa (esim. de Milliano, van Gelderen & Slegers 2012), mutta tarkasteltavana voi olla myös itse kirjoitustapahtuma ja kirjoittamiseen liittyvät työvaiheet eli kirjoittamisen aikaan ja paikkaan sidottu välitön tilanteinen konteksti. Esimerkiksi Prior (1994) on tutkinut nauhoitettua seminaarikeskustelua ja keskustelun näkymistä tekstien muuttumisessa. Vastaavasti esimerkiksi Prior ja Shipka (2003) ovat tutkineet kirjoittamistapahtuman fyysistä ympäristöä ja siihen liittyviä konkreettisia toimintoja. Lopulta tarkasteltavana voi olla kirjoittamisen laajempi kulttuurinen ja historiallinen konteksti. Esimerkkejä tällaisista tutkimuksista ovat esimerkiksi Dysthen (2002) tutkimus eri akateemisten laitosten kirjoituskulttuureista sekä Lillisin ja Curryn (2010) tutkimus kansainvälisen julkaisemisen käytännöistä ja valtarakenteista.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat opinnäytteen kirjoittamiseen kiinteästi liittyvät konkreettiset vuorovaikutustilanteet, toisin sanoen kirjoittamisen prosessi ja tilanteinen konteksti. Samalla tarkastelun myötä avautuu myös näkökulma gradun kirjoittamisen kulttuurisiin rakenteisiin. Tarkastelun kohteena on siis kirjoittamiseen liittyvä sosiaalinen toiminta laajasti ymmärrettynä.

Wertschin (1998) mukaan käsitteen sosiaalinen voi ymmärtää kahdella eri tavalla. Sosiaalinen voi viitata ensinnäkin siihen historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa toimimme, ja esimerkiksi niihin käytänteisiin, joita tietyssä yhteisössä suositaan. Toisaalta sosiaalisella tarkoitetaan myös jotain hetkellisempää, toisin sanoen niitä konkreettisia vuorovaiku-

tustilanteita, joita johonkin toimintaan sisältyy. Tämän tutkimuksen tavoitteena on hahmotella tasoista molempia, toisin sanoen niitä tilanteita, joita gradun kirjoittamiseen liittyy, sekä sitä, minkälaisessa kulttuurisessa kontekstissa graduja tehdään.

Kun tutkimustani lähestytään kirjoittamisen näkökulmasta, myös tällöin tutkimuksella on selkeitä pedagogisia tavoitteita ja implikaatioita. Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää ja on jo hyödynnetty opiskelijoille suunnatussa kirjoittamisen opetuksessa. Tämä tutkimus valottaa niitä haasteita, joita opiskelijoilla seminaarissa on, olivat he sitten graduntekijän, opponentin tai muun seminaarilaisen roolissa. Vastaavasti tutkimus täydentää sitä kuvaa, joka on jo olemassa ohjaajan ja graduntekijän välisistä tapaamisista. Näin tutkimuksen tulokset auttavat opiskelijaa hahmottamaan, kuinka gradun kirjoittamiseen liittyvissä vuorovaikutustilanteissa kannattaa toimia.

Esimerkiksi Kainulainen (2011) ja Kauppinen (2011) ovat hahmotelleet *tekstimaisen* käsitteen avulla niitä kaikkia erilaisia tekstejä, joita lukiolainen kohtaa opintopolullaan. Tämä tutkimus puolestaan valottaa sitä *vuorovaikutusmaisemaa*, jonka yliopisto-opiskelija kohtaa gradua tehdessään.

Vuorovaikutuksen tutkimus

Tutkimusotteeltaan tämä tutkimus on vuorovaikutuksen tutkimusta, ja sen metodi on keskusteluanalyysi. Esittelen metodiani tarkemmin seuraavassa luvussa. Hahmottelen vielä kuitenkin ensin, miten tutkimukseni sijoittuu keskusteluntutkimuksen kenttään.

Keskusteluanalyttisestä tutkimuksesta erotetaan tavallisesti (esim. Heritage & Clayman 2010: 15–17) kaksi erilaista lähestymistapaa eli perinteinen keskusteluanalyysi, jossa tarkastellaan keskustelun yleisiä periaatteita yleensä arkikeskustelujen avulla, sekä institutionaalisen keskustelun tutkimus, jossa tarkasteltavana on vuorovaikutus erilaisissa ammatillisissa tilanteissa. Vaikka arkipuheeseen keskittyvä keskusteluanalyysi ja institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus perinteisesti erotetaan, on syytä huomata, että ne usein limittyvät toisiinsa ja täydentävät toisiaan ja että tarkastelun kohde voi olla molemmissa sama. Esimerkiksi kysymistä toimintona voidaan tarkastella arkipuheessa (esim. Rossano 2010) mutta myös erilaisissa institutionaalisisissa tilanteissa, kuten lääkärin vastaanotolla (Korpela 2007), poliisikuulustelussa (Cerovic 2010) sekä myös gradunohjauksessa (Vehviläinen 2009b, 2012).

Arkipuheen tutkimuksen ja institutionaalisen puheen tutkimuksen lisäksi on hahmoteltavissa vielä kolmaskin näkökulma tai lähestymistapa, joka on ollut viime vuosina näkyvä erityisesti kielitieteellisessä vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Tätä lähestymistapaa kutsutaan

vuorovaikutuslingvistiikaksi (esim. Couper-Kuhlen & Selting 2001). Vuorovaikutuslingvistikassa tutkimuskohde rajataan yleensä ensisijaisesti johonkin kieliopilliseen ilmiöön tai kategoriaan, jota sitten tarkastellaan arkikeskustelussa tai institutionaalisessa puheessa.

Vuorovaikutuksen tutkimuksen kentässä tämä tutkimus on ensisijaisesti institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimusta. Tutkimus ammentaa metodisesti keskustelunanalyysistä ja soveltaa metodia ensisijaisesti kahden gradun tekemiseen liittyvän institutionaalisen vuorovaikutustilanteen analyysiin. Tavoitteena on analysoida näiden vuorovaikutustilanteiden rakentumista sekä niille erityisiä toimintatapoja, kuten ohjaustapaamisten aloituksia ja palautteen antamista seminaarissa. Tutkimus sisältää havaintoja myös erilaisista seminaarivuorovaikutuksen kielellisestä erityispiirteistä, mutta tutkimuksen pääfokus on kuitenkin institutionaalisessa toiminnassa, ei esimerkiksi keskustelun peruslainalaisuuksissa tai tietyissä kielen ilmiöissä.

Institutionaalista toimintaa tutkittaessa on mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti jotain yksittäistä vuorovaikutustilannetta. Tässä tutkimuksessa on valittu toisenlainen lähtökohta: tarkasteltavana on gradun tekeminen ja ohjaaminen laajempina sosiaalisena toimintana, jota tarkastellaan kahden erilaisen vuorovaikutusaineiston valossa, gradunohjaustapaamisten sekä seminaarien. Tavoitteena ei ole niinkään näiden kahden aineiston vertaaminen vaan pikemminkin näiden molempien vuorovaikutustilanteiden erityispiirteiden hahmottaminen. Vaikka gradunohjaustapaamiset ja graduseminaarit ovat yliopisto-opiskelijoille ja -opettajille hyvin yleisiä ja tärkeitä vuorovaikutuksen muotoja, on niiden rakenteellinen ja toiminnallinen jäsentäminen vielä alussa. Tämä tutkimus pyrkii olemaan yksi kontribuutio tähän kartoitus-työhön.

Yksi tapa kuvailla tätä tutkimusta on kutsua sitä soveltavaksi keskustelunanalyytiksi tutkimukseksi. Antaki (2011) hahmottelee kuusi erilaista tapaa, joilla keskustelunanalyysiä voi soveltaa. Ensimmäiset kolme hänen antamaansa esimerkkiä ovat keskustelunanalyysin soveltaminen toiseen tieteenalaan (esim. edellä mainittu vuorovaikutuslingvistiikka), keskustelunanalyysin käyttäminen erilaisten kommunikaation haasteiden tarkasteluun ja ratkaisuun silloin, kun osapuolet eivät ole kielellisesti samalla tasolla (esim. vuorovaikutus afasiapotilaan kanssa), sekä keskustelunanalyysin käyttäminen psykologisen tai fysiologisen vaivan diagnosointiin tai hahmottamiseen (esim. epileptisen kohtauksen kielellinen kuvaus). Oma tutkimukseni sijoittuu Antakin hahmottelemista soveltavan keskustelunanalyysin muodoista kolmen jälkimmäisen alueelle. Ensinnäkin se on instituution kuvausta (engl. institutional applied CA). Tällöin tarkastelun kohteena ovat yhtäältä instituution rutiinit ja normaali toiminta mutta toisaalta myös poikkeukselliset tilanteet ja niistä selviytyminen. Kaikki artik-

kelini pyrkivät hahmottamaan niitä perustoimintoja, joita gradunohjauksessa ja seminaareissa esiintyy. Toisaalta tutkimukseni on osittain myös niin sanottua interventionistista soveltavaa keskustelunanalyysiä (engl. interventionist applied CA): tavoitteena ei ole ainoastaan kuvaus vaan keskustelunanalyysin käyttäminen instituutiossa esiintyvien ongelmien ratkaisuun. Jokaisen artikkelin yhteydessä olen esittänyt huomioita vuorovaikutuksen potentiaalisista ongelmista ja tehnyt ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi. Erityisesti tästä näkökulmasta aineistoa on lähestytty artikkelissa III: Osallistuminen seminaarissa, ja sovelluskohteita ja kehitysehdotuksia on koottu kattavasti myös tämän yhteenvedon viimeiseen lukuun.

Antaki (emt.) esittelee vielä yhden soveltavan keskustelunanalyysin muodon, jota hän kutsuu sosiaalisia ongelmia käsitteleväksi soveltavaksi keskustelunanalyysiksi (engl. social-problem applied CA). Siinä keskustelunanalyysiä käytetään laajempien sosiaalisten ongelmien käsittelyyn. Tällainen on esimerkiksi sukupuoleen tai muuhun tekijään liittyvä syrjintä. Graduntekijöiden kohtaamat haasteet ja ongelmat eivät varmasti vakavuudeltaan yllä erilaisten syrjinnän muotojen tasolle, mutta kuten graduntekijöiden kommentteista johdantoluvussa nähtiin, ongelmia ja ahdistusta gradun tekeminen voi kuitenkin aiheuttaa. Kesken jäävät gradut ovat melkoinen ongelma myös tutkintoja tarjoavien yliopistojen näkökulmasta. Tällä tutkimuksella on siis myös emansipatorinen ulottuvuus: tavoitteena on tarjota sekä graduntekijöille että ohjaajille tietoa gradunohjauksen vuorovaikutustilanteiden rakentumisesta ja toivottavasti myös työkaluja graduprojektin haasteiden kohtaamiseen.

Antakin (emt.) mukaan interventionistinen keskustelunanalyysi asettuu käytännössä usein ”instituution puolelle”, tarkastelemaan erityisesti instituution edustajan toimintaa. Instituutio nimittäin yleensä tarjoaa pääsyn aineistoon, ja instituution edustajan toimintaan on muodostunut rutiineja, joiden tarkasteleminen on mielekästä kehitystyön kannalta. Lehtimaja (2012: 15–16) tuo kuitenkin esille sen, että esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa tutkimuksen painopiste on laajentunut opettajan toiminnan ja opettajavetoisen toiminnan tarkastelusta oppilaiden toiminnan tutkimiseen (esim. Sahlström 1999; Lehtimaja 2012). Myös tässä tutkimuksessa näkökulma on opettajan toiminnan lisäksi vahvasti myös opiskelijoiden toiminnassa, esimerkiksi opponentin antamassa palautteessa sekä opiskelijoiden osallistumisessa seminaarikeskusteluun.

Suhde aiempaan tutkimukseen

Suomalaista graduseminaria on vuorovaikutuksen näkökulmasta tutkittu aiemmin kahdessa eri tutkimuksessa, joskin metodisesti hieman erilaisista lähtökohdista kuin tässä tutkimukses-

sa. Jyväskylän yliopiston tutkimushankkeessa (Laurinen, Luukka & Sajavaara toim. 1996) on videoidun seminaari-istunnon sekä osallistujien haastattelujen avulla luotu yleiskäsitys seminaarista yliopistollisena työmuotona ja vuorovaikutuksen muotona. Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on nauhoitetun seminaarivuorovaikutuksen osalta hyvin suppea, tutkimus sisältää tärkeitä havaintoja seminaarivuorovaikutuksen peruslähtökohdista ja haasteista sekä myös ensimmäisen suomenkielisen keskusteluanalyttisen kartoituksen seminaarista (Piirainen-Marsh 1996). Siinä hahmotellaan seminaari-istunnon erilaisia toimintakehyksiä, jotka toteutuvat hyvin samankaltaisina omassa aineistossani (ks. luku Yleistä graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten rakentumisesta), sekä seminaarin osallistujarooleja, jotka myös näyttäytyvät hyvin samankaltaisina omassa aineistossani (ks. artikkeli III: Osallistuminen seminaarissa). Penttinen (2005) on puolestaan tutkinut seminaarin puhetapoja diskursianalyysin näkökulmasta. Vaikka tämänkin tutkimuksen asetelma ja tavoitteet eroavat jossain määrin omasta tutkimuksestani, rinnastuvat sen havainnot monilta osin omaan analyysiini. Esimerkki tästä on Penttisen hahmottelemat tavat siitä, kuinka opposentti puheenvuoroissaan yhtäältä tuo esille asiantuntemustaan ja toisaalta vähättelee omaa osaamistaan tai korostaa asemaansa graduntekijän vertaisena (vrt. artikkeli II: Opponentin palautevuoron rakentaminen).

Kansainvälisestä seminaaria käsittelevästä keskusteluanalyttisestä ja diskursianalyttisestä tutkimuksesta aineistonsa osalta lähimmäs omaa tutkimustani tulee Sandlundin tutkimus (2004) seminaarivuorovaikutuksesta amerikkalaisessa yliopistossa. Hänen analyysinsä fokus on kuitenkin keskustelun perustoimintojen kartoittamisen sijaan tunteiden (esim. suuttumus, nolostuminen) ilmaisemisessa. Tracy (1997) on puolestaan tutkinut amerikkalaisen yliopiston ainelaitoksessa järjestettyä kollokviota, joka muistuttaa eniten suomalaista tutkijaseminaaria. Vaikka hänenkin metodinen otteensa on varsin erilainen, tutkimuksessa on kuvattu erinomaisesti erityisesti akateemisen keskustelun haasteita, jotka ovat myös omassa tutkimuksessani keskeisessä roolissa. Tällainen haaste on esimerkiksi se, että opposentti on pyrittävä antamaan hyödyllistä palautetta mutta samalla osoitettava omaa pätevyyttään ohjajalle ja muille seminaarilaisille. Waring (2000, 2001, 2002a, 2002b) taas on tutkinut keskusteluanalyysin avulla amerikkalaista seminaaria, jossa työskentely keskittyy yhdessä luettuun artikkeliin ja yhden osallistujan siitä pitämään alustukseen. Koska hänen aineistossaan ei ole kyse opiskelijoiden omien tekstien käsittelystä, on keskustelun rakentumisessa eroja. Waringin analysoimassa seminaarikeskustelussa erityisesti opiskelijat käyttävät kuitenkin monia samanlaisia toimintoja kuin omassa seminaariaineistossani. Tällaisia ovat esimerkiksi puhutun tarjoaminen muille, vaikka se ei kuitenkaan johda vuoron ottamiseen (Waring 2000; artik-

keli III: Osallistuminen seminaarissa), sekä *I don't know* (*en mä tiedä*) pikemminkin responsin hakemisen keinona kuin tietämättömyyden osoituksena (Waring 2001; artikkeli II: Opponentin palautevuoron rakentuminen).

Vaikka seminaari on aivan omanlaisensa opetusmuotonsa, rinnastuu se luonnollisesti myös moniin muihin akateemisiin ryhmäkeskustelutilanteisiin, kuten pienryhmäharjoituksiin (Benwell & Stokoe 2002, 2004) tai tieteellisen esitelmän jälkeisiin keskusteluihin (Konzett 2012). Samoin luontevia vertailukohtia ovat muunlaiset ryhmätilanteet, kuten luokkahuonevuorovaikutus (esim. Sahlström 1999; Lehtimaja 2012) sekä ryhmäterapia (esim. Halonen 2006).

Ohjaustapaamisten vuorovaikutuksen osalta tutkimukseni rakentuu erityisesti Vehviläisen (esim. 2009a, 2009b, 2012) havainnoille ohjaustapaamisista. Vehviläinen on tutkinut ohjaustilanteissa muun muassa neuvomista sekä ohjaajan tekemiä konfrontaatioita ja opiskelijan vastarintaa. Myös muut akateemiset ohjaustilanteet, kuten opettajan vastaanotto (Limberg 2010), sekä erilaiset akateemiset palautteenantotilanteet (Koshik 2002; Waring 2005, 2007a, 2007b, 2012; Angouri 2012) tarjoavat vertailukohtaan opinnäytteen ohjauksen tutkimukselle. Tässä tutkimuksessa on keskitytty erityisesti ohjaustapaamisten aloitukseen ja dokumenttien rooliin niissä. Näin vertailukohtana on erityisesti ollut dokumenttien ja muiden artefaktien käyttö akateemisen keskustelun osana (esim. Ford 1999; Goodwin 2000a, 2000b) sekä ylipäättään vuorovaikutuksen osapuolena (esim. Weilenmann & Lymer, käsikirjoitus).

Tutkimukseni rakentuu siis vahvasti aiemmalle tutkimukselle ja täydentää sitä. Uutta tutkimustietoa tutkimukseni tarjoaa ensinnäkin opponentin toiminnan osalta erityisesti kuvattaessaan yksityiskohtaisemmin tekstipalautetta toimintana sekä tarkastelemalla opponentin palautevuoroa erityisesti vuoron rakentumisen (engl. turn design) sekä vuorojen suuntaamisen ja vastaanottajan huomioimisen (engl. recipient design) näkökulmasta. Osallistumisen vähäisyyttä on pohdittu seminaaria käsittelevässä kirjallisuudessa paljonkin, mutta paljolti haastattelujen tai etnografisen tietämyksen pohjalta. Oma tutkimukseni hahmottelee osallistumisen haasteita erityisesti vuorottelu- ja sekvenssijäsennyksen sekä vuorovaikutukseen rakentuvien roolien näkökulmasta. Erilaisista akateemisista kasvokkaisista ohjaustilanteista alkaa olla jo jonkin verran tutkimusta. Keskustelujen aloituksia sekä dokumenttien roolia näissä keskusteluissa ei kuitenkaan ole aikaisemmin systemaattisesti tarkasteltu.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Metodina keskusteluanalyysi

Esittelen seuraavaksi lyhyesti keskusteluanalyysin taustaa. Tämän jälkeen käyn läpi joitain keskusteluanalyysin keskeisiä periaatteita sekä esittelen, kuinka ne omassa tutkimuksessani ovat toteutuneet.

Keskusteluanalyysin juuret ovat sosiologiassa. Keskusteluanalyysi pohjautuu etnometodologiaan, Harold Garfinkelin 1950-luvulla kehittämään teoreettiseen ja tutkimukselliseen lähestymistapaan, jonka keskeisenä ajatuksena on ihmisten arkielämän järjestäytyneisyyden ja sääntöjen tarkasteleminen (ks. esim. Heritage 1996 [1984]; Hutchby & Wooffitt 1998; Heritage & Clayman 2010). Myöhemmin 1960-luvulla Harvey Sacks kollegoineen (erityisesti Sacks 1992 [1964–1972]; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Schegloff & Sacks 1973; Schegloff 1968; Jefferson 1973; Schegloff, Jefferson & Sacks 1977) kehitti etnometodologian periaatteiden pohjalta keskusteluanalyysin, oman tutkimusmetodin ja teorian erityisesti keskustelun ja vuorovaikutuksen analyysiin. Suomessa keskusteluanalyysiä sovelsivat ensimmäisenä kielitieteilijät (esim. Hakulinen toim. 1989). Nykyisin keskusteluanalyysi on kielitieteen lisäksi Suomessa vakiintunut tutkimusmenetelmä ainakin sosiologiassa (esim. Auvinen 2009; Voutilainen 2010; Stevanovic 2013), sosiaalipsykologiassa (esim. Ruusuvuori 2000), kasvatustieteissä (esim. Vehviläinen 1999) ja logopediassa (esim. Tykkyläinen 2005; Sellman 2008).

Vaikka keskusteluanalyyttinen tutkimustieto on lisääntynyt erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana valtavasti, keskeiset periaatteet ovat pysyneet samoina alusta asti. Yksi keskeinen lähtökohta on se, että keskusteluanalyttiset tutkimukset perustuvat aina aitoihin vuorovaikutustilanteisiin (ks. esim. Heritage & Clayman 2010: 13). Aineistona on nauhoitettuja ja kasvokkainkeskusteluissa mieluiten videoituja keskusteluja, jotka olisivat tapahtuneet tutkimusasetelmasta riippumatta joka tapauksessa. Vuorovaikutustilanteita, kuten vaikkapa oppitunteja tai ystävien välisiä tapaamisia, ei siis lähtökohtaisesti järjestetä erikseen tutkimuksen takia. Tässä tutkimuksessa tämä periaate toteutuu siten, että kaikki aineiston seminaari- ja ohjaustapaamiset olivat aitoja. Tutkimukseen suostuneita ohjaajia pyydettiin ilmoittamaan, kun seminaari- tai ohjaustapaaminen toteutuu, jotta sen voi videoida.

Keskusteluanalyysin piirissä ja laajemminkin sosiaalitieteissä on käyty paljon keskustelua siitä, miten tutkijan tekemä nauhoitus tai videointi vaikuttaa vuorovaikutukseen, tai

vastaavasti siitä, onko videointi riittävä dokumentti kaikesta tilanteesta tapahtuneesta (hyvä yhteenveto keskustelusta on Speer & Hutchby 2003). Keskusteluanalytytikot esittävät varsin usein (esim. Tainio 2007: 299; Limberg 2010: 72; Lehtimaja 2012: 26), että nauhoitus vaikuttaa osallistujien käytökseen vähemmän kuin ajatellaan. Lääkäriin ja potilaan välisessä vuorovaikutuksessa kameran vaikutusta on tutkittu myös kokeellisesti, ja kameran ei havaittu vaikuttavan merkittävästi tapaamisen kulkuun tai osallistujien käytökseen (Pringle & Stewart-Evans 1990). Omassa aineistossani eräs osallistujista toteaaakin seminaaritapaamisen lopussa, nauhoittajan jo tultua paikalle seuraavaa (litteraatiomerkit löytyvät liitteestä 1):

(1)

S = seminaarin osallistuja

T = tutkija

1 S: .mt järkyttävää miten ton unohti. (.)
2 muut(h)en ton kameran.
3 (0.3)
4 T: hyvä. heheheh.
5 S: ihan välittömästi. toivottavasti ei
6 ikänä tarvi nähä tät(h)ä nauhahahaa:.

Sen lisäksi, että pohditaan, miten nauhoitus vaikuttaa vuorovaikutukseen, voidaan myös analyttisesti tarkastella, miten osallistujat orientoituvat nauhoitukseen. Esimerkiksi omassa aineistossani tapaamisten alussa osallistujat toisinaan keskustelevat paikalla vielä olevan nauhoittajan kanssa siitä, milloin tämä tulee hakemaan kameran pois. Eräs tyypillinen tapa suhtautua nauhoitukseen on laskea leikkiä siitä ja naureskella (Speer & Hutchby 2003). Aineistoni tapaamisissa on myös useita esimerkkejä tästä (esim. *mä sain kuulemma istua ihan näin päin. ja onks tukka hyvin. näkyys kello.*). Toisinaan myös tervehtimiset tapaamisten alussa saattavat olla teeskenneltyjä (ks. artikkeli IV: Dokumentit ohjaustapaamisissa), mikä on osoitus siitä, että tilanteessa on jotain tavallisuudesta poikkeavaa tai luonnotonta. Kaikesta huolimatta siirtyminen varsinaiseen institutionaaliseen toimintaan on lopulta erittäin nopea. Muutaman sekunnin kuluttua tilanteen alkamisesta osallistujien huomio siirtyy varsinaiseen toimintaan ja kamera unohtuu (ks. esim. Duranti 1997: 117–118; Limberg 2010: 72).

Kuten jo Sacks (1984: 26) on todennut, nauhoitus on kuitenkin ”riittävän hyvä todiste siitä, mitä on tapahtunut”: tilanteessa on voinut esimerkiksi tapahtua asioita, jotka eivät ole nauhoitukseen tallentuneet, mutta nauhoituksella olevat asiat voivat silti olla analyttisen huomion kohteena. Esimerkiksi omassa tutkimuksessani keskiössä olevat opponentin tekstipalaute seminaarissa ja dokumenttien käsittely ohjaustapaamisten alussa toistuvat niin runsas-

lukuisina ja yhdenmukaisina läpi koko aineiston, että ilmiöiden luotettava analyysi on mahdollista.

Ehkäpä merkittävin kameran vaikutukseen liittyvä varaus liittyy siihen, että kameran vaikutuksesta osallistujat saattavat kyllä jättää jotain kokonaan tekemättä. Tähän on myös hyvin vaikea päästä analyttisesti käsiksi. Erityisen aiheellinen tämä huoli on seminaariosallistumista käsittelevässä artikkelissa. Onko mahdollista, että kameran vaikutuksesta seminaarissa keskustellaan entistä vähemmän? Seminaarikeskustelujen vähäisyys ja ongelmallisuus ilmiönä on kuitenkin raportoitu laajasti sekä kotimaisissa että kansainvälisissä julkaisuissa, ja se on todennettu sekä aidoista nauhoitetuista seminaarikeskusteluista että osallistujien haastatteluista. Kyseessä ei siis ole kameran aikaansaama ilmiö. Lisäksi olen joka tapauksessa pyrkinyt myös tuossa artikkelissa keskittymään analyysissä asioihin, joita vuorovaikutuksessa joka tapauksessa tapahtuu. Esimerkkejä tästä ovat esimerkiksi se, miten opponentin ja graduntekijän vuorot on muotoiltu siten, että ne eivät kutsu muita osallistumaan, sekä se, miten seminaariosallistujat pyytävät lupaa osallistua keskusteluun. Osallistumisen ja sen puutteen tutkiminen on mahdollista myös näiden ilmiöiden kautta.

Aidon vuorovaikutusaineiston käyttämisen lisäksi toinen keskeinen ja perustavanlaatuisen lähtökohta keskusteluanalyysissä on aineiston motivoimaton tarkastelu (esim. Hutchby & Wooffitt 1998: 94). Myös motivoimaton tarkastelu liittyy keskusteluanalyysin aineistolähtöisyyteen. Ajatuksena on, että tutkimuskohdetta ei tarkasti rajata ennen kuin aineisto on kerätty ja sitä on analysoitu. Tutkimuksen aluksi siis kerätään aineisto, joka litteroidaan ja jota katsellaan ja kuunnellaan. Vähitellen aineistosta alkaa hahmottua ilmiöitä, jotka herättävät tutkijan huomion ja tuntuvat systemaattisemman tarkastelun arvoisilta.

Motivoimaton tarkastelu on toteutunut myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen kolme keskeistä teemaa eli opponentin palaute seminaarissa, osallistuminen ja sen ongelmallisuus seminaarissa sekä dokumenttien rooli ohjaustapaamisten aloituksissa ovat seurausta aineiston motivoimattomasta tarkastelusta, ja tarkemmat tutkimusaiheet ovat syntyneet vasta aineiston keräämisen, litteroimisen ja tarkastelun jälkeen.

Kun aineistoa sitten on tarkasteltu motivoimattomasti ja tarkempi tutkimusaihe on alkanut rajautua, seuraa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa tyypillisesti kolmas selkeä vaihe, kokoelman muodostaminen (esim. Hutchby & Wooffitt 1998: 93–98; Sidnell 2010: 31–34). Tavoitteena on etsiä aineistosta ne keskustelukatkelmat, joissa tutkittava ilmiö esiintyy. Kun kaikki esiintymät tai ainakin mahdollisimman suuri joukko niitä on koottu yhteen, yksittäisten katkelmien analyysistä voidaan edetä eri esiintymien välisten yhtäläisyyksien ja erojen tarkasteluun. Näin ilmiöstä syntyy laajempi yleiskuva, joka mahdollistaa toiminnassa

ja vuorovaikutuksessa esiintyvien lainalaisuuksien ja systemaattisuuden hahmottelun. Toisaalta kokoelman myötä hahmottuu systematiikan lisäksi myös variaatio ja poikkeukset, jotka puolestaan tarkentavat kuvaa tutkittavasta ilmiöstä.

Yksittäisen tutkimuksen aikana tutkija muodostaa yleensä useita erilaisia kokoelmia. Omasta seminaariaineistostani oli mahdollista määritellä ja koostaa esimerkiksi kokoelma, jossa oli kaikki kolmessa seminaaritapaamisessa esiintyvät 101 katkelmaa, joissa opponentti antaa palautetta jostain gradukäsikirjoituksen kohdasta. Tästä pääkokoelmasta hahmottui siten osakokoelmia, kuten esimerkiksi kaikki palautesekvenssit, joissa opponentti esittää kysymyksen (artikkeli I: Opponentin tekstipalaute toimintana), tai kaikki palautesekvenssit, joissa opponentti tavalla tai toisella peräänny jo antamastaan palautteesta (artikkeli II: Opponentin palautevuoron rakentuminen). Vastaavasti gradunohjaustapaamisia käsittelevässä tutkimuksen osassa hahmottelimme aineistosta ensin kaikkia niitä kohtia, joissa osallistujat tavalla tai toisella vahvasti orientoituvat teksteihin vuorovaikutuksessa (Vehviläinen & Svinhufvud 2009), mutta lopulta ensisijainen kokoelma rajautui pikemminkin toiminnan vaiheen mukaan: tarkastelun kohteeksi muodostui kokoelma ohjaustapaamisten aloituksista (artikkeli IV: Dokumentit ohjaustapaamisissa).

Edellä esitellyt kolme keskustelunanalyttistä periaatetta tai toimintatapaa, aitojen vuorovaikutustilanteiden käyttö, motivoimaton tarkastelu sekä kokoelmien muodostaminen, liittyvät tutkimusaineiston keräämiseen ja tutkimusaiheen valikoitumiseen. Keskustelunanalyysissä on myös keskeisiä periaatteita aineiston analyysiin. Esittelen ja havainnollistan niitä seuraavaksi.

Aineiston käsittelyyn liittyvistä periaatteista tärkein on se, joka tavallaan määrittelee keskustelunanalyysin tutkimusmenetelmänä, eli aineiston sekventiaalinen analyysi (esim. Heritage & Clayman 2010: 14–15). Tällä tarkoitetaan sitä, että aineiston analyysissä edetään perusteellisesti, järjestyksessä, puheenvuoro kerrallaan. Jos yksi osallistuja esittää kysymyksen, tarkastellaan ensinnäkin, mitä on tapahtunut juuri ennen kysymyksen esittämistä. Tämän jälkeen tarkastellaan, miten kysymys on muotoiltu (esim. onko se interrogatiivimuodossa vai onko se muotoiltukin epäsuoraksi kysymykseksi) ja onko selvää, kenelle se esitetään (esim. puhuttelemalla). Tämän jälkeen tarkastellaan, mitä tapahtuu kysymyksen jälkeen: vastaako joku kysymykseen, vastataanko kysymykseen heti vai tauon jälkeen, vai tapahtuuko jotain muuta. (Esim. Hutchby & Wooffitt 1998: 38–39; Sidnell 2010: 73–74.) Analyysi tapahtuu siis puheenvuoro kerrallaan, keskustelun vuorottelua analysoiden. Pienemmistä sekvensseistä, kuten kysymys ja vastaus, muodostuu usein myös laajempia toiminnallisia sekvenssejä

vuoron käyttää opponentti ja yleensä siihen reagoi seuraavaksi graduntekijä. Tällaisista vieruspareista (esim. palaute ja responsi) sitten muodostuu laajempia sekvenssejä, kuten yllä (esim. Schegloff 2007: 1–3; Sidnell 2010: 93–109).

Sekventiaalisen analyysin lisäksi toinen keskeinen periaate keskusteluanalyytisessä aineiston analyysissä on se, että analyysin ja tulkintojen ensisijaisena lähtökohtana ovat osallistujien oma tulkinta ja orientaatio. Vuorovaikutusta ei siis tulkita niinkään kontekstuaalisten seikkojen tai osallistujaroolien kautta, eivätkä tulkintojen lähtökohtina ole myöskään esimerkiksi osallistujien sukupuoli tai sosiaaliset tekijät (ks. esim. Schegloff 1992; Haakana 2001: 77; Lappalainen 2001: 156–159; Sidnell 2010: 245–246).

Tämä periaate on mielestäni aloittelevalle keskusteluanalyytikolle todennäköisesti kaikkein vaikein oppia. Esimerkiksi Jörg Baumann (suullinen tieto) on vitsailnut, että keskusteluanalyysiä opiskelevat psykologian opiskelijat aina psykologisoivat osallistujien toimintaa vuorovaikutuksessa ja sosiologian opiskelijat puolestaan selittävät vuorovaikutusta aina sosiaalisilla tai yhteiskunnallisilla tekijöillä. Keskusteluanalyysissä tarkoitus on lopulta kuitenkin tehdä muuta eli analysoida systemaattisesti toteutunutta ja havainnoitavaa vuorovaikutusta sekä hahmottaa, miten osallistujat itse orientoituvat tapahtuvaan. (Ks. myös Hutchby & Wooffitt 1999: 15–17; Markee & Kasper 2004; Sidnell 2010: 66–70; Lehtimaja 2012: 19.)

Yksi esimerkki, jonka avulla tätä periaatetta voi tarkastella, on ohjaajan graduseminaarissa esittämien kysymysten ja opettajan luokkahuoneessa esittämien kysymysten vertailu. Artikkelissa III: Osallistuminen seminaarissa olen esitellyt ohjaajan osallistumista seminaari-keskusteluun. Analysoin artikkelissa esimerkkiä, jossa ohjaaja (O) tuottaa pitkän kysymysjakson:

(3)

1 G: joo [ei sitä oo täs.] e:ikä
2 P: [toivottavasti en]
3 G: tääl oo sitä selitetty
4 myöskään kysy- mikä on
5 kysymyssekvenssi.
6 (0.5)
7 P: joo.
8 (2.5)
9 G: no mitäs,
10 (5.0)
11 → O: tota, (.) sit ku jos me ollaan
12 → sivulla yks ni, (.) mitä te
13 → sanotte tosta tutkimusongelman
14 → muotoilusta.
15 (2.0) ((O katsoo G:tä ja P:tä))

16 G: mff
17 (3.0) ((O katsoo muita))
18 O: onks se tutkimusongelma.
19 (0.5)
20 O: onks siin tutkimusongelma. (.)
21 .hhh
22 → (8.0)
23 O: °ku° siin on siis tällasii
24 verbejä kun tarkastelen [kiinnitän]
25 ?: [°mmm:::.°]
26 huomiota tarkastelen.
27 (0.5)
28 O: ja sit siin on että,
29 (0.8)
30 O: erityisenä huomionkohteenani
31 on. siis sul on nii ku huomionkohteenä
32 kaikenlaista [(tämmöstä)], (.)
33 G: [°mmm.°

Riviltä 11 alkaen ohjaaja aloittaa jakson, jossa hän esittää kysymyksen. Hän käyttää kysymyksessään monikon toista persoona (r. 12). Esitettyään kysymyksen ohjaaja katsoo ensin graduntekijää ja opponenttia (r. 15) ja sitten koko ryhmää (r. 17). Kysymys on siis suunnattu koko ryhmälle. Kukaan seminaarilaisista ei kuitenkaan vastaa ohjaajan kysymykseen. Ohjaaja muotoilee kysymyksen kahdesti uudestaan ja muuttaa sen avoimesta kysymyksestä polaariseksi kysymykseksi (r. 18 ja 20). Tätä seuraa hyvin pitkä tauko (r. 22), jonka jälkeen ohjaaja alkaa selittää omaa näkemystään ja puhuttelee lopulta graduntekijää suoraan (r. 31 alkaen).

Yksi mahdollinen tapa lähestyä tätä katkelmaa analyttisesti on rinnastaa ohjaajan rooli opettajan rooliin. Ohjaaja siis esittää esimerkissä olevan kaltaisia, kuulustelunomaisia kysymyksiä siksi, että ohjaajan rooli muistuttaa opettajan roolia ja ohjaaja toimii seminaarissa ainakin paikoitellen paljolti samoin kuin opettaja luokkahuoneessa. Näin osallistujan toimintaa selitettäisiin hänen roolillaan.

Keskusteluanalyysissä lähestymistapa on kuitenkin tavallaan päinvastainen. Sekventiaalisen analyysin avulla voidaan analysoida kysymyksen muotoilua, kysymystä seuraavia pitkiä taukoja, sitä, kuinka ohjaaja muotoilee kysymystään uudestaan useaan otteeseen, sitä, kuinka kukaan ei vastaa kysymykseen, sekä sitä, kuinka ohjaaja lopulta tuo esille oman näkemyksensä asiasta. Kun näitä havaintoja vertaa opettajan luokkahuoneessa esittämiin kysymyksiin (esim. Thornborrow 2002; MacBeth 2004), voidaan nähdä, että opettajan luokkahuoneessa esittämien kysymysten sekä ohjaajan edellisessä esimerkissä esittämän kysymyksen muotoilussa ja vastaanotossa on paljon yhtäläisyyksiä. Voimme siis todeta, että

esittämällä tällaisen kysymyksen ohjaaja tässä tilanteessa positioi itsensä opettajaksi. Näin sekventiaalinen analyysi ja osallistujien toiminnan ja tulkintojen analyysi paljastaa meille jotain osallistujien rooleista sen sijaan, että selittäisimme osallistujan käytöstä hänen rooliltaan. Näiden kahden lähestymistavan ero on hienovarainen mutta tärkeä.

Toinen esimerkki siitä, kuinka keskusteluanalyyssissä edetään osallistujien orientatiota tarkastelemalla, hahmottuu seuraavan esimerkin avulla. Esimerkki on artikkelista I: Opponentin tekstipalaute toimintana. Siinä opponentti kysyy graduntekijältä, miksi tämä on valinnut työlleen juuri kyseisen otsikon:

(4)

1 (0.8)
2 tämmönen >niinku< yleiskuva tästä jäi,
3 (.) >mut tota-<
4 (1.2)
5 P: vois varmaan ensin alottaa tästä ekalta
6 sivulta ja tosta (.) otsikosta nin,
7 (0.8) minkä takia sä ot- (0.5) ottanu
8 just ton. (1.0) laulunpätkän tohon (.)
9 >niinku< (0.5) yläotsikoks. (0.5) olik
10 sulla [joku,]
11 G: [öö,] (0.8) no ei tässä
12 hirve(h)en i(h)soja fvisioita oo
13 [taus]talla£ mutta ihan
14 P: [mm.]
15 G: tota, .hhhh ööö semmone#n:#, (.)
16 ensinnäkin ett#ä:#, (.)
17 P: °mm°
18 (1.0)
19 G: kun::, (.) mä yritin tarkistaa joka
20 lähteestä että e- eikö tää oo sen
21 laulun alkusanat hhh (.) nin
22 tota:: mmm (.) mt öö täs nyt oli vaa se
23 idea lähinnä ehkä taustalla että kun:
24 (.) ää (.) historian (.) tämmönen
25 käsitys (.) mmm (.) ää lähti uusille
26 urille siitä tapahtumasta
27 ja (.)
28
29 ((poistettu n. 15 s vastausta))
30
31 G: jotenki se (.) se niinku kytkeyty tähän
32 lauluun mitä käytettiin sitten (.)
33 näistä (.) episodeista (.) ja sitten
34 (0.5) tästä (niinku) mennään eteenpäin
35 ja sitten siinä on se (1.0) (niinkun) se
36 (.) muu:tos (.) siinä (.) tai sen

37 tilalla sen kaavion sisäl(lä).
 38 (.)
 39 P: joo. (--) hhh mut mun mielest se oli y-
 40 (.) sil taval hyvä otsikko >et mä mietin
 41 vaan et< minkä takii just se mutta (0.5)
 42 mut mun mielest tosta (0.5) saa kyllä
 43 hyvin selville et mitä sä oot tässä (.)
 44 ryhtymässä tutkimaan ja (.) samoin tästä
 45 alaotsikosta, (1.5) että ei sitten sillä
 46 tavalla toi- (.) >et se ois< ollu huono?
 47 (.)
 48 P: mielenkiintonen?
 49 O: s::e on ihan nokkela otsikko tosiaan
 50 (0.5)
 51 ((ohjaajan kommentin jatko poistettu))

Kirjoittajan vastaus opponentin tiedusteluun on pitkä ja hyvin yksityiskohtainen (r. 11–37). Kirjoittajan vastausta seuraavassa vuorossaan opponentti ensinnäkin kehuu graduntekijän otsikkovalintaa hyväksi (r. 39–40) ja toteaa sitten esittäneensä kysymyksen vain ymmärtääkseen syyn valintaan (r. 40–41). Tämän jälkeen hän esittää uudestaan perusteluja sille, miksi nimi on hyvä (r. 42–45) ja toteaa lopulta, ettei kysynyt nimivalinnan syytä siksi, että pitäisi valintaa huonona (r. 45–46). Opponentti siis tulkitsee graduntekijän edeltävän vastauksen puolustautumiseksi. Niinpä hän katsoo tarpeelliseksi korostaa, että piti nimivalintaa hyvänä ja yksinkertaisesti mietti syytä siihen, ei siis implikoinut valinnassa olevan ongelmaa (vrt. Vehviläinen 2012).

Tämä esimerkki havainnollistaa keskeistä keskustelunanalyttistä periaatetta, joka tunnetaan englanniksi nimellä *next-turn proof procedure* (Hutchby & Wooffitt 1999: 15–17; ks. myös Heritage & Clayman 2010: 12–13). Ajatuksena on, että keskustelun edetessä seuraava vuoro on aina osoitus siitä, miten osallistujat tulkitsevat edellisen vuoron. Seuraava vuoro tarjoaa näin siis myös tutkijalle keskeiset suuntaviivat edeltävän vuoron tulkintaan. Edellisessä esimerkissä graduntekijän responssia seuraavassa vuorossa opponentti kehuu graduntekijän valintaa ja kieltää kysyneensä syytä siihen siksi, että pitäisi sitä huonona. Opponentin vuoro toimii siis osoituksena siitä, että graduntekijä on edellisessä vuorossaan tullut kinnut palautteen tekstissä olevan ongelman osoitukseksi.

Käsittelen lopuksi vielä yhtä teemaa, joka havainnollistaa sitä, kuinka keskustelunanalyttisen analyysin lähtökohta on aina keskustelun osallistujien oma orientaatio. Tuo teema on agenda ohjauskeskusteluissa. Agenda on keskustelunanalyttisesti jossain määrin ongelmallinen käsite. Esittelen sitä tässä yhteydessä kuitenkin kahdesta syystä. Ensinnäkin agenda on sekä seminaaritapaamisissa että ohjaustapaamisissa tärkeä teema, joka tulee aineis-

tossani esille monesta näkökulmasta. Lisäksi agendan tarkasteleminen ilmiönä auttaa hahmotamaan sitä keskeistä lähtökohtaa, että keskustelunalyysissä tavoitteena on tarkastella sitä, miten osallistujat itse havaittavasti orientoituvat käynnissä olevaan toimintaan, ei spekuloida heidän aikomuksillaan tai ajatuksillaan.

Agenda on varsin monitahoinen käsite. Usein agendalla tarkoitetaan keskustelun topiikkien säätelyä mutta toisaalta myös sitä, että näistä topiikeista muodostuu laajempia toiminnallisia kokonaisuuksia (Peräkylä 1995: 96–100). Kuten Vehviläinen (1999: 89) toteaa, agendasta puhutaan silloin, kun osallistujat havaittavasti säätelevät sitä, mistä vuorovaikutuksessa keskustellaan, ja kun erityisesti vuorovaikutukseen osallistuva ammattilainen havaittavasti seuraa jonkinlaista vakiintunutta skeemaa institutionaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Esimerkiksi Peräkylä (1995: 96–100, 115–116) ja Vehviläinen (1999: 87–125) erottelvat ainakin kahdenlaista agendaan liittyvää toimintaa: Agenda voidaan ensinnäkin topikaloida erilaisilla agendaväitteillä (engl. agenda-statement) eli vuorolla, jossa joku osallistujista (yleensä institutionaalisisessa roolissa oleva asiantuntijajäsen) tulkitsee ja sanoittaa tekeillä olevaa toimintaa (esim. nyt tässä ensin yritetään selvittää...). Toisaalta osallistujat voivat tehdä myös niin sanottuja agendasiirtoja (engl. agenda-related move, agenda-move), joissa osallistuja sanoittaa tai tekee näkyväksi siirtymän toiseen toimintaan tai topiikkiin. Käytännössä agendaväitteet ovat usein agendasiirtojen osa (ks. esim. Vehviläinen 1999: 91–103).

Agenda on ongelmallinen käsite keskustelunalyysittisesti ainakin kahdesta syystä: Ensinnäkin agendan ja topiikin raja on häilyvä. Jos sanotaan ”Me keskustelemme nyt tästä käsikirjoituksesta”, kyse on oikeastaan toiminnan topikalisoinnista. Jos taas sanotaan ”Keskustellaan ensin tästä käsikirjoituksesta”, voidaan puhua jo agendasta, sillä mukaan tulee ajatus työskentelyjärjestyksestä sekä siitä, että puhujalla on mahdollisesti ajatus myös muista toiminnoista, joita tullaan tekemään. Toisaalta agendan käsite luo helposti ajatuksen osallistujien päänsisäisestä tai muulla tavoin keskustelun ulkopuolella olevasta työskentelyjärjestyksestä (esim. esityslista). Keskustelunalyysissä pyritään kuitenkin lähtökohtaisesti välttämään spekulointia tällaisilla elementeillä, elleivät osallistujat itse näytä orientoituvan niihin esimerkiksi puheessaan.

Gradunohjauskeskusteluissa asian tekee monimutkaisemmaksi vielä se, että keskustelussa todellisuudessa on läsnä eräänlainen agenda, gradukäsikirjoitus. Esimerkiksi opponentin palautteen aikana työskentely etenee pääosin tekstin mukaisessa järjestyksessä, ja opponenti esittelee uusia topiikkeja keskusteluun viittaamalla esimerkiksi käsikirjoituksen tekemiinsä merkintöihin. Artikkelissa III: Osallistuminen seminaarissa tuleekin esille, että

tekstinmukainen eteneminen ja tekstin käsittely hallitsevat seminaarikeskustelua. Näin myös muiden seminaarilaisten osallistuminen keskusteluun on varsin hankalaa, sillä heidän puheenvuoronsa eivät ole ”agendalla”.

Agenda teemana tulee kuitenkin esille myös muilla tavoin sekä seminaaria että ohjaustapaamisia käsittelevässä tutkimuksessani. Esimerkiksi seminaarin alussa ohjaaja saattaa eksplikoida jonkinlaisen etenemisjärjestyksen (esim. *eiks me tehä sillee että, (1.5) hhh että jos opponentti vaikka, ottaa esiin >erilaisia aiheita< ja sit muut voi puuttua*). Opponentin palautteen aikana ohjaaja puolestaan saattaa puuttua etenemisjärjestykseen (esim. *nii. jos me nyt (puhuttais viel) dispositiosta tässä vaiheessa.*). Myös ohjaustapaamisissa ohjaaja on se, joka tekee agendaan liittyviä ehdotuksia, kuten seuraavassa katkelmassa:

(5)

```
1          (.)
2          O: [.mt ] mä ajattelin et jos me
3          G: [°(-)°]
4          O: ehdittä ku meil on kaksosaika ni, (.)
5          kattoo tääkin mä oon tän lukenu.
6          G: ↑aha okei, (.)[↑juu] käy (kyl.)
7          O:          [.nff]
8          O: mut et otetaan tää eka[na.]
9          G:          [o ]kei. joo
10         kyl[lä °(se kelpaa)° ]
```

Katkelman riveillä 2–5 ohjaaja ensinnäkin kertoo graduntekijälle, että he voivat käydä tapaamisessa läpi myös opiskelijan myöhemmin lähettämän dokumentin, koska hän on ehtinyt lukea myös sen. Rivillä 8 hän kuitenkin esittää, että he aloittavat aikaisemmasta dokumentista. Graduntekijä hyväksyy molemmat ehdotukset (r. 6 ja 9–10). Agenda käsitteenä liittyy siis siihen, minkälainen käsitys osallistujilla on etenemisjärjestyksestä. Olen analyysissä pyrkinyt keskittymään niihin kohtiin, joissa osallistujat eksplisiittisesti tuovat esille etenemisjärjestyksiä, kuten edellisessä katkelmassa näkyi.

Edellä olen esittänyt keskusteluanalyysin keskeisiä lähtökohtia tutkimusmenetelmänä ja toisaalta myös vuorovaikutuksen jäsentymistä kuvaavana teoriana. Aineiston keräämisen osalta keskeiset lähtökohdat ovat aitojen keskusteluaineistojen käyttäminen, motivoimaton tarkastelu sekä kokoelmien muodostaminen. Aineiston analyysissä keskeistä puolestaan on keskustelun sekventiaalinen analyysi sekä osallistujien omat tulkinnat ja orientaatiot analyysin lähtökohtana. Seuraavaksi esittelen vielä joitain institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen liittyviä erityiskysymyksiä.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteet

Keskustelunanalyysin kehittyessä sen alkuperäisenä tavoitteena oli hahmottaa erityisesti tavallisen arkikeskustelun järjestäytymistä. Aivan alusta asti keskustelunanalyysissä on kuitenkin käytetty myös erilaisista institutionaalisisista vuorovaikutustilanteista nauhoitettuja aineistoja (Drew & Heritage 1992: 4 ja loppuviite 3; Heritage 2004: 104). Omaksi tutkimuslinjaksi institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus alkoi hahmottua kuitenkin vasta 1970-luvulla (erityisesti Atkinson & Drew 1979). Institutionaalilla vuorovaikutuksella tarkoitetaan keskustelua, jossa vähintään yksi osapuolista toimii ammatillisessa roolissa tai edustaa muuten jotain muodollista organisaatiota ja jossa vuorovaikutuksella on myös osallistujien institutionaalisiin rooleihin liittyviä tavoitteita (esim. Drew & Heritage 1992: 3; Arminen 2005: xi; Heritage & Clayman 2010: 34). Graduseminaari ja gradunohjaustapaaminen ovat institutionaalisen vuorovaikutuksen muotoja, sillä ohjaaja toimii niissä ammatillisessa roolissa ja myös opiskelijat omalta osaltaan edustavat instituutiota ja ovat sitoutuneet sen tavoitteisiin.

Arkikeskusteluun sovellettuna keskustelunanalyysi tarkastelee siis keskustelun yleisiä periaatteita ja sääntöjä. Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus puolestaan tarkastelee sitä, millä keinoilla instituutio rakentuu vuorovaikutukseen (esim. Arminen 2005: xii). Ammatilliset roolit määritellään ja ammatilliset tavoitteet saavutetaan paljolti juuri keskustelussa ja vuorovaikutuksessa (Drew & Heritage 1992: 3). Arkikeskustelun ja institutionaalisen vuorovaikutuksen välillä ei kuitenkaan ole missään nimessä mitenkään jyrkkää rajaa: institutionaalisen vuorovaikutuksen osallistujat orientoituvat tiettyihin institutionaalisiin toimintoihin ja sääntöihin, mutta he noudattavat keskustelussa kuitenkin keskustelun yleisiä lainalaisuuksia. Edellä esiteltyt keskustelun yleiset periaatteet, kuten keskustelun sekventiaalinen jäsentyminen ja vuorottelujäsennys, toteutuvat myös institutionaalisisessa keskustelussa (esim. Heritage & Clayman 2010: 2). Keskeistä onkin hahmottaa, miten erilaiset institutionaaliset vuorovaikutustilanteet kulloinkin eroavat arkipuheesta.

Institutionaalinen puhe ja vuorovaikutus eroavat tavallisesta arkipuheesta ensinnäkin siten, että institutionaalinen puhe siis orientoituu tiettyihin institutionaalisiin tavoitteisiin. Joissain vuorovaikutustilanteissa nuo tavoitteet ovat varsin selkeät. Esimerkiksi hätäpuhelun soittajan tavoitteena on saada apua ja vastaajan tavoitteena on selvittää ne tiedot, joiden perusteella apua voidaan lähettää paikalle (Zimmerman 1992; Heritage & Clayman 2010: 53–54).

Mitä sitten ovat gradunohjauskeskustelujen tavoitteet? Gerlanderin, Levanderin ja Repo-Kaarenon (2006: 10) mukaan ”Seminaarin tavoitteena on yleensä perehtyminen oman alan tutkimuksen perusasioihin sekä tieteellisen ajattelun ja viestintätaitojen harjaannuttami-

nen.” Penttisen (2005: 30–31) mukaan seminaarissa käydään ”tieteellistä keskustelua gradusta ja yleisemminkin tutkimuksen tekemisestä” ja lisäksi seminaarissa ”pyritään tukemaan opin­näytteen edistymistä ja käydään kommentoivaa keskustelua työn eri versioista.” Kuten Kalaja (1996) kuitenkin huomauttaa, gradunohjaustilanteissa tavoitteet ovat moninaisia eikä niitä ole välttämättä mitenkään selkeästi määritelty. Kuten muissakin institutionaalisissa tilanteissa, gradunohjauksessa eri osallistujien tavoitteet vuorovaikutustilanteen suhteen voivat myös olla varsin erilaisia tai jopa ristiriitaisia (Vehviläinen ym. 2009b: 334). Keskusteluanalyysin avulla onkin mahdollisuus tarkastella, mihin tavoitteisiin osallistujat vuorovaikutuksessa to­dellisuudessa suuntautuvat.

Toinen keskeinen institutionaalisen puheen erityispiirre on se, että siinä vuorovaiku­tuksen osallistuminen voi olla jossain määrin rajoitettua. Kaikilla osallistujilla ei ole välttä­mättä samanlaisia oikeuksia osallistua keskusteluun, ja myös puheenvuorojen sisällölle on tiukempia vaatimuksia kuin arkipuheessa. Jos esimerkiksi hätäpuhelun soittaja ei vastaa hän­nelle esitettyihin kysymyksiin tai noudata hänelle esitettyjä ohjeita, puhelu voi päättyä (Wha­len, Zimmerman & Whalen 1988). Poikkeamat osallistumiseen liittyvistä odotuksista tulevat ilmi keskustelussa, ja juuri näiden poikkeamien kautta on mahdollista hahmotella niitä sääntö­jä ja odotuksia, jotka kyseistä vuorovaikutuksen muotoa määrittelevät. Yksi tämän tutkimuk­sen tärkeimmistä teemoista on hahmottaa sitä, miten ohjaaja ja opiskelijat gradunohjauskes­kusteluun osallistuvat.

Ten Haven (1999: 8; ks. myös Heritage & Clayman 2010: 18) mukaan institutionaa­lisen vuorovaikutuksen tutkimuksen tavoitteena on ensinnäkin hahmotella sitä, miten tietty institutionaalisen vuorovaikutuksen muoto on rakentunut. Tavoitteena on siis analysoida sitä, miten osallistujat vuorottelevat, kenellä on oikeus puhua ja miten puheenvuoroja jaetaan. Sa­malla voidaan tarkastella sitä, miten kyseinen institutionaalinen keskustelutilanne eroaa arki­keskustelusta. Tämän tutkimuksen artikkeleista kaksi (artikkeli III: Osallistuminen seminaa­rissa ja artikkeli IV: Dokumentit ohjaustapaamisissa) tarkastelevat vuorovaikutusta erityisesti tästä näkökulmasta.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteitä määriteltäessä institutionaalista vuorovaikutusta verrataan tavallisesti arkikeskusteluun. Käytännön tutkimustyössä vertailu­kohdat löytyvät kuitenkin usein muista institutionaalisen keskustelun muodoista. Näin on mahdollista hahmotella erilaisten keskustelun muotojen eroja ja yhtäläisyyksiä. Tässä tutki­muksessa gradunohjaustapaamisten piirteitä on verrattu esimerkiksi työvoimapoliittiseen ura­ohjaukseen (Vehviläinen 1999), AIDS-neuvontaan (Peräkylä 1995) sekä lääkärin ja potilaan välisiin keskusteluihin (esim. Ruusuvoori 2000, 2001). Seminaarikeskustelua on tässä tutki­

muksessa puolestaan verrattu erityisesti luokkahuonevuorovaikutukseen (esim. Thornborrow 2002; MacBeth 2004) ja erilaisiin seminaaria hyvin läheisesti muistuttaviin akateemisiin ryhmäkeskustelumuotoihin, kuten tutkijaseminaariin (Tracy 1997) ja ryhmäharjoituksiin (Benwell & Stokoe 2002, 2004).

Sen lisäksi, että tarkastellaan tietyn institutionaalisen tilanteen rakentumista yleisellä tasolla, ten Haven (1999: 8) mukaan institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus voi keskittyä myös johonkin tiettyyn ja tuolle vuorovaikutustilanteelle erityiseen toimintaan. Kaksi muuta tämän tutkimuksen artikkeleista (artikkeli I: Opponentin tekstipalaute toimintana ja artikkeli II: Opponentin palautevuoron rakentuminen) lähestyvät aineistoa ensisijaisesti tästä näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on yksi seminaarin keskeisistä toiminnoista, opponentin tekstipalaute. Tällöin tavoitteena ei ole esimerkiksi vertailla institutionaalista keskustelua arkipuheeseen vaan ensisijaisesti hahmotella tietyn toiminnan erityispiirteitä ja tuohon toimintaan rakentuvia rooleja ja ideologioita (Heritage & Clayman 2010: 18).

Vaikka tarkastelukulmat voi jakaa edellä kuvatulla tavalla kahtia, molempien näkökulmien myötä hahmottuu yleiskuva kyseisistä institutionaalisen toiminnan muodoista ja esimerkiksi rooleista, joita osallistujille on tarjolla. Kuten Drew ja Heritage (1992: 28) toteavat, osallistujien suuntautumista institutionaalisiin identiteetteihin ja toimintaan ei pysty osoittamaan jonkin yksittäisen toiminnan kautta. Kyse on monimutkaisemmasta joukosta erilaisia ilmiöitä, jotka vaihtelevat muodoltaan ja esiintyvät epätasaisesti. Tavoitteenani onkin, että tämän tutkimuksen artikkeleista muodostuu yhdessä yleiskuva gradun kirjoittamiseen liittyvistä vuorovaikutustilanteista, niissä esiintyvistä toiminnoista ja niissä esiintyvistä rooleista.

Perinteistä jakoa arkipuheen jäsentymistä tarkastelemaan keskustelunanalyysiin ja institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen on viime aikoina ajoittain myös kritisoitu. Kuten edellä todettiin, institutionaalisia keskusteluja on käytetty aineistona keskustelunanalyysin alusta asti. Rajanveto institutionaalisen keskustelun ja arkipuheen välillä ei aina myöskään ole täysin ongelmaton (Heritage & Clayman 2010: 17). Institutionaaliset tilanteet saattavat sisältää keskustelua, jossa institutionaalinen toiminta säätelee vahvasti vuorovaikutuksen rakentumista, mutta toisaalta institutionaalisiin keskusteluihin saattaa sisältyä piirteitä tai jaksoja, jotka ovat hyvin paljon arkipuheen kaltaisia, ja lisäksi kaikki institutionaalinen vuorovaikutus hyödyntää vahvasti arkipuheen peruslainalaisuuksia (Arminen 2000). Näin institutionaalisen vuorovaikutuksen tarkasteleminen ei myöskään tuota tietoa ainoastaan institutionaalisesta toiminnasta. Toisinaan se tuottaa keskustelun peruslainalaisuuksista tietoa, joka on relevanttia myös arkikeskustelun näkökulmasta (Sidnell 2010: 254). Esimerkiksi ky-

symykset erilaisissa institutionaalisissa konteksteissa (esim. Koshik 2002; Korpela 2007) sisältävät yhtäläisyyksiä kysymyksiin arkipuheessa.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tarkastelun ja keskustelunanalyysin metodisten lähtökohtien välillä voi ajatella olevan myös erilaisia jännitteitä. Tutkijalla on institutionaalisista vuorovaikutustilanteista usein monenlaista etnografista tietoa tai omakohtaista kokemusta, joka melko varmasti vaikuttaa tulkintoihin ja valintoihin. Tämän tutkimuksen kohdalla näin on ollut hyvin vahvasti, sillä tarkastelun kohteena on yliopistollinen toiminta. Onko aineiston motivoimaton tarkastelu tai keskustelun analysoiminen puhtaasti osallistujien orientaation näkökulmasta ylipäätään mahdollista silloin, kun tutkija tuntee tutkittavan ympäristön hyvin? Arminen (2000) on kuitenkin todennut, että institutionaalisen keskustelun ymmärtäminen ja tulkitseminen vaatii ylipäätään paljon etnografista tietoa toiminnasta ja toisaalta toimintaa ohjaavista ideologioista. Koska keskustelun osallistujat käyttävät väijäämättä vuorovaikutuksessa hyväkseen heillä olevaa tietoa toimintaympäristöstä, on myös tutkijalla oltava välittömän kontekstin ulkopuolista tietoa, jotta tulkinnat vuorovaikutuksen kulkuun vaikuttavista tekijöistä eivät jää sattumanvaraisiksi.

Aineisto: kerääminen, määrät ja eettiset näkökulmat

Tutkimukseni koostuu kahdesta osittain erillisestä tutkimuslinjasta, joiden pohjana ovat eri aineistot. Tutkimus on ollut osa Sanna Vehviläisen johtamaa projektia *Ohjauskäytänteet yliopistopedagogiikassa – keskustelunanalyttinen tutkimus ohjausvuorovaikutuksesta*.

Graduseminaarien vuorovaikutusta käsittelevän aineiston (artikkelit I, II ja III) keräsin itse vuosien 2004–2006 aikana. Aineisto nauhoitettiin neljästä eri humanistisen tiedekunnan oppiaineesta Helsingin yliopistossa. Nauhoitettuja seminaari-istuntoja on 12 kpl, ja niiden yhteispituus on hieman yli 20 tuntia.

Aineistoa saadakseni otin henkilökohtaisesti yhteyttä useaan eri ohjaajaan tiedekunnassa. Osa ohjaajista kieltäytyi nauhoituksesta mutta neljä ohjaajaa suostui. Ohjaajat keskustelivat seminaareissaan opiskelijoiden kanssa nauhoitusmahdollisuudesta, ja osassa seminaareista kävin itse kertomassa tutkimuksen toteutuksesta ja keskustelunanalyttisestä metodista. Näin osa graduntekijöistä ilmoittautui vapaaehtoisiksi. Kaikilta seminaarin osallistujilta kerättiin vielä kirjallinen suostumus aineiston nauhoittamiseen (liite 2).

Opiskelijoita on yksittäisissä seminaaritapaamisissa viidestä yhteentoista. Opiskelijoita ei painostettu suostumaan nauhoitettaviksi. Esimerkiksi yhden tutkittavan seminaarin

istunnoissa käsiteltiin useita graduja samalla kertaa, ja tällöin osa opiskelijoista pyysi, että heidän gradunsa käsittelyä ei käytetä tutkimuksessa. Näin on myös toimittu.

Koska opiskelijat itse päättivät suostumisestaan nauhoituksiin, saattaa herätä ajatus, että ainoastaan esimerkiksi gradunteossaan erityisen hyvin pärjäävät opiskelijat suostuivat. Tämä ei näyttäisi kuitenkaan pitävän paikkaansa, sillä mukana on hyvin monenlaisia keskusteluja. Moni graduista valmistui tutkimuksen aikana tai pian sen jälkeen, mutta pari mukana ollutta opiskelijaa ei tietääkseni ole saanut graduaan valmiiksi vielä tätä kirjoittaessani. Aineistoni seminaaritapaamiset ovat myös varsin eri vaiheista graduprosessia. Osassa keskustellaan opiskelijoiden tutkimussuunnitelmista, ja osassa käsiteltävänä on lähes valmis gradu. Kaiken kaikkiaan aineisto on siis mielestäni varsin kattava. Aivan seminaarien ensimmäisiä tapaamisia, joissa keskustellaan seminaarityöskentelystä yleisemmin, ei aineistossani ole. Olen keskittynyt artikkeleissani ensisijaisesti sellaisiin gradutapaamisiin, joissa käsiteltävänä on jo varsinaista gradutekstiä, jonka seminaarin osallistujat ovat lukeneet ennen tapaamista. Näissä tapaamisissa opiskelijoiden rooli on hieman keskeisempi kuin tutkimussuunnitelmia käsiteltäessä, ja niissä toteutuu parhaiten tutkimuksessani keskeiseksi tarkasteltavaksi ilmiöksi noussut toiminta, opponentin tekstipalaute.

Graduseminaarit nauhoitettiin yleensä kahdella videokameralla ja lisäksi erillisellä digitaalisella audiotallentimella. Kuvaaja ei ollut paikalla tilanteessa vaan poistui nauhoituksen käynnistettyään. Joidenkin istuntojen nauhoituksissa oli teknisiä ongelmia (esimerkiksi kameroista vain toinen nauhoitti), mutta valtaosasta tapaamisista on ollut käytettävissä siis kaksi videokuvaa ja erillinen, paremmalla mikrofoniolla nauhoitettu ääniraita.

Aineiston tapaamisten litteroinnissa käytettiin keskustelunanalyysiin vakiintunutta litterointitapaa (esim. Jefferson 2004; Seppänen 1997). Suurimman osan litteroinnista tein itse. Lisäksi sain litterointiapua projektin tutkimusavustajalta. Aineistosta on kokonaan litteroitu neljä tapaamista (noin kuusi tuntia). Muista tapaamisista on litteroitu laajoja katkelmia. Litteroinnissa on keskitytty ensisijaisesti suullisen aineksen litterointiin, ja tätä on täydennetty myös ei-kielellisen aineksen, kuten eleiden ja katseiden, litteroinnilla niiltä osin kuin se on tuntunut tarpeelliselta ja havainnolliselta. Litterointimerkit löytyvät liitteestä 1.

Ohjaustapaamisia käsittelevän artikkelin (artikkeli IV) aineisto on toisesta korpuksesta, jossa on 22 gradunohjaustapaamista neljästä eri tiedekunnasta. Olen itse videoinut osan tapaamisista ja litteroinut niistä katkelmia. Muita tapaamisia ovat nauhoittaneet ja litteroineet Sanna Vehviläinen ja eri tutkimusavustajat.

Myös tämän aineiston keräämiseen kerättiin kirjallinen lupa osallistujilta. Aineistona on tapaamisia hyvin eri vaiheista graduprosessia, ja aineiston oppiainekohtainen vaihtelu on

suurempi kuin seminaariaineistossa. Tapaamiset on kuvattu yhdellä kameralla yleensä ohjaajan huoneessa tai joissain tapauksissa ohjaajan tapaamista varten varaamassa seminaarihuoneessa. Tässä aineistossa tarkastelu on tämän tutkimuksen osalta keskittynyt ohjaustapaamisten aloituksiin. Koska huomio on tässä artikkelissa ollut erityisesti siinä, miten osallistujat käsittelevät papereita tapaamisten alussa, osallistujien fyysinen toiminta on merkitty litteraatiokatkelmiin yksityiskohtaisemmin kuin seminaariaineistossa.

Vaikka aineistoni on keskusteluanalyttiseen ja yleensäkin laadulliseen tutkimukseen varmasti riittävä, on se luonnollisesti kokonaisuutena kapea katsaus yliopistollisesta seminaari- ja ohjaustoiminnasta. Erityisesti seminaariaineistooni perustuvassa tutkimuksessani suuri huomio keskittyy erityisesti toimintaan opponentin palautteen aikana. Edustaako aineistoni tyypillistä suomalaista seminaari- ja ohjaustoimintaa, ja onko opponointi toimintana ylipäätään niin hallitseva kuin se aineistoni perusteella näyttää? Aiempiin kotimaisiin seminaaria vuorovaikutuksena käsitteleviin tutkimuksiin (Laurinen, Luukka & Sajavaara toim. 1996; Penttinen 2005) verrattuna aineistoni on kuitenkin hyvin samankaltaista. Seminaarien koko ja kesto on niissä samankaltainen, ja myös opponointia käytetään työmuotona. Ohjaustapaamisten osalta aineistossa on oppiaineiden osalta jo lähtökohtaisesti enemmän variaatiota, onhan se kerätty neljästä eri tiedekunnasta. Vaikka tieteen tekemisen käytännöissä on tieteenalojen välillä suuriakin eroja, ohjauskäytännöt tuntuvat lopulta hyvin yhdenmukaisilta. Akateemiset opetuskäytännöt tuntuvat ylipäätään muuttuvan varsin hitaasti. Etenkin tämä koskee seminaari- ja ohjauskäytäntöjä, joiden osalta perinne tuntuu olevan usein suurin käytäntöihin vaikuttava tekijä.

Keskeinen kysymys aineiston keräämisessä ja käsittelyssä on tutkimuksessani ollut osallistujien anonymiteetin säilyttäminen. Keskusteluanalyysissä on melko tavallista luottamuksellisten vuorovaikutustilanteiden nauhoittaminen esimerkiksi lääkärin tai terapeutin vastaanotoilla. Aineiston luottamuksellisuus on siis aina tärkeää. Yliopistoympäristössä keskusteluanalyttiselle tutkimukselle on olemassa kuitenkin myös toinen haaste: aineistossa esiintyvät ohjaajat ja opiskelijat saattavat olla tutkimusraportin lukijoiden tuttavina tai jopa kollegoita, ja heidän tunnistamisensa esimerkiksi oppiaineiden ja tutkimusaiheiden perusteella voi olla joissain tapauksissa suhteellisen helppoa. Tämän vaikeuttamiseksi tutkimuksessa ei ole tarkemmin yksilöity aineistokatkelmissa esiintyviä oppiaineita. Myös osallistujien nimet ja sukupuolet sekä erinäisiä tutkimusaiheisiin liittyviä yksityiskohtia on litteraatiokatkelmissa muutettu.

Käyttämäni kaksi aineistoa eroavat toisistaan selvästi, sillä ne ovat kahdesta erilaisesta gradun tekemiseen liittyvästä toiminnasta ja niiden osallistujarakenne on varsin erilainen.

Ne molemmat valottavat kuitenkin laajemmin gradun tekemiseen ja sen ohjaukseen liittyvää toimintaa ja kysymyksiä. Asetelma on samankaltainen kuin esimerkiksi Weilenmannin ja Lymerin (käsikirjoitus) tutkimuksessa, jossa tarkastellaan toimittajien vuorovaikutusta toimituksen kokouksessa ja jutun tekopaikalla, tai Savijärven (2011) tutkimuksessa, jossa tarkastellaan kielenoppimista päiväkodin aamupalalla, askartelutilanteessa ja aamupäiväpiireissä. Vaikka ympäristö ja toiminta vaihtelevat tutkimuksen sisällä, tarjoavat ne samalla erilaisia näkökulmia laajempaan sosiaaliseen toimintaan.

Yleistä graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten rakentumisesta

Aineistoni graduseminaaritapaamiset ovat yleensä 90 minuutin mittaisia ja niissä käsitellään tyypillisesti yhden opiskelijan keskeneräistä gradutekstiä. Yhdessä aineistoni seminaarissa tapaamiset rakentuvat hieman toisin, sillä yksittäiset seminaaritapaamiset ovat tässä aineessa kolmen tunnin mittaisia ja käsiteltävänä voi kerrallaan olla kolmekin työtä. Aineistossani on tapaamisia myös aikaisemmasta graduprosessin vaiheesta, jossa käsitellään vielä opiskelijoiden tutkimussuunnitelmia. Myös tällöin käsittelyssä on tyypillisesti useampi tutkimussuunnitelma saman tapaamisen aikana.

Kun seminaarin osallistujat ovat kokoontuneet seminaarihuoneeseen, ohjaaja aloittaa seminaari-istunnon. Tapaamisten alussa on aina ohjaajan johdolla tapahtuvaa keskustelua käytännön asioista, kuten seminaarin kokonaisuuskaulusta, seuraavien tapaamisten sisällöstä tai yksittäisten opiskelijoiden tilanteesta. Tämän jälkeen tulee ohjaajan aloitteesta siirtymä tapaamisen päätoimintaan, yhden opiskelijan gradutekstin käsittelyyn. Toisissa seminaareissa ohjaaja tarjoaa graduntekijälle tilaisuuden alkupuheenvuoroon, toisissa aloite siirretään suoraan opponentille. Tämän jälkeen alkaa seminaarin päätoiminta, opponentin tekstipalaute, jossa opponentin johdolla käsitellään gradutekstiä yksityiskohtaisesti, lineaarisessa, tekstin rakenteen mukaisessa järjestyksessä. Opponentin tekstipalautteen rakentuminen on esitelty tarkemmin seuraavassa luvussa. Tekstipalautteen päättymisen jälkeen seminaareissa on taas jonkin verran variaatiota: toisinaan ohjaaja tarjoaa vuoroa graduntekijälle (esim. *oliks sul itteläs, (.) siinä, (.) sellasii kysymyksii mihin ei oo viel tullu,*) ja toisinaan muille seminaarilaisille (esim. *no kuu- kuunnellaanpa nyt sit mitä, (1.0) suurempi yleisö, (1.0) utopiasta, (.) piti.*). Mikäli keskustelua tämän jälkeen syntyy, se on käytännössä suurelta osin ohjaajavetoista.

Ohjaajan ja graduntekijän kahdenkeskisten ohjaustapaamisista suurin osa tapahtuu ohjaajan työhuoneessa ja osa seminaarihuoneessa. Yleensä paikalla on ohjaaja ja yksi graduntekijä, tosin parissa aineistossa olevassa tapaamisessa opiskelijoita on samanaikaisesti kaksi.

Toisinaan ohjaaja tapaa useita opiskelijoita peräkkäin, jolloin opiskelijat odottavat vuoroaan huoneen ulkopuolella. Ohjaustapaamisten aloitukset on kuvattu yksityiskohtaisesti seuraavassa luvussa. Myös ohjaustapaamisissa huomio on vahvasti gradutekstissä ja etenkin pidemmällä olevien gradujen kohdalla työskentely on usein suurelta osin ohjaajan johdolla tapahtuvaa tekstipalautetta. Tekstipalautteen lisäksi ohjaustapaamisissa säännöllisesti esiintyvä toiminta on opiskelijan raportointi, jossa opiskelija raportoi gradutyönsä edistymistä ja hakee neuvoja. Muualla on kuvattu yksityiskohtaisesti ohjaajan antamaa tekstipalautetta (Heinonen 2006), ohjaajan antamia neuvoja (Vehviläinen 2009b, 2012) sekä ohjaajan kriittistä palautetta ja opiskelijan vastarintaa (Vehviläinen 2009a).

Edellä olen esitellyt tutkimukseni taustaa ja toisaalta sen metodologiaa ja aineistoa. Seuraavassa luvussa esittelen väitöskirjatutkimukseni osatutkimukset ja niiden havainnot. Käsittelen ensin seminaaritapaamisia koskevat artikkelit ja lopuksi ohjaustapaamistutkimuksen.

TULOKSET

Artikkeli I: Opponentin tekstipalaute toimintana

Artikkeleista ensimmäinen tarkastelee opponentin tekstipalautetta toimintana. Artikkelin ensisijaisena tutkimuskysymyksenä on ”Mitä palaute on?” Erityisesti tavoitteena on hahmotella tekstistä annetun palautteen ja vertaispalautteen erityispiirteitä.

Palaute on arkitermi, jota käytetään varsin paljon. Myös palautteen tärkeys yleensä ja erityisesti opinnäytteen ohjauksessa nostetaan usein esiin (esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2002; Nummenmaa & Lautamatti 2004). Palautteen käsitettä ei kuitenkaan useinkaan pedagogisissa teksteissä juurikaan pohdita tai kyseenalaisteta.

Myöskään keskustelunanalyttisessä tutkimusperinteessä ei palautetta toimintana ole mielestäni aiemmin systemaattisesti jäsennely, ja keskustelunanalyttikot ovat lähestyneet palautetta hyvin eri tavoin. Esimerkiksi Lymer (2009) sekä Lymer, Ivarsson ja Lindwall (2009) lähestyvät palautetta ensisijaisesti kritiikin kautta. Vastaavasti Waring (2005, 2007a, 2007b) tarkastelee palautetta neuvomisen muotona. Nämä lähestymistavat ovat toki perusteltuja, sillä palaute sisältää tyypillisesti sekä kriittisiä evaluaatioita että neuvoja. Keskustelunanalyttinen tutkimusperinne neuvomisesta on myös varsin runsasta (esim. Heritage & Sefi 1992; Hutchby 1995; Kinnell & Maynard 1996; Vehviläinen 2001, 2009b, 2012), ja palautteen rinnastaminen esimerkiksi näihin muihin neuvonantotilanteisiin on monella tavalla mielekäästä. Toisaalta palautteen ja neuvomisen suhdetta on myös problematisoitu (esim. Limberg 2010: 287–289; Angouri 2012: 120).

Palautteen rinnastaminen yksinomaan esimerkiksi neuvomiseen tai kritiikkiin on ongelmallista ensisijaisesti siksi, että esimerkiksi seminaarissa annettava tekstipalaute sisältää kuitenkin aina myös vuoroja, joissa ei varsinaisesti neuvota tai kritisoida. Tällaisia ovat esimerkiksi kysymykset ja kehut. Joiltain osin kehut ja kysymyksetkin on mahdollista hahmottaa neuvomisen osaksi: kehu saattaa esimerkiksi olla osa sekvenssiä, jossa ensisijaisesti graduntekijää kehoitetaan muokkaamaan jotain tekstikohtaa, ja toisaalta neuvo saattaa käytännössä olla muotoiltu kysymysmuotoon. Kaikilta osin palautteen redusointi neuvomiseksi tai kritiikiksi ei kuitenkaan ole mielekäästä, esimerkiksi siksi, että palaute voi sisältää täysin itsenäisiä kehuksi tai kysymykseksi hahmotettavia toimintoja.

Artikkelissani esitän, että palaute toimintana sisältää todellisuudessa kolmenlaisia toimintoja, kehumista, kysymistä sekä lisäksi toiminnon, jota nimitän ongelma–ratkaisu-

palautteeksi. Ongelma–ratkaisu-palaute on se osa tekstipalautetta, jota esimerkiksi Waringin (2005, 2007a, 2007b) tutkimuksissa on analysoitu neuvomisena. Ongelma–ratkaisu-sekvenssejä on määrällisesti selvästi eniten, ja niissä on usein neuvomiseksi luokiteltavia elementtejä.

Tutkimukseni tulos on, että ongelma–ratkaisu-sekvensseissä ongelma ja ratkaisu ovat tasa-arvoisia tai yhtä tärkeitä elementtejä ja että ne molemmat ovat palautteessa tavalla tai toisella koko ajan läsnä. Toisinaan sekä ongelma että ratkaisu on eksplisiittisesti muotoiltu palautteessa. Toisinaan taas vain toinen niistä on eksplikoitu, mutta tällöinkin toinen on implisiittisesti läsnä. Jos opponentti kuvailee tekstissä olevaa ongelmaa (esim. *se tuli ehkä vähä jotenki yhtäkkiä tähän*), graduntekijä voi päätellä tästä, että tekstikohdalle pitäisi tehdä jotain. Vastaavasti jos opponentti ehdottaa, että tekstikatkelmalle pitäisi tehdä jotain (esim. *tätä vois ehkä vähä muotoilla tätä*), tekstissä voi päätellä olevan jonkinlainen ongelma. Jos tekstissä on ongelma, sille täytyy tehdä jotain. Jos tekstille pitää tehdä jotain, siinä on silloin jonkinlainen ongelma.

Ongelman muotoilu tapahtuu opponentin palautteessa monella eri tavalla. Tyypillisiä ovat erilaiset evaluaatiot tai negatiiviseksi tulkittavat luonnehdinnat (*ehkä vähän (0.5) letkeä heittoh* tai *ja sit on ehkä hiukan suomettunut toi*), tekstissä olevan ristiriidan osoittaminen (*välillä lehdet on kursivoitu ja välillä (.) ei oo j:a (.) välillä kirjat on kursivoitu ja välillä ei oo*) tai omaan lukukokemukseen ja siinä oleviin ongelmiin vetoaminen (*se tuli ehkä vähä jotenki yhtäkkiä tähän*). Ratkaisu taas on käytännössä aina muotoiltu jonkinlaiseksi neuvoksi tai muutosehdotukseksi (*sitä vois (.) jotenki kuitenkin vielä selkeyttää*), joskin sen muotoilussa on variaatiota ja esimerkiksi neuvon esittäminen kysymysmuotoisena on melko yleistä (esim. *voisko ne muotoilla jotenki niinku saman näkösi*). Ja vaikka kyseessä on opponentin antama palaute, on kyseessä silti vuorovaikutustilanne, johon useampi henkilö osallistuu. Näin sekä ongelman että ratkaisun muotoilu voi olla kollaboratiivista, toisin sanoen opponentin lisäksi muotoiluun voivat osallistua myös esimerkiksi ohjaaja tai graduntekijä itse (ks. myös Young & Miller 2004: 531; Waring 2012: 102–104; vrt. Lerner 1993; Tainio 2000).

Artikkelin viimeinen keskeinen havainto on se, että ongelma–ratkaisu-palaute hahmottuu vuorovaikutuksessa ensisijaiseksi palautteen muodoksi, tavallaan prototyypiseksi palautteeksi. Ensinnäkin se on määrällisesti selvästi yleisin palautteen muoto. Toisinaan keuhut myös ikään kuin redusoituvat esipuheeksi kritiikille: opponentti saattaa ensin kehua jotain tekstikatkelmaa hyväksi, mutta keskustelu keskittyy sen jälkeen johonkin tuossa katkelmassa olevaan ongelmaan. Sen lisäksi, että ongelma–ratkaisu-palaute on määrällisesti yleisin palautteen muoto, osallistujat näyttäisivät myös orientoituvan siihen ensisijaisena palautteen muoto-

na. Esimerkiksi kysymys tulkitaan helposti ongelman esille tuomiseksi silloinkin, kun opponentti on tarkoittanut sen aidoksi tiedonhauksi.

Artikkelissa III: Osallistuminen seminaarissa tulee esille, että ohjaajan ihmetellessä keskustelun vähäisyyttä osallistujat selittävät tätä sillä, että käsitelty työ oli niin hyvä ja valmis. Myös tämä on osoitus siitä, että ainakin opiskelijat mieltävät tekstipalautteen ensisijaisesti ongelmista keskusteluksi. Jos työ on hyvä, siitä ei voi keskustella. Palautteen mieltäminen kritiikiksi ja ongelmista keskusteluksi on kuitenkin ongelmallista siitä näkökulmasta, että se voi saada opiskelijat suhtautumaan palautteeseen jo lähtökohtaisesti epämiellyttävänä asiana ja jopa vastustamaan koko palautteenantotilannetta.

Artikkeli II: Opponentin palautevuoron rakentuminen

Tutkimuksen toinen artikkeli käsittelee opponentin palautevuoron rakennetta sekä muiden osallistujien vaikutusta siihen, miten opponentti vuoronsa muotoilee. Artikkelin ensisijainen tutkimuskysymys on ”Miten opponentin palautevuoro rakentuu?”

Opponentin palautevuorot ovat varsin pitkiä ja suhteellisen monimutkaisia. Ennen varsinaista palautetoimintaa opponentin palautevuorossa on tyypillisesti varsin pitkä johdanto. Siinä opponentti merkitsee siirtymän seuraavaan kommentoitavaan tekstikohtaan (*no sit seuraavaks*). Hän myös paikallistaa tekstikohdan esimerkiksi viittaamalla sivun tai luvun numeroon ja usein myös siteeraamalla tai referoimalla gradutekstiä (vrt. Koshik 2002).

Vuorojen alut sisältävät runsaasti erilaisia epävarmuutta, epäröintiä ja varauksia merkitseviä aineksia, kuten taukoja, itsekorjauksia ja uudelleenaloituksia (esim. *sit tuli ehkä jotenki, (.) tai mulle tuli semmonen olo et*). Tämän lisäksi palautevuorojen alussa toistuvat usein kognitiiviseen toimintaan tai muistiinpanoihin viittaavat fraasit *mä jäin mieltii, mulle tuli mielee ja tähän mä oon kirjottanu*, joilla opponentti kehystää vuoronsa. Näillä fraaseilla on monenlaisia funktioita. Ne ensinnäkin toimivat raporttina opponentilta odotetusta toiminnasta (opponentti on lukenut ja ajatellut gradutekstiä) mutta toisaalta ne toimivat varauksina palautteelle esimerkiksi osoittamalla palautteen keskeneräisyyden ja jopa satunnaisuuden (*mulle tuli mielee*). Muistiinpanoihin viittaaminen puolestaan ensinnäkin vahvistaa palautetta (dokumenttiin viittaaminen lisää tyypillisesti uskottavuutta; Drew 2006) ja toisaalta ottaa etäisyyttä palautteeseen sekä tekee siitä avoimen keskustelulle osoittamalla lukemishetken ja palautteenantohetken välisen ajallisen eron.

Itse palaute on opponentin vuoroissa tyypillisesti varovaisesti muotoiltu, kuten tietysti institutionaalisissa tilanteissa tavallista onkin (neuvojen muotoilusta institutionaalisissa ti-

lanteissa esim. Heritage & Sefi 1992; Sorjonen 2001). Tyypillisiä ovat esimerkiksi modaaliset verbit, yleensä *voida*, nollapersoonaa ja konditionaali sekä modaaliset adverbit ja partikkelit, kuten *ehkä* (esim. *ehkä sitä vois, (.) jotenki kuitenkin vielä selkeyttää*). Tyypillisiä ovat myös erilaiset skalaariset elementit (esim. *pikkasen, lyhyesti*). Äärimmäisissä tapauksissa evaluoiva adjektiivi voi jäädä palautteesta kokonaan pois (esim. *se jäi ehkä vähän nyt*).

Kun opponentin palautevuoroja verrataan yhtäältä opponentin kehuviin vuoroihin ja toisaalta ohjaajan palautevuoroihin ohjaustapaamisissa (Heinonen 2006; Vehviläinen 2009b), erot ovat suuret. Kehuessaan opponentti vahvistaa palautetta esimerkiksi intensiteettipartikkeleilla ja henkilöi palautteen graduntekijään (esim. *toi laivametafora oli tosi mielenkiintonen minkä sä toit tossa, (0.5) alussa heti esiin*). Vaikka myös ohjaajan tekstin puutteita käsittelevät vuorot ovat usein varovaisia, ohjaaja voi toisinaan olla hyvin suora ja velvoittava palautteessaan. Ohjaaja voi esimerkiksi todeta ”*TÄÄ jää nyt hämäräks (.) mitä sä tarkoitat tällä ’jälkikäteen kontrolloida neuvojen noudattamista’ (0.4) ja sen pitäis nyt selvittää et mitä sä sillä tarkoitat*” (Heinonen 2006: 33) tai ”*ja mä oisin ihan ↑hirveen ilonen jos sä niinku tätä (0.4) laajentaisit ja siellä sitten niinku (1.0) aikasemmin jo (2.0) käsittelisit*” (Heinonen 2006: 54).

Pitkän johdannon ja palautteen varovaisen muotoilun lisäksi eräs yleinen piirre opponentin palautteessa on se, että opponentti usein perääntyy antamastaan palautteesta nopeasti. Perääntymiseen on useita erilaisia keinoja, joita ovat esimerkiksi viittaaminen tekstin oletettuun keskeneräisyyteen (esim. *tää on varmaan aika paljon kesken*) sekä juuri annetun palautteen relevanssin välitön kyseenalaistaminen (esim. *mut tää nyt menee tämmöseks ja se ei ehkä oo tässä vaiheessa oleellista*).

Opponentin palautteen varauksellinen muotoilu ja sen erityispiirteet ovat reaktiohaasteisiin, joita opponenttiin kohdistuu. Opponentin palaute on vertaispalautetta, toisin sanoen opponentti joutuu kommentoimaan oman opiskelijatoverinsa tekstiä. Vaikka opponentin palautteen yhtenä tavoitteena on tukea graduntekijää ja kehittää gradutekstiä, on myös opponentin oma toiminta arvioinnin kohteena. Palautteella on yleisö, ja paikalla on institutionaalisessa auktoriteettiasemassa oleva ohjaaja, joka usein antaa myös arvosanan seminaarityöskentelystä.

Myös muiden osallistujien toiminta vaikuttaa opponentin vuoron muotoiluun. Palautteen ensisijaisen vastaanottajan, graduntekijän, suhtautuminen jää usein varsin epäselväksi, sillä hänen vastauksensa palautteeseen saattaa olla usein yksinkertaisesti responssipartikkeleita, nyökkäyksiä tai kynämerkintöjä gradutekstiin. Ohjaaja voi myös ääritapauksessa kokonaan kumota opponentin palautteen tai osoittaa, että palaute ei ollut relevanttia. Monimutkaisilla

palautevuoroilla opponentti hakee responsia ja hyväksyntää palautteelleen graduntekijältä ja ohjaajalta.

Opponentin palautevuoron erityispiirteillä on kuitenkin vielä myös toisenlainen funktio. Pedagogisissa tilanteissa ja oppimiskontekstissa oman näkemyksen varovainen muotoilu todellisuudessa vahvistaa omaa näkemystä, koska se osoittaa, että puhuja ymmärtää asian olevan monimutkainen ja vaikea hahmottaa (ks. Vehviläinen & Lindfors 2005: 199–200). Erilaisten ja vaihtoehtoisten näkökulmien eksplikointi luo kuvaa pätevistä akateemisista keskustelijasta.

Artikkeli III: Osallistuminen seminaarissa

Tutkimukseni kolmannen artikkelin aiheena on osallistuminen graduseminaarissa. Artikkelin ensisijainen tutkimuskysymys on ”Miksi seminaarikeskusteluun osallistuminen on vähäistä, vaikka osallistumista toistuvasti toivotaan?”

Tutkimuksen alkusysäyksenä oli eräänlainen ristiriita, joka näyttäytyi aineistossani ja myös seminaaria käsittelevässä kirjallisuudessa: osallistujat toivovat, että seminaarissa käydään runsasta keskustelua, mutta valittavat jälkikäteen keskustelun vähäisyyttä. Runsasta keskustelua ja osallistumista toivotaan yhtä lailla aineistoni keskusteluissa kuin seminaarilaisille tarkoitetuissa ohjeissa (esim. Vuorovaikutus seminaarissa; Rahtu 2008). Toisaalta tyytymättömyys keskustelun vähäisyyteen tai heikkoon laatuun on tuotu esille yhtä lailla kotimaisessa (Laurinen, Luukka & Sajavaara toim. 1996) kuin ulkomaisessa (Tracy 1997; Sandlund 2004; Benwell & Stokoe 2002) tutkimuksessakin. Aikaisempia selityksiä keskustelun toimimattomuudelle ovat olleet esimerkiksi kasvojen suojelu (Tracy 1997; Benwell & Stokoe 2002) ja erilaiset toimimattomat käytännöt, kuten esimerkiksi se, että kaikkien on pakko käyttää vähintään yksi puheenvuoro (Sandlund 2004).

Tutkimukseni tarkastelee yllä mainittua ristiriitaa uudeltaisesta näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat seminaarin vuorottelu- ja sekvenssijäsennys sekä sen osallistujaroolit. Vuorottelulla (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) tarkoitetaan sitä, kuka keskustelussa käyttää puheenvuoroja, kenelle vuorot on suunnattu, tarjotaanko seuraavaa vuoroa jollekin vai ottavatko osallistujat vuoron itselleen oma-aloitteisesti sekä mitä tapahtuu vuorojen välissä (esim. Sidnell 2010: 36–57). Vuorottelun myötä keskustelun osallistujat vaihtavat asemaansa roolista toiseen, esimerkiksi puhujasta puheen vastaanottajaksi, joka puolestaan voi reagoida puhujan vuoroon esimerkiksi nyökkäilemällä (Goodwin & Goodwin 2004; ks. myös Goffman

1981). Vuorottelua tarkastelemalla on mahdollista hahmottaa niittä konkreettisia toimintoja ja valintoja, jotka johtavat osallistumisen vähäisyyteen.

Kuten institutionaalisissa tilanteissa tyypillistä on (esim. Heritage & Clayman 2010: 37–40), seminaarin vuorottelu on säädellympää kuin tavallisessa arkikeskustelussa. Seminaarissa ensisijaiset osallistujat opponentin palautteen aikana ovat opponentti ja graduntekijä. Opponentin vuorot on suunnattu graduntekijälle, eivätkä ne tarjoa muille seminaarilaisille luonnollista paikkaa osallistua. Graduntekijän vuorot puolestaan ovat reaktiivisia, esimerkiksi palautteen vastaanoton ilmaisua tai vastauksia. Muille opiskelijoille jää ensisijaisesti passiivisen tarkkailijan tai yleisön rooli. Muut seminaarilaiset eivät myöskään tartu heille tarjottuihin vuoroihin. Silloin, kun muut seminaarilaiset ottavat vuoroja, he merkitsevät osallistumisensa usein ongelmalliseksi pyytämällä lupaa osallistua (engl. requests for permission to speak; Schegloff 1980, esim. *voinks mä sanoo tähän välii yhen jutun*) tai merkitsemällä vuoronsa tavalla tai toisella odotuksenvastaiseksi (engl. misplacement marker; Schegloff & Sacks 1973, esim. *↑onks sillä hei muute, (.) by the way mitää välii*).

Opponentin ja graduntekijän lisäksi keskusteluun osallistuu aktiivisesti myös ohjaaja. Ohjaaja kuitenkin positioi itsensä pikemminkin opettajan kuin tasavertaisen keskustelijan rooliin. Ohjaaja saattaa esimerkiksi puuttua keskustelun työskentelyjärjestykseen ja evaluoida tekstin lisäksi myös opponentin palautetta. Lisäksi ohjaaja ajoittain antaa neuvoja koko ryhmälle tai pitää pitkiä monologeja gradun aiheesta tai gradun tekemisestä yleisellä tasolla. Tällöin asetelma muistuttaa luokkahuonevuorovaikutuksesta hahmoteltua asemaa, jossa osallistujia ovat opettaja sekä oppilaiden muodostama kollektiivi, jolle opettajan puhe on suunnattu (Lerner 1993: 218–219; Sahlström 1999: 82).

Artikkelin johtopäätöksensä on, että seminaarin vuorottelujäsennys ja osallistujaroolit eivät todellisuudessa edistä osallistumista. Seminaarikeskusteluun osallistuvat ne, joilla on selkeät roolit ja tehtävät. Näin keskustelun toivominen tai normatiivinen vaatiminen ei myöskään auta. Mikäli keskustelua halutaan lisätä, seminaarin vuorottelu ja osallistujaroolit on otettava kriittiseen tarkasteluun. Artikkelin lopussa esitän erilaisia vaihtoehtoja keskustelun lisäämiseksi. Näistä seminaarikäytänteitä voimakkaimmin uudistava olisi keskustelun valmistelu ja harjoittelu niin sanotun oikea-aikaisen tuen mallin (engl. scaffolding; Wood, Bruner & Ross 1976; Mercer 2000) avulla. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siten, että työn alla olevaa gradutekstiä käsitellään ensin pienryhmissä ennalta annettujen tehtävien avulla ja että keskustelu koko ryhmässä käydään sitten tämän jälkeen. Vaihtoehtoisia tapoja lisätä keskustelua on kahden tai useamman opponentin käyttäminen. Seminaarilaisille voisi myös antaa teh-

täväksi kommentoida tekstiä erilaisista näkökulmista. Näin useammalle opiskelijalle tarjoutuisi legitiimi rooli osallistua aktiivisesti keskusteluun.

Artikkeli IV: Dokumentit ohjaustapaamisissa

Edellä olen esitellyt kahta seminaariaineistostani keskeiseksi nousutta teemaa, opponentin tekstipalautetta ja osallistumista seminaarissa. Väitöskirjani neljäs artikkeli perustuu ohjaustapaamisista videoituun aineistoon, ja se on yhteisartikkeli Sanna Vehviläisen kanssa. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti ohjaustapaamisten aloitukset. Artikkelin ensisijainen tutkimuskysymys on ”Miten gradunohjaustapaamiset aloitetaan, ja mikä dokumenttien rooli aloituksissa on?”

Tapaamisten alussa osallistujat käyttävät paljon aikaa mukanaan olevien paperien ja dokumenttien etsimiseen, järjestelyyn ja selaamiseen. Tarkastelemme artikkelissa sitä, mikä näiden paperien ja dokumenttien rooli ohjauksessa on. Samalla artikkelin tavoitteena on hahmottaa, mitä tapahtuu ennen varsinaista ohjaustoimintaa, sekä toisaalta tarkastella, miten varsinaiseen ohjaustoimintaan siirrytään.

Vaikka erilaisia akateemisia vuorovaikutustilanteita on toki tutkittu (esim. Tracy 1997; Waring 2005, 2007a, 2007b; Young & Miller 2004; Vehviläinen 2009a, 2009b, 2012; Limberg 2010), dokumenttien roolia niissä ei ole aiemmin systemaattisesti tarkasteltu. Tutkimuksemme täydentääkin aiempaa akateemisen vuorovaikutuksen tutkimusta mutta samalla tutkimusta, jota on tehty dokumenttien ja muiden esineiden roolista vuorovaikutuksessa (esim. Ford 1999; Goodwin 2000a, 2000b; Whalen & Vinkhuyzen 2000; Drew 2006; Mondada 2008).

Yleisesti ottaen dokumenttien rooli ohjaustapaamisten aloituksissa on suuri. Dokumentit ovat ensinnäkin välttämätön edellytys yhteiselle toiminnalle. Tapaamisen alussa dokumentit otetaan esille, niitä järjestellään pöydälle ja niitä selaillaan. Huomionarvoista on siis, että osallistujien katse ja kehollinen orientaatio kohdistuu dokumentteihin jo ennen varsinaista ohjaustoimintaa. Aineistomme perusteella näyttäisi myös siltä, että ohjaaja ei välttämättä huomioi opiskelijan dokumenttien etsimisen aikana tuottamia vuoroja ja että varsinainen ohjaaminen alkaa vasta, kun dokumentit on löydetty.

Dokumentti ja sen läsnäolo mahdollistavat monenlaisia toimintoja ja työskentelyyn liittyvien asioiden topikalisoimisen. Dokumenttia pidetään ensinnäkin lähtökohtaisesti opiskelijan edistymisen representaationa, osoituksena siitä, miten työskentely on edistynyt. Osallistujat myös sitovat työn edistymiseen liittyvät kommentit dokumenttiin (esim. *sä oot tehny*

hirveest töitä nyt ni- näköjään). Viittaaminen edessä olevaan dokumenttiin antaa tilaisuuden keskustella työn edistymisestä.

Osallistujien siirtyessä varsinaiseen ohjauskeskusteluun dokumentin rooli on yhä keskeinen. Siirtyminen varsinaiseen toimintaan tapahtuu kahdella pääasiallisella tavalla: Ensimmäkin osallistajat voivat siirtyä dokumentista keskustelemiseen suoraan, ilman minkäänlaista johdantoa. Toinen yleinen vaihtoehto on se, että ohjaaja ehdottaa tapaamiselle agenda (esim. *otetaan tää ekana*), jonka graduntekijä hyväksyy, tai esittää tapaamisen alussa kysymyksen (esim. *mitäs viime kerran, (.) jälkeenh, (.) on tapahtunut*). Kaikissa näissä tapauksissa osallistujien huomio on kuitenkin yhä dokumentissa. Esimerkiksi ohjaajan agendaehdotus sidotaan dokumentteihin ja opiskelijan raportointi tapahtuneesta tapahtuu yleensä dokumentin avulla.

Pedagogisessa kirjallisuudessa erotetaan opinnäytteen ohjauksessa *prosessi* ja *produkti* eli työskentely ja sen lopputulos, tutkielmateksti. Samoin korostetaan myös, että näiden lisäksi tutkielman tekemisessä oleellista on *oppiminen* (Vehviläinen ym. 2009b). Aineistosamme käydään ohjaajan ja graduntekijän välillä keskustelua näistä kaikista kolmesta, mutta keskustelu sidotaan aina läsnä olevaan dokumenttiin tai dokumentin tuottamiseen.

Ohjaustapaamisten aloituksia tarkastellessa hahmottuu eräänlainen ohjaustapaamisten implisiittinen pedagogia, jossa dokumentin rooli on suuri. Osallistujien orientaatio on dokumentissa, ja dokumenttia käytetään keskustelussa edustamaan opiskelijan edistymistä: edistyminen on todennettavissa dokumentista, ja toisaalta dokumentin ajatellaan edustavan opiskelija työn senhetkistä tilaa.

Aineiston valossa näyttää siltä, että ohjaustapaamisten tarkoitus on siis nimenomaan keskustella dokumentista. Erityisen huomionarvoista on se, että siirtyminen ohjaustapaamisten aloituksissa itse ohjaustoimintaan tapahtuu lähes täysin ilman keskustelua tapaamisen tarkoituksesta ja työjärjestyksestä. Agendasta keskusteleminen voisi kuitenkin vähentää sekä ohjaajien että opiskelijoiden toistuvasti esille tuomaa turhautumista ohjauskeskusteluja kohtaan ja toisaalta ohjata opiskelijaa ottamaan aktiivisempi rooli ohjaustilanteessa.

YHTEENVETO JA SOVELLUKSIA

Olen edellä esitellyt tutkimukseni tulokset yksittäisten artikkelien osalta. Teen lopuksi vielä lyhyen yhteenvedon artikkelien havainnoista ja niiden merkityksestä. Tämän jälkeen pohdin havaintojen sovelluksia ja niiden pedagogisia implikaatioita. Lopuksi hahmottelen suuntaviivoja mahdolliselle jatkotutkimukselle.

Keskeiset havainnot

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kahta yliopistollisen opinnäytteen tekemiseen liittyvää vuorovaikutustilannetta. Graduseminaareissa tarkasteltavana ovat olleet osallistuminen keskusteluun sekä opponentin antama palaute ja gradunohjaustapaamisissa puolestaan tapaamisten aloitukset ja erityisesti dokumenttien rooli niissä.

Seminaarien keskeiseksi toimintamuodoksi hahmottui toiminta, jota aikaisemmin ei ole systemaattisesti kuvattu, opponentin tekstipalaute. Opponentin tekstipalautteessa graduntekijän tekstiä kommentoidaan yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessa hahmoteltiin tekstipalautetta kolmen erilaisen toiminnon kautta. Nämä toiminnot ovat kysyminen, kehuminen sekä ongelma–ratkaisu-palaute. Näistä jälkimmäinen hahmotuu ensisijaiseksi palautteen muodoksi.

Tekstipalaute ei ole graduseminaarille ainutlaatuinen toimintatapa, sillä tekstipalaute on keskeinen toiminto myös gradunohjaustapaamisissa (Heinonen 2006; Vehviläinen 2009b, 2012) ja myös monet muut yliopistolliset ohjaustilanteet ovat käytännössä tekstipalautetta (Koshik 2002; Young & Miller 2004; Waring 2005, 2007a, 2007b, 2012). Opponentin tekstipalautteen tekee kuitenkin poikkeukselliseksi se, että se on vertaispalautetta ja että palautteella on yleisö, joka arvioi myös palautteen toteutumista. Nämä tekijät puolestaan vaikuttavat vahvasti siihen, miten opponentin tekstipalauttevuoro muotoillaan.

Opponentin palautevuoro on suunnattu ensisijaisesti graduntekijälle, ja tämä taas tuo omat ongelmansa muiden seminaarilaisten osallistumisen näkökulmasta. Vaikka opponentti ajoittain tarjoaa vuoroa muille osallistujille, muut opiskelijat eivät tartu näihin tarjouksiin. Silloin, kun muut osallistujat ottavat vuoron, he usein merkitsevät osallistumisensa eri tavoin ongelmalliseksi. Ohjaajan mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen sen sijaan ovat monipuolisemmat kuin kellään opiskelijalla. Ohjaaja voi kommentoida paitsi käsiteltävää gradutekstiä, myös opponentin palautetta. Lisäksi hän voi puuttua etenemisjärjestykseen ja toisaalta pitää pitkiä, koko ryhmälle suunnattuja monologeja.

Heritage ja Clayman (2010: 37–38) jakavat institutionaalisille tilanteille tyypilliset vuorottelujäsennykset kolmeen luokkaan. Vuorottelun perustana voi olla 1) toiminnan tai vuoron tyyppin määräytyminen ennalta (esim. toimittajan kysyessä ja haastateltavan vastatesassa), 2) jonkinlaisen puheenjohtajan jakamat vuorot (esim. kokouksessa) tai 3) edellisten yhdistelmät. Opponentin palautteen aikainen vuorottelu sisältyy lähtökohtaisesti ensimmäiseen ryhmään. Vuorottelua hallitsee seminaarin keskeinen toiminta, opponentin tekstipalaute, jossa opponentti esittää palautevuoroja ja jossa graduntekijä vastaanottaa palautetta. Aivan tarkasti toiminta ei vuorottelua kuitenkaan määrää, sillä ohjaaja voi osallistua keskusteluun ja esimerkiksi keskeyttää palautteen antamisen. Vastaavasti muiden seminaarilaisten osallistuminen on mahdollista, mutta käytännössä seminaarilaiset merkitsevät sen usein ongelmalliseksi.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa tarkastellaan tyypillisesti, miten tietty institutionaalinen toiminta rakentuu ja miten se vuorovaikutuksessa toteutetaan (esim. Drew & Heritage 1992: 5; Arminen 2005: 1; Heritage & Clayman 2010: 18). Seminaariosallistumisen osalta tässä tutkimuksessa on ollut tavallaan hieman vastakkainen näkökulma: tavoitteena oli selvittää, miksi vuorovaikutus ei toteudu niin kuin sen toivottaisiin toteutuvan. Tässä tapauksessa vuorovaikutuksen tarkasteleminen paljastikin piirteitä, jotka selittivät osallistumisen ongelmallisuutta. Analyysi mahdollisti myös sen, että vuorovaikutuksen muuttamiseksi pystyi tekemään suosituksia (vrt. Heritage & Clayman 2010: 135–152; Antaki 2011).

Ohjaustapaamisten osalta tämä tutkimus asettuu seminaaritutkimusta enemmän täydentämään jo olemassa olevaa tutkimusta (esim. Vehviläinen 2009a, 2009b, 2012). Tutkimuksessa keskityttiin tapaamisten aloituksiin ja dokumenttien rooliin niissä. Keskeinen havainto oli, että dokumenttien rooli tapaamisten aloituksissa on hallitseva. Dokumenttien avulla topikalisoidaan opinnäytteen tekemistä, ja erilaiset keskustelunavaukset sidotaan tavalla tai toisella niihin. Varsinaista keskustelua tapaamisen tavoitteista tai työskentelyjärjestyksestä ei näyttäisi juurikaan esiintyvän.

Ohjaustapaaminen ja graduseminaari vaikuttavat ensisilmäyksellä asetelmiltaan varsin erilaisilta vuorovaikutustilanteilta: Ohjaustapaamisessa paikalla on vain kaksi henkilöä, opiskelija ja institutionaalisen asiantuntijan asemassa oleva ohjaaja. Seminaari puolestaan on ryhmätilanne, jossa ohjaajan lisäksi myös tietyillä opiskelijoilla on aktiivinen asiantuntijamainen rooli. Koska seminaarissa lisäksi osa osallistujista on käytännössä hiljaa koko tapaamisen ajan, seminaaria voidaan kuvailla eräänlaiseksi julkiseksi palautteenantotilanteeksi. Nämä erot lähtöasetelmissä vaikuttavat luonnollisesti vuorovaikutuksen toteutumiseen. Silti tilanteiden välillä on myös paljon yhtäläisyyksiä.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu erityisesti ohjaustapaamisten aloituksia, dokumentteja sekä agendapuheen vähäisyyttä. Todellisuudessa dokumenttien kautta tehty työskentely hallitsee myös seminaaritapaamisia, ja varsinainen työskentelyn tavoitteisiin ja etenemiseen liittyvä puhe on hyvin vähäistä seminaaritapaamistenkin alussa. Vastaavasti tässä tutkimuksessa on keskitytty tekstipalautteeseen erityisesti seminaarissa ja analysoitu sitä systemaattisesti. Tekstipalaute on keskeinen työmuoto myös ohjaustapaamisissa, ja ainakin osa opponentin tekstipalautteeseen liittyvistä havainnoista on siirrettävissä myös ohjaustapaamiin.

Pedagogiset implikaatiot

Tämän tutkimuksen keskeisistä sovelluksista ensimmäiset liittyvät palautteeseen ja palautteen antamiseen. Palautetta pidetään erittäin tärkeänä toimintana (esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2002; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Ekström 2008). Suhteellisen vähän on kuitenkin tutkittu aitojen vuorovaikutusaineistojen valossa, miten palautetta suullisesti annetaan.

Ensimmäinen asia, joka palautteen antamisessa tulisi olla tarkastelun kohteena, on se, miten palautteen antamisessa edetään. Aineistoni valossa lineaarinen, tekstin rakenteen mukainen eteneminen on käytännössä ainoa käytetty tapa edetä palautteessa. Linearisessa etenemisessä on hyviä puolia, ja siksi sillä on oma paikkansa: sen avulla teksti käsitellään kattavasti, ja muiden osallistujien on suhteellisen helppo seurata palautteen etenemistä. Olisi kuitenkin mielestäni aiheellista pohtia myös vaihtoehtoisten etenemistapojen hyötyjä. Jonkinlainen temaattisesti jäsenneily palaute (esimerkiksi ensin isot rakenteelliset kysymykset, sitten muotoseikat ja lopuksi laajemmat sisältöön liittyvät kysymykset) voisi olla lopulta vastaanottajalleen hyödyllisempi, oppimisen kannalta pedagogisesti parempi ja myös mielenkiintoisempi seurata.

Toinen palautteen antamiseen liittyvä kysymys on se, miten palaute lopulta muotoillaan. Oman aineistoni valossa palaute näyttäisi koostuvan kolmesta erilaisesta toiminnosta, kysymisestä, kehumisesta ja ongelma-ratkaisu-palautteesta.¹ Jo näiden kolmen toiminnon hahmottaminen ja selkeä erottaminen toisistaan on avuksi, kun palautetta kehitetään.

¹ Muunkinlaiset palautetoiminnot ovat ainakin teoriassa mahdollisia. Esimerkiksi Nummenmaa ja Lautamatti (2004; ks. myös Straub & Lunsford 1995; Svinhufvud 2007: 91) hahmottelevat niin sanottua peilaavaa palautetta, jossa yksinkertaisesti kuvaillaan, mitä tekstissä on tehty, ilman, että sitä mitenkään arvotetaan. Tämän tutkimuksen aineistossa tällaista palautetta ei esiinny.

Palautteen antamiseen annetaan hyvin paljon erilaisia ohjeita, jotka aidon vuorovaikutusaineiston valossa tuntuvat vähintään kummallisilta. Esimerkiksi niin sanotussa palautteen antamisen hampurilaismallissa (ks. esim. Yli-Kokko 2008) kehoitetaan aloittamaan palaute positiivisilla kommentteilla ja etenemään sitten kriittisiin kommentteihin. Sama ohje annetaan usein myös yliopistollisissa pedagogisissa ohjeissa (esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2002: 321; Nummenmaa & Lautamatti 2004: 95). Ajatuksena on, että näin palautteen vastaanottaja on vastaanottavaisempi kritiikille (Lindblom-Ylänne & Wager emt.). Vaikka ohje on ymmärrettävä, todellisuudessa se trivialisoi kehumisen. Kehuminen tuntuu aineistonikin valossa todellisuudessa muodostuvan rutiininomaiseksi toiminnaksi joko palautteen alussa tai jokaisen palautesekvenssin alussa, tai sitten kehumisen redusoituu jopa eräänlaiseksi ongelman muotoilun esitoiminnoksi. Kehut jäävät helposti myös varsin abstrakteiksi: katkelma yksinkertaisesti nimetään hyväksi tai kiinnostavaksi. Perusteellisia ja yksityiskohtaisia kehusekvenssejä, joissa keskustellaan siitä, mikä on hyvää ja miksi se on hyvää, ei aineistossani juurikaan ole. Hampurilaismallia tai vastaavia toimivampaa olisi korostaa, että palautteen yksi osa on kehuminen. Kehumista pitää tehdä säännöllisesti, ja kehumisen pitää olla yksityiskohtaista ja analyttistä.

Opponentille annettavissa ohjeissa (esim. Gerlander, Levander & Repo-Kaarento 2006: 22–23; Vuorovaikutus seminaarissa) tuodaan usein esille, kuinka opponentti vaikuttaa suuresti seminaari-istunnon ja koko seminaarin ilmapiiriin. Hyvin yksinkertainen tapa luoda positiivinen ilmapiiri olisi ohjeistaa opponenttia huomioimaan esimerkiksi tietty määrä toimivia ratkaisuja käsiteltävästä tekstistä ja erittelemään niitä perusteellisesti ja analyttisesti. Tekstin toimivien ratkaisujen erittely ja analysoiminen kehittää todennäköisesti myös palautteen antajan omaa kirjoittamista paremmin kuin pelkkä puutteiden erittely. Kehumisen ja tekstin vahvuuksien analyttisen huomioimisen ottaminen osaksi palautteen antamisesta käytävää keskustelua olisi siis hyvin tärkeää.

Toinen pedagogisessa kirjallisuudessa toisinaan annettu ohje, joka aidon aineiston valossa tuntuu kummalliselta, on ajatus siitä, että kriittinen palaute kannattaa muotoilla kysymysmuotoon (esim. Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001: 126; Lindblom-Ylänne & Wager 2002: 321). Ajatuksena ilmeisesti on, että kysymysmuotoon puettu kritiikki on helpompi ottaa vastaan kuin vaikkapa neuvo. Oman aineistoni valossa näyttäisi kuitenkin, että kysymykset eivät ole automaattisesti mitenkään erityisen hyvä tapa tuoda esille tekstin ongelmia tai kehitysehdotuksia. Kysymykset pikemminkin hämmentävät graduntekijää. Kuten artikkelissa I: Opponentin tekstipalaute toimintana tulee esille, graduntekijä ryhtyykin tulkitsemaan kysymystä ja mieltää sen helposti kritiikiksi (ks. esim. 4 edellä; vrt. Vehviläinen 2012).

Kysyminen on ilmiönä ylipäätään varsin monimutkainen asia. On ensinnäkin tärkeää erottaa toisistaan kysyminen puhetoimintona ja vastaavasti interrogatiivimuotojen käyttö. Kysymisessä puhetoimintona yritetään saavuttaa jokin tieto tai saada varmistus johonkin asiaan. Tähän voidaan kuitenkin käyttää monenlaisia kieliopillisia muotoja ja lauserakenteita. Vastaavasti interrogatiivimuotoja voidaan käyttää kysymisen lisäksi monenlaisissa muissakin yhteyksissä, kuten neuvoissa tai epäsuorissa kysymyksissä. (Kysymisen ja interrogatiivimuotojen yhteydestä ja eroista ks. esim. ISK §1678.)

Esimerkiksi Koshik (2002) ja Vehviläinen (2001, 2012) tuovat esille, kuinka opettajat ja ohjaajat usein käyttävät kysymistä eräänlaisen konfrontoivan palautteen alustuksena. Koska opiskelijat tuntuvat mieltävän palautteen juuri kritiikiksi, he tulkitsevat myös kysymykset sellaiseksi. Tämä kuitenkin aiheuttaa hämmennystä tilanteissa, joissa opponetti tai ohjaaja esittää kysymyksiä yksinkertaisesti tietoa saadakseen. Kysymysten rooli palautteen osana kaipaisikin monipuolista käsittelyä, ja ainakin yksinkertaistavia ohjeita kysymysten suhteen tulisi välttää. Mielestäni on syytä myös pohtia, onko ongelma-ratkaisu-palautte todellisuudessa palautteen vastaanottajalle helpommin hahmotettava tapa tuoda esille tekstissä olevia ongelmia tai muutosehdotuksia kuin kysymykset.

Tekstissä olevien puutteiden esilletuonnista puhutaan usein myös ”kriittisenä” (Nummenmaa & Lautamatti 2004: 95) tai jopa ”negatiivisena palautteena” (Lindblom-Ylänne & Wager 2002: 321; Yli-Kokko 2008: 72–75). Termit ovat todellisuudessa kuitenkin varsin ongelmallisia. Miksi tekstin parantamiseksi annettava kommentti olisi ylipäätään negatiivinen? Jos palaute mielletään ongelmanratkaisuksi, jonka tavoitteena on tekstin parantaminen entisestään, voidaan ongelmien esilletuonti nähdä pikemminkin kiinteänä ja tarpeellisena osana toimintaa, ei siis negatiivisena asiana.

Palautteen hahmottaminen kolmena toimintona voisi siis selkiyttää sitä, miten palautetta annetaan: Kysymyksillä esitetään kysymyksiä eli pyydetään lisätietoa tai selvitetään asiaa, joka on jäänyt epäselväksi. Kehuminen puolestaan on kiinteä osa palautteen antamista. Kehumista pitää olla riittävästi, ja sen tulisi olla yhtä perusteellista kuin muunkin palautteen. Ongelmanratkaisun avulla tekstistä tai muusta suorituksesta tehdään parempi.

Hyvin laaja kysymys, joka tutkimukseni havaintojen valossa myös nousee, on kysymys tekstipalautteen paikasta ja toteutuksesta osana graduprosessia. Aineistoni seminaaristunnossa suurin osa työskentelyä on tekstipalautetta, jossa yksittäistä gradutekstiä käsitellään hyvin yksityiskohtaisesti, sivu kerrallaan. Keskustelijoina ovat gradun tekijä, työhön tarkasti perehtynyt opponetti sekä työn ohjaaja. Samanaikaisesti kuitenkin toivotaan, että muut seminaarilaiset osallistuisivat keskusteluun. Pedagogisissa ohjeissa (esim. Gerlander, Levan-

der & Repo-Kaarento 2006) saatetaan myös esittää, että keskustelu ja sen harjoittelu olisivat seminaarin keskeinen tavoite. Tekstipalautteen ja koko ryhmän kesken käytävän keskustelun välillä on kuitenkin jännitteitä tai jopa ristiriitoja. Tekstipalautteelle on ainakin perinteisesti toteutettuna tunnusmerkkistä tekstin läpikäyminen yksityiskohtaisesti ja järjestelmällisesti, keskustelulle puolestaan yleensä polveilu ja ennakoimattomuus.

Tekstipalautteelle on selvästikin tarve graduprosessin osana. Aineistossani on esimerkiksi gradunohjaustapaamisia, joissa ohjaaja ja graduntekijä käyttävät todella paljon aikaa, jopa kolme tuntia, lähes valmiin gradukäsikirjoituksen läpikäymiseen. Myös vertaispalautteella esimerkiksi opponentin antaman palautteen muodossa on monia hyviä puolia. Se valmistaa kirjoittajaa oman tekstin julkistamiseen, ja toisaalta se on esimerkiksi hyvä keino harjaannuttaa palautteen antajan taitoja kirjoittamisessa ja tekstin jäsentämisessä (ks. esim. Ferris 2003; Svinhufvud 2007: 72–75). Silti tuntuu, että esimerkiksi opponenttina toimiminen on monella tavalla hankalaa, ja vertaispalautteen järjestäminen jollain toisenlaisella ja vähemmän muodollisella tavalla voisi palautteen hyödyn näkökulmasta olla parempi ratkaisu. Seminaarin käyttäminen myös jollain toisella tavalla organisoituun keskusteluun voisi olla mielekkäämpää muille paikallaolijoille, jotka aineistoni seminaarissa nyt suurelta osin istuvat hiljaa ja kuuntelevat.

Graduseminaritapaaminen ja kahdenkeskinen ohjaustapaaminen graduntekijän ja ohjaajan välillä ovat oppimistilanteita, joihin käytännössä kaikki yliopistotutkinnon suorittavat suomalaiset osallistuvat. Niissä yritetään oppia monenlaisia asioita tekstien välityksellä ja teksteistä keskustellen: tutkimuksen tekemistä ja kirjoittamista sekä tutkimusaiheeseen ja omaan alaan liittyviä erityiskysymyksiä. Toisaalta tapaamiset graduseminaarissa tai ohjaajan vastaanotolla ovat kuitenkin myös tilanteita, joissa yritetään tuottaa tekstiä. Ainakin niissä keskustellaan siitä, mitä yksittäiselle tekstille pitäisi tehdä, jotta siitä tulisi parempi tai jotta se täyttäisi sille asetetut odotukset. Seminaari on lisäksi tietenkin ryhmätilanne, jossa tavoitteena on myös koko ryhmän oppiminen. Lukuisat tavoitteet tekevät näistä tilanteista hyvin haastavia: voivatko kaikki tavoitteet toteutua tyydyttävällä tavalla?

Yksi keskeinen kysymys, joka herää tutkimukseni havainnoista, on se, harjoitellaanko gradunohjauksen vuorovaikutustilanteita riittävästi. On toistuvasti osoitettu, että sen enempää aloittavilla koululaisilla (esim. Mercer & Sams 2006) kuin yliopistopiskelijoillakaan (esim. Muukkonen, Lakkala & Hakkarainen 2005) ei automaattisesti ole niitä keskustelu- ja ryhmätyötaitoja, jotka ovat lopulta heidän opinnoissaan kriittisiä. Opiskelija on graduseminariin tullessaan käynyt todennäköisesti jonkinlaisen proseminaarin tai vastaavan ja tehnyt ohjauksessa jonkinlaisen kandidaatintutkielman. Hyvän akateemisen palaut-

teen antaminen on kuitenkin hyvin vaikeaa (ks. esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2002: 319; Sandlund 2004: 116). Teksteistä keskustelemisen, palautteen antamisen ja palautteen vastaanottamisen taitoja tulisikin harjoitella yliopisto-opinnoissa huomattavasti nykyistä enemmän.

Samoin herää kysymys, saavatko opiskelijat lopulta riittävästi tukea vuorovaikutustilanteissa esiintyvien tehtävien toteuttamiseen. Opponentin rooli seminaarikeskustelussa on suuri, ja opponentille esitetyt vaatimukset ovat melkoisia. Opponentin tulisi pystyä kommentoimaan asiantuntevasti käsiteltävää työtä ja herättelemään keskustelua, ja kaikki tämä tulisi luonnollisesti tehdä rakentavassa hengessä (ks. esim. Gerlander, Levander & Repo-Kaarento 2006: 22–23; Vuorovaikutus seminaarissa). Läsnä ovat koko ajan ohjaaja ja muut seminaarin osallistujat, jotka tavalla tai toisella arvioivat opponentin onnistumista (ks. esim. Kalaja 1996: 26; Kovala 1996: 281). Vastaavasti muilta seminaarilaisilta odotetaan osallistumista ja keskustelua sekä aineistoni seminaaritapaamisissa että opaskirjallisuudessa (esim. Rahtu 2008; Vuorovaikutus seminaarissa). Todellisuudessa keskustelua olisi seminaareissakin suhteellisen helppoa saada aikaiseksi erilaisilla opiskelijoita aktivoivilla työskentelymuodoilla.

Olen edellä esittänyt, että yksi syy keskustelun vähäisyyteen seminaarissa on se, että ohjaajan rooli poikkeaa niin vahvasti muiden osallistujien roolista: ohjaaja positioi itsensä pikemminkin opettajaksi kuin keskustelijaksi. Aiheellinen kysymys, jonka tähän liittyen voi esittää, on se, voiko opettaja koskaan olla seminaarissa tasavertainen keskustelija. Ohjaaja voi varmasti jossain määrin vaikuttaa omaan positioonsa, vaikkapa vähentämällä monologityypisiä puheenvuoroja tai esittämällä omat näkemyksensä pikemminkin subjektiivisina näkemyksinä kuin ehdottomana totuutena. Tästä huolimatta ohjaajan kokemus opinnäytteen tekemisestä ja ohjaustilanteesta on aina erilainen kuin opiskelijoilla. Hänen asemansa eroaa jos siksikin, että hän on lopulta vastuussa koko tilanteen järjestämisestä ja hän myös antaa opiskelijoille arvosanan seminaariosallistumisesta ja myös opinnäytteestä.

Onkin huomioitavaa, että esimerkiksi erilaiset oikea-aikaisen tuen tekniikat, kuten seminaarikeskustelun harjoittelu pienryhmissä, eivät varsinaisesti vähennä ohjaajan opettajamaisuutta, pikemminkin päinvastoin. Myös tällöin ohjaaja säilyttää opettajan roolinsa, mutta hänen orientaationsa on pikemminkin opiskelijoiden keskustelussa ja sen aktivoimisessa kuin esimerkiksi siinä, että hän itse kommentoisi yksityiskohtaisesti käsiteltävää tekstiä tai luennoisi tutkimuksen tekemisestä.

Edellä olen käsitellyt erityisesti seminaarivuorovaikutuksesta tekemiäni havaintojen pedagogisia implikaatioita. Myös ohjaustapaamisten aloitukseen liittyy yksi keskeinen havainto, jolla on selvät pedagogiset seuraukset ohjaukseen sekä ohjaustapaamisissa että seminaareissa. Tuo havainto on agendakeskustelun vähäisyys ohjaustapaamisten aloituksissa.

Vastoin kuin esimerkiksi ammatillisessa uraohjauksessa (Vehviläinen 1999), gradunohjaustapaamisissa käydään hyvin harvoin yksityiskohtaista keskustelua tapaamisen tavoitteista tai etenemisjärjestyksestä. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu systemaattisesti seminaaritapaamisten aloituksia, aineistoni perusteella voi varsin helposti todeta, että agenda-keskustelu on hyvin vähäistä myös niissä. Tapaamisten aloitukset olisivat yksi selkeä kohta selventää sitä, mitä ohjauksella tavoitellaan ja miten ohjauskeskusteluissa tulisi toimia.

Ohjaajalla on institutionaalisen asiantuntijan roolissa luonnollisesti pääasiallinen vastuu ohjauksen puitteista (Vehviläinen ym. 2009b: 341). Tapaamisten aloitukset ovat kuitenkin paikka, jolloin vastuusta, tavoitteista ja työskentelytavoista voidaan neuvotella. Dokumenttien vetovoima tuntuu olevan ohjaustilanteissa suuri, mutta ohjaaja voisi pyrkiä siihen, että tapaamisten alussa olisi tilaa myös tapaamisen tavoitteiden pohtimiselle. Samoin opiskelijoita olisi syytä kehottaa miettimään jo etukäteen sitä, mitä hän kultakin ohjauskeskustelulta haluaa. Näistä tavoitteista voisi sitten keskustella avoimesti tapaamisissa ennen varsinaisen työskentelyn aloittamista.

Jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen aiheina ovat olleet gradun tekemiseen liittyvät vuorovaikutustilanteet. Monet asiat sekä seminaarissa että ohjaustapaamisissa ansaitsisivat vielä lisätutkimusta. Keskeiset suunnat, johon tutkimusta jatkossa kannattaisi suunnata, ovat seminaarin ja ohjaustapaamisten systemaattisempi vertailu sekä pitkittäistutkimus, jossa seurattaisiin esimerkiksi yhden tietyn graduntekijän eri ohjauskeskusteluja ja myös niiden vaikutusta gradutekstiin.

Olen edellä eri yhteyksissä viitannut siihen, kuinka graduseminaarien ja ohjaustapaamisten välillä on yhtäläisyyksiä mutta myös eroja. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut opponentin tekstipalautetta seminaarissa, mutta tekstipalaute on tärkeä toiminto myös ohjaustapaamisissa. Lineaariseen etenemiseen liittyvät kysymykset ja vaikkapa kehumisen rooli palautteen osana ovat kysymyksiä, jotka ovat relevantteja myös ohjaustapaamisissa. Toisaalta on tullut esille, kuinka opponentin ja ohjaajan tavassa muotoilla palaute on myös selkeitä eroja. Näiden yhtäläisyyksien ja erojen systemaattisempi tarkastelu voisi valaista akateemista vuorovaikutusta mutta toimia myös perustana pohdittaessa sitä, miten gradunohjaus kannattaa parhaiten toteuttaa.

Teema, joka kaipaisi lisätutkimusta sekä seminaarien että ohjaustapaamisten osalta, on palautteen vastaanottaminen ja palautteeseen reagoiminen. Graduntekijän toimintaa seminaarissa on kyllä käsitelty jossain määrin tämän tutkimuksen artikkeleissa, ja vastaavasti gra-

duntekijän toimintaa gradunohjaustapaamisissa on tarkasteltu toisaalla (Vehviläinen 2009a, 2009b, 2012). Silti olisi aiheellista tarkastella vielä systemaattisemmin, mitä palautevuoron jälkeen tapahtuu ja millä erilaisilla tavoilla graduntekijä palautteeseen vastaa tai reagoi.

Erityisen kiinnostavaa olisi palautteeseen reagoimisen tarkasteleminen laajemmin kehollisena toimintana. Kuten tutkimuksen artikkeleissa on todettu, graduntekijän suullinen responssi palautteeseen on usein varsin minimaalista. Keskustelussa tapahtuu kuitenkin muutaakin. Graduntekijä esimerkiksi tekee kynällään merkintöjä papereihin ja seuraa katseellaan välillä papereita ja välillä opponenttia. Arkikeskustelussa katseen ja vuorottelun yhteyden ajatellaan olevan varsin kiinteän: jos puhuja ei esimerkiksi saa vuoronsa alussa katsekontaktia keskustelun toiseen osapuoleen, hän usein aloittaa vuoronsa uudelleen (Goodwin 1981). Graduseminaarissa tämä periaate ei toteudu, vaan dokumentin vetovoima on seminaarissakin suuri: osapuolet saattavat katsoa gradutekstiä opponentin koko vuoron ajan. Tällöin katseen nostaminen ja laskeminen tuntuu kuitenkin myös dramaattisemmalta, ja sen systemaattisempi tarkastelu olisi paikallaan. Todennäköisesti tämä vaatisi kuitenkin tarkemmin videoitua aineistoa. Seminaarihuoneen eri kulmissa olevilla, koko ryhmää kuvaavilla kameroilla tallennetussa aineistossa yksittäisen osallistujan ilmeet tai katseen suunnat eivät erotu aina riittävän hyvin. Puheen, katseen ja eleiden koordinaatiota on tarkasteltu menestyksekkäästi laboratoriomaisemmissa olosuhteissa, joissa kuvan ja äänen laatu ovat hyvin korkeatasoiset (esim. Sikveland 2011). Institutionaalisen toiminnan tarkastelussa tällaisessa lähestymistavassa on kuitenkin omat rajoitteensa, koska vaikutus toimintaan ja toimintaympäristöön olisi jo varsin suuri.

Seminaariosallistujien katseen lisäksi kiinnostavalta tuntuu myös käsin kirjoittamisen rooli. Graduntekijän responssit palautteeseen saattavat olla pelkkiä nyökkäyksiä ja responssi-partikkeleita. Varsin usein graduntekijä kuitenkin tekee tekstiin merkintöjä tai kirjoittaa muistiin jotain. Myös tämä ulottuvuus vuorovaikutuksessa ansaitsisi tarkempaa tarkastelua. Tällöin myös tarkastelun laajentaminen yksittäisen seminaarin ulkopuolelle olisi kiinnostavaa. Tarkasteltavana voisi olla se, miten saatua palautetta käsitellään istunnon jälkeen myöhemmissä tapaamisissa tai miten saatu palaute näkyy käsikirjoituksessa (vrt. Prior 1994).

Omassa aineistossani eri seminaaritapaamisten ja ohjaustapaamisten kerääminen on ollut sillä tavalla satunnaista, että monet tapaamisista ovat yksittäisiä mutta joissain tapauksissa samalta graduntekijältä on videoitu kaksi tai useampia tapaamisia. Tapahtumien välisiin suhteisiin liittyvät ilmiöt eivät siis ole olleet systemaattisen tarkastelun kohteena. Pitkittäiseen aineistoon perustuvia keskusteluanalyttisiä tutkimuksia on kuitenkin tehty esimerkiksi fyysioterapeutin ja asiakkaan vuorovaikutuksesta (Martin 2004), puheterapeutin ja asiakkaan

vuorovaikutuksesta (Sellman 2008) sekä kielikylypypäiväkodin vuorovaikutuksesta (Savijärvi 2011). Samankaltainen aineisto, jossa tarkastelun kohteena olisi keskustelujen välinen muutos eri seminaaritapaamisten ja eri ohjaustapaamisten välillä, olisi erittäin kiinnostavaa myös akateemiseen ohjaukseen liittyen.

Olen tutkimuksessani tarkastellut myös monia sellaisia ilmiöitä, jotka eivät sinällään rajoitu ainoastaan akateemisiin ohjauskeskusteluihin. Tällaisia ovat esimerkiksi dokumenttien rooli keskustelussa ja erityisesti keskustelujen aloituksissa sekä toisaalta palautteen antaminen. Kiinnostava jatkotutkimuksen suunta olisi verrata tutkimuksessani tulleiden tulosten sovellettavuutta toisenlaisiin vuorovaikutuksen muotoihin, kuten esimerkiksi kehityskeskusteluun (esim. Asmuß 2008; Clifton 2012; Mikkola & Lehtinen, käsikirjoitus). Yliopisto-opiskelun yksi keskeinen tarkoitus on valmistaa opiskelijoita työelämän haasteisiin, ja niinpä yliopistollisten vuorovaikutuksen muotojen ja työelämän vuorovaikutustilanteiden vertaileminen voisi tuoda arvokasta tietoa myös koulutuksen tarpeisiin.

LOPUKSI

Gradun tekeminen on haastava tehtävä opiskelijalle. Siihen liittyy tutkimuksellisia haasteita, kirjoittamiseen liittyviä haasteita ja itsenäisen työskentelyn hallitsemiseen liittyviä haasteita. Näiden lisäksi gradun tekemiseen liittyy kuitenkin myös haasteellisia vuorovaikutuksen muotoja. Vaikka esimerkiksi palautteen antaminen ja ryhmäkeskustelu ovat taitoja, joita tarvitsee myös gradunteon jälkeisessä työelämässä, täysin samanlaisia vuorovaikutustilanteita ei opiskelijoille tule vastaan ennen opintoja eikä niiden jälkeen.

Kirjoittamista pidetään ylipäättään kognitiivisesti erittäin vaativana toimintana. Kirjoittajan on samanaikaisesti hallittava laajoja kokonaisuuksia, kyettävä ajattelemaan kriittisesti, hahmotettava tekstilajiin liittyviä sosiaalisia odotuksia, suunniteltava ja tuotettava tekstiä sekä kyettävä arvioimaan omaa tuotostaan. Silti tämäkään ei riitä. Kirjoittajan on lisäksi hahmotettava myös muuta kirjoittamiseen liittyvää tilanteista toimintaa ja osattava toimia siinäkin oikein. Yliopistollisen opinnäytteen kirjoittajan on tekstin tuottamisen lisäksi osattava keskustella tekstistään sekä kahdenkeskisessä ohjaustapaamisessa että seminaaritalanteessa.

Esimerkiksi Ivanič ja Lea (2006) tuovat esille sen, kuinka akateemiseen kirjoittamiseen kohdistuu koko ajan suurempia haasteita. Tällaisia haasteita ovat muun muassa korkeakoulutuksen muutos eliitin koulutuksesta massojen koulutukseksi, opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritaustan monimuotoistuminen sekä luonnollisesti taloudelliset paineet. Ainoa tapa selviytyä näistä haasteista pidemmällä aikavälillä on kyseenalaistaa itsestäänselvyyksinä pidettyjä käytäntöjä, arvoja ja rooleja. Kyseenalaistaminen ei puolestaan ole mielekäästä ilman ymmärrystä. Seminaarien kehittämiseen ja ryhmän käyttöön opinnäytteen tukena liittyvää kirjallisuutta on toki paljonkin (esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004; Gerlander, Levander & Repo-Kaarento 2006; Löffström & Nevgi 2010; Kholová 2010; Nevgi & Löffström 2011), mutta nekin pohjautuvat pikemminkin pedagogisiin kokeiluihin kuin suoranaiseen tutkimustietoon.

Peräkylä ja Vehviläinen (2003) tuovat esille sen, että erilaisiin institutionaalisen vuorovaikutuksen muotoihin liittyy usein eräänlaisia vuorovaikutusideologioita (engl. stocks of interactional knowledge), toisin sanoen ammattilaisilla olevia käsityksiä siitä, miten vuorovaikutus toteutuu tai miten sen tulisi toteutua. Vuorovaikutusideologiat voivat olla esimerkiksi kyseisiin vuorovaikutuksen muotoihin liittyviä teorioita tai sitten käytännöllisiä ohjeita siitä, miten vuorovaikutustilanteissa kannattaa toimia. Esimerkkejä vuorovaikutusideologioista

ovat esimerkiksi yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa esitetyt mallit ohjauksen toteuttamisesta tai kirjoittamista käsittelevässä kirjallisuudessa annetut erilaiset ohjeet palautteen antamisesta. Keskustelunanalyttinen tutkimus tuottaa lähtökohtaisesti empiiristä tietoa siitä, miten nämä erilaiset vuorovaikutuksen muodot todellisuudessa toteutuvat, mutta se voi asettua myös keskustelemaan vuorovaikutusideologioiden kanssa. Keskustelunanalyttinen tutkimus voi esimerkiksi täydentää vuorovaikutusideologioiden kuvauksia vuorovaikutuksesta, tai se voi asettua haastamaan käsityksiä, jos ne ovat yksinkertaistettuja tai eivät vastaa empiirisiä havaintoja.

Olen tässä tutkimuksessa tuottanut uutta tietoa kahden akateemisen vuorovaikutustilanteen rakentumisesta. Tutkimustulokset ovat syntyneet keskustelunanalyttisessä kontekstissa, ja olen ensisijaisesti pyrkinyt suhteuttamaan tuloksia siihen tietoon, mitä keskustelunanalyysin piirissä on erilaisista institutionaalisista vuorovaikutustilanteista. Tutkimusartikkelien yhteydessä ja tässä yhteenvedossa olen pyrkinyt kuitenkin peilaamaan tutkimukseni tuloksia myös yliopistopedagogiseen ja palautteen antamista käsittelevään kirjallisuuteen, toisin sanoen gradun tekemiseen liittyviin vuorovaikutusideologioihin. Toiveeni on, että aitojen vuorovaikutusaineistojen analyysi täydentää ja kyseenalaistaa vallitsevia käsityksiä gradunohjauksesta ja tarjoaa myös käytännöllisiä kehitysehdotuksia.

LÄHTEET

- ANGOURI, JO 2012: 'Yes that's a good idea'. Peer advice in academic discourse at a UK university. – Holger Limberg & Miriam A. Locher (toim.), *Advice in discourse* s. 119–143. Amsterdam: John Benjamins.
- ANTAKI, CHARLES 2011: Six kinds of applied conversation analysis. – Charles Antaki (toim.), *Applied conversation analysis* s. 1–14. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- ARMINEN, ILKKA 2000: On the context sensitivity of institutional interaction. – *Discourse & Society* 11 s. 435–458.
- ARMINEN, ILKKA 2005: *Institutional interaction. Studies of talk at work*. Aldershot: Ashgate.
- ARMINEN, ILKKA – HALONEN, MIA 2007: Laughing with and at patients. The roles of laughter in confrontations in addiction group therapy. – *Qualitative Report* 12 s. 484–513.
- ASMUB, BIRTE 2008: Performance appraisal interviews. Preference organization in assessment sequences. – *Journal of Business Communication* 45 s. 408–429.
- ATKINSON, J. MAXWELL – DREW, PAUL 1979: *Order in court. Verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- AUVINEN, PETRA 2009: *Achievement of intersubjectivity in airline cockpit interaction*. Tampere: Tampere University Press.
- BENWELL, BETHAN – STOKOE, ELIZABETH H. 2002: Constructing discussion tasks in university tutorials. Shifting dynamics and identities. – *Discourse Studies* 4 s. 429–453.
- BENWELL, BETHAN – STOKOE, ELIZABETH H. 2004: University students resisting academic identity. – Paul Seedhouse & Keith Richards (toim.), *Applying conversation analysis* s. 124–139. Basingstoke: Palgrave.
- CEROVIC, MARIJANA 2010: *Questions and questioning in Montenegrin police interviews*. Painamaton väitöskirja. York: University of York.
- CLIFTON, JONATHAN 2012: Conversation analysis in dialogue with stocks of interactional knowledge. Facework and appraisal interviews. – *Journal of Business Communication* 49 s. 283–311.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH – SELTING, MARGRET 2001: Introducing interactional linguistics. – Margret Selting & Elizabeth Couper-Kuhlen (toim.), *Studies in interactional linguistics* 1–22. Amsterdam: John Benjamins.
- DREW, PAUL 2006: When documents “speak”. – Paul Drew, Geoffrey Raymond & Darin Weinberg (toim.), *Talk and interaction in social research methods* s. 98–122. London: Sage.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN 1992: Analyzing talk at work. An introduction. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURANTI, ALESSANDRO 1997: *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DYSTHE, OLGA 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 s. 493–544.
- EKSTRÖM, NORA 2008: Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute. – Juri Joensuu (toim.), *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen* s. 35–55. Jyväskylä: Atena.
- FERRIS, DANA R. 2003. *Response to student writing. Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- FORD, CECILIA E. 1999: Collaborative construction of task activity. Coordinating multiple resources in a high school physics lab. – *Research on Language and Social Interaction* 32 s. 369–408.

- GERLANDER, MAIJA – LEVANDER, LENA M. – REPO-KAARENTO, SAARA 2006: *Säpinää seminaareihin. Opas seminaarityöskentelyn kehittämiseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- GOFFMAN, ERVING 1981: *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GOODWIN, CHARLES 1981: *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- GOODWIN, CHARLES 2000a: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32 s. 1489–1522.
- GOODWIN, CHARLES 2000b: Practices of seeing, visual analysis. An ethnomethodological approach. – Theo van Leeuwen & Carey Jewitt (toim.), *Handbook of visual analysis* s. 157–182. London: Sage.
- GOODWIN, CHARLES – GOODWIN, MARJORIE HARNES 2004: Participation. – Alessandro Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology* s. 222–244. Malden: Blackwell.
- Gradutakuu*. <http://www.gradutakuu.fi/> (4.10.2013)
- HAAKANA, MARKKU 2001: Kielen ohessa? Näkökulmia vuorovaikutuksen ei-kielellisiin keinoihin. – Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä* s. 70–88. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- HAKULINEN, AULI 1989 (toim.): *Suomalaisen keskustelun keinoja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- HALONEN, MIA 2006. Life stories as evidence for the diagnosis of addiction in group therapy. – *Discourse & Society* 17 s. 283–298.
- HAVE, PAUL TEN 1999: *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.
- HE, AGNES WEIYUN 1994: Withholding academic advice. Institutional context and discourse practice. – *Discourse Processes* 18 s. 297–316.
- HEINONEN, ANNE 2006: *Palautteen antaminen gradunohjauskeskusteluissa. Keskustelunanalyttinen tutkimus*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen & Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- HERITAGE, JOHN 2004: Conversation analysis and institutional talk. – Robert Sanders & Kristine Fitch (toim.), *Handbook of language and social interaction* s. 103–146. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- HERITAGE, JOHN – CLAYMAN, STEVEN 2010: Talk in action. Interactions, identities, and institutions. *Language in society* 38. Chichester: Wiley-Blackwell.
- HERITAGE, JOHN – SEFI, SUE 1992: Dilemmas of advice. Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first time mothers. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 359–417. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huipulle ja yhteiskuntaan. Helsingin yliopiston strategia 2013–2016*. Helsinki: Helsingin yliopisto. http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/strategia_2013-2016.pdf (4.10.2013)
- HUTCHBY, IAN 1995: Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio. – *Discourse Processes* 19 s. 219–238.
- HUTCHBY, IAN – WOOFFITT, ROBIN 1998: *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- IVANIČ, ROZ 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education* 18 s. 220–245.
- IVANIČ, ROZ – LEA, MARY R. 2006: New contexts, new challenges. The teaching of writing in UK higher education. – Lisa Ganobcsik-Williams (toim.), *Teaching academic writing*

- in UK higher education. Theories, practices and models* s. 6–15. New York: Palgrave Macmillan.
- JEFFERSON, GAIL 1973: A case of precision timing in ordinary conversation. Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. – *Semiotica* 9 s. 47–96.
- JEFFERSON, GAIL 2004: Glossary of transcript symbols with an introduction. – Gene H. Lerner (toim.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* s. 13–31. Amsterdam: John Benjamins.
- JUVONEN, RIITTA – KAUPPINEN, ANNELI – MAKKONEN-CRAIG, HENNA – LEHTI-EKLUND HANNA 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 27–59. Helsinki: SKS.
- KAINULAINEN, JOHANNA 2011: Tekstikäytänteet, tekstimaiset ja kolmannet tilat kouluouheen rakentajina. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 428–458. Helsinki: SKS.
- KALAJA, PAULA 1996: Kunnan seminaari. ”Vähän enemmän silleen dialogisesti”. – Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaarista* s. 19–38. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- KAUPPINEN, ANNELI 2011: Lukiolaisten tekstimaiset ja kieliaseenteet. Kyselytutkimuksen satoa. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 303–383. Helsinki: SKS.
- KHOLOVÁ, IVANA 2010: Learning café -opetusmenetelmän käyttö pro gradu -opiskelijoiden ohjauksessa. – *Peda-Forum* 17 s. 35–36.
- KINNELL, ANN MARIE K. – MAYNARD, DOUGLAS W. 1996: The delivery and receipt of safer sex advice in pretest counseling sessions for HIV and AIDS. – *Journal of Contemporary Ethnography* 24 s. 405–437.
- KONZETT, CARMEN 2012: *Any questions? Identity construction in academic conference discussions*. Boston: De Gruyter Mouton.
- KORPELA, EVELIINA 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskusteluanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: SKS.
- KOSHIK, IRENE 2002: A conversation analytic study of yes/no questions which convey reversed polarity assertions. – *Journal of Pragmatics* 34 s. 1851–1877.
- KOVALA, URPO 1996: Seminaari-istunto metatekstinä. – Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaarista* s. 259–284. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LAPPALAINEN, HANNA 2001: Variaationtutkimuksen ja keskusteluanalyysin näkökulmat toisiaan täydentämässä. – Mia Halonen & Sara Routarinne (toim.), *Keskusteluanalyysin näkymiä* s. 155–184. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LAURINEN, LEENA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – SAJAVAARA, KARI 1996 (toim.): *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaarista*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LERNER, GENE H. 1993: Collectivities in action. Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. – *Text & Talk* 13 s. 213–246.
- LILLIS, THERESA – CURRY, MARY JANE 2010: *Academic writing in a global context. The politics and practices of publishing in English*. London: Routledge.

- LILLIS, THERESA – HEWINGS, ANN – VLADIMIROU, DIMITRA – CURRY, MARY JANE 2010: The geolinguistics of English as an academic lingua franca. Citation practices across English-medium national and English-medium international journals. – *International Journal of Applied Linguistics* 20 s. 111–135.
- LIMBERG, HOLGER 2010: *The interactional organization of academic talk. Office hour consultations*. Amsterdam: John Benjamins.
- LINDBLOM-YLÄNNE, SARI – LONKA, KIRSTI – SLOTTE, VIRPI 2001: *Aiotko opiskelijaksi?* Helsinki: Edita.
- LINDBLOM-YLÄNNE, SARI – WAGER, MAARET 2002: Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänné & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* s. 314–325. Helsinki: WSOY.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1996: Seminaari. Luokahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? – Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskurssija seminaarista* s. 39–84. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LYMER, GUSTAV 2009: Demonstrating professional vision. The work of critique in architectural education. – *Mind, Culture, and Activity* 16 s. 145–171.
- LYMER, GUSTAV – IVARSSON, JONAS – LINDWALL, OSKAR 2009: Contrasting the use of tools for presentation and critique. Some cases from architectural education. – *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 4 s. 423–444.
- LÖFSTRÖM, ERIKA – NEVGI, ANNE 2010: ”1 + 1 > 2”. Opinnäytetöiden ohjaus kahden ohjaajan seminaarissa. – *Peda-Forum* 17 s. 31–33.
- MACBETH, DOUGLAS H. 2004: The relevance of repair for classroom correction. – *Language in Society* 33 s. 703–736.
- MARKEE, NUMA – KASPER, GABRIELE 2004: Classroom talks. An introduction. – *The Modern Language Journal* 88 s. 491–500.
- MARTIN, CATHRIN 2004: *From other to self. Learning as interactional change*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- MERCER, NEIL 2000: *Words & minds. How we use language to work together*. London: Routledge.
- MERCER, NEIL – SAMS, CLAIRE 2006: Teaching children how to use language to solve maths problems. – *Language and Education* 20 s. 507–528.
- MIKKOLA, PIIA – LEHTINEN, ESA (käsikirjoitus): The interview form as a physical object in initiations of the activity shifts in performance appraisal interviews.
- MILLIANO, ILONA DE – GELDEREN, AMOS VAN – SLEEGERS, PETER 2012: Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. – *Written Communication* 29 s. 303–325.
- MONDADA, LORENZA 2008: Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction. Videotaping institutional telephone calls. – *Forum: Qualitative Social Research* 9. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1161/2571> (4.10.2013)
- MUUKKONEN, HANNI – LAKKALA, MINNA – HAKKARAINEN, KAI 2005: Technology-mediation and tutoring. How do they shape progressive inquiry? – *The Journal of the Learning Sciences* 14 s. 527–565.
- NEUMANN, RUTH 2001: Disciplinary differences and university teaching. – *Studies in Higher Education* 26 s. 135–146.
- NEVGI, ANNE – LINDBLOM-YLÄNNE, SARI 2009: Johdanto yliopistopedagogiikkaan. – Sari Lindblom-Ylänné & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* s. 18–30. Helsinki: WSOYpro.
- NEVGI, ANNE – LÖFSTRÖM, ERIKA 2011: Pyöreän pöydän opiskelijat. Opiskelijoiden ohjaaminen aktiivisiksi osallistujiksi seminaarityöskentelyssä. – *Peda-Forum* 18 s. 22–24.

- NUMMENMAA, ANNA RAIJA – LAUTAMATTI, LIISA 2004: *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: University Press.
- PENTTINEN, LEENA 2005: *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1995: *AIDS counseling. Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PERÄKYLÄ, ANSSI – VEHVILÄINEN, SANNA 2003: Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. – *Discourse & Society* 14 s. 727–750.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA 1996: Puhe ja toiminta seminaarinäyttämöllä. – Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaarista* s. 85–125. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- PRINGLE, MIKE – STEWART-EVANS, CAROL 1990: Does awareness of being video recorded affect doctors' consultation behaviour? – *British Journal of General Practice* 40 s. 455–458.
- PRIOR, PAUL 1994: Response, revision, disciplinarity. A microhistory of a dissertation prospectus in sociology. – *Written Communication* 11 s. 483–533.
- PRIOR, PAUL – SHIPKA, JODY 2003: Chronotopic lamination. Tracing the contours of literate activity. – Charles Bazerman & David R. Russell (toim.), *Writing selves, writing societies. Research from activity perspectives* s. 180–238. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.
http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/ (4.10.2013)
- PYHÄLTÖ, KIRSI – KESKINEN, JENNI 2012: Doctoral students' sense of relational agency in their scholarly communities. – *International Journal of Higher Education* 1 s. 136–149.
- RAHTU, TOINI 2008: *Tutkiva suomen kielen opiskelija. Ohjeita seminaarityöskentelyyn ja tutkielmantekoon*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://www.helsinki.fi/sup/suomenkieli/ohjeet.pdf> (4.10.2013)
- ROSSANO, FEDERICO 2010: Questioning and responding in Italian. – *Journal of Pragmatics* 42 s. 2756–2771.
- RUUSUVUORI, JOHANNA 2000: *Control in the medical consultation. Practices of giving and receiving the reason for the visit in primary health care*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- RUUSUVUORI, JOHANNA 2001: Looking means listening. Coordinating displays of engagement in doctor–patient interaction. – *Social Science & Medicine* 52 s. 1093–1108.
- SACKS, HARVEY 1984: Notes on methodology. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* s. 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- SACKS, HARVEY 1992 [1964–1972]: *Lectures on conversation*. Vol. 1 & 2. Toimittanut Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 s. 696–735.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 2009: Conversation analysis as a way of studying learning. An introduction to a special issue of SJER. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 s. 103–111.
- SANDBLUND, ERICA 2004: *Feeling by doing. The social organization of everyday emotions in academic talk-in-interaction*. Karlstad: Karlstad University Press.

- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1968: Sequencing in conversational openings. – *American Anthropologist* 70 s. 1075–1095.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1980: Preliminaries to preliminaries. Can I ask you a question? – *Sociological Inquiry* 50 s. 104–152.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1992: In another context. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* s. 193–227. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2007: *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL – SACKS, HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 s. 361–382.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – SACKS, HARVEY 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 9 s. 289–327.
- SELLMAN, JAANA 2008: *Vuorovaikutus ääniterapiassa. Keskusteluanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- SIDNELL, JACK 2010: *Conversation analysis. An introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- SIKVELAND, REIN OVE 2011: *Co-ordination of speech and gesture in sequence and time. Phonetic and non-verbal detail in face-to-face interaction*. Painamaton väitöskirja. York: University of York.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2001: Lääkärin ohjeet. – Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä & Kari Eskola (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla* s. 89–111. Tampere: Vastapaino.
- SPEER, SUSAN A. – HUTCHBY, IAN 2003: From ethics to analytics. Aspects of participants' orientations to the presence and relevance of recording devices. – *Sociology* 37 s. 315–337.
- STEVANOVIC, MELISA 2013: *Deontic rights in interaction. A conversation analytic study on authority and cooperation*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- STRAUB, RICHARD – LUNSFORD, RONALD F. 1995: *Twelve readers reading. Responding to college student writing*. Cresskill: Hampton Press.
- STUBB, JENNI – PYHÄLTÖ, KIRSI – LONKA, KIRSTI 2011: Balancing between inspiration and exhaustion. PhD students' experienced socio-psychological. – *Studies in Continuing Education* 33: 33–50.
- STUBB, JENNI – PYHÄLTÖ, KIRSI – LONKA, KIRSTI 2012: Conceptions of research. The doctoral student experience in three domains. – *Studies in Higher Education* s. 1–14
- SVINHUFVUD, KIMMO 2007: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- SVINHUFVUD, KIMMO – SANNA VEHVILÄINEN 2013: Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter – *Text & Talk* 33 s. 139–166.
- TAINIO, LIISA 2000: Pariskuntapuhe ja kokemusten rajat. – *Virittäjä* 104 s. 23–45.
- TAINIO, LIISA 2007: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen. Neuvoja työn eri vaiheisiin. Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 291–311. Helsinki: Gaudeamus.
- THORNBORROW, JOANNA 2002: *Power talk. Language and interaction in institutional discourse*. London: Longman.
- TRACY, KAREN 1997: *Colloquium. Dilemmas of academic discourse*. New Jersey: Ablex.

- TYKKYLÄINEN, TUULA 2005: *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä. Ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- VEHVILÄINEN, SANNA 1999: *Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2001: Evaluative advice in educational counseling. The use of disagreement in the "stepwise entry" to advice. – *Research on Language and Social Interaction* 34 s. 371–398.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2009a: Problems in the research problem. Criticism and resistance in academic supervision encounters. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 s. 185–201.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2009b: Student-initiated advice in academic supervision. – *Research on Language and Social Interaction* 42 s. 163–190.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2012: Question-prefaced advice in feedback sequences of Finnish academic supervisions. – Holger Limberg & Miriam A. Locher (toim.), *Advice in discourse* s. 31–51. Amsterdam: John Benjamins.
- VEHVILÄINEN, SANNA – LINDFORS, OLAVI 2005: "Varmaan se oma itsetunto on nousussa." Itsereflektio ja kohentunut vointi haastattelupuheessa. – *Aikuiskasvatus* 25 s. 191–202.
- VEHVILÄINEN, SANNA – HEIKKILÄ, ANNAMARI – MIKKONEN, JOHANNA – NIEMINEN, JUHA 2009a: *Ohjaus yliopistossa*. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* s. 320–333. Helsinki: WSOYpro.
- VEHVILÄINEN, SANNA – PYHÄLTÖ, KIRSI – LINDBLOM-YLÄNNE, SARI – LÖFSTRÖM, ERIKA – NEVGI, ANNE – KAARTINEN-KOUTANIEMI, MINNA 2009b: *Tieteellisten työprosessien ohjaus*. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* s. 334–371. Helsinki: WSOYpro.
- VEHVILÄINEN, SANNA – SVINHUFVUD, KIMMO 2009: Paperi, dokumentti, opinnäyte. Teksti akateemisen ohjauskeskustelun osapuolena. – *Aikuiskasvatus* 29 s. 190–201.
- VOUTILAINEN, LIISA 2010: *Emotional experience in psychotherapeutic interaction. Conversation analytical study on cognitive psychotherapy*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vuorovaikutus seminaarissa*. – Kielijelppi. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://www.kielijelppi.fi/puheviestinta/vuorovaikutus-seminaarissa> (4.10.2013)
- WARING, HANSUN ZHANG 2000: *Discourse strategies used in seminar discussion. A conversation analytic approach*. New York: Columbia University.
- WARING, HANSUN ZHANG 2001: Balancing the competing interests in seminar discussion. Peer referencing and asserting vulnerability. – *Issues in Applied Linguistics* 12 s. 29–50.
- WARING, HANSUN ZHANG 2002a: Displaying substantive reciprocity in seminar discussion. – *Research on Language and Social Interaction* 35 s. 453–479.
- WARING, HANSUN ZHANG 2002b: Expressing noncomprehension in seminar discussion. – *Journal of Pragmatics* 34 s. 1711–1731.
- WARING, HANSUN ZHANG 2005: Peer tutoring in a graduate writing centre. Identity, expertise, and advice resisting. – *Applied Linguistics* 26 s. 141–168.
- WARING, HANSUN ZHANG 2007a: Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries. – *Text & Talk* 27 s. 107–137.
- WARING, HANSUN ZHANG 2007b: The multi-functionality of accounts in advice giving. – *Journal of Sociolinguistics* 11 s. 367–369.
- WARING, HANSUN ZHANG 2012: The advising sequence and its preference structures in graduate peer tutoring at an American university. – Holger Limberg & Miriam A. Locher (toim.), *Advice in discourse* s. 97–117. Amsterdam: John Benjamins.

- WEILENMANN, ALEXANDRA – LYMER, GUSTAV (käsikirjoitus): Paper documents as objects-in-interaction. Collaborative uses of paper in journalistic work.
- WERTSCH, JAMES V. 1998: *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- WHALEN, JACK – VINKHUYZEN, ERIK 2000: Expert systems in (inter)action. Diagnosing document machine problems over the telephone. – Paul Luff, Jon Hindmarsh & Christian Heath (toim.), *Workplace studies. Recovering work practice and informing system design*, s. 92–140. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHALEN, JACK – ZIMMERMAN, DON H. – WHALEN, MARILYN R. 1988: When words fail. A single case analysis. – *Social Problems* 35 s. 335–362.
- WOLFE, CHRISTOPHER R. 2011: Argumentation across the curriculum. – *Written Communication* 28 s. 193–219.
- WOOD, DAVID – BRUNER, JEROME S. – ROSS, GAIL 1976: The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 s. 89–100.
- YLI-KOKKO, PÄIVI 2008: Asiantuntija johtaa. – Matti Karhu, Liisa Salo-Lee, Jorma Sipilä, Mervi Selänne, Liisa Söderlund, Taina Uimonen & Päivi Yli-Kokko: *Asiantuntija viestii. Ajatuksesta vaikutukseen* s. 62–91. Helsinki: Infor.
- YLIJOKI, OILI-HELENA 2001: Master's thesis writing from a narrative approach. – *Studies in Higher Education* 26 s. 21–34.
- YOUNG, RICHARD F. – MILLER, ELIZABETH R. 2004: Learning as changing participation. Discourse roles in ESL writing conferences. – *Modern Language Journal* 88 s. 519–535.
- ZIMMERMAN, DON H. 1992: The interactional organization of calls for emergency assistance. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 418–469. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITE 1: LITTEROINTIMERKIT

Sävelkulku prosodisen kokonaisuuden lopussa

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio

Sävelkulku prosodisen kokonaisuuden sisällä

↑	sävelkorkeuden nousu
↓	sävelkorkeuden lasku
<u>just</u>	(alleviivaus)

Päällekkäisyys ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.4)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

> <	(sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
< >	(ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
e::i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
°nyt°	ympäristöä vaimeampaa puhetta
AHA	(versaalit) äänen voimistaminen

Hengitys ja nauru

.hhh	sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
hhh	ulohengitys
.nii	(piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen
he he	nauria
j(h)oo	suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa ulohengitystä, useimmiten kyse nauraen lausutusta sanasta

Muuta

£ £	hymyillen tuotettu sana tai jakso
# #	nariseva ääni
@ @	äänen laadun muutos
si-	(tavuviiva) sana jää kesken
s'tä	(rivinylinen pilkku) vokaalin kato
(tai)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja kuvaus ei-kielellisestä toiminnasta

LIITE 2: TUTKIMUSLUPA

TUTKIMUSLUPA

Hanke: **Graduohjauskohtaamiset vuorovaikutuksena – Ohjauskäytänteet yliopistopedagogiikassa.** (*Interactional practices of academic supervising. A conversation analytic study.*)

Hankkeen vetäjä: Sanna Vehviläinen, KT, dosentti
Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos,
Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö

Aineistotyyppi: Graduohjaus ja seminaarikäytänteet yliopistossa

Nauhoitukset kerätään yllämainitun tutkimusprojektin ja sen mahdollisten jatkohankkeiden käyttöön.

Aineistoa käytetään keskustelunanalyttiseen vuorovaikutuksen tutkimukseen. Tutkimuskäyttöön sisältyy aineisto-otteiden ja litteraatioiden tarkastelua yksittäisten tutkijoiden työskentelyssä sekä aineistokäsittelypalavereissa tutkijaryhmässä. Lisäksi se tarkoittaa suppeiden litteraatio- ja nauhoiteotteiden tarkastelua konferensseissa ja esitelmissä sekä litteraatio-otteiden käyttöä julkaisuissa.

Aineiston rajattu opetuskäyttö on myös mahdollista; tällöin tarkastellaan vuorovaikutusta sen rakenteiden ja kielenkäytön kannalta. Aineistoa ei käytetä arvottavasta näkökulmasta, esimerkiksi ”hyvää tai huonoa ammattikäytäntöä” demonstroimassa.

Kaikessa aineiston käytössä sitoudutaan suojaamaan tutkittavien henkilöllisyys litteraatioissa ja tutkimusteksteissä mm. pseudonyymein sekä peittämällä tunnistamiseen vaikuttavia tietoja. Lisäksi sitoudutaan aineiston luottamukselliseen ja hienovaraiseen käsittelyyn kaikissa nauhoitteiden tarkastelutilanteissa.

Olen lukenut yllä olevan kuvauksen nauhoitteiden käytöstä. Annan suostumukseni siihen, että nauhoituksia, joissa olen mukana, käytetään

[] tutkimuksessa

[] opetuksessa

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____