

NEUVONANTO JA KASVOTYÖ SOSIAALITYÖN VUOROVAIKUTUSHARJOITUSTEN VERTAISPALAUTTEESSA

Arja Jokinen: *YTT, dosentti, sosiaalityön yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto*

arja.jokinen@tuni.fi

Janus vol. 30 (3) 2022, 215–231

Janus



Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan vertaispalautetta, jota sosiaalityön opiskelijat antavat toisilleen simuloitujen vuorovaikutusharjoitusten yhteydessä. Kiinnostus kohdistetaan siihen, miten korjaavaa palautetta ja neuvoja annetaan sosiaalityöntekijän roolissa toimineelle opiskelijalle, ja miten kasvotyö tulee näkyviin tässä toiminnassa. Analyysissä hyödynnetään diskurssianalyttisen vuorovaikutustutkimuksen työkaluja. Neuvonanto on vuorovaikutuksellisesti arkaluonteista toimintaa, sillä se rakentaa tiedollisen hierarkian neuvonantajan ja vastaanottajan välille. Tutkimus havainnollistaa, kuinka monin eri tavoin opiskelijat suojelevat omia ja toistensa kasvoja neuvoja antaessaan. Käytettyjä tapoja ovat muun muassa neuvon esittäminen epäsuorasti kysymyksen muodossa, subjektiivisena, ehdollisena, pehmenettynä sekä sen hyödyllisyyden kyseenalaistaminen ja siitä perääntyminen. Palautteen antaminen harjaannuttaa opiskelijoita haastaviin vuorovaikutustilanteisiin, kuten neuvonantoon ja siihen liittyvään kasvotyön tekemiseen, jotka ovat keskeisiä myös sosiaalityön ammatillisessa vuorovaikutuksessa.

JOHDANTO

Hyviä vuorovaikutustaitoja pidetään sosiaalityössä olennaisina ammattitaitoisen työntekijän ominaisuuksina. Vuorovaikutusosaaminen tulee näkyviin vuorovaikutustilanteeseen nähden tarkoituksenmukaisena ja eettisenä toimintana (Koponen 2012, 21). Sosiaalityön yliopisto-opinnoissa vuorovaikutustaidot voidaan ymmärtää paitsi opiskelijoilta vaadittaviksi geneerisiksi taidoiksi myös sosiaalityön ammatin ydintaidoiksi. Siten on tärkeää, että vuorovaikutustaitoja harjoitellaan myös linkitettyinä oman alan kontekstiin, jolloin opiskelijoiden odotetaan yhdistävän oman alansa tieto- ja arvopohjaa vuorovaikutustaitojen opiskeluun. Tällöin oppiminen kytkeytyy osaksi oman

alan kulttuuristen puhetapojen ja käytänteiden ymmärtämistä ja alan asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin rakentamista (Hyvärinen 2011; Dannels 2001).

Yliopisto-opinnoissa sosiaalityön ammatillisia vuorovaikutustaitoja harjoitellaan erityisesti käytännön opetuksen yhteydessä, mutta niitä opetetaan myös osana muita alan opintoja. Tärkeystään huolimatta on sosiaalityön ammatillisen vuorovaikutuksen opettamiseen ja oppimiseen liittyvä tutkimus ollut Suomessa vähäistä (kuitenkin Jokinen 2017; Kekoni & Mönkkönen 2017). Kansainvälistä tutkimusta aiheesta kyllä löytyy runsaasti (esim. Todd 2012; Bogo ym. 2013; Duffy ym. 2013; Bolger 2014; Lazar 2014; Lefevre 2015;

Hitchin 2016), mutta olisi tärkeää saada eritellympää tutkimustietoa aiheesta myös suomalaisesta kontekstista.

Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena on yliopistossa sosiaalityön oppiaineessa järjestettyjen simuloitujen vuorovaikutusharjoitusten yhteydessä annettu vertaispalaute. Simulaatiolla tarkoitetaan todellisuutta jäljittelevää toimintaa, tässä tapauksessa sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välistä kohtaamista jäljittelevää harjoitusta (ks. Koponen 2012, 35–36). Harjoituksen jälkeen käytävissä palautekeskusteluissa reflektoidaan nähtyä toimintaa ja luodaan samalla yhteistä ymmärrystä alalla vaadittavasta vuorovaikutusosaamisesta. Tässä mielessä vuorovaikutus on harjoituksessa sekä oppimisen kohde että keskeinen väline. (Dannels 2001; 2002; Hyvärinen 2011; Todd 2012; Hyvärinen ym. 2013.) Ammatillisen kasvun katsotaan edellyttävän yhteisöllistä oppimista, jossa toisilta opiskelijoilta saatu palaute on oppimisen kannalta keskeisessä asemassa (McCarthy 2017; Kekoni & Mönkkönen 2017). Siksi myös sen tutkiminen on tärkeää.

Vuorovaikutustaitojen harjoittelun tavoitteena on tarkoituksenmukaisten ja eettisten toimintatapojen oppiminen ja vahvistaminen, jolloin palautekeskusteluissa pyritään erottamaan toivottu ei-toivotusta toiminnasta (Vehviläinen 2014, 155; Mönkkönen ym. 2021). Harjoituksissa kyse on siis paitsi ammatillisten vuorovaikutustaitojen myös vuorovaikutustilanteiden havainnoinnin ja arvioinnin sekä palautteen antamisen harjoittelusta. Palaute voi olla positiivista, jolloin sillä pyritään vahvistamaan toimintaa, jota pidetään jo toimivana (Jokinen 2017). Sen avulla

voidaan kuitenkin myös osoittaa toiminnasta pohtimisen arvoisia kohtia, nostaa vaihtoehtoja keskusteluun, ehdottaa muutosta toimintaan tai antaa neuvoja toiminnan parantamiseksi (Vehviläinen 2014, 157; Svinhufvud 2011, 161). Tässä artikkelissa olen kiinnostunut nimenomaan tällaisesta toimintaa tavalla tai toisella muuttamaan pyrkivästä korjaavasta palautteesta.

TUTKIVA OTE, NEUVONANTO JA KASVOTYÖ

Sanna Vehviläinen (2014, 318) toteaa, että *tutkivan otteen* kautta voidaan opettaa ja oppia havainnointia eli niiden asioiden tunnistamista ja ymmärtämistä, jotka ovat tarkasteltavassa työssä ja tilanteessa tärkeitä. Tällaisen reflektioivan, etäisyyttä ottavan ja tutkivan otteen seurauksena näkemyksemme ja tulkintamme asioista saattavat muuttua (Bogo ym. 2013; Vehviläinen 2014, 47). Marja-Leena Hyvärisen (2011) tutkimuksen mukaan opiskelijat tarvitsevat tukea oman toimintansa kriittiseen reflektointiin, analysointiin ja arviointiin. Hän näkeekin simulaatioharjoitusten etuna sen, että niiden jälkeen on mahdollista antaa opiskelijalle välitöntä palautetta. Keskeinen väline yhteistoiminnalliseen tutkivaan oppimiseen on nimenomaan omasta toiminnasta muilta saatu palaute, joka mahdollistaa toiminnan uudelleen arviointia ja kokemuksen työstämistä oppimiseksi (Schön 1987, 26; Hyvärinen ym. 2013).

Palaute voi jäsenyä myös ongelmanratkaisuksi. Silloin palautteessa osoitetaan, missä kohtaa palautteen antaja havaitsee ongelman ja neuvotaan, miten suoritusta voidaan korjata (Svinhufvud 2011; Vehviläinen 2014, 168–171).

Neuvon voidaan ajatella aina sisältävän jonkinlaisen suosituksen toiminnasta, jota neuvonantaja preferoi, vaikka neuvo voidaankin muotoilla monin eri tavoin (Vehviläinen 1999, 167–171; 2001). Nevonannon tavat voidaan ajatella jatkumoksi epäsuorasta suoraan neuvon. Jatkumon toiseen päähän voidaan sijoittaa kysymyksen muodossa esitetyt epäsuorat neuvot (esim. ”oletko kokeillut...”) tai yleisen tiedonannon muodossa olevat neuvot (esim. ”monet ovat kokeneet hyödylliseksi sen, että...”) ja toiseen päähän neuvot, jotka annetaan personoidusti ja selkeinä suosituksina (esim. ”sinun kannattaa nyt...”). (Heritage & Sefi 1992; Silverman 1997; Vehviläinen 2001, 171–173; Suoninen & Jokinen 2005, 471–474; Hall & Slembrouck 2014, 99.)

Vaikka neuvo yleensä annetaan siinä tarkoituksessa, että sitä noudatettaisiin, voi neuvon vastaanottaja suhtautua siihen eri tavoin. John Heritage ja Sue Sefi (1992) esittävät, että neuvon vastaanottaminen voi olla joko merkitty hyväksyminen, merkitymätön vastaanotto eli minimipalautte, jonka voi tulkita joko hyväksyväksi tai vastustukseksi, tai oman tiedon esiintuominen (”tiedän jo tuon”). Neljäntenä on paikannettu neuvon suora vastustaminen (Vehviläinen 1999, 209; Juhila 2000, 109). Opintojen ohjaukseen liittyviä käytäntöjä tutkinut Vehviläinen (2001, 171) toteaa, että opetustilanteessa voi olla tärkeä osoittaa, että neuvo on ymmärretty, vaikka ei suoranaisesti ilmaistaisikaan sen hyväksymistä. Neuvon vastaanoton kannalta olennaista onkin, missä kontekstissa ja tilanteessa neuvo annetaan, kuka sen antaa ja miten se muotoillaan (Silverman 1997, 113–128; Hall & Slembrouck 2014, 104–105).

Neuvolla voidaan tarjota apua ja tukea, mutta se sisältää aina myös normatiivisen ulottuvuuden (Vehviläinen 2001, 171). Nevonantoon rakentuu helposti tiedollinen hierarkia neuvon antajan ja vastaanottajan välille ja siksi neuvon antaminen on usein vuorovaikutuksellisesti arkaluonteista ja vaativaa (Juhila 2000). Neuvon antaminen pitää sisällään ajatuksen, että neuvon antajalla on jotain sellaista tietoa, jota toisella ei ole ja siten se voi tuottaa epäsymmetrian osapuolien välille (Butler ym. 2010).

Nevonantoa graduseminaarissa tutkinut Kimmo Svinhufvud (2011) toteaa, että vaikka palautteen antaminen on opponentin tehtävä ja siten odotuksenmukaista toimintaa seminaarissa, on opponentin palautevuorojen usein toistuva varauksellinen ja varovainen muotoilu selkeä osoitus siitä, että toiminto rakentuu seminaaritalanteessa arkaluonteiseksi. Arkaluonteisuus näkyy muun muassa niissä tavoissa, joilla nevonantoa pehmennetään ja pyritään tekemään se helpommin vastaanotettavaksi. Erving Goffmanin (2012, 22–64) lainaten, tällä tavoin suojellaan osapuolien kasvoja ja sitä sosiaalista tilannetta, jossa ollaan.

Kasvoilla Goffman (2012, 23–32) tarkoittaa vuorovaikutuksessa syntyvää kuvaa minästä, omasta sosiaalisesta arvosta. Silloin kun ihmisellä on kasvot eli hän ei ole menettänyt niitä, hän kokee olonsa luottavaiseksi, turvallisiksi ja varmaksi. Goffmanin (2012, 32–35) mukaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluu olennaisesti *kasvotyö* (face-work) eli samanaikainen pyrkimys ylläpitää omia kasvoja sekä suojella toisten kasvoja. Kasvoja ja kasvotyötä tarkastellaan siten osana ihmisten välistä vuoro-

vaikutusta, ei siitä irrallisena ihmiseen kiinnittyneenä ominaisuutena. Käytännössä kasvotyö voi näkyä esimerkiksi omien kasvojen suojelemisena suuntaamalla omaa toimintaa siten, että omaa itseä koskevat väitteet esitetään vaatimattomaan, varaukselliseen tai leikkisään sävyyn. Näin rakentuvaa minää eivät epäonnistumiset, muiden paljastukset tai ennakoimattomat teot pääse helposti asettamaan kyseenalaiseksi. Kasvoihin kohdistuvaa uhkaa pyritään ehkäisemään myös vaikeiden sosiaalisten tilanteiden, arkaluonteisten aiheiden tai suoraan puhumisen välttelynä, olemalla muita kohtaan hienovarainen ja tahdikas, suosimalla samanmielisyyttä sekä käyttämällä apuna huumoria ja taukoja. (Goffman 2012, 22–64; ks. myös Peräkylä 2001, 353–356.)

Goffmania (2012, 30) soveltaen ja Svinhufvudin (2011) tutkimukseen peilaten voisi ajatella, että neuvojen antaminen vuorovaikutusharjoitusten yhteydessä on kasvojen säilyttämisen näkökulmasta potentiaalisesti arkaluonteinen sosiaalinen tilanne. Kasvojen säilyttäminen ei kuitenkaan ole vuorovaikutuksen päämäärä vaan sen ehto, mikä harjoitusten yhteydessä voisi tarkoittaa sitä, että korjaavan palautteen ja neuvojen antaminen pyritään tekemään siten, ettei se ole ristiriidassa kasvojen säilyttämisen kanssa. Koska luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri on oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää, on kiinnostavaa tarkastella, miten kasvotyö kytkeytyy korjaavan palautteen ja neuvojen antamiseen silloin, kun palautteen antajana toimii toinen opiskelija eli kyse on vertaispalautteesta.

TUTKIMUSKYSYMYKSIÄ, AINEISTO JA SEN ANALYYSI

Tässä artikkelissa tarkastelen, *miten vuorovaikutusharjoitusta seuraavat opiskelijat antavat korjaavaa palautetta ja neuvoja harjoituksessa sosiaalityöntekijän roolissa toimineelle opiskelijalle ja miten kasvotyö tulee näkyviin tässä toiminnassa.*

Tutkimukseni aineistona toimivat yliopistolla vuorovaikutusharjoitusten yhteydessä opiskelijoiden toisilleen suullisesti antamat vertaispalautteet. Harjoitukset olivat osa sosiaalityön asiakastyön taitojen opetusta, ja ne sijoittuivat sosiaalityön opintojen toisen vuoden syksyyn. Pienryhmässä oli yhdeksän opiskelijaa, joista jokainen toimi vuorollaan sosiaalityöntekijän roolissa muiden havainnoidessa tilannetta. Asiakkaan roolissa toimi sosiaalityöntekijä. Harjoituksessa kyseessä ajateltiin olevan ensimmäinen asiakastapaaminen, jossa tehdään alkukartoitusta asiakkaan tilanteesta. Pääpaino harjoituksessa oli ammatillisen vuorovaikutuksen harjoittelussa.

Kukin vuorovaikutusharjoitus kesti noin 15 minuuttia ja välittömästi sen jälkeen toteutettu palautekierros keskusteluineen noin 20–30 minuuttia. Opiskelijat havainnoivat harjoitusta samassa tilassa ja tekivät muistiinpanoja. Kaikki vuorovaikutusharjoitukset videoitiin. Kamera kuvasi sekä harjoituksen että palautekierrosten aikana harjoituksessa sosiaalityöntekijän roolissa toiminutta opiskelijaa sekä asiakkaan roolissa toiminutta sosiaalityöntekijää. Palautekierroksista taltiointi on saatavilla viidestä harjoituksesta ja nämä taltioinnit litteraatioineen muodostavat tämän artikkelin aineiston. Näissä

harjoitusten asiakastapaukset käsittävät yhden kotouttavan sosiaalityön, yhden koulukuraattorin, yhden gerontologisen sosiaalityön, yhden sairaalan sosiaalityön ja yhden lastensuojelun asiakastapaamisen.

Vuorovaikutusharjoituksen jälkeisen palautekierroksen aluksi sosiaalityöntekijän roolissa ollut opiskelija sekä asiakkaan roolissa ollut sosiaalityöntekijä saivat lyhyesti kertoa, miltä tilanteesta tuntui olla työntekijänä ja asiakkaana. Sen jälkeen harjoitusta seuranneet opiskelijat antoivat kukin vuorollaan palautteen vuorovaikutuksesta tekemistään havainnoista. Opettaja oli ohjeistanut kiinnittämään huomiota siihen, mitkä asiat vuorovaikutuksessa näyttivät toimivan hyvin ja mitkä sen sijaan eivät toimineet niin hyvin. Idea palautekeskustelujen käytöstä tutkimusaineistona syntyi vasta toteutettujen harjoitusten jälkeen, joten luvat nauhoitusten tutkimuskäyttöön pyydettiin ja saatiin opiskelijoilta ja sosiaalityöntekijöiltä vasta sen jälkeen, kun kaikki harjoitukset oli toteutettu. Tilanne vastaa siten mahdollisimman aitoa opetustilannetta. Aineisto on kerätty joitain vuosia sitten. Tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseksi en mainitse harjoitusten tarkkaa ajankohtaa. Tämänkaltaisen aineiston ja tutkimuskysymyksen osalta se ei näkemykseni mukaan ole olennaisesti tutkimuksen luotettavuutta heikentävä asia, sillä kyseisenkaltaisten vuorovaikutuskäytänteiden voidaan ajatella muuttuvan melko hitaasti.

Olen analysoinut palautekierrosten kommentit ja poiminut systemaattisesti niistä lähempään tarkasteluun kaikki kohdat, joissa harjoitusta seuranneet opiskelijat paikantavat sosiaalityönteki-

jän roolissa toimineen opiskelijan toiminnasta korjaamisen tarvetta ja antavat epäsuoran tai suoran neuvon toisenlaisesta toimintatavasta. Tällaisia neuvonantoepisodeja paikansin aineistosta yhteensä 14, joiden tarkkaan lähilukuun artikkelini perustuu.

Analyysissäni tarkastelen neuvonantoa ja kasvotyötä vuorovaikutuksessa rakentuvina toimintoina, joita vuorovaikutuksen osapuolet aktiivisesti toteuttavat tässä-ja-nyt tapahtuvassa sosiaalisessa tilanteessa. Kasvotyön tekeminen ja sen seuraukset eivät välttämättä ole tietoista toimintaa, vaan niistä muodostuu usein tavanomaisia ja vakiintuneita käytäntöjä ja tapoja. Goffmanin (2012, 31) ilmaisua lainaten, ne ovat ikään kuin tutun pelin siirtoja tai vakiintuneita tanssiaseleita. Tämän lähtökohdan mukaisesti analyysissäni keskityn erittelemään niitä kielellisiä käytäntöjä ja tapoja, joita palautteen antajat käyttävät neuvoja antaessaan ja kasvotyötä tehdessään. En siten keskity tarkastelemaan niinkään sitä, mitä sanotaan eli korjaavan palautteen ja neuvon sisältöä, vaan ennen kaikkea sitä, miten ne sanotaan kyseisessä potentiaalisesti arkaluonteisessa vuorovaikutustilanteessa. Goffmanin teoria ei kuitenkaan anna suoranaisia välineitä kielenkäytön yksityiskohtaiseen analysointiin, joten hyödynnän analyysissäni myös etnometodologiasta kumpuavan diskurssi-analyttisen vuorovaikutustutkimuksen työkaluja, joilla on tutkittu muun muassa neuvonantoa ja delikaattisuutta eli arkaluontoisuuden tuottamista ja käsittelyä vuorovaikutuksellisina toimintoina. (Esim. Silverman 1997; Juhila 2000; Samra-Fredericks 2010; Hall ym. 2014; Hall & Slembrouck 2014; van Nijnat-

ten & Suoninen 2014; Jokinen ym. 2016.)

**NEUVONANNON KOLME TYYPPIÄ
JA NIISSÄ TEHTÄVÄ KASVOTYÖ
AINEISTON VERTAISPALAUTTEISSA**

Tarkastellassani palautevuorojen rakentumista aineistossani havaitsin, että puheenvuorot rakentuvat tyypillisesti siten, että ne alkavat arvioivasta palautteesta, joka sisältää kehuja ja positiivisia huomioita. Niitä seuraa, yleensä varovaisesti esitetyt, kriittiset huomiot ja mahdollisesti myös vaihtoehdoisen toimintatavan esittäminen eli neuvonanto. Joissakin tapauksissa esitetään lisäksi perusteluita kriittisille havainnoille tai ehdotuksille. Usein kommenttipuheenvuoro loppuu jonkinlaiseen lyhyeen positiiviseen toteamukseen (”joo, hyvin meni” tms.). (Vrt. Milan ym. 2010.)

Olen paikantanut aineistosta sekä epäsuoria että suoria neuvonantoepisodeja. Havaitsin, että kaikkiin paikantamiini neuvonantoepisodeihin liittyy palautteen antajien toimesta tehtävää kasvotyötä, sekä omien että toisten kasvojen suojaamista. Kyseessä näyttää olevan eräänlainen jatkumo, jonka alkupäässä kyse on epäsuorasta neuvonannosta, jossa kysymysten kautta nostetaan vaihtoehtoinen preferoitu toimintatapa esiin. Näissä tapauksissa kysymyksen muodossa esitetty neuvo toimii jo itsessään kasvojen suojaamisen muotona. Jatkumon keskellä ovat neuvonantoepisodit, joissa neuvonanto seuraa kysymystä. Tällöin neuvonannon pohjustaminen kysymyksellä tekee siitä vähemmän kasvoja uhkaavan. Jatkumon toisessa päässä ovat sitten suorat neuvonannot, joissa kasvoja suojataan muilla keinoin

kuin kysymyksiä hyödyntämällä. Seuraavaksi lähdän tarkastelemaan näitä kolmea neuvonantoepisodin tyyppiä ja niissä tehtävää kasvotyötä yksityiskohdaisemmin edeten edellä mainitussa järjestyksessä.

Kysymyksen muodossa esitetty epäsuora neuvo

Aineistosta löytyi useita neuvonantoepisodeja, joissa vaihtoehtoinen toimintatapa nostettiin esiin kysymyksen muodossa. Tällainen epäsuora neuvonanto ei muodosta samanlaista uhkaa kasvojen menetykselle kuin suora neuvonanto. Seuraavat kolme otetta havainnollistavat sellaista kysymystyyppiä, jossa kommentointi alkaa maininnalla omasta miettimisestä, minkä jälkeen esitetään kysymys: ”mietin/jäin miettimään, että oisko pitänyt/voinu ...”. Kyseisen aloituksen kautta kommentoija nostaa esiin jonkin pohtimista tai korjaamista vaativan asian ja esittää siihen toisenlaisen, kommentoijan preferoiman, vaihtoehdon. Kimmo Svinhufvud (2011, 165) paikansi tutkielmaseminaareista samantyyppisen palautteenannon aloituksen, jolla hänen mukaansa korostetaan palautteen subjektiivisuutta ja sen taustalla olevan ajatusprosessin keskenäisyyttä ja vähennetään näin sekä puhujan että palautteen auktoriteettiä. Toisin sanoen vähennetään kasvoihin kohdistuvaa uhkaa.

Aineisto-otteissa OS tarkoittaa opiskelijaa, joka toimii harjoituksessa sosiaalityöntekijän roolissa ja SA sosiaalityöntekijää, joka esittää asiakasta. Puhujalla viitataan palautteen antajaan. Suluissa on mainintoja nonverbaalisesta viestinnästä ja minimipalautteesta. Kolme pistettä ennen tai jälkeen otetta tarkoittaa, että

ote ei aloita kommentoijan puheenvuoroa eikä pääty siihen. Neuvonantoepisodi on kuitenkin kokonaisuudessaan esitetty otteessa. Joissain otteissa käytetty hakasulku ilmaisee päällepuhumisen alkamiskohtaa. Analyysin kannalta keskeiset kohdat on merkitty paksunnoksella ja osassa otteissa myös kursiivilla. Seuraavissa kolmessa otteessa paksunnoksella on merkitty reflektiokysymyksen muodossa esitetty epäsuora neuvo.

Ote 1

...Sit **mä mietin, että oisko pitänyt ehkä olla vähän enemmän minimipalautetta** (OS: mm, nyökyttelee). Et kun tuli pitkä vastaus niin sä olit vaan tällai (OS naurahtaa ja nyökyttelee), et oisko pitänyt vähän niinku jotenkin (puhuja naurahtaa, OS: mm, nyökyttelee ja naurahtaa) ...

Ote 2

...Mut **mä kans mietin**, että sä menit aika suoraan siihen väkivaltateemaan, kun se on niin sensitiivinen aihe, **että oisko sitä voinu ehkä vähän niinku lähestyä vähän epäsuoremmiin...**

Ote 3

... **Mietin, et oisko pitänyt jättää enemmän tilaa, jotenkin sellasta tyhjää aikaa asiakkaalle** (OS nyökkää), mut mä en tiä...

Kaikissa yllä esitetyissä otteissa ehdotettu toiminta – minimipalautteen lisääminen (ote 1), väkivaltateeman epäsuorempi lähestyminen (ote 2) ja lisätilan antaminen asiakkaalle (ote 3) – nostetaan esille pohtivan kysymyksen muodossa, jossa puhuja ikään kuin vielä puntaroi näkemäänsä eikä ole muodostanut siitä lopullista kantaansa.

Sen lisäksi ehdotuksiin tehdään vielä varauksia ja niitä pehmennetään monin tavoin: otteessa 1 lisämääreillä ”ehkä”, ”vähän enemmän”, ”vähän niinku jotenkin” sekä naurahduksella ja otteessa 2 lisämäärein ”ehkä vähän niinku”, ”vähän epäsuoremmiin” ja otteessa 3 epämääräistämällä ehdotusta (”jotenkin sellasta tyhjää tilaa”) ja osin perääntymällä ehdotuksesta (”mut en mä tiä”) (ks. perääntymisestä Svinhufvud 2011 ja delikaattisuudesta van Nijnatten & Suoninen 2014).

Näiden itsereflektiokysymysten lisäksi aineistosta löytyy myös pari yleisen kysymyksen muotoon puettua muutosehdotusta.

Ote 4

...Ehkä sitten tossa kun lähetettiin punnitsemaan noita vaihtoehtoja, että haluatko tehdä näin vai haluatko tehdä näin, niin **olisiko vaan pitänyt sanoa, että nyt tehdään näin**. Tavallaan eihän se oo kiva sen asiakkaan ruveta sitä määräälemään, mut sitten se spekulatio olis siitä jäänyt (OS nyökkää)...

Ote 5

Okei (puhuja naurahtaa), tota, mä laitoin tänne nyt tällasia asioita, että ihan se eka kun sul tuli nuori sinne huoneeseen ja kun sä ensimmäiseksi kysyit, että ”mites sun päivä on menny”? ja sit hän sano jotenkin ”ihan hyvin”, niin sit sä jatkoit, hyppäsit suoraan (OS naurahtaa) seuraavaan asiaan. Jotenkin tuli vähän semmonen tunne, et **oiskohan siitä voinut kysyä vähän lisää** (OS:mm), **et mikä se on se hyvä päivä, mitä sä tarkotit tolla**. Se jäi vähän irralliseksi...

Molemmissa palautteissa puhuja esittää epäsuoran neuvon kysymyksen muodossa: ”olisiko vaan pitänyt...” (ote 4) ja ”oiskohan siitä voinut...” (ote 5). Tämän jälkeen hän esittää perustelun ehdotukselleen: ”se spekulatio olis siitä jäänyt” ja ”se jäi vähän irralliseksi”. Nämäkin puheenvuorot sisälsivät lisäksi varauksia (”ehkä”) sekä epämääräisyyden ja epävarmuuden osoittamia (”tavallaan” ja ”jotenkin tuli vähän semmoinen tunne”), jolla heikennetään niiden auktoriteettiluonnetta ja tehdään ne helpommin vastaanotettaviksi.

Kysymyksellä pohjustettu neuvo

Astetta selkeämpi tapa nostaa esiin vaihtoehtoinen ajatus tai toimintatapa on kysymyksen jälkeen esitettävä neuvo. Näitä esimerkkejä aineistosta nousi esiin muutama. Seuraava ote on siinä suhteessa poikkeuksellinen, että siinä asiakkaita on kaksi: äitiä esittävä sosiaalityöntekijä ja hänen teini-ikäistä tytärtään, Tiinaa, esittävä opiskelija. Oteessa neuvon johdatteleva kysymys on kursivoitu ja sitä seuraava neuvo paksunnettu.

Ote 6

... Ainakin se, mihin mä kiinnitin huomioita, niin kuin sä itekin sanoit, sä vähän jossain vaiheessa asetuit vähän sen äidin puolelle (OS nyökyttelee), *et mä just mietin, että missä menee se raja, että missä, missä niinku missä kohtaa tulee niinku semmoinen olo, että asetutaan* (SA nyöykkää) *kaikki niinku et Tiinaa vastaan oltais.* Varmaan tosi häilyvää, **pitää just olla tarkkana siinä, et miten se menee...**

Palautteen antaja esittää aluksi havainnon siitä, että harjoituksessa sosiaali-

työntekijänä toiminut opiskelija oli tilanteessa asettunut liikaa äidin puolelle. Havainto nostetaan esiin viittamalla siihen, että kyseinen opiskelija oli itsekin nostanut vastaavan asian esiin omassa alkupuheenvuorossaan (ks. Peräkylä 2001, 355). Tämän paikannetun samanmielisyyden jälkeen palautteen antaja esittää pohtivan kysymyksen siitä, missä kohtaa asetelma voi näyttää siltä, että kaikki ovat nuorta vastaan. Tähän kysymykseen puhuja ei itse vastaa, vaan toteaa rajan olevan häilyvä, minkä jälkeen hän antaa neuvon: ”pitää just olla tarkkana siinä, et miten se menee”. Neuvo annetaan yleisessä tiedonjakoformaattissa, jolloin se ei vaaranna kenenkään kasvoja (Hall & Slembrouk 2014, 104–105; Silverman 1997, 113–128).

Seuraavassa otteessa kyse on harjoituksesta, joka sijoittuu gerontologiseen sosiaalityöhön.

Ote 7

No tota, mm, mä laitoin tänne tällaisia juttuja, ensimmäiseksi kirjoitin kysymyksen, *pitäisikö selvittää vähän potilaan tai asiakkaan todellisuuden tajua ennen tilannekartoitusta*, kun musta tuntuu, että kun sä tulit ja esittäydyt asiakkaalle niin sä menit (OS nyöykkää) niinku tosi suoraan siihen asiaan (SA nyökyttelee), et nyt täältä tulee näitä kysymyksiä (OS naurahtaa, SA nyökyttelee) että tota et jotenkin jäi sellanen olo, että **siinä välissä olis voinu jotain** (OS naurahtaa, SA nyökyttelee) **vaikka kysyä että mitä teille täällä tänään kuuluu** (SA nyökyttelee, OS nyöykkää)...

Palautteen antaja esittää melko suoran kriittisen sävyisen kysymyksen, jossa hän tavallaan kysyy, olisiko tilanteessa

pitänyt toimia jotenkin toisin ja johon hän antaa myös vastauksen kuvailemalla ensin opiskelijan toimintaa tilanteessa ja antamalla sen jälkeen neuvon siitä, miten tilanteessa olisi voinut toimia toisin: ”siinä välissä olis voinu jotain, vaikka kysyä että...”. Vaikka puheenvuoro on luonteeltaan edellisiä normatiivisempi, on siinäkin pehmentimiä, joilla sen auktoriteettiä vähennetään. Näistä keskeisin on omaan subjektiiviseen tuntemukseen viittaaminen (”musta tuntu”, ”jotenkin jäi sellanen olo”), jolloin tehdyt havainnot ja annettu neuvo näyttävät vain puhujan omina tuntemuksina ja näkemyksinä, eivät objektiivisina totuuksina (ks. Svinhufvud 2011).

Seuraavassa otteessa kommentoijan esittämä kysymys virittää hänet itsensä pohtimaan mahdollisen parisuhdeväkivallan toistumisen uhkan esiinnostamisen tarvetta.

Ote 8

...Hmm, no nyt siis mulla tuli mieleen toi, että tietysti väkivalta-asioissa pitää aina olla toi nollatoleranssi mut mä mietin, että *oliks se vähän johdattelevaa, kun tavallaan paljon tuli semmosta, että "jos hän vielä tulee kotiin ja jos siellä..."* niinku aika spekulatiivista, niin **eihän sun tarvii semmosta sen asiakkaan puolesta ees ajatella**, (SA kuiskaa: pitää) **mut toisaalta** (SA kuiskaa: pitää) **pitää nimenomaa ajatella** (SA nyökyttelee), niin sit mä jäin tossa niinku miettimään mielessäni, mut tulin sit lopputulokseen, että näinhän siinä **tavallaan pakko vaan ajatella toisen puolesta**, et eiks se nyt tajuu (sekä puhuja, SA ja OS naurahtavat)...

Puhuja esittää pohtivan kysymyksen siitä, toimiko opiskelija harjoituksessa liian johdattelevasti olettaen, että asiakkaan kokema väkivaltilanne mahdollisesti toistuisi. Puhuja lähtee pohtimaan kysymystä ensin esittämällä neuvon muotoon esitetyn väitteen: ”eihän sun tarvii semmosta sen asiakkaan puolesta ees aatella”, mutta heti samaan hengenvetoon esittää vastakaisen väitteen: ”toisaalta pitää nimenomaa ajatella”. Sen jälkeen opiskelija kuvaa miettineensä asiaa ja tulleen siihen lopputulokseen, että ”pakko vaan ajatella toisen puolesta”.

Puheenvuoro on siinä mielessä kiinnostava, että harjoituksessa asiakkaan roolissa ollut sosiaalityöntekijä ottaa sen aikana selvästi kantaa palautetta antavan opiskelijan pohdintaan, millä voi olla merkitystä siihen, miten opiskelijan puheenvuoro rakentuu. Sen jälkeen kun puhuja on esittänyt väitteen siitä, että opiskelijan ei olisi tarvinnut etukäteen spekuloida väkivallan toistumisella ja ajatella asiakkaan puolesta, kuiskaa sosiaalityöntekijä neuvon: ”pitää”. Tämän jälkeen puhuja esittää sosiaalityöntekijän kanssa samanmielisen näkemyksen: ”mut toisaalta pitää...”, jota sosiaalityöntekijä vahvistaa nyökyttelemällä. Lopulta puhuja esittää tämän näkemyksen pohdintansa lopputulemana: ”näinhän siinä tavallaan pakko vaan ajatella toisen puolesta, et eiks se nyt tajuu...”, joskin samalla sitä hieman epä-määräistäen ja kommenttinsa jälkeen naurahtaen. Tämän neuvon sosiaalityöntekijä kuittaa hyväksyvästi nyökyttelemällä ja naurahtamalla, johon myös sosiaalityöntekijänä toiminut opiskelija yhtyy. Tässä siis neuvonannon lähteminen liikkeelle kysymyksestä, jota voitiin tarkastella eri näkökulmista lopulta

päätyen yhdessä jaettuun näkemykseen, mahdollisti kaikkien osapuolien kasvojen säilyttämisen tilanteessa (ks. Peräkylä 2001, 355; Vehviläinen 2014, 143–145). Lisäksi neuvonannon loppuosa – ”eik se nyt tajuu” – on ilmaistu humoristisella äänenpainolla, joka keventää tunnelmaa ja mahdollistaa toteamukselle naurahtamisen, mikä omalta osaltaan helpottaa kritiikin esittämistä ja vastaanottamista ja suojelee osapuolien kasvoja (ks. Goffman 2012, 32–35; van Nijnatten & Suoninen 2014, 141).

Suora neuvonanto ja siihen liittyvä kasvotyö

Aineistosta löytyy myös neuvonantoepisodeja, joissa neuvon auktoriteettitilunnetta tai neuvonantoon liittyvää vuorovaikutuksellisesti hankalaa hierarkkista asetelmaa ei lievennetä kysymyksiä käyttämällä. Kaikkia näitä puheenvuoroja yhdistää se, että puheenvuoron alussa annetaan erityisen runsaasti kehuja opiskelijan toiminnasta vuorovaikutusharjoituksessa ja vasta puheenvuoron loppuosassa esitetään jokin yksittäinen kriittinen kommentti ja siirrytään neuvonantoon. Lisäksi niissä käytetään runsaasti myös muita keinoja osapuolien kasvojen suojelemiseen.

Eräs selkeästi havaittavissa oleva keino vähentää annetun neuvon auktoriteettitilunnetta ja neuvonantoon liittyvää hierarkkista asetelmaa suorassa neuvonannossa on neuvon antamisen jälkeen sen kyseenalaistaminen tai siitä perääntyminen (ks. Svinhufvud 2011). Seuraavissa otteissa neuvo on merkitty paksunnoksena ja sitä seuraava neuvon kyseenalaistaminen tai siitä perääntyminen kursivilla.

Ote 9

(Ensin runsaasti kehuja) ... Mut mulla tuli semmonen ainoo pieni niinku huomautettava, että **mun mielestä ehkä ois pitänyt enemmän tuoda esiin sitä, et nyt se vauva tulee sinne** (OS nyökyttelee) **et ootsä miettinyt, että se et oo enää sinä** (OS: mm) **vaan et se on se vauva**. *No en mä tiedä, ehkä se olis ollu liian silleen tai ehkä se on itsestään selvää, että hän tajuaa sen.*

Ote 10

(Ensin runsaasti kehuja) ...Ää **ehkä ehkä sit sellaseen minimipalautteeseen vois vähän kiinnittää vielä huomiota enemmän** (OS nyökyttelee) **ehkä semmosta nyökkäilyä ja muuta** *mut se on tietysti vähän yksilöllistä* että (OS ja SA nyökkäävät). *Ite ehkä toimin lähinnä sillein niinku näin (OS, SA ja puhuja hymähtävät), mikä ei oo välttämättä (puhuja nauhahtaa) hyvä, mutta ehkä semmonen rauhallisempi on hyvä. Muuten olit tosi rauhallinen ja semmonen et oikeesti pysty puhumaan.*

Otteessa 9 positiivisen palautteen jälkeen puhuja nostaa esiin ”ainoon pienen huomautettavan” asian. Vaikka itse neuvo esitetään suoraan ja velvoittavana (”ois pitäny enemmän tuoda esiin...”) alkaa se ehdollistamisella ”ehkä” ja esitetään puhujan omana henkilökohtaisena mielipiteenä. Lisäksi heti neuvon esittämisen jälkeen puhuja itse kyseenalaistaa neuvonsa hyödyllisyyden (”no en mä tiedä...”).

Jälkimmäisessä otteessa puolestaan kehujen jälkeen annettu neuvo (”minimipalautteeseen vois vähän kiinnittää vielä huomiota enemmän”) annetaan niin ikään pehmentäen (”vähän” ja ”vielä enemmän”) sekä neuvoa ehdollistaen

ehkä-sanaa useampaan kertaan käyttämällä. Vaikka puhuja toisaalta tarkentaa neuvoaan antamalla joitain esimerkkejä sopivasta minimipalautteesta, hän hetken jälkeen perääntyy ja kyseenalaistaa antamiensa tarkempien ehdotusten yleispätevyyden korostamalla asian yksilöllisyyttä; vaikka hän itse toimii kuvutulla tavalla, niin se ei kuitenkaan tarkoita, että se on ”välttämättä hyvä” tapa vaan ehkä päinvastoin ”rauhallisempi voi olla hyvä”. Tämän jälkeen puhuja siirtyykin antamaan positiivista palautetta opiskelijan rauhallisesta tyylistä.

Edellisissä puheenvuoroissa puhujat siis itse kyseenalaistavat antamansa neuvon yleispätevyyden tai hyödyllisyyden heti sen annettuaan. Svinhufvud (2011, 176) paikansi tutkimuksestaan opponentin toiminnasta samantapaista oman kommentin relevanssin tai palautteen antajan oman kompetenssin kyseenalaistamista. Lisäksi opponentti saattoi mainita itse tekemistään samankaltaisista virheistä ja näin korostaa asemaansa vertaisena.

Tällainen asetelma tulee selvästi esille seuraavassa otteessa, jossa puhuja asemoituu yhtä lailla virheitä tekeväksi vertaiseksi.

Ote 11

(ensin paljon kehuja) ...Sit ehkä sun vastaukset ja kysymykset oli semmosia pitkiä semmosia ajatelmatyyppejä että **ehkä vois sillai napakoittaa, että kerro tästä piste eikä sillee vyöry näin**. *Mut ite teen ihan sitä samaa, etten ole mikään ihminen* (puhujaa naurahtaa, johon SA yhtyy) *sitä kommentoimaan, mutta näin, joo.*

Kehujen esittämisen jälkeen puhuja nostaa esiin neuvon vastausten ja ky-

symysten napakoittamisesta. Toisaalta neuvonantoa pohjustetaan ja oikeutetaan puhujan tekemillä havainnoilla opiskelijan pitkistä ja asetelmatyyppeistä vastauksista ja kysymyksistä, mutta heti sen jälkeen puhuja kyseenalaistaa oman asemansa neuvojen antajana mainitsemalla syyllistyvänsä itse samaan sekä naurahtamalla. Kritiikki joka kohdistuu yhtä lailla puhujaan, lieventää osaltaan myös toisen kasvoihin kohdistuvaa uhkaa (ks. Goffman 2012, 32–35).

Seuraavassa kahdessa otteessa rakenne on sillä tavoin samanlainen, että runsaasti kehuja sisältäneen alkupuheenvuoron jälkeen nostetaan esille vain yksi pieni puhujan havaitsema asia, jonka opiskelija olisi voinut tehdä vuorovaikutustilanteessa toisin:

Ote 12

... (ensin paljon kehuja) **Tietysti vähän just sitä minimipalautetta ois voinu niinku antaa enemmän** (OS nyökyttelee). Se olis ehkä vähän ollu vähän semmonen rennompi tai sillei (SA ihan pieni nyökkäys). *Ei tässä muuta.*

Ote 13

(Alkuun paljon kehuja)...otit kyllä huomioon sen perhetilanteen ja isän aseman mut se **olis just voinu** vähän enemmän ruveta pohtimaa, kun se tuli vähän **niinku vihjettä, että se isä on niinku lepsu** (OS nyökyttelee), **että millanen se kontakti siihen isään on**, onks hän paljonkin sen isän luona ja tällasta (SA nyökkää pienesti). *Mut meni mun mielestä muuten hyvin...*

Ensimmäisessä puheenvuorossa kättäin enemmän minimipalautetta ja

toisessa isäkontaktin laajempaa selvittelyä. Molemmissa otteissa myös esitetään perustelu, miksi se olisi ollut hyvä tai tarpeellista: keskustelu olisi sujunut rennommin (ote 12) ja keskustelussa tuli vihjeitä isän lepsuudesta, joihin olisi voinut tarttua (ote 13). Nämäkin puheenvuorot sisältävät paljon pehmenyksiä ja epämääräistämistä: ”vähän”, ”niinku”, ”ehkä vähän”, ”tai sillei” (ote 12) ja ”vähän” ja ”niinku” (ote 13). Lyhyen perustelun jälkeen molemmissa esimerkeissä kritiikki ja siihen liittyvä neuvo asetetaan laajempaan, positiiviseen kontekstiin korostaen opiskelijan muutoin pärjänneen harjoituksessa moitteettomasti: ”ei tässä muuta” (ote 12) ja ”mut meni mun mielestä muuten hyvin” (ote 13).

Yleensä kommenttipuheenvuorojen aikana vastaanottava opiskelija ei kommentoi saamaansa palautetta minimipalautetta lukuun ottamatta. Nämä minimipalautteet ovat joko samanmielisyyttä osoittavia (”mm”), nyökkäyksiä tai naurahduksia. Aineistosta löytyy kuitenkin yksi kiinnostava poikkeustapaus, jossa palautetta saava opiskelija keskeyttää omalla puheenvuorollaan palautteen antajan:

Ote 14

(Alussa paljon kehuja) ..**ja tietysti katsekontakti, joo, siihen vois kiinnittää huomiota**, mutta ehkä se tilanne kun häkeltyy ja hämmentyy niin (OS: mm) koittaa saada (OS:mm) jostain sitä turvaa [(epäselvää)

OS: [siks mulla oli tää paperi tässä, jos tapahtuu jotain niin sit

Toisaalta se sit aiheuttaa sen, että sine kääntyy, et jos sitä ei oo niin sit

sun on vaan pakko kattoo sitä asiakasta (OS:mm), mutta, mut joo. **Ehkä enemmän sit minimipalautteita vois olla** (OS nyökkää) *mutta en tiä. Ihan hyvä, niinku kuitenkin olit sillei niinku läsnä.*

Positiivisten kommenttien jälkeen puhuja esittää neuvon huomion kiinnittämisestä katsekontaktiin. Heti sen jälkeen hän kuitenkin ”mutta” sanan kautta lieventää neuvon mahdollisesti sisältyvää kriittistä ulottuvuutta tuomalla esiin harjoitukseen liittyvät tilannetekijät, jotka voivat johtaa häkeltymiseen ja turvan hakemiseen, mikä tässä viittaa opiskelijan käytössä olevaan paperiin, johon oli kirjoitettu etukäteen kysymyksiä, joita tilanteessa voisi kysyä. Opiskelija tarttuu välittömästi tähän selitykseen samanmielisyyden ilmaisullaan kommentoijan puheen päälle puhuen (”siks mulla oli tää paperi...”). Kommentoija ei kuitenkaan vedä varsinaista neuvoaan takaisin, vaan nimeää paperin käyttämisen toisaalta juuri ongelmien lähteeksi ja esittää ratkaisuksi pikemminkin paperin pois jättämisen. Tämän jälkeen puhuja vielä toistaa neuvon minimipalautteen lisäämisestä, minkä opiskelija ottaa vastaan nyökkäämällä. Potentiaalisesti kasvoja uhkaavaa tilannetta on kuitenkin pehmennetty muun muassa siten, että neuvo on esitetty ehdollisena (”ehkä”) ja lopulta puhuja vielä kyseenalaistaa sen ja osittain peräänantyy siitä (”mut en tiä”) (ks. Svinhufvud 2011). Puheenvuoronsa lopuksi hän antaa vielä positiivista palautetta opiskelijan muusta läsnäolosta.

POHDINTA

Tutkimuksissa on esitetty, että neuvon antaminen on usein vuorovaikutuksellisesti vaativaa, koska se rakentaa tiedollisen hierarkian neuvonantajan ja vastaanottajan välille. Se voi olla haastavaa myös sellaisessa institutionaalisessa tilanteessa, kuten esimerkiksi sosiaalityön asiakas kohtaamisessa, jossa instituution edustajan ajatellaan omaavan jotain sellaista tietoa, jota toisella osapuolella ei ole ja jota hän tarvitsee, jolloin neuvominen rakentuu ammattilaisen institutionaaliseksi oikeudeksi tai jopa velvollisuudeksi (Juhila 2000; Jokinen 2012; Hall & Slembrouk 2014).

Seminaaritalanteessa toisten opiskelijoiden suoritusta kommentoivan opiskelijan tilanne on siinä suhteessa erilainen, että kyse on vertaispalautteesta. Opiskelijalta odotetaan tilanteessa palautetta ja mielellään myös neuvoja, mutta lähikohtaisesti hänellä ei ole samanlaista auktoriteettiasemaa kuin esimerkiksi opettajalla instituution edustajana on. Toisen opiskelijan suorituksen arvioi-

minen ja neuvojen antaminen luovat hetkellisesti epätasa-arvoisen asetelman, jossa toinen opiskelijoista asettuu asi-
antuntijan asemaan. (Svinhufvud 2011, 183–185.) Vaikka oppimisen näkökulmasta tätä voidaan pitää palautteenannon tarkoituksenakin, joutuu opiskelija tasapainoilemaan tilanteessa eräänlaisella kiikkulaudalla. Hänen odotetaan tuovan esille omaa kykyään esittää hyviä, reflektoituja ja perusteltuja havaintoja toisen opiskelijan suorituksesta ja mahdollisesti vielä kykyä antaa neuvoja toiminnan kehittämiseksi. Samaan aikaan hän joutuu kuitenkin varomaan toisen opiskelijan yläpuolelle asettumista ja neuvojen antamista tavoilla, jotka voisivat vaarantaa hänen omat kasvonsa tai toisen kasvot kyseisessä tilanteessa. Kasvojen suojaaminen neuvojen antajan omaa auktoriteettiasemaa tai neuvon auktoriteettiasemaa säätelemällä näyttikin olevan vahvasti läsnä kaikissa analysoimissani neuvonantoepisodeissa. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut aineistossa esiintyvät eri neuvonannon tyypit ja niissä keskeisimmin käytetyt kasvotyön muodot.

Taulukko 1. Aineistossa esiintyvät keskeiset kasvotyön käytännöt eri neuvonannon tyypeissä.

Neuvonannon tyyppi	Keskeiset kasvotyön käytännöt
Kysymyksen muodossa annettu epäsuora neuvo	Neuvon epäsuoruus itsessään suojaa molempien kasvoja Neuvon tuottaminen keskeneräisenä ja subjektiivisena Neuvon ehdollistaminen ja pehmentäminen
Kysymyksellä pohjustettu neuvo	Neuvon subjektiivisuuden korostus omaan tunteeseen tai ajatteluun viittamalla Neuvon antaminen yleisessä tiedonjakoformaattissa Samanimielisyyteen viittaaminen Neuvon pehmentäminen mm. naurulla/huumoristisella äänenpainolla
Suora neuvonanto (ilman kysymysten käyttämistä)	Ennen neuvoa erittäin runsaasti kehuja Neuvon esittäminen subjektiivisena Neuvon ehdollistaminen ja pehmentäminen Neuvon hyödyllisyyden kyseenalaistaminen ja siitä perääntyminen Itse virheitä tekeväksi vertaiseksi asettuminen

Aineistossa paljon käytetty neuvonannon muoto oli neuvon esittäminen kysymyksen muodossa. Kun preferoitu toimintatapa nostetaan esille kysymyksen muodossa, vältetään suora normatiivinen neuvonanto, jossa neuvoja positioituu neuvottavan yläpuolelle. Kysymysmuoto tuottaa neuvon lisäksi keskeneräisenä, mikä vähentää sen normatiivisuutta. Samalla sillä suojataan myös kommentoijan omia kasvoja, sillä kysymyksen muodossa esitetystä neuvosta on myös mahdollista helposti perääntyä, jos siihen tulisi vastakommenteja. (Ks. Svinhufvud 2011.) Vaikka kysymysmuoto jo itsessään suojaa hyvin osapuolien kasvoja pehmennettiin neuvoa myös muilla tavoin, esimerkiksi ehdollistamalla ja epämääräistämällä sitä käyttämällä sellaisia lisämääreitä kuin ”vähän”, ”ehkä” ja ”tavallaan” (ks. Suoninen 1999, 105; van Nijnatten & Suoninen 2014, 141).

Aineistosta löytyi myös muutama neuvonantoepisoodi, jossa ensin esitetään jokin pohdittava kysymys, jota palautteen antaja alkaa itse pohtia ja esittää lopuksi neuvon pohdintansa lopputulena. Kysymyksen avulla pohjustetut neuvot eivät näyttäyty niinkään yleisluontoisina totuuksina kuin puhujan omina subjektiivisina havaintoina, tuntemuksina ja pohdintoina, mikä vähentää niiden auktoriteettiluonnetta (ks. Svinhufvud 2011). Toisaalta neuvo saatettiin esittää myös yleisessä tiedonjakoformaattissa, jolloin se ei muodosta samanlaista uhkaa kasvoille kuin suorat personoidut neuvot (ks. Silverman 1997). Neuvoa saatettiin myös pehmentää esimerkiksi naurahduksella ja humoristisella äänensävyllä (ks. Goffman 2012, 34–35).

Silloin kun neuvoa ei esitetty kysymysmuodossa eikä sitä pohjustettu kysymyksellä, suojattiin vastaanottajan ja puhujan kasvoja muilla tavoin. Puhuevuorot rakentuivat siten, että ennen kriittisen kommentin ja neuvon esittämistä annettiin erityisen runsaasti positiivista palautetta, jolloin kriittinen havainto ja sitä seuraava neuvo näyttäytyivät vain pienenä kauneusvirheenä muutoin hyvin sujuneessa kokonaisuudessa. Tyypillistä näissä tapauksissa oli myös se, että neuvo esitettiin ehdollisena ja subjektiivisena näkemyksenä. Lisäksi neuvonantaja saattoi myös kyseenalaistaa neuvonsa hyödyllisyyden heti sen annettuaan. Neuvonantaja saattoi myös tuottaa itsensä yhtä lailla virheitä tekevänä vertaisena, mikä alensi neuvonantajan auktoriteettiasemaa. (Ks. Goffman 2012, 50; ks. Svinhufvud 2011.)

Neuvon esittäminen epäsuorasti kysymyksen muodossa, sen pohjustaminen kysymyksellä, neuvon tuottaminen subjektiivisena, ehdollisena tai muilla tavoin pehmennettynä ovat kaikki keinoja, jotka mahdollistavat palautteen antajaa osoittamaan omaa kompetenssiaan havaintojen tekijänä ja neuvojen antajana samalla kuitenkin suojaten tilanteessa sekä hänen omia että toisten kasvoja. Niiden voi ajatella tukevan myös refleksiivistä ja yhteisöllistä oppimista, sillä neuvon esittäminen kysymyksen muodossa tai kommentoijan omana pohdintana, ei yleisenä totuutena, antaa palautteen vastaanottajalle mahdollisuuden muodostaa neuvon oikeellisuudesta tai hyödyllisyydestä oman, mahdollisesti palautteen antajan kanssa vastakkaisenkin, näkemyksen (ks. Vehviläinen 2014; vrt. Logren ym. 2019, 627). Lisäksi voidaan olettaa, että

opiskelijoiden tekemä hienovireinen kasvotyö loi edellytykset turvallisen oppimisympäristön rakentumiselle ja avasi siten mahdollisuuden myös kollektiivisen ymmärryksen rakentamiselle sosiaalityön asiantuntijuudesta ja tavoiteltavasta ammatillisesta vuorovaikutuksesta.

Vehviläinen (2001) kuitenkin huomauttaa, että palautteen ja neuvojen vastaanottaminen luovat oppimistilanteen, jossa opiskelijan oma rooli ei ole kovin aktiivinen. Kyseisessä harjoituksessa reflektion jatkuminen mahdollistui sekä palautekierroksen jälkeisellä keskustelulla että siten, että opiskelijat saivat kotiin nähtäväkseen nauhoituksen heidän omasta harjoituksestaan, josta he tekivät vielä kirjallisen itse-reflektion. Nämä reflektiot eivät ole tämän tutkimuksen aineistona, mutta opettajana ne luettuani huomasin opiskelijoiden usein viittavan niissä saamaansa palautteeseen. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin sitä, millä tavoin vertaispalautteet toimivat opiskelijoiden itsereflektion resursseina ja edesauttavat opiskelijan oppimista (vrt. Vapalahti ym. 2013).

Vaikka tämän rajallisen aineiston avulla tehdyt tulkinnat eivät ole suoraan yleistettäviä, niin katson kuitenkin analyysini osaltaan valaisevan sitä, miten vaativaa ja hienovireistä toimintaa korjaavan palautteen ja neuvojen antaminen vertaispalautteena seminaartilanteessa vuorovaikutuksellisesti on. Yleistettävyyden sijaan puhuisin Jan Fookin (2002) tavoin siirrettävyydestä (transferability), jonka mukaan artikkelissa esitetyt analyttiset ideat, tehdyt käsitteellistykset sekä analyysin tuloksena identifioimani neuvonannon tyy-

pit ja kasvotyön käytännöt voivat olla sovellattavissa vastaavanlaisten tilanteiden tarkasteluun.

Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna näen, että varsinaisen vuorovaikutusharjoituksen lisäksi myös sen havainnoiminen ja palautteen antaminen ovat oppimisen kannalta tärkeitä toimintoja. Varsinaisen vuorovaikutusharjoituksen lisäksi nekin harjaannuttavat opiskelijoita haastaviin vuorovaikutustilanteisiin, kuten muutostarpeen esiin nostamiseen ja neuvojen antamiseen, jotka ovat keskeisiä toimintoja myös käytännön sosiaalityössä.

KIRJALLISUUS

- Bogo, Marion & Katz, Ellen & Regehr, Cheryl & Logie, Carmen & Mylopoulos, Maria & Tufford, Lea (2013) Toward understanding meta-competence: An analysis of students' reflection on their simulated interviews. *Social Work Education* 32 (2), 259–273. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.738662>
- Bolger, Janine (2014) Video self-modeling and its impact on the development of communication skills within social work education. *Journal of Social Work* 14 (2), 196–212. <https://doi.org/10.1177/1468017313476982>
- Butler, Carly W. & Potter, Jonathan & Danby, Susan & Emission, Michael & Hepburn, Alexa (2010) Advice implicative interrogatives: building 'client-centred support' in a children's helpline. *Social Psychology Quarterly* 73 (3), 265–287. <https://doi.org/10.1177/0190272510379838>
- Dannels, Deanna P. (2001) Time to speak up: A theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education* 50 (2), 144–158. <https://doi.org/10.1080/03634520109379240>
- Dannels, Deanna P. (2002) Communication across the curriculum and in the disciplines: speaking in en-

- gineering. *Communication Education* 51 (3), 254–268. <https://doi.org/10.1080/03634520216513>
- Duffy, Joe & Das, Chaitali & Davidson, Gavin (2013) Service user and carer involvement in role-plays to assess readiness for practice. *Social Work Education*, 32 (1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.639066>
- Fook, Jan (2002) Theorizing from Practice. Towards an inclusive approach for social work research. *Qualitative Social Work* 1 (1), 79–95. <https://doi.org/10.1177/147332500200100106>
- Goffman, Erving (2012) Vuorovaikutuksen sosiologia. Tampere: Vastapaino. Suomentanut Kaisa Koskinen.
- Hall, Christopher & Juhila, Kirsi & Matarese, Maureen & van Nijnatten, Carolus (toim.) (2014) Analysing social work communication. *Discourse in practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203084960>
- Hall, Christopher & Slembrouck, Stef (2014) Advice-giving. Teoksessa Christopher Hall, Kirsi Juhila, Maureen Matarese & Carolus van Nijnatten (toim.) *Analysing social work communication. Discourse in practice*. London: Routledge, 98–116. <https://doi.org/10.4324/9780203084960>
- 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. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 359–417.
- Hitchin, Sara (2016) Role-played interviews with service users in preparation for social work practice users' experience of coproduced workshops. *Social Work Education* 35(8), 970–981. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1221393>
- Hyvärinen, Marja-Leena (2011) Alakohmainen vuorovaikutuskoulutus farmasiasa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1604. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hyvärinen, Marja-Leena & Vaajoki, Anne & Ruth, Katri & Saaranen, Terhi (2013) Simulaatio oppimismenetelmänä hoitotieteen vuorovaikutuskoulutuksessa – kokemuksia Itä-Suomen yliopistosta. *Yliopistopedagogiikka* 20(2), 16–18.
- Jokinen, Arja (2012) Kategoriat, instituutio ja sosiaalisen järjestyksen tuottaminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, Kategoriat, kulttuuri ja moraalit. Johdatus kategorianalyysiin. Tampere: Vastapaino, 227–266.
- Jokinen, Arja (2017) Tavoiteltavat sosiaalityöntekijän ominaisuudet ja vuorovaikutusasetelmat asiakkaan kohtaamisessa opiskelijoiden tulkitsemana. *Janus* 25 (3), 191–207.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2016) Diskursianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsi (2000) Neuvot ja pulmat lastensuojelukeskusteluissa. Teoksessa Arja Jokinen & Eero Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna – Tutkimuksia auttamistyön arjesta*. Tampere: Vastapaino, 105–129.
- Kekoni, Taru & Mönkkönen, Kaarina (2017) Monitieteisesti ja -menetelmällisesti moniammatillisuutta oppimassa. *Yliopistopedagogiikka* (24) 1, 36–38.
- Koponen, Jonna (2012) Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1734. Tampere: Tampere University Press.
- Lazar, Ana (2014) Setting the Stage: Role-Playing in the group work classroom. *Social Work with Groups* 37 (3), 230–242. <https://doi.org/10.1080/01609513.2013.862894>
- Lefevre, Michelle (2015) Becoming effective communicators with children: Developing practitioner capability through social work education. *British Journal of Social Work* 45 (1), 204–224. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct109>
- Logren, Aija & Ruusuvaara, Johanna & Laitinen, Jaana (2019) Peer responses to self-disclosures in group counseling. *Text & Talk* 39 (5), 613–647. <https://doi.org/10.1515/text-2019-2042>
- McCarthy, Josh (2017) Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. *Active Learning in Higher Education* 18 (2) 127–141. <https://doi.org/10.1177/1469787417707615>

- Milan, Felise B. & Parish, Sharon J. & Reichgott, Michael J. (2010) A Model for educational feedback based on clinical communication skills strategies: beyond the "Feedback Sandwich". *Teaching and Learning in Medicine* 18 (1), 42–47. https://doi.org/10.1207/s15328015t1m1801_9
- Mönkkönen, Kaarina & Silen-Lipponen, Marja & Kekoni, Taru & Saaranen, Terhi (2021) Interprofessional understanding of ethical dilemmas: Learning experiences of simulation learning in social welfare and health care education. *Social Work Values and Ethics* (18) 2, 16–28. <https://doi.org/10.55521/10-018-206>
- Peräkylä, Anssi (2001) Erving Goffman: sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa Vilma Hänninen, Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 347–364.
- Samra-Fredericks, Dalvir (2010) Ethnomethodology and the moral accountability of interaction: Navigating the conceptual terrain of 'face' and face-work. *Journal of Pragmatics* 42 (8), 2147–2157. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.12.019>
- Schön, Donald A. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, David (1997) *Discourses of counselling. HIV counselling as interaction*. London: Sage.
- Suoninen, Eero (1999) Doing delicacy in institutions of helping: A case of probation office interaction. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Tarja Pösö (toim.) *Constructing social work practices*, 103–115. Aldershot: Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9780429460463-5>
- Suoninen, Eero & Jokinen, Arja (2005) Persuasion in social work interviewing. *Qualitative Social Work* 4 (4), 469–487. <https://doi.org/10.1177/1473325005058647>
- Svinhufvud, Kimmo (2011) Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. *Virittäjä* 115 (2), 156–192.
- Todd, Sarah (2012) Practicing in the uncertain: Reworking standardized clients as improv theatre. *Social Work Education* 21 (3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.557427>
- van Nijnatten, Carolus & Suoninen, Eero (2014) Delicacy. Teoksessa Christopher Hall, Kirsi Juhila, Maureen Matarese & Carolus van Nijnatten (toim.) *Analysing social work communication. Discourse in practice*. London: Routledge, 136–153.
- Vapalahti, Kati & Marttunen, Miika & Laurinen, Leena (2013) Online and face-to-face role-play simulations in promoting social work students' argumentative problem-solving. *Journal of Comparative Social Work* 8 (1). <https://doi.org/10.31265/jcsw.v8i1.92>
- Vehviläinen, Sanna (1999) *Structures of counselling Interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Vehviläinen, Sanna (2001) *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, Sanna (2014) *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.