

Leena Penttinen

Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa







ABSTRACT

Penttinen, Leena

Thesis discourse in an undergraduate research seminar

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2005, 175 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 0075-4625; 269)

ISBN 951-39-2187-5

Summary

Diss.

The purpose of the study was to explore the undergraduate research seminar as a social situation centred on the thesis process and thesis supervision. Seminar discussion was approached from a discourse analytical perspective. The research task was to describe how students, supervisors and discussants talk about the thesis and research process in the seminar and what kind of identities (both student and supervisor) are constructed in their talk.

The data consisted of eight undergraduate research seminars drawn from two disciplines, education and economics. Repertoire analysis was applied to identify the variety of the descriptions of the thesis process produced by the participants.

Students used eight different repertoires in describing their own thesis process. Supervisors produced nine recurrent repertoires. Four of the supervisor repertoires resembled teacher talk in classrooms. Three of the supervisor repertoires were those of a study counsellor who shows appreciation of and supports students in their research efforts. The remaining two supervisor repertoires were categorized as researcher talk, as in these repertoires the supervisor assumed the role of an expert in a particular field. The discussants used six different repertoires. Some of those repertoires functioned as generators of critical discussion, some had the role of providing collegial support. Discussants also used fewer academically challenging repertoires. Although two disciplines were represented in the data, there seemed to be more shared features than disciplinary differences.

Discourse analysis appeared to produce fruitful interpretations of the social action taking place in an undergraduate research seminar. Further research would throw more light on the different kinds of study discourses that emerged.

Keywords: discourse analysis, research seminar, higher education, supervision, master's thesis

Author's Address Leena Penttinen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä
FINLAND
E-mail: lpenttin@edu.jyu.fi

Supervisors Professor (Emerita) Sirkka Hirsjärvi
Department of Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Professor Leena Laurinen
Department of Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Docent Eero Suoninen
Department of Sociology and Social Sciences
University of Tampere, Tampere, Finland

Docent Oili-Helena Ylijoki
Research group for science,
technology and innovation studies
University of Tampere, Tampere, Finland

Opponent Docent Oili-Helena Ylijoki
Research group for science,
technology and innovation studies
University of Tampere, Tampere, Finland

ESIPUHE

Tämä tutkimus kertoo tutkielmaseminaarista pro gradu -tutkielman tekemisen ja ohjaamisen näyttämönä. Samankaltaisilla näyttämöillä olen jatko-opiskelijana osallistunut erilaisiin opiskelu- ja ohjauskeskusteluihin. Tutkimusprosessin aikana olen myös opettanut yliopistoyhteisössä. Tutkijan, opettajan ja jatko-opiskelijan vaihtuvat roolit ovat auttaneet ottamaan etäisyyttä tutkimuskohteeseen, joka liittyy välittömästi omaan kokemusmaailmaan. Olen saanut asettua eri osapuolten asemaan ja kuunnella puhetta, jota ehkä jo seuraavassa keskustelussa olen itse tuottanut. Erilaisten keskustelujen osapuolet ovat osaltaan vaikuttaneet tämän kirjan diskurssiin tutkielmaseminaarista.

Tutkimuksen syntyhistoriaan ja koko tutkimusprosessiin on eniten vaikuttanut työni ohjaaja, professori Sirkka Hirsjärvi, jonka tuella aloitin jatko-opintoni kasvatustieteen laitoksella. Kiitän häntä erityisesti vuorovaikutteisista ohjauskeskusteluista. Työn esitarkastajia, dosentti Oili-Helena Ylijokea ja dosentti Eero Suonista, kiitän saamistani rakentavan kriittisistä kommentteista käsikirjoituksen loppuvaiheen viimeistelyyn.

Jyväskylän yliopistossa 1990-luvun puolivälissä toimineen monitieteisen thindisc-ryhmän keskustelut suuntasivat tutkimustani erityisesti tutkielmaseminaaridiskurssiin. Työskentely avoimessa yliopistossa ja kasvatustieteen laitoksella on tarjonnut kollegiaalista pohdintaa yliopisto-opetuksen arjesta. Erityisesti korkeakoulututkimukseen liittyvistä keskusteluista kiitän tekstejäni kommentoinutta lehtori Tapio Aittolaa. Erikoistutkija Marja-Leena Böökiä ja lehtori Satu Perälä-Littusta kiitän tutkimustyön arjen ja akateemisen yhteisön ulkopuolelle ulottuvien vertaiskokemusten jakamisesta.

Professori Leena Laurista kiitän käsikirjoituksen kielenhuollosta ja tieteellisestä toimitustyöstä. Lehtori Michael Freemia kiitän abstraktin ja tiivistelmän englannin kielen tarkistamisesta. Julkaisuprosessin viime vaiheita virkisti tieteen ja taiteen vuoropuhelu, josta kiitokset kansikuvan visualisoineelle Heli Hietalalle. Jyväskylän yliopistoa ja kasvatustieteen laitosta kiitän jatko-opintojeni taloudellisesta tukemisesta.

Tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollista ilman tutkimusaineistoni ohjaajia ja opiskelijoita, jotka suhtautuivat myötämielisesti tutkijan läsnäoloon tutkielmaseminaarissa. Heitä kiitän saamastani tutkimusmateriaalista. Lämpimät kiitokset osoitan myös syksyn 2004 sosiologian laudaturseminaarilaisille, jotka toivat tuoretta opiskelijanäkökulmaa gradupuheen tulkintoihini.

Omistan tämän kirjan rakkaille miehille, Pekalle, Ilkalle ja Jukalle sekä Luffelle, tutkijan uskolliselle ystävälle.

Majaniemessä toukokuussa 2005

Leena Penttinen

KUVIOT

KUVIO 1	Seminaaridiskurssi osana yliopistoyhteisön toimintaa	31
KUVIO 2	Graduntekijän puheen ulottuvuudet	90
KUVIO 3	Seminaarilaisten puheen ulottuvuudet seminaarikeskustelussa .	139

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Älyllisen keskustelun attribuutioprosessit	38
TAULUKKO 2	Tutkimusaineisto	53
TAULUKKO 3	Graduntekijän puheen tunnuspiirteet ja puhujaidentiteetit	88
TAULUKKO 4	Ohjaajan puheen tunnuspiirteet ja tuotetut ohjaajan ja ohjattavan identiteetit	118
TAULUKKO 5	Seminaarilaisten puheen tunnuspiirteet sekä puhujalle ja graduntekijälle tuotetut identiteetit	136
TAULUKKO 6	Graduntekijän puhe kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa	140
TAULUKKO 7	Ohjaajapuhe kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa	141
TAULUKKO 8	Seminaarilaisten puhe kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa	142

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	9
2	DISKURSSINÄKÖKULMA TUTKIELMASEMINAARIIN	12
2.1	Sosiaalisesta konstruktionismista diskursiiviseen konstruktionismiin	12
2.2	Diskurssintutkimuksen keskeisiä jäsennyksiä	15
3	TUTKIELMASEMINAARI AKATEEMISENA OPETUS- JA OPISKELUKÄYTÄNTEENÄ	22
3.1	Gradutarinoista seminaarikeskustelun identiteettityöhön	22
3.1.1	Gradu opiskelijan identiteettiprojektina	22
3.1.2	Seminaarikeskustelu identiteettityön kontekstina	26
3.2	Tieteellistä vai opetuskeskustelua?	30
3.2.1	Tutkielmaseminaarin institutionaaliset kehykset	30
3.2.2	Akateemisen opiskelun pedagogiset dilemmat	33
3.2.3	Tieteellistä keskustelua ja älyllistä identiteettityötä	35
3.2.4	Kompetenssin osoittamisen haasteet ja seminaarikäytänteiden piilevä tieto	39
3.3	Tutkielmaseminaarin pedagoginen diskurssi	43
3.3.1	Yliopisto-opetuksen luokkahuoneiden kielipeli	43
3.3.2	Ohjauuskäytänteiden rooliodotuksia	45
3.3.3	Tutkielmaseminaarin vuorovaikutuksen asymmetriasta	47
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	51
4.1	Tutkimustehtävä	51
4.2	Tutkimusaineisto	52
4.3	Seminaariaineiston analyysin metodinen polku	58
4.4	Analyysimenetelmän arviointia	63
5	GRADUPUHETTA TUTKIELMASEMINAARISSA	65
5.1	Graduntekijänä tutkielmaseminaarissa	65
5.1.1	Orastava tutkija keskustelee ja perustelee valintojaan	65
5.1.2	Suorittaja raportoi edistymistään	68
5.1.3	Epäitsenäinen graduntekijä hakee varmistusta ohjaajalta ...	71
5.1.4	Aloittelija ei kanna huolta tulevasta	74
5.1.5	Olosuhteiden ohjaama ajelehtija vetäytyy vastuusta	76
5.1.6	Merkityksen etsijä hakee henkilökohtaista kiinnostavuutta .	80
5.1.7	Kyvytön haparoija esittää avunpyyntöjä	84

5.1.8	Kompetentti opiskelija täyttää opinnäytteen kriteerit	86
5.1.9	Graduntekijän puheen yhteenveto	88
5.2	Ohjaaja astuu näyttämölle	91
5.2.1	Opettaja vihjaa ja kehottaa opiskelijaa ajattelemaan	91
5.2.2	Opettaja demonstroi, luennoi ja päättelee	96
5.2.3	Opettaja kartoittaa kontrollikysymyksillä	98
5.2.4	Opettaja määrittelee gradun kriteerejä	101
5.2.5	Ohjaaja motivoi ja asettaa kollektiivisia odotuksia	104
5.2.6	Ohjaaja välittää asiantuntemusta	107
5.2.7	Ohjaaja hyödyntää seminaarilaisten asiantuntijuutta	109
5.2.8	Tutkija rajaa asiantuntijuuttaan	111
5.2.9	Tutkija identifioituu tiedeyhteisön asiantuntijaksi	114
5.2.10	Ohjaajan puheen yhteenveto	118
5.3	Seminaarilaiset osallistuvat gradun työstämiseen	121
5.3.1	Noviisi arvostaa graduntekijän osaamista	121
5.3.2	Kompetentti keskustelija pohtii ja virittää vaihtoehtoisia näkemyksiä	124
5.3.3	Asiantuntija tuo kokemuksen ääntä keskusteluun	127
5.3.4	Opiskelijakollega jakaa graduntekijän vertaiskokemuksia	129
5.3.5	Tunnollinen opiskelija toimii apuopettajana	131
5.3.6	Minimikommentoija kuittaa velvollisuutensa	133
5.3.7	Seminaarilaisten puheen yhteenveto	136
5.4	Kasvatustieteen ja taloustieteen seminaarien vertailua	140
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	143
	SUMMARY	154
	LÄHTEET	162
	LIITE	175

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen keskiössä on akateemisen opinnäytteen tekeminen ja ohjaaminen. Maisteriksi ei voi valmistua ilman opinnäytettä, opiskelun arkipuheessa lyhyesti *gradua*. Gradu on usein myös laajin yksittäinen opintasuoritus, joka suuruudellaan voi viivästyttää opintoja. Pahimmillaan graduongelmat estävät opiskelijan valmistumisen kokonaan. On siten varsin ymmärrettävää, että akateemisen opinnäytteen ympärille on kasautunut mittava määrä korkeakoulupedagogista keskustelua, jossa opinnäytteen tekemisen ongelmia tulkitaan ja arvioidaan vuoroin opiskelijoiden, vuoroin ohjaajien näkökulmasta (Ahrio 1997; 1998; Ahrio & Ylijoki 1995; Hakala 1995b; 1996; Helaseppä & Keravuori 2001; Kronqvist & Linnatsalo 2001). Tähän keskusteluun osallistuvat myös lukuisat graduntekijöille tarkoitetut oppaat ja ”niksikirjat” (Hakala 1999; Kinnunen & Löytty 1999; Pihlaja 2001). Oman osansa opiskelukulttuuria muodostavat gradutarinat, joissa osaltaan välittyy erilaisia käsityksiä opinnäytteen tekemisestä ja ohjaamisesta (Ylijoki 1999; 2001). Huolimatta vilkkaasta korkeakoulupedagogisesta keskustelusta tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että akateeminen opinnäytteen ohjaus – sekä perustutkinto- että jatko-opiskeluvaiheessa – on ehkä kaikkein yksityisintä ja vähiten tutkittua yliopisto-opetuksen alueista (Dysthe 2002; Grant 2003; Johnson ym. 2000).

Tutkielmaseminaari on yksilöohjausta vähemmän yksityinen ohjauksen näyttämö, mutta tutkielmaseminaaria on tutkittu varsin vähän opinnäytteen tekemisen ja ohjauksen näkökulmasta (poikkeuksena Laurinen, Luukka & Sajavaara 1996), vaikka seminaareja yliopistollisina opetustilanteina onkin tutkittu erityisesti vuorovaikutusnäkökulmasta (de Klerk 1995; Piazza 2002; Stokoe 1998; Viechnicki 1997; Waring 2002). Sajavaaran (1996, 9) mukaan tutkielmaseminaari voidaan nähdä akateemisen opettamisen vaativimpiin opetustilanteisiin kuuluvaksi, tosin se, mistä seminaarissa on kysymys, on pitkälti yliopistollista perimätietoa. Jonkinlaisia viitteitä on siihen, että tutkielmaseminaarit polveutuisivat väitöstilaisuuksien kaavasta, tätä viestii myös seminaarien yleinen tavoite harjaannuttaa opiskelijoita tieteelliseen keskusteluun (Kalaja 1996; Sajavaara 1996). Tutkielmaseminaaria voidaankin pitää akateemisen opiskelun tavoitteiden tiivistymänä. Gradun tekemisen näkökulmasta seminaaria pidetään hyödyllisenä, mutta opiskelutilanteena se näyttäytyy varsin ongelmallisena ja seminaarin

tavoitteiden ei voida väittää toteutuvan kovinkaan usein (Ahrio 1997; Ylijoki & Ahrio 1995). Tässä tutkimuksessa kysytään, mitä seminaarissa oikeastaan tapahtuu, kun opiskelijat ja ohjaaja kokoontuvat keskustelemaan yksittäisten opiskelijoiden graduista ja opinnäytteen tekemisestä.

Seminaaridiskurssin tutkimuksen voi ajatella sijoittuvan yliopistopedagogiikan tutkimusalueelle. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2002) määrittelevät yliopistopedagogiikan seuraavasti:

Yliopistopedagogiikka tarkoittaa opiskelijoiden ohjaamista ja kasvattamista täysivaltaiseksi oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Tämän ohjauksen ja kasvatuksen tulee toteutua kaikissa yliopiston eri opetusmuodoissa: luennoilla, seminaareissa, ryhmätehtävissä sekä proseminaari- ja pro gradu -tutkielmien ja väitöskirjojen ohjaamisessa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 17.)

Edelleen he määrittelevät yliopistopedagogisen tutkimuksen kohteiksi ensinnäkin opiskelijoiden ohjaamisen ja tieteellisen ajattelun kehittymisen, toiseksi asiantuntijuuden ja sen kehittymisen tutkimisen ja kolmanneksi opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen sekä akateemisten keskustelutaitojen kehittymisen. Tutkielmaseminaarit ovat siten mitä suurimmassa määrin yliopistopedagogiikkaa. Nevgin ja Lindblom-Ylänneen (2002) näkemys korkeakoulupedagogisesta tutkimuksesta keskittyy pitkälti pedagogiseen kehittämiseen, jonka päämääränä on opiskelijan oppiminen. Tämän tutkimuksen diskurssianalyttinen lähestymistapa ottaa etäisyyttä yliopisto-opiskelun tarkastelemiseen oppimisen näkökulmasta. Tavoitteena ei ole tarkastella seminaaridiskurssia analysoimalla sitä suhteessa käsityksiin hyvästä oppimisesta eikä kuvata seminaaria yksilön oppimisprosessia tukevana ryhmätilanteena tai arvioida keskustelua vuorovaikutusanalyysin avulla (vrt. Eteläpelto, Lahti, Wirtanen & Hirsto 2004; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Mäkinen & Jauhiainen 1999; Rasku-Puttonen 2004). Graduprosessia ja opinnäytteen ohjausta tarkastellaan diskurssianalyttisesti tutkielmaseminaariin sijoittuvana sosiaalisena toimintana, jossa opiskelija ja ohjaaja seminaarikeskustelussa rakentavat erilaisia gradun tekemiseen liittyviä merkityksiä. Lähtökohtana on enemmänkin kiinnostus tutkielmaseminaariin sosiaalisen toiminnan muotona kuin graduprosessi yksilöllisenä oppimisprosessina.

Sosiaalitieteiden diskursiivisen käänteen motivoimana lähestyn tutkielmaseminaaria sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin avulla. Sosiaalinen todellisuus, yhteisön ja yksilöiden toiminta, nähdään perusolemukseltaan diskursiivisena (Wetherell 2001, 5). Diskurssien maailmaan astuminen johtaa sitoutumiseen konstruktionistisen tutkimusperinteen ontologiaan, jossa yksilö sosiaalisena toimijana nähdään diskursseissa, vuorovaikutuksessa ja keskustelussa rakentuvana kategoriana. Tällöin kieli ja kielen käyttö, diskurssit, rajautuvat sellaisenaan tutkimuskohteeksi jaetun ymmärryksen ja sosiaalisen todellisuuden konstruoinnina. (Tuffin & Howard 2001.) Sen sijaan, että kieltä tarkasteltaisiin oppimisen tai mentaalisten prosessien heijastajana, huomio kiinnittyy itse seminaariin kontekstina, jossa opinnäytteen tekijä puhuu gradustaan, ja ohjaaja seminaarin vetäjänä sekä toiset graduntekijät seminaarilaisina osallistuvat keskusteluun. Edwardsin ja Potterin (2001, 12) sanoin seminaaridiskurssia lähestytään toiminnan muotona puhtaasti sen oman olemassaolon oikeutuksensa perusteella.

Diskurssinäkökulmasta merkityksenanto on perusolemukseltaan kontekstuaalista. Burr (2004, 35) esittää, että sosiaalinen konteksti voidaan mieltää kirjaimellisesti paikaksi, jossa toiminta merkityksellistyy. Paikkaa, sosiaalista kontekstia, tutkimalla voisimme paremmin ymmärtää inhimillistä toimintaa. Tällä Burr ei kuitenkaan tarkoita kognitiivisuuden kieltämistä tai merkityksettömäksi leimaamista, mutta ”kylläkin, että meidän tulisi yhä useammin tutkia sosiaalista kontekstia” (Burr 2004, 35). Tarkasteluni kuvakulma paikantuu siten yhteen erityiseen opiskelutilanteeseen, tutkielmaseminaariin ja siihen, miten erilaiset tulkinnat opinnäytteestä ja sen tekemisestä ovat läsnä opinnäytteen työstämisen ja ohjauksen osapuolten keskinäisessä keskustelussa. Tutkimuksessani luon eräänlaisen *hidastuskuvan* (ks. Suoninen 1997, 33) yhteen erityiseen opiskelukäytäntöeseen, tutkielmaseminaariin, ja siihen, millaisena opinnäyte, sen tekeminen ja tekijä toiminnassa tuotetaan seminaarinäyttämöllä. Tähän liittyvät myös kysymykset siitä, millaisena ohjaaja näyttäytyy seminaarissa ja mikä on tutkielmaseminaariin osallistuvien vertaisopiskelijoiden rooli opinnäytteen työstämisessä seminaarissa. Kysyn tutkimuksessani, *miten opinnäytteen tekemisestä puhutaan tutkielmaseminaarissa ja millaisia toimijoita ja keskustelussa neuvoteltavia identiteettejä graduntekijälle, ohjaajalle ja seminaarilaisille seminaarissa tuotetaan*. En ensisijaisesti etsi hyvän tai onnistuneen ohjauksen tai tutkielmaseminaarin avaimia enkä arvioi sitä, kuinka hyviä tai huonoja opiskelijoita kohtaamani seminaarilaiset ovat. Tutkimusintressini on ennen kaikkea hermeneuttinen, ymmärtämään pyrkivä. Haluan ilman arvoväritteisiä lähtökohtauksia kysyä, mitä tutkielmaseminaarissa oikeastaan tapahtuu, mistä puhutaan, kun puhutaan gradun tekemisestä, ja mitä seurauksia erilaisilla puhetoilla on.

Tutkimusaineiston muodostivat kahdeksan seminaaria kahdelta tieteenalalta, neljä taloustieteen tutkielmaseminaaria ja neljä kasvatustieteen seminaaria. Ohjaajia aineistossani oli viisi, opiskelijoiden määrä vaihteli seminaarista riippuen kolmesta kahdeksaan. Tarkastelussani en ole yksilöinyt opiskelijoita tai ohjaajia, vaan käsittelen opiskelijoiden ja ohjaajien puhetta yhtenäisenä kulttuurisena kielellisenä resurssina. Tästä puheesta olen analysoinut toistuvia repertoaareja, joiden avulla tehdään ymmärrystä opinnäytteen tekemiseen. Tämän kirjan luvussa 2 jäsenän sitoumuksiani sosiaalipsykologiseen diskurssianalyttiseen lähestymistapaan. Luvussa 3 kuvaan tutkielmaseminaaria yliopistollisena opetus- ja opiskelukäytänteenä. Luvun katsaus akateemisen vuorovaikutuksen ja opiskeludiskurssien tutkimukseen luo viitekehyksen tekemilleni tulkinnoille seminaarin gradupuheessa rakentuvista sosiaalisista seurauksista.

2 DISKURSSINÄKÖKULMA TUTKIELMASEMINAARIIN

2.1 Sosiaalisesta konstruktionismista diskursiiviseen konstruktionismiin

Yksi tämän tutkimuksen lähtökohta on sosiaalisen konstruktionismin lupaus ilmiöiden uudelleen konstruoinnin mahdollisuudesta (Burr 1998, 13). Tämä tarkoittaa sitä, että kun todellisuus nähdään sosiaalisesti konstruoituna ja toimijoidensa tuottamana, erilaisten kuvausten mahdollisuus pitää sisällään myös ilmiöiden uudelleen konstruoinnin. Gradupuheen diskurssianalyysillä voidaan tavoitella myös Burrin (1998, 14) kuvaamaa konstruktionismin tarjoamaa kriittistä näkökulmaa ilmiöiden tieteelliseen konstruointiin. Pyrkimyksenä on myös tuoda keskusteluun vaihtoehtoisia kuvauksia opinnäytteen tekemisestä.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tutkielmaseminaari nähdään dialektisesti toimijoiden tuottamana ja toimijoidensa todellisuutta rajaavana kielellisenä toimintana. Burrin (1995, 3–5) mukaan sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaletuksiin kuuluu *kriittinen asenne tiedon itsestäänselövyteen*. Tämä haastaa tarkastelemaan opinnäytettä koskevaa puhetta kyseenalaistamalla sen ympärillä liikkuvat käsitykset, uskomukset ja ennakkoasenteet, niin aiemmassa tutkimuksessa, pedagogisessa keskustelussa kuin tutkijan omissa olettamuksissakin. Lähestyn tutkielmaseminaarin puhetta opinnäytteen tekemisestä lähinnä sosiaalipsykologisesta diskurssianalyttisestä tutkimusperinteestä käsin. Toisaalta seminaaridiskurssin jäsentämisessä empiirisenä tutkimuskohteena ja analyysin kohdentamisessa hyödynnän myös joidenkin muiden diskurssintutkimusperinteiden tarjoamia välineitä. Esimerkiksi monet kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtaletukset on jaettavissa myös sosiaalipsykologisen diskurssintutkimuksen piirissä (ks. Kress 1990)¹.

¹ Kriittisessä diskurssianalyysissä huomio kiinnittyy erityisesti *kriittisyyden, ideologian ja vallan* käsitteisiin ja niiden merkitykseen diskurssianalyttisen tutkimuksen tavoitteiden kannalta. Kriittisyys voidaan ymmärtää etäisyyden ottona itse tutkimusaineistoon,

Pääosin monet kriittisen otteen tunnuspiirteet soveltunevat kriteereiksi myös korkeakoulupedagogisiin kysymyksiin orientoituneeseen diskurssintutkimukseen (Suoranta 1995, 72–75). Seminaaridiskurssin tarkastelussa en kuitenkaan sitoudu kriittisen diskurssianalyysin tavoitteeseen purkaa auki kielen avulla rakentuvia ideologioita ja vallan ilmentymiä, vaikka tarkastelun kohteena on kielen välittämä todellisuus eikä vallan aspekteja voida täysin sivuuttaa tutkielmaseminaarin institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessakaan. En kuitenkaan fokusoidu seminaarikeskustelun valta-aspekteihin muita keskeisempänä vuorovaikutuksen piirteenä.

Diskurssianalyysin kriittisyyteen sisältyy Billigin (2000) mukaan kaksi ulottuvuutta. Toisaalta kriittisyys voidaan nähdä tutkimuksen kohdentamisena sosiaalisen eriarvoisuuden kaltaisten ongelmien analyysiin, toisaalta kriittisyys voidaan nähdä myös uuden lähestymistavan asenteena suhteessa aiempaan tutkimukseen, joka sekään ei välttämättä itse ole pitänyt itseään epäkriittisenä. Kriittisyyden eksplikoiminen on siten ongelmallista ja kriittinen orientaatio voi kuitenkin analyysin tasolla näyttäytyä perinteisenä tieteellisen tutkimuksen periaatteena ilman erityistä rakenteita purkavaa ja emansipoivaa vaikutusta (ks. esim. Burman & Parker 1993, 11). Näiden rajausten pohjalta sitoudun tässä tutkimuksessa kriittisyyteen tieteellisen tutkimuksen peruseriaatteena ilman erityistä intentiota valtasuhteiden tai aiempien tutkimuserinteiden progressiiviseen kritiikkiin².

Sosiaaliseen konstruktionismiin sisältyy myös näkemys, että *käsitykset todellisuudesta nähdään historiallisesti ja kulttuurisesti kontekstualisoituneiksi* (Burr 1995, 72–75). Tähän liittyy myös tutkielmaseminaarin tarkasteleminen ideografisena tutkimuskohteena, jolloin tutkimuskohde ja tutkimuksen toteutus on suhteutettava tutkielmaseminaarin kulttuuriseen kehykseen. Edelleen sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti oletetaan, että *tietoa ylläpidetään sosiaalisissa prosesseissa*, mikä suuntaa huomion sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kielen käytön rajaamiseen tutkimuskohteeksi. Lisäksi *tiedon ja sosiaalisen toiminnan välillä*

aineiston kytkemisenä sosiaaliseen tilanteeseen ja tutkijan refleksiivisyytenä, mutta myös julkilausuttuna poliittisena asenteena. Poliittinen asenne liittyy kriittisen diskurssianalyysin tavoitteeseen tuottaa yhteiskunnallisesti sovelluskelpoista tietoa. Ideologia nähdään olennaisena ulottuvuutena epätasa-arvoisten valtasuhteiden tuottamisessa ja ylläpitämisessä. Kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on valaista ja emansipoida, ei vain kuvailemalla ja selittämällä vaan korjaamalla vallitsevia harhakäsityksiä. Tavoitteena on purkaa auki mystifiointia ja avata ideologioiden rakentumisen ymmärtämistä. (Wodak 1996, 9–10.) Tässä mielessä seminaaridiskurssin tutkimukseni tavoitetta ei voi pitää kriittisen diskurssianalyysin mukaisena. Tavoitteenani ei ole purkaa auki korkeakoulupoliittisia ideologioita epätasa-arvoisten valtasuhteiden rakentamisessa, vaikka tutkimus tuotetaankin osaksi korkeakoulupoliittista keskustelua ja tutkimuksen refleksiivisyyttä pohdin toisaalla tässä raportissa.

² Billig (2000) toteaa kriittisen diskurssianalyysin paradigman olevan jo vakiintunut koulukunta omine julkaisuineen ja tieteellisine konferensseineen ja tarjoavan opiskelijalle niin selkeän urapolun sitoutua tähän tutkimuserinteeseen, että se herättää kysymyksiä, pitäisikö 'kriittisestä ortodoksisuudesta' olla jo huolissaan vai voiko vakiintunut 'kriittinen tiede' säilyttää alkuperäiset tavoitteensa sosiaalisten rakenteiden kriittisyyden suhteen.

nähdään olevan kiinteä yhteys siten, että vuorovaikutusprosesseissa ja sosiaalisessa toiminnassa voidaan tuottaa vaihtelevia tulkintoja todellisuudesta, erilaisia mahdollisia konstruktioita maailmasta ympärillämme. (Burr 1995.) Nämä lähtökohtaoletukset suuntaavat sosiaalisten ulottuvuuksien painotukseen tutkielmaseminaarin tarkastelussa gradusta käytävän keskustelun näyttämönä.

Keskustelu sosiaalisesta konstruktionismista on viime vuosina velloneut vilkkaana ja rajauksia empiirisen tutkimuksen pohjalle on tehty useista eri lähtökohdista (Juhila 1999a; Parker 1992; Potter 1996b; Potter 2004; Shotter 1993; Suoninen 1999). Seminaaridiskurssin tutkimisen näkökulmasta sosiaalisessa konstruktionismissa näyttäytyvät kiinnostavana rajaukset, joita erityisesti diskursianalyttisesti orientoituneet tutkijat ovat tehneet tutkimuskohteen teoreettisessa jäsentämisessä. Shotter (1993) määrittelee omaa lähestymistapaansa sosiaalisen konstruktionismin retoris-responsiiviseksi versioksi. Retoris-responsiivinen sosiaalinen konstruktionismi kääntää huomiota kielen referentiaalisesta ja representatiivisesta funktiosta kontekstuaalisempaan merkityksenantoon. Tällöin olennainen lähtökohta on se, että kielellinen kuvaus on aina kommunikatiivinen, keskustelullinen tai dialoginen selonteko, jonka tulkinta rakentuu vasta vastaanottajan ymmärryksessä (Shotter 1993, 8).

Tulkinnan kontekstisidonnaisuudessa ensisijaisena elementtinä on se, miten merkitys spesifioidaan vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutuksessa lausuma tuotetaan aina vastauksena edeltäviin lausumiin. Sen sijaan, että lausuma ymmärrettäisiin puhtaasti referentiaalisena, on sitä tulkittava responsiivisena toimintana. Responsiivisuus tekee merkitysten rakentumisesta monimutkaisen ameebamaisen kehän, jossa välittömät merkitykset voivat saada uusia tulkintoja ja vivahteita keskustelun edetessä. Välitön vuorovaikutuskonteksti kytkeytyy edelleen laajempiin sosiaalisiin konventioihin, kielen käytön genreihin, joiden avulla voidaan hahmottaa kyseisen keskustelutilanteen historiaa sosiaalisena käytänteenä. Genren avulla voidaan ennakoida keskustelun kulkua, mutta sitä voidaan hyödyntää myös merkitysten tulkinnassa. (Shotter 1993, 189–180.) Responsiivisuutta merkityksenannossa havainnollistaa esimerkiksi Barthesin (1993, 117) metaforinen kuvaus tekstin merkityksenannosta tekijän kuolemaa seuraavana lukijan syntymänä. Tekstin merkitys rakentuu vasta luennassa, joka sekin kytkeytyy aktuaalisiin kulttuurisiin käytänteisiin (Lehtonen 2000, 114). Tekstien vastaanoton tavoin puhuttua kieltä on tulkittava responsiivisena merkityksiä rakentavana toimintana. Tässä tutkimuksessa responsiivisuuden huomioiminen tarkoittaa sitä, että seminaarikeskustelussa tuotettuja kuvauksia gradun tekemisestä analysoidaan suhteessa läsnäoleviin tulkitsijoihin ja seminaaritulanteeseen konventioineen.

Shotterin (1993) retoris-responsiivinen malli kytkee sosiaalista konstruktionismia lähemmäksi empiiristä merkityksen rakentamisen analyysiä. Bergerin ja Luckmannin (1994) hahmotteleman sosiaalisen konstruktionismin onkin luonnehdittu kuvaavan sosiaalisen todellisuuden rakentumista liian teoreettisella tasolla empiirisen analyysin pohjaksi (Potter 1996a 12–13; Suoninen 1997, 12). Sen ei ajatella tarjoavan tarpeeksi konkreettisia välineitä todellisuuden konstruointimisen analysoimiseen, mikä nähdään keskeisenä erona diskursianalyttiseen lähestymistapaan.

Potter (1996a) kritisoi sitä, että Berger ja Luckmann tarkastelevat sosiaalisen todellisuuden rakentumista yksilöllisen kokemuksellisuuden fenomenologisessa viitekehyksessä, kun taas diskurssianalyysi kiinnittää huomion sosiaalisiin prosesseihin, puheeseen ja teksteihin, joissa todellisuus tuotetaan. Näin diskurssianalyysi antaa mahdollisuuden sosiaalisen todellisuuden rakentumisen empiiriseen auki kirjoittamiseen. Potter (2004) erottelee sekä kognitiivisen että sosiaalisen konstruktionismin ja diskursiivisen konstruktionismin suuntauksia toisistaan. Kun kognitiivinen konstruktionismi keskittyy mentaalisten rakenteiden ja prosessien tutkimiseen ja sosiaalinen konstruktionismi painottuu sosiaalisiin suhteisiin ja havaintoihin, diskursiivisen konstruktionismin kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti ihmisten väliset käytänteet. Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa fokuusoitumista seminaaripuheeseen sosiaalisten käytänteiden tuottajana ja ylläpitäjänä.

Diskursiivisen konstruktionismin mukaan tutkielmaseminaaria kielenkäyttilanteena voidaan pitää tutkimuskohteena itsearvoisena. Diskurssianalyysiä ei pidetä yhtenä laadullisen analyysin menetelmänä sellaisenaan, vaan tutkimusorientaatioon sitoutumisella on seurauksia sekä tutkimuskohteen teoreettiseen rajaamiseen että empiiriseen analyysiin (Potter 2004). Diskurssianalyttisessä orientaatiossa korostuu Cuban ja Lincolnin (1994, 108) huomio metodologisten valintojen kytkeytymisestä ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Seminaaridiskurssi tutkimuskohteena rajataan erityisesti diskurssianalyttisen teoretisoinnin näkökulmasta, mihin edelleen empiirinen analyysi pohjautuu. Edwardsin ja Potterin (2001, 12) sanoin seminaaridiskurssia on lähestyttävä toiminnan muotona puhtaasti sen oman olemassaolon oikeutuksen perusteella. Ontologinen kysymys siitä, mitä tutkitaan, kun tutkitaan diskursseja, on siten relevantti myös seminaaridiskurssin tutkimuksen lähtökohtana. Seuraavassa luvussa hahmottelen soveltamani diskurssianalyysin keskeisiä jäsennyksiä, joiden avulla pyrin rajaamaan tutkielmaseminaaria diskurssianalyttisenä tutkimuskohteena.

2.2 Diskurssintutkimuksen keskeisiä jäsennyksiä

Se, mistä puhutaan, kun puhutaan diskursseista, vaihtelee tutkimusperinteestä riippuen. Diskurssianalyttinen tutkimus ammentaa aineksia eri tieteenalojen paradigmoista, joiden huomio on voinut suuntautua sosiaalisista rakenteista kohti kielellistä analyysiä tai päinvastoin kielen formaalisen tarkastelun rikastuttamiseen sosiaalisen kontekstin piirteiden huomioon ottamisella (ks. Fairclough 1992, 12–36; Schiffrin 1994, 20–43; Taylor 2001). Luukan (2000, 133) sanoin ”näkökulma luo kohteen”. Diskurssianalyttisen tutkimuksen taustaoletuksista on harvoin löydettävissä yhtenäistä teoreettista kehikkoa vaan Burmanin ja Parkerin (1993, 3) mukaan erilaiset lähestymistavat nojaavat enemmänkin tutkija- ja tutkimusryp-

päisiin, jotka muodostavat tutkimuskohteen viitekehyksen³. Myöskään tässä tutkimuksessa lähtökohtana ei ole homogeeninen teoreettinen kehikko diskurssista tutkimuskohteena.

Tutkimuskohteen rajaus on erilaisten lähtökohtailetusten synteesi. Tutkimuksen lähtökohdaksi voidaan kuitenkin määritellä diskurssi kielen avulla välittyväksi, rakentuvaksi ja ylläpidettäväksi sosiaalisesti todellisuudeksi. Sitoudun tässä tutkimuksessa erityisesti sosiaalipsykologisena diskurssianalyysinä tunnettuun tutkimusperinteeseen, jonka tunnetuimpia edustajia ovat brittiläiset tutkijat Margaret Wetherell, Jonathan Potter ja Derek Edwards. Seuraavassa erittelen tämän tutkimusperinteen kolmea keskeistä jäsenystä, jotka ovat ohjanneet tutkimuskohteen rajausta ja analyttistä orientaatiota.

Konstruoidut ja konstruoivat diskurssit

Konstruktion käsite on yksi keskeisimmistä diskurssintutkimuksen kohteen tarkastelussa. Potter ja Wetherell (1987) toteavat konstruktion käsitteen olevan osuva diskurssien tarkasteluun kolmesta syystä. Ensinnäkin puhuessaan ja kirjoittaessaan ihmisillä on käytettävänä erilaisia vaihtoehtoisia kielellisiä resursseja kuvausten ja selontekojen rakentamiseen. Toiseksi kuvausten rakentaminen on aktiivista valintaa sen suhteen, mitä kielellisiä resursseja hyödynnetään ja mitkä mahdolliset resurssit jätetään käyttämättä. Kolmanneksi konstruktio havainnollistaa kielellisten kuvausten todellisuutta rakentavaa voimaa: jotkin ilmiöt ja asiat ovat aktuaalisesti olemassa vain kielellisten kuvausten konstruoimina. (Potter & Wetherell 1987, 33–34.) Konstruktiivisuus kiteytyy Parkerin (1992, 5) määritelmässä diskurssista ”väittämien systeemiksi, joka konstruoi ohjeiteja”. Parkerin näkökulma ei kiellä kielen ulkopuolisen todellisuuden olemassaoloa, mutta kohdentaa huomion diskurssissa tuotettuun todellisuuteen.

Diskurssit voidaan nähdä konstruoituina kahdella tasolla. Toisaalta diskurssit itsessään on konstruoitu erilaisista kielellisistä elementeistä. Toisaalta diskurssit konstruoivat erilaisia kuvauksia ympäröivästä maailmasta. Konstruktion liittyy läheisesti variaation käsite, joka kiinnittää huomion vaihtoehtoisen kuvausten mahdollisuuteen. Tarkasteltaessa kielellisellä tasolla, miten diskurssi on konstruoitu, voidaan analysoida, miten diskurssi sinänsä on rakentunut erilaisista kielellisistä elementeistä, mm. mitä sanastoa, metaforia ja kertomusrakenteita on käytetty. Kielellisen variaation analyysissä tartutaan diskurssia rakentaviin yksittäisiin katkelmiin tekstissä ja puheessa sekä etsitään perusteita, miksi juuri nämä piirteet ovat merkityksellisiä juuri tämän diskurssin rakentumisessa. Näkökulma diskurssien konstruoivaan voimaan kohdistaa mielenkiinnon siihen, miten diskurssit rakentavat sosiaalista todellisuutta erilaisia käsityksiä ylläpitävinä kuvauksina ja selontekoina. (Edwards & Potter 2001, 14; Potter 2004; Potter &

³ Burman ja Parker (1993, 3) rajautuvat tarkastelussaan lähinnä psykologiseen diskurssintutkimukseen, josta he löytävät kolme erilaista viiteryhmää diskurssianalyttiselle lähestymistavalle, Burr (1995, 47) kuvaa tätä samaa diskurssintutkimuksen kenttää kahden lähestymistavan erotteluina, kun taas esimerkiksi Schiffriinin (1994) teoksessa ’Approaches to discourse’ lähtökohtana on kielitieteellinen perinne, mikä tuottaa taas erilaisen variaation diskurssianalyttisen tutkimuksen jäsentämiseen.

Wetherell 1987, 35.) Tutkielmaseminaarin kannalta on kiinnostavaa se, mistä opinnäytediskurssit konstruoidaan, miten niissä käytetään erilaista sanastoa, ilmaisuja, metaforia ja tapoja puhua sekä miten diskurssit rakentuvat ohjaus- ja opinnäytepuheen piirteistä. Diskurssien konstruoivan luonteen näkökulmasta huomio kiinnittyy siihen, mitä näillä puhetoilla tuotetaan ja millaisia kuvauksia ja selontekoja opinnäytteen tekemisen diskurssit rakentavat.

Vaikka erilaiset variaatiot voidaan nähdä valintoina, konstruktivisuus erotetaan kuitenkin toimijoiden intentionaalisuudesta valintojen tekemisessä. Pikemminkin ajatellaan, että konstruointi on enemmän tai vähemmän tiedostamaton käytettävissä olevien kielellisten resurssien hyödyntämistä. (Potter & Wetherell 1987, 34.) Huomio ei kiinnity yksilöllisten valintojen tarkasteluun vaan sosiaalisessa todellisuudessa läsnä olevien erilaisten mahdollisten konstruktioiden tuottamiseen. Tarkastelun kohteena ei ole siten yksittäisen opiskelijan tai ohjaajan konstruktivinen työ vaan kielen voima merkkijärjestelmänä erilaisten opinnäytteen tekemiselle annettavien merkitysten rakentajana. (Burr 2004, 132.)

Kielen käytön seurauksia tuottava luonne

Toinen perustavanlaatuinen lähtökohta soveltamassani diskurssianalyysissä on se, että kielen käyttö palvelee ennen kaikkea sosiaalista toimintaa ja sillä on sosiaalisia seurauksia tuottava luonne. Kielen käytön seurauksia tuottava luonne ja ajatus kielen funktionaalisuudesta versoo puheaktiteorian näkemyksistä puheesta tekoina (Austin 1962) ja etnometodologian havainnoista tavoista, joilla ihmiset tekevät arkielämäänsä ymmärrettäväksi (Heritage 1996). Diskurssianalyytikon maailma on jatkuvassa liikkeessä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa: toiminta ja sosiaaliset käytänteet muodostavat olennaisen elementin ihmisten elämässä. Elämän mielekkyys rakentuu pitkälti sosiaalisten käytänteiden ymmärryksen varaan. Kieli osaltaan toimii tämän mielekkyyden tuottajana. Toimintasuuntautuneena diskurssianalyysin huomio kohdentuu kielen käytön funktioihin, sosiaaliseen toimintaan ja sen tulkintaan. Ihminen nähdään ennen kaikkea sosiaalisena toimijana ja tämän toiminnan kuvaaminen ja ymmärtäminen on diskurssianalyysin keskeinen tavoite. (Edwards & Potter 2001, 13.)

Kielen käytön funktionaalisuutta ei kuitenkaan tule nähdä mekaanisena⁴, vaan funktioiden tulkinta on kytköksissä kielen käytön kontekstiin. Konteksti vaikuttaa siihen, miten puheen seurauksia on tulkittava. Sama ilmaisu voidaan tilanteesta riippuen tulkita hyvinkin eri tavalla. Puheteot eivät myöskään ole aina eksplisiittisiä vaan niiden tunnistamisessa tarvitaan kontekstin tulkintaa. Funktiot voivat myös vaihdella spesifisistä yksittäisistä tehtävistä globaalimpiin kombinaatioihin, jotka tuottavat moniulotteisia seurauksia asioille tai esimerkiksi puhujan tai jonkun toisen henkilön kategorisoinnille. (Potter & Wetherell 1987, 32–36.)

Vaikka tässä tutkimuksessa soveltamani sosiaalipsykologinen diskurssianalyttinen suuntaus onkin paikoitellen pyrkinyt erottautumaan Faircloughin

⁴ Potter ja Wetherell (1987, 29) pitävätkin puheaktiteorian puhetekojen tyypittämistä ongelmallisena sen suhteen, että puheaktien luokittelu ei ota huomioon kontekstin vaikutusta puheaktin tulkinnassa.

lingvivistisestä lähestymistavasta (Juhila 1999a), Faircloughin (1992) diskurssimallin kielen käytön funktioiden jaottelu vuoropuhelee kielen käytön seurausten erittelyssä myös sosiaalipsykologisen diskurssianalyysin kanssa. Faircloughin (1992, 64–65) diskurssimalli tarjoaa yksityiskohtaista erittelyä kielen funktionaalisen luonteen ja kielen käytön sosiaalisten seurausten jäsentämiseen. Jäsennyksen taustalla on Hallidayn (1973) jaottelu kielen käytön funktionaalista luonteesta⁵. Tarkasteltaessa tutkielmaseminaaria voidaan Faircloughin (1992, 64–65) mukaan diskursiivisissa käytänteissä erottaa kolme kielen käytön tehtävää, joiden voidaan ajatella olevan keskeisiä myös opiskelutilanteessa rakentuvina sosiaalisina seurauksina. Ensinnäkin diskurssit määrittelevät *sosiaalisia identiteettejä (identiteettifunktio)*: akateemisessa opiskelutilanteessa kielen käyttö luo erilaisia opettajan ja opiskelijan diskurssi-identiteettejä, jotka reaalistuvat kielessä. Toiseksi diskurssit rakentavat ihmisten välisiä *sosiaalisia suhteita (interpersoonallinen funktio)*: myös opettajan ja opiskelijan sekä opiskelijoiden keskinäiset suhteet reaalistuvat kielen käytössä. Kolmanneksi diskurssi välittää *yhteisestä tiedosta ja uskomuksista (ideationaalinen funktio)* rakentuvaa sosiaalista konstruktioita eli tätä kautta voidaan puheesta tulkita esimerkiksi opinnäytteen tekemiseen liittyviä yhteisesti jaettuun käsityksiä.

Funktioiden jäsentämisen lisäksi erotteluja erilaisten diskurssianalyttisten lähestymistapojen välille voidaan tehdä suhteessa toimijoiden intentioihin ja kognitioiden ja diskurssien väliseen suhteeseen (van Dijk 1997; Tracy 1991). Kysymys on siten siitä, miten kielen käytön funktioita tulkitaan suhteessa intentionaalisuuteen ja sisäisiin kognitioihin. Tässä tutkimuksessa kieltä ei tarkastella ilmaisemassa oletettuja kognitiivisia rakenteita tai prosesseja vaan sitoudutaan antikognitiiviseen orientaatioon Potterin ja Wetherellin (1987) viitoittaman diskurssianalyttisen perinteen tavoin. Tällöin mentaaliset prosessit nähdään diskurssien tuotoksena sellaisena kuin ne toiminnassa aktualisoituvat erilaisissa puhetavoissa ja selonteoissa (Potter 2004). Puheen intentionaalinen ja kognitiivinen ulottuvuus on siten toissijainen huomion kohdentuessa kielen käytön sosiaalisiin aspekteihin, puheessa tuotettuihin toimijuuksiin ja graduntekijän, ohjaajan ja seminaarilaisten identiteetteihin.

Toimintasuuntautuneisuus liittyy kielen funktionaaliseen hahmottamiseen: kielen käytöllä on seurauksia tuottava luonne myös silloin, kun se ei ole eksplisiitisti performatiivista ilmaisultaan. Soveltamassani diskurssianalyysissä kysytään, mitä tämä diskurssi tekee ja kuinka se on rakentunut tuottamaan tätä toimintaa ja mitä resursseja on käytettävissä tämän toiminnan ilmaisemiseen. Kysymys on siis siitä, miten akateeminen opetustilanne toimintana rakentuu, miten osallistujat puheteoillaan rakentavat opetus- ja opiskeludiskurssia, mitä toimintaa puhe palvelee tässä vuorovaikutustapahtumassa. Äärimmilleen tulkituna jokaista lausumaa voidaan pitää toimintasuuntautuneena. Erityisen kiinnostavana toimintasuuntautuneisuuden näkökulmasta näyttäytyy näennäisesti kuvaileva faktuaalinen kielenkäyttö, joka ei sinänsä suoraan viittaa toimintaan,

⁵ Halliday (1973, 37–42) erittelee toisistaan ideationaalisen, interpersoonallisen ja tekstuaalisen funktion, minkä jaottelun pohjalta Fairclough (1992) on muodostanut oman jaottelunsa.

mutta joka epäsuorasti tuottaa moniulotteisia sosiaalisia seurauksia. Toimintasuuntautuneena diskurssianalyysi pyrkii purkamaan ja tekemään näkyväksi puhetoiminnan aktuaalisia seurauksia (Potter 2004).

Toimintasuuntautuneisuus voidaan nähdä keskustelunanalyyttistä perinnettä hyödyntäen kaikkeen kielelliseen toimintaan liittyväksi erotuksena esimerkiksi puheaktiteoriasta (Edwards & Potter 2001, 14). Puheaktiteorian pohjalta on kehitelty muun muassa luokkahuoneen kuvausmalleja erilaisista tehtävistä, joita opetustapahtuman kielen käytöllä on. Tällöin toimintasuuntautuneisuus rajoittuu kategorisoivaan erilaisten kielellisten elementtien nimeämiseen tiettyä puheaktia toteuttavaksi. Potter (2004) toteaa, että usein puheen toiminnallisuuden moniulotteisuuden tavoittamiseen ei ole löydettävissä sitä luonnehtivaa yksittäistä puheaktia vaan se on nähtävissä kielen käytön laajempänä funktionaalisenä ulottuvuutena.

Näennäisesti kuvaileva faktuaalinen kielenkäyttö on yliopisto-opetuksessa erityisen kiinnostava tarkastelun kohde. Akateemisesta opetustapahtumasta voidaan analysoida esimerkiksi puheessa rakentuvia asenteita tutkimukseen, eri tutkimustraditioihin, opettajan ja opiskelijan rooliin ja niin edelleen. Sen sijaan että esimerkiksi diskurssissa ilmaistuja asenteita tutkimustyöhön tulkittaisiin opettajan tai opiskelijan sisäisinä mentaalisisinä prosesseina, niitä tarkastellaan toimintasuuntautuneena, seurauksia tuottavana. Opinnäytteen ohjaustilanteessa erilaiset selonteot ja kuvaukset tutkimuksesta tulevat aktuaalisiksi vuorovaikutuksessa esiintyviksi asenteiksi ja kannanotoiksi. Vaihtelevat kuvaukset tuottavat ja mahdollistavat erilaisia toimijuuksia. Kuvaukset sisältävät myös kannanottoja toimijoiden mahdollisuuksien rajoituksista. Luokkahuoneessa opettajalle on mahdollista erilainen toiminta kuin oppilaille, samoin tutkielmaseminaarissa jo lähtökohta-asetelma tuottaa erilaiset kehykset osallistujien puheen tuottamien seurausten tulkinnalle.

Kielen käytön kontekstuaalisuus

Kielen käytön tilannesidonnaisuus on yleisesti jaettu lähtökohta diskurssintutkijoiden keskuudessa ja näkökulmaerot liittyvät lähinnä kontekstiedon hyödyntämiseen analyysissa. Kielen käytön tilannesidonnaisuutta voidaan eritellä lause- ja episodikontekstin, vuorovaikutuskontekstin ja sosiaalisen sekä kulttuurisen kontekstin tasoilla (Fairclough 1992, 82; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993). Van Dijk (1997, 15) luonnehtii kontekstin ulottuvuuksia paikallisen vuorovaikutuskontekstin ja globaalin sosiaalisen kontekstin erottelulla. Tässä tutkimuksessa kielen käytön kontekstuaalisuus diskurssintutkimuksen lähtökohtana tarkoittaa sitä, että puhetta ja tekstejä analysoidaan ne sijoitetaan vuorovaikutustilanteisiin. Tällöin puhetta analysoidaan suhteessa tutkielmaseminaarin institutionaalisiin tavoitteisiin ja mahdollisiin identiteetteihin. Kontekstuaalisuuden voi myös ymmärtää ulottuvan tiukemmin puheen tilannesidonnaiseen retoriseen koostumiseen. (Edwards & Potter 2001, 13; Potter 2004.) Vuorovaikutustilanteessa tuotettu puhe seuraa aiempia puheenvuoroja eikä sitä voida tulkita ottamatta huomioon aiempia vuorovaikutuksen tapahtumia. Tällaista vuorovaikutuksen sekventiaalis-

ta jäsenystä en ole kuitenkaan keskustelunanalyysin tarkkuudella seurannut seminaareista.

Yliopisto-opetuksen kontekstin kannalta kiinnostavaa on opetuksen ja opiskelun puhetilanteen sijoittuminen instituutioihin. Yliopisto-opetuksessa on läsnä kahdenlaisia institutionaalisia keskusteluja: toisaalta tiedeyhteisön instituution ja toisaalta opetusinstituution. Tässä diskurssianalyysi kytkeytyy myös keskusteluanalyyttiseen tutkimustraditioon siinä mielessä, että se hyödyntää keskusteluanalyyttisen tutkimuksen havaintoja institutionaalisten puhetilanteiden säännönmukaisuuksista. Potter (1996b) näkee keskusteluanalyyttisen tutkimusperinteen relevantiksi diskurssianalyysille. Keskustelunanalyysin avulla on saatu paljon tietoa itse vuorovaikutustapahtuman luonteesta ja säännönmukaisuuksista, minkä ymmärtäminen toimii diskurssianalyyttisen tutkimuksen perustana. Yliopisto-opiskelun diskurssien kannalta tämä tarkoittaa sitä, että analysoitaessa diskursseja on oltava tietoisia sekä yleisesti keskustelun että akateemisten opiskeluvuorovaikutustilanteiden säännöistä. Näitä ovat yleensä keskustelun siirtorakenteet, siirtojen vuoroparit ja vuorovaikutussiirtojen keskinäisistä suhteet, mutta myös akateemisen ja opetustapahtuman kielen käytölle tyypillisistä piirteet, joista seminaarikeskustelun kulun konventiot rakentuvat.

Instituutioiden läsnäolo keskustelussa voidaan perustella toisistaan hyvinkin vastakkaisilla lähtökohtaoletuksilla. Keskeinen erottava piirre erilaisissa institutionaalisten keskusteluiden analyysissä on se, mitä kontekstilla ymmärretään ja miten se näkyy analyysissä. Ensinnäkin voidaan olettaa, että keskustelijoiden ennalta määritellyt sosiaaliset roolit tuottavat seurauksia keskustelun jäsentymiselle. Tällainen toimijoiden erilaisten valta-asetelmien tutkiminen ja auki purkaminen on ollut erityisesti kriittisen diskurssianalyysin mielenkiinnon kohteena (Wodak 1996). Tässä tutkimuksessa sitoudun Edwardsin ja Potterin (2001) hahmottelemaan käsitykseen kontekstista, jonka lähtökohtana oleva osallistujien orientaatio suuntaa tarkastelun siihen, kuinka toimijat itse tuottavat institutionaaliset piirteet relevanteiksi keskustelussa. Tällöin kontekstia ja tietoa sosiaalisesta tilanteesta ei ajatella tulkinnallisena resurssina sellaisenaan vaan konteksti nähdään resurssina, jonka toimijat itse tuottavat ja tekevät relevantiksi vuorovaikutustilanteessa.

Drew ja Heritage (1992, 3–4) edustavat näkemystä, että toimintaympäristö sinänsä ei tee vuorovaikutuksesta institutionaalista vaan olennaista on se, että keskustelijoiden institutionaaliset tai ammatilliset identiteetit tuotetaan merkityksellisiksi niiden edustamien toimintojen kannalta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus voi sisältää institutionaalisen keskustelun piirteitä myös formaalin opetustilanteen ulkopuolella ja toisaalta sitä, että opetustilanne voi poiketa institutionaalista vuorovaikutustilanteesta, jos osallistujien edustamat institutionaaliset positiot eivät muodostu keskustelun kulun kannalta olennaisiksi. Schegloffin (1991, 50–51; myös Schegloff 1992) mukaan kyse ei ole siitä, että näemme keskustelijoissa erilaisten institutionaalisten roolien edustajia vaan siitä, kuinka nämä institutionaaliset toimijuudet ovat relevantteja tuottaessa ja tulkittaessa käyttäytymistä vuorovaikutustilanteessa. Potter (2004) huomauttaa, että vaikka analyysin kohteena oleva puhe olisi nauhoitettu luokkahuoneesta, ei voida automaattisesti olettaa, että tutkittava diskurssi

olisi välttämättä pedagogista. Tätä kysymystä tarkastelee myös Heritage (1996, 280-282), joka kiinnittää huomion siihen, että vaikka tutkijana tiedän aineistoni olevan nauhoitus yliopiston opetustapahtumasta, en voi olettaa osallistujien automaattisesti jakavan kanssani samat odotukset tilanteen institutionaalisista piirteistä.

Institutionaalisten piirteiden löytämistä keskustelusta perustellaan usein tutkijan tiedolla tilanteen institutionaalisista piirteistä tulkinnan apuna, missä Heritage (1996) näkee kehäpäätelyn vaaran. Diskurssianalyysissä pyritään välttämään tällaista kontekstuaalista determinismia (Potter 2004). Olennaista onkin se, kuinka instituutio rakentuu läsnäolevaksi itse keskustelussa. Usein tietämättä kontekstia voimme tunnistaa keskustelussa läsnäolevan pedagogisen instituution päättelämällä puheen piirteistä opettajalle tai opiskelijalle tyypillisiä ilmaisuja.

Retorinen näkökulma kontekstiin kiinnittää huomion siihen, että tilannekohtaisesti diskursseissa on useita mahdollisia tapoja kuvata ja ilmaista samaa asiaa. Diskurssit kytkeytyvät olennaisesti kielen käytön retoriseen luonteeseen. Retorisesti diskurssit – kuvaukset, väittämät jne. – sisältävät julkilausutun tai julkilausumattoman kannanoton myös vastakkaisiin vaihtoehtoihin kuvauksiin ja tulkintoihin. Ilmaistaessa kannanotto jonkin asian puolesta otetaan samalla kantaa toista näkökulmaa vastaan. (Edwards & Potter 2001, 13; Potter 2004.) Diskurssinäkökulmasta tiede ja tutkimus on perusolemukseltaan retoriikkaa, joka tilannesidonnaisesti ottaa kantaa erilaisten näkemysten puolesta ja toisia vastaan. Tässä kiinnostava lähtökohta on esimerkiksi Gilbertin ja Mulkayn (1984) havainto tutkijoiden selontekojen vaihtelusta heidän kuvatessaan omia ja toisten tutkijoiden tekemiä metodisia valintoja. Kyse ei ole niinkään siitä, mikä on oikea kuvaus metodista, vaan siitä, kuinka eri tilanteessa esitetään erilaisia selontekoja tutkimusmetodikasta. Opetus- ja opiskelutilanteen retoriikan tilannesidonnainen vaihtelu tuo ymmärrystä akateemisen opetustapahtuman mahdollisiin tapoihin toimia – niin opettajana kuin opiskelijana.

3 TUTKIELMASEMINAARI AKATEEMISENA OPETUS- JA OPISKELUKÄYTÄNTENÄ

Tässä pääluvussa jäsenän *tutkielmaseminaaria kontekstina, johon tutkimani gradupuheen paikannan*. Tulkitsem kontekstia varsin laajasti seminaaria kehystävän instituution, seminaarivuorovaikutuksen ja retoriikan tasolla. Instituution tasolla aloitan gradupuheen paikantamisen tutkielmaseminaaria laajemmasta akateemisen opiskelun kontekstista, johon kiinnityn erityisesti Oili-Helena Ylijoen (1998; 1999; 2000; 2001) opiskelijatutkimusten kautta. Ylijoen tulkitsemisissä identiteetti-projekteissa rakentuvat gradutarinat voidaan nähdä osana laajempaa tulkintakehikkoa, kun kysytään, mistä puhutaan, kun puhutaan gradusta tutkielmaseminaarissa.

3.1 Gradutarinoista seminaarikeskustelun identiteettityöhön

3.1.1 Gradu opiskelijan identiteettiprojektina

Opiskelijakulttuuri on täynnä tarinoita gradun tekemisestä. Osa niistä on sankaritaruja, osa tragedioita. Ylijoki (1999; 2001) on analyysissään koostanut opiskelijoiden gradutarinoista narratiiveja, joilla gradun tekemiseen liittyvää toimintaa voidaan tehdä ymmärrettäväksi. Hän kuvaa neljää erilaista tyyppitarinaa, jotka luonnehtivat paitsi gradua tutkimuksen tekemisenä, myös opiskelijan suhdetta graduun sekä opinnäytteen ohjaukseen. Gradutarinoiden vaihtelevassa diskurs-sissa gradun merkitys voi näyttäytyä opiskelijalle myyttisenä muista opinnoista erottuvana erityisenä opintosuorituksena tai vastakkaisesti opiskelijan näkemys gradusta voi olla vähemmän mystifioiva, jolloin gradua ajatellaan yhtenä opintosuorituksena muiden joukossa⁶. Huolimatta siitä, mystifioidaanko gradua vai ei,

⁶ Affektiiviset ja mystifioivat ilmaukset näyttäisivät yleensäkin liittyvän diskursseihin gradun tekemisestä. Sosiologian opiskelijat kuvasivat tutkielmaseminaarin palautteiden antoa uskonnollisilla ja elämään ja kuolemaan liittyvillä metaforilla (Hirsjärvi ym.

tarinan juonen kulku voi olla myönteinen tai kielteinen opiskelijan graduprosessin näkökulmasta. Tuloksena on neljä toisistaan poikkeavaa tyyppitarinaa: sankaritarina, tragedia, arkitarina ja pakkotyötarina.

Sankaritarinassa gradu näyttäytyy opintojen myyttisenä loppuhuipentumana, aivan erityisenä opintosuorituksena. Graduntekijä asemoituu kunnianhimoiseksi riviopiskelijasta erottautuvaksi itsenäiseksi työskentelijäksi. Hänen tavoitteenaan on näyttää paitsi muille myös itselleen, mihin pystyy. Gradu rakentuu opiskelijan koko kognitiivisen kapasiteetin haastavaksi prosessiksi, jossa ohjaajan rooli jää vähäiseksi – sankarinhan on selvittävä itsenäisesti ilman ohjausta ja apua. Vaikka tarinassa käydään läpi tunnetiloja masennuksesta flow-kokemuksiin⁷, tarinan loppu on onnellinen, gradu valmistuu ja usein hyvällä arvosanallakin. Sankari on voittanut myyttisen gradun. Myös *tragediassa* gradu jäsentyy myyttisenä opintojen päätösvaiheessa odottavana työnä. Nimen vihjeen mukaisesti tarinan loppu ei ole onnellinen, vaan jo alusta alkaen myyttinen gradu kummittelee opintojen loppuvaiheen peikkona ja pyrkimyksistä huolimatta opiskelija ei saa graduaan valmiiksi. Graduprosessissa toteutuvat kaikki gradun ympärille opintojen kuluessa kasautuneet pelot. Ohjauskaan ei auta, sillä ohjausvuorovaikutus epäonnistuu toistuvasti joko opiskelijan oman kyvyttömyyden tai ohjaajasta johtuvien ongelmien vuoksi. (Ylijoki 1999, 18–25; Ylijoki 2001.)

Arkitarinassa ja pakkotyötarinassa graduun ei sisälly mystiikkaa. Arkitarinassa opiskelija kuvaa gradua opinnot päättäväksi yhdeksi opintosuoritukseksi, jonka parissa hän on valmistautunut ahkeroimaan, onhan gradu kuitenkin tähänastisista laajin opintosuoritus. Tarinan keskeinen teema on ”gradu valmistuu tekemällä”. Opiskelija ei koe mitään erityisiä euforisia tunnetiloja gradua puurtaessaan, mutta on tyytyväinen saatuaan sen valmiiksi ja opittuaan monta työelämässä tarpeellista taitoa prosessin aikana. Ohjaaja näyttäytyy tässä arkitarinassa opiskelijaa tukevana ”valmentajana ja konsulttina”, jolta opiskelija voi tarvittaessa hakea apua. Ohjaajan tuella ja selkeällä työrytmillä syntyy onnellinen päätös arkiselle tarinalle. *Pakkotyötarinassa* gradun arkisuus rakentuu sen merkityksestä opiskelijalle: hän asettaa vastakkain sankaritarinan kaltaiset tutkijaksi identifioituvat opiskelijat ja itsensä kaltaiset ammatillisesti orientoituneet opiskelijat. Opiskelija kyseenalaistaa gradun tarpeellisuuden akateemisissa opinnoissa, se

1996, 184–185). Samankaltaisia ilmaisuja esiintyy myös opinnäytteen ohjauksesta käytävässä keskustelussa. Hakala (1997) kuvailee graduseminaareja ”pahimmillaan toisiaan seuraavien ahdistavien tilaisuuksien sarjaksi, jossa hankkeensa alkuvaiheessa olevat kiireiset, häpeilevät nuorukaiset ja neitokset jakavat tietämättömyyttään” ja itse graduprosessia ”surulliseksi tepasteluksi murheen alhossa” (Hakala 1995c). Hakkaraisen (1999) gradukertomusta kuvaa metafora ”elämymatkalla tiedeyhteisössä”, jonka analogian voisi palauttaa keskusteluun postmodernin ihmisen elämishakuisuudesta toiminnan mielekkyyden rakentamisessa. Tähän metaforiseen diskurssiin sisältyy myös talvisodan ’kaveria ei jätetä’ lausahduksen analogia Kinnusen ja Löytyn (1999) toimittaman graduoppaan nimessä ’Iso gee, gradua ei jätetä’. Toisaalta Barnes (1992, 3) toteaa, että akateemiseen opiskeluun sinänsä sisältyy jo mystifioiva ulottuvuus. Tämä näyttäisi kumuloituvan erityisesti opinnäyteprosessissa.

⁷ Ylijoki (1999, 2001) ei käytä flow-kokemusta kuvauksessaan, mutta sankaritarinan kokijan onnistumisen tuntemuksia voisi kuvata myös tällä viime aikaisen oppimispsykologisen kirjallisuuden käyttämällä termillä (esim. Tynjälä 1999).

on ikään kuin asetettu rangaistukseksi opintojen loppuun. Opiskelija kokee ohjaajan vaatimukset ja odotukset kiusantekona ja yleensäkin ohjaajat turhantärkeinä tieteellisyyden vartijoina. Sananmukaisesti graduprosessissa päällimmäisenä on kysymys, miksi ihmeessä se on tehtävä. Pakkotyötarinassa gradu valmistuu, mutta opiskelija ei koe oppineensa mitään oleellista eikä valmistunut työkään ole mitenkään erityisen hyvä. (Ylijoki 1999; 2001.)

Voidaan ajatella, että oppiainekulttuurissa on olemassa kollektiivinen "gradusäännöstö", joka sisältää jaettuun käsityksiä siitä, mitä gradun tekeminen on, miten graduun tulisi suhtautua ja millaisia vaatimuksia se opiskelijalle asettaa. Tähän säännöstöön opiskelija peilaa omaa graduprosessiaan ja sen avulla hän voi ymmärtää, perustella ja tehdä mielekkääksi omaa toimintaansa. (Ylijoki 1998b, 274–275.) Graduvaihe voidaan nähdä sosialisointin viimeisenä siirtymämerkkinä akateemisen opiskelun päätösvaiheessa. Ylijoki (1998a) kuvaa koko tätä sosialisointiprosessin kulkua sosiaalisina ja persoonallisina identiteettiprojekteina. Noviisin sosialisointi oman tieteenalan kulttuuriin voidaan nähdä identiteettiprojektina, jossa akateemisen sosialisointin ja tieteenalan identiteetin rakennusaineet löytyvät kulttuurista ja yhteisön toiminnasta. *Sosiaalinen identiteetti projekti* kiinnittyy yksilön pyrkimykseen saavuttaa sosiaalisen yhteisön jäsenyys omaksumalla sen traditiot, uskomukset, arvot ja toimintatavat⁸. Becherin (1989, 24–25) mukaan tieteellisen yhteisön jäsenyys merkitsee käsitystä tietyntyyppisestä identiteetistä ja henkilökohtaisesta sitoutumisesta tämänkaltaiseen 'olemassaoloon'.

Ylijoen (1998a) mukaan opiskelija tutustuu ensin oman oppiaineensa peruskäsityksiin ja sitoumuksiin. Nämä kohtaamiset muodostavat akateemisen identiteetin perustan, jolloin opiskelija sisäistää tieteenalan kulttuurin perusjäsenyydet. Tieteenalan kulttuurin omaksuminen on ensimmäinen askel heimon jäsenyyden saavuttamisessa. Muuntamisvaiheessa opiskelijan henkilökohtainen historia ja omat näkemykset toimivat kulttuuristen merkitysrakenteiden ja uskomusten tulkinnan pohjana. Ylijoki puhuukin tässä vaiheessa enemmän *persoonallisesta identiteetti projektista*, jossa heimon noviisi yksilöi omaa akateemista identiteettiään.

Yksilöllisessä identiteetti projektissa opiskelija voi tuoda esille omia näkemyksiään, jotka saattavat poiketa kulttuurissa totutuista tavoista. Jos tulokkaan omat näkemykset ovat ratkaisemattomassa ristiriidassa yhteisössä vallitsevien näkemysten kanssa, sosiaalinen identiteetti projekti voi joutua koetukselle ja sosiaalistuminen yhteisön jäseneksi saada säröjä. Ylijoki korostaa sitä, että persoonallinen identiteetti projekti on aina riskialtista toimintaa. Toisaalta, jos tulokkaan uudet innovatiiviset ajatukset hyväksytään, ne konventionalisoituvat ja rakentuvat osaksi tieteenalan kulttuurista tietoa. Ylijoen lähestymistapa yhdistää kollektiivisen ja yksilöllisen vuorovaikutuksen siten, ettei kumpikaan näkökulma palaudu toiseen. Näkemys sosialisointista mukailee siten sosiaalisen konstruktionismin traditiota (esim. Berger & Luckmann 1994), jonka mukaan yhteisön ja

⁸ Ylijoen lähestymistapa perustuu pitkälti sosiaalipsykologi Rom Harrén ajatuksiin, joita en kuitenkaan tässä yhteydessä sivua tarkemmin. Tarkasteluni pohjaa siten Ylijoen akateemisesta sosialisointista tekemiin huomioihin. Identiteetti projektia kuvaava terminologia on kuitenkin paikannettavissa sosiaalipsykologiseen kirjallisuuteen ja erityisesti Harrén tuotantoon.

yksilön välinen suhde on dialektinen. Yljoen (1988a, 138) mukaan noviisi on "sekä heimonsa kulttuurin tuote että sen luoja".

Opiskelijoiden haastatteluaineistoa voidaan peilata yhdenlaisena persoonallisen identiteettiprojektin julkistamisen tarinana. Ylijoki (1998a) ei siten esitä haastatteluaineiston kertovan sinänsä suoraan yksilöiden sisäisistä maailmoista tai kokemuksista, mutta näkee sen "raottavan ovea" opiskelijoiden sisäisiin tarinoihin oppiaineeseen kiinnittymisen henkilökohtaisista tavoista. (Ylijoki 1998a, 189.) Gradu voidaan nähdä keskeisenä kulttuurisena testitilanteena, jossa opiskelijan sosiaalinen ja persoonallinen identiteetti projekti on koetuksella. Gradukynnyksellä on syvä kulttuurinen merkitys siinä, että kyseessä on siirtymä kahden yhteismitattoman maailman välillä. Graduntekijänä opiskelija on siirtymässä noviisiudesta tieteenalansa heimon jäsenyyteen. Yljoen (1992) opiskelija-haastatteluissa gradun tekemistä kuvataan "näytön paikkana", jossa näkyvät opiskeluvuosien "ajattelutyön" tulokset. Toisaalta graduvaihetta kuvaa myös suhde oman tieteenalan yhteisöön: " että siinä vaiheessa tietenkin, kun opinnoissaan on niin paljon pidemmällä, - - niin silloin se varmaan on , että kuuluu sillain siihen yhteisöön". Opiskelun ideaalit korostuvat, mitä pidemmälle opinnot etenevät. Graduvaihetta opinnoissa voidaan pitää eräänlaisena heimoon siirtymisen riittitilanteena, kriittisenä testitilanteena, jossa erityisesti koetellaan heimon kulttuurin omaksumista ja sisäistämistä (Ylijoki 1998).

Persoonallisessa identiteetti projektissa opiskelijoiden gradusuhteen yksilölliset erot tulevat näkyviin. Ylijoki (1998b, 284) kiinnittää huomiota siihen, että gradu ei ole ainoastaan opiskelijan sosiaalisen identiteetti projektin julkistamista vaan se on opiskeluvaihe, jossa myös oma toiminta voidaan altistaa itsearviointin kohteeksi. Gradun kautta opiskelijan oma toiminta tulee näkyväksi hänelle itselleenkin, jolloin julkistamisessa on koetuksella niin sosiaalinen kuin persoonallinenkin identiteetti projekti. Persoonallinen identiteetti projekti sisältää erilaisia variaatioita kulttuurisista normeista ja arvoista. Graduvaiheen itsearviointi voi sisältää sekä häpeän että ylpeyden tuntemuksia, kun opiskelija reflektoi itseään ja omaa toimintaansa tässä siirtymäriitissä. (Ylijoki 1998b.)

Identiteetti projektit ja gradutarinat rakentavat yliopisto-opiskelun kulttuurisia merkityksiä. Tarinallisuus kiteyttää erilaisten diskurssien merkityksen gradun tekemisessä ja ohjaamisessa. Ylijoki (1999; myös Ylijoki 2001) toteaa:

Gradutarinoiden voima on siinä, että ne tarjoavat opiskelijoille tulkintakehikon, jonka varassa he suuntautuvat omassa opiskelussaan. Se, minkälaisen tarinan päähenkilöksi opiskelija itsensä asettaa, ohjaa hänen opiskeluaan ja gradukokemuksiaan. Siksi ei ole samantekevää, minkälaisia gradutarinoita opiskelukulttuurissa, eri oppiaineissa ja yksittäisissä opiskelutilanteissa ylläpidetään ja uusinnetaan. Ohjaustilanteessa taas on keskeistä, minkälaisen tarinamallien pohjalta osapuolet gradun tekemistä hahmottavat. (Ylijoki 1999, 32-33.)

Suoninen (1997, 156) kiinnittää huomiota siihen, että erilaiset normit ja käsitykset toiminnan eetoksesta kiteytyvät diskursseihin ja narratiiveihin, jotka sisältävät aineksia kulttuuriin kytkeytyvistä normeista. Erilaiset gradutarinat voidaan nähdä läsnäolevina tulkinnallisina resursseina, joilla haetaan ymmärrettävyyttä omalle toiminnalle ja selitetään sen mielekkyyttä. Ylijoki (2001) pitää narratiivisen

analyysin yhtenä ansiona myös sen mahdollisuuden tehdä näkyväksi piileviä arvoja ja normeja, jotka kytkeytyvät opiskeluun ja opinnäytteen tekemiseen. Narratiivejä voidaan ajatella myös diskursseina, joissa kuvaillaan ei ainoastaan graduprosessia tekijän yksilöllisenä kokemuksena vaan myös siihen liittyviä toimintoja. Tällöin diskurssi rakentaa tietoa tästä sosiaalisesta toiminnasta ja rajaa sitä, millaisena ihmiset tulkitsevat kyseisen toiminnan (ks. van Leeuwen 1993, 193). Kulttuurisissa mallitarinoissa on vaihtelua: yksilö pyrkii ennakoimaan saamaansa vastaanottoa ja löytämään omalle tarinalleen perusteita ja puolustusta. Yksilön identiteetti- ja projektit eivät ohjaudu pelkästään yhteisöllisestä mallivaranosta ja tarinan kertojasta vaan myös tarinan kulloisestakin yleisöstä. (Ylijoki 1998a, 153.) Tutkielmaseminaarissa on edustettuna oman tieteenalan heimon yleisön kirjo ohjaajan edustamasta heimon eliitistä muihin noviiseihin, jotka pyrkivät heimon jäsenyyteen.

Tutkielmaseminaaria voidaan pitää yhtenä siirtymäriitin tapahtumapaikkana, jossa graduntekijästä on tulossa tieteenalan kompetentti asiantuntija. Tähän riittiin osallistuvat niin ohjaaja kuin opiskelijakollegatkin. Gradun sosiaalinen identiteetti- ja projekti peilautuu myös suhteessa muihin opiskelijoihin (Ylijoki 1998b, 280), jotka ovat läsnä seminaarissa kuulemassa ohjaajan palautteen ja kommentit, mutta myös osallistuvat gradusta käytävään keskusteluun. Tarkasteltaessa tutkielmaseminaaria identiteetti- ja projektien näyttämönä, seminaarikonteksti voidaan mieltää yhtenä julkistamisen paikkana, jossa graduntekijä testaa omaa tieteenalan kompetenssiaan. Ylijoki (1998a, 187) tarkastelee opiskelua lähinnä heimoidentiteetin rakentamisprojektina ja toteaa, että se on vain yksi opiskeluun sisältyvä identiteetti- ja projekti. On siten muitakin tarinoita, joiden voi ajatella limittyvän opiskelijan elämäntarinaankokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa näkökulma on huomattavasti rajatumpi siinä mielessä, että tarkastelu kohdentuu yhteen opiskelutilanteeseen ja opiskelijan sekä opettajan toimintaan graduun liittyvien tilannesidonnaisten merkitysten tuottajina. Gradupuhetta ei peilata niinkään tieteenalan kulttuurisiin sääntöihin kuin akateemisen opetustapahtuman vuorovaikutuksen sääntöihin ja normeihin, näkökulma on siis korkeakoulupedagogisempi. Näkökulma rajautuu myös identiteetti- ja projekteja tilannesidonnaisempaan keskustelun kulussa rakentuvien identiteettikategorioiden tarkasteluun. Tällöin fokus ei ole yksilöiden identiteettien rakentamisessa vaan siinä, millaisena seminaaritalanne näyttää erilaisten identiteettien tuottamisen paikkana. Sen sijaan, että analysoitaisiin yksilöitä seminaaridiskurssiin osallistujina, näkökulma on seminaarikontekstissa ja siinä, millaiset seminaariin osallistujien identiteetit yleensä ovat mahdollisia. Tätä paikallisempaa identiteetin käsitettä jäsenän seuraavassa luvussa.

3.1.2 Seminaarikeskustelu identiteettityön kontekstina

Identiteetti- ja projektinäkökulma kiinnittää huomion siihen, ettei korkeakouluopiskelu eikä gradun tekeminen ole vain yksilöllinen tiedollinen oppimisprosessi vaan se voidaan nähdä myös yksilöllisen ammatillisen ja kulttuurisen identiteetin työstämisenä, kulttuurin jäsenyyden omaksumisena. Tällaisesta identiteettien rakentamisen kulttuurisesta näkökulmasta on kiinnitetty huomiota myös akatee-

misien yhteisön jäsenenä toimimisen erilaisiin ulottuvuuksiin akateemista identiteettiä pohdiskelevissa erilaisissa kirjoituksissa (Beck & Young 2005; Henkel 2002; Raddon 2002; Välimaa 1998). Diskurssinäkökulmasta identiteetin tarkastelu fokusoituu kielelliseen analyysiin kielen käytön seurauksista puhujan identiteetin rakentumisessa. Hall (1999, 245) kuvaa "diskursiivisena räjähdysenä" kritisoivaa keskustelua yhtenäisestä ja kokonaisesta identiteetistä. Hall pitää kuitenkin identiteetin käsitettä toimivana, kun pyritään paikantamaan toimijoiden ja diskursiivisten käytäntöjen suhdetta⁹. Identiteettiin liittyy keskeisesti identifikaation käsite, joka kiinnittää identiteetin diskurssianalyttiseen tarkasteluun. Identiteettiä kuvaavien narratiivien voidaan ajatella sisältävän kielellisiä piirteitä, joilla identifioidutaan tietynkaltaisiin identiteetteihin. Identifikaation käsitteen avulla voidaan ymmärtää jatkuvasti muuttuvien identiteettien prosessia, jossa identiteetti on jotain diskurssien sisällä olevaa, ei sen ulkopuolelta tulkittavaa. Hall (1999) tähdentää identiteetin ymmärtämistä diskursiivisena resurssina seuraavassa:

- - identiteetit liittyvät itse asiassa siihen, kuinka historian, kielen ja kulttuurin tarjoamia resursseja käytetään tullessa joksikin eikä niinkään oltaessa joitakuuta. Kyse ei siis ole niinkään siitä "keitä me olemme" tai "mistä me tulimme", vaan siitä, keitä meistä voi tulla, kuinka meidät on esitetty ja mikä kaikki vaikuttaa siihen, kuinka mahdollisesti esitämme itsemme. Identiteetit muodostuvatkin esittämisen eli representaatioiden sisällä, eivät sen ulkopuolella. (Hall 1999, 250.)

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993) vertailevat identiteetin, subjektiposition ja diskurssin käyttäjän käsitteitä diskurssianalyysin näkökulmasta. He näkevät identiteetin väljänä yläkäsitteenä tarkasteltaessa yksilöitä diskurssien tuottajina ja niihin osallistujina. Toimijan oikeudet, velvollisuudet ja ominaisuudet rakentuvat paikallisesti tuotetuissa diskursseissa. Subjektiposition käsitteellä voidaan jäsentää toiminnan rajoituksia, mikä on kulttuurisesti mahdollista kullekin toimijalle. Siten subjektiposition käsite sopisi hyvin myös seminaaridiskurssin jäsentämiseen, mutta pitäydyn kuitenkin identiteetikäsitteessä puheen funktionaalisten seurausten tulkinnassa. Subjektiposition käsitteen sisältämät oletukset tilanteen toimijoille asettamista erilaisista rajoista ovat enemmänkin taustalla tulkintaresursseina, mutta eivät analyysin lähtökohtina. Vaikka Jokinen ym. (1993, 58–59) kiinnittävät huomiota siihen, että positiot eivät ole ennalta määrättyjä vaan ne tuotetaan läsnäolevaksi, pyrin identiteetin käsitteen valinnalla myös välttämään determinististä päättelyä tilannesidonnaisten positioiden määräävyydestä yksilön mahdollisten identiteettien tuottamisessa. Diskurssin käyttäjän käsitteessä näen myös implikaatioita tietoiseen toimintaan ja intentionaalisuuteen, mikä ei ole analyysini tavoitteena.

Seminaaridiskurssissa rakentuvia identiteettejä voidaan lähestyä etnometodologisesti tulkitsemalla identiteettiä keskustelun kulussa rakentuvana kategoriana-

⁹ Hall (1999) näkee, että identiteetti on eräänlainen siirtymävaiheen käsite: "Kun vanha on käännetty nurin, mutta uusi ei ole vielä ilmaantunut, se toimii "ylipyöhtymisen alaisena". Se on jotain mitä ei voi ajatella vanhaan tapaan, mutta jota ilman tiettyjä kysymyksiä ei voi ajatella lainkaan" (Hall 1999, 246).

na. Tällöin opiskelijan identiteetti graduntekijänä kytkeytyy vuorovaikutuksen rakentumiseen hetki hetkeltä. Tämä lähestymistapa kytkee narratiivista tarkastelua tiukemmin identiteetin paikallisesti muuttuvaksi ominaisuudeksi. Näkökulma ei siten ole niinkään narratiivien kulttuurisessa jäsentämisessä kuin kontekstissa merkitysten tuottamisen paikkana. Erilaisia opiskelijan ja ohjaajan identiteettejä omaksutaan ja tuotetaan osallistumalla keskustelun kulkuun puhujana, kuuntelijana, kertojana, kysyjänä, vastaajana, tarkistajana jne. Vuorovaikutuksen aloittaja voi omaksua tietyn identiteetin, joka suuntaa vastavuoroisia odotuksia muiden osallistujien identiteeteille. (Zimmerman 1998, 90.) Puhujan tai kuulijan tai puheen kohteena olevan henkilön identiteetti kategorisoituu erilaisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin. Tämä kategorisointi pitää sisällään tilannesidonnaisuuden ja vaihtelevien nimeämismahdollisuuksien kirjon. (Antaki & Widdicombe 1998, 3.) Tämä tarkoittaa sitä, että seminaarissa voidaan tuottaa läsnäolevaksi erilaisia ja vaihtelevia opiskelijan ja ohjaajan identiteettejä samalla kun nämä kategorisoinnit tuottavat erilaisia opiskelijan ja ohjaajan välisiä suhteita sekä opiskelijoiden keskinäisiä vertaissuhteita.

Etnometodologisesta näkökulmasta identiteetti kategoriana – mitä ominaisuuksia se tuottaa ja mitä seurauksia siitä on – on analysoitavissa vain osallistujien itsensä tuottamien ilmaisujen kautta. Tiettyyn kategoriaan kuulumista ja toisaalta siitä luopumista, kategoriaan tunnustautumista ja toisaalta siitä irrottautumista sekä sen osoittamista tai sivuuttamista voi luonnehtia tiettyyn ajankohtaan ja paikkaan sidotuksi, mikä vuoksi identiteetin rakentuminen on olennainen osa arkielämän vuorovaikutusprosesseja, kuten myös seminaaridiskurssia. Identiteetti ei siten tästä näkökulmasta katsoen ole passiivinen toimintaa selittävä ominaisuus vaan itse toiminnassa rakentuva ja muuttuva elementti. (Antaki & Widdicombe 1998, 2.) Tässä mielessä tutkielmaseminaareissa tuotettuja identiteettejä tulkitaan suhteessa vuorovaikutuskontekstiin ilman etukäteen määriteltyjä kategorisointeja toimijoiden ominaisuuksista. Osallistujia ei luokitella ennalta määriteltyjen piirteiden perusteella eikä heidän puhettaan pyritä selittämään sosiaalisten taustamuuttujien avulla.

Etnometodologisesti jäsentäen diskurssista tulkitaan identiteetin rakentumista vuorovaikutuksellisenä kontekstuaalisena elementtinä. Ensinnäkin identifioituminen tiettyyn identiteettiin pohjautuu siihen, että henkilö paikannetaan *tiettyyn kategoriaan siihen kuuluvien piirteiden perusteella*. Tämä periaate toimii samoin kaikissa tilanteissa: kun henkilö itse puhuu, hänelle puhutaan tai hänestä puhutaan. Toiseksi tämä paikantaminen on *tilannesidonnaista ja indeksikaalista*. Kolmanneksi paikantaminen tekee identiteetin *relevantiksi* vuorovaikutustilanteessa. Neljänneksi identiteetin voima on sen vuorovaikutuksellisissa seurauksissa. (Antaki ja Widdicombe 1998, 3.) Kysymys on siten siitä, miten esimerkiksi Ylijoen (1999, 2001) kuvaamien gradutarinoiden sankarit ja epäonnistujat ovat läsnä seminaaridiskurssissa ja miten niissä kuvatut toimijuudet tehdään relevanteiksi seminaarikeskustelussa. Toisaalta voidaan myös huomata, että tarinoiden graduntekijät eivät olekaan läsnä seminaarissa vaan seminaariin osallistujilla onkin erilaisia graduntekijän identiteettejä.

Henkilö voi identifioitua lukemattomiin erilaisiin läsnäolevaksi tuotettuihin kategorioihin. Tämä tarkoittaa käänteisesti sitä, että samoin kuin kategoriaan

kuuluminen implikoi henkilöllä olevia tiettyjä piirteitä, tietyt (kielen käytön) piirteet on yhdistettävissä kyseiseen kategoriaan. (Antaki & Widdicombe 1998, 3-4.) Jos ohjaaja toimii seminaarissa opettajalle tunnistettavalla tavalla, hänet identifioidaan tällaiseen konventionaaliseen opettajuuden kategoriaan. Seminaarikeskustelussa voi esiintyä erilaisia ohjaajan ja opiskelijan identiteettejä riippuen siitä, miten keskustelussa puhujat ja keskustelun kohteena olevat henkilöt identifioidaan erilaisiin kategorioihin. Erityisesti keskustelunanalyysissä korostuu Antakin ja Widdicomben (1998, 4) näkemys identiteetin muodostumisen tilannekohtaisesta relevanssista ja orientaatiosta. He muistuttavat, että "identiteettiö on keskusteluun osallistujien käsissä". Viime kädessä (seminaarin) osallistujat päättävät, mikä identiteetti kulloinkin aktivoituu ja muodostuu (seminaarikeskustelussa relevantiksi tavalla tai toisella. Osallistujat orientoituvat keskustelussa johonkin oletettuun kategoriosointiin, vaikka sitä ei välttämättä nimitäisikään ääneen. Keskustelussa edeltävään puheenvuoroon voidaan orientoitua useilla vaihtoehtoisilla tavoilla ja tällä tavalla tehdä erilaisia piirteitä relevantiksi. Vuorovaikutuksen edetessä uudet kuvaukset voivat kategorisoida puhujan uuteen identiteettiin. (Antaki, Condor & Levine 1996.) Toisaalta tällainen näkemys identiteetistä ei ole vieras narratiiviselle identiteettien tarkastelullekaan. Esimerkiksi Whitebrook (2001) toteaa, että identiteetti voidaan nähdä sisäisen minän julkisena manifestoitumana ja tästä seuraa se, että ilmaisut on sovitettava muiden reaktioihin.

Kun tarkastellaan seminaaria institutionaalisen vuorovaikutustilanteena, erityisen kiinnostavaa keskustelussa on *osallistujien orientaatio institutionaalisiin identiteetteihin* (ks. Drew & Sorjonen 1997). Tulkittaessa tutkielmaseminaaria huomio kiinnittyy institutionaalisen kehityksen toiminnalle asettamiin tavoitteisiin. Sen sijaan, että tarkasteltaisiin vuorovaikutusta suhteessa ennalta määriteltyihin tavoitteisiin, huomio kohdentuu siihen, miten tavoitteet tuotetaan seminaarikeskustelussa osallistujien puheenvuoroissa keskustelun kuluessa. Tulkintoja ei tehdä siitä, millaisia intentioita tai tavoitteita toiminnan taustalla on, vaan tulkinta keskittyy keskustelussa havaittaviin piirteisiin. Myös toimijoiden itsensä tulkinnat omista intentioistaan kyseenalaistetaan jo kertaalleen välittyneenä tuotoksena. Tällöin oleellisia eivät ole kysymykset siitä, kuinka tietoisia toimijat ovat toimintansa intentioista tai miten intentiot ovat vaikuttaneet heidän toimintaansa. (Mandelbaum & Pomerantz 1991, 152-153.) Tämän vuoksi toimijoiden selonteosta ja kuvauksista ei pyritä tulkitsemaan edes heidän oman toimintansa intentioita.

Intentioiden tulkinnan sijaan identiteetin olemassaolon voima on sen vuorovaikutuksellisissa seurauksissa. Siten identiteetti voidaan olettaa olevaksi vain, jos sillä on näkyviä seurauksia vuorovaikutuksessa. Jos muut keskustelijat eivät osoita suhtautuvansa puhujaan tietyn identiteetin haltijana, puhujalla ei voida väittää olevan kyseistä identiteettiä. (Antaki & Widdicombe 1998, 5.) Seminaarissa erilaiset ohjaajan ja opiskelijan identiteetit voivat vaihdella ja kysymys onkin siitä, millaiset identiteetit rakentuvat seminaaritalanteissa relevanteiksi ja seurauksia tuottaviksi. Identiteettiin liittyy myös retorinen orientaatio, jolloin identiteettien variaation tuottamisessa on useita mahdollisia tapoja, jotka voidaan nähdä *retorisina resursseina* erilaisista selityksistä ja kuvauksista, joita voidaan hyödyntää

tilannesidonnaisesti ja paikallisesti tuotetussa diskurssissa (ks. esim. Edwards 1998). Vaihtelevat identiteetit tulevat näkyväksi keskustelun rakenteessa puhujien hyödyntäessä erilaisia kategorisointeja ja niiden sisältämiä piirteitä. Toisaalta konventionaalinen piirteiden identifioituminen tiettyyn kategoriaan toimii myös käänteisesti siten, että keskustelussa voidaan aktiivisesti vastustaa tietyn piirteen kytkemistä johonkin tiettyyn kategoriaan, mikä toimii pohjana vaihtoehtoisten identiteettien rakentamiselle (Widdicombe 1998a). Identiteetti voidaan myös *uudelleenformuloida* keskustelun kuluessa identifioimalla jokin muu identiteettikategoria relevantiksi kyseisessä tilanteessa (Edwards 1998, 29). Tämä identiteetin retorinen ominaisuus on erityisesti tässä tutkimuksessa huomion kohteena.

Keskusteluanalyysissä keskitytään erityisesti vuorovaikutuksen sekventiaaliseen rakentumiseen erilaisten identiteettien tuottamisessa (Antaki & Widdicombe 1998, 4). Suoninen (1996) kuvaa keskustelun kulussa rakentuvia identiteettejä identiteettineuvotteluna, jossa osallistujien positiokombinaatiot vaihtelevat, mikä ei tässä tutkimuksessa ole niin keskeisenä tarkastelun kohteena. Näkökulma kohdentuu enemmän retoriikkaan ja puhujien kuvauksiin, vaikka analyysissä kiinnitetäänkin huomiota myös paikallisuuteen ja tilannesidonnaisuuteen. Seminaarikeskustelua sinänsä ei kuitenkaan pureta auki rakenteellisesti analysoiden erilaisten identiteettien vaihtelua. Tavoitteena on paikantaa niitä kuvauksia ja selontekoja, joilla opinnäytteen tekemistä tehdään ymmärrettäväksi ja samalla tuotetaan erilaisia opinnäytteen tekijän ja ohjaajan identiteettejä opinnäytteen tekemisessä ja ohjaamisessa. Toisaalta tulkinnassa käytetään hyväksi myös sellaista kontekstietoa, jolla voidaan lisätä ymmärrystä tilannesidonnaisten tulkintojen kehyksistä. Etnometodologinen jäsennys identiteetistä tuo tarkasteluun tilannesidonnaisen variaation läsnäolon ja suuntaa huomion erilaisiin kategorisointeihin kielellisinä resursseina. Näiden kategorioiden kontekstuaalisia tulkintakehyksiä peilataan seuraavien lukujen jäsennysten avulla.

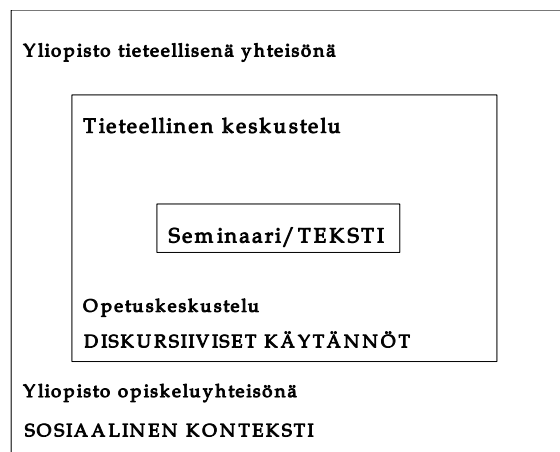
3.2 Tieteellistä vai opetuskeskustelua?

3.2.1 Tutkielmaseminaarin institutionaaliset kehykset

Diskurssinäkökulmasta tutkielmaseminaarin erityinen piirre on sen luonne institutionaalisenä keskusteluna. Seminaarissa leikkaavat toisensa toisaalta akateemisen yhteisön ja tiedeinstituution tavoitteet, toisaalta koulutusinstituution pedagogiset tavoitteet aivan erityisellä tavalla. Tieteellisen opiskelun tavoitteet kristalloituvat itsenäisessä tutkielman suorittamisessa. Seminaarissa oletetaan käytävän tieteellistä keskustelua gradusta ja yleisemminkin tutkimuksen tekemisestä. Luukka (1996, 80) kuvaa seminaaria osana yliopistoyhteisön toimintaa kuvion 1 mukaisesti.

Kuvio1 havainnollistaa sitä, kuinka seminaarikeskustelussa on läsnä sekä tieteellisen keskustelun että opetuskeskustelun konventioita. Tutkielmaseminaarien mukailema väitöstilaisuuksien kaava kiteyttää tieteellisen instituution läsnäoloa seminaarissa (Kalaja 1996; Sajavaara 1996). Toisaalta yleistyvä käytäntö, jossa

seminaarissa pyritään tukemaan opinnäytteen edistymistä ja käydään kommentoivaa keskustelua työn eri versioista, muistuttaa pitkälti tutkijatapaamisten tutkimusta kommentoivaa keskustelua (Shalom 1993). Samalla seminaarissa ovat läsnä opetustilanteen toimijoiden positiot ohjaajan ja ohjattavan pedagogisessa suhteessa.



KUVIO 1 Seminaaridiskurssi osana yliopistoyhteisön toimintaa (Luukka 1996, 80)

Institutionaalisten diskurssien tarkastelu on rajautunut joko tietyyntyyppiseen institutionaaliseen kontekstiin, tietyn analyysitradition lähestymistapaan tai erityisen diskurssityypin tarkasteluun (Geluykens & Pelsmaekers 1999; Gunnarson 1997). Instituution voi määritellä toiminnaksi, jonka avulla yksilöt ylläpitävät yhteisöään. Esimerkiksi koulutusinstituution tavoitteena on tiedon välittäminen. Instituutioiden toimintaa sävyttää myös yhteisöllinen etiikka. Tiettyjen toimintatapojen ja käyttäytymisen omaksuminen tuottaa yhteisöllisen omatunnon, mikä säätelee yhteisössä yleisesti hyväksytyjä normeja ja sääntöjä. Keskeisiä piirteitä institutionaalisessa diskurssissa ovat *roolikäyttäytyminen*, *eriytymispyrkimys* ja *institutionaalinen valta*. Instituutio määrittelee toimijoilleen erilaisia rooleja, kuten seminaarissa ohjaajan ja opiskelijan roolit. Eriytymistä tapahtuu yksilön näkökulmasta siinä, että institutionaaliset roolit vaihtelevat aina sen mukaan, missä institutionaalisessa kontekstissa kunakin hetkenä toimitaan. Eriytymisessä olennaista on, että rooli on relevantti vain institutionaalisen kehyksen sisällä eikä yksilön roolilla jossain toisessa institutionaalisessa kontekstissa ole välttämättä merkitystä. (Renkema 1993, 45–46.)

Tutkielmaseminaarissa voidaan tilannesidonnaisesti olettaa relevantiksi gradun ohjaajan ja opiskelijan institutionaaliset roolit, riippumatta siitä, millaisia rooleja seminaarilaisilla tämän institutionaalisen kontekstin ulkopuolella on. Institutionaalinen valta liitetään usein toimijoiden rooleihin, joiden kautta institutionaalista toimintaa ylläpidetään. Ohjaajan rooli sisältää tiettyjä odotuksia koulutusinstituution pedagogisiin tavoitteisiin pyrkimisessä ja rooliin liittyvä institutionaalista vallankäyttöä suhteessa opiskelijaan. Tässä tutkimuksessa pyritään kuitenkin välttämään edellä kuvattuja deterministisiä oletuksia seminaarin

institutionaalisista piirteistä ja lähestymään seminaaria toimijoiden tilannesidon- naisesti tuottamana instituutiona. Tässä mielessä lähestymistapa liittyy keskustelunanalyysin käsityksiin institutionaalisen keskustelusta.

Peräkylän (1997, 180) mukaan instituutiot ovat läsnä keskusteluissa erityis-inä keskustelukontekstiin liittyvinä elementteinä. Drewn ja Heritagin (1992) mukaan institutionaalisille keskusteluille on ominaista seitsemän piirrettä, jotka ovat paikannettavissa myös tutkielmaseminaarista:

1. Sanojen ja kuvausten valinta on tyypillistä juuri tietyille instituutiolle.
2. Responsiivinen toiminta valitaan instituution mukaan.
3. Toiminnan kielellisessä muotoilussa on erilaisia variaatioita, joiden valinnat ovat yhteyksissä institutionaalisten tehtävien suorittamiseen.
4. Vuorovaihtorakenne voi olla kytköksissä toimijoiden institutionaalisiin tehtäviin.
5. Keskustelun kokonaisrakenne voi olla kytköksissä instituution vakiintuneisiin tapoihin: asioiden käsittelyjärjestys on vakiintunut jne.
6. Ammatillinen rooli keskustelussa saattaa sisältää neutraalisuutta asian käsittelyssä.
7. Vuorovaikutus on epäsymmetristä.

Näiden institutionaalisten piirteiden voidaan nähdä luonnehtivan myös tutkielmaseminaaria institutionaalisenä keskusteluna¹⁰. Tutkielmaseminaarin institutionaalisia piirteitä voidaan tarkastella sekä sisällöllisesti että vuorovaikutuksen rakenteen kautta. Opetustapahtuman tutkijat kiinnittävät huomiota siihen, että opetustilanteeseen sisältyy useita vuorovaikutuskehyksiä, joiden avulla toiminta näyttäytyy mielekkäältä ja ymmärrettävältä (Erickson 1982; Green, Weade & Graham 1988). Näiden piirteiden voidaan nähdä toimivan ikään kuin odotusrakenteena, yhtenä seminaaridiskurssin vuorovaikutuksen mahdollisena tulkintakehyksenä (Tannen 1993, 21). Puhujat voivat joustavasti liikkua tulkintakehyksestä toiseen ja valitsemalla erilaisia puhujapositioneja osallistua aina uusien tulkintakehikkojen tuottamiseen. Kyse ei ole siten tietyn keskustelijan roolin ottamisesta, vaan keskustelun näkemisestä vuorovaikutteisena jaetun tulkintakehyksen tuottajana. Piirainen-Marsh (1996) on kuvannut erilaisten vuorovaikutuskehysten läsnäoloa tutkielmaseminaarissa. Piirainen-Marsh (1996, 120) jaottelee seminaarikeskustelun toimintakehyksiä *käytännölliseen, tutkimuskehykseen ja maallikkokehykseen*, jotka kuvaavat keskusteluorientaatioiden, mutta myös toimijoiden osallistumiskehikkojen vaihtelua seminaarissa. Käytännöllinen kehys toimii seminaarin toimintojen vaihtamisessa ja osallistujien toiminnan rakentamisessa. Siihen liittyvät huumori, yhdessä nauraminen ja vuorovaihdot. Käytännöllinen kehys rakentaa seminaarin vuorovaikutuksen kulkua: seminaarin vetäjä ja opiskelijat vuoropuhelevat aktiivisina toimijoina. Tutkimuskehykseen siirryttäessä seminaa-

¹⁰ Keskustelunanalyttikot ovat viime aikoina kohdentaneet analyysiä institutionaalisten keskustelujen piirteisiin ja eroihin verrattuna arkikeskusteluihin. Drew ja Heritage (1992) edustavat tällaista suuntausta, joka on herättänyt myös kritiikkiä (ks. Hester & Frances 2001). Tässä tutkimuksessa ei oteta kantaa seminaarikeskusteluun erityisenä institutionaalisenä keskusteluna erotuksena arkikeskustelusta. Kuitenkin diskursianalyysissä hyödynnetään keskustelunanalyttisiä tulkintoja seminaarikeskustelussa läsnäolevista institutionaalisista piirteistä mahdollisina tulkintaresursseina.

rin vetäjästä tulee auktoriteetti, asiantuntija ja toiminnan ohjaaja. Opiskelija taas asettuu noviisin asemaan. Seminaarikehyksen toiminnan kohteena ovat opiskelijoiden tekstit ja niiden käsittely, mutta myös konkreettinen opiskelijoiden opinnäytteiden ohjaaminen – ja opettaminen. Nämä limittyvät seminaarin tutkimuskehityksessä käytävässä keskustelussa. Maallikkokehyksessä seminaarin vetäjän ja opiskelijoiden roolit lähentyvät toisiaan siten, että molempien osallistumiskehikot sisältävät kokijan ja havainnoitsijan rooleja. Piirainen-Marsh (1996, 121–122) huomauttaa, että osallistujien toimintatavat muotoutuvat tilannesidonnaisesti ja osallistujien oma toiminta on merkittävä siinä, millaiseksi kulloinenkin toimintakehitys muotoutuu. Seuraavissa luvuissa tarkennan näitä tutkielmaseminaarikeskustelun institutionaalisia piirteitä akateemisenä opiskelu- ja opetustilanteena ja luon pohjaa gradupuheen seminaarikontekstin tulkinnalle.

3.2.2 Akateemisen opiskelun pedagogiset dilemmat

Tutkielmaseminaarin – ja koko yliopisto-opiskelun – dilemmana voidaan nähdä se, että vaikka opiskelutilanteet limittyvät akateemisen instituution diskursseihin, niitä ei voida pitää varsinaisen tieteellisen keskustelun foorumeina. Tutkijat kiinnittävät huomiota siihen, että opiskeluaikana kohdattavat vuorovaikutustilanteet ja tekstit, opiskelijoiden lukemat oppikirjat tai heidän omat kirjalliset tuotosensa, eivät ole tieteellisiä sanan rajatuimmassa merkityksessä. Oppikirjojen diskurssien on todettu esittävän opiskelijalle enemmänkin ns. tieteenalaisen konsensustietoa kuin varsinaista tieteellisten väitteiden debattia ja kontekstualisoitua argumentaatiota (Latour & Woolgar 1986; Woolgar 1998.) Oppikirjan teksti on rakennettu siten, että se välittää lukijalleen tutkijoista ja tieteellisestä kontekstistaan irrallisia faktoja ja tieteenalaisen konsensustietoa tavoitteenaan lukijan ymmärtämisen helpottaminen. Perusoppikirjojen rakenteen voidaan ajatella helpottavan opiskelijan tieteenalaisen ajattelutavan omaksumista (Love 1991), mutta Myers (1992, 12) kiinnittää huomiota siihen, että vaikka oppikirjadiskurssi tarjoaa helpon sisäänkäynnin aloittelevalle opiskelijalle, voi tämän oppikirjadiskurssin omaksuminen myöhemmässä vaiheessa tuottaa ongelmia omaksua varsinaista tieteellistä tutkimusdiskurssia, johon tutkijoiden tieteellinen kommunikaatio pohjautuu. Thompson (1994) on esittänyt samanlaista kritiikkiä myös luentoja kohtaan.

Solomonin ja Zimanin (1994) mukaan opetustilanteessa rakentuva tieto on oleellisesti erilaista kuin tieteellinen tieto juuri sosiaalisen kontekstin erilaisuuden vuoksi. Tätä osoittaa myös Myersin (1992, 13) erittely tieteellisen artikkelin ja oppikirjan lukijan eroista: Tieteellisen artikkelin lukija erottelee uuden tiedon vanhasta, kytkee väitteet tutkijoihin, arvioi väittämien varmuutta, päättelee yhteyksiä esitetyn tiedon avulla, suhteuttaa tekstiä muihin teksteihin ja arvioi kuvioita ja kaavioita. Oppikirjan lukija taas järjestää tekstin faktoiksi, erottelee faktat tutkijoista, hyväksyy suurimman osan tietoa kyseenalaistamatta, päättelee tietoa esitettyjen yhteyksien avulla, käyttää kirjan tarjoamaa jäsenystä ja hyödyntää kuvioita ja kaavioita tekstin selventämiseen. Tutkijan ja opiskelijan orientaatiot

ovat siten varsin erilaiset¹¹. Opiskeluaikana tuotettujen kirjallisten töidenkin voidaan nähdä muodostavan sellaisenaan oman genrensä (Bhatia 1993, 93; Swales 1990). Opiskelijan ja tieteentekijän lukijakunta on erilainen, mikä näkyy esimerkiksi tieteellisten artikkeleiden ja opiskelijoiden opinnäytteiden diskurssien vivahde-eroina (Hewings & Hewings 2002).

Opiskelutekstien ohella epäilyksiä kohdistetaan itse opetustapahtumien kielen käyttöön avaimena tieteelliseen diskurssiin. Tracyn ja Mullerin (1994) haastattelemat tutkijat eivät pitäneet kovin todennäköisenä, että opetustilanteissa tuotettaisiin aitoa tieteellistä keskustelua: heidän mukaansa hyvä tieteellinen keskustelu vaatii tietyn määrän tietoa ja kokemusta, joka opiskelijoilta vielä puuttuu. Tieteellinen keskustelu on tämän näkemyksen mukaan mahdollista vain eksperttien, todellisten tieteellisten asiantuntijoiden välillä. Opiskelutilanteessa tietämys aiheesta on jakautunut epätasaisesti ja koska tiedolliset valmiudet tuottavat sisällön kannalta hierarkiaa, ei todellinen tasa-arvoinen avoin keskustelu voi toteutua. Yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kannalta tämä tarkoittaa sitä, että oppikirjojen ja opiskelutilanteiden diskurssi ei opiskelijan näkökulmasta olekaan välttämättä avain varsinaiseen tieteelliseen diskurssiin vaan aivan omaan erityiseen akateemisen opiskelun kielenkäyttötapaan (Luukka 1996).

Toinen dilemma akateemisessa opetuksessa on, että vaikka yliopiston opettajien työajasta suuri osa kuluu opettamiseen, opettamista sinänsä ei arvosteta akateemisessa yhteisössä, mitä esimerkiksi Clark (1987, 99) pitää akateemisen työn paradoksina. Clarkin (1987) tutkimuksessa kysyttiin amerikkalaisten yliopistojen opettajilta, mitä akateemisuus heidän mielestään merkitsee. Saaduissa vastauksissa korostui tutkimuksen tekeminen akateemisen toiminnan keskiönä. Opettaminen seurasi tieteen harjoittamista ja opettajana toimimisessa tuli myös esille tieteenalan asiantuntijuus¹². Becher (1989) toteaaakin, että yliopiston opettajat mieltävät itsensä ensisijaisesti tutkijoiksi – eivät opettajiksi.

Söyringin (1992) haastattelemat suomalaiset yliopisto-opettajat kuvasivat tutkimusta kutsumukseksi ja opettamista lähinnä palkkatyöksi. Söyrinki (1992, 16) kirjoittaaakin: "Opetusta koskeva puhe olikin aina *tutkijan, ei opettajan*, puhetta opetuksesta" (kursivointi L.P.). Diskurssi, jossa puhutaan tutkimukselle "pyhiteytistä" päivistä ja päivistä, jolloin opetus "hoidetaan", nostaakin kiinnostavalla tavalla esille näiden työn elementtien ristiriitaisuuden. Vaikkakin viime aikoina on kiinnitetty huomiota opetustaitojen arviointiin yliopisto-opettajien virantäytössä, tutkimuksen ja opettamisen suhde on edelleen ongelmallinen (Parjanen 1998). Samanlaisia havaintoja on tehnyt Ylijoki (1998a), joka toteaa: "Akateemisilla kunnian kentillä tutkimuksen asema on siten täysin ylivoimainen" (Ylijoki 1998a, 47). Toisaalta tutkimuksen ja opettamisen suhteessa voidaan nähdä erilaisia

¹¹ Oppikirjan marginaalisuutta tieteellisen diskurssin näkökulmasta kuvaa myös Myersin (1992, 11) toteamus "- reading physics textbooks does not make you a physicist, and if you are a physicist, writing physics textbooks will not get you promoted".

¹² Clarkin (1987) tutkimuksessa aineisto kattoi hyvin eritasoisia yliopistoja tutkimukseen painottuvista laitoksista collegeihin. Näkökulma kääntyi opettamiseen, mitä lähemmäksi mentiin collegeja, joiden tehtävissä koulutus painottui enemmän kuin arvostetuissa yliopistoissa.

vivahteita ja niiden voidaan nähdä tukevan toisiaan tutkijaopettajan välittäessä uusinta tutkimustietoa ja toimiessa mallina opiskelijoille (Robertson & Bond 2001). Tämän pohjalta tutkielmaseminaari akateemisen ja pedagogisen diskurssin leikkauspintana onkin erityisen kiinnostava, koska opinnäytteen ohjaus lienee yliopisto-opettajan työstä kaikkein lähimpänä toimintaa tutkimusyhteisön jäsenenä (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 12).

3.2.3 Tieteellistä keskustelua ja älyllistä identiteettityötä

Amerikkalainen viestintätieteilijä Karen Tracy ja hänen kollegansa ovat tarkastelleet akateemisia keskusteluja käyttämällä tilannesidonnaista *identiteettityön* käsitettä. Heidän tutkimuksissaan on kommunikaation tutkimisen näkökulma¹³, jonka lähtökohdissa on nähtävissä myös puhujien intentioiden ja tulkintojen hyödyntäminen analyttisenä elementtinä. Tracyn ja hänen kollegoidensa tutkimukset ovat seminaaridiskurssin näkökulmasta kiinnostavia siinä mielessä, että ne nostavat esille akateemisten institutionaalisten puhetilanteiden identiteettityön diskursiivisia elementtejä. Identiteettityön käsitteeseen limittyvät myös keskustelutilanteen tavoitteet ja identiteetin rakentamista peilataan suhteessa näihin tavoitteisiin. Akateemisen yhteisön puhetilanteet ovat tavoitteellisia tieteellisen instituution kannalta. Ne eivät ainoastaan ole tieteellisten tuotosten kritiikin foorumeita vaan niillä on myös tärkeä rooli sekä akateemisen yhteisön uusien jäsenten sosiaalistamisessa yhteisön jäseniksi että yleensä jäsenten välisen yhteisöllisyyden luomisessa (Tracy & Muller 1994). Tällaiset tavoitteet ovat osin läsnä myös tutkielmaseminaarissa.

Kommunikaation näkökulmasta olennaista on se, että yksilön identiteettityöllä on kollektiivisia seurauksia: keskustelijat eivät ainoastaan konstruoi omaa identiteettiään vaan vastavuoroisesti tuottavat puheessaan käsityksiä toisista keskustelijoista. Toinen tärkeä seikka on se, kuinka yhteisön jäsenenä oleminen ja sen ilmaiseminen ovat elimellisesti toisiinsa kytkeytyneitä: identiteetti voidaan tunnistaa vain sen ilmenemisestä vuorovaikutustilanteessa. (Tracy 1996, 13.) Identiteettityön analyysi kytkeytyy myös mielenkiintoisella tavalla mertonilaiseen tieteen eetoksen normistoon siinä, että se mitä suurimmassa määrin kyseenalaistaa sen, että aktuaalisessa vuorovaikutuksessa puhetilanteessa väitteiden esittäjällä tai hänen positiollaan ei olisi merkitystä¹⁴. Päin vastoin, Tracyn ja hänen kolle-

¹³ Tracy (1991; 2001) toteaa, että kommunikaation tavoiteorientoituneisuus on erityisesti viestintätieteellisen tutkimuksen lähtökohta, mikä sisältää mm. intentioiden, tarkoitusten ja tavoitteiden tulkintaa. Tällöin puhujien tuottamaa diskurssia tarkastellaan enemmän tai vähemmän intentionaalisenä taktiikkana tai strategiana (Cody & McLaughlin 1990). Tällainen käsitys intentionaalisesta toimijasta poikkeaa tämän tutkimuksen diskurssianalyttisistä lähtökohtaolettamuksista.

¹⁴ Mertonin (1973) jäsentämä tieteellinen eetos kuvaa institutionaalisia arvoja, universalismia, yhteisöllisyyttä, puolueettomuutta ja järjestelmällisen epäilyn periaatetta. Se toimii yhteisöä koossapitävänä normistona, joka vaikuttaa tietoisesti tai tiedostamatta tietentekijöiden toimintaan. Universalismi pitää sisällään ajatuksen siitä, että esitettyjen väitteiden totuusarvo tulee arvioida yleispätevin tieteellisin kriteerein ja sen tulee olla riippumaton siitä, kuka väitteen esittää.

goidensa analyysit havainnollistavat keskustelujen tasolla tieteellisen yhteisön toiminnan hierarkkisuutta, joka on ollut keskeinen havainto esimerkiksi tiedekulttuurien tutkimuksessa. Jäsenten välinen hierarkia onkin todettu erityisen selkeästi tieteellistä elämää kehystäväksi piirteeksi (Becher 1989, 52–74).

Identiteettityön käsitteen avulla Tracy pyrkii kuvaamaan yhtä akateemista keskustelutilannetta, kollokviota, kommunikaatiotilanteena. Keskeisenä fokukse-
na on se, millaisia ongelmia ja ristiriitoja keskustelijat kohtaavat akateemisissa puhetilanteissa. Erityisenä tarkastelun kohteena on intellektuaalinen keskustelu¹⁵. Tracy ja Muller (1994; Tracy & Baratz 1993) määrittelevät intellektuaalin keskustelun opetuskeskustelusta poikkeavaksi keskusteluksi, tieteelliseksi kollokvioksi, lukupiiriksi tai tutkimusseminaariksi, jossa täyttyvät seuraavat ehdot:

- keskustelua käydään korkealla abstraktiotasolla,
- aiheesta on erilaisia näkemyksiä, joista keskustellaan,
- osallistujien odotetaan avoimesti vastaanottavan omista näkemyksistään poikkeavia ajatuksia ja mahdollisesti muuttavan omia näkemyksiään, jolloin keskustelu on dialogista sekä
- keskustelu itsessään on päämäärä, tavoitteena ei ole päätyä johonkin ratkaisuun tai kiteyttää pedagogista informaatiota.¹⁶

Seminaaridiskurssin näkökulmasta tavoitteet ovat hieman erilaiset, mutta seminaareissa tapahtuvan identiteettityön näkökulmasta Tracyn ja hänen kollegoidensa analyysit tieteellisistä kollokvioista jäsentävät kompetentin toiminnan dilemmoja, joita voidaan peilata myös seminaaritalanteisiin yhtenä akateemisen yhteisön diskurssikäytännönä. Kun kollokvion keskustelun keskeisinä tavoitteina on ajatusten kehittäminen ja intellektuaalin yhteisöllisyyden rakentaminen, muodostuu yksittäisen keskustelijan identiteettityön keskeiseksi piirteeksi osoittaa olevansa älyllisesti kyvykäs ja kompetentti tutkimusyhteisön jäsen. Keskustelijoille on kuitenkin osittain erilaiset lähtökohdat tämän osoittamiseen.

Tracyn havainnot siitä, että toisaalta ideaalit säännöt ovat samat kaikille keskustelijoille, mutta että toisaalta ne koskettavat vanhempaa henkilökuntaa ja jatko-opiskelijoita eri tavalla, ovat kiintoisia myös tutkielmaseminaarin näkökulmasta. Tracyn analyysi tuo esille identiteettityön sisältämiä dilemmoja toisaalta yhteisön noviisijäsenille, useimmiten jatko-opiskelijoille, ja toisaalta jo ansioitu-

¹⁵ Tracy (1996) käyttää identiteettityön ohella myös kasvojen käsitettä (Goffman 1955; Brown & Levinson 1987) mutta pitää kasvojen käsitettä ulkokohtaisempana ja toimintaa ja olemista erottelevampana sekä teoreettisempana käsitteenä ja arvioi identiteettityön tilannesidonnaisten identiteettien rakentamisen analysoimisen kannalta toimivammaksi käsitteeksi (ks. emt. 13–14).

¹⁶ Sivistysyliopiston ajatuksen puolesta puhujan Karl Jaspersin (1990) ajatukset tieteellisen yhteisön keskustelun luonteesta leikkaavat näitä Tracyn ja Mullerin hahmottelemia älyllisen keskustelun piirteitä. Jaspers näkee tieteellisen yhteisön keskusteluille ominaiseksi mm. osallistujien aidon pyrkimyksen ilmaista tarkoituksiaan. Keskustelun tarkoituksena on laajentaa eri osapuolten näkemyksiä, eikä tavoitteena ole niinkään voittaa väittelyä vaan keskustelun hedelminä voi syntyä lähtökohtia myöhemmille keskusteluille. Tosin Jaspers näkee tällaisen aidon keskustelun mahdolliseksi vain kahden keskustelijan välillä, hänen mukaansa dialogisuus ei kestä edes kolmatta osallistujaa ilman, että keskustelun aitous kärsii. (Jaspers 1990, 125–126).

neelle henkilökunnalle – ja oletettavasti tutkielmaseminaarissa sekä ohjaajalle että opiskelijalle. Kollokviossa keskustelijat ovat erilaisissa rooleissa, ne alkavat aina alustuksella, jota seuraa keskustelu. Alustuksen esittäjänä jatko-opiskelija on haavoittuvaisempi kuin henkilökunta. Henkilökunta on jo keskustelun ulkopuolella erilaisilla akateemisilla näytöillä osaltaan todistanut osaamisensa, mutta kollokvioihin osallistuvien jatko-opiskelijoiden täytyy osoittaa kyvykkyytensä esittää älykkäitä ajatuksia. Tässä identiteettityö on kaksisuuntaista siten, että on vältettävä esiintymästä millään tavoin tyhmänä, mutta myös yritettävä herättää kiinnostusta esittämiinsä ajatuksiin. Tracy (1996, 27) kuvaakin kollokviota metaforisesti jalkapallopelinä, jossa puolustetaan omaa maalia toisella taktiikalla kuin hyökättäessä. Toisaalta, kuten jalkapallossakin, menestyksekkäimpiä ovat pelaajat, jotka kykenevät toimimaan innovatiivisella ja luovalla tavalla, mikä sisältää myös riskejä. Samoin kollokviossa esiintyminen älykkäästi ja kyvykkäästi sisältää riskien ottamista, mutta epäonnistuminen voi johtaa negatiiviseen identiteettiin.

Kollokvion keskustelijoiden rooliodotukset ovat selkeät. Heidän oletetaan esittävän älykkäitä kysymyksiä ja kommentteja tyhmien tai yksinkertaisten sijaan. Jännitteen identiteettityöhön tekee myös se, että on vältettävä osoittamasta liikaa yrittämistä oman älykkyyden esittämiseen. Kiinnostavaa on se, että Tracyn haastattelemat kollokvion keskustelijat paheksuivat enemmän henkilökunnan avoimesti näkyviä pyrkimyksiä oman terävä-älyisyyden osoittamisessa, koska se implikoi, etteivät muut keskustelijat olisi yhtä hyviä. Egoismi ei siten identifioitunut arvostettavaan akateemiseen keskustelijaan. Tieteellisiä esitelmiä analysoinut Luukka (1995, 126) havaitsi myös akateemisiin vuorovaikutuksen pelisääntöihin kuuluvan tällaisen vaatimattomuuden ja oman itsensä korostamisen välttämisen.

Keskustelijoiden identiteettityöhön ja kommunikatiiviseen toimintaan vaikuttavat keskeiset elementit muodostuvat toisaalta henkilön *statuksesta* ja toisaalta henkilön *kyvykkyydestä ottaa haltuunsa* keskustelutilanne. Kun keskustelussa kommentoidaan jonkun henkilön ajatuksia ja esitetään kysymyksiä, otetaan huomioon tämän henkilön status ja hänen oletettu kyvykkyytensä. Keskustelussa tämä näkyy siten, että statukseltaan matalammalle keskustelijalle – usein jatko-opiskelijalle – odotetaan esittävän helpompia ja vähemmän haastavia kysymyksiä kuin statukseltaan korkeammalle. Dilemmaksi muodostuukin tällöin, kuinka paljon pehmeämpää ja vähemmän haastavaa kommentointi voi olla ilman negatiivisia seurauksia kommentoinnin kohteen identiteetille. Kiivas kriittisyys voidaan tulkita sitoutumiseksi akateemisen keskustelun standardeihin tai vain egoistiseksi teatteriksi. Pehmeä, lempeä kommentointi voidaan tulkita haluksi välttää kritiikin vastaanottajan kasvojen uhkaamista, mutta vaihtoehtoisesti myös osoituksena siitä, ettei pidä kyseistä henkilöä kykenevänä vastaamaan haastavampiin kysymyksiin. (Tracy 1996, 28–34; Tracy & Muller 1994.)

Huomattavaa on, että kysymysten ja kommenttien haastavuus ei implikoi ainoastaan vastaajan identiteettiä vaan sen perusteella voidaan arvioida kommentoijan omaa kyvykkyyttä Taulukkoon 1 on koottu Tracyn (1996, 37) esittämät kombinaatiot erilaisista kysymys-vastaus-rakenteista ja niiden seurauksista keskustelijoiden identifioimiseen. Kysymyksiä voi määritellä sekä niiden vaikeuden että oikeudenmukaisuuden kannalta. Helpossa kysymyksessä haetaan yleensä selvennystä ja tarkennuksia esitettyyn asiaan, vaikea kysymys vaatii

vastaajaltaan enemmän. Kysymyksen oikeudenmukaisuus taas liittyy Tracyn kuvaamaan vastaajan statuksen ja kyvykkyyden arviointiin. Tähän kytkeytyvät myös keskustelijoiden odotukset kriittisestä keskustelusta ja käsitykset keskustelijoiden pyrkimyksistä välttää toistensa saattamista kiusallisiin tilanteisiin.

TAULUKKO 1 Älyllisen keskustelun attribuutioprosessit ¹⁷

	kysymys-vastaus-arviointi		attribuution tulos		
	kysymyksen vaikeus	kysymyksen oikeutus	vastaus	keskustelija	alustuksen esittäjä
1.	vaikea	oikeudenmukainen	pätevä	älyll. kyvykäs	älyll. kyvykäs
2.	vaikea	kohtuuton	pätevä	kyvykäs, mutta egoistinen	älyll.kyvykäs
3.	vaikea	oikeudenmukainen	puutteellinen	älyll.kyvykäs	älyll. rajoittunut
4.	vaikea	kohtuuton	puutteellinen	kyvykäs, mutta egoistinen	määrittelemätön
5.	helppo	oikeudenmukainen	pätevä	määrittelemätön/ älyll.rajoittunut	määrittelemätön
6.	helppo	oikeudenmukainen	puutteellinen	määrittelemätön/ älyll.rajoittunut	älyll.rajoittunut
7.	helppo	kohtuuton	puutteellinen	määrittelemätön/ egoistinen	älyll.rajoittunut

Tracyn esittämien erilaisten kombinaatioiden tavoitteena on kuvata yleisellä tasolla identiteetin rakentumista vuorovaikutuksen erilaisten vuorovaikutussiirtojen yhdistelminä. Jos kysymys on vaikea, mutta oikeudenmukainen, ja alustaja esittää pätevän vastauksen, molemmat profiloituvat älyllisesti kompetenteiksi keskustelijoiksi. Jos taas esitetty vaikea kysymys on kohtuuton vastaajalle, mutta vastaaja esittää pätevän vastauksen, on kysymyksen esittäjä identifioitavissa myös negatiivisesti itsekeskeiseksi, sillä kysyjän ajatellaan vain yrittävän tuoda esille omaa kompetenssiaan. Taulukko 1 havainnollistaa sitä, kuinka identiteetin rakentuminen on kytköksissä vuorovaikutuksen rakenteeseen ja että puhuja ei ainoastaan tuota omaa puhujaidentiteettiään vaan jokainen keskustelun siirto osaltaan tuottaa intersoonallisia seurauksia myös muiden keskustelijoiden identiteetin määrittymiseen. Tracyn (1996, 37) mallin kombinaatioiden variaatio kuvaa myös sitä, kuinka keskustelijat voivat itse asiassa tehdä toistensa toiminnasta hyvinkin erilaisia arviointeja ja kuinka erilaisilla tulkinnoilla on erilaisia seurauksia.

Tracyn ja hänen kollegoidensa analyysit perustuvat osallistujien jälkikäteen kertomiin tulkintoihin kollokvion vuorovaikutusprosesseissa rakentuvista erilaisista toimijuuksista. Tracyn (1996, 6) lähtökohta tarkastella kollokviota nimenomaan intellektuaalina keskusteluna tuottaa eräänlaisen tutkijayhteisön

¹⁷ Taulukko on mukailtu käännös lähteestä Tracy (1996, 37).

tilannekohtaisen kehyksen osallistujien identiteettityön kuvausten tulkinnalle. Kulttuuriantropologi Fitzgeraldin (1993, 186) mukaan kulttuuri voidaan nähdä kehyksenä, jonka avulla ihmiset päättelevät, ketä he ovat, miten heidän tulisi toimia ja mihin he suuntautuvat jne. Tällöin kielen käytön välityksellä tapahtuvaa identiteetin rakentamista voidaan tarkastella eräänlaisena ongelmanratkaisuna ja selviytymisenä kulttuurille ominaisista tilanteista. Tässä mielessä Tracyn käyttämä identiteettityön käsite kuvaa myös tutkielmaseminaariin paikannettavaa identiteetin rakentamista kiinnittämällä huomiota yksittäisiin vuorovaikutuksen piirteisiin, joissa identiteetti konstruoituu.

3.2.4 Kompetenssin osoittamisen haasteet ja seminaarikäytänteiden piilevä tieto

Vaikka Tracyn ja hänen kollegoidensa analyysit kohdistuivat jatko-opiskelijoiden ja henkilökunnan väliseen vuorovaikutukseen, ne limittyivät myös akateemisissa opetustilanteissa ja erityisesti graduseminaarissa läsnäoleviin odotuksiin keskustelijoiden kompetenssista. Waringin (2002) analyysi seminaarikeskusteluista liittyy opiskelukontekstin näkökulman älyllisen kyvykkyyden esittämisen problematiikkaan.

Waring (2002) analysoi sitä, miten opiskelijat seminaarissa ilmaisivat epävarmuutta siitä, miten hyvin he olivat ymmärtäneet erilaisten kirjallisten esitysten pohjana olevan lähdekirjallisuuden sisältöjä. Opiskelijat ilmaisivat ymmärtämättömyytensä eri tavoilla, joiden voidaan tulkita liittyvän odotuksiin opiskelijan kompetentista toiminnasta seminaarissa. Ensinnäkin opiskelijat *välttivät avoimesti myöntämästä* sitä, että he eivät ymmärtäneet, mitä lähdetekstin kirjoittaja on tarkoittanut sanoa. Tämän Waring tulkitsee liittyvän identifioitumiseen opiskelijan rooliin seminaarikeskustelussa. Välttämällä ilmaisemasta ymmärtämättömyyttään avoimesti opiskelija implisiittisesti tuo esille sen, että kyse on hänen kyvystään ymmärtää asia, ei niinkään kirjoittajan esitystavasta ja selkeydestä. Samalla epävarmuuden avoimen ilmaisemisen välttäminen voidaan tulkita opiskelijan pyrkimykseksi esiintyä kompetenttina asian esittäjänä alustuksen pitäjän roolissa, jolloin hänen oletetaan olevan perehtynyt alustuksen aiheeseen ja hallitsevan sen paremmin kuin muut seminaarilaiset. Waring toteaaakin seminaarin rooliassa alustajan kantavan vastuuta myös yksilöllisestä asian käsittelystä siitä huolimatta, että myös muiden seminaarilaisten odotetaan osallistuvan (Waring 2002.)

Toiseksi Waring havaitsi, että opiskelijat saattoivat myös ilmaista avoimesti, että eivät olleet ymmärtäneet lukemaansa. Tällöin kuitenkin ymmärtämättömyys legitimoitiin *pyrkimyksellä ymmärtää*. Opiskelijat toivat esille *aktiivisen pyrkimyksensä ymmärtää* asian. He saattoivat mainita lukumääräisesti useita lukemiskertoja ja viitata mentaaliin prosesseihin lukukertojen aikana ja niiden välillä. Vaikka pyrkimykset ymmärtää eivät olleet onnistuneet, kuvaukset niistä identifioivat opiskelijan paneutuneen ja sitoutuneen sisällön ymmärtämiseen. Waringin mukaan tässä kristalloituu seminaariin osallistuminen opiskelijana. Seminaarin tavoitteena on tiedon yhteinen jäsentäminen ja opiskelijan on tärkeätä osoittaa panostustaan tähän yhteiseen päämäärään pyrkimiseen. Verrattuna esimerkiksi

luento-opiskelussa tavalliseen tiedon vastaanottajan rooliin seminaareissa opiskelijoilla on vastuullisempi rooli sekä tiedon vastaanottamisessa että tuottamisessa. Tällöin on tärkeätä ilmaista oma yritysensä näiden odotusten täyttämässä. (Waring 2002.)

Waring (2002) toteaa myös, että kuvaukset pyrkimyksistä toimivat myös ilmaisemassa opiskelijan kyvykkyyttä älylliseen pohdiskeluun siitä huolimatta, että hän ei ole kyseistä tekstin kohtaa ymmärtänyt. Toisin sanoen, kamppailu ja pohdiskelu asian ymmärtämiseksi toimii osoituksena opiskelijan kyvyistä yleensä tämänkaltaiseen älylliseen ajatteluun. Kyvyttömyys ymmärtää asiaa kuvataan kuitenkin opiskelijan omaksi ominaisuudeksi eikä esimerkiksi artikkelin kirjoittajan selkeyden puutteeksi. Seminaarissa tätä kyvyttömyyttä tulee puolustella, mikä kuvaa myös identifiotumista opiskelijaksi ja noviisiksi suhteessa käsiteltävään tietoon. Waring (2002) tunnisti myös kolmannen tavan ilmaista vaikeuksia asian ymmärtämisessä. Tämä ilmeni muille seminaarilaisille esitettyinä *avunpyyntöinä* sisällön selkiyttämiseksi. Näissä vetoimuksissa opiskelija ilmaisi avoimesti oman kyvyttömyytensä asian ymmärtämisessä, mutta ei kuitenkaan osoita vuoronsiirtoa keskustelussa toiselle osapuolelle. Avunpyyntöjen ohessa saatettiin esittää mahdollisia tulkintoja, joihin toivottiin seminaariryhmän ottavan kantaa.

Waringin (2002) analyysiä seminaarialustuksista voidaan peilata siihen, miten opiskelijat puhuvat omasta tutkimuksestaan tai siihen liittyvistä teemoista, joissa heidän oletetaan olevan asiantuntija. Seminaarissa on osoitettava olevansa kyvykäs ja kompetentti opiskelija, mutta ongelmaksi muodostuu se, mikä on kompetenttia toimintaa milloinkin. Gerholm (1990) siteeraa ruotsalaista kirjailijaa Lars Gustafssonia, joka filosofian seminaarissa havaitsi kysymyksen 'tätä minä en ymmärrä' tehokkaasti sekoittavan vastapuolen konseptit. Kirjallisuuden seminaarissa taas hän totesi saman lauseen varsin tehottomaksi: tällöin se yksinkertaisesti kohteliaasti sivuutettiin tai jätettiin kokonaan huomiotta. Tämä kuvaa hyvin sitä, kuinka tilannesidonnaisesti määrittyneitä on 'pätevän kritiikin', 'osuvien argumenttien' tai 'oivaltavien kysymysten' esittäminen. Luostarinen ja Väliverronen (1990) kirjoittavatkin akateemisen yhteisön kielipeleistä:

"Yliopisto-opetus ei välttämättä auta opiskelijaa kehittämään tietoista suhdetta akateemisiin kielenkäyttötapoihin. Opiskelija ei tunne pelin sääntöjä eikä hänelle useinkaan jää muuta mahdollisuutta kuin imitoida tiettyjä puhetapoja ilman, että hän on sisäistänyt niiden periaatteita ja sääntöjä.

Kielellinen kompetenssi ei tarkoita pelkästään tietyn sanaston ja kielenkäyttötavan (kielioppi) tai ammatillisen jargonin hallitsemista. Se on pitkälti sosiaalista. Kyse ei ole pelkästään taidosta, vaan myös mahdollisuuksista määritellä kulloisenkin puhetilanteen säännöt. Miten ja millä käsitteillä puhutaan, kuka puhuu, millä oikeutuksella, kuka kuuntelee jne. Tärkeää ei ole vain se, mitä sanotaan, vaan myös kuka sanoo ja miten sanoo. Kyse on puhujien oppiarvosta, iästä, sukupuolesta, sosiaalisesta asemasta jne. Esimerkiksi luennolla opettajalla on käytännössä monopoli puheen harjoittamiseen. Vastaanottajan (opiskelijan) on tunnustettava lähettäjän (opettaja) arvovalta ja legitimiisyys. (Luostarinen & Väliverronen 1990, 23.)

Lakoff (1990, 142) toteaa, että pelkkä tieteenalan sisällön tietäminen ei riitä kompetenttiin tieteenalan jäsenyyteen. Tieteenalan faktojen, teorioiden ja metodien hallinnan lisäksi vaaditaan tietämystä, kuinka pelata sääntöjen puitteissa, kuinka ollaan esimerkiksi lingvisti. Tämä tarkoittaa tietoisuutta siitä, kuinka viitataan ja

mihin lähteisiin viitataan; millaisella tyyllillä kirjoitetaan ja puhutaan; millaisia kysymyksiä on legitiimiä nostaa esille, millaisia taas ei ja mitä voidaan pitää vastauksena. Konventioihin liittyikin kaksi perusulottuvuutta: hyväksyttävyyys ja rikottavuus (Clark 1992, 135). Rikottavuus tarkoittaa sitä, missä määrin konventioita ei voi rikkoa ja missä määrin niitä voi ja pitäisikin rikkoa. Toisaalta kompetentti opiskelija tunnistaa säännöt ja osaa myös tarvittaessa rikkoa niitä. Opiskelijan kannalta ongelma on myös se, että joskus konventioiden rikkomisesta palkitaan, joskus rangaistaan (Luostarinen 1993).

Gerholm (1990) kuvaa kompetentin toiminnan omaksumista piilevän tiedon käsitteen avulla. Astuessaan akateemiseen maailmaan opiskelijan odotetaan omaksuvan oman tieteenalansa kulttuurin, kielen käytön, tietyn tavan tuottaa tietoa, puhua ja kirjoittaa. Usein nämä odotukset ovat laitoksen kulttuurissa piilevää tietoa, jota ei eksplisiittisesti julkilauseuta. Piilevä tieto on yhteisössä vallitsevia kulttuurisia sosiaalisia käytänteitä, jotka opiskelijan kannalta ovat ongelmallisia, koska ne ovat usein niin itsestään selviä opetushenkilökunnalle, että niitä ei välttämättä ekplisiittisesti opeteta. Kulttuuriset normit ovat myös niin monivivahteisia ja tilannesidonnaisia, että niiden tulkinta ei ole – eikä opettaminenkaan – kovinkaan yksiselitteistä. Sosiaalisten toimintamallien omaksuminen onkin hidasta jatkuvaa sitoutumista relevanttiin kulttuuriympäristöön vuorovaikutuksessa opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa.

Ajatukset yliopisto-opiskelijoista etsimässä menestyksen vihjeitä opettajan puheesta eivät ole uusia¹⁸. Vuonna 1840 ensi kerran julkaistussa kirjoituksessaan

¹⁸ Opetustilanteiden piilevien ja julkilauseuttujen vaatimusten ristiriitoja on tarkasteltu myös piilo-opetussuunnitelman käsitteen viitekehäyksessä (Ahola & Olin 2000; Bergenhengouwen 1987; Broady 1986; Jackson 1968). Ahola ja Olin (2000, 8) huomauttavat, että piilo-opetussuunnitelmassa ei ole kysymys arvojen ja normien piilevyydestä vaan niiden ristiriidasta virallisen opetussuunnitelman kanssa. Diskurssinäkökulmasta yliopisto-opiskelun käytännöt näyttävät oppimisen ja sosiaalistumisen näkökulmasta avoimina ympäristöinä. Virallinen opetussuunnitelma on yksi osa tätä diskursiivista todellisuutta ja on tekstinä rakentamassa niitä tulkintoja, joita opiskelukäytänteissä tehdään. Viralliseen opetussuunnitelmaan on siten suhtauduttava tekstinä, joka on tuotettu tiettyyn kontekstiin ja sen ristiriitaisuuksista opiskelukäytänteiden diskurssien kanssa ei välttämättä voida vetää kovin suoraviivaisia johtopäätöksiä. Tähän liittyy Aholan ja Olinin (2000, 163) toteamus, että keskustelussa piilo-opetussuunnitelmasta on usein viitattu sen tietoiseen piilottamiseen, vaikka piilevyyden yksi ongelmallinen ulottuvuus on siinä, että se on osa arkisia itseäänselvyyksiä ja piiloutuu suoraan katseemme eteen – niin lähelle, ettei sitä välttämättä enää havaita. Ristiriitaisuuden etsimisen sijaan voitaisiinkin kysyä, millaisia variaatioita normeista ja arvoista akateemisessa opiskelussa esiintyy. Virallisillakin normeilla voi olla monia diskursiivisesti rakentuneita tulkintoja, kyse ei siten välttämättä ole ristiriidasta vaan erilaisista yhteisön toimintakulttuurin tulkinnoista. Niihin kuuluvat osaltaan viralliset opetussuunnitelmat ja opiskelutilanteiden käytännöt. Diskurssinäkökulma pyrkii ristiriitojen hahmottamisen sijaa valottamaan sitä, miten nämä opittavat asiat hahmottuvat kielenkäytön tasolla yliopisto-opiskelussa. Kyseessä ei siten välttämättä ole ristiriitaisuus virallisten tavoitteiden kannalta, mitä kuvaavat opiskelijoiden näkemykset yliopistossa opittavista asioista, vaan se, että näiden elementtien rakentuminen yliopisto-opetuksen arjessa tehdään näkyväksi ja tiedostetuksi. Laajemmasta yliopistopelin käsitteestä rajaudutaan akateemisen opettamisen kielipelin näkökulmaan ja kiinnitetään huomiota myös siihen, että pelaajina ovat sekä opiskelijat että opettajat. Akateemisen opettamisen kielipelissä ei siten ole kysymys ainoastaan opiskelijan strategioista pelata kielipeliä vaan peliin osallistuvan opettajan kielellisistä valinnoista.

“Akateemisesta opiskelusta” Snellman (1990, 73) kuvailee opiskelijoiden luennolle osallistumisen motiiveja kärjistäen kahdenlaisiksi: opiskelija voi ensinnäkin haluta “päästä hyviin väleihin luennoitsijan, tulevan kuulustelijan kanssa” tai toiseksi pyrkiä oppimaan tentaattorin mieli-ilmaisuja ja fraseologiaa tulevaa kuulustelua varten. Beckerin, Geerin ja Hughesin (1968) analyysi akateemisten luokkahuoneiden käytänteistä tuo esille sen, että useinkaan opettajat eivät eksplikoiki opiskelijoiden toimintaan kohdistuvia odotuksiaan. He kiinnittivät huomiota siihen, että usein opettajat ilmaisivat odotuksiaan hyvinkin epäsuorasti. (Becker, Geer & Hughes 1968, 67–68.) Toinen eksplikoimattomuuden ongelma muodostuu siitä, että opettajat ja opiskelijat voivat tulkita toistensa ilmaisuja hyvinkin eri tavalla (ks. esim. Chanock 2000; Clark 1992; Phillips 1994).

Opiskelutilanteiden odotukset reaalistuvat kielen käytössä. Institutionaaliset arvot ja normit ovat kätkeytyneinä hienojakoisiin kielellisten ilmaisujen variaatioon. Toisaalta diskurssissa rakentuvat käsitykset tieteenalan ja kulttuurin keskeisistä piirteistä. Esimerkiksi Hirsjärven ym. (1996) havainnot sosiologian seminaarista vahvistavat Pinchin (1990) ja Becherin (1989) kuvauksia omaan tieteenalaan identifioitumisesta ja tieteenalan oppi-isien kuvien kiillottamisesta olennaisena osana tieteenalan diskurssia. Toisaalta yliopisto-opiskelun diskursseissa voidaan eri tavoin ilmaista piileviä oletuksia yhteisön normin mukaisesta toiminnasta. Flowerdrewin (1992) analyysi akateemisista luennoista havainnollistaa sitä, kuinka opetusdiskurssit sisältävät erilaisia kontekstuaalisia vihjeitä asioiden tulkintaan (myös Jackson & Bilton 1994). Samoin akateemisia opiskelunohjaustilanteita analysoinut He (1993) havaitsi kielellisiä vihjeitä institutionaalisten sääntöjen rakentumisesta. Opinto-ohjaajien puheessa ilmaistiin faktuaalisia asioita, joissa käsiteltiin yliopiston sääntöjä ja normeja. Sen sijaan opiskelijoiden yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia hahmoteltiin pehmentellen ja käyttäen ehdollisia ilmaisuja. Näin opinto-ohjaajat implisiittisesti viestittivät opiskelijoille, mitkä ovat yliopiston säännöt ja normit, joita tulee pyrkiä noudattamaan. Toisaalta ohjauksessa annettiin myös valinnanmahdollisuutta siihen, kuinka yksittäinen opiskelija voi näitä sääntöjä seurata. He (1993) totesi samanlaista varmuuden ja pehmentelyn vaihtelua esiintyvän myös opiskelijoiden puheessa. Opiskelijoiden puheessa faktuaalisuudella voitiin osoittaa yliopiston sääntöjen ymmärtämistä ja omaa pyrkimystä toimia näiden sääntöjen mukaisesti. Pehmentelemällä opiskelijat taas esittivät omia toiveitaan ja henkilökohtaisia intressejään. Tällainen yksityiskohtainen analyysi muutamista kielellisistä piirteistä valottaa hieman sitä, mitä Gerholmin (1990) kuvaama piilevä tieto voisi käytännössä olla. Piilevä tieto on eksplisiittisesti julkilausumatonta, mutta kielellisiä vihjeitä tulkitsemalla opiskelija voi päätellä, mitkä ovat institutionaaliset normit ja miten niitä tulisi soveltaa opiskelukäytänteissä. Tämän voi tulkita myös toisin päin: kielelliset vihjeet ovat niitä, joiden perusteella opettajat tekevät johtopäätöksiä opiskelijan osaamisesta ja kompetenssista.

3.3 Tutkielmaseminaarin pedagoginen diskurssi

3.3.1 Yliopisto-opetuksen luokkahuoneiden kielipeli

Yliopisto-opetuksen dilemmat johtavat lähestymään tutkielmaseminaaria myös opetuskeskustelun näkökulmasta. Samoin kuin koulun luokkahuoneissa myös yliopisto-opetuksessa opettaja näyttäisi hallitsevan toimintaa (Farr 2003; Kuhn 1984, Lammers & Murphy 2002¹⁹). Kuhnin (1984, 40–41) havaintojen mukaan myös yliopistossa opettaja on se, joka aloittaa vuorovaikutussyklit ja opettaja on myös se, joka yleensä päättää keskustelusyklit. Tapperin (1996) analyysi opiskelijoiden osallistumisesta erilaisiin opetustilanteisiin – luennoille, laboratoriotunneille, kirjoittamiskursseille ja opiskelijakonferensseihin – osoittaa, että opetuskulttuuriin juurtunut vuorovaikutusrakenne elää myös akateemisissa opetustilanteissa. Vuorovaikutus noudattaa pitkälti samankaltaista opettajan avaus –opiskelijan vastaus–opettajan seuruu -siirtorakennetta kuin on totuttu näkemään koulun luokkahuoneissa (Coulthard 1977; Edwards & Westgate 1987; Leiwo ym. 1987; Lindroos 1997). Seminaarissakin yliopisto-opettajalla on opettajalle tyypillinen tiedollinen ja toiminnallinen auktoriteetti: Luukan (1996) analyysi seminaarikeskustelun etenemisestä osoittaa seminaarin olevan hyvin monella tavoin opetustilanteen vuorovaikutuksen kaltaista.

Luukan (1996) tutkimus havainnollistaa myös sitä, kuinka ennalta määrätyt roolit määrittelevät osallistumisaktiivisuutta. Tutkielmaseminaarissa aktiivisimpia ovat työtään esittelevät opiskelijat sekä nimetty opponetti. Keskustelijan rooli sallii osallistujan vetäytymisen passiivisuuteen, mikä kuvaa opetustapahtumalle tyypillistä minimiosallistujan roolia. Kalaja (1996) kiinnittää huomiota tutkielmaseminaariin orientoituneiden opiskelijoiden aktiivisuuteen. Hän luonnehtii osallistumisorientoitumisen ääripäitä minimalistiksi ja maksimalistiksi. Minimalisti ei välttämättä osallistu seminaarikeskusteluun, jos käsiteltävä aihe ei häntä kiinnosta tai ei liity hänen omaan työhönsä. Maksimalisti taas odottaa seminaarikeskustelulta enemmän kuin yksittäisten töiden edistämistä. Maksimalisti orientoituu seminaariin myös tieteellisen keskustelun paikkana. Myös Fritschner (2000) havaitsi yliopiston luokkahuoneissa jakautumisen aktiivisiin ja passiivisiin opiskelijoihin. Karp ja Yoels (1976) kiinnittävät huomiota siihen, että yksittäiset aktiiviset opiskelijat nostavat myös muihin opiskelijoihin kohdistuvia osallistumisaineita.

Viechnicki (1997) toteaa omassa analyysissään jatko-opiskelijoiden seminaarista, että myös siellä vallitsee hyvin pitkälle epäsymmetrisiä rooliodotuksia opettajan ja opiskelijoiden toiminnasta. Seminaarikeskustelun puhe kulkee ikään kuin opettajan kautta; opiskelijoiden puhuessa toisilleen he saattavat suunnata katseen opettajaan odottaen hänen reaktiotaan. Opettaja on mitä suurimmassa

¹⁹ Lammersin ja Murphyn (2002) tutkimus koski amerikkalaisen yliopiston opetusmuotoja. Heidän kvantifioivan observointitutkimuksensa havainnoissa korostui opettajajohtoisen työskentelyn osuus, kun taas opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta esiintyi vain noin viidennes verran opetusajasta.

määrin seminaarihuoneen merkittävin henkilö, joka määrittelee, kuka saa puhua. Viechnicki (1997) toteaa myös, että vaikka yliopiston luokkahuoneessa "totuus" on usein ongelmallista, epäselvää ei ole kuitenkaan se, kuka voi määritellä tai arvioida totuuden perusteita ja lähtökohtia. Opettajalla on yliopiston opetus- ja opiskelutilanteissa asiantuntija-auktoriteetin rooli (Basturkmen 2003; Böök ym. 1996; Hirsjärvi ym. 1996). Voidaan ajatella, että opiskelijat ovat jo tullessaan yliopistoon menestyksellisesti sosiaalistuneet koulun rooliin ja toimivat tämän mallin mukaisesti myös yliopistossa. Akateemisten opetustilanteiden osallistujat näyttäisivät myös jakavan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen stereotyyppiä, joita Stubbs (1983, 17) luonnehtii lähes universaaleiksi kulttuurisiksi kokemuksiksi. Karp ja Yoels (1976, 432) kiinnittävät huomiota tähän opiskelijoiden auktoriteettiin, mikä heidän mielestään on ongelmallista juuri tarkasteltaessa luokkahuonekeskustelun tiedollista toimintaa. Koska opettajat näyttävät autoritäärisinä tiedonhaltijoina, eivät käsiteltävät sisällöt näyttäyty neuvoteltavina kriittisen tarkastelun kohteina.

Karp ja Yoels (1976, 433–434) näkevät tiedollisen keskustelun yhtenä ongelmana myös sen, että opettajan ja opiskelijan käsitykset tiedollisesta keskustelusta voivat olla ristiriitaisia keskenään. Opiskelijoiden näkökulmasta ideaali opettaja ei latista opiskelijaa eikä esiinny itse tiedollisesti ylivertaisena suhteessa opiskelijaan. Kuitenkin ideaali keskustelu yliopistossa on mitä suurimmassa määrin kriittistä, asioita ja näkökulmia arvioivaa keskustelua, jolloin opettajan kommentoinnin tuleekin olla kriittistä. Ongelmaksi muodostuu se, että kritiikin koetaan kohdistuvan henkilöön, ei itse asiaan ja esitettyihin ajatuksiin. Opiskelijan näkökulmasta tämä näkyy heidän osallistumisessaan seminaarikeskusteluihin siinä, että keskustelussa pyritään välttämään henkilöön kohdistuvaa kritiikkiä (Böök ym. 1996, 151). Tosin tämä henkilöiden ja ajatusten erottaminen on sinänsä ongelmallista akateemisessa keskustelussa, sillä akateemisen diskurssin eetos pitää sisällään oletuksen siitä, että väittämän esittäjään viitataan myös väittäjän esittämän arvostamisen tai sisällöllisen vastuun osoittamiseksi (ks. Luukka 1995).

Opetustapahtumalle tyypillinen opettajan auktoriteetti ei ole tuntematon tieteellisessä jatko-koulutuksessakaan. Weissberg (1993) havaitsi, että myös jatko-opiskelijoiden seminaareissa esiintyy opettaja–oppilas -vuorovaikutukselle tyypillisiä piirteitä. Esimerkiksi professorit esittivät seminaarissa opetuskeskustelulle tyypillisiä kysymyksiä, joihin kysyjä itse asiassa tietää vastauksen ja kysymyksen tarkoituksena on vain testata vastaajaa. Tällaisia epäaitoja tietämistä testaavia kysymyksiä on kritisoitu niiden vähäisestä kognitiivisesta haastavuudesta (Leiwo ym. 1987). Yliopisto-opettajan tiedollisen auktoriteetin merkitykseen kiinnittää huomiota myös Piazza (2002) analysoidessaan tutorin tekemiä johdattelevia kysymyksiä seminaareissa. Tutor voi epäsuorasti tai suorasti johdattelemalla osoittaa jo kysymyksessä toivottavan vastauksen. Tosin johdattelevien kysymysten tulkinta riippuu myös keskusteltavan asian luonteesta ja johdattelevuuden merkitys on tulkittava myös tilannekohtaisesti, vaikkakin opettajan johdattelevat kysymykset voivat toimia hänen tiedollisen auktoriteettinsa vahvistajana. Voidaan ajatella Vuorikosken (2003, 131) tavoin, että seminaareissa toteutetaan koulutusnäytelmän roolinjakoa ja ennalta määrättyä käsikirjoitusta, jonka juonen kulku on legitimoitu koulutusinstituution tavoitteissa.

3.3.2 Ohjauskäytänteiden rooliodotuksia

Tutkielmaseminaari ohjaajan ja opiskelijoiden keskusteluna on osa ohjauskäytänteitä, jotka ovat historiallisesti tuotettuja käytettävissä olevilla diskursseilla. Nämä diskurssit sisältävät piileviä sosiaalisia sääntöjä ja merkityksiä, jotka tuottavat ohjaajalle ja opiskelijalle erilaiset subjektipositiot. Tässä tutkimuksessa en tarkastele kahdenkeskisiä ohjaussuhteita sinänsä. Kuitenkin seminaarin vetäjä on useimmiten seminaariin osallistuvien opiskelijoiden opinnäytteen ohjaaja ja ohjaussuhteen roolien voidaan ajatella olevan potentiaalisina vuorovaikutuksessa hyödynnettävinä resursseina myös seminaarikeskustelussa.

Ohjaussuhde tuo tutkielmaseminaarin pedagogiseen diskurssiin oman sävynsä. Opinnäytteen ohjaajan oletetaan olevan asiantuntija monella tavoin. Hakala (1996, 13) tuo esille sen, että usein gradun ohjaaja on opiskelijalle ensimmäinen malli oikeasta tutkijasta. Gottlieb (1994, 111) taas korostaa jatko-opintojen ohjaajan roolimallia aktiivisena tutkijana²⁰. Hänen mukaansa ohjaaja ei ainoastaan tarjoa roolimallia vaan avoimen kollegiaalista keskustelukumppanuutta tutkimusprosessin kirjoittamiseen liittyvistä vaiheista, raportoinnin ja julkaisemisen ongelmista. Oleellista olisi siis se, että ohjaaja itsekkin olisi sitoutunut samankaltaiseen aktiiviseen tutkimusprosessiin, mikä tarjoaisi mahdollisuuden myös vastavuoroiseen pohdiskeluun tutkimusprosessiin liittyvistä vaiheista. Tämä näyttää kuitenkin olevan graduvaiheessa epätodennäköistä, Liljeströmin (1999, 106) sanoin vain "tasavertaisen kumppanuuden illuusio". Pöntinen (1999, 107) kuvaa graduohjauksen onnistuneimmillaan olevan tieteellistä keskustelua, jossa opiskelijan sisällöllinen kompetenssi ylittää ohjaajansa ja ohjaajalle jää lähinnä kriittisen lukijan ja metodisen kommentoijan rooli. Kuvausten näkökulma on selkeästi ohjaajaan kohdistuvia odotuksia pohtiva ja ne eivät nosta esille mahdollisuutta kollegiaaliseen keskusteluun. Ohjaaja nähdään siten ennen kaikkea arvioijan ja kriteerien määrittelijän roolissa.

Grantin (2003) mukaan opinnäytteen ohjaus eroaa ratkaisevasti muista yliopisto-opiskelun opetus- ja oppimistilanteista. Ohjaussuhde on luonteeltaan intensiivinen ja neuvotteleva ja se sisältää vaatimuksen hyvin moninaisista pedagogisista ja persoonallisista taidoista. Ohjaus ei koske ainoastaan opinnäytettä opintosuorituksena vaan siihen sisältyy myös odotuksia opinnäytteen tekijän kasvusta itsenäiseksi riippumattomaksi tutkijaksi. Delamont ym. (1998) kuvaavat jatko-opintojen ohjaamista harkitun balanssin luomisena, missä tasapainoillaan kontrollin ja autonomian välisessä tilassa. Ohjaajan dominanssi uhkaa työn tekijän autonomisuutta, mutta toisaalta liian vähäinen kontrolli voi johtaa työn epäonnistumiseen. Toisaalta ohjaussuhteessa arvostetaan ohjattavan intellektuaalista autonomiaa, opiskelijan kykyä itsenäiseen älylliseen työskentelyyn.

²⁰ Tarkastellessani ohjaussuhdetta hyödynnän myös osittain jatko-opintojen ohjauksesta tehtyjä huomioita. Suomalainen maisterintutkinto vastaa monin paikoin perustutkinnon jälkeistä opiskelua ja määritellään usein jatko-opinnoiksi. Näiden kulttuuristen eroavaisuuksien vuoksi opinnäytteen ohjauskirjallisuus on osin relevanttia pro gradu -työn ohjauksen tarkasteluun. Toisaalta kulttuuriset erot kiinnittävät huomiota siihen, ettei eri käytänteiden pohjalta tehtyjä havaintoja ole syytä yleistää kriittikittävästi.

Hakala (1996, 66–70; ks. myös Hakala 1995c) luonnehtii tutkimuksessaan suomalaisten gradunohjaajien rooleja kolmenlaisiksi: *ohjailijoiksi*, *opettajiksi* ja *arvioijiksi*. Ohjailijan roolissa korostuu kehityopsykologisesti ohjattavan näkeminen kehittyvänä persoonallisuutena. Opettajana ohjaaja on vaikuttamaan pyrkivämpi ja johdattelevampi, vaikkakin myös ohjattavaansa kuunteleva gradunohjaaja. Arvioijan roolissa ohjaaja tiedeyhteisön ja koulutusohjelman sääntöihin perehtyneenä suhteuttaa opiskelijan tuotoksia ja ajattelun tasoa näihin instituutio-naalisiin vaatimuksiin ja tavoitteisiin. Ahrion ja Yljoen (1995) analyysi opiskelijoiden teemahaastattelusta tuotti karikatyyrin kahdesta ohjaajatyypistä: *hyvän paimenen* ja *hällä väliä* -tyypit. Hyvä paimen -ohjaajaan liittyi ohjattavan aiheen asiantuntijuus ja opiskelijan kannustus ja tukeminen. Hällä väliä -ohjaajan ohjauksessa olevan aihe ei useinkaan kiinnostanut ohjaajaa ja palautetta annettiin yleisellä ja teoreettisella tasolla. Nämä dikotomisat luonnehdinnat tuovat esille myös sen, että ohjaajan toiminta kytkeytyy tiiviisti opiskelijan toimintaan: hyvä paimen -ohjaajan opiskelijallakin on oltava kiinnostusta ja aikaa toimia ohjauksen mukaisesti, toisaalta taas hällä väliä -ohjaaja sallii opiskelijan toteuttaa hyvinkin yksilöllisen graduprosessin. Ohjaus voi sisältää myös suoranaisia väärinkäsityksiä ja ohjaajan ja ohjattavan tulkinnat ohjauksesta voivat olla kovin ristiriitaisia (Phillips 1994).

Opinnäytteen ohjausta kirjoittamisen näkökulmasta tarkastellut Dysthe (2002) jäsentää kolme opinnäytteen ohjausmallia: opetus-, kumppanuus- ja oppipoikamalli. *Opetusmalli* kuvaa perinteistä opettaja–oppilas-suhdetta, jossa korostuu asymmetrisyys, statuserot sekä riippuvuus. *Kumppanuusmalli* on symmetrisempi, opiskelijan opinnäyte nähdään enemmän jaettuna projektina, jossa keskeistä on yhteistyö ja dialogisuus. *Oppipoikamallissa* opiskelijan oppimista luonnehtii ohjaajan seuraaminen ja havainnoiminen. Vaikka opinnäyte näyttäisi yhteiseltä projektilta, ei ole epäselvyyttä, kumpi on mestari, kumpi kisälli.

Ackerin, Hillin ja Blackin (1994) kiinnostuksen kohteena ovat olleet lähinnä jatko-opintojen ohjausmallit. He kuvaavat ohjauksessa vallitsevan kahdenlaisia malleja: *tekninen rationaalinen malli* ja *neuvottelevan järjestyksen malli*. Teknisessä rationaalisessa mallissa ohjaus nähdään tietyn selkeän toimintamallin mukaisesti eteneväksi ja jäsenyväksi. Neuvottelevan järjestyksen mallissa on enemmän tilaa yksilöllisten tekijöiden huomioimiselle ja tilannekohtaisille tulkinnoille. Mallien ajatellaan kuvaavan myös tieteenaloille tyypillisiä ohjauskäytäntöjen eroja: teknisen rationaalisen mallin arvioidaan olevan tyypillistä luonnontieteille, kun taas neuvottelevan järjestyksen malli olisi tavallisempi sosiaalitieteissä ja taiteissa. Dysthen (2002) ja Ackerin ym. (1994) kuvaamat mallit on jäsennetty ohjaajien ja opiskelijoiden haastattelujen pohjalta. Ne osittain yksinkertaistavat ohjausvuorovaikutuksen piirteitä. Delamont, Parry ja Atkinson (1998) huomauttavat, että kun analyysi pohjautuu toimijoiden tulkintoihin eikä varsinaisiin faktuaalisiin ohjaustilanteisiin, on asetettava varauksia ohjausta koskeviin johtopäätöksiin. Toisaalta näitä toimijoiden kuvauksia voidaan käyttää apuna analysoitaessa varsinaista toimintaa. Voidaan ajatella, että toimijoiden kuvaukset ovat läsnäolevia tulkintaresursseja myös toimijoille itselleen toiminnan mielekkyyden selittämisessä.

Vaikka opinnäytteen ohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaan ohjaajan ja ohjattavan aidosta kohtaamisesta ja kollegiaalisuuden ideaalista

(Bartlett & Mercer 2000; Saarinen 2003; Saarnivaara 2003), empiiriset analyysit itse vuorovaikutuksesta kertovat myös toisenlaisesta todellisuudesta. Ohjausvuorovaikutuksen käsikirjoitustakin näyttäisi säätelevän odotukset siitä, että ohjaaja on tietävämpi osapuoli, kun taas opiskelija ei tiedä ja tarvitsee siksi ohjausta. Grant (2003) havainnollistaa tätä huomiolla siitä, että ohjauskeskustelussa ohjaaja avaa keskustelun ja hahmottelee keskustelun agendan, johon opiskelija yhtyy.

McMichaelin (1992) tapausanalyysi osoittaa, että ohjaajalla ja ohjattavalla voi olla täysin poikkeavia tulkintoja ohjaustilanteiden kulusta. Haastateltu ohjaaja kertoi olleensa tukeva ja kannustava, mutta ohjattava koki itsetuntonsa suorastaan romahtaneen ohjauskeskustelun kulussa. McMichael havainnollistaa keskustelukatkelman analyysillä, kuinka ohjaaja dominoi keskustelua. Ohjaaja asetti keskustelun aiheen, määritteli tutkimuksen ongelmalliset kysymykset, luennoi opiskelijalle tarkistamatta opiskelijan aiempaa tietämystä, ei antanut opiskelijalle mahdollisuutta vastata, ohitti ja keskeytti opiskelijan esille tuomat asiat eikä kiinnittänyt huomiota opiskelijan pyrkimyksiin keskusteluaiheen määrittämiseen. Kaiken tämän tapausesimerkin ohjaaja onnistui tekemään vajaan kymmenessä keskustelun siirrossa.

Vaikka McMichael ei analysoi tarkemmin keskustelukatkelman kielellisiä elementtejä, hänen esimerkkinsä kiteyttää ohjaajan vuorovaikutuksellista valtaa ohjaustilanteessa. McMichaelin (1992) mukaan esimerkki havainnollistaa sitä, kuinka helposti ohjaaja voi suorastaan jyrätä opiskelijan, jonka odotetaan olevan kuin tyhjä astia, tabula rasa. Grant ja Graham (1999, 79) toteavat akateemisen opetuksen tavoitteiden ja käytänteiden välillä olevan ehkä ironistakin ristiriitaa: valmistuvan maisterin oletetaan olevan itsenäinen, kriittinen, ongelmanratkaisuun kykenevä asiantuntija, kun taas ohjaustilanteeseen osallistuukin vuosien yliopisto-opiskelussa enemmän tai vähemmän kuuliaisuuteen sosiaalistunut opiskelija. Grantin ja Grahamin huomiot kohdistuvat lähinnä jatko-opiskelijoiden ohjaamisen dilemmoihin, mutta samankaltaisia ohjaussuhteen piirteitä on havaittavissa myös graduvaiheen ohjauksessa.

Ohjaussuhteen rooliodotukset ovat läsnä myös seminaarissa. Ohjaajan odotetaan paneutuvan ja kommentoivan opiskelijoiden töitä seminaariin osallistuvia opiskelijoita asiantuntevammin (Ylijoki & Ahrio 1995, 32-33; Ahrio 1997, 42-44). Muilta opiskelijoilta ei välttämättä odotetakaan kommentteja eikä niihin ainakaan suhtauduta samalla vakavuudella kuin ohjaajan palautteeseen, mitä erä sosiologian opiskelija kuvasi seuraavasti: "tietysti ku odotetaan, että proffa siinä niinku nää jumalan sanat latelee" (Böök ym. 1996, 152). Siten tutkielmaseminaaria tarkasteltaessa huomio kiinnittyy myös siihen seikkaan, että seminaariin osallistuvat ohjaaja ja opiskelija ovat myös seminaarin ulkopuolella ohjausvuorovaikutuksessa keskenään. Seminaari on yksi tämän ohjausvuorovaikutuksen muoto, jolloin vuorovaikutus voi olla hyvinkin erilaista kuin kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa.

3.3.3 Tutkielmaseminaarin vuorovaikutuksen asymmetriasta

Tutkielmaseminaaridiskurssia tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa opetustilanteen asymmetriaa ja vallan problematiikkaa. Asymmetristen odotusten voidaan väittää tuottavan ohjattavien ja ohjaajan välille valtasuhteen, mutta valtasuhde voidaan

ymmärtää hyvin monella tavalla. Kriittisiä lingvistejä edustava Fowler (1985, 61) määrittelee vallan ihmisten ja instituutioiden kyvyksi kontrolloida toisten ihmisten käyttäytymistä ja aineellista elämää. Voidaan sanoa, että "X:llä on enemmän valtaa suhteessa Y:hyn" (Fowler 1985, 61). Valta on sosiaalisesti rakentunutta ja kielenkäyttö nähdään vallan harjoittamisen välineenä. Kieli on keskeisessä asemassa erilaisten hierarkkisten roolien ja statuksen tuottamisessa. Fowlerin näkemys vallasta keskusteluttaa vallan ja solidaarisuuden ilmentymiä kielessä ja näkökulmassa painottuu vallan muotojen olemassaolo vastakkaisena solidaarisuuden ilmenemiselle. Fowler (1985, 62) kuvaakin kieltä epätasa-arvoisuuden instrumentiksi.

Valtasuhteen voi kuitenkin Grantin ja Grahamin (1994, 166–168) mukaan nähdä usealla tavalla. Voidaan välttää keskustelua vallasta itsessään ja puhua vain auktoriteetista, jolloin ohjaajan auktoriteetti pohjautuu hänen asemalleen keskustelun tietävämpänä osapuolena. Ongelmaksi muodostuu se, että ohjaajan toimintaa voidaan legitimoida hänen kyvyllään nähdä 'opiskelijan paras' ja akateemisen ohjauksen rajat voivat hämärtyä. Toisaalta voidaan puhua eksplisiitisti vallasta hallinta- ja alistussuhteena. Tällöin valta näyttäytyy ylhäältä alaspäin suuntautuvana ja näkemyksen ongelmana voidaan pitää sen tuomaa näkemystä opiskelijasta voimattomana vuorovaikutuksen osapuolena. Näiden vallan rakenteellisten näkemysten ohella Grant ja Graham tarjoavat focault'laista näkemystä kolmantena näkökulmana ohjaussuhteen valtaan. Sen mukaan valta ei ole ominaisuus, jota on tai ei ole, vaan valta on suhteellinen ominaisuus, joka rakentuu vuorovaikutuksessa. Tämän näkemyksen jakaa myös Diamond (1996, 151), jonka analyysi vuorovaikutustilanteissa rakentuvasta vallasta haastaa perinteisen käsityksen siitä, että valta olisi jotain tilanteen ulkopuolelta tulevaa ja jonka avulla voitaisiin alistaa muut toimimaan vastoin omaa tahtoaan.

Tutkielmaseminaaria tarkasteltaessa ei voida olettaa, että ohjaajalla olisi institutionaaliseen positiostaan määrittynään yksiselitteinen valta kontrolloida vuorovaikutustilannetta (Fisher & Todd 1986). Grant ja Graham (1999) korostavat sekä ohjaajan että ohjattavan mahdollisuutta aktiivisuuteen valtasuhteiden rakentamisessa. Molemmat osapuolet ovat kykeneviä toimimaan, mikä ohjaussuhteessa tarkoittaa sitä, että vaikka ohjaussuhteessa on epäilemättä tiettyjä oletusrakenteita, mahdollisuus kamppailuun ja vastustukseen on olemassa. Heidän mukaansa voimme luopua suvereenin vallan ajatuksesta sekä opiskelijoiden osallistumattomuudesta valtasuhteen tuottamiseen. He kiinnittävät huomiota siihen, että vaikka ohjaajan ja opiskelijan suhde on ilmeisen hierarkkinen statuksen ja vallan suhteen, kummankin vuorovaikutuksen osapuolella on mahdollisuus aktiivisuuteen vuorovaikutuksessa. Kyseessä ei siis ole yksisuuntainen hallinnan tai alistamisen valtasuhde vaan Grantin ja Grahamin (1999) termin pedagoginen valtasuhde, jossa ohjaajan toiminta ei välttämättä peitä alleen opiskelijan kykyä aktiivisuuteen. Eri asia on se, kuinka opiskelija käyttää tätä mahdollisuuttaan aktiiviseen omaehtoiseen toimintaan ohjaustilanteessa. Grant (2003) korostaa sitä, että ohjaussuhteessa pedagogista valtaa ei voida pitää yksipuolisena ohjattavan vallankäyttönä vaan ohjaussuhteeseen sisältyvä pedagoginen valta määrittelee sekä ohjattavaa että ohjaajaa. Tällöin pedagogista valtaa voidaan pitää myös hedelmällisenä elementtinä sen sijaan, että ohjattava ajateltai-

siin ohjaajan vallankäytön kohteeksi. Pedagogisen vallan tuottavuus perustuu sille, että valtasuhteen olemassaolo asettaa odotuksia sekä ohjaajalle että ohjattavalle ja tämän kautta tuottaa molemmille valtaa vaikuttaa toisen toimintaan. Ohjaajalla on valtaa asettaa odotuksia ja vaatimuksia työn etenemiselle, mutta myös ohjattava voi asettaa ohjaajalle odotuksia lukea tekstejään, perehtyä niihin ja sitoutua keskustelemaan niistä.

Jopa perusopetuksessa vallan voidaan havaita rakentuvan paikallisesti. Perusopetusta analysoineen Candelan (1999) mukaan oppilaan osallistuminen luokkahuonediskurssiin on aktiivista ja moniulotteista eivätkä oppilaat aina mukaudu opettajan kontrolliin keskustelussa. Candela havaitsi erilaisia yksilöllisiä ja kollektiivisia keinoja joilla oppilaat vastustivat opettajan kontrollia keskustelussa. Tällöin erityisesti kollektiivisella vastustuksella on voimaa murentaa opettajan institutionaalista valtaa paikallisten valtasuhteiden rakentamisessa. Institutionaalilla vallalla on omat rajoituksensa vuorovaikutustilanteessa. Candela toteaa, että huolimatta institutionaalisesta vallastaan opettaja ei voi kontrolloida oppilaita, jotka kieltäytyvät tunnustamasta opettajan auktoriteettia luokkahuoneessa.

Diamond (1996, 114) määrittelee vallan keskustelun kulussa neuvoteltavana elementtinä²¹. Hän erottelee vallan ja statuksen vuorovaikutuksen tarkastelemisessa. Statuksen sijaan Diamond preferoi termiä asema (engl. *rank*) kuvaamaan keskustelussa läsnä olevaa asymmetriaa. Ymmärtääksemme vuorovaikutuksessa esiintyvän vallan piirteitä, on huomattava ulkoisen statuksen ja kontekstuaalisen statuksen välisiä laadullisia eroja. Ulkoinen status on staattisempi ja pysyvämpi ominaisuus, kuten ikä, rotu, sukupuoli ja kansallisuus. Kuitenkin se, millaisia kulttuurisia merkityksiä nämä ominaisuudet kantavat, voi vaihdella kontekstuaalisesti. Vallan voidaan määritellä olevan

ability to interpret the events and issues of a time and place, and have interpretations accepted. It is not only a property investigated in an individual, but a self-image or role which is contested, vied for and negotiated in discourse and which need ratification from others. (Diamond 1996, 14.)

Diamondin näkemys vallasta kytkeytyy Tracyn (1996) kuvaukseen akateemisen kollokvion vuorovaikutuskäytänteistä, joissa erityisen keskeistä on sekä puhujan asema että kyvykkyys tuottaa tämä asema keskustelullisena elementtinä. Diamondin (1996, 151) mukaan vallan markkinoilla ei voi luottaa ainoastaan institutionaa-

²¹ Huomiot keskustelussa neuvoteltavasta vallasta eivät sinänsä ole uusia koulututkimuksen kentällä. Symbolisen interaktionismin traditiota edustava Peter Woods toi 1980-luvulla keskusteluun *neuvottelun* käsitteen. Woodsin (1983, 127) mukaan koulun arki on jatkuvaa neuvottelua yhteisistä säännöistä. Koulu neuvoteltavana tilana purkaa auki oletuksia opettajan kyseenalaistamattomasta auktoriteetista ja avaa mahdollisuuden tarkastella oppilaan ja opettajan suhteiden paikallista rakentumista. Vaikka huomiot neuvotteluista luokkahuoneessa jäsentyvät väljemmin kuin diskurssintutkijoiden empiirisesti havainnoimat keskustelussa neuvoteltavan vallan elementit, käsitteenä neuvottelu tuo hyvin esille sen, kuinka luokkahuoneen vuorovaikutuksen tarkastelussa ei voida itsestäänselvyytenä olettaa, että valta keskittyisi opettajan toimijuuteen ja oppilas olisi lähinnä opettajan kontrollin passiivinen kohde.

liseen arvoasemaan, vaan yksilöiden tulee aktiivisesti työskennellä ylläpitääkseen ja säilyttääkseen asemansa keskustelussa.

Grant ja Graham (1999) eivät näe valtasuhteiden epätasapainoa sinänsä ongelmallisena ohjaustilanteessa. He huomauttavat, että yksi aspekti tässä on se, milloin liikutaan legitimoidun vallan rajalla, milloin valtasuhde perustuu ohjaajan asiantuntijuudelle tietyllä tutkimuskentällä ja milloin siirrytään ohjaajan institutionaalisen roolin mukanaan tuomaan valtapaatioon. Ohjaajalla on kuitenkin valtaa määrittellä opiskelijan positio. Grant ja Graham (1999) väittävät, että useimmiten opiskelijat ovat hyvin tietoisia ohjaajan vallasta määrittellä ja arvioida opiskelijaa, ohjaajat taas harvemmin. Siten ongelmaksi voi heidän mukaansa muodostua ohjaajan huolettomuus kommentteissaan ja palautteissaan: kevyesti ohimennen esitetty kommentti voi aiheuttaa opiskelijalle täydellisen toimintakyvttömyyden.

Asymmetriaa ei tarkastella tässä tutkimuksessa staattisena ennalta määrätynä valtasuhteena vaan positioina, jotka on mahdollista identifioida aktiivisiksi toimijuuksiksi seminaarissa. Tällöin tutkimuksen lähtökohtana on avoimuus etsiä erilaisia vuorovaikutuksessa tuotettuja identiteettejä niihin sisältyvine vuorovaikutuksellisine vallan elementteineen. Ohjaajaa ei pidetä automaattisesti vallan haltijana. Näin myöskään opiskelijaa ei tarkastella alisteisena positiona vaan tutkielmaseminaaria lähestytään vuorovaikutteisten valtasuhteiden rakentamisen näyttämönä. Tarkasteltaessa akateemista opetustilannetta edellä kuvatut tutkimusten havainnot vuorovaikutuksen rakenteesta ja toimijuuksista taustoittavat tarkastelua. Diskurssianalyysissä ne toimivat kuitenkin enemmän tutkijan tulkinallisina resursseina kuin seminaaridiskurssin piirteitä automaattisesti selittävinä lähtökohtina.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata opinnäytteestä käytävää keskustelua tutkielmaseminaarissa. Tutkimuksessa kysytään, *mistä seminaarissa puhutaan, kun puhutaan opinnäytteen tekemisestä ja mitä seurauksia puheella on seminaariin osallistuvalla opinnäytteen tekijälle, ohjaajalle ja keskusteluun osallistuville opiskelijoille*. Diskurssianalyttinen lähestymistapa suuntaa huomion kohti vuorovaikutuksessa tapahtuvaa merkityksenantoa. Puhe tutkimuksesta käsittää erilaisia kuvauksia ja selontekoja – arviointia, pohdintaa, kommentointia, kysymyksiä – opiskelijoiden tutkielmaprosesseista mutta myös kuvauksia tutkimuksellisista valinnoista yleisemminkin. Mielenkiinnon kohteena on ensinnäkin se, miten tutkielmaseminaarissa pro gradu -tutkielmaansa työstävä opiskelija tekee ymmärrettäväksi opinnäytetyöprosessiaan ja tutkimuksen tekemistä. Ensimmäinen tutkimustehtävä muotoutui siten seuraavasti:

Miten opiskelijat puhuvat omasta opinnäytteen tekemisestä tutkielmaseminaarissa?

- *Millainen kuva opinnäytteen tekemisestä puheessa rakentuu?*
- *Millaisia graduntekijän identiteettejä puheessa rakentuu?*

Ohjaajalla on merkittävä rooli sekä seminaarin vetäjänä että opinnäytteen ohjaajaksi nimettynä instituution edustajana. Opinnäytteen tekemisen diskursseja analysoitaessa tutkimustehtävänä oli myös tarkastella seuraavia kysymyksiä:

Miten ohjaaja puhuu opinnäytteen tekemisestä tutkielmaseminaarissa?

- *Millainen kuva opinnäytteen tekemisestä puheessa rakentuu?*
- *Millaisia ohjaajan ja opiskelijan identiteettejä puheessa rakentuu?*

Seminaarissa on läsnä useita opinnäytteiden tekijöitä, jotka eivät kuitenkaan aina ole oman opinnäytteensä prosessoijan vaan keskustelijan roolissa. Seminaarilaisien odotetaan osallistuvan toinen toistensa töistä käytävään keskusteluun. Seuraa-

vat kysymykset käsittelevät seminaarilaisten merkitystä opinnäyteprosessinsa vaiheita seminaarissa esittelevän graduntekijän identiteettityössä:

- Miten seminaarilaiset puhuvat opinnäytteen tekemisestä tutkielmaseminaarissa?*
- *Millainen kuva opinnäytteen tekemisestä puheessa rakentuu?*
 - *Millaisia graduntekijän ja keskustelijoiden identiteettejä puheessa rakentuu?*

Näiden kolmen tutkimustehtävän avulla lähestyn empiirisesti ääninauhoitettuja seminaareja ja analysoin eri keskustelijoiden puhetta opinnäytteestä. Seuraavissa luvuissa kuvataan tutkimusaineistoa ja aineiston analyysiä tarkemmin.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu ääninauhoitetuista neljästä kasvatustieteen ja neljästä taloustieteen tutkielmaseminaareista. Aineistonkeruu tapahtui kaksivaiheisesti. Kasvatustieteen seminaarit nauhoitettiin lukuvuonna 1993–1994²². Kasvatustieteen seminaariaineiston avulla lähdin tarkastelemaan oman tieteenalani seminaarikäytänteitä ja niissä käytävää keskustelua. Aineistoon tutustuessani heräsi kysymys siitä, kuinka paljon tieteenalan tuttuus vaikuttaa siihen, millaisena seminaari analyysissä näyttäytyy. Alun perin tieteenalan kulttuuria tavoittaakseni päädyin keräämään lisää aineistoa keväällä 2002²³. Halusin kerätä toisen tieteenalan seminaareja vertaillakseni seminaarikeskustelujen erilaisuutta ja samankaltaisuutta.

Kasvatustieteestä poikkeavaksi tieteenalaksi valikoitui taloustiede. Sekä taloustiede että kasvatustiede sijoittuvat Becherin (1989; myös Ylijoki 1998, 64) tieteenalajaottelussa samalle soveltavalle ja pehmeälle kentälle. Tavoitteenani ei kuitenkaan ollut tieteenalojen kovuuden *versus* pehmeiden tai soveltavuuden *versus* puhtauden kaltaisten ulottuvuuksien merkitysten vertaileminen, joten tieteenalojen sijoittuminen eri tiedekuntiin vaikutti riittävän erottelevalta tekijältä. Pysin myös hakemaan lisäaineiston seminaareja koulutusosalta, joka olisi itselleni vieras, joten käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteelliset sekä humanistiset tieteenalat rajautuivat pois. Vierauden kriteeri perustui siihen, että voisin nähdä toisen tieteenalan kautta myös uusia piirteitä oman tieteenalani seminaareissa. Kasvatustieteen heimon jäsenenä voin olla kyvytön näkemään monia oman kulttuurini piirteitä ulkopuolisen silmin. Tavoitteenani oli ikään kuin tuntemattoman avulla

²² Kasvatustieteen seminaariaineistoa oli keräämässä myös tutkimusassistentteja. Kasvatustieteen seminaareista nauhoitin itse vain kaksi seminaaria.

²³ Analyysin edetessä alkuperäinen idea eri opiskelualojen heimokulttuurinäkökulmasta (Becher 1989; Ylijoki 1998) rajautui kuitenkin korkeakoulupedagogisempaan gradun työstämisen ja ohjauksen näkökulmaan ja erilaisuuden sijaan kahden aineiston avulla päädyin etsimään samankaltaisuuksia ja yleistä puhetta opinnäytteestä. Tämä kuvanee diskurssianalyysille tyypillistä tutkimusprosessia, jossa aineisto sinänsä voi johdattaa tutkijan rajamaan tutkimustehtävää.

pyrkiä katsomaan tuttua uudella tavalla ja tehdä näkyväksi sellaisia piirteitä, joita olen ehkä aiemmin pitänyt itsestään selvinä. Koska menetelmäni on diskursiivianalyttinen, halusin myös koko aineiston olevan suomenkielisiä seminaareja, jolloin esimerkiksi luonnontieteelliset seminaarit rajautuivat pois ulkomaalaisten opiskelijoiden vuoksi. Seminaariaineistoa on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineisto

Tieteenala	Tutkielmaseminaarit	Ohjaajat	Opiskelijoita /seminaari
	f	f	f
Kasvatustiede	4	2	5–8
Taloustiede	4	3	3–6

Kasvatustieteen neljä seminaaria oli nauhoitettu kahdelta ohjaajalta. Kevään 2002 aikana nauhoitin kuusi taloustieteen graduseminaaria. Taloustieteen seminaareissa oli yhteensä kolme ohjaajaa. Nauhoitin kaksi seminaaritapaamista kultakin ohjaajalta. Näistä valitsin lähinnä nauhoitusten teknisen laadun perusteella vastaavasti neljä taloustieteen seminaaria varsinaiseen tutkimusaineistoon. Seminaariin osallistuneiden opiskelijoiden lukumäärä vaihteli taloustieteessä kolmesta kuuteen ja kasvatustieteessä viidestä kahdeksaan. Vaikka tässä ei olekaan tavoitteena kuvata opiskelijoiden aktiivisuutta seminaarikeskustelussa, lienee syytä huomauttaa, että seminaarilaisten lukumäärä ei välttämättä tarkoita sitä, että kaikki opiskelijat olisivat osallistuneet keskusteluun. Seminaarien kesto vaihteli kahdesta opetustunnista (2 X 45 minuuttia) neljään tuntiin. Taloustieteen seminaareista kolme oli kahden opetustunnin mittaisia ja yksi neljän tunnin seminaari-istunto. Kasvatustieteessä kaksi oli kahden ja kaksi neljän oppitunnin mittaista seminaaria. Opetustunneissa laskeminen kertoo suuntaa-antavasti seminaariaineiston laajuudesta. Käytännössä aika hieman ylittyi varsinkin kahden opetustunnin seminaareissa.

Seminaariaineiston rajaamisessa limittyivät tyypillisten tapausten ja kriteeriotannan periaatteet (ks. Patton 1990, 173– 177). Tyypillisiä tapauksia hain siinä mielessä, että en halunnut aineistoon opetuskokeiluja vaan seminaareja, joiden opetustapahtumana voitaisiin ajatella kuvaavan tyypillistä seminaarityöskentelyä²⁴. Tyypillisuus liittyy myös seminaarien nauhoittamisen kriteereihin. Tavoitteena oli saada aineistoa niin sanotusta tavanomaisesta seminaarista, jossa ohjaaja toimii seminaarin vetäjänä ja seminaariin osallistuu ryhmä opiskelijoita.

Aineistoon sisältyvien seminaarien aikajana on lähes kymmenen vuotta. Voisi ajatella, että seminaarikäytänteet ja suhde opinnäytteeseen ja sen tekemiseen on muuttunut tänä ajanjaksona. Näin voisi päätellä monista raportoiduista seminaariin ja opinnäytteen ohjaukseen liittyvistä kokeiluista (Helaseppä & Keravuori 2001; Kronqvist & Linnatsalo 2001; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Vesterinen 2003). Lähdin kuitenkin liikkeelle luokkahuonevuorovaikutustutki-

²⁴ Opinnäytteiden ohjauksen kehittämiskokeilut ja erilaiset ryhmäohjauksen interventiot (Helaseppä & Keravuori 2001; Kronqvist & Linnatsalo 2001; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Vesterinen 2003) olisivat voineet tuottaa epätyypillisempiä seminaaritulanteita.

musten havainnoista itse vuorovaikutuksen peruspiirteiden muuttumattomuudesta. Opetustapahtuman vuorovaikutusta pidetään yhtenä kaikkein kivettyneimmistä kulttuurisista keskustelukonventioista (Stubbs 1983, 17). Erilaisten kehittämisaaltojen jälkeenkin peruskoulusta on löydettävissä samankaltaista opettajajohtoista vuorovaikutusta kuin ensimmäisten luokkahuonetutkimusten havainnot ovat tuoneet esille (Lindroos 1997; Pikkuvirta & Keskinen 2005). Kun lisäksi yliopisto-opetuksessa on todennettu hyvin samankaltaisia vuorovaikutuksen piirteitä kuin oppivelvollisuuskoulussakin, voi epäillä, onko yliopistossa sittenkään tapahtunut radikaaleja muutoksia tavanomaisissa opetustilanteissa. Tämän perusteella lähdin olettamuksesta, että keräämäni seminaarit eivät keruuajankohtien pitkästä aikavälistä huolimatta olisi käytänteiltään automaattisesti niin erilaisia, ettei niitä voisi vertailla keskenään. Tutkielmaseminaari erityisen asemansa vuoksi ei myöskään välttämättä ole erityisen herkkä erilaisten korkeakoulupedagogisten kehittämisaaltojen vaikutuksille. Sen funktiona oleva akateemisen instituution perimmäisten arvojen ylläpitäminen osaltaan voi vaikuttaa siihen, että seminaarikäytänteet säilyvät monin tavoin muuttumattomina. Yleensäkin opetustilanteiden vuorovaikutuksen analyysissä on todettu hedelmällisenä aukaista käytänteissä piileviä kivettyneitä piirteitä, mitä pidin tärkeänä myös tutkielmaseminaarin osalta. En siis kiirehtinyt olettamaan muutoksia tapahtuneen ennen kuin ne olisivat todennettavissa empiirisestä aineistosta.

Luokkahuonetta voi pitää varsin yksityisenä tilana, puhutaan luokkahuoneen seinien rajaamasta "pyhästä neliöstä", jonne tutkijoiden ei ole helppo päästä. Aineiston keruussa ei kuitenkaan ilmennyt samanlaisia ongelmia, joita esimerkiksi Salo (1999, 34–40) kuvailee kouluetnografisessa tutkimuksessaan. Hänen ensimmäiset aineistonkeruun lähestymisyrityksensä torjuttiin ja pääsy kentälle tapahtui moninaisten vaiheiden ja suostuttelun kautta. Tutkielmaseminaariaineiston keruussa kohtasin tutkimukselleni myönteisiä ohjaajia ja seminaarilaisia, joista kukaan ei kieltänyt seminaarien nauhoittamista. Myönteisyyteen vaikutti todennäköisesti myös se, että videonauhoittamisen sijaan tein pelkkiä ääninauhoituksia. Yhdessä taloustieteen seminaareissa eräs opiskelija totesikin, että hän olisi saattanut suhtautua nauhoitukseen toisin, jos olisin videoinut seminaareja. Videointi olisi tuonut aineistoon lisää näkökulmia ja mahdollistanut keskustelijoiden sanattoman viestinnän tulkinnan. En kuitenkaan pyrkinyt näin tarkkaan vuorovaikutustilanteen analyysiin, joten katsoin pelkän ääninauhoitettun aineiston riittäväksi.

Diskurssianalyysin näkökulmasta tutkimusaineisto koostuu ns. luonnollisista puhetilanteista eli tutkijan toiminnasta riippumattomasti tuotetuksi puheeksi. Tällöin oleellista on se, että tutkija ei ole vaikuttanut aineiston syntyyn haastatteluformaattilla, kyselyllä tai kokeellisella asetelmalla eli puhe esiintyy myös tutkijasta riippumatta²⁵. (Potter 1997, 148-149.) Potter (2004) näkee luonnollisten

²⁵ Potterin (2004) mukaan tällaista aineiston luonnollisuutta voi havainnollistaa "kuolleen sosiaalitieteilijän testillä", mikä tarkoittaa sitä, että puhetilanne toteutuisi, vaikka tutkija jäisikin auton alle aamulla matkalla yliopistolleen. Seminaarit, joista tämän tutkimuksen aineisto koostuu, ovat juuri tällaisia tilanteita. Huolimatta tutkimusintresseistäni ne olisi pidetty seminaarien kokoontumisaikataulun mukaisesti ja useat näiden keskustelujen aiheena olleet graduprosessit ovat tänä päivänä päätöksessään.

puhetilanteiden käyttämisen etuna sen, että ne kertovat juuri kyseisestä puheesta sellaisena kuin se luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa esiintyy. Tällöin voidaan minimoida haastattelujen tai kyselyn avulla saatujen kuvausten tulkintojen ja johtopäätösten tekemisen ongelmat. Tavoitteenani ei ollut tutkia tällaisia diskursseja seminaarista, mitä aikaisemmissa suomalaisissa korkeakouluopetuksen tutkimuksissa on tehty (Suoranta & Eskola 1992 ja useat artikkelit teoksessa Laurinen, Luukka & Sajavaara 1996), vaan kohdentaa huomio itse seminaaritalanteen puheeseen ja siinä tuotettuihin kuvauksiin opinnäytteen tekemisestä.

Tutkijana en etukäteen vaikuttanut seminaarien ohjelmaan tai kokoontumisten sisältöön. Tutkijan läsnäolo sinänsä on voinut ainakin jollain tavoin vaikuttaa seminaarikeskusteluun. Tietoisuus seminaarien käyttämisestä tutkimusaineistona on voinut ohjata toimijoiden käyttäytymistä. Esimerkiksi ala-asteen opetusta tutkineet Pikkuvirta ja Keskinen (2005, 198–199) arvelevat, että heidän tutkimuksessaan opettajat reagoivat lempeämmin häiriökäyttäytymiseen videoinnin vuoksi. Samalla tavoin pidän luultavampana, että ohjaajat olisivat todennäköisemmin pyrkineet toimimaan oman käsityksensä mukaisen hyvän ohjaajan tavoin kuin esiintymään Yljoen ja Ahrion (1995) kuvaaman hällä väliä -ohjaajan tavoin. Koska tavoitteena ei ollut arvioida seminaaripedagogiikan onnistuneisuutta, ohjaajan mahdollisia intentioita ei voida pitää aineistoa vääristävänä tekijänä. Toisaalta voidaan ajatella, että tutkijan läsnäolo ei välttämättä ole erityisen kriittinen seminaarin jännitteitä lisäävä tekijä, ilman nauhoittamistakin seminaareissa voi olla tilannesidonnaista vaihtelua, joka liittyy opinnäytteen tekemisen ja ohjauksen ongelmiin.

Haastatteluaineisto olisi ollut enemmänkin tutkijan intervention tai provosoinnin synnyttämä, vaikka kyseessä olisivatkin olleet osallistujien itsensä tuottamat tulkinnat seminaarista (Silverman 2001, 159–160). Seminaariaineistossa puheen tilannesidonnaisuus ja toiminta-suuntautuneisuus on helposti tavoitettavissa, mikä saattaa kadota esimerkiksi haastatteluaineistossa vuorovaikutuskontekstin puuttuessa. Suonisen (1997) mukaan tutkimuskohteen rajausta luonnollisiin puhetilanteisiin on perusteltua sikäli, että haastattelupuhe sinänsä ei kerro siitä, miten ”merkitykset aktualisoituvat arkielämän tilanteissa” (Suoninen 1997, 23). Haastattelupuheen konstruktiot opinnäytteen tekemisestä voivat sisältää erilaisia vivahteita kuin seminaarikeskustelujen puhe tutkielman tekemisestä. Tällaisessa aineistossa vältetään tuottamasta tutkijan ennako-oletuksia tutkimusaineiston keruuprosessiin, mikä mahdollistaa ilmiön tavoittamisen ilman sitä ennakkoon rajaavia teoreettisia jäsennyksiä tai tutkijan intentioita. (Potter 2004.)

Potter (2004) pitää luonnollisten puhetilanteiden tutkimisen analyttisenä etuna, että tällainen aineisto sisältää *osallistujien orientaation* vuorovaikutustilanteeseen ja sen institutionaalisiin kehyksiin. Samalla se välittää institutionaalista toiminnasta tietoa, joka muuten olisi epäsuorasti tulkittavissa teoretisoinnin tai välillisen observoinnin avulla. Seminaarin vuorovaikutussekvenssien ja puheenvuorojen rakentumisesta voidaan siten päätellä, miten osallistujat itse tulkitsevat kontekstia. Osallistujien orientaation tulkinnassa on kuitenkin syytä olla myös kriittinen sen suhteen, kuinka läpinäkyvänä konteksti tutkijalle näyttäytyy (Burr 2004, 131).

Opinnäyte- ja tutkielmaprosessipuheen kontekstualisointi seminaaritulanteeseen voi tavoittaa arjen opiskelutilanteiden merkityksenantoja. Tämänkaltainen aineisto mahdollistaa myös keskittymisen käytäntöjen tilannesidonnaisuuteen instituutioiden tai yksilöiden sijaan, jolloin voidaan välttyä tulkitsemasta yksilön kognitioita tai yhteisön rakenteita (Potter 2004).

Usein tutkijan on vaikea tavoittaa satunnaisia puhetilanteita, jotka olisivat tutkimuskohteen kannalta relevantteja. Seminaaridiskurssin tutkimisen kannalta tämä ei muodostunut ongelmaksi, koska puhetilanteilla oli jo ajallisesti ja paikallisesti määritellyt kehykset. Toisaalta tässä on myös haaste, joka liittyy sitoutumiseen diskurssintutkimuksen teoreettiseen ja analyttiseen asenteeseen vuorovaikutuksen tutkimisessa. Erilaisista vuorovaikutustilanteista kerätyissä aineistoissa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten puhe on tuotettu ja varoa pitämästä tilanteiden luonnollisuutta itsestäänselvyytenä. (Potter 1997, 149.)

Seminaaridiskurssin tutkimukseni kuuluu Silvermanin (2001, 160) luonnehtimaan konstruktionistiseen lähestymistapaan. Tällöin pyritään tarkastelemaan sitä, kuinka ihmiset itse asiassa yhdessä toimimalla konstruoivat sosiaalisen maailman, tässä tapauksessa tutkielmaseminaarin. Silvermanin (2001, 160) mukaan tutkittavien omat kuvaukset siitä, mitä he ajattelevat ja miltä heistä tuntuu, voivat usein vaikuttaa välittömiltä ja autenttisilta kuvauksilta tilanteesta. Tämän vuoksi usein havainnointiaineiston oheen halutaan kerätä haastatteluaineistoa 'täydentämään kuvausta'. Sosiaalisen toiminnan tulkinnan autenttisuus ei kuitenkaan välttämättä edellytä tutkittavan tulkintaa tilanteesta. Tarkastellessaan akateemista orientaatiota yliopiston luokahuoneissa Becker, Geer ja Hughes (1968, 66) nojautuivat tulkinnoissaan pääasiassa tutkijoiden havaintoihin. He perustelivat tätä valintaa havainnollaan, että opiskelijoiden tulkinnat ovat usein kytköksissä niihin ongelmiin, joita tilanteet aiheuttavat. Siten opiskelijoiden näkökulma opetustilanteisiin ei välttämättä kuvaa itse tilannetta ja havainnollista sitä, millaisena vuorovaikutuksen elementit näyttäytyvät itse tilanteessa. Beckerin, Geerin ja Hughesin (1968) sekä Silvermanin (2001) näkemyksien pohjalta rajasin aineistoni pelkkiin seminaaritulanteisiin enkä kerännyt sen oheen esimerkiksi haastatteluaineistoa tai analysoinut seminaariesitelmiä.

Tutkimusaineistona luonnolliset puhetilanteet sisältävät myös eettisiä ongelmia silloin, kun puhujat eivät tiedä heidän puhettaan käytettävän tutkimusaineistona (Potter 2004). Tutkimuksen keruuvaiheessa tutkittavien kanssa sovittiin aineiston käytöstä tutkimustarkoituksiin. Tutkittaville myös kerrottiin, että tutkimuksessa ei tulla arvioimaan seminaaritulanteiden onnistuneisuutta oppimistilanteena eikä vertailemaan yksittäisten ohjaajien tai opiskelijoiden toimintaa opetuksen tai oppimisen laadun suhteen. Nämä seikat ohjasivat myös tutkimuksen analyysimenetelmän valintaan, mitä kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Seminaaripuheen litterointi

Litteraatio on ensimmäinen vaihe, jossa tutkija tekee valintoja, jotka vaikuttavat analyysin tuloksiin. Tutkielmaseminaarit litteroitiin sana sanalta teksteiksi, joihin merkittiin myös tauot sekä mm. päällekkäispuhunta (liite 1). Koska tulkinnoissa en nojaudu keskusteluanalyttisen tutkimuksen kannalta keskeisiin vuorovaiku-

tuksen piirteisiin kuten tauot, päällekkäispuhunta ja puheen intonaatio tai korjaukset, aineistokatkelmassa olen pyrkinyt myös luettavuuteen. Litteraatiota sinänsä ei voida pitää aineistona vaan se on jo yhteen kertaan tutkijan tulkitsemaa aineistoa (Coates & Thornborow 1999; Edwards 2001). Korvakuulolta tulkittu puhe on kuulijan subjektiivista tulkintaa eikä kirjoitettu kieli voi vastata puhuttua kieltä. Aineistokatkelmia raportoidessani olen pyrkinyt tuomaan esille ne puheen piirteet, joiden perusteella olen tehnyt tulkintoja. Tällä olen pyrkinyt välttämään Coatesin ja Thornborowin (1999) kuvaamaa ongelmaa siitä, että tarkkakaan litteraatio ei välttämättä sisällä kaikkia tulkintaan implisiittisesti vaikuttavia piirteitä.

Litterointikatkelmissa ohjaaja on Ohjaaja1, Ohjaaja2 jne. Opiskelijoista sen sijaan käytetään pseudonimiä Arttu, Elias, Sini jne. Tämäkään valinta ei ole neutraali. Edwards (1998, 21–22) kiinnittää huomiota siihen, että litteraatiossa nimien käyttö on epämuodollisempaa ja ikään kuin asettaa persoonallisuuden relevantimmaksi piirteeksi analyysissä, kun taas ammattinimikkeen – tässä ohjaaja – käyttö viittaa siihen, että puhujalla on keskustelussa ammatillisempi rooli ja puhujan henkilökohtaiset piirteet ovat keskustelun kannalta toissijaisia. Tässä mielessä analyysissä painottuu ohjaajan puheen luonne yleisempänä ammatillisena puheena, kun taas opiskelijoiden osalta puheen sävy voi olla henkilökohtaisempaa. Gradun tekemistä voidaan pitää henkilökohtaisempaa ja ainutkertaisena projektina opiskelijalle kuin hänen ohjaajalleen. Valintani perustuu myös ohjaajan ammatilliseen tehtävään. Yksittäisissä graduprosesseissa voi olla useita ohjaajia niin kahdenkeskisissä kuin seminaareissa tapahtuvissa ohjaustilanteissa. Korkeakoulupedagogisesti on myös tärkeää, että ohjausta ei tarkastella yksilöllisenä toimintana vaan yleisesti jaettuina käytänteinä. Tässä mielessä pyrin ohjaajien tehtävänimekkeellä ja heidän epäpersonoimisellaan kiinnittämään huomiota ohjauspuheeseen yleisellä tasolla, ohjaajien sosiaalisesti jaettuna resursseina.

Toinen litteraatiossa puhujien nimeämiseen liittyvä seikka on puhujien sukupuoli. Mitä ilmeisemmin sekä opettajan että opiskelijan sukupuolella on havaittu olevan merkitystä ohjauksessa ja vuorovaikutuksen rakentumisessa – myös seminaareissa (deKlerk 1995; Fassinger 1995; Smeby 2000). Toisaalta on kiinnitetty huomiota siihen, että sukupuoli voidaan nähdä osallistujien keskustelussa konstruoimana elementtinä (Stokoe 1998) ja tämän pohjalta voidaan myös kyseenalaistaa sitoutuminen ennako-oletuksiin puhujan sukupuolen merkityksellisyydestä. Opiskelijoiden pseudonimet kertovat puhujan sukupuolen. Ohjaajien sukupuoli ei kuitenkaan välity lukijalle. Sukupuolen näkymättömyyttä voidaan pitää ongelmana. En kuitenkaan käytä sitä analyysin tulkintojen selittäjänä enkä näin ollen pidä sen kätkemistä erityisen ongelmallisena tavoiteltaessa yleisen ohjauspuheen piirteitä. Ohjaajien sukupuolen tietoinen piilottaminen liittyy myös tutkimuseettisiin kysymyksiin tutkittavien identifioimisesta. Oletan, että anonyymiys toteutuu ohjaajien osalta varmemmin kuin jos sukupuoli olisi tuotu esille, koska en kuitenkaan ole halunnut vertailla mies- ja naisohjaajia keskenään. Mainittakoon kuitenkin, että aineiston molemmissa seminaareissa on sekä mies- että naisohjaajia.

4.3 Seminaariaineiston analyysin metodinen polku

Diskurssin käsitteen epämääräisyyden vuoksi olen päätenyt soveltamaan empiiriseen analyysiin mielekkäämpää repertoarianalyysiä. Tämä tarjosi tutkimuksessa ni ratkaisun siihen, että käsite diskurssi aiheuttaa usein analyyttisiä ongelmia sen kuvatessa toisaalta laajempaa teoreettista lähestymistapaa, toisaalta toimiessa analyysin välineenä. Tässä tutkimuksessa sijoitan diskurssin laajemmaksi teoreettiseksi käsitteeksi enkä niinkään tulkinnan ja analyysin välineeksi. Empiirisessä analyysissä olen pitäytynyt tulkintarepertoarin käsitteeseen, jolla diskursiiviset ilmiöt voidaan paikantaa puheesta ja teksteistä. Tulkintarepertoarit on kuitenkin usein kytketty väljästi diskurssin käsitteeseen sinänsä ja näitä käsitteitä on käytetty jopa synonyymisina (Jokinen & Juhila 1999, 70–73; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 24–29). Edleyn (2001) mukaan tulkintarepertoarien analyysissä näkökulma on enemmän inhimillisen toiminnan vaihtelevissa kielellisissä kuvauksissa kuin diskurssin käsitettä käytettäessä. Diskurssin käsitteeseen verrattuna näkökulma on fragmentoituneempi ja tarjoaa yksittäisen puhujan näkökulmasta enemmän vaihtelevaa variaatiota. (Edley 2001, 202). Tulkintarepertoarin rinnakkaiskäsitteinä voidaan pitää myös merkityssysteemin käsitettä (Jokinen & Juhila 1999, 67).

Analyysiyksikön mielekkyys on kytköksissä tutkimuksen tavoitteisiin. Florio-Ruanen (1987) mukaan analyysiyksiköiden muodostamisessa tulisi etsiä sellaisia yksiköitä, jotka kytkevät puheen muodot ja funktiot luontevasti sosiaaliseen kontekstiin. Tulkintarepertoari analyysiyksikkönä on useimmiten kytkeytynyt selontekoihin sosiaalisista ilmiöistä (Alasuutari 2003; Böök 2001; Korhonen 2001; Suoninen 1992; Willman 2001). Analyysiä on vähemmän kohdennettu repertoarien käyttökontekstiin ja selontekojen vuorovaikutteisuuteen, vaikkakin tarkasteltaessa puheen variaatiota huomio kiinnittyy repertoareihin puhujan kielellisinä resursseina. Esimerkiksi Wetherell (1998) pitää tulkintarepertoarianalyysiä hedelmällisenä vuorovaikutuksessa rakentuvien toimijuuksien tarkastelemiseen.

Potterin ja Wetherellin (1990) mukaan repertoarianalyysin vahvuus on sen joustavuus sosiaalisen toiminnan kuvaamisessa. Repertoarit voidaan hahmottaa puhujan kannalta kahdella tavalla. Toisaalta puhujat voidaan nähdä aktiivisina erilaisten variaatioiden tuottajina, mutta toisaalta diskursseilla itsessään on voima tuottaa asiantiloja. Repertoarianalyysin avulla voidaan empiirisesti jäsentää sitä, kuinka yksilöt käyttävät diskursseja, mutta myös sitä, kuinka diskurssit käyttävät ihmisiä²⁶. Repertoarianalyysin etuna voidaan erityisesti nähdä sen mahdollisuudet tavoittaa sosiaalisesti jaettuja tulkintatapoja asioista ja tapahtumista. Analyysissä voidaan myös etsiä sitä, kuinka yksittäiset puhujat käyttävät erilaisia repertoareja sosiaalisina resursseina. (Antaki ym. 2003). Seminaaridiskurssin analyysissä on kyse erityisesti repertoarien tunnistamisesta jaettuina tulkintatapoina.

²⁶ Tässä yhteydessä diskurssilla viitataan yksittäistä repertoaria ja puhetapaa käsitteellisesti laajempaan ilmiöön, kielen voimaan tuottaa ja ylläpitää kokonaisia maailman ymmärtämisen tapoja.

Repertoarianalyysin soveltaminen seminaaridiskurssiin oli mielekästä myös siitä syystä, että repertoarin analyttinen käsite on palautettavissa Gilbertin ja Mulkayn (1984) analyysiin tutkijoiden selonteosta omasta ja muiden tutkijoiden toiminnasta. Heidän analyysinsä paljastaa tutkijoiden käyttävän sosiaalisesti vaihtelevia selitystapoja, jotka määrittelevät tutkimuksen teon virallista ja epävirallista puolta. Tutkijoiden käyttämät repertoarit myös identifioivat puhujia itseään sekä muita tutkijoita (Gilbert & Mulkay 1984, 63, 73-74). Tässä mielessä tutkielmaseminaarien diskurssin analyysin kannalta analyysimenetelmällä oli jo saatu kiinnostavia kuvauksia tutkijoiden puheesta tutkimuksesta. Tarkastelen seuraavassa lähemmin Gilbertin ja Mulkayn (1984) huomioita tutkijoiden selonteosta.

Tutkijoiden vaihtelevat tulkintarepertoarit

Gilbertin ja Mulkayn (1984) tutkimus luonnontieteilijöiden tutkimuspuheesta aukaisi uusia ulottuvuuksia tieteellisen tiedon tuottamisen sosiaalisten prosessien tarkasteluun. Sen sijaan, että he olisivat yrittäneet tavoittaa koherenttia kuvausta tutkijoiden sosiaalisesta toiminnasta, Gilbert ja Mulkay (1984) tulkitsivat erilaisia kuvauksia tutkimuksen tekemisestä kontekstuaalisesti hyödynnettäviksi resursseiksi, joilla voidaan kuvata ja selittää tutkimuksen tekemistä. Gilbert ja Mulkay (1984, 39) esittivät, että diskurssi itsessään tuottaa sosiaalisen kontekstin ja osallistujat tuottavat toistuvilla kielen käytön kaavoilla kulloisenkin kontekstin. Tämä huomio on olennainen myös seminaaridiskursseja tutkittaessa. Gradupuheen tulkinta kontekstin tuottamana tapana puhua kuvaa enemmän itse sosiaalista vuorovaikutustilannetta kuin puhujan yksilöllisiä ominaisuuksia. Erilaisten kielen käyttötapojen kontekstuaalista vaihtelua Gilbert ja Mulkay demonstroivat tiivistämällä tutkijoiden selontekojen variaation kuvauksen *empiristiseen ja kontingenttiin tulkintarepertoariin*. Tulkintarepertoaareja voidaan pitää kielellisinä resursseina, joilla tutkijat voivat legitimoida, perustella ja havainnollistaa erilaisia tieteellisiä löydöksiä ja niiden totuudenmukaisuutta, mutta myös kyseenalaistaa toisia väittämiä tutkimuksen kohteesta.

Empiristisessä tulkintarepertoaarissa olennaisia ovat empiirinen data ja sen kronologinen ja looginen prioriteetti. Tutkimuksen tekijä itsessään häivytetään ja ilmiöiden olemassaolo on perusteltavissa empiirisillä todisteilla ja havainnoilla. Tähän liittyy persoonaton ilmaisu ja lähdeviitteistäminen väitteiden konsensusksen osoittamiseksi. Tutkimusmenetelmää kuvataan viittaamalla yleisesti hyväksytyihin toimintamalleihin. Näitä kuvauksia perustellaan sillä, että sen perusteella kuka tahansa kompetentti tieteentekijä voisi toistaa tutkimuksen. Sen sijaan kontingentti tulkintarepertoaari sisältää vaihtelevan määrän satunnaisten tekijöiden kuvauksia. Se on epäjohdonmukainen yhdistelmä erilaisia selontekoja, joissa pohditaan tutkijoiden toiminnan ja käsitysten riippuvuutta tutkijan henkilökohtaisista ominaisuuksista, kyvyistä, spekuloiivista oivalluksista ja sitoutumisesta tiettyihin ennakkokäsityksiin sekä tutkijan sosiaalisista verkostoista ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Gilbert & Mulkay 1984, 52-57.)

Sekä empiristinen että kontingentti repertoaari kuvaavat tutkimuksen ja tieteellisen toiminnan erilaisia ulottuvuuksia. Tutkimustulokset näyttäytyvät siten

sekä datan osoittamina mutta myös seurauksina satunnaisista tapahtumista. Kumpi näistä kuvauksista on lähempänä 'todellisuutta' ja kuvaa 'aitoa' tieteellistä toimintaa, on diskurssinäkökulmasta epäolennaista. Diskurssinäkökulmasta keskeistä ei ole se, että tutkijoiden puheesta on löydettävissä tällaisia vastakkaisuuksia ja ristiriitajakin sisältäviä kuvauksia. Olennaisempaa on se, kuinka nämä vaihtelevat repertoaarit toimivat tutkijoiden tulkintaresursseina sosiaalisen toiminnan kuvauksessa ja miten tutkimuksen tekemisen erilaiset aspektit rakentuvat repertoaarien vuoropuhelussa.

Tarkastellessaan sitä, miten tutkijat selittivät teoreettisten näkemysten virheellisyyttä, Gilbert ja Mulkay (1984) havaitsivat kiintoisan seikan. Selittäessään toisten tutkijoiden näkemysten virheellisyyttä tutkijat hyödynsivät kontingenttia repertoaaria, kun taas tutkijan oma näkemys perusteltiin oikeaksi empiristisellä repertoaarilla. Selitysten rakentumisen tekee kiinnostavaksi Gilbertin ja Mulkayn (1984, 69) havaitsema *asymmetrinen rakenne* repertoaarien vaihtelussa. Kontingentin repertoaarin hyödyntäminen tutkijoiden käsitysten virheellisyyden selittämisessä kyseenalaistaa kuvatun toiminnan tieteellisensä toimintana. Virheen selittämisessä empiristiset versiot oikeista käsityksistä toimivat ohjeellisena satunnaisten elementtien tulkinnalle. Vaikka kontingentti repertoaari kuvauksena todentaa satunnaisten tekijöiden olemassaolon ja ymmärrettävyyden tieteellisessä tutkimuksessa, se on alisteinen empiristin repertoaarille. Empiristinen repertoaari sisältää oletuksen sen kuvaaman toiminnan legitimiudesta tieteellisen tiedon tuottamisessa. Virheen selittäminen kertoo tutkijoiden *selonteoista ongelmatilanteessa*. Selonteot toimivat strategiana oikeuttaa tai puolustella jotakin toimintaa (Buttney 1987; Scott & Lyman 1973) ja siinä mielessä erityisesti kontingentti repertoaaria voidaan pitää kiinnostavana, koska sillä voidaan puolustella tutkijoiden virhettä, mutta se ei tee virheellisiä näkemyksiä oikeutetuksi.

Repertoarianalyysin eteneminen

Analyysi alkoi aineiston lähiluvulla. Ensimmäisessä vaiheessa jäsenin aineistosta seminaarien rakentumista keskusteluina. Havainnoin aineistosta seminaarikeskustelun etenemisen käsikirjoitusta (ks. Luukka 1996; Weissberg 1993) ja kiinnitin huomiota seminaarikeskusteluissa rakentuviin tunnistettaviin konventionaalsiin kulttuurisiin elementteihin. Siten ensimmäinen vaihe toimi aineistoon tutustumisena ja *etäisyyden ottamisena mahdollisiin itsestäänselvyyksiin seminaarikäytäntöjen institutionaalisten piirteiden tunnistamisessa*. Seminaarien käsikirjoitukset poikkesivat hieman toisistaan. Taloustieteen seminaareissa oli ennalta sovittu käsiteltäväksi yhdestä kahteen seminaariesitelmiä. Esitelmä saattoi olla ideapaperi, tutkimussuunnitelma tai väliraportti, jotka sijoittuvat eri vaiheisiin tutkielmaprosessia. Kaikissa seminaareissa oli nimetyt opponentit. Kasvatustieteen seminaareissa ei käytetty opponointia. Kahdessa kasvatustieteen seminaarissa opiskelijat esittelivät pienimuotoisia referoivia katsauksia omaan aiheeseensa liittyvään kirjallisuuteen. Referaattien pohjana saattoi olla yksi ainoa tieteellinen artikkeli. Kahdessa kasvatustieteen seminaarissa opiskelijat esittelivät työnsä etenemistä eräänlaisissa tutkielmaproessin väliraporteissa. Kasvatustieteen seminaareissa ohjaajat kävivät seminaarin alussa kierroksen kysellen jokaiselta opiskelijalta hänen työnsä

etenemisestä. Taloustieteen seminaareissa taas keskusteltiin vain ohjelmassa olevista töistä.

Seminaarien käsikirjoitukset vaihtelivat siten jonkin verran. Pienetkin vivahde-erot seminaarin rakenteessa tuottavat vuorovaikutukseen lukuisia tulkintavariaatioita. Pyrin irrottautumaan näiden rakenteiden tulkinnasta ja paikantamaan huomioni puheeseen, jossa käsitellään *opinnäytteen tutkimuksellisia valintoja ja jolla puhujat identifioivat itseään tai toisiaan tutkimuksellisten valintojen tekijöinä*. Tällöin analyysin ulkopuolelle jäi monia opetusdiskurssille ja tieteelliselle kielelle ominaisia piirteitä, kuten ohjaajan seminaarikeskustelun ohjaileminen ja järjestyspuhe, jotka esimerkiksi Piirainen-Marsh (1996) asettaa seminaarin käytännölliseen kehykseen. Analyysissä sivuutin myös sellaiset kohdat, joissa puhuttiin seminaariaikojen ja esitysten pitäjiä sopimisesta, jos näissä kohdissa ei esiintynyt gradun tekemisen prosessiin liittyviä kuvauksia.

Toisessa vaiheessa pyrin *systemaattisesti erittelemään ja tunnistamaan toistuvia merkityssysteemejä eli tulkintarepertoaareja* – seminaarilaisten ja ohjaajien käyttämiä erilaisia tapoja puhua ja ilmaista tutkimuksen teon valintoihin liittyvää tematiikkaa. Tulkintarepertoaarin määrittäminen analyysiyksikkönä ei ole täysin ongelmaton. Wetherell ja Potter (1988, 172) määrittelevät tulkintarepertoaarin *rakennuspalikoiksi, joita puhujat käyttävät rakentaakseen kuvauksia toiminnasta, kognitiivisista prosesseista ja muista asioista. Jokainen yksittäinen repertoari on rakentunut tyylillisesti ja kieliopillisesti rajoittuneesta valikoimasta ilmaisuja. Tavallisesti nämä ilmaisut on johdettu yhdestä tai useammasta avainmetaforasta ja repertoari voidaan ilmaista tietyillä kielikuville*. Toisaalla Potter ja Wetherell (1990) tiivistävät tulkintarepertoaarien olevan erottuvia ilmausten ryppäitä, kuvauksia ja puheen muotoja, jotka ovat usein rakentuneet metaforien tai kielikuvien ympärille ja ilmaistavissa erityisillä kieliopillisilla rakenteilla tai tyyleillä.

Analyysiyksikön rajat ovat siten varsin väljästi määriteltyjä, mutta määritelmän avulla repertoarit voidaan systemaattisesti paikantaa ja tunnistaa. Systemaattisuus tarkoittaa tässä sitä, että repertoaarien variaatiota hahmottaessani kiinnitin huomiota sisällön ilmaisemisessa yksittäisiin kielellisiin ilmaisuihin, avainmetaforiin ja repertoaarien rakenteeseen ja pyrin kiinnittämään huomiota mahdollisia merkityseroja tuottaviin kielellisiin piirteisiin. Analyysissä vuorottelivat kielellisten elementtien ja sosiaalisen kontekstin piirteiden tulkinta.

Analyysissä en tarkastellut puhujia yksilöinä vaan koko aineistoa yhtenäisenä tekstimassana. Tämä siksi, että repertoaareja ei voida pitää yksilön kognitiivisen ja mentaalisen tilan ilmaisuna, vaan repertoaareja tulkitaan sosiaalisena resurssina ilmaista kyseistä asiaa tietyssä vuorovaikutustilanteessa (Potter 1997, 151–152.) Tutkimuksessa tehtävien valintojen kuvauksessa kiinnitin huomiota siihen, miten tutkimukselliset valinnat kuvataan yksittäisten ilmausten tasolla, millaisia metaforia käytetään ja miten toimintaa kuvataan esimerkiksi yksittäisillä verbivalinnoilla. Kiinnitin huomiota adjektiiveihin ja korostussanoihin. Etsin analyysissäni vastauksia kysymyksiin, miten puhuja itse asemoidaan puheessa, miten muut keskustelijat asemoidaan sekä miten kuvataan mahdollisia muita tutkimuksen tekemisen kenttään kuuluvia henkilöitä, asioita tai toimintoja. Näin jäsensin erilaisia opinnäytteestä puhumisen tapoja, jotka tuottavat erilaisia puhujaidentiteettejä ja erilaisia opinnäytteen tekemisen diskursseja.

Kiinnitin erityistä huomiota repertoaarien toistuvuuteen. Kriteerinä pidin sitä, että analyysissäni tunnistin saman repertoaarin vähintään kahdella puhujalla. Tämä jätti tulkinnan ulkopuolelle mahdolliset vain yhden henkilön persoonalliset kuvaukset tutkimuksen tekemisestä. Repertoaarit voivat toistua samassa seminaarissa. En myöskään analysoinut erikseen taloustieteen ja kasvatustieteen seminaareja vaan jokaisen repertoaarin toistuvuutta tarkastellessani luin systemaattisesti läpi koko aineistoa pyrkien erottamaan kullekin tutkimuksellista valintaa kuvaavalle repertoaarille olennaisten piirteet myös sisällöllisesti erilaisissa keskusteluissa. Tässä huomioni tarkentui siihen, miten sekä taloustieteen että kasvatustieteen seminaareissa erilaisista tutkimusaiheista kumpuavista opinnäyteprosesseista voitiin puhua tunnistettavasti samalla tavalla. Joitakin erilaisia tapoja oli kuitenkin identifioitavissa vain toisen tieteenalan seminaareista.

Variaation identifioiminen on olennainen kysymys repertoaarien tunnistamisessa. Repertoarianalyysillä identifioitavien kuvausten ohella on myös olennaista kysyä sitä, mitä vaihtoehtoisia tulkintoja jää variaation ulkopuolelle (Potter & Wetherell 1990; Wetherell & Potter 1988, 171). Variaatioiden tunnistamisessa on siten kysymys myös retoriikasta. Usein kuvaukset ja selonteot on muotoiltu siten, että ne sulkeistavat toisia vaihtoehtoisia kuvauksia. Variaation käsite on keskeinen analyysissä myös siksi, että se kytkeytyy olennaisesti puheen seurausten eli funktioiden analyysiin. (Edwards & Potter 2001, 13; Potter 2004; Potter & Wetherell 1990).

Tulkintarepertoaarien nimeäminen analyysin edetessä pohjautui pitkälti puheen funktioiden tulkintaan. Repertoarianalyysissä tavoitellaan puheen vaihtelevien seurausten tulkintaa. Funktioita ei nähdä intentionaalisen vaan huomio kiinnittyy myös puheen mahdollisiin tahattomiin seurauksiin. Wetherell ja Potter (1988, 169) kuvaavat funktioiden analyysillä olevan kahdenlaisia ulottuvuuksia. Toisaalta puheella on intersubjektivaalinen funktio vaihtelevien kuvausten – selitysten, oikeutusten, syyttelyn – rakentamassa puhujien välisiä suhteita. Toisaalta näillä kuvauksilla voi olla laajempia ideologisia seurauksia. Repertoaarien seurausten erittelemiseen sovelsin myös Faircloughin (1992, 64–65) jaottelua kielen käytön tehtävistä. Tutkimustehtävien mukaisesti kielen käytön seurauksia analysoitiin sekä graduprosessin kuvausten että näiden kuvausten eri puhujille tuottamien identiteettien suhteen. Siten esimerkiksi ohjaajan puhetta analysoidesani kiinnitin huomiota sen intersubjektivaalisiin seurauksiin eli siihen, millaisia ohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen kuvauksia puheessa rakentuu ja mitä seurauksia puheella on graduntekijän identiteetille.

Variaation tunnistamista ja funktioiden jäsentämistä voi kuvata vuoropuheluna, jonka lopputuloksena on opiskelijoiden ja ohjaajien repertoaarien variaation kuvaus. Empiirisissä analyyseissä tulkintarepertoaari on myös rinnastettu puhettavan käsitteeseen, jolloin puheen variaation nimeäminen on luettavampaa kuin vierasperäistä repertoaaria käyttämällä (esim. Böök 2001). Nimetessäni repertoaareja olen soveltanut suomenkielistä puhe-nimitystä, jota käytän jatkossa tulososassa esitellessäni seminaarien gradupuheesta tulkittua variaatiota.

Analyysissäni en ole eritellyt yksittäisten puhujien puhetapoja vaan ainoana ennakoituna analyysissä huomioituna puhujajäsentien erona puhetapojen kategorisoinnin taustalla oli se, onko puhujana ohjaaja vai opiskelija. Analyysini kannal-

ta ei ollut merkityksellistä tavoittaa eri opiskelijoiden yksilöllisiä eroja. Vaikka on mahdollista kartoittaa yksittäisen puhujan puhetapojen variaatiota, olennaisempaa on repertoaarien ominaisuus sosiaalisesti vaihtelevina resursseina (Burr 1995, 117; Potter & Wetherell 1990). Analyysissäni keskityin siten tulkitsemaan repertoaareja seminaaripuheen resurssien kirjona, mahdollisina puhetapoina, joiden vaihtelulla ja vuoropuhelulla tuotetaan opinnäytteen tekemiseen liittyviä kuvauksia, jotka vaihdellen tuottavat samallekin puhujalle ja hänen keskustelukumppaneilleen erilaisia tilannesidonnaisia identiteettejä.

4.4 Analyysimenetelmän arviointia

Potter ja Wetherell (1987, 169–172) nimeävät neljä seikkaa, joilla diskurssianalyysin validiutta voidaan parantaa. Näitä ovat *johdonmukaisuus*, *osallistujien orientaatio*, *uusien ongelmien asettaminen* ja *analyysin hedelmällisyys*. Johdonmukaisuuden kriteeri täyttyy, kun analyttiset huomiot voidaan tehdä samankaltaisesti läpi aineiston. Seminaaridiskurssissa tämä tarkoittaa sitä, että tulkintojen tulee muodostaa johdonmukainen kokonaisuus ja niiden on läpäistävä koko aineisto. Potter (1997, 148) näkee yhtenä johdonmukaisuuden kriteerinä myös suhteen muihin diskurssianalyttisiin tutkimuksiin, jolloin seminaaridiskurssin tulkintojen on kytkeydyttävä johdonmukaisesti myös aiempien tutkimusten havaintoihin.

Toisella validiuteen liittyvällä kriteerillä, osallistujien orientaatiolla Potter ja Wetherell (1987, 170–171) tarkoittavat variaation ja johdonmukaisuuden suhdetta aineistossa ei ainoastaan tutkijan tulkitsemana vaan osallistujien itsensä tuottamana. Seminaaridiskurssiaineiston koostuminen autenttisista seminaaritalanteista tuo tutkijalle ikään kuin yhtäläiset tulkintamahdollisuudet puhetilanteesta kuin itse tilanteeseen osallistujille keskustelijoille (ks. Potter 1996b). Tilanne on Potterin (1996b) mukaan lähtökohdiltaan keskustelunanalyttinen: samoin kuin keskusteluun osallistuja tekee tulkintoja edellisen puhujan siirroista ja sen pohjalta tuottaa oman keskustelunsiirtonsa, myös tutkijalla on tulkintaresurssinaan keskustelun siirtorakenne johdonmukaisuuksineen tai epäloogisuuksineen. Tällöin tutkija voi keskustelijoiden reaktioista toistensa siirtoihin päätellä heidän tulkintojaan edellisen puhujan siirrosta. Tätä olen hyödyntänyt myös omassa analyysissäni ja pyrkinyt paikantamaan repertoaareja nimenomaan seminaaridiskurssin kontekstissa tuotetussa tulkintakehyksessä.

Kolmas kriteeri, uusien ongelmien asettaminen, liittyy kielellisten resurssien luonteeseen todellisuuden tuottamisessa. Kun diskurssianalyysi paljastaa kielellisten resurssien käytön, analyysin tuotoksena voidaan havaita uusia ongelmia. Seminaaridiskurssin osalta tämä tarkoittaa sitä, että analysoitaessa seminaaripuhetta sellaisenaan voimme tulkita seminaaria uudella tavalla ja ehkä muotoilla pedagogisesti uusia kysymyksiä ratkaistavaksemme. Potterin ja Wetherellin (1987, 171) mukaan neljäs validiuteen liittyvä kriteeri, analyysin hedelmällisyys on ehkä kaikkein merkittävin. Tällä kriteerillä he viittaavat diskurssianalyysin pyrkimykseen tuottaa uusia selitystapoja tieteelliseen keskusteluun. Hedelmällisyyden kriteeri on siten läsnä myös tässä tutkimuksessa, sen arvioiminen on

kuitenkin mahdollista vasta tutkimuksen päätöskappaleissa, kun tarkastellaan sitä, millä tavalla diskurssianalyttinen lähestymistapa on tuottanut uutta ymmärrystä seminaarista akateemisena opetus- ja opiskelutilanteena.

Wetherell (1998) toteaa, että on vaikea määritellä kriteerejä hyvälle diskurssianalyysille. Antakin ym. (2003) ratkaisu kriteerien määrittämiseen on ollut käänteinen; hyvän analyysin kriteerien sijaan he esittävät kriteerejä sille, mitä diskurssianalyysi *ei* ole. Heidän pääteesinsä on se, että diskurssianalyysi tarkoittaa analysoimista. Diskurssianalyysiä ei tämän teesin mukaan ole esimerkiksi teemallisen sisällön tiivistäminen, ylenpalttinen tekstikatkelmien lainaileminen, suoraviivainen taustalla olevien mentaalisten prosessien tulkitseminen, tulkintojen kritiikin yleistäminen ja yksityiskohtiin takertuminen. Näitä ongelmia välttämällä olen pyrkinyt myös analyysin validiuden varmistamiseen. Labov ja Fanshel (1977, 345–346) kiinnittävät huomiota ilmiöön, jota he kutsuvat mikroanalyysin paradoksiksi. Mitä tarkemmin analyysi keskittyy siihen, mitä puheessa tuotetaan, sitä kauemmaksi etäännyttään siitä, mitä puhuja on mahdollisesti tarkoittanut sanoa. Mikroanalyysi ei siis välttämättä vastaa puhujan tulkintoja omista intentioistaan tai tilanteen kokemisesta, mitä ei tässä tutkimuksessa voida pitää ongelmana, koska tavoitteena ei olekaan puhujien kognitiivisten prosessin tulkinta puheen taustalla vaan huomion kohdentuminen puheen seurauksiin itse vuorovaikutustilanteessa.

Taylorin (2001, 321) mukaan yksi tapa arvioida ja oikeuttaa diskurssianalyttistä tutkimusta on vedota tulkinnan laatuun, jota voidaan osoittaa tutkijan kulttuurisella pätevyydellä tehdä oikeita tulkintoja. Tällainen on tavallista osallistuvissa haastattelu- tai etnografisissa tutkimuksissa, joissa tutkija kuvailee omaa yhteyttään tutkimuskohteeseensa ja piirtää kuvaa omasta statuksestaan sisäpiirin jäsenenä. Seminaaridiskurssien tutkijana minut voidaan määritellä eräänlaiseksi sisäpiirin jäseneksi, jolla on takanaan samankaltaisia kulttuurisia kokemuksia kuin tutkittavilla opiskelijoilla – erityisesti kasvatustieteilijöillä – ja oma työurani sisältää kollegiaalista vuorovaikutusta myös erilaisten seminaarin ohjaajien kanssa. Toisaalta voidaan myös kyseenalaistaa se, että sisäpiirin jäsenyyteni olisi pelkästään tulkintaa edistävä asia. Sisäpiirin jäsenenä voin myös olla piilevän kulttuurisen tiedon vanki ja kyvytön julkilausumaan omassa kulttuurissani itsestään selvänä pitämiäni asioita (Gerholm 1990). Tulkintani on siten vain yksi mahdollinen konstruktio seminaaridiskurssista.

Tarkastellessaan faktojen konstruointia Potter (1996a, 9) muistuttaa myös siitä, että vaikka usein teksteillä on vain yksi vastuullinen kirjoittaja, tekstit hyödyntävät myös tieteellisen tutkimuksen yleisiä metaforia. Näin myös tässä tutkimuksessa: en haluakaan piilottaa vastuullisuuttani tutkimuksessa tehdyistä valinnoista neutraalin passiivin ilmaisun taakse. Kirjoittajana olen valinnut yksikön ensimmäisen persoonan kuvatessani tässä tutkimuksessa tekemiäni valintoja. Tällä eksplikoin sitä, että tämä tutkimus on myös diskursiivinen tuotos, jonka kuvaus on myös sosiaalisesti rakentunutta. Luvuissa 2 ja 3 kuvatut taustoletukset tieteellisen tiedon sosiaalisesta luonteesta ja yhteisön vuorovaikutuskäytänteissä toimijoihin kohdistuvat odotukset koskevat myös tämän tutkimuksen syntyprosessia.

5 GRADUPUHETTA TUTKIELMASEMINAARISSA

5.1 Graduntekijänä tutkielmaseminaarissa

Graduntekijän puheesta oli tunnistettavissa kahdeksan erilaista toistuvaa puheta-
paa, jotka nimesin tutkijapuheeksi, suorituspuheeksi, varmistelupuheeksi, huolet-
tomuuspuheeksi, ulkoistamispuheeksi, merkityspuheeksi, kyvyttömyyspuheeksi
ja kriteeripuheeksi. Nämä erilaiset puhetavat toistuivat vaihtelevasti opiskelijoi-
den puheessa heidän esitellessään opinnäytettään ja osallistuessaan omista
töistään käytyyn keskusteluun. Yksittäinen puhuja saattoi käyttää vaihtelevasti
erilaisia puhetapoja ja Suonisen (1992, 123) sanoin: ” - - luontevasti tukeutua
puheessaan monenlaisiin kulttuurisiin erottelujen järjestelmiin ja rakentaa niiden
avulla itselleen erilaisia identiteettejä”. Tässä luvussa tarkastelen graduntekijän
puhetta ja erilaisten variaatioiden merkitystä vaihtelevien opinnäytteen tekijän
identiteettien tuottajana.

5.1.1 Orastava tutkija keskustelee ja perustelee valintojaan

Tutkijapuheeksi nimesin kaikissa seminaareissa toistuvan puheen, jolla gradunteki-
jät kuvailevat opinnäytteen tekemistä itsenäiseksi valintaprosessiksi. Valinta-
prosessissa opiskelija esiintyy itsenäisenä tutkimusprosessin ongelmien jäsentäjä-
nä ja myös näiden ongelmien ratkaisijana. Hän on myös kyvykäs hahmottamaan
keskeisiä valintoihin liittyviä kysymyksiä ja halukas keskustelemaan valinnois-
taan kriittisen yleisön kanssa. Puheeseen sisältyy ilmaisuja puhujan halukkuudes-
ta keskustella ja ottaa vastaan kommentteja. Tutkijapuheeseen kuuluu myös se,
että puheessa ovat läsnä tieteenalan asiantuntijat ja opinnäytteen tekijä viittailee
lukemaansa kirjallisuuteen ja tutkijoiden sekä muiden auktoriteettien väittämiin
ja näkemyksiin. Näitä näkemyksiä käytetään oman argumentoinnin perusteluna.
Argumentointi on asiakeskeistä ja se nojaa koeteltuun tietämykseen. Samalla
puheesta välittyy se, että kompetentti opiskelija on perehtynyt oman alansa
kirjallisuuteen ja hahmottanut sieltä keskeisintä oman opinnäytetutkielmansa

kannalta relevanttia tietoa. Tiivistäen tutkijapuheesta välittyy itsenäinen opin- näytettä työstävä orastava asiantuntija.

Seuraavassa näytteessä 1 taloustieteen seminaarissa graduntekijä Arttu viittailee tieteenalan tutkijoiden näkemyksiin ja kuvailee niiden pohjalta tehtyjä valintoja omaksi aktiiviseksi toiminnakseen tuomalla itsensä esille valintoja tekevänä subjektina.

Näyte 1 (TaloustiedeD²⁷)

1 Arttu: - - nyt on selvää et kaikkee ei voida mitata (.) ei voida mitata esimerkiksi
2 yritysympäristöön ainakaan (.) siinä mielessä jos ajatellaan mitä *esimerkiks*
3 *Vehmanen puhuu* mittaamisesta niin ei todellakaan voida mitata tai sitten
4 yritysjohtoon ominaisuuksia niin tietyllä tavalla voidaan mitata (1) mutta
5 tuota sen mittaamisessa on aika huimia ongelmia ja *sen takia mä päädyin*
6 *(.) rajaamaan* tän sillä tavalla että (2) tarkastellaan semmosia mitattavissa
7 olevia (.) yritykselle välttämättömiä taloudellisia toimintaedellytyksiä
8 joiden täytyy täytyä jotta se yritys ylipäätään vois olla olemassa (1) eli
9 jokaisen yrityksen täytyy välttämättä olla kannattava koska pitkällä
10 aikavälillä niin kannattamaton yritystoiminta loppuu jossain vaiheessa
11 (1) myö- se rahoitusohjelman täytyy myös olla kunnossa elikkä raho-
12 tusaseman *Erkki K Laitinen on jakanu* maksuvalmiuteen ja vakavarasuu-
13 teen ja myös *Leppiniemi* on samaa mieltä ja monet muutkin kattoopa mitä
14 kirjaa tahansa niin nää kolme on ne perimmäiset kolme tekijää jotka
15 täytyy olla kunnossa (1) silloin kun tuota niin halutaan että yritystoiminta
16 voi jatkua (1) ((rykäisy)) ja nää on myös niitä mitä perinteisesti pystytään
17 niinku perinteisen laskentatoimen avulla mittaamaan sitten eri asia on
18 tällaset balanced scorecardit (.) tai laatu- (1) kustannuslaskenta tai täm-
19 mönen asia mutta tota niin ne on taas tietyllä tavalla (2) nekin viime
20 kädessä sitten kuitenkin jossain vaiheessa (1) joku tämmönen laatu
21 asiakaspalvelulaatumittari joku tämmönen se on tietyllä tavalla kuiten-
22 kin kiinni tässä kannattavuudessa viime viime kädessä tuota se (.) kan-
23 nattavuus on kiinni siitä miten asiakkaat suhtautuu yritykseen miten
24 sieltä saadaan kassavirtaa okei jos asiakkaat on tyytyväisiä ni voidaan
25 olettaa et kassavirtaa tulee jollonka tällä tämmösillä asiakasty-
26 tyväisyysmit-mittauksilla voidaan ennakoida sitä miten se kannattavuus
27 kehittyi mutta viime kädessä se mistä ollaan ki- kiinnostuneita on
28 kuitenkin kannattavuus (1) elikkä *sillä tällä mä teen sen rajauksen* että *mä*
29 *jätän nää* balanced score ardit ja tämmöset (.) tietyllä tavalla muoti (.)
30 asiat niin tästä sivuun *ja keskityn* noihin ihan perusasiaan (4) - - ((jatkuu
31 selostuksella sisällysluettelon kohdista))

Rivillä 5 Arttu sanoo “mä päädyin” ja riveillä 28–29 “sillä tällä mä teen sen rajauksen että mä jätän” ja rivillä 30 “keskityn”. Kuvaus on menneestä toiminnas- ta ja toisaalta antaa viitteitä tulevasta, ensimmäisen persoonan verbimuodot ovat modifioimattomia ja pehmentelemättömiä ja niistä syntyy vaikutelma varmuu- desta. Artun esiintymisestä välittyy se, että hän hallitsee opinnäyteprosessiin sisältyvien valintojen tekemisen. Puheessa esille tuodut valinnat ovat osa retoriik- kaa, johon sisältyy myös valintojen perustelut. Rivillä 5 Arttu viittaa ilmaisulla

²⁷ Aineistonäytteissä kummankin tieteenalan seminaarit erotetaan toisistaan kirjaimilla A, B, C ja D.

“sen takia” aiemmin esitettyihin perusteluihin riveillä 1–5. Artun sisällöllisen tiedon hallinnan vakuuttavuutta lisää viittaus tutkija Vehmaseen, jota voidaan pitää asiantuntevana auktoriteettina. Samankaltaista auktoriteetteihin viittamista esiintyy riviltä 12 alkaen, jossa Arttu tuo esille sisällöllisiä näkökulmia vedoten alan tutkijoiden näkemyksiin. Näihin viittauksiin tukeutuen Arttu tuo esille riveillä 28–30 oman valintansa. Artun kuvaus valinnoistaan perustuu asiantuntijoiden näkemyksiin vetoavaan argumentaatioon. Samalla Arttu antaa itsestään vaikutelman ajattelevana ja itsenäisenä opinnäytteen tekijänä.

Seuraavassa näytteessä 2 on katkelma tutkimuspuheesta, jossa kasvatustieteen graduntekijä Emilia perustelee omia valintojaan vetoamalla metodisiin periaatteisiin. Emilian tutkijapuhe ei ole niin tiivistä sävyiltään kuin Artun edellisen näytteen puhe, mutta Emilian puheesta on myös tunnistettavissa tutkijapuheen rakenne ja sisällöt.

Näyte 2 (KasvatustiedeC)

- 1 Emilia: - - (.) elikkä tulis niinku esiin tämmönen kvalitatiivinen variaatio ja
 2 siihen *mäkin niin kun pyrin pyrin tässä mun omassa työssäni eli mä pyrkisin*
 3 kuvaamaan tään kvalitatiivisen variaation hhh mikä mulla tässä kun mä
 4 nostan nyt tähän sen pöydälle sen mun tutkimusjutun niin että mitä
 5 kaikkea siinä niinkun on olemassa (2)
- 6 Ohjaaja2: [mhy]
- 7 Emilia: [ja] ja sitte aina fenomenografisessa tutkimuksessa hhh tai lähestymistä-
 8 vassa tutkimuksessa jossa on (.) fenomenografinen lähestymistapa niin
 9 siinä on aina empiirinen pohja (.) hhh ja sitten sen tutkimuksen tulokse-
 10 na syntyy tämmösiä kuvauskategorioita hhh jotka on aina sidoksissa
 11 siihen tutkittavaan ilmiöön elikkä ne on aina ainutlaatuisia hhh ja ne e-
 12 e- edustavat tällasia perustavaa laatua olevi- olevia eroja mitä niin ku
 13 hhh voidaan löytää ihmisten tavoissa hahmottaa näitä asioita (3) seura-
 14 vaksi mä olen hhh siihen laittanu näitä perusteluja miksi mä olen ehk
 15 päätenyt tähän hhh fenomenografiseen lähestymistapaan tässä omassa
 16 työssäni (.) hhh ja (.) *toivon teiltä nyt tähän vielä hhh jatkoa tähän listaan että*
 17 *tää on hyvin ((naurahdus)) alustava että me varmaan voidaan löytää tähän*
 18 *lisääkin* (.) jotain juttuja mut ensinnäkin se on että hhh tämä joustavan
 19 koulutusrakenteen kokeilu on nyt hhh nyt niin kun (.) päättymässä hhh
 20 Jyväskylän sosiaalialan oppilaitoksessa ja ja sieltä tosiaan valmistuu nää
 21 ensimmäiset (.) opiskelijat jotka sitten hhh ovat suorittaneet tän sosiaa-
 22 lisalan kouluasteen tutkinon ja saavat sen mukasen sitten kelpoisuuden
 23 (.) tai pätevyyden (.) ja tää tilanne on uusi ja kokematon (.) elikkä niin
 24 kun hhh se viittaa viittaa tällaseen että mä me ei voida siitä niinku tietää
 25 mitä sieltä on oikeastaan niinku tulossa (.) ja (.) vaikka tietenkin tavoitteet
 26 on mihin me pyritään mutt se et mikä se lopputulos sitte on hhh (.) sitte
 27 on hhh (.) sitten toisaalta niin kun tässä mun tutkimuksessa on koh-
 28 tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on nää opiskelijoiden (.) merkitys-
 29 rakenteet et miten nen hyv- ymm- ymmärtää tän hhh laaja-alaisuutensa
 30 (.) ja hhh (.) *Alasuutari hhh sanoo tossa uudessa kvalitatiivista tutkimusta*
 31 *koskevassa metodioppaassa* että hhh että jos tutkitaan merkitysrakenteita (.)
 32 niin niin tota hhh sillon aina täytyy hhh tää tutkim.- tai se aineisto mitä
 33 käsitellään ni se täytyy olla sellanen että hhh että nää informantit ikään
 34 kun (.) eeh puhuu siitä tutkittavasta ilmiöstä omin sanoin (2) elikkä niin
 35 kun mä en mä en olis missään tapauksessa kykenevät niinku täs tilan-
 36 teessa itte hhh itte niinku laatimaan jotain tällaista vastausvaruutta (3)

37	ja sit tämä jus että tää mun tutkittava ryhmä on niin hirveen heterogeeni-
38	nen elikkä hhh sielä on todella näitä nuoria tyttöjä (.) ja sitten on näitä
39	keski-ikäisiä alanvaihtajia

Emilia aloittaa tuomalla esiin tekemänsä metodisen periaatteen valinnan. Hän nimeää kvalitatiivisen variaation periaatteeksi, jota pyrkii omassa työssään toteuttamaan (rivit 1–4). Emilian puhe suuntautuu tulevaan ja siinä on myös hieman pehmentelyä. Rivillä 2 Emilia ilmaisee suunnitelmiaan pehmennellen konditionaalilla “pyrkisin”. Myös Emilia – kuten Arttu edellisessä näytteessä – viittaa perusteluissaan auktoriteetilähteeseen eli Alasuutariin rivillä 30.

Tutkimuspuheelle on ominaista myös keskustelupotentiaalia implikoivat ilmaukset, joilla graduntekijä tuottaa itsensä halukkaaksi vaihtamaan ajatuksia ja keskustelemaan omasta työstään. Emilia vetoaa puheenvuorossaan seminaarilaisia yhteiseen tiedon jakamiseen ja prosessointiin. Rivillä 16 Emilia esittää toiveenaan, että hänen ratkaisustaan keskusteltaisiin. Tällä hän ilmaisee halukkuutta vastaanottaa kommentteja. Samoin rivillä 17 hän sisällyttää seminaarilaiset kollektiiviksi me-ilmaisulla. Verbillä *voidaan* Emilia kategorisoi seminaariryhmän kyvykkääksi tuottamaan uusia näkökulmia. Emilian toive on ilmaistu keskellä omia perusteluita, joten siihen ei välittömästi odoteta kommenttia, mutta se identifioi Emilian halukkaaksi keskustelemaan ja vastaanottamaan mahdollisia vaihtoehtoisia näkökulmia. Keskusteluhalukkuuden ilmaukset liittyvät rakenteellisesti argumentoivaan omien valintojen tutkimusmetodiseen perusteluun. Ne lisäävät tutkijapuheeseen sävyn asiantuntevan, aiheeseensa perehtyneen opin- näytteen tekijän kyvykkyydestä prosessoida omia ajatusrakennelmiaan myös yleisön kanssa.

Edellä kuvatun puheen nimeäminen tutkijapuheeksi on peruteltua siksi, että siinä kiteytyvät monet Luukan (1995) jäsentämät tiedeyhteisön diskurssikäytän- teiden pelisäännöt. Tutkijapuheessa viitataan oppi-isiin sekä arvioidaan ja kritisoi- daan, kuten Luukka (1995) havaitsi tutkijoiden tekevän tieteellisten symposiumi- en esitelmissä. Luukan tulkitsema yhteisöllisyyden korostamisen eetos on myös läsnä seminaarissa. Tutkijapuheessa opiskelija tuottaa itsensä halukkaaksi keskus- telemaan työstään ja viittaa seminaarilaisten olevan asiantunteva yleisö, jonka näkemyksiä työtään esittelevä graduntekijä arvostaa. Toisaalta tutkijapuheessa puhuja näyttäytyy myös asiantuntijana, mikä on yksi Luukan (1995) kiteyttämistä tiedeyhteisön vuorovaikutuksen pelisäännöistä. Tutkijapuheessa seminaarissa on läsnä orastavan tutkijanalun kompetenssia osoittava graduntekijä.

5.1.2 Suorittaja raportoi edistymistään

Toisen kaikissa seminaareissa toistuvan puheen olen nimennyt *suorituspuheeksi*. Suorituspuheessa puhuja raportoi tekemiään ratkaisuja kuvaten niitä neutraalisti erilaisina toimintoina. Opin- näytteen tekijän oma tietoinen kognitiivinen proses- sointi ei näyttele merkittävää roolia työn edistämässä, vaan sitä kuvataan vaiheittain etenevinä suoritteina. Näissä opin- näytteen tekijä on aktiivinen toimija, mutta lähinnä suorittaja, ei tietoinen älyllisten ponnistelujensa toteuttaja.

Näytteessä 3 taloustieteen seminaarin avauspuheenvuorossaan Sini raportoi graduprosessinsa tilaa. Hän kuvaa, miten työn edistyminen näkyy seminaariesitelmässä. Kuvauksessa Sini esiintyy aktiivisena toimijana, jonka edistymisestä on osoituksia seminaariesitelmässä. Puhe rakentuu luettelosta, jota jäsentävät puhujan viittaukset omaan toimintaansa aina listan seuraavan asian kohdalla: "olen tehnyt, olen laittanut, olen kirjoittanut". Valintoja ei perustella tai problematisoida kognitiivisina haasteina. Valintojen seuraukset esitetään ikään kuin tapahtuneena tosiasiana. Suorituspuheessa korostuu kirjallisen raportin osuus graduprosessissa.

Näyte 3 (TaloustiedeA)

1 Sini: - - ja tutkimusongelmaa kappaletta tota oon myös tarkentanu ja niin tästä
 2 nytten mä oon laittanu että tutkimusongelmana on selvittää millaista
 3 julkinen henkilöstövoimavarojen raportointi on määrältään muodoltaan
 4 sijainniltaan ja sisällöltään (.) suomen julkisen sektorin organisaatioissa
 5 sekä päälistan pörssiyrityksissä tänä päivänä (.) ja miten se vastaa kirjalli-
 6 lisuuden esittämiä vaatimuksia ja suosituksia raportoinnille (.) ja tää just
 7 menee niinku aikasemminkin puhuttu että teorias (.) osuudessa käydään läpi
 8 tota (1) lain vaatimuksia ja sitte näitä raportointimalleja mitä (1) kirjalli-
 9 suus antaa vaihtoehtoisesti (2) ja empiirisessä osuudessa (otoksessa) (.)
 10 on ihan tää sama mikä ennenkin eli (1) kymmenen kuntaa kymmenen
 11 kaupunkia kaksikymmentä organisaatiota ja yksityisellä sektorilta (-)
 12 (tään) listan pörssiyritystä (1) ja sitten mä oon nyt laittanu tähän tarkentanu
 13 näitä tutkimuskysymyksiä millä pyrin vastaamaan tähän (.) päätutki-
 14 musongelmaan (4) eli ensinnä tutkitaan tätä kuinka paljon tätä lakisäätei-
 15 syyteen liittyvää informaatiota näissä vuosikertomuksissa (1) että onko
 16 se (1) sanallista vaiko määrällistä (1) ja sitten missä osissa tätä vuosiker-
 17 tomusten tietoa on puhuttu ja sitten mä oon ottanu nää yleisimmin rapor-
 18 toidut aiheet (2) ja (1) sitten on muutama tämmönen muuttuja mitä on
 19 katottu eli (1) onko henkilöstömäärällä ja tällä julkastulla informaati-
 20 oimäärällä yhteyttä (1) ja yksityiseltä sektorilta on otettu lisäksi liikevaih-
 21 don (-) (2) ja (2) julkiselta sektorilta on just tää henkilöstömäärä täytyy
 22 kattoo sit jotain muuta koska siinä ei oo tommosta (1) liikevaihtoo
 23 verrattavissa oleva muuttuja jota vois suoraan verrata (3) sitte tuota (1)
 24 mä oon laittanu mukaan tähän nää erilliset henkilöstöraportit jos sellasia
 25 on laadittu (2) ja (1) sitte tietysti ja tutkii sitä erooko tää julkisen sektorin
 26 ja yksityisen sektorin (2) raportointi toisistaan ja löytyyks tästä (.) otok-
 27 sesta niin selkeesti näitä raportointimalleja mitä kirjallisuudessa on
 28 (mukaan) (6) mm (2) sitte mä oon laittanu tohon yks piste neljäksi kirjalli-
 29 suutta (1) sehän on pääasiassa tohon just henkilöstövoimavarojen rapor-
 30 tointiin liittyvää kotimaista ja ulkomaista kirjallisuutta (1) ja kirjallisuus
 31 on pääasia aika uutta koska tässä on käsitelty nykyistä tilinpäätösajatte-
 32 lua ja (informaation pääoman) raportointia on maailmal tosi (.) uusia
 33 alueit alueina (2) ja suomenkielisel kirjallisuudelle on ominaista se että se
 34 on (.) aika lailla sekavaa käsitteiltään vaihtelee koko ajan (-) (3) sitten mä
 35 oon tähän kakkoskappaleeseen oon ottanu tämmösiä keskeisiä käsitteitä
 36 tommosia jaotteluja mitä on ollut (1) ja tähän (1) yritykselle on ollu (tää
 37 älyllinen) pääoma (1) mitä juttui mä en (-) raportointiin et ainoa tämmö-
 38 nen suomalainen on se henkilöstövoimavara (1) ajattelu (4) ja sitte kol-
 39 manneks mä oon käsitelly tätä henkistä pääomaa varallisuutena ja mitä
 40 ongelmia siihen liittyy (1) nää on nimittäin nykyään kaikkialla omis-

- 41 tusongelma (4) *kolmannessa kappaleessa on päästy itse tähän henkilöstövoima-*
 42 *varojen raportointiin (1) ja siinä mulla on ekkana vähän niinku näitä lakisää-*
 43 *teisiä vähimmäisvaatimuksia raportoinille (1) nää on aika niukat (4) ja (1)*
 44 *(samoja juttui seuraavas kappalees) (1) ottanu sitten että minkä takia tätä*
 45 *(1) lajemp- laajemmin pitäs raportoida mitä syitä tästä laajuudesta löytyy*
 46 *tähän (3) kolmantena on että raportoinnin tavoitteet (2) - -*

Sinin vastaus voidaan nähdä tyypillisenä vastauksena ohjaajan tilannekatsausta hakeviin kysymyksiin. Sini listaa tekemisiään, kuinka "oon myös tarkentanu" (rivi1) ja "mä oon laittanu" (rivi 2), "sitten mä oon nyt laittanut tähän tarkentanu" (rivillä 12), "sitten mä oon ottanu" (rivi 17), "mä oon laittanut mukaan" (rivi 24). Raportissa ikään kuin ruumiillistuu opiskelijan opinnäytteen edistyminen. Sinin puheen sävy on neutraali. Hän ei ota kantaa ratkaisuidensa hyvyyteen, ainoastaan kuvaa sitä, miten tehdyt ratkaisut näkyvät raportissa. Suorituspuheessa on myös viittauksia siihen, että opiskelija on tehnyt sen, mistä on aiemmin keskusteltu ja annettu ohjeita. Rivillä 6-7 Sini sanoo: "tää just menee niinku aikasemminkin puhuttu että teorias (.) osuudes käydään läpi".

Suorituspuhe ei liity pelkästään tehdyn raportointiin, vaan siihen kuuluu myös tulevan toiminnan ja suunnitelmien selostaminen. Seuraavassa näytteessä 4 taloustieteen seminaarista Ville kertoo tulevia suunnitelmiaan. Selostus kuvaa työn etenemisen näkymistä tulevassa pro gradu -tutkielmassa. Tulevaisuutta koskeva suorituspuhe noudattaa rakenteellisesti samankaltaista luettelomaista kuvausta tulevasta toiminnasta kuin jo tehdyn näkymisestä kirjallisessa raportissa. Olennaista on sama neutraali sävy kuin aiempien tekemisten kuvaamisessa.

Näyte 4 (TaloustiedeB)

- 1 Ville: niin no tota (1) öö aatellaanpa (1) mä mä aattelin et *mä kerään* ensim-
 2 mäisenä graafiin (-) liikevaihdon toteutuneen kasvun hallitun kasvun
 3 mallilla lasketun omavaraisuusasteen (1) *mä heittäsin ne yhteen graafiin* (2)
 4 (- -) *selittäsin niitä auki* (2) ja *taulukoisin* ehkä nää kannattavuuden tun-
 5 nusluvut *selittäsin niitä auki* (1) ja *sitte tota mä ottasin* (1) *joko taulukoisin tai*
 6 *sitten sitte niinku kirjottasin vaan* tään maksuvalmiuden tulkinnan tään *tai*
 7 *pohtisin sitä* ja sit (1) ehkä niinku (3) ehkä niinku niiden yhteydessä sitte
 8 pyrkisin siihen niinku mikä oli oli Laitisen (1) kommentti eli siis kausaa-
 9 liseen (.) semmoseen selittävään syitä etsivään
 10 Ohjaaja3: omm°
 11 Ville: että miks (1) joku (1) joku tota (2) miks vaikka joku hallitun kasvun (.)
 12 nopeus on niin pieni ja sit sieltä löytyy hirveen iso osinko ja (2) et niitten
 13 yhteydessä *sit selvittäsi niitä auki pohtis* niitä syitä
 14 Ohjaaja3: elikkä sää menisit firmakohtasesti ja sä kiertäsit kolmelta vuodelta näitä
 15 yrityksiä
 16 Ville: kyllä (1) *joka- jokasesta firmasta tulis pari kolme sivuu* (1) *sitä analyysiä* (.) ja
 17 niissä seurais se *sama rakenne koko ajan* (.) *käytäis asiat aina järjestyksessä*
 18 *nää elikkä elikkä et siinä ois se kasvu kannattavuus ja maksuvalmius ja*
 19 *se eristys tulis menemään* (5)
 20 Ohjaaja3: joo
 21 Ville: *semmonen parikyt sivuu* (2) *tuloksia* (3)

Osa Villen tulevaa toimintaa kuvaavista ilmaisuista on konditionaalissa ja ehdollisia kuten riveillä 3–4 “heittäsin” ja “selittäsin”. Osa selostuksesta on modifioimattomia verbejä, jotka viittaavat tulevaan tekemiseen varmuudella tapahtuvana, kuten rivillä 1 “kerään”. Kiintoisaa on se, että Villen suorituspuhe alkaa rivillä 1 viittauksilla mentaalisiin verbeihin. “Aatellaanpa”-aloitus vihjaa tulevan puheen sisältävän tiedollista pohdintaa. Samoin Villen viittaus itseensä “mä aattelin” implikoi, että jatkossa kuvattaisiin tiedollista prosessointia. Puhe jatkuu kuitenkin konkreettisten raportointiin liittyvien toimien kuvauksella. Niissä on läsnä myös kognitiivinen ulottuvuus esimerkiksi selittää-verbissä. Selittäminen rinnastuu kuitenkin kirjoittamiseen ja taulukointiin, mistä seuraa sen luonnehtiminen suorituksena eikä niinkään kognitiivisena prosessointina.

Suorituspuheelle ovat ominaisia myös määrälliset kuvaukset. Villen selostuksen sisältyy useita määrällisiä ilmaisuja. Rivillä 16 hän arvioi tulevan suorituksen määrää “jokaisesta firmasta tulis pari kolme sivuu”. Tämä sivumäärien arvio on vastausta ohjaajan sisällölliseen kysymykseen rivillä 14. Villen suorituspuhe myös päättyy määrälliseen summaukseen raportoinnin kokonaisuudesta “semmonen parikyt sivuu tuloksia” (rivi 21). Määrällinen kuvaus on helposti havainnollistettavissa oleva tuotos opinnäytteestä. Näytteessä 4 Villen työn käsittelyssä ohjaajan väliin esittämä tarkentava kysymys implikoi sitä, että Villen suorituspuhe on vakuuttava ja vastaanotetaan kompetenttina graduprosessin kuvauksena.

Suorituspuheen opiskelijan opinnäyte edistyy, vaikka edistymistä raportoiva suorittaja ei problematisoi sisällöllisesti itse työtä tai omia ajatteluprosessejaan. Suorituspuheessa on hieman mekaanisen suorittamisen sävy. Toisaalta se antaa kuvan edistymisen varmuudesta ja myös siitä, että suorittaja kantaa vastuun työn etenemisestä ja vastaa tästä ohjaajalleen. Ohjaajan ei välttämättä tarvitse kuin kuunnella ja vastaanottaa viestiä työn edistymisestä. Edellisessä näytteessä 3 Sinin puhe sijoittuu seminaarin alkupuheenvuoroon eikä sille odotetakaan vastausta, mikä saattaa liittyä puheen raportoivuuteen. Toisaalta alkupuheenvuoroissa esiintyy myös toisenlaista puhetta, kuten jo edellä kuvattua tutkijapuhetta. Suorituspuhe on vain yksi alkupuheenvuoron vaihtelevasta kielenkäytöstä. Suorituspuhe tosin näyttäisi olevan hyvin tyypillistä avauspuheenvuorossa, mikä kuvaa opiskelijoiden identifioitumista opiskelijan rooliin opinnäytteen suorittajana. Seminaari opinnäytteen työstämisen kontekstina saa suorituspainotteisen värityksen, jolloin ohjaaja näyttäytyy suorituksen kontrolloijana. Toisaalta Villen suorituspuhe sijoittuu keskusteluun hänen työstään ja osoittaa, että suorituspuhe ei ole vain alkupuheenvuoron raportoivaa kielenkäyttötapaa vaan opiskelija voi identifioitua opinnäytettä edistäväksi suorittajaksi keskustelussakin.

5.1.3 Epäitsenäinen graduntekijä hakee varmistusta ohjaajalta

Graduntekijät käyttivät myös puhetapaa, jossa he hakivat tukea ja vahvistusta ratkaisuilleen ohjaajalta – ja juuri ohjaajalta, ei niinkään muilta seminaarilaisilta. Tämänkaltaisen puheen olen nimennyt *varmistelupuheeksi*. Varmistelupuheen ydin on kysymysten suuntaaminen ohjaajalle, mikä saa ohjaajan näyttämään tietävältä auktoriteetilta. Auktoriteetille kohdennettuihin kysymyksiin sisältyy myös ohjaajan rooli opinnäytteen potentiaalisena arvioitsijana. Tällöin opiskelijan

toiminnan oikeellisuus on relevanttia varmistaa juuri ohjaajalta. Seuraavan näytteen 5 alussa taloustieteen seminaarissa on keskusteltu Villen työn nimestä. Nimi on saanut ohjaajalta kritiikkiä lyhyytensä vuoksi, mutta myös vaihtoehtoisia ratkaisuja nimen muotoiluun on esitetty. Näyte jatkuu saman seminaarin myöhemmästä katkelmasta, jossa edelleen kritisoidaan Villen työtä. Molemmissa kritiikin esittämisen kohdissa Ville reagoi kysymällä ohjaajalta hyväksyttävää ratkaisua.

Näyte 5 (taloustiedeB)

- 1 Ohjaaja3: no se on yleensä se sit laitettava kuitenkin se lisä siihen kohtaan jos se
- 2 laitetaan kaksoispisteellä tai väliviivalla millä se sitten laitetaan (3)
- 3 Ville: no *mitä sä sanot siitä kumpi on parempi pidempi vai tämä luettavampi* (3)
- 4 Ohjaaja3: tietysti toi yleisesti kertoo - -
- 5 ((jatkuu keskustelulla Villen työn muista kysymyksistä))
- 6 Ohjaaja3: - - et ei se nyt välttämättä niinku sitte suuresta linjasta poikkee se et millä
- 7 se tässä on tulkittu että
- 8 Ville: *menee tällaisenaankin?* (.)
- 9 Ohjaaja3: noo hieman Enikotellen vois sanoa£ (1)
- 10 Ville: *kaipailtko siihen sitä keis (1) sanaa jossain vai? mikä se olis semmonen*
- 11 Ohjaaja3: lähinnä tossa on toi koetteleva koetteleva tutkimus et (.) kyllä tässä mun
- 12 mielestä (1)
- 13 Ville: °niin° (1)
- 14 Ohjaaja3: tietyllä tavalla tää keistutkimuksen (2) no mitä keistutkimuski sitten on
- 15 et siitäkin on sitte niin erilaisia näkemyksiä - -

Rivillä 3 Ville esittää suoraan ohjaajalle suunnatun kysymyksen, jolla hän hakee ohjaajan hyväksyntää kahdesta ratkaisusta paremmalle. Puhe identifioi ohjaajan auktoriteetiksi, jonka halutaan antavan suora selkeä vastaus kahteen tarjottuun vaihtoehtoon. Kuvaavaa näytteen varmistelupuheelle on se, että aiemmin keskustelussa opiskelijakollega on luonnehtinut Villen työn nimeä hyvin osuvaksi. Kuitenkin kun ohjaaja esittää kritiikkiä, Ville ryhtyy hakemaan ohjaajalta varmenusta ratkaisulle. Ville esittää ohjaajalle suoran vaihtoehtokysymyksen, jolla hakee ohjaajan hyväksyntää jompaan kumpaan vaihtoehtoon. Ohjaaja ei kuitenkaan suoraan vahvista toista paremmaksi. Katkelman lopussa keskustellaan edelleen Villen työstä, tällä kertaa tutkimusotteesta. Tästä Ville on myös saanut kritiikkiä ja Ville esittää ohjaajalle kysymyksen puutteen merkittävyydestä. Kysymyksellään "menee tällaisenaankin?" rivillä 8 hän antaa ohjaajalle mahdollisuuden valita kahdesta vaihtoehdosta, hyväksyä tai hylätä Villen ratkaisu. Ohjaaja ei vaikuta halukkaalta vastaamaan yksiselitteisesti ja Ville jatkaa varmistuspuhettaan rajaamalla kysymystään vielä tarkemmin. Rivillä 10 Villen ilmaisu "kaipailtko siihen sitä keis (1) sanaa vai?" viittaa jo suoraan ohjaajan rooliin työn lukijana: ohjaaja on viime kädessä se, joka työn lukee ja arvioi ja hänen sanansa painaa eniten työn ratkaisujen tekemisessä. Ville siis pyrkii saamaan selville, mikä on ohjaajan mielestä hyväksyttävä ratkaisu.

Ohjaaja asemoituu tässä Freedmanin (1987) kuvaamaan opettajan kaksoisrooliin, jossa opettaja on työn arvioija, mutta saattaa usein olla myös sen ainoa varsinainen lukijakin. Varmistelupuheen kohdentaminen ohjaajalle viittaisi muiden seminaarilaisten toissijaiseen rooliin työn yleisönä. Varmistelupuhe myös

antaa vaikutelman epäitsenäisestä graduntekijästä. Opiskelijan voi ajatella toimivan tyypillisessä oppilaan roolissa, jossa hän yrittää arvata opettajan haluamaa vastausta.

Kasvatustieteen seminaareissa varmistelupuhetta ei esiintynyt niin pitkänä kysymyssarjoina kuin taloustieteen seminaareissa. Kuitenkin myös kasvatustieteen seminaareissa esitettiin varmistelupuheeksi tunnistettavia kysymyksiä ohjaajalle, joista on esimerkki näytteessä 6. Näytteessä käsitellään Emilian työn metodisia valintoja. Villen tavoin Emilia tekee keskustelun aikana useita toistuvia ohjaajalle suunnattuja varmistelukysymyksiä, joilla hän hakee ohjaajan hyväksyntää omille ratkaisuilleen.

Näyte 6 (KasvatustiedeD)

- 1 Emilia: - - mun lähestymistapa olis mieluummin se et mä hhh pyrkisin saamaan
- 2 siihen niin kun eeh hhh todellisuuden käsin sillä tavalla kun nämä
- 3 ihmiset kokevat sen omasta (.) persoonallisuudestaan käsin (3)
- 4 Ohjaaja2: joo
- 5 Emilia: *miltäs se vaikuttaa*
- 6 Ohjaaja2: no niin hhh joo tuota tosta fenomenografiasta niin siitähän on aika vähän
- 7 meillä esimerkkejä et sitähan on aika vähän käytetty tällasena menetel-
- 8 mänä
- 9 ((seminaarikeskustelu jatkuu: ohjaaja pohtii menetelmää ja kannustaa
- 10 opiskelijaa käyttämään sitä, jolloin opiskelija ryhtyy tarkemmin kuvaile-
- 11 maan menetelmäänsä)
- 12 Emilia: - - joo hhh *mites tää fenomenografia tuntuuko tää nyt jotenkin siis niinku että*
- 13 *ei istu [sitten tähän]*
- 14 Ohjaaja2: [ei ei] en mä sen vähän perusteella mitä mä sitä menetelmää tunnen niin
- 15 tuota kuulostaa ihan että se(.) tai minusta tuntuu et se on ihan sopiva
- 16 siihen
- 17 Emilia: niin

Emilia kysyy ohjaajalta varmistusta menetelmälleen rivillä 5 ”miltäs se vaikuttaa”. Ohjaajan vastaus kysymykseen sisältää arviota menetelmän yleisyydestä. Esimerkki jatkuu keskustelulla, jossa ohjaaja kannustaa opiskelijaa käyttämään ja kokeilemaan uutta menetelmää. Keskustelun edetessä Emilia kuvailee enemmän menetelmää, mutta palaa kuvauksensa lopuksi varmistelupuheen kaltaiseen kysymykseen riveillä 12–13. Emilian kysymyksen muoto on kiinnostava. Vaikka ohjaaja on jo aiemmin kannustanut Emiliaa käyttämään menetelmää, hän ikään kuin valmistautuu ohjaajan kielteiseen arvioon menetelmän sopivuudesta tutkimukseensa. Ohjaajan vastaus on kuitenkin myönteinen. Ohjaaja pitää menetelmää käyttökelpoisena, eikä Emilia esitä tässä yhteydessä enempää kysymyksiä aiheesta.

Vaikka varmistelupuheen kysymykset voivat olla lyhyitä ja yksittäisiä, niiden toistuvuus tuottaa tunnistettavan kuvan seminaariin osallistuvasta graduntekijästä epäitsenäisenä opettajan mielipidettä arvailevana oppilaana. Varmistelupuhe kiteytyy ohjaajalle suunnattuihin kysymyksiin ja niiden oikeaa vastausta hakevaan sävyyn. Vaikka kysymykset eivät esiinny välittömästi toisiaan seuraavissa vuoronvaihdossa, ne toimivat opiskelijan resursseina identifioitua ohjaajan näkemyksistä riippuvaiseksi opiskelijaksi.

5.1.4 Aloittelija ei kannu huolta tulevasta

Omasta opinnäytteestä puhuttiin myös sitoutumattoman huolettomasti. *Huolettomuuspuheeksi* nimeämäni puhetta käyttävä opiskelija kuvasi yleensä gradunsa aloitusvaihetta, jossa vaihtoehdot ovat avoimia. Huolettomuuspuheeksi nimesin tämän aloitusvaiheen puheen siksi, että opiskelija tuo esille mahdollisuuden, ettei gradusuunnitelma ole välttämättä toteuttamiskelpoinen, mutta ei ilmaise huolta suunnitelman toteutumattomuudesta vaan oikeastaan päinvastoin suhtautuu luottavaisesti työn etenemiseen ja vaihtoehdoisen ratkaisun löytymiseen.

Näytteessä 7 taloustieteen seminaarissa Arttu kyselee perusteita Eliaksen gradun aihepiirin rajaukselle. Elias vastaa Artulle huolettomuuspuheella.

Näyte 7 (TaloustiedeB)

- 1 Arttu: mut onks sit sen takia mä sitä just kysyinki miksi se euro siihen pitää
- 2 sitte ottaa mukaan koska sehän nyt prosessi jos se prosessi on tut- niinku
- 3 tossa sanotaan (.) niin (1) no siks mä sitä kysyin sitä et onks se euro siinä
- 4 tarpeellinen et eiks se oo sama jos pystys (.)
- 5 Elias: no mä tavallaan siinä mietin iteki et *jos tosta käy silleen* niin ku tätä rupee
- 6 tarkemmin (.) tutkimaan ja sitte *jos tuntuu että tosta eurosta ei saa irti* (.)
- 7 *tarpeeks* (.) niin sitte *mä voin kyllä sen tavallaan heittää*=
- 8 Ohjaaja5: =mm=
- 9 Elias: *=sivuun* ja keskittyä ihan sitten ihan tohon budjetointiin niinku tälleen
- 10 yleensä

Vastauksena Artun kysymykseen (rivit 3–4) Elias kuvaa suunnitelmaansa potentiaalisena. Hän tuo esille mahdollisuuden suunnitelman toimimattomuudesta riveillä 5–6 “jos tosta käy silleen niin ku tätä rupee tarkemmin (.) tutkimaan ja sitte jos tuntuu että tosta eurosta ei saa irti (.) tarpeeks”. Elias jatkaa kuvauksella suunnitelman hylkäämisestä riveillä 7 ja 8: “niin sitte mä voin kyllä sen tavallaan heittää sivuun”. Riveillä 9–10 Elias tuo esille mahdollisuuden vaihtoehdoisen suunnitelman käyttöönotosta: “ja keskittyä ihan sitten tohon budjetointiin niinku tälleen yleensä”. Eliaksella on siten myös varasuunnitelma. Varasuunnitelma viestii toisaalta sitä, että alkuperäisen suunnitelman toteuttamiskelpoisuutta ei ole arvioitu riittävästi. Suunnitelmaan suhtautumisen keveys välittyy sitoutumattomuutena ja perustelemattomuutena.

Huolettomuuspuheeseen sisältyy myös viittauksia opiskelijan ajattelu-prosesseihin. Elias sanoo rivillä 5 miettineensä asiaa. Aiheen kehittelyn ongelmat eivät kuitenkaan huoleta opiskelijaa, tässä vaiheessa tuleva opinnäyteprosessi näyttäytyy ongelmattomalta. Jos ongelmia tulee, niiden oletetaan ratkeavan itsestään tavalla tai toisella. Huolettomuuspuheeseen sisältyy siten tällainen viittaus opiskelijaan ajattelevana ja pohtivana yksilönä, vaikkakaan puheessa ei ilmaista sitoutumista vakavaan harkintaan ja eri vaihtoehtojen toimivuuden arviointiin. Samalla tavoin seuraavassa näytteessä 8 kasvatustieteen seminaarista Pauliina tuo esille omia ajatuksiaan tulevan gradun aiheesta.

Näyte 8 (KasvatustiedeC)

- 1 Pauliina: nyt oli se tilanne ett mä oon siell avoimessa nyt vuoden loppuun asti
- 2 töissä ett *todennäköisesti se ois jotain* (2) avoimen opiskelijoihin liittyvää (.)

- 3 ehkäpä mahdollisesti ja mä olen nyt miettinyt mielessä sitä ett *voisko se*
 4 *olla jonkinlaista* tällasen oppimisen (.) ohjaukseen tai tukitoimenpiteisiin
 5 *tai tällasiin juttuihin liittyvää* (.)
 6 Ohjaaja2: mm
 7 Pauliina: *mut se on todellakin ihan alkuvaiheessa että* (10)

Huolettomuuspuheelle ovat tyypillisiä myös epämääräiset puhekieliset ilmaisut, joilla kuvaillaan ratkaisuja. Elias käyttää ilmaisuja *irti saaminen* ja *sivuun heittäminen* kuvatessaan suunnitelmiaan. Tällaiset ilmaisut eivät kuulu kompetenttiin tutkimusmenetelmälliseen puheeseen. Pauliina taas luonnehtii aiheideointiaan *tällaisiin juttuihin* liittyväksi. Ilmaisut eivät siten ole kovinkaan täsmällisiä ja kohdentuneita.

Suunnitelmien väljyys legitimoituu sillä, että gradu on vasta alkuvaiheessa. Taloustieteen seminaarissa näytteessä 7 Elias viittaa siihen, että muutoksia voi tulla "ku tätä rupee tarkemmin tutkimaan" (rivit 5–6) ja kasvatustieteen seminaarissa Pauliina toteaa puheen lopuksi rivillä 7 "mut se on todellakin ihan alkuvaiheessa että". Pauliinan puhe päättyy sivulauseen aloittavaan että-konjunktioon ja hän jättää lauseen kesken ikään kuin avoimeksi. Samoin Eliaksen puheenvuoron viimeiset ilmaisut "niinku tälleen" jättävät lopullisen ratkaisun täsmentymättä. Nämäkin avoimet ilmaukset kuvaavat huolettomuuspuheen epämääräisyyttä.

Huolettomuuspuheella opiskelija ilmaisee olevansa läsnä ja prosessoivansa työtänsä, vaikka ei vielä olekaan siihen panostanut tai jäsentänyt työhön liittyviä valintakysymyksiä perusteellisemmin. Huolettomuuspuheen opiskelija ei välttämättä kaipaa ohjaajan apua. Toisaalta puhe ei vakuuta opinnäyteprosessin olevan etenemässä tai opiskelijan hallinnassakaan. Tämä puhe heijastuu Hakalan (1996, 92–93) kyselytutkimuksen havaintoihin siitä, että opiskelijat eivät koe aiheen valintaa ja sen kehittelyä niin ongelmallisena kuin ohjaajat. Hakalan (1996) mukaan opiskelijat tulevat "omien ja puolittain synnytettyjen aiheiden kanssa ensimmäiseen seminaariin eivätkä koe tuskallisuutta aihevalinnassa" (Hakala 1996, 93). Huolettomuuspuheessa puhuja näyttää juuri tällaiselta opiskelijalta, joka ei näytä kärsivän erityisiä aiheen kehittelyn tuskia. Jonkinlaisen aiheen ideoineena hän osallistuu luottavaisena seminaariin.

Vaikka tässä analyysissä en systemaattisesti tarkastele puhetaipojen vuoro-vaikutuskontekstien vaihtelua, on kiintoisaa huomata, että Pauliinan huolettomuuspuhetta seuraa pitkä 10 sekunnin hiljaisuus seminaarikeskustelussa. Katkelma on kasvatustieteen seminaarin alkupuolelta, jossa ohjaaja kysellen käy läpi ohjattavien kuulumisia. Pauliina vastaa ohjaajan tiedusteluihin huolettomuuspuheella. Huolettomuuspuheen kaltaisen puheen läsnäolo seminaarissa kertonee siitä, että seminaariin voidaan hyväksytysti osallistua epämääräisiä, perustelemattomia suunnitelmia esittäen, eikä tätä kyseenalaisteta vaatimalla opiskelijalta perusteellisempaa selitystä tai kuvausta opinnäytteensä työstämisestä. Huolettomuuspuhetta voidaan pitää yhtenä graduntekijän resurssina, joka legitimoii opiskelijan graduseminaarin osallistujaksi. Hänellä on opinnäytetyöprosessi käynnissä, vaikkei sitä edistetä orastavan tutkijan asenteella, kuten tutkijapuheessa, tai vaihe vaiheelta etenevinä suorituksina, kuten suorituspuheessa.

5.1.5 Olosuhteiden ohjaama ajalehtija vetäytyy vastuusta

Seminaareista identifioitui myös graduntekijä, joka kuvaa ratkaisuihinsa vaikuttaneiksi tekijöiksi jonkin muun asian kuin oman ajattelunsa tai päättelynsä. Tällaisen puheen nimesin *ulkoistamispuheeksi*. Ulkoistamispuheessa opiskelija kuvaa erilaisten ulkoisten olosuhteiden vaikuttaneen siihen, millaisia ratkaisuja hän *on joutunut* tekemään. Opiskelijasta itsestään hahmottuu näiden olosuhteiden ohjaama ajalehtija, joka ei voi tai ole voinut itse aktiivisesti vaikuttaa siihen, millaisia ratkaisuja hän opinnäytteessään tekee. Seuraavassa näytteessä 9 kuvataan taloustieteen seminaarissa käytyä keskustelua Matin työstä. Näytteeseen on valittu samasta seminaarista kolme katkelmaa, joissa Matti käyttää ulkoistamispuhetta kuvatessaan gradussaan tekemiään valintoja. Näytteen valinnan tarkoituksena ei ole luoda kuvaa yksittäisestä opiskelijasta Matista vaan kuvata hänen käyttämien selontekojen avulla sitä kirjoa, millaisia eri elementtejä ulkoistamispuheeseen voi sisältyä.

Näytteen alussa on kyseessä seminaarin alkuun sijoittuva yleisesittely Matin työn tilasta. Matti on tekemässä kyselytutkimusta, jossa hän käy eri kuntien valtuustoissa paikan päällä teettämässä kyselyn. Tässä katkelmassa Matti kertoo aineiston keruussa tapahtuneista yllätyksistä. Toisessa katkelmassa Matti kommentoi kirjallisuusvalintojaan. Näytteen viimeisessä keskustelukatkelmassa Matti puolustautuu kyselylomaketta kohtaan esitettyä kritiikkiä vastaan.

Näyte 9 (TaloustiedeC)

- 1 Matti: - - no sitte itse tähän empiiristä tuota aineistoo mä oon tässä tietysti nyt
 2 sitten vähän enemmänkin eteenpäin elikkä mä oon laatinu nää tuota
 3 kyselykaavakkeet (1) ja tuota ne on siellä takana varmaan muillakin et
 4 opponentilla myös tuota siinä helmikuun alussa mä laitoin lähestymis-
 5 kirjelmän kuntien valtuustojen puheenjohtajille ja kysyin heidän haluk-
 6 kuuttaan tähän tutkimukseen ja kolmesta kunnasta oltiin erittäin haluk-
 7 kaita osallistumaan tähän että esimerkiksi täähän lukee tää kysely tässä
 8 tuota arvoisa valtuuston puheenjohtaja tässä kirjeessä että mä otan
 9 heihin yhteyttä mutta *kävi jopa niin että (paikkakunta):sta soitettiin jo ennen*
 10 *ku mä ehtin ottaa heihin yhteyttä* ja sovittiin että milloin heillä on kokous ja
 11 (1) tuota mä menin sitte sinne ja siinä mielessä et se niinku *kävi vähän sillä*
 12 *tavalla ohrasesti että se tuli niin nopeesti (2) et mä en osannu ollenkaan aavis-*
 13 *taa* tuota että ne kokoukset olis niin äkkiä niin tämä *mä en ehtiny ihan*
 14 *loppuun tätä ehkä kyselylomaketta sitten hioo ja (1) mut kuiteski sitä kuiteski*
 15 *sen verran paljo laitto et mun mielestä tää on hyvä kysely- kysy- kyselylo-*
 16 *make että se kyllä sitte hyöin tuota nää tutkimuksen ongelmat tulee sitte mun*
 17 *mielestä näillä kysymyksillä et niihin pitäis saada vastaukset (3) - -*
 18 ((keskustelu jatkuu))
 19 Matti: siin on kuitenkin se että *ku nää artikkelit tahtoo kertoa Australiasta ja*
 20 *Uudesta-Seelannista niin se on vähän ku ajattelee kaukasta se ois ollu kivempi*
 21 *ku ne ois ollu eurooppalaisii jotenki osaa lukijana iteki varmaan niinku*
 22 *jos ois ollu Ruotsista tai muusta enemmän mutta se on justiin Uudesta-*
 23 *Seelannista Australiasta ne tuntuu niin kauhean kaukasilta*
 24 ((keskustelu jatkuu))

- 25 Ohjaaja4: minusta on ihan perusteltu kysymys että juuri tää että minkälaisia
 26 tunnuslukuja ne oli ilmeisesti kuntaliiton suosituksissa näitä tunnuslu-
 27 kuja esitetty
 28 Matti: joo ja siinäkin kävi vähän silleen että tuota yheksänkyt nyt ei näitä saisi
 29 paljastaa mutta nuo luvut on yhekskytkaheksan vuoden tota (1) ää
 30 kirjasta ja kakstuhattayks on tullu uudet eli nää ei ehtiny sen kahentu-
 31 hannenyhen mukaan sitte tää oli tota *kirjastossa meillä ei ollu sitä kakstu-*
 32 *hattayhen painosta* ja tuolla *kuntaliitossa se maksaa (1) sataviiskymppiä*
 33 *suunnilleen semmonen pikkunen läpyskä* että (1) kyl mä sitä [niinku]
 34 Ohjaaja4: [meillähän] oli kerran puhetta
 35 Matti: niin oli
 36 Ohjaaja4: että sun pitää katsoa se
 37 Matti: mä katsoinkin et ei se- mä olin justiin olin olin tota tilaamassa sitä ku
 38 sielt samana ltana soitettiin että tota
 39 Ohjaaja4: paljonko siinä on nyt eroja sitte tähän
 40 Matti: mä en oo saanu mä en sitte tilannu sitä kakstuhatta yhen vuoden mutta
 41 kyl nyt tota en tilannu ku *se oli mun mielestä kallis semmonen pikkunen*
 42 *läpykkä joka maksaa sataviiskymppiä mun mielestä se on kiristystä* mutta
 43 toisaalta taas mä oon apurahaa tätä varten saanu niin kyllä se on tarko-
 44 tus hankkia (1)

Matti kertoo rivillä 13–14, ettei ole “ehtiny ihan loppuun tätä ehkä kyselylomaketta sitten hioa”. Ulkoistamispuheessa on siten kyseessä jonkinlainen epäonnistuminen tai heikkous opinnäytteen onnistuneessa toteuttamisessa. Tässä tapauksessa Matille on tullut kiire kyselylomakkeen kentälle viemisessä eikä Matti ole ehtiny viimeistellä lomaketta. Syyksi Matti kuvaa hänelle yllätyksenä tulleen tilanteen. Riveillä 9–10 hän kuvailee, kuinka tutkittavasta kunnasta olikin otettu yhteyttä ennakoitua nopeammin. Ulkoistamispuheelle tunnusomaista on se, että opiskelija kuvaa itsensä tilanteen yllättämäksi ja valmistautumattomaksi. Opiskelijalle käy Matin sanojen mukaisesti “vähän sillä tavalla ohrasesti” (rivit 11–12). Toisaalta ulkoistamispuheeseen sisältyy myös pehmentelyä, jolla opiskelija vähättelee tapahtuneen vaikutusta työn lopputulokseen. Tässä Matti arvelee, ettei lomakkeen hiomattomuus kuitenkaan merkittävästi vaikuta tutkimusongelmiin vastaamiseen (rivi 15–17).

Näytteen alussa Matti kuvaa yllättyneensä tutkittavien nopeasta toiminnasta. Seuraavassa katkelmassa riveillä 19–23 Matin kirjallisuuteen perehtymisessä on ollut ongelmia. Nämä ongelmat aiheutuvat Matin puheen mukaan siitä, että hänen lukemansa kirjallisuus on käsitellyt vieraita ja kaukaisia maita kuten Australiaa ja Uutta-Seelantia (rivit 19–20). Matti esittää, että jos artikkelit olisivat olleet lähempää, Euroopasta tai Ruotsista, asia olisi ollut hänelle helpompi ja mieluisampi. Rivillä 21–22 hän vihjaa “ku ne ois ollu eurooppalaisii jotenki osaa lukijana itseki varmaan niinku jos ois ollu Ruotsista tai muusta enemmän”. Matti myös vihjaa, että jos kirjallisuus olisi tutumpaa, ongelmaa ei olisi. Tässäkin ulkoistamispuheen näytteessä on puolustelevalle aspekti. Opiskelijan osaamattomuus on jonkin ulkoisen tekijän vaikutusta, jonka eliminoituessa opiskelija osaisi ja onnistuisi.

Näytteen kolmas katkelma ulkoistamispuheesta lisää opinnäytetyön menestyksestä edistämistä uhkaaviin ulkoisiin tekijöihin vielä kirjaston ja materiaali-

set olosuhteet. Matti vastaanottaa ohjaajalta kyselylomakkeensa sisältöön kohdistuvaa kritiikkiä. Kyselylomakkeessa on taloushallinnon tunnuslukuja, jotka eivät ole ajantasaisia. Matti puolustelee vanhojen tunnuslukujen käyttöä sillä, että hän ei ole saanut ajantasaisia tunnuslukuja sisältävää teosta kirjastosta (rivit 31–32). Samoin Matin kuvaus teoksen hinnasta ostettuna vihjaa, että hän pitää sitä liian kalliina ostaa itselleen. Matti kuvailee kirjaa vähättelevällä ilmaisulla “semmonen pikkunen läpyskä” ilmoitettuaan kirjan hinnaksi “sataviiskymppiä ((markkaa)) suunnilleen” (rivit 32–33). Riveillä 41–42 Matti toistaa oman arvionsa teoksen kalleudesta “mun mielestä kallis semmonen pikkunen läpykkä joka maksaa sataviiskymppiä”. Lisää vakuuttavuutta tuo tilanteen rinnastus rikolliseen toimintaan “mun mielestä se on kiristystä”. Ilmaus sisältää vihjeen, että olisi kohtuutonta olettaa opiskelijan taloudellisessa tilanteessa ostettavan teosta, joka on muutenkin ylihinnoiteltu. Rinnastus rikolliseen toimintaan implikoi myös opiskelijan asemaan olosuhteiden uhrina, joka on itse syytön tapahtumien kulkuun – metaforisesti suorastaan rikoksen uhri. Kuitenkin puheenvuoronsa lopussa Matti paljastaa saaneensa apurahaa gradutyötään varten ja aikovansa kuitenkin ostaa kyseisen “kalliin pikku läpyskän”.

Ulkoistamispuheelle tunnusomaista on puheen aloittava kerronta “siinäkin kävi vähän silleen”, joka viittaa siihen, että Matti ei voinut itse vaikuttaa tapahtuneeseen vaan tapahtumat etenivät omalla painollaan. Vaikka edellä on kolme katkelmaa Matin ulkoistamispuheesta, sitä esiintyi myös muilla opiskelijoilla. Seuraavassa näytteessä 10 Ville vastaa ulkoistamispuheella ohjaajan kysymyksen. Villen ulkoistamispuheessa ulkopuolinen tekijä on aiempi ohjaaja.

Näyte 10 (TaloustiedeA)

- 1 Ohjaaja3: mutt ett mikä syy sille on että sulla on nää tavoitteet kahdessa kohdassa
- 2 onks siihen joku perustelu
- 3 Ville: *no se oli oikeestaan (.) Juhanin yks ehdotus* ett ty-- niit et vois esittää että
- 4 tutkimuksen tavoite ois hyvä olla yhdessä lauseessa=
- 5 Ohjaaja3: =joo=
- 6 Ville: =mutta koska sitä ei pysty millään sitä kokonaisuutta tuomaan yhteen
- 7 lauseeseen niin sitten sitä tavoitetta vois myöhemmin täsmentää (1) ett ett
- 8 *tää pohjautuu siihen Juhanin ehdotukseen että*=
- 9 Ohjaaja3: =joo=
- 10 Ville: =ett tutkimuksen tavote on ensin tässä heti (1) sen tulee olla tässä alussa
- 11 heti ja (1) (rykäisy) mut sit sitä on kumminkin tuossa myöhemmin
- 12 tosiaan täsmennetty (rykäisy) näihin kolmeen alatavoitteeseen (10) koitko
- 13 että se on jollain lailla (1)
- 14 Ohjaaja3: joo sitä voijjaan miettiä että tuota mikä mikä tässä se perustelu sille on et
- 15 se on eri paikassa [et
- 16 Ville: [tota
- 17 Ohjaaja3: itse asiassa nää on tässä tietyllä tavalla selventäviä=
- 18 Ville: =kyllä=
- 19 Ohjaaja3: =kysymyksiä tai tollasia selventäviä kommentteja siihen [sitte ett mikä se
- 20 tutkimus-]
- 21 Ville: [siin oli myös se] *siin oli myös se mikä oli Juhanin kommentti että (.)* tota (1)
- 22 jos mä jos mä laitan nää tavoitteet mitkä on täsmennetty (.) tähän alkuun
- 23 (1) että tätä asiaa ei oo tavallaan avattu=
- 24 Ohjaaja3: =mm=

- 25 Ville: =siitä et ne ei kerro mitään
 26 Ohjaaja3: joo
 27 Ville: ett tää on yleisempi otsikko kertoo (.) tässä vaiheessa enemmän sitte
 28 asioita avataan ja ne tulee myöhemmin et tota sit niitä tavallaan parem-
 29 min myös hahmottaa miten tota [lähtee
 30 Ohjaaja3: [mm joo
 31 Ville: sit mä itse tykkään et tää vois olla hyvä keino (1) mikä *mikä oli tää Juhani*
 32 *ehdotus että* tosiaan ensiks yleinen ja myöhemmin sitte tää täsmennys (.)
 33 muhun vaikutti tää ratkasu aika paljon että näitä tosiaan (1) joutu joutu
 34 hieromaan tähän semmoseen yleiseen muotoon ja=
 35 Ohjaaja3: =mm
 36 Ville: näin päin (4)

Ville toistaa neljään kertaan vetoamisensa aiempaan ohjaajaansa ja tämän antamiin ohjeisiin. Hän tuo ensimmäisen kerran esille aiemman ohjaajan Juhani ehdotuksen rivillä 3. Ville käyttää sanaa *oikeastaan*, joka toimii vihjeenä, ettei ehdotus ole ollut Villen oma vaan aiemman ohjaajan. Rivillä 8 Ville toistaa viittauksensa ohjaajan osuuteen tehdystä ratkaisusta. Vetoaminen aiempaan ohjaajaan toistuu jälleen riveillä 21 ja 31–32.

Toisaalta Villen vetoaminen ohjaajan auktoriteettiin voidaan tulkita vastuusta vetäytymisenä, mutta toisaalta entiseen ohjaajaan vetoaminen implikoi ohjaajien auktoriteetin vahvuutta yleisesti. Ville ilmaisee myös itse pitävänsä ratkaisua hyvänä. Entiseen ohjaajaan vetoaminen toimii kuitenkin vakuuttavampana selityksenä tehdyille ratkaisulle kuin Villen oma mielipide. Villen argumentoinnin voi tulkita implikoivan sitä, että ohjaajan ehdotuksen hyvyttä ei voi kiistää ja koska hän on toiminut sen mukaisesti, ratkaisu on ollut oikea. Villen ulkoistamispuhe katkeaa hetkeksi rivillä 12, jossa pitkän tauon jälkeen Ville aloittaa varmistelupuheeksi tunnistettavalla ohjaajalle kohdennetulla kysymyksellä “koitko että se on jollain lailla”. Ohjaajan välttäessä selkeästi ottamasta kantaa Ville palaa rivillä 21 vetoamaan aiemman ohjaajan asiantuntija-auktoiteettiin.

Voidaan ajatella, että Villen kuvaus ratkaisuunsa vaikuttaneesta ohjaajan neuvosta pitää sisällään mahdollisuuden, että Ville olisi voinut toimia tosinkin. Hän olisi voinut olla noudattamatta aiemman ohjaajan neuvoa, jolloin hän olisi saattanut välttyä ongelmilta uudessa ohjaustilanteessa. Tämä välittyy näytteestä 11, joka on otettu samasta keskustelusta. Ohjaaja on jälleen kritisoinut Villen työtä ja Ville palaa ulkoistamispuheeseen, jossa tukeutuu aiemman ohjaajan neuvojen seuraamiseen.

Näyte 11 (TaloustiedeA)

- 1 Ville: no tota mulla itsellä oli tässä alun perin tässä kirjottelin jotakin ett tää
 2 olis niinku keis
 3 Ohjaaja3: joo
 4 Ville: tutkimus ja sit se ((rykäisy)) (1) mä muutin sen (.) sitä pohdittiin ja *Juhani*
 5 *näki sen sillon-silloin tota siinä tutkimussuunnitelman yhteydessä että se ois*
 6 jotaki koetteleva ett se ei ois keis
 7 Ohjaaja3: joo (6)
 8 Ville: että tota *sehän mua täss vähän pelotti että kun ohjaajat vaihtuu*
 9 Ohjaaja3: mm (1)
 10 Ville: ett *tuleeks tästä nyt sitte sellanen soutaa huopaa*

- 11 Ohjaaja3: mm
12 Ville: *tilanne* että mä joudun palaamaan joihinki aikasempiin
13 Ohjaaja3: joo

Ville vastaa kritiikkiin kertomalla aiemman ohjaajan vahvistaneen myös tämän ratkaisun (rivit 4–5). Ville jatkaa ilmaisemalla olleensa huolissaan ohjaajan vaihtuessa siitä, että on noudattanut aiemman ohjaajan neuvoja. Tässäkin syntyy kuva opiskelijasta olosuhteiden uhrina, jolle ohjaajan vaihtuminen ikään kuin deterministisesti aiheuttaa ongelmia. Ville antaa vaikutelman itsestään ohjaajien ristiriitaisten neuvojen kanssa kamppailevana opiskelijana, joka noudattaa ohjaajansa neuvoja ja sen seurauksena joutuu uuden ohjaajan kritisoimaksi. Villen ratkaisun perusteet voi tulkita ohjaajan neuvojen epäitsenäiseksi seuraamiseksi. Samalla opiskelija identifioituu ohjaajien mielivaltaisten ohjeiden ristiaallokossa seilaavaksi ajopuuksi.

Ulkoistamispuhe luo kuvaa opiskelijasta, joka ajelehtii erilaisten ulkoisten vaikutteiden armoilla. Sattumat ja toiset ihmiset nousevat keskeiseen rooliin hänen gradunsa ratkaisuihin. Toisaalta kuitenkin ulkoistamispuheeseen sisältyy pyrkimys päästä onnistuneeseen lopputulokseen. Ulkoistamispuheessa ikään kuin vähätellään sattumien vaikutusta lopputuloksen onnistumiseen. Sekä Matti että Ville pyrkivät selittämään ratkaisujaan kuitenkin onnistuneeksi. Ulkoistamispuhe ei siten ole epäonnistujan puhetta, vaan vastoinkäymisistä ja ulkoisesta ohjailusta huolimatta opiskelija ilmaisee kohtuullista onnistumista. Olennaista on se, että opiskelija itse pyrkii toimimaan hyvin, mutta ulkoiset olosuhteet ja vastoinkäymiset hankaloittavat tätä pyrkimystä. Ulkoistamispuhetta voidaan myös pitää keinona, jolla opiskelija voi selittää omaa epäonnistumistaan ilman kasvojen menettämistä. Graduntekijältä odotetaan onnistumista ja epäonnistumiset gradun tekemisessä voidaan nähdä uhkana opiskelijan arvokkuudelle ja maineelle (Ylijoki 1998b, 278). Ulkoistamispuhe tarjoaa resurssin selviytyä tästä uhasta. Ohjauksen näkökulmasta opiskelijaa ei voi viime kädessä asettaa vastuuseen näistä hänestä riippumattomista tapahtumista. Tässä mielessä ohjaaja on voimaton, koska ulkoistamispuhe ei legitimoit ohjauksen kohdistamista ohjattavan omien ratkaisujen ymmärtämiseen, perustelemiseen tai pohtimiseen. Ulkoistamispuhe toimii ikään kuin kilpenä kriittisille – mutta myös rakentavillekin – kommentteille. Se voikin toimia varsin tehokkaana keinona selvittää ongelmallisista tilanteista seminaarissa.

5.1.6 Merkityksen etsijä hakee henkilökohtaista kiinnostavuutta

Graduntekijät puhuivat seminaarissa myös omasta kiinnostuksestaan gradunsa aiheeseen ja siitä, mitä aihe opinnäytteen tekijälle henkilökohtaisesti merkitsee. Tällaisen puheen olen nimennyt *merkityspuheeksi*. Aiheella on henkilökohtaista merkitystä graduntekijälle ja hän kytkee graduprosessin omaan kokemusmaailmaansa.

Näytteessä 12 kasvatustieteen opiskelija Milla on esitellyt työtään ja ohjaaja avaa keskustelun Millan esityksen pohjalta. Milla ottaa avauspuheenvuoron keskustelussa ja alkaa selittää aiheen herättämiä ajatuksiaan. Hän tuo esille sen,

että hän miettii graduaan myös oman elämänsä erilaisissa tilanteissa. Millan gradun aihe liittyy lasten kokemusmaailmaan. Hän kertoo, kuinka arkisen koiran ulkoiluttamisen yhteydessä tai vieraillessaan sukulaisperheissä hän tarkastelee näkemiensä lasten elämää oman gradutyönsä näkökulmasta. Tämänkaltaisen merkityspuheen kautta rakentuu kuva graduntekijästä, joka pohtii gradun aihettaan holistisesti liittäen sen omaan kokemusmaailmaansa.

Näyte 12 (KasvatustiedeB)

- 1 Ohjaaja1: - - oli varmaan paljon keskusteltavaa monessakin mielessä mutta (.) voitais
- 2 nyt kuulla (.) kuulla että mitä noista nyt tuli [sitte]
- 3 Milla: [joo]
- 4 Ohjaaja1: niin (.) niin ehkä se vähän (.) jäsentää myöskin sitä (.) sitä keskustelua
- 5 tästä (.) alkuosasta
- 6 Milla: joo
- 7 Ohjaaja1: niistä asioista mitä siel tulee sit (2)
- 8 Milla: elikkä tota (.) *mä oon sitä ite (.) ite niinku oikeestaan miettiny että minkä takia*
- 9 *hhh lapset aina herätetään aamusin nin kauheen aikasin tai siis niinku*
- 10 *tossa mitä seurailee* nyt niin ne o hhh ne saattaa (2) ku ne (.) *ku mä tuun*
- 11 *koiran kanssa lenkille* ja ne tulee tota noin ni (.) silittelemään koiraa ja mä
- 12 sanon että kello soi jo aika päiviä ne sanoo että ei mä oon menossa vasta
- 13 yhdeksään ja ne jo kahdeksan aikaa pyöri siellä (.) niinku pihalla *ja mä*
- 14 *aina mietin että hhh et (.) minkä takia* ne herää (.) herää niin hirveen aikasin
- 15 tai yleensäki (.) *nyt on seurannu sukulaisperheitä* ni hhh lapset herätetään
- 16 nii kauheen aikasin (2) *mut tota ni tän perusteella siihen (.) ois tullu niinku*
- 17 *tän suuntaista vastausta että* hhh et niissä aamuissa on - - ((jatkuu selostuk-
- 18 sella havainnoista haastatteluissa))

Merkityspuheessa graduntekijä ilmaisee pohdiskelevansa aihettaan varsinaisen gradututkimuksen ulkopuolellakin. Milla viittaa asian pohtimiseen käyttämällä *mieltä*-verbiä rivillä 8. Millan toistuva *ite*-ilmaus painottaa ajattelun omakohtaisuutta. Rivillä 14 korostussana *aina* viittaa myös siihen, että gradun aihe on kokonaisvaltaisesti läsnä Millan arjessa. Tällaisia arkisia tilanteita ovat koiran ulkoiluttaminen tai sukulaisperheissä vieraileminen, joihin hän linkittää opinnäytteessään esille tulevia asioita. Yhtenä näiden kytkösten herättäjänä toimii Millan aineistostaan tekemänsä havainto, johon hän viittaa riveillä 16–17 “tän perusteella siihen (.) ois tullu niinku tän suuntaista vastausta”. Merkityspuheelle on siten tunnusomaista graduprosessin pohjalta heränneet laajemmat ilmiön pohdinnat. Näistä pohdinnoista voi syntyä myös omakohtaisia näkemyksiä tutkimustiedon soveltamiseen. Tällainen esiintyy näytteessä 13, jossa Emilia selostaa fenomenografista menetelmää ja sen yhteyttä omaan tutkimukseensa ja kertoo oman gradunsa pohjalta tekemästään johtopäätöksestä.

Näyte 13 (KasvatustiedeC)

- 1 Emilia: - - (5) Ja mm siinä sitten mä oon kirjoitellu niitä mm perus- perusteluita
- 2 ett miksi *Marton haluaa painottaa* tätä toisen asteen näkökulmaa (.) ja hän
- 3 perustelee sen sillä että (.) ett ensinnäkin yleensä niin kun hhh i- hhh
- 4 erilaisten ihmisten tämmöset käsittämis- ymmärtämis- ja hahmottamis-
- 5 hahmottamistavat ovat jo niin kun sinänsä arvokkaita hhh ja niinku jos
- 6 me ajatellaan pedagogisesti tätä asiaa niin hhh niin totta kai opettajan on

7 tärkeä ti- tietää sitä että miten erilaiset ihmiset hahmottavat (.) asioita (2)
 8 ett sit pystyis niin ku mä äsken ((naurahtaen)) sanoin tossa Anun (.)
 9 Anun (.) referaatis takerr- takerruiin just siihen lauseeseen että hhh että niin
 10 kun (.) se kosketti mua niin kun niin läheisesti sillä tavalla just että kun hhh
 11 (.) opettajan olis todella niinku tärkeätä vaikka se onkin heterogeeninen se
 12 opiskelijaryhmä niin kun (-) et jotenki silleen ei sitä saisi toisaalta vaan ohittaa
 13 silleen et voi että et täähän on tosiasia joka paikassa et (.) sen täytytys kuitenkin
 14 päästä sen taakse sen asian ainaki yrittäis (.) sillä tavalla että (2) että niin kun
 15 must tuntuu et tää joustavan koulutusrakenteen kokeilu on esimerkiksi (.)
 16 siinä mieles jos mä nyt sanon suoraan niin mun mielest hiukan epäonnistunut
 17 hhh että (.) on niin ku asetettu jotkut tämmöset siinä pyritään myös i-
 18 itseohjautuvuuteen niin (.) kuitenkin esimerkiks siin ei oo hoidettu
 19 tutorointipuolta lainkaan (.) ja ja tota et niinku just tonkin tutkimuksen
 20 perusteella se ois hirveen tärkeätä (.) et niinku ei oikeestaan oo mahdolli-
 21 suuksia päästä siihen tavoitteeseen mitä niinku ollaan hakemassa tai
 22 mihin niinku pyritään et se vaatis niin kun et kun lähetään tämmöseen
 23 kokeiluun mukaan niin se vaatii oppilaitokselta todella paljon hhh et
 24 siellä myös järjestetään ne ovat olosuhteet hhh ääh sen mukaiseksi
 25 että se tavoite vois mahdollisesti toteutua ettei se vaan jää siihen että no
 26 teoreettisesti kirjataan uus opetusosuunnitelma ja ja laaditaan tavoitteet
 27 ja sit kuitenkin ne opettajat jatkaa sitä työtä samalla tavalla mitä ne on
 28 tehneet sitä jo montakymmentä vuotta (4) ((Emilian selotus jatkuu))

Emilia ottaa merkityspuheessaan kantaa laajempiin kysymyksiin kuin oman gradunsa rajattuun tutkimuskohteeseen. Hänen kannanottonsa nousevat gradu-prosessin aikana luetusta ja keskustellusta teoria- ja tutkimuskirjallisuudesta. Hän viittaa sekä itse lukemiinsa Martonin näkemyksiin että Anun aiemmin seminaarissa esittelemään referaattiin ja kytkee näiden sisältöjä laajempaan pohdintaan. Emilian ilmaiset "takerruin - - lauseeseen" ja "se kosketti mua" (rivit 9-10) kuvaavat emotionaalista sävyä, jolla Emilia esittää näkemyksensä opettajien toiminnasta ja teemaan liittyvästä koulutuskokeilusta. Emilia tuo esille oman mielipiteensä toisaalta rivillä 11 korostamalla, että "opettajan olis todella tärkeätä", ja riveillä 15-17 sanomalla "must tuntuu et tää joustavan koulutusrakenteen kokeilu on esimerkiksi (.) siinä mieles jos mä nyt sanon suoraan niin mun mielest hiukan epäonnistunut". Emilian ilmaisu "jos mä nyt sanon suoraan" implikoi sitä, että väite on voimakas ja voi herättää myös vastaväitteitä. Toisaalta Emilia tuo esittämänsä kritiikin esille omana mielipiteenään "must tuntuu" ja "mun mielestä". Nämä osittain pehmentävät väitettä, mutta myös liittävät väitteet Emilian henkilökohtaisiksi näkemyksiksi.

Taloustieteen seminaareissa merkityspuhetta esiintyi vähemmän kuin kasvatustieteen seminaareissa. Kuitenkin myös taloustieteen opiskelijoiden puheesta oli tunnistettavissa merkityspuhetta. Näytteessä 14 ohjaaja tuo uusia näkökulmia Petterin graduun ja ehdottaa näkökulman laajentamista käyttäytymistieteelliseen. Petteri tarttuukin ohjaajan ehdotukseen ja myötäilee ohjaajan esittämää näkökulmaa.

Näyte 14 (TaloustiedeD)

- 1 Ohjaaja5: joo (.) ja just käyttäytymistieteellisestä näkökulmasta (3) et tietysti jos sä
- 2 haluat sä voit pitää sen ihan täysin ihan ihan niinku puhtaasti laskenta-

- 3 toimen silleen niinku kustannuslaskentana ja et puhu muuta ku nume-
 4 roista että seki on mahdollista et kyllä siitäki tulee laskentatoimen gradu
 5 mut jotenki tuntus että tähän sais hyvin liitettyy sen käyttäytymistieteel-
 6 lisen näkökulman ja (1) sillon siitä vois tulla mielenkiintoisempi (3)
 7 Petteri: mäki ite siit luulisin et *vois olla mielenkiintoisempi tollanen* (.) että ei sitte
 8 ehkä numerot niinkään=
 9 Ohjaaja5: =mm (.) joo
 10 Petteri: *se ei välttämättä anna kauheesti* (.)ainakaan itelle henkilökohtaisesti [niin]
 11 Ohjaaja5: [joo]
 12 Petteri: *paljo kiinnostunu*
 13 Ohjaaja5: joo niin se on vähän niin se on (.) ne numerot on sillä tavalla niinku
 14 kuitenkin selvempiä

Petteri tuo esille näkökulman mielenkiintoisuuden perusteeksi sen, että se voisi olla henkilökohtaisesti kiinnostavampaa ja viittaa siihen, että numerot sinänsä eivät olisi hänestä henkilökohtaisesti niin kiinnostavia. Petteri rajaa kiinnostavuuden henkilökohtaisuutta kahdessa kohdassa. Ensinnäkin rivillä 7 hän aloittaa "mäki ite siit luulisin", mikä toimii osoituksena Petterin henkilökohtaisesta sitoutumisesta näkökulman kiinnostavuuteen. Rivillä 10 Petteri jatkaa henkilökohtaisen merkityksen esille tuomista ilmaisemalla, että "se ei välttämättä anna kauheesti (.) ainakaan itelle henkilökohtaisesti".

Merkityspuhe ei ollut mitenkään vallitseva taloustieteen seminaareissa. Numeroiden kuvailemisen epäpersoonallisiksi voi osittain tulkita siten, että numeroita pidettäisiin objektiivisina eikä laskentatoimen asiantuntijuuteen kuulu numeroiden henkilökohtaisten merkitysten pohdiskelu. Siten esimerkiksi Petterin harkitsema käyttäytymistieteellinen näkökulma mahdollistaisi henkilökohtaisten merkitysten pohdinnan. Kuitenkin Petterin puhe kiinnittää huomion siihen, että myös taloustieteen graduntekijä voi identifioitua henkilökohtaisia merkityksiä etsiväksi opinnäytteen tekijäksi ja että tällainen graduntekijän identiteetti on mahdollinen taloustieteen seminaarissa. Ohjaaja myötäilee Petterin merkityspuhetta, mikä viestittää sitä, että merkityspuheen vähyydestä huolimatta taloustieteessä on hyväksyttävää ja suotavaa esittää toiveita aiheen henkilökohtaisesta merkityksestä. Kasvatustieteen seminaarien näytteissä merkityspuhe uppoaa opiskelijan monologissa muun puheen lomaan, osaksi muita vaihtelevia graduntekijän identiteettejä. Katkelmat eivät siten kerro siitä, miten ohjaaja tai muut opiskelijat orientoituvat merkityspuheeseen.

Merkityspuhe rakentuu ilmaisuista, joilla tuodaan esille aiheen omakohtaisia merkityksiä ja kiinnostavuutta tekijälle itselleen. Aihe voi nivoutua henkilökohtaiseen arkeen tai muuten sytyttää työn tekijän esittämään vahvoja mielipiteitä ilmiöstä ja siihen liittyvistä käytänteistä. Merkityspuheessa on emotionaalinen vivahde, vaikkakaan ei voida puhua suoranaisesta empatiasta tutkimuskohdetta kohtaan. Emootiot liittyvät opiskelijan omaan ajatteluun, minkä seurauksena hän identifioituu ilmiön ymmärtämisen pohtijaksi. Merkityspuheelle on oleellista, että se ei ole neutraalia, aiheesta etäisyyttä ottavaa puhetta. Graduntekijä vaikuttaa innostuneelta, sitoutuneelta ja kokonaisvaltaiselta aiheeseen perehtyjältä, joka pohtii sekä aiheen merkitystä itselleen että henkilökohtaisia näkemyksiä lukemastaan ja empiirisistä havainnoistaan. Merkityspuheessa voi myös nähdä identifioi-

tumista Ylijoen (1998a, 195–196) kuvaukseen sosiaalitieteen tosiopiskelijasta, jolle on tärkeää opinnäytteen muotoutuminen pelkkää suorittamista merkityksellisemmäksi kokemukseksi.

5.1.7 Kyvytön haparoiija esittää avunpyyntöjä

Seminaareissa toistui myös puhe, jolla opiskelijat kuvailivat emotionaalisesti värittyneillä ilmaisuilla omaa työskentelyprosessiaan. Prosessin eteneminen näyttäytyi vaikealta ja opiskelija identifioitui kyvyttömäksi ratkaisemaan ongelmaansa itsenäisesti. Tällaisen puheen, jossa tuotetaan graduntekijä itsenäiseen ratkaisuun kykenemättömäksi, nimesin *kyvyttömyyspuheeksi*.

Seuraavassa näytteessä 15 keskustellaan jo aiemmista näytteistä tutuksi tulleesta fenomenografisesta metodista. Graduntekijä Emilialle suunnataan kysymys fenomenografisen metodin soveltamisesta. Vastauksessaan Emilia ilmaisee, ettei ole varma metodin soveltamisen periaatteista, vaikka on yrittänyt ymmärtää sitä. Ponnistelut ovat kuitenkin johtaneet epäonnistumiseen, eikä Emilialla ole varmuutta metodin käytöstä. Näytteen lopussa on toinen katkelma samasta keskustelusta. Siinä toistuu sama rakenne: opiskelijakollega esittää menetelmästä kommentin, johon Emilia ei kuitenkaan esitä omaa näkemystään.

Näyte 25 (KasvatustiedeC)

- 1 Eija: muuttuuko se sit ei se muutu ensimmäisen asteen näkökulmaksi jos ei
- 2 löydykään niitä eri perspektiivejä et jos siin käviskin niin että löytyiski
- 3 Emilia: nii et kaikki ajattelis samalla tavalla [ikään kuin]
- 4 Eija: [samalla tavalla]
- 5 Emilia: (.) oiski kai se on sit se todellisuus ja must on ((naurahtaen)) mut niin
- 6 must tuntuu et kun *mä mä ite mie- et mä oon just miettiny tätä* kun mä just
- 7 tätä hhh mikä tää ensimmäisen asteen toisen asteen hhh *mä oon ihan pää*
- 8 *pyörällä ittekki niinku* että hhh no eikö tää oo ihan samaa [asiaa]
- 9 Ohjaaja2: [mm]
- 10 Emilia: periaat[teessa]
- 11 Ohjaaja2: [mm]
- 12 Emilia: (.) mut sitte *yhtäkkiä mulla tuli tossa kirjoituspöydän ääressä kauhee oivallus*
- 13 *et nyt mä taas tajusin tään* ((naurahdus)) mitä tässä niin kun on hhh *mutta*
- 14 *sit taas musta tuntuu että mä itekkin kahdotin sen yhtäkkiä* että (.) *mihin se*
- 15 *meni* ((yleistä naurua)) et niinku mä
- 16 Ohjaaja2: ((nauraa))
- 17 Emilia: oon muutenki niinku *mä oon hiroesti pohtinu* tätä asiaa et *välillä niinku*
- 18 *oivaltaa sen ja sitten taas niinku et no ei nyt täähän on ihan sama juttu*
- 19 ((Emilian työn käsittely jatkuu))
- 20 Hanna: ett siis mikä tässä mä en oo itte tehny fenomenografisella tutkimusotteella
- 21 yhtään tutkimusta mutta että hhh mulle tulee se mieleen että hhh että on
- 22 kysymys konkreettisesta ilmiöstä josta pitäis meidän saada näiden
- 23 tutkittavien kuvaus ja sitt se ett miten he projisioi tavallaan sen ajatuksen
- 24 (.) ett mitenhän ne toiset tekee ja sitä kautta he tavallaan paljastavat
- 25 myös itsestään jotakin
- 26 Emilia: *ooh nää on hienoja ajatuksia mä oon ihan pihalla* ((yleistä hälyä ja naurua))

Emilia alkaa kuvailla omaa prosessointiaan aiheen tiimoilta riveillä 5–6. Rivien 7–8 kuvaus “mä oon ihan pää pyörällä itekki” viittaa kuitenkin siihen, että miettiminen ei ole johtanut onnistuneeseen lopputulokseen. Toisaalta Emilia tuo esille kokemuksia onnistumisestakin. Riveillä 12–13 Emilia sanoo “yhtäkkiä mulla tuli tossa kirjoituspöydän ääressä kauhee oivallus et nyt mä taas tajusin tään”. Oivallus kuvataan sattumanvaraiseksi, se tulee yhtäkkiä ja yllättäen. Emilia ei siis hallitse oivallukseen johtavaa prosessiaan. Voimakasta oivallusta seuraa ymmärryksen yhtä nopea katoaminen, jota Emilia itsekin ihmettelee riveillä 14–15 “mä itekkin kadotin sen yhtäkkiä että (.) mihin se meni”. Myös Emilian kysymys “mihin se meni” implikoi Emilian kyvyttömyyttä hallita ymmärrystä, joka sattumanvaraisesti ilmestyy ja katoaa. Emilia jatkaa edelleen samankaltaista kuvausta ymmärryksen satunnaisuudesta riveillä 17–18.

Näytteen lopussa olevassa katkelmassa Hanna on esittänyt tulkinnan metodin soveltamisesta. Vastauksena tähän kommenttiin Emilia päästää tunteenomaisen huokauksen “ooh” (rivi 26) ja ilmaisulla “nääh on hienoja ajatuksia” hän etäännyttää itsensä esitettyjen ajatusten käsittelemisestä. Vastakkainasettelua korostaa näiden ajatusten määrittäminen “hienoiksi” ja Emilian oman ajattelun ilmaiseminen puhekielisellä “ihan pihalla” kuvauksella. Olennaista kyvyttömyyspuheessa on se, että Emilia tuo esille pyrkimyksiään ajatella ja ymmärtää fenomenografista metodologiaa. Vaikka yritykset ovat epäonnistuneet, Emilia osoittaa ymmärtävänsä, että kompetentti graduntekijä pyrkii ajattelemaan ja prosessoimaan metodisia kysymyksiä. Emilia tuo toistuvasti esille pyrkimyksiään ajatella ja toteamus “nääh on hienoja ajatuksia” implikoi hänen osaavan ainakin havaita ja arvioida toisten esille tuomaa ymmärrystä, vaikka Emilia itse näyttäytyy kyvyttömänä ymmärtämään metodologiaa.

Kyvyttömyyspuheen avainmetaforia ovat opiskelijan ilmaukset omasta kyvyttömyydestään hallita opinnäyteprosessiaan kognitiivisesti. Tällaisina avainmetaforina Emilian käyttämän “ihan pihalla” ilmaisun lisäksi aineistosta oli tunnistettavissa myös sellaisia ilmauksia kuin “olla syvässä teoreettisessa suossa”, “olla puun latvassa ja tulla sieltä alas”, “mitä vaan teen, lopputulos on aina sama”, “oon semmosessa viidakossa”. Kyvyttömyyden ilmaisemisen metaforissa voi nähdä myös emootioiden läsnäolon seminaarissa. Edwards (1999) kiinnittää huomiota emotionaalisen diskurssin metaforisuuteen. Kun kognitiivisesta kyvyttömyydestä puhutaan metaforilla “suossa tai viidakossa olemisena”, ne voivat toimia myös emotionaalisen ahdistuksen ja epätoivon metaforina. Niiden voidaan ajatella kytkevän kognitiivisen ja emotionaalisen samaan ilmaisuun. Metaforat toimivat myös kiertoilmaisuuksina, jotka pehmentävät vaikutelmaa opiskelijan kyvyttömyydestä. Ne voivat myös olla Waringin (2002) tulkittavia avunpyyntöjä ryhmälle. Ilmaisemalla avoimesti kyvyttömyyttään ongelmanratkaisuun opiskelija jättäytyy ohjaajan ja seminaarilaisten avun varaan.

Kyvyttömyyspuhe identifioi opiskelijan kognitiivisesti kyvyttömäksi hallitsemaan opinnäytteen vaatimuksia. Toisaalta kyvyttömyyspuhe sisältää kuvauksia opiskelijan pyrkimyksistä ajatteluprosessin hallintaan. Kyvyttömyyspuhe sisältää siten Waringin (2002) havaitsemia opiskelijan pyrkimyksiä esittää itsensä tunnollisena opiskelijana, joka on tehnyt työtä asian eteen ja ajatellut ja prosessoinut asiaa. Graduntekijä vastaa odotuksiin asioita pohdiskelevasta ja ajattelevasta

opiskelijasta osoittamalla pyrkineensä täyttämään nämä kompetentille opiskelijalle asetetut vaatimukset. Opiskelija ei kuitenkaan ole pystynyt täyttämään odotuksia eikä ole kyennyt ottamaan asiaa kognitiivisesti haltuunsa, mistä seuraa tuntemomaisia ilmaisuja sisältävä kuvaus omasta ymmärtämättömyydestä. Kyvyttömyyspuheessa opiskelija näyttäytyy avuttomalta ja kyvyttömältä täyttämään graduntekijälle asetettuja vaatimuksia itsenäisistä ajattelutaidoista ja ongelma-kysymysten prosessoinnista.

Ohjauksen näkökulmasta voidaan kysyä, missä määrin kyvyttömyyspuheella tuotetaan opiskelijan tarvetta ohjaukseen ja tukeen ja millä tavalla seminaarissa siihen vastataan. Näissä esimerkeissä kyvyttömyyspuhetta seurasi toisaalta sekä ohjaajan että seminaarilaisten nauru. Nauru voi liittyä kahteen asiaan. Toisaalta opiskelijan avoin kyvyttömyyden tunnustaminen on vastoin kompetenttiin opiskelijaan kohdistuvia odotuksia. Kun opiskelija nauraen kertoo olevansa ”ihan pihalla”, ei kuulijoiden tarvitse suhtautua tähän tunnustukseen vakavasti. Kyvyttömyyspuheeseen sisältyvä avunpyyntökin voidaan sivuuttaa, koska nauru mitätöi ongelman. Toisaalta nauru voi implikoida kyvyttömyyspuheen merkitystä kollektiivisten tuntemusten vapauttajana: kun yksi opiskelija tuo esille kyvyttömyyttä, muut jakavat tämän tuntemuksen ja nauru osoittaisi hyväksyntää sen sijaan, että se leimaisi puhujan epäkompetentiksi opiskelijaksi. Nauru voi tosin kertoa myös siitä, että seminaarissa ei ole mahdollista puhua vakavasti omasta osaamattomuudesta ja kyvyttömyydestä hallita opinnäyteprosessiin sisältyviä kognitiivisia haasteita.

5.1.8 Kompetentti opiskelija täyttää opinnäytteen kriteerit

Seminaarissa esiintyi myös puhetta, jossa graduntekijä viittasi tutkielman kriteereihin ja niiden täyttämiseen omia valintojaan ohjaavana tekijänä. Tällaisessa puheessa graduntekijä toi eksplisiittisesti esille oman tieteenalansa tutkielmalle asetettuja kriteerejä. Näytteessä 16 Arttu perustelee valintojaan vetoamalla opinnäytteen kriteereihin.

Näyte 16 (TaloustiedeD)

- 1 Arttu: - - ja sitten tuota (1) koska kyse on kuitenkin johdon laskentatoimen (1) työstä
- 2 eikä rahoituksen laskentatoimen niin totta kai se mittaaminen ja mittarit (1)
- 3 ne täytyy jollain tavalla kytkeä siihen johtamiseen (1) ja sen takia mä oon
- 4 tuota niinku tässä kyseisessä yrityksessä kuitenkin tämmönen tietynlainen
- 5 (1) ollaan kehittämässä tämmöstä tietynlaista vastuualue (.) vastuu
- 6 siitä että joku on vastuussa jostakin asiasta tämmönen tulosjohtamisajat-
- 7 telua ajetaan sinne sisään (.) mä aattelin et jonkun verran täytyy sitte niinku
- 8 tulosjohtamisesta kirjottaa et saadaa sitte nää mittaaminen ja mittarit
- 9 kytkettyä siihen i- itse johtamiseen (1) - -

Arttu viittaa työnsä kuulumiseen johdon laskentatoimen alueelle ja tuo esille tämän alueen kriteerejä: ”totta kai se mittaaminen ja mittarit (1) ne täytyy jollain tavalla kytkeä siihen johtamiseen”. Asian itsestään selvyyttä korostaa ilmaisu *totta kai* ja pakkoa ilmaiseva verbi *täytyy*, jotka aikaansaavat vaikutelman asian välttämättömyydestä. Toisaalta pelkästään sen, että opiskelija esittää tämän välttämät-

tömyyden olemassaolon sinänsä, voi ajatella toimivan osoituksena siitä, että opiskelija on tietoinen siitä, mitä kompetentilta opiskelijalta oletetaan. Edelleen opiskelija profiloi itseään kompetentiksi, koska osoittaa olevansa tietoinen odotuksista ja kriteereistä. Hän tuo esille ensimmäisen persoonan kautta itsensä aktiivisena toimijana, joka täyttää nämä kriteerit (rivi 3) ja on kognitiivisesti prosessoinut toimintaansa (rivit 7–8).

Valinnan tekemiseen liittyvän prosessin kuvauksessa korostuu se, että opiskelija osoittaa olevansa tietoinen kriteereistä ja hallitsevansa ne ja tehneensä tietoisia ratkaisuja. Artun kriteeripuhe on osa avauspuheenvuoroa, jossa opiskelija esittelee työtään ja puheen fokuksena on esiintyminen seminaarilaisille ja ohjaajalle. Työn esittelypuheenvuoron voidaan ajatella olevan keskeinen opiskelijan työn edistymisen esittelyn kannalta. Aiemmin kuvasin, kuinka avauspuheenvuorossa voidaan identifioitua työn edistymistä raportoivaksi suorittajaksi tai itsenäiseksi valintoja tekeväksi tutkijaksi. Kriteeripuhe sijoittuu kiinnostavasti suorituspuheen ja valintapuheen leikkauskohtaan. Valintojen taustalle tuodaan eksplisiittisesti esille kriteerit ja opiskelija osoittaa täyttäneensä nämä kriteerit. Kyse ei siis ole mekaanisesta työn edistämisestä, kuten suorituspuheessa, vaan ajatteluprosessin seurauksena tehdyistä ratkaisuista. Toisaalta tutkijapuheesta poiketen valintojen perusteeksi nousevat korostetummin opinnäytteelle asetetut kriteerit kuin yleiset tutkimusmetodologiset perusteet. Kriteeripuheesta identifioituu siten enemmän kompetenssiaan osoittamaan pyrkivä opinnäytteen tekijä kuin osaamistaan osoittava asiantuntija tai orastava tutkijanalku.

Kriteeripuhetta esiintyi varsin vähän ja ainoastaan taloustieteen seminaareissa. Kriteeripuheen piirteet on tunnistettavissa näytteessä 11 taloustieteen seminaarista, jossa on katkelma graduntekijän avauspuheenvuorosta.

Näyte 11 (TaloustiedeB)

- 1 Riikka: - - sitten mä oon vielä tässä taustaosiossa käsitelly suppeesti tätä yrityk-
- 2 sen arvonmääritystä kautta muutoin että sen kummemmin en siihen
- 3 halua paneutua koska justiin mulla alun pitäen oli tarkoitus että mä olisin
- 4 peilannu tätä älypääomaa niinku yrityksen arvoon mutta se olis ollu
- 5 ehkä vähän liian iso pala haukattavaksi ja muutenkin tuolla toinen gradu
- 6 on valmistumassa justiin ((suomalaisessa yliopistossa)) tästä yrityksen
- 7 arvonmäärityksestä ja hän varmaan hyödyntää sitten vastaavasti tätä
- 8 minun tutkimusta mahdollisesti siinä ne siis ainakin ((yrityksen nimi))lle
- 9 ku valmistus näin jees - -

Hän viittaa lyhyesti rivillä 5 siihen, että gradun aiheen on syytä olla rajallinen eikä ”liian iso pala haukattavaksi”. Samoin rivillä 5–8 Riikka viittaa siihen, että toisessa gradussa käsitellään samaa aihepiiriä eikä hän ole tekemässä tämän toisen gradun kanssa päällekkäistä työtä. Molemmat gradut ovat tilaustöitä suomalaiselle yritykselle. Puheessaan Riikka tuottaa graduntekijät vastuullisiksi toimijoiksi, jotka huolehtivat omassa graduprosessissaan sovitusta osuudesta rajatulla alueella ja ovat näin luottamuksen arvoisia graduntekijöitä.

Riikan kriteeripuhe ei ole niin selkeästi argumentoivaa kuin aiemmissa esimerkeissä Artun puhe. Riikan puhe myös limittyy muun raportoinnin lomaan. Kuitenkin tässä lyhyessä kriteeripuheeksi tunnistettavassa katkelmassa Riikka

tuottaa kuvan itsestään kyvykkäänä kompaktin rajallisen opinnäytteen toteuttajana ja siten kompetentin opiskelijan kriteerien täyttäjänä. Puheessa Riikka myös rinnastuu toiseen graduntekijään samalla aihealueella, mikä myös vahvistaa kategorisointia tiettyjä odotuksia täyttäväksi graduntekijäksi.

5.1.9 Graduntekijän puheen yhteenveto

Graduntekijän puheesta oli tunnistettavissa edellä kuvatut kahdeksan toistuvaa erilaista puhetapaa. Taulukossa 3 on tiivistetty puheen keskeisimmät piirteet ja puheessa tuotetut graduntekijän identiteetit. Taulukko havainnollistaa sitä, että seminaarissa on läsnä erilaisia opinnäytteestä puhumisen tapoja, joilla tuotetaan toisistaan hyvinkin poikkeavia opiskelijaidentiteettejä. Esimerkiksi tutkijapuhe tuo seminaariin läsnäolevaksi itsenäiseltä vaikuttavan vastuuta kantavan ja opinnäytteestään akateemisten tavoitteiden mukaisesti selviytyvän opiskelijan, kun taas kyvyttömyyspuhe rakentaa lähes päinvastaisen opiskelijaidentiteetin.

TAULUKKO 3 Graduntekijän puheen tunnuspiirteet ja puhujaidentiteetit

Graduntekijän puhe	Tunnuspiirteet	Puhujaidentiteetti
Tutkijapuhe	<ul style="list-style-type: none"> – aktiivin 1. persoona toimijana, ongelmien määrittelijänä ja ratkaisijana – valintoja ja päätöksiä kuvaavat verbit – viittaukset erilaisiin tieteellisiin lähteisiin – termien ja käsitteiden käyttö – argumentoiva rakenne 	Itsenäinen ratkaisutaan vastuuta kantava ja valinnoistaan keskusteleva aloitteleva tutkija
Suorituspuhe	<ul style="list-style-type: none"> – aktiivin 1. persoona toimijana – rakenne luettelomainen lista – neutraali raportoiva, selostava tyyli tapahtuneesta – viittauksia seminaariesitelmän osiin tai tapahtuneisiin muutoksiin aiempaan verrattuna 	Opinnäytteen edistymistä ohjaajalle raportoiva suorittaja
Varmistelu- puhe	<ul style="list-style-type: none"> – rakenteena ohjaajalle suunnatut kysymykset – ohjaajaan suuntaavaa puhuttelua ”mitä sanot”, ”kaipailitko” – kysymysten muoto yksiselitteistä vastausta hakeva: vaihtoehtokysymyksiä ja mahdollisen vastauksen sisältäviä arvioita 	Epäitsenäinen auktoriteetin tukea ja vahvistusta ratkaisulle hakeva varmistelijana
Huoletto- muuspuhe	<ul style="list-style-type: none"> – ratkaisujen ajoittaminen tulevaisuuteen – tulevien vaihtoehtojen kuvausta ilman tarkempaa erittelyä – potentiaalisia ilmaisuja ”ehkä teen näin, jos se onnistuu, sitten teen näin” 	Gradun alkuvaiheessa oleva tulevista ratkaisuista huolta kantamaton aloittelija

TAULUKKO 3 jatkuu

TAULUKKO 3 jatkuu

Ulkoistamispuhe	<ul style="list-style-type: none"> - narratiivinen rakenne: opiskelija aikoo toimia kompetentisti - olosuhteissa tapahtuu muutos - opiskelija joutuu toimimaan toisin - lopputulos tyydyttävä - opiskelijaa ohjaavina olosuhteina mm. kirjaston puutteet, kirjallisuuden liian vaikea sisältö, tutkittavien yllättävä toiminta, edellisen ohjaajan ohjeet 	Ulkoisesti ohjautuva olosuhteiden uhri ja omista ratkaisuksistaan vastuuta ottamaton opiskelija
Merkityspane	<ul style="list-style-type: none"> - viittauksia omaan ajatteluun ja tuntemiseen "oon ite miettiny" " se kosketti mua" - arkeen ja käytännön elämään liittyviä kuvauksia - rakenteena arjen ja käytännön kuvausten kytkeminen opinnäytteen kirjallisuuteen, käsitteisiin tai empiirisiin havaintoihin 	Opinnäytteen aihetta ja sisältöjä kokonaisvaltaisesti erilaisilla toimintakentillä pohtiva henkilökohtaisten merkitysten etsijä
Kyvyyttömyyspuhe	<ul style="list-style-type: none"> - viittauksia opinnäytteen tiedollisiin haasteisiin - kuvauksia ymmärtämiskyvyn rajoituneisuudesta - puhekielisiä ja metaforisia ilmaisuja esim. "ihan pihalla", "teoreettisessa suossa" 	Tunnollinen opiskelija, joka on kuitenkin kyvytön vastaamaan opinnäytteen asettamiin kognitiivisiin vaatimuksiin
Kriteeripuhe	<ul style="list-style-type: none"> - aktiivin 1. persoonana toimijana - argumentoituva rakenne "koska gradussa vaaditaan tätä, olen tehnyt näin" - oman tieteenalan opinnäytteen kriteerien kuvausta 	Kompetentti opinnäytteen tekijään kohdistuvista tieteenalan odotuksista tietoinen ja odotukset täyttävä opiskelija

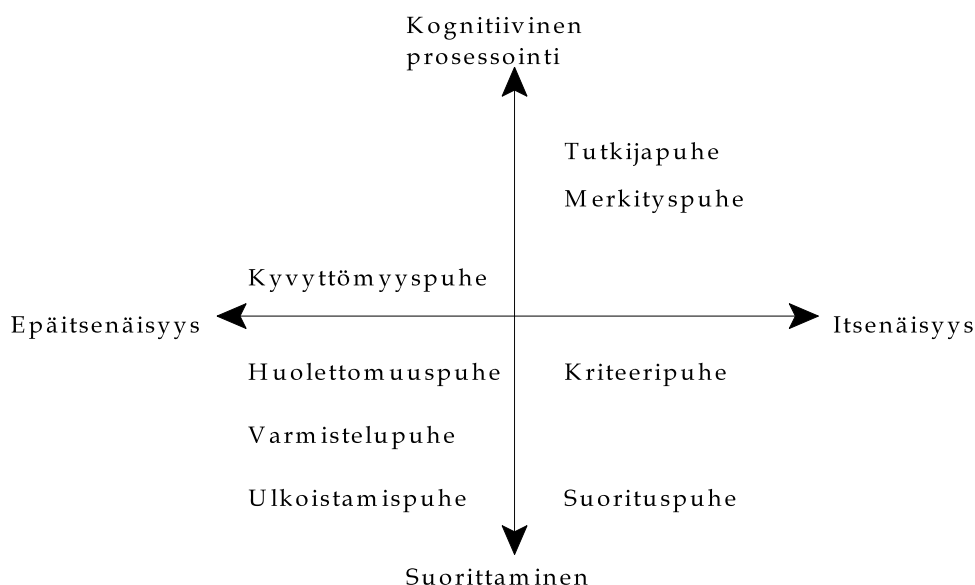
Tutkija- ja suorituspuhe muodostavat kiinnostavan vastaparin: molemmissa opinnäyte etenee, mutta etenemisen keskeiset piirteet jäsenyvät toisessa opinnäytteen tekijän kognitiivisista prosesseista käsin, toisessa mekaaniseen suorittamiseen pohjaavista toiminnoista. Toisaalta voidaan ajatella näiden puhetapojen täydentävän toisiaan. Välillä graduntekijä näyttäytyy orastavana tutkijanalkuna, välillä hän edistää opinnäytettä yhtenä opintosuorituksena. Tähän ulottuvuuteen tuo oman lisänsä kompetentin opiskelijan kuvaa tuottava kriteeripuhe. Ohjauksen näkökulmasta näissä puhetavoissa opinnäytteen edistyminen vaikuttaa hyvin etenevältä ja pääosin ongelmattomalta. Oman lisänsä tuo merkityspane. Merkityspane pitää sisällään opinnäytteen holistisen ulottuvuuden. Seminaaripuheen analyysi havainnollistaa myös opinnäytteen omakohtaisia merkityksiä ja tuo esille sen, että opinnäytteestä käytävässä keskustelussa voivat olla läsnä myös opiskelukontekstin ulkopuoliset gradun tekemiseen liittyvät merkitykset.

Suhde ohjaajaan auktoriteettina jäsenyyt erityisesti varmistelupuheessa. Tällainen epäitsenäinen opiskelijaidentiteetti tuo haasteita ohjaajan toiminnalle, jos ohjaaja haluaa pysyttäytyä vain ohjaajan roolissa eikä halua olla oppikirjamainen valmiita vastauksia antava tietopankki. Toisaalta varmistelupuhe kuvaa sitä, ettei ohjaajan auktoriteettiasemaa vuorovaikutuksen hierarkiassa voi mitätöidä ja

sivuuttaa, vaan se on läsnä myös opiskelun päätösvaiheessa tutkielmaseminaarisakin. Vaikka ohjaaja ei haluaisikaan auktoriteetin asemaa, graduntekijä voi silti odottaa ohjaajalta opettajamaista ehdottoman ja oikean tiedon esittämistä. Kyvyttömyyspuhe voidaan myös tulkita avunpyyntönä ohjaajalle. Ohjauksen näkökulmasta on haasteellinen tehtävä vastata tähän avunpyyntöön, kun opiskelija näyttäytyy varsin eksyksissä ja hukassa olevana ja kyvyttömänä itse ratkaisemaan opinnäyteprosessin valintatilanteita.

Omat haasteensa ohjaukselle asettaa myös ulkoistamispuhe. Ulkoistamispuhe on tehokas keino puolustautua kritiikiltä ja vetäytyä vastuusta. Ohjaajan kommentit ja kysymykset on helppo sivuuttaa ulkoistamispuheen avulla, mikä voi olla varsin turhauttavaa ohjaajalle hänen pyrkiessään ohjaamaan opinnäyteprosessia. Graduntekijän puheen eri variaatioista on tunnistettavissa kahdenlaisia jännitteitä. Toisaalta näissä selonteoissa omasta opinnäyteprosessista välittyy pyrkimys kognitiiviseen prosessointiin tai vaihtoehtoisesti suorittamiseen. Toisaalta opinnäytteen tekijä näyttäytyy joko itsenäisenä ja vastuullisena opinnäytteen edistäjänä, toisaalta epäitsenäisenä ohjaajasta ja muiden avusta riippuvaisena ohjauksen ja avun tarvitsijana. Näitä graduntekijän puheen ulottuvuuksia on kuvattu kuviossa 2.

Graduntekijän puheen variaatio on sijoitettu kuvioon 2 suhteessa näihin kahteen ulottuvuuteen. Itsenäistä graduntekijää, joka myös kognitiivisesti prosessoii opinnäytettään, kuvaavat tutkijapuhe ja merkityspuhe. Kriteeripuheessa on jo suorittamisen sävyä, vaikkakin sekin välittää kuvaa itsenäisestä graduntekijästä. Itsenäistä graduntekijää kuvaavasta puheesta suorituspuhe on nimensä mukaisesti painottunut suorittamiseen.



KUVIO 2 Graduntekijän puheen ulottuvuudet

Epäitsenäisen graduntekijän puheesta ainoa kognitiivista prosessointia jollain tavalla välittävä puhetapa on kyvyttömyyspuhe. Sen sijaan huolettomuuspuheessa ei enää näy havaittavia jälkiä kognitiivisesta prosessoinnista. Painokkaammin suorittamiseen suuntautuvat sekä varmistelupuhe että ulkoistamispuhe, joissa molemmissa graduntekijä näyttäytyy epäitsenäisenä. Varmistelupuheessa graduntekijä on ohjaajasta riippuvainen, kun taas ulkoistamispuheessa graduntekijä ajelehtii erilaisten satunnaisten ulkoisten tekijöiden ohjaamana.

5.2 Ohjaaja astuu näyttämölle

Edellisessä luvussa kuvasin graduntekijän puhetta omasta opinnäyteprosessistaan tutkielmaseminaarissa. Ohjaajan puheella on myös merkitystä sille, millaisena opinnäytteen tekeminen ja graduntekijät näyttäytyvät seminaarissa. Tässä luvussa tarkastelen ohjaajan puhetta gradun ja yleensäkin tutkimuksen tekemisestä. Ohjaajien puheesta oli tunnistettavissa yhteensä yhdeksän erilaista tapaa, joilla he puhuivat opinnäytteen tekemisestä. Ohjaajan puheen variaation nimesin asiantuntemuspuheeksi, motivointipuheeksi, vertaispuheeksi, vihjepuheeksi, demonstraatiopuheeksi, kartoituspuheeksi, kriteeripuheeksi, rajauspuheeksi ja yhteisöpuheeksi. Seuraavissa kappaleissa kuvailen tarkemmin näiden puhetapojen piirteitä.

5.2.1 Opettaja vihjaa ja kehottaa opiskelijaa ajattelemaan

Kaikissa seminaareissa ohjaajan puheen kirjoon kuului puhetta, jossa ohjaaja antaa opiskelijalle gradun tekemiseen liittyviä ohjeita ja kehotuksia. Tämän ohjeiden antamisen olen nimennyt *vihjepuheeksi*, koska puheessa ei anneta selkeitä ohjeita opiskelijalle vaan ohjeiden antaminen tapahtuu erilaisten vihjeiden avulla. Vihjerakenne ikään kuin pehmentää puhetta. Kuitenkin ohjaaja asemoituu tietäväksi auktoriteetiksi ja opiskelija ohjeiden suhteellisen passiiviseksi vastaanottajaksi. Vihjepuheen avainmetaforaksi kiteytyy ilmaisu ”sun kannattaa miettiä”, johon sisältyvät vihjeet sekä ohjeen seuraamisen välttämättömyydestä että ohjeen kehotuksesta kognitiiviseen prosessointiin. Vihjepuhe ei siis ole puhdasta toimintaohjeiden antamista vaan ennen kaikkea ohjaajan kehotuksia opiskelijan ajatteluprosessien aktivoimiseen.

Seuraavassa näytteessä 18 ohjaaja antaa ohjeita ja neuvoja opinnäytettään aloittelevalle Petterille.

Näyte 18 (TaloustiedeD)

- 1 Ohjaaja5: joo et siinä vaiheessa sul ois sitä teoriaa oltu luettuna jo jonkun verran että
- 2 tiedät (1) tiedät siitä nyt peruseriaatteet ainakin sul on ne tärkeimmät
- 3 lähteet jo tiedossa ja
- 4 Petteri: mm
- 5 Ohjaaja5: sitte tiedät menetelmän ja mielellään täytyy sitte tietää siinä vaiheessa tietää
- 6 ne yritykset ja (1) ja miettiä nyt ku sä rupeet tätä miettimään eteenpäin niin yks
- 7 mitä kannattaa alusta alkaen tietysti miettiä on se mitä ne sun tulokset sitten

- 8 ovat että mikä (1) mikä siitä on se tulos (1) sehän ei oo mikään budjetti
 9 sillä tavalla (.) niinku Artulla on esimerkiks tehty semmonen (.) työ
 10 niinku jotaki ihan uutta et sulla se on jotaki toisenlaista (4)
 11 Petteri: joo ei kai sitten muuta (.)
 12 Ohjaaja5: joo kiitoksia (3) - - ((ohjaaja siirtyy seuraavaan työhön))

Aluksi ohjaaja esittää neuvonsa ehdollisena konditionaalissa viittaten siihen, miten työtä kannattaisi edistää seuraavaan seminaariesitykseen. Ohjaaja viittaa rivillä 1 "siinä vaiheessa sul ois sitä teoriaa luettuna" odotuksiin ja jatkaa tarkentamalla näitä odotuksia. Tässä tarkennuskuvauksessa ohjaaja tuo esille ensimmäisen viittauksen kognitiiviseen toimintaan "tiedät siitä nyt ne peruseriaatteet". Tätä odotusta ohjaaja pehmentee hieman riveillä 2-3 muokkaamalla kognitiivisen prosessoinnin odotuksia toiminnallisempaan ohjeeseen "ainakin sul on ne tärkeimmät lähteet jo tiedossa". Rivillä 5 ohjaaja siirtyy toteavasta oheistuksesta pakottavampaan kuvaukseen ilmaisulla "täytyy - - tietää". Rivin 6 kuvaukseen "ku sä rupeet tätä miettimään" ei myöskään enää sisälly ehdollisuutta vaan se esitetään faktuaalisesti tapahtuvana, mihin viittaa kun-sanana käyttö. Odotuksia ei siten aseteta ehdollisesti tapahtuvaksi, vaan kyse on siitä, kun ne toteutuvat. Rivillä 7 ohjaaja tuo jälleen esille ohjeen ydinsisällön: "kannattaa alusta alkaen tietysti miettiä". Oletuksen itsestänselvyys tiivistyy *tietysti*-ilmaisussa.

Näytteessä 19 ohjaaja antaa vihjeitä opiskelijalle työn lähestymistavan rajauksesta:

Näyte 19 (TaloustiedeC)

- 1 Ohjaaja4: ja koko tään työn semmosessa fokuksessa että mitä on tää julkinen
 2 tilinpäätösinformaatio henkilöstöä koskeva informaatio niin silloin me
 3 ollaan silloin mä voisin niistä mä voisin tämmösen janan ja niitä (1) tai tää
 4 on nyt tämmönen (2) jatkumo enemmänkin kuin jana jossa ois ääripäitä
 5 ollenkaan mutta tota
 6 Taru: mm
 7 Ohjaaja4: mun mielestä nää on semmosia perusjuttuja mitä sun pitää kirkastaa jotenkin
 8 ihan tässä omassa työssäsi vielä tää on rajauskysymys myöskin
 9 Taru: mm (1)

Vihjepuhe kiteytyy rivillä 4, jossa ohjaaja ilmaisee lyhyesti odotuksen "sun pitää kirkastaa". Ohjaajan käyttämä metaforinen ilmaus *kirkastaa* voidaan tulkita viittauksena kognitiivisiin prosesseihin, kysymys on opiskelijan "ajatusten kirkastamisesta", kun hän selvittää työnsä *perusjuttuja* tai *rajauskysymyksiä* (riveillä 4-5). Tässäkin katkelmassa ohjeiden ensisijainen fokus tähdentää opiskelijan ajattelu-prosessin aktivointia.

Vihjepuheen muoto ei välttämättä ole käskymuotoinen kehoitus, vaan ohjeen seuraamisen välttämättömyyttä voidaan ilmaista pakottavuutta kuvaavien apuverbien avulla. Avainsanoja tämän ilmaisemisessa ovat kehotukset "sun kannattaa", "sun täytyy", "sun pitää" ja "sun tehtävä on", joilla ohjaaja viestittää opiskelijalle, että tämän on syytä ottaa ohje vakavasti ja toimia sen mukaisesti. Tämä ohjeen faktuaalisena ja välttämättömyytenä ilmaiseminen muistuttaa muodoltaan Hen (1993) havaintoja yliopiston opinto-ohjauksesta. Hen havaintojen mukaan opinto-ohjaajat modifioivat faktuaalisiksi ja pakkoa ilmaiseviksi

sellaiset neuvot, jotka sisällöllisesti liittyivät yliopiston institutionaalisiin odotuksiin opintojen suorittamisessa. Tällöin ohjeen muoto toimii vihjeenä opiskelijalle, missä rajoissa hänen valinnanvapautensa liikkuu opintojen suunnittelussa. Tällainen vihjerakenne sisältyy myös ohjaajan vihjepuheeseen. Vihjepuheessa kuuluu instituution autoritäärinen ääni, jonka valvojana opinnäytteen ohjaaja toimii. Vihjepuheelle tyypillinen ilmaisu "sun kannattaa" vihjaa opiskelijalle, että hänelle tulee olemaan hyötyä tämän ohjeen noudattamisesta tämän koulutusinstituution sisällä.

Kiinnostavaa on kuitenkin se, että sisällöllisesti vihjepuhe implikoi opiskelijan ajattelutaitojen ja omakohtaisten ratkaisujen tekemisen tärkeyttä opinnäytteen edistämässä. Vaikka vihjepuhe sisältää opinnäytteen edistämisen kannalta toiminnallisiakin ohjeita, keskeisimmäksi ohjeiden sisällöksi kohdentuu opiskelijan ajattelutoiminta. Vihjepuhe viestii sitä, että ajattelemisella, pohdinnalla ja ratkaisujen puntaroimisella on keskeinen rooli opinnäytteen tekemisessä ja että menestyksekkäs opiskelija prosessoi työtään kognitiivisesti. Vihjepuheen keskeisin toimintaa kuvaava verbi onkin usein "miettiminen". Tämä vihjepuheen piirre näyttäytyy erityisen kiinnostavana suhteessa Zellermyerin (1989) tiivistämiin opiskelijoiden odotuksiin konkreettisesta ja yksityiskohtaisesta palautteesta kirjallisten tehtävien työstämisessä. Tällaisia täsmäohjeita ei seminaarissa anneta. Ohjaaja ainoastaan vihjailee opiskelijalle oman ajattelun tärkeydestä, mutta ei anna tarkkoja ohjeita opinnäytteen työstämiseen. Seminaarin vihjepuhe näyttäisi siten kiteytyvän kaikkein keskeisimpään akateemiseen taitoon, kykyyn itsenäisesti ajatella ja punnita erilaisia vaihtoehtoja.

Vihjepuhe oli tunnistettavissa myös keskustelun kulun ohjaamisessa, kuten seuraavassa näytteessä 20. Tämä katkelma on opiskelijoiden töiden tilannekatsauksesta, jossa ohjaaja kyselee opiskelijan työn edistymisestä.

Näyte 20 (KasvatustiedeA)

- 1 Ohjaaja1: Johanna sitten (2)
- 2 Johanna: niin tota noin [yskähdys] mä huomasin sitten kun mä rupesin lukeen
- 3 näitä muita että mä loppujen lopuks hirveen vähän pyöritin tätä aihetta
- 4 tässä näin
- 5 Ohjaaja1: *no nyt saat pyörittää lisää*
- 6 Johanna: niin niin tota noin nyt tää on ollu sillai et mul on ollu tenttiin lukemista
- 7 täs nyt viimeset kaks viikkoo et tää on ollu ihan niinkun sillai syrjässä
- 8 näin et nyt mä tänään iltapäivällä sitten rupesin uudestaan kattoon tätä
- 9 ja must tuntu ihan uuh apua että nyt on kaikki ajatukset ihan sekasin (2)
- 10 Ohjaaja1: *no voitais nyt niitä vähän järjestää*
- 11 Johanna: hhhhh niin (3) lähinnä mulla nyt niinkun uudestaan heräs ajatuksii just
- 12 näistä ((alkaa kuvata aihettaan))

Rivillä 1 ohjaaja siirtää Johannalle vuoron kertoa oman työnsä vaiheesta. Johannan työ ei ole edennyt ja Johanna puolustele ulkoistamispuheella työn edistymättömyyttä syyttämällä tenttiin lukemista siitä, ettei ole ehtinyt työstää tutkiel-

mansa aiheita²⁸. Tämän jälkeen Johannan puheenvuoro tiivistyy kyvyttömyyspuheeseen: ”uuh apua nyt on kaikki ajatukset ihan sekaisin”. Ohjaaja siirtyy vihjepuheeseen rivillä 5. Tässä ohjaajan vihjepuhe toimii keskusteluohjeena, jolla ohjaaja kehottaa Johannaa aktivoimaan ajatuksiaan hänen työstään keskusteltaessa. Ohjaajan verbi-ilmausten *pyörittää* rivillä 5 ja *järjestää* rivillä 10 voi tulkita viittaavan kognitiivisiin prosesseihin. Ohjaaja tarttuu Johannan omiin ilmaisuihin riveiltä 4 ”pyöritin” ja 9 ”ajatukset ihan sekaisin”. Ohjaajan vihjepuhe alkaa rivillä 5 ikään kuin luvan antamisella ”saat pyörittää”. Koska luvan antaa ohjaaja opettajan roolissa, luvan antamista voidaan pitää näennäisenä, sillä ohjaajan lupa on tulkittavissa myös kehotukseksi, jota opiskelijan on noudatettava. Johanna reagoikin ohjaajan vihjepuheeseen tällä tavoin ja ryhtyy rivillä 11 tuomaan esille ajatuksia aiheestaan.

Vihjepuhetta esiintyi erityisesti silloin, kun ohjaaja puuttui opiskelijan mahdolliseen puutteelliseen tai virheelliseen toimintaan. Seuraavassa näytteessä 21 taloustieteen seminaarissa on keskusteltu Villen työn nimestä. Näytteen alussa Villen opponenttina toiminut Joel esittää myönteisiä arvioita nimestä. Ohjaaja keskeyttää opponentin puheen ja aloittaa vihjepuheen. Ohjaajan puheen keskeisenä viestinä välittyvät vihjeet opinnäytetyön otsikon muotoilun tärkeistä periaatteista.

Näyte 21 (TaloustiedeA)

- 1 Joel: niin mun mielestä ainakin heti otsikon luettuani niin et teknokuplahan
 2 on käsitteenä jo kuitenkin niin tunnettu että tosi osuva otsikko että
 3 tuskin sitä nyt tarvitsee enää niinku miettiä että kattoo sisältöä niin se
 4 osuu niinku hyvin kohdalleen siihen
 5 Ohjaaja3: jos mää kommentoin samalla sitte näitä [juttuja
 6 Ville: [joo
 7 Ohjaaja3: mitä tulee tässä niin sää luit sen pitemmänkin otsikon niin *tässähän tulee*
 8 *luonnollisesti kysymys siitä, että kuvaako otsikko työn sisältöä* ett tässä *tietysti*
 9 kun puhutaan teknokuplayrityksistä niin täähän ei vielä rajaa sitä yritysjoukkoa
 10
 11 Ville: [joo ei]
 12 Ohjaaja3: [että] se voi luvata lukijalle enempi että *siinä mielessä se pitempi otsikko on*
 13 *turvallisempi* (1)
 14 Ville: se ei oo niin se on tää on sit taas luettavampi (2) kolmen rivin otsikko ei
 15 oo että
 16 Ohjaaja3: no *kyllä valitettavasti nää tahtoo monta kertaa nää otsikot olla* aika pitkiä että
 17 Ville: niin
 18 Ohjaaja3: että tossa on *just tietysti* (1) *se keskeinen kysymys on että näkyykö se tuossa*
 19 *otsikossa se rajaus* koska sulla on kuitenkin tää empiria tässä että se teknokuplayritykset
 20 niin se on huomattavasti suurempi joukko yrityksiä kuin
 21 mitä sä loppujen lopuksi tässä sitten käsittelet
 22 Ville: kyllä (1) °se on totta°
 23 Ohjaaja3: koska sää oot rajannu sitä joukkoo tietyllä tavalla että se se rajaus ei näy
 24 tässä otsikossa

²⁸ Tenttiin lukeminen ja muut opintosuoritukset olivat myös *ulkoistamispuheessa* näkyviä sisältöjä, joiden kuvattiin estäneen opiskelijaa gradutyönsä onnistuneessa edistämises-

- 25 Ville: ei joo
 26 Ohjaaja3: että sitä voi kritisoida tietysti (2) o-otsikko on aina semmoinen johon pitäis ens-
 27 ensimmäiseks on kiinnitettävä huomiota

Villen työtä opponoiva Joel arvioi työn nimen olevan "osuva" rivillä 2 ja "hyvin kohdalleen osuva" rivillä 4. Opponentti ei osoita nimessä olevan kritisoitavaa. Ohjaaja puuttuu keskusteluun rivillä 4 ja oikeastaan keskeyttää opponoinnin. Ohjaajan keskeyttäminen viittaa siihen, että hänen näkemyksensä työn nimestä poikkeaa opponentin arviosta. Tällainen tilanne, jossa opiskelijan ratkaisu ei näytä hyvältä tai toimivalta, on otollinen vihjepuheen esiintymiselle seminaarikeskustelussa. Ohjaajan vihjepuhe alkaa riveillä 7–8 ilmaisulla "tässähän tulee luonnollisesti kysymys siitä - -". Ohjaajan ilmaisussa *tässähän* liitepartikkeli *-hän* vihjaa samaan kuin sitä seuraava ilmaisu *luonnollisesti*. Ohjaaja osoittaa väitteensä ilmiselväksi ja yleisesti hyväksyttäväksi asiaksi. Näillä ilmaisuilla ohjaaja antaa vihjeen, miten puheessa seuraavana esitettäviin asioihin olisi suhtauduttava. Vihjeet viittaavat siihen, että jatkossa heräävä kysymys otsikon ja sisällön vastavuudesta on väistämätön. Tätä painottaa puheen jatkuessa annettu uusi vihjesana *tietysti* rivillä 8, joka osoittaa, että ohjaajan esittämä tulkinta opiskelijan otsikon rajautumattomuudesta olisi itsestään selvä ja kiistämätön.

Villen ilmaistessa tyytymättömyyttä ohjaajan tulkintaan otsikon osuvuudesta riveillä 14–15 ohjaaja jatkaa uudella vihjestrategialla. Ohjaajan ilmaisu "valitettavasti" toimii vihjeenä siitä, että esitetty väite pitkän otsikon sisällöllisestä kuvaavuudesta on niin kiistämätön, että ohjaajakaan ei mahda asialle mitään ja hänkin voi vain valitella tilannetta. Ohjaajan kuvaus tuottaa läsnäolevaksi sekä opiskelijaa että ohjaajaa sitovat säännöt, joiden mukaan tutkimusta on tehtävä. Näiden sääntöjen toimijoista riippumattomuus implikoituu siinä, että otsikoiden taipumus olla pitkiä esitetään vielä kuvaamalla otsikot itsenäisinä toimijoina. Kuvaus "tahtoo - - nää otsikot olla" häivyttää kirjoittajan vaikutuksen otsikoiden pituuteen ja personoi otsikot aktiivisiksi toimijoiksi, joilla on taipumus toimia tietyllä tavalla. Villen ryhtyessä myötäilemällä kuuntelemaan tätä vihjettä ohjaaja jatkaa edelleen uudella vihjeellä, että rajausta on otsikon "tietysti se keskeinen kysymys". Tässä jälleen ilmaisu *tietysti* viittaa asian itsestäänselvyteen ja ilmeisyyteen. Adjektiivi *keskeinen* taas vihjaa, että on kysymys erityisen tärkeästä kysymyksestä. Myös ohjaajan vihjepuheen päättävässä kuvauksessa riveillä 26–27 toistuu ilmaisu *tietysti*, mikä vahvistaa jälleen asian itsestäänselvyttä. Ääri-ilmaisu *aina* toimii myös asian ehdottomuuden korostajana. Vihje hyvästä otsikosta tärkeiden asioiden listan alkupäähän sijoittuvana asiana annetaan samankaltaisella ääri-ilmaisulla *ensimmäisenä*, mikä Pomerantzin (1986) mukaan korostaa asian tärkeyttä.

Vihjepuhe sisältää samankaltaisen vihjerakenteen kuin yliopisto-opettajien luentopuhe. Flowerdrewin (1992) mukaan luentopuheelle on tyypillistä, että luennoitsija antaa vihjeitä siitä, että luennoissa tulee kohta tärkeä tai keskeinen asia ja auttaa opiskelijaa kiinnittämään huomiota niihin. Seminaarissa ohjaajan vihjepuhe toimii samalla tavalla kohdistamalla huomion keskeisiin seikkoihin opin-
 näytteen tekemisessä. Vihjepuheessa ohjaaja esiintyy samalla tavalla tietävänä ja asiantuntevana auktoriteettina kuin luentoa pitävä opettaja. Opiskelijan rooli on

pomia vihjeiden avulla ohjaajan auktoriteettina jakamaa menetelmätietoa, näkemyksiä tutkimuksen tekemisen keskeisimmistä kysymyksistä ja yleisesti hyväksytyistä menettelytavoista. Edellisissä esimerkeissä opiskelijat osoittavat myöntelemällä vastaanottavansa vihjeitä. Ohjattavat mukautuvat keskustelussa opettajan auktoriteettiin. Taloustieteen seminaarissa aluksi esiintynyt Villen vastustuskin kääntyy vastaanottaviksi myötäileviksi ilmaisuiksi. Ville jopa vahvistaa ilmaisulla "se on totta" (näyte 21 rivi 22) ohjaajan kuvauksen faktuaaliseksi ja kiistämättömäksi.

Vihjepuheessa on oma erityinen akateemisen opiskelun sävy nsä ohjeiden kohdentuessa juuri ajatteluprosesseihin. Kiinnostavaa on myös se, että ohjeen sävy on pakottava ja sisältää vihjeen siitä, että opiskelijalle on hyötyä ohjeen noudattamisesta. Vihjepuheen sisällön voisi siis kiteyttää siten, että opinnäytteen tekijälle on hyötyä ajattelemisesta. Ohjaaja on mitä suurimmassa määrin autoritäärinen opettaja, vaikka auktoriteetin pyrkimys onkin kannustaa ja ohjata opiskelijaa itsenäiseen ajatteluun. Opettajamaisuus syntyy ohjeen muodosta, se noudattaa opettajalle tyypillistä puhetta kehotusten ja ohjeiden antajana ja implikoii puhujan auktoriteettia.

5.2.2 Opettaja demonstroi, luennoi ja päättelee

Demonstraatiopuheessa ohjaaja ottaa opettajan luennoivan tyylin ja kuvailee erilaisia vaihtoehtoja ja niiden seurauksia. *Demonstraatiopuheessa* on opettavainen perussävy. Se näyttäisi välittävän opiskelijalle opettajan havainnollistamaa erilaisten vaihtoehtojen pohdintaa. Puheen luennon sisällöllisenä kohteena esiintyvät sekä metodologiset että käsitteelliset opinnäytteen ja tutkimuksen tekemisen kysymykset.

Seuraavassa näytteessä 22 palaamme graduntekijän puheessa esiteltyyn kasvatustieteen seminaariin, jossa Emilia vastaa työstään asetettuihin kysymyksiin kyvyttömyyspuheella. Ohjaaja vastaus Emilian kyvyttömyyspuheeseen havainnollistaa, miten menetelmän soveltamista voisi tulkita. Ohjaaja kuvailee konkreettisesti vaihe vaiheelta ajattelukuviotaan tuoden esille logiikan, jonka avulla voisi päätyä tyydyttävään vastaukseen metodin soveltamisesta.

Näyte 22 (KasvatustiedeC)

- 1 Emilia: oon muutenki niinku mä oon hirveesti pohtinu tätä asiaa et välillä niinku
- 2 oivaltaa sen ja sitten taas niinku et no ei nyt tähän on ihan sama juttu
- 3 Ohjaaja2: mut aatelkaapas että (.) minkä sä täällä eka sivulla (.) minkälaisen esimerkin
- 4 avulla sä yrität nyt tätä hahmottaa
- 5 Emilia: niin tää on tää on Martonin esimerkki
- 6 Ohjaaja2: nii Ma- nii Martonin esimerkki siis tään että tuota hhh että miksi toiset lapset
- 7 menestyvät paremmin koulussa kuin toiset
- 8 Emilia: mm-m
- 9 Ohjaaja2: että tää on nyt esitettäisiin meille jossakin tällasessa koeas- joku Marton
- 10 tulis tuosta ovesta ja esittäis meille tän kysymyksen ja pyytäs meitä vastaan-
- 11 maan tähän okei miksi toiset lapset menestyvät peremmin kuin toiset me
- 12 voisimme hhh me kirjottaisimme niinku sen oman käsityksemme varmaankin
- 13 nyt sitten essee esseenä eikö niin
- 14 Emilia: mm

- 15 Ohjaaja2: jokainen meistä Marton sais tästä (.) nää kahdeksan kappaletta tai kuinka
 16 monta yhdeksän kymmenen meitä tässä onkaan hhh *okei toinen kysymys*
 17 *olisi taas* että (.) mitä ihmiset ajattelevat miksi jotkut lapset menestyvät
 18 koulussa toisia paremmin (3) *niin niin (.) what is the difference*
 19 Emilia: niin elikkä (.) jos sä laittasi tämän esseeksi niin siihen tulis nimenomaan
 20 mitä mä oon halunnukin että mitä ihmiset ajattelee (.) niinkö
 21 Ohjaaja2: *niin niin (.) että eikö eikös näin ole että tällä toisella kysymyksellä nyt nimen-*
 22 *omaan tavotellaan sitä toisen asteen (.) näkökulmaa sitten (.)*

Ohjaaja aloittaa demonstraatiopuheensa kehotuksella "aatelkaapas" rivillä 3, mikä toimii vihjeenä huomion kiinnittämiseen. Tämän jälkeen ohjaaja jatkaa opetusepisodeihin. Hän suuntaa kysymyksen "minkälaisen esimerkin avulla sä yrität nyt tätä hahmottaa" avulla huomion käsiteltävän asian tarkasteluun ja tarkentaa ongelmakysymystä edelleen riveillä 6–7 "Martonin esimerkki siis tään että tuota hhh että miksi toiset lapset menestyvät paremmin koulussa kuin toiset". Tämän jälkeen ohjaaja vaihe vaiheelta osoittaa, miten kysymykseen voisi vastata.

Ohjaajan havainnollistaminen johtaa ongelman ratkaisuun, jonka ohjaaja esittää toteavana retorisenä kysymyksenä "eikös näin ole että tällä toisella kysymyksellä nyt nimenomaan tavotellaan sitä toisen asteen (.) näkökulmaa sitten". Emilia osallistuu ohjaajan demonstraatiopuheeseen tekemällä varmentavan kysymyksen riveillä 19–20, jonka avulla vahvistaa, että ymmärtää ohjaajan selostuksen oikein. Emilian rooli opiskelijana näyttäytyy lähinnä tiedon vastaanottajana. Ohjaaja on tiedollinen auktoriteetti, jonka hallussa on tietämys oikeasta vastauksesta tähän metodiseen ongelmaan. Kuitenkin ohjaajan esittämä ratkaisu ongelmaan implikoi mahdollisuutta, että Emilia voisi päätyä myös erilaiseen tulkintaan. Ohjaajan päättelyn johtopäätöksen retorinen kysymysmuoto riveillä 21–22 sisältää mahdollisuuden, että vastauksesta voidaan vielä keskustella. Ohjaajan tiedollinen auktoriteetti ei siten näyttäydy ehdottomana vaan se jättää oven auki myös opiskelijan omalle vaihtoehdoille toiminnalle.

Demonstraatiopuheelle on tyypillistä vaihtoehtojen seurausten tulkinnallisuus. Ohjaajan demonstraatiopuheen keskeisenä piirteenä onkin erilaisten metodisten ratkaisujen ja teoreettisten sitoumusten vaihtoehtojen seurausten esittäminen ja havainnollistaminen opiskelijalle. Seuraava näyte 23 kasvatustieteen seminaarista sisältää myös esimerkin ohjaajan demonstraatiopuheesta. Tässä on kyse aineistonkeruumenetelmän eduista ja heikkouksista, joita ohjaaja kuvailee opiskelijalle.

Näyte 23 (KasvatustiedeA)

- 1 Ohjaaja1: *mut tietysti se voi olla et se vali valikoi tämmösestä*
 2 Taina: mm
 3 Ohjaaja1: kirjottamisesta ne hyvät ainekirjottajat
 4 ?: mm
 5 Ohjaaja1: *tai joilta su- tulee niinkun sujuvasti tekstiä jotka on varmaan jo[mm] mut*
 6 *tietysti se on se hyvää puoli et sä voit saada niinkun niitä tietysti se että se on*
 7 *kouluaine tarkoittaa että sä saat niiltä huonoiltakin (.)sen kaks virkettä niinkö*
 8 *kaks ja puol virkettä saa koska*
 9 ?: mm
 10 Ohjaaja1: se on kouluaine ja koulussa pitää tehdä niinkun opettaja käskee et sitten

- 11 *jos sul olis tämmänen* niinkun vapaa-ajalla et et kirjottasit niinkun mulle
 12 *niin sit sä saat vaan niiltä* jotka on niinkun hyviä ja sujuvia kirjottajia *ja jäis*
 13 *nämä nämä* tuota kirjallisesti kommunikoinnottomat pojat ja tytötkin (-)
 14 hidas kirjottamaan

Ohjaaja tuo rivillä 1 esille ehdollisena vaihtoehdon seurauksia. Ehdollisuutta implikoi modaalisen apuverbin käyttö ilmaisussa: "se voi olla". Myöhemmin rivillä 7 ohjaaja viittaa vaihtoehdon vahvuuteen: "tietysti se on se hyvä puoli", joka myös esitetään modaalisen apuverbin avulla mahdollisen seurauksena: "voit saada". Ohjaajan puhe rakentaa siten kuvausta menetelmän hyödyistä ja haitoista ja esittää niiden mahdollisia seurauksia. Ohjaaja pehmentelee vaihtoehtojen pohdiskelua, mikä jättää lopullisen vastauksen avoimeksi.

Ohjaajan demonstraatiopuheen rakenne noudattelee vaihtoehtojen esittelyn kaavaa: jos x niin y tai jos z niin å. Voidaan myös kysyä, missä määrin demonstraatiopuheessa on läsnä luotsaaminen, jota opettaja tekee luokkahuoneessa pyrkiessään saamaan oppilaan tuottamaan oikean vastauksen (ks. Broady 1989, 138). Luotsaamisella opettaja rakentaa vaihe vaiheelta vastauksen valmiiksi ja ikään kuin auttaa oppilasta ymmärtämään asian, vaikka oppilas saattaakin vain mekaanisesti tuottaa opettajan hänelle valmiiksi antaman vastauksen. Tutkielmaseminaarissa ohjaajan demonstraatiopuheen modaalisuus jättää kuitenkin tilaa opiskelijan omalle ajattelulle. Ohjaajan auktoriteettipositio heijastuu vaihtoehtojen kuvausten monipuolisuudessa ja ratkaisun tekeminen jää kuitenkin ainakin näennäisesti opiskelijan vastuulle. Tutkielmaseminaarissa ohjaajan luentomainen demonstraatiopuhe ei siten varsinaisesti tuota ehdotonta opettajan auktoriteettia noudattavaa opiskelijaa vaan puheessa jää tilaa opiskelijan itsenäiselle valintaprosessillekin.

5.2.3 Opettaja kartoittaa kontrollikysymyksillä

Kommentoidessaan opiskelijan työtä ohjaaja esitti opiskelijalle erilaisia opiskelijan työhön liittyviä kysymyksiä. Näissä seminaareissa tällaisissa kysymyksissä oli kuitenkin opettajamainen kontrolloiva sävy. Seuraavassa näytteessä 24 keskustellaan Paulan työstä, jonka aineistonkeruun hän aikoo toteuttaa haastattelulla. Ohjaaja poimii kysymyssarjan avulla tietoa Paulan suunnitelmista. Keskustelun kulusta on tunnistettavissa ohjaajan kysymysten sarja, jolla opettaja kartoittaa opiskelijan tekemiä ratkaisuja. Tämänkaltaisen puheen olen nimennyt *kartoituspuheeksi*.

Näyte 24 (TaloustiedeB)

- 1 Ohjaaja3: *ketä sä haastattalet omistajayrittäjiä*
 2 Paula: joo
 3 Ohjaaja3: *siis jokaisesta kohderyhmästä yks henkilö*
 4 Paula: joo
 5 Ohjaaja3: *onks sieltä selvästi tunnistettavissa tietyllä tavalla pää päätekiäjät jossain*
 6 mielessä että
 7 Paula: no yhestä on yhdessä on kaks että tavallaan jos on vaikka kaks perustajaa
 8 tasapuolisia tai on usempi niin mä ajattelin että mä haastattelen sitä

- 9 joka on ollut toimitusjohtaja siinä vaiheessa
- 10 Ohjaaja3: joo
- 11 Paula: että sitä mä haastattelen henkilö joka on niinku eniten ollut mukana
- 12 siinäyrityksen kaikissa toiminnoissa
- 13 Ohjaaja3: joo siinähan vois olla mahdollista toteuttaa tommonen yhteishaastattelu
- 14 siinä että
- 15 Paula: niin joo
- 16 Ohjaaja3: jos on mahdollista kaks ihmistä muistaa paremmin ku yks
- 17 Paula: niin
- 18 Ohjaaja3: voi olla
- 19 Paula: niin ja voihan olla eri käsityksetki
- 20 Ohjaaja3: niin
- 21 Paula: niitten asioiden (-) tieteenki
- 22 Ohjaaja3: niin mm (4) *no mites sitten näitten* pääomasijotusyhtiöiden puolelta *onks*
- 23 *sieltä sitte kans*
- 24 Paula: no ajattelin että sieltä sitten kans henkilö joka on ollut sieltä pääomasijo-
- 25 tusyhtiön puolelta vastuussa niistä neuvotteluista
- 26 Ohjaaja3: joo
- 27 Paula: tietysti sielläkin on aina useampia henkilöitä se henkilö joka pystyy
- 28 tekeen päätöksen
- 29 Ohjaaja3: joo
- 30 Paula: joka on tehny päätöksen sit
- 31 Ohjaaja3: mm *ja sä oot selvästi tunnistanu nää henkilöt että ne on*
- 32 Paula: joo nehän on niille yrittäjälleki aika selvät että [kuka]
- 33 Ohjaaja3: [joo]
- 34 Paula: siellä on se joka jonka kanssa
- 35 Ohjaaja3: [joo]
- 36 Paula: [neuvo]tellaan ja kenen kanssa sitte sovitaan katotaan yksityiskohtaisesti
- 37 o[(- -)]o
- 38 Ohjaaja3: [*vielä*] *tohon sä oot haastattelulla sen aikonu toteuttaa ootsä pohtinu sitä*
- 39 Paula: no ((nauraen)) en niin hirveesti mulla oli jotenki pitkän aikaan semmon-
- 40 nen aika epävarma olo että mitä nyt yleensä kysynkään mutta siis enkä
- 41 oikeestaan oo edes lukuun mitään lähdeettä että miten näitä haastattelu-
- 42 tutkimuksia kannattaa toteuttaa että tämmösillä avoimilla haastatteluilla
- 43 missä mä ensin oon miettiny sen kysymysrunon etukäteen saa vastata
- 44 vapaamuotoisesti ja sitte mä esimerkiks nauhotan mieluummin kirjoitan
- 45 sen muistiin ja sitte saa vastata tavallaan kommentoida muutenkin siihen
- 46 asiaan liittyvää oleellista juttua jota mä en oo ehkä huomioinu siinä mun
- 47 Ohjaaja3: o^o
- 48 Paula: rungossa
- 49 Ohjaaja3: *periaatteessa haastattelussa on se kolmijako olemassa - -*

Ohjaajan ensimmäinen kysymys rivillä 1 sisältää ennakoinnin vastauksesta: ohjaaja kysyy "ketä sä haastattelet" ja jatkaa esittämällä ehdotuksen "omistajayrittäjiä". Paula vahvistaakin ohjaajan ennakoinnin oikeaksi rivillä 2. Tämän jälkeen ohjaaja jatkaa uudella kysymyksellä, joka tarkoittaa ensimmäistä kysymystä. Ohjaajan toteamus rivillä 3 "siis jokaisesta kohderyhmästä yks henkilö" ei muodoltaan ole kysymys vaan toteamus. Kuitenkin toteamus toimii kysymyksen tavoin ehdotelmana, jonka Paula rivillä 4 vahvistaa oikeaksi.

Riveillä 5-6 ohjaaja esittää kysymyksen, joka sekin on muodoltaan vaihtoehdokysymys ja siten vastausvaihtoehtoja rajaava. Paula vastaa kysymykseen

kuitenkin laajemmin kuin pelkästään myöntämällä tai kieltämällä ja ohjaaja jättää kysymyspatteristonsa sivuun ja demonstroi vaihtoehtoja haastateltavien rajaukseen. Ohjaaja palaa kysymysrakenteeseen rivillä 22 ilmaisulla “mites sitten”, joka viittaa siihen, että asian käsittely jatkuu seuraavaan kohtaan. Tällöin käsitellään Paulan tutkimuksen toista haastateltavien ryhmää, joiden osalta ohjaaja jälleen kysyy vaihtoehtokysymyksen. Kuunneltuaan ja myönneltyään Paulan vastauksen ohjaaja jatkaa kysyvällä toteamuksella “ ja sä oot selvästi tunnistanu nää henkilöt että ne on” rivillä 33. Paula vahvistaa ohjaajan oletuksen ja selventää lisää tunnistettavuuden perusteita riveillä 32, 34 ja 36. Näytteen lopussa ohjaaja jatkaa kysymyksiään. Hän siirtää “vielä” sanalla aiheen käsittelyä jälleen eteenpäin haastattelun toteutukseen. Toisaalta *vielä* ilmaisee myös sitä, että saman asian käsittely jatkuu ja ohjaaja jatkaa kartoittamista. Ohjaajan viimeinen kysymys kohdentuu siihen, kuinka valmistautunut Paula on haastattelun toteuttamiseen. Ohjaajan kysymyssarja päättyy, kun Paula ilmaisee *suorituspuheellaan* riveillä 39–46 olevansa kohtuullisen valmistautumaton haastattelun toteuttamiseen. Tämän katkelman jälkeen seminaari jatkuu ohjaajan demonstraatiopuheella haastattelun toteuttamiseen liittyvistä vaihtoehdoista.

Ohjaaja poimii kysymyspatteriston avulla vaihe vaiheelta esille sen, miten Paula on aikonut toteuttaa työnsä empiirisen osuuden. Kiintoisaa on kysymysten muoto ja rakenne. Monet kysymykset sisältävät jo ennakoidun vastauksen ja osa on suoranaisia yksinkertaisia vaihtoehtokysymyksiä, joiden toinen vastausvaihtoehto on oletettu ‘oikea’ vastaus. Osa kysymyksen funktiota toteuttavista ilmaisuista eivät ole edes kysymyksiä vaan ehdotelmia, joihin ohjaaja odottaa opiskelijan vahvistavan toimineensa tai aikoneensa toimia ehdotuksen mukaisesti. Kysymykset ovat kuitenkin sävyiltään aitoja kysymyksiä, eivät siis tyypillisiä opettajan tekemiä kysymyksiä, joihin opettaja tietää vastauksen. Vaikka kysymykset implikoivat ohjaajan toiveita vastausten suhteen, on yhtä mahdollista, että opiskelija vastaa toisin kuin ohjaaja vihjaa olevan oikea vastaus. Ohjaajan näkökulmasta opiskelijan vastaus voi kuitenkin olla väärä. Ohjaajan kysymykset siten ikään kuin kontrolloivat opiskelijan toiminnan onnistuneisuutta, kysymys kysymykseltä ohjaaja poimii varmennusta sille, että opiskelijan ratkaisut ovat toimivia ja onnistuneita. Paulan vastaukset vahvistavat ohjaajan oletuksia. Ohjaaja jatkaa kysymyspatteristoaan niin kauan kunnes Paula ilmaisee, ettei ole valmistautunut haastattelun toteuttamiseen. Tämä ‘väärä’ vastaus lopettaa ohjaajan varmentavien kysymysten sarjan. Ohjaaja siirtyy demonstraatiopuheeseen rivillä 50 ja ryhtyy opettamaan, mitä Paulan kannattaa ottaa huomioon haastattelun toteutuksessa.

Voidaan ajatella, että kartoituspuheella ohjaaja sijoittaa opiskelijan opinnäytteen tekijänä tutkimuksen teon kartalle. Kysymyspatteriston avulla ohjaaja paikantaa opiskelijan osaamisen rajoja. Ohjaaja itse näyttäytyy tutkimuksen teon asiantuntijana ja auktoriteettina. Hänen kysymyksensä implikoivat ohjaajan tarjoamien vastausten olevan oikeita ja varmoja ratkaisuja. Tyypillistä kartoituspuheelle on se, että ohjaajan kysymykset esiintyvät vuorovaikutustilanteessa sarjoina, joiden välissä opiskelijalla on tilaa vastata. Kysymykset hakevat yleensä selkeitä ja lyhyitä vastauksia, usein vastaukseksi riittää vain ohjaajan ehdotuksen toteaminen paikkansa pitäväksi.

Näytteessä 25 taloustieteen seminaarissa tulee esille kartoituspuheeseen sisältyvä opettajan positiota korostava piirre. Tässä näytteessä ohjaaja viittaa opiskelijan seminaariesitelmään ja ikään kuin referoiden tiivistää siinä esille tuotua tietoa opiskelijan ratkaisusta.

Näyte 25 (TaloustiedeA)

- 1 Ohjaaja3: mm (9) tässä tietien tietysti tulee tää tää on sivulla kuus oikeestaan *sää*
- 2 *toistat siinä sen tavoitteen mikä on siinä sivulla kaks*
- 3 Ville: joo (1)
- 4 Ohjaaja3: no sit *sää selität sitä* että (rykäisy) ohjauksen onnistumista voidaan tarkas-
- 5 tella tunnuslukuanalyysillä sekä kasvun hallinnan malleilla et .hh (.) tää
- 6 tietyllä tavalla mittaa sitä empiriaakin vähäsen et (1) mä vaan mietin sitä
- 7 ((rykäisy)) et millä tavalla sulla on tää empiria sitten täällä et siel on (1)
- 8 toisaalta niinku nää kasvun hallinnan mallit indikois sitä että *sää haluat tunnis-*
- 9 *taa* sieltä ne kasvun hallinneet ja ne jotka ei oo hallinneet sitä kasvua (2)
- 10 et sulla ikään kuin se aineisto jollain tavalla niinku (1) jakaantuu luokkiin
- 11 Ville: mm=
- 12 Ohjaaja3: *=onks sulla sitte tarkotus tunnuslukujen avulla kattoo vielä* tarkemmin sitä et
- 13 (1)

Ohjaajan kartoittava kysymys (rivillä 13) nojaa tavallaan informaatioon, jonka ohjaaja tuo esille riveillä 4–10. Ohjaaja ikään kuin tekee tulkintaa siitä, miltä opiskelijan ratkaisu näyttää ohjaajan asiantuntemuksen valossa. Riveillä 8–9 ohjaaja esittääkin hypoteettisen tulkinnan opiskelijan aikeista “sää haluat tunnistaa”. Ohjaajan kartoituspuheeseen voi sisältyä siten myös tällaisia tulkintoja opiskelijan työssään tekemistä ratkaisuksista ja hänen mahdollisista suunnitelmistaan. Näiden pohjalta ohjaaja voi edetä kartoittaviin ja kontrolloiviin kysymyksiin, joilla poimia lisätietoa opiskelijan aikeista.

Kartoituspuhe on sävyltään ehkä kaikkein autoritäärisintä ohjaajan puhetta. Sen sisältämä opettajan auktoriteettia ja tietämystä implikoiva kysymysrakenne asettaa opiskelijan vastaamaan ohjaajan kysymyksiin oikein tai väärin. Tällöin oikean vastauksen kriteerit määrittää ohjaaja opettajan asemassa asiantuntijan tietämyksellä. Kartoituspuhe on ehkä myös holhoavin repertoaari siinä mielessä, että tässä oikean vastauksen olemassaolo on ilmeinen eikä kysymys ole enää niinkään erilaisten vaihtoehtojen valinnasta ja puntaroinnista. Graduntekijä ikään kuin kysyttäessä tilittää ohjaajalle työtään ja ohjaaja samalla implisiittisesti arvioi, miten hyviä tai toimivia ratkaisut ovat olleet.

5.2.4 Opettaja määrittelee gradun kriteerejä

Ohjaaja esiintyi tässä seminaariaineistossa myös opinnäytteen kriteerien määrittelijänä. Seuraavassa näytteessä 26 palataan Artun työn käsittelyyn taloustieteen seminaarissa. Arttu on omassa alkupuheenvuorossaan kuvaillut muun muassa sitä, kuinka täyttää tieteenalalla opinnäytteelle asetetut tutkielmassaan. Ohjaaja aloittaa oman arvionsa määrittelemällä opinnäytettä ja sille asetettuja kriteerejä. Ohjaajan *kriteeripuheeksi* nimeämässäni puheessa jäsentyy sisällölliseksi teemaksi pro gradu -tutkielman opinnäyteluonne, jolla osoitetaan osaamista. Kriteeripuheella ohjaaja eksplikoi nämä opiskelijan osaamiseen kohdistuvat odotukset.

Näyte 26 (TaloustiedeD)

- 1 Ohjaaja5: joko sä lopetit
 2 Arttu: no mä voin sit täst vielä [jossain välissä]
 3 Ohjaaja5: [joo] sitä voi väliinki esittää jos sulle jotaki tulee mieleen (.) no jos ensin
 4 lähetään ihan tällain niinku laajasta (.) laajoista näkökulmasta *semmosia*
 5 *nyt tässä mietitty tätä gradun tasoa et mitä gradussa pitää olla* että palaan sit
 6 siihen balanced score cardiin (-) enemmän jos aattelee niinku balanced
 7 score cardia niin kyllähän tässä niitä samoja piirteitä on niinku huomasi
 8 ja sanoit mutta tuota kyllä mun mielestä niinku balanced score card on
 9 aika iso paketti niinku ja jos lähetään mittaamaan tosiaan kaikkia niitä
 10 tekijöitä mitä siellä on (1) ja laatimaan niille mittaria niin *mun mielestä se*
 11 *menee vähän niinku isommaksi [ku pelkkä gradu suoraan sanottuna]*
 12 Arttu: [(- -)] sen myös rajasinkin siinä
 13 Ohjaaja5: joo
 14 Arttu: pois et mä totesin vaan et riittää nämä perusasiat (1) perusasiat tässä
 15 vaiheessa että kyllähän se tietysti gradussa riittää että mulla on jonkun
 16 näkönen malli mä testaan tota niinku se [(-)]
 17 Ohjaaja5: [mm]
 18 Arttu: toimii eihän se sinänsä sen mallin laajuus (1) ole oleellinen asia vaan se
 19 että (1) onko oonko mä pystyny tämmösen mallin luomaan=
 20 Ohjaaja5: =mm
 21 Arttu: että toimiiko se sehän sehän on tietysti ja tietysti tämmösissä kehittämis-
 22 tutkimushommissa se (varmaan) vähän riippuu aina myös siitä ohjaajas-
 23 ta että (.) tiettyyn kohteeseen tulee toisenlainen toiseen tulee toisenlainen
 24 ja (2) se on näin et se on (.) ((rykäisee)) (1) vähän flunssaa päällä ollu
 25 tuossa pari päivää mutta se on aina aina tuota niin riippuu riippuu
 26 tosiaan siitä ympäristöstä missä toimitaan niin se niin et siihen vaiki-
 27 tietyllä tavalla vaikutetaan tietyllä tavalla niin ei pysty vaikuttaa eto (1)
 28 Ohjaaja5: mm ja sit *jos aatellaan sitä gradua ylipäätään et mikä on se taso ja mitä sillä*
 29 *saavutetaan ja mitä sitä tavoitellaan nii mun mää aattelen et gradu on opin-*
 30 *näytetyö ei se oo mikään elämäntehtävä eikä se oo mikään sellanenkaan et siinä*
 31 *nyt tarvii hirveesti uutta teoriaa kehittää sittenhän se menee jo jatko-opintoihin*
 32 *jos se jos siinä pystytään niinku kehittämään kokonaan uus järjestelmä että se*
 33 *on opinnäytetyö jolla osotetaan et nää asiat hallitaan ja osataan rakentaa*
 34 *tällanen järjestelmä ja minusta niinku tässä ne piirteet ihan riittävästi on*
 35 *ei tää niinku minusta sillä tavalla (.) niinku laajentamista mihinkään*
 36 *suuntaan (1) edellytä (1) no tuota sit jos mennään tänne vähän pienempiin*
 37 *asioihin siis gradun tasosta tekstiä tää pääsääntöisesti on siis ilman muuta - -*
 38 *((ohjaaja jatkaa työn sisällön arviointia))*

Rivillä 5 ohjaaja tuo esille gradun tasovaatimukset. Tällä hän implikoi, että tutkielmalle on olemassa tietyt odotuksen sen tasosta. Näitä tasovaatimuksia ohjaaja ilmaisee kuitenkin negaation kautta kuvaamalla, mitä gradu ei ole ja mikä ylittää jo gradun tason. Riveillä 9–11 ohjaaja sanoo “ja jos lähetään mittaamaan tosiaan kaikkia niitä tekijöitä mitä siellä on (1) ja laatimaan niille mittaria niin mun mielestä se menee vähän niinku isommaksi ku pelkkä gradu suoraan sanottuna”. Myöhemmin ohjaaja ilmaisee käänteisesti gradun opinnäytetyön vaatimuksia luonnehtimalla rivillä 29–31 “gradu on opinnäytetyö ei se oo mikään elämäntehtävä eikä se oo mikään sellanenkaan et siinä nyt tarvii hirveesti uutta teoriaa kehittää”. Tämän jälkimmäisen teorian kehittämisen tavoitteen ohjaaja määrittääkin jo jatko-opintojen kriteereihin ja asettaa tällä vastakkain gradun ja jatko-opintotutki-

mukset. Vastakkainasettelun kautta gradu myös näyttäytyy vaatimattomammalta ja vähäpätöisemmältä kuin jatko-opinnot. Riveillä 32–33 ohjaaja tuo ensimmäisen kerran esille gradun kriteerejä vaatimusten kautta: “se on opinnäytetyö jolla osotetaan et nää asiat hallitaan ja osataan rakentaa tällanen järjestelmä”. Rivillä 37 ohjaajan arvio “gradun tasosta tekstiä tää pääsääntöisesti on siis ilman muuta” implikoi tekstin laadun yhdeksi gradun tasokriteeriksi.

Arttu yhtyy ohjaajan kriteeripuheeseen ja tuottamallaan graduntekijän kriteeripuheella identifioituu kompetentiksi kriteerien täyttäjäksi. Ohjaaja ja opiskelija tuottavat siten yhteistä tulkintaa gradun vaatimuksille ja opiskelijaan kohdistuville odotuksille. Ohjaaja määrittelee odotuksia ja Arttu osoittaa, miten hän opiskelijana on vastannut näihin odotuksiin.

Gradun kriteerien määrittäminen negaation kautta toistuu ohjaajien kriteeripuheessa. Seuraavassa näytteessä 27 kasvatustieteen seminaarista ohjaaja kartoittaa Johannan aineistonkeruun suunnitelmia.

Näyte 27 (KasvatustiedeA)

- 1 Ohjaaja1: - - (5) no minkälainen miten sää nyt aattelet minkälainen tutkimus sul
- 2 nyt on niinkun mahdollisena niinkun mielessä et *se vois vaikka nyt sul oli*
- 3 *näitä et se voi olla opiskelijoita*
- 4 Johanna: mm
- 5 Ohjaaja1: *niinkun pieni määrä opiskelijoita*
- 6 Johanna: mm
- 7 Ohjaaja1: *koska tää on gradu*
- 8 Johanna: mm
- 9 Ohjaaja1: *täytyy olla niinkun riittävän pieni ja älä anna sen häiritä että että ne panee*
- 10 *viis tuhatta tai*
- 11 Johanna: niin
- 12 Ohjaaja1: *seitsemän tuhatta ((naurahtaen)) tai kolme sataa tai muuta niin ne tekee*
- 13 *ammattitutkijat tietysti tekee*
- 14 Johanna: mm
- 15 Ohjaaja1: *nyt toisella tavalla niil on sen verran rahoja pieni määrä opiskelijoita ne sä*
- 16 *voisit sitten esimerkiks näin - -*

Ohjaaja siirtyy kriteeripuheeseen rivillä 7 tuomalla esille tutkielman opinnäyteluonteen “koska tää on gradu”. Rivillä 9 verbillä “täytyy” ohjaaja ilmaisee välttämättömyyttä, joka työn opinnäyteluonteesta seuraa. Ohjaajan puheesta seuraa vastakkainasettelu graduntekijät – ammattitutkijat, mikä implikoi gradun vähäisyyttä verrattuna ammattitutkimuksen tekemiseen. Tätä korostaa vielä se, että kuvaillessaan ammattitutkijoiden aineistojen otoskokoja ohjaaja tuo esille varsin suuria lukuja, rivillä 10 “viisi tuhatta” ja rivillä 12 “seitsemän tuhatta”. Rivillä 12 ohjaaja hieman lieventelee ammattitutkijoiden otoksen laajutta päättämällä listan aloittamiaan lukuja huomattavasti pienempään kokoon “kolme sataa”. Kuitenkin heti tämän jälkeen ohjaaja esittää itsestään selvyytensä sen, että “ne tekee ammattitutkijat tietysti tekee nyt toisella tavalla”, missä “tietysti” ilmaisee asian itsestään selvyyttä ja edelleen vahvistaa ammattitutkijoiden ja graduntekijöiden välistä eroa.

Ohjaajan kriteeripuheen kiintoisimpana piirteenä näyttäytyy gradun vaatimusten ja tason kuvaaminen negaation kautta, jolloin gradua verrataan ammatti-

tutkijoiden tai jatko-opintoihin liittyvien tutkimusten vaatimuksiin. Kriteeripuheessa esiintyy myös kuvauksia gradun vaatimuksista, mutta opiskelijan näkökulmasta kiinnostavampaa on negatioiden seuraukset opinnäytteen tekijän identiteetille. Opinnäytteen tekijä identifioituu *vain* gradun tekijäksi, jolloin gradu on vähäpätöisempi ja vaatimattomampi kuin esimerkiksi ammattitutkijoiden tekemät tutkimukset.

Voidaan ajatella, että negatiopuhe pehmentelee gradun vaatimuksia ja se viestittää opiskelijalle gradusta olevan suoriuduttavissa ja että gradun kriteerit ovat helposti täytettävissä. Toisaalta kriteeripuhe voi toimia myös mitätöimässä graduntekijän työn arvoa. Kriteeripuhe vihjaa opiskelijalle, ettei hänen opiskelijana kannata tavoitella kovinkaan korkealle, koska hän on vain opinnäytteen tekijä eikä hänen työnsä voi olla kovin arvokasta ja ansiokasta sinänsä. Kriteeripuhe myös vihjaa opiskelijalle, ettei hänen oikeastaan kannata kuvitella tekevänsä oikeaa tutkimusta, sillä sitä tekevät ammattitutkijat. Opinnäytteen vaatimusten kuvaaminen negaation kautta sinänsä ei näyttäisi olevan epätavanomaista jatko-opinnoissakaan. Mullins ja Kiley (2002) kuvaavat myös jatko-opintojen ohjauksessa opinnäytteen vaatimusten luonnehdinnassa käytettävän määritelmiä siitä, mitä opinnäyte ei ole. Voidaankin tulkita, että negaation merkitys on sen tuottamassa noviisien ja heimon täysivaltaisten jäsenten erossa. Jos gradu näyttäytyy yliopisto-opinnoissa siirtymäriittinä opiskelijasta heimon jäsenyyteen, seminaarin kriteeripuhe muistuttaa myös gradun tekemisen jälkeenkin läsnäolevasta hierarkiasta.

5.2.5 Ohjaaja motivoi ja asettaa kollektiivisia odotuksia

Seminaarikeskustelu käsiteltävästä työstä päättyi usein ohjaajan loppupuheenvuoroon. Loppupuheenvuorossa esiintyi tavallisen rakenteen, jossa ohjaaja ensin toteaa työstä jotain myönteistä ja tämän jälkeen tuo esille odotuksia työn etenemisestä ja päättää puheensa toteamalla uudelleen jotakin myönteistä opinnäytteen tilasta. Seuraava näyte 28 on taloustieteen seminaarikeskustelun päätösvaiheesta. Kyseessä on eräänlainen ohjaajan loppupuheenvuoro, jossa ohjaaja asettaa odotuksia työn tekijälle, mutta myös kannustaa häntä.

Näyte 28 (TaloustiedeC)

- 1 Ohjaaja4: joo kyllähän tää on *hyvässä vauhdissa* tää tutkimus ja siinä mielessä täs on
- 2 *ihan selkee tämä* (1) tutkimustehtävä että että *nyt kun tän vaan saa kirjotet-*
- 3 *tua kaikessa runsaudessaan ja sen empiirisen osuuden tilastollisen käsittelyn saa*
- 4 *sen tehtyä niin tästä tulee varmaan ihan sitten tuloksia* ja toisaalta kun täs on
- 5 vähän tämmöstä projektirahotustakin sinulla niin *tätähän odotetaan*
- 6 *varmasti ei vain pelkästään täällä taloustieteiden tiedekunnassa eikä Emeidän*
- 7 *professorit ja£ (.) ja muut seminaarilaiset* vaan vaan kyllähän tää *varmasti*
- 8 *sitten* (1) nämä kunnat jotka ovat olleet mukana niin *odottavat* että saavat sen
- 9 palautteen jonka sä oot luvannutkin mutta myös kunnallisalan kehittä-
- 10 missäätiö niin haluaa tän raportin ilman muuta ja huolellisestihan tää
- 11 pitää tehdä että tää ei välttämättä jää tänne meidän (1) Emeidän yliopis-
- 12 ton seinien sisäpuolelle£ eikä se mitään oikeuta tietysti huonoa työtä
- 13 tekeen sekään mutta tuota mutta vieläkin enempi on sitä haastetta kun
- 14 voi ajatella että tää on semmonen jossa (2) *jo- työ joka tosiaan herättää*
- 15 *mielenkiintoa* näissä (1) *kuntasidosryhmissä sanotaan nyt näin kuntasidosryh-*

- 16 *missä* (2) tietenkin nää nyt nää kunnat on tästä tietyltä alueelta mutta ei
 17 se musta se maantieteellinen rajautuminen mitään tässä vaikuta että nää
 18 varmaan edustaa suomalaisia kuntia ihan tyypillisesti (1) ja siten sieltä
 19 saa kuitenkin suhteellisen (1) suhteellisen tosiaan suuri tuo otos ja *kattaa*
 20 *nuo tutkitut kunnat hyvin* (paikkakunta) vaikka se vastausprosentti täällä
 21 nyt on jäämässä alhaisemmaksi täällä kuin muualla (3) olisko sulla
 22 itselläs kysymistä vielä vai vai tuliko tässä nyt ohjeistusta miten työtäs
 23 jatkat niin riittävästi
 24 Matti: ohjeistus oli ihan riittävä että ensin ku tehään nuo niin katotaan siten
 25 lissää

Ohjaajan puheessa olennaista on odotusten asettaminen. Odotusten asettajaksi kuvataan seminaariryhmä kollektiivisesti (rivillä 7), mutta myös laitos (riveillä 6–7) ja muut kiinnostuneet ryhmät (rivillä 8). Odotusten asettaminen on tavallaan kaksitahoista, odotukset ovat muodollisia (laitoksen odotukset), mikä asettaa paineita työn valmistumiseen, mutta niitä kuvataan myös aidosti kiinnostuneiksi (sidosryhmät yms.), mikä toimii työn tekijän motivoijana. Samoin odotuksissa ladataan vaatimuksia työn laatuun, ohjaaja odottaa myös hyvää työtä. Tällaisen puheen olen nimennyt *motivointipuheeksi*. Ohjaaja käyttää sitä keskustelun siirto-puheenvuorona ja sen ilmeinen funktio on kannustaa opiskelijaa edistämään opinnäytettään. Tässä mielessä kiinnostavaa onkin se, että seuraavassa puheen- vuorossa Matti tuottaakin itselleen opinnäytettä edistävän opiskelijan identiteetin suorituspuheella, jossa raportoi aikeitaan työn edistämisestä (rivit 24–25).

Seuraavassa näytteessä 29 kasvatustieteen seminaarista Viivi on kuvaillut oman työnsä edistymistä ja ohjaaja päättää työstä käydyn keskustelun motivointi- puheeseen. Tässäkin näytteessä opiskelija identifioituu kyvykkääksi työtään edistäväksi graduntekijäksi.

Näyte 29 (KasvatustiedeD)

- 1 Ohjaaja2: hjo hhh joo siinähan täytyy varmaan *niin oot tehnykkin* että yleensähan
 2 näissä ku tällänen rinnakkaisluokittelija otetaan ja selitetään nää periaat-
 3 teet niin siin on muutama harjoitustyö jossa
 4 Viivi: joo
 5 Ohjaaja2: mahdollisesti jotta yhdessä käydään läpi katsellaan sieltä se sama sävel
 6 niinsanotusti (.) hjo no *ihan hyvä me oottelemme suurella mielenkiinnolla*
 7 sitten *todella* sitä (.) sitä raporttia *sä voit sinne jonkunverran varmaan tulok-*
 8 *sia hieman laittaa* näitä vielä hieman tuloksistakin laittaa jos siihen raport-
 9 tiin kerkiis sitten jotakin
 10 Viivi: no tota (- -) se en tiä saanko mä siihen nyt johdantoo ja tiivistelmää vielä
 11 niinkun muotoiltua mutta että hhh niistä tuloksista kertoisin jotakin (.)
 12 Ohjaaja2: joo
 13 Viivi: enkä siitä pohdintaosasta nyten vielä mee mitään lupaamaan niitä on
 14 kyllä monennäköisiä versioita jossakin
 15 Ohjaaja2: *toisin sanoen sinähän lupaillet meille jo melkein valmista laudatur-työtä sitten*
 16 *kun sanoit* ((yleistä naurua))
 17 Viivi: no en mä nyt ihan (yleistä naureskelua) ihan niin sanoisi
 18 Ohjaaja2: joo (.) *no kuulostaa kuitenkin ihan jo mukavassa vaiheessa olevalta*

Riveillä 1–3 ohjaaja kuvaa rinnakkaisluokittelijan käytön periaatetta aineiston analyysissä. Kuvauksensa aluksi ohjaaja kuitenkin vihjaa olettavansa opiskelijan toimineen juuri näiden hyvien periaatteiden mukaisesti toteamalla ”varmaan niin oot tehnykkin”. Rivillä 5 alkaa varsinaisesti työn käsittelyn päättävä motivointipuhe. Ohjaaja kiittää myönteisellä toteamuksella ”ihan hyvä” työn edistymisen, jonka jälkeen hän kuvailee samanlaisia kollektiivisia odotuksia kuin edellisen näytteen taloustieteen seminaarin ohjaaja. Kollektiivisella me-imaisulla viitattaneen seminaarilaisiin, joiden puolesta ohjaaja puhuu. Ohjaaja käyttää ääri-ilmaisua ”suurella mielenkiinnolla” kuvatessaan seminaarilaisten odotuksia Viivin työtä kohtaan ja ohjaaja vielä vahvistaa ilmaisuaan lisäyksellä ”todella” (rivi7). Viivi reagoi motivointipuheeseen samalla tavoin kuin edellisen näytteen Matti. Hän kuvailee aikeitaan työn edistämisestä, johon ohjaaja edelleen vastaa myönteisellä arviolla suunnitelmista. Ohjaajan ilmaus ”toisin sanoen” rivillä 15 johdattaa ohjaajan tulkintaan Viivin suunnitelmista. Tämä tulkinta on se, että Viivin työ on jo edennyt niin pitkälle, että se on melkein valmis. Valmis taas yhdistyy hyvin edenneeseen opinnäyteprosessiin, jota koko seminaariryhmä seuraa. Tässäkin ohjaaja kuvaa työn lukijakunnaksi koko seminaarin kollektiivisella me-pronominilla (rivillä 15). Kun Viivi vähättelee ohjaajan luonnehdintaa, ohjaaja päättää motivointipuheensa myönteiseen toteamukseen työn tilasta.

Motivointipuhetta esiintyi niukimmillaan ohjaajan puheena, jossa ohjaaja arvioi opiskelijan työn olevan hyvin edennyt. Kollektiivisten kiinnostuneisuuden ilmausten sijaan ohjaaja saattaa ilmaista pelkästään omaa mielenkiintoaan aihetta kohtaan, kuten seuraavassa näytteessä 30. Tämä motivointipuhe sijoittuu itse asiassa Paulan työn keskustelun alkuun. Paula on esitellyt työtään ja ohjaaja aloittaa keskustelua kyselemällä seminaarilaisten esityksen pohjalta heränneitä ajatuksia.

Näyte30 (TaloustiedeB)

- 1 Ohjaaja3: no tuliko muille mitään mieleen tässä esityksen tai sitten sen raportin
- 2 perusteella haluaisiko kysyä tai kommentoida jotain (8)
- 3 Paula: ei ainakaan kovin monia tullu
- 4 Ohjaaja3: *joo aihepiiri on ainakin mitä mielenkiintoisin tässä ainakaan minun silmissä oo*
- 5 *muuttunu että pidän tätä hyvin mielenkiintosena aihepiirinä ja tässä alkaa nyt*
- 6 *olla tää tutkimus hahmollansa sillain että tästä nyt alkaa selvästi nähdä että*
- 7 *millainen siitä muodostuu jos vois sanoa että tämmönen teoreettinen*
- 8 *viitekehys tai mikä ois oikee sana sitä kuvaamaan niin tässä nyt kuitenkin*
- 9 *on sitten aika pitkälti jo kirjoitettu ja jotakin lisäyksiä sinne tulee mutta ei*
- 10 *sinällään varmaan kovin merkittäviä itse asiassa*
- 11 Paula: joo
- 12 Ohjaaja3: *tai en tiedä että voihan ne olla merkittäviä asioita sinänsä mutta tuskin sivu-*
- 13 *määräisesti enää kovin paljoo=*
- 14 Paula: =joo ei välttämättä että tohon tavallaan puuttuu tästä ((jatkaa raportoi-
- 15 *malla tulevia lisäyksiä))*

Näytteen alussa ohjaaja kysyy, olisiko seminaarilaisilla jotain kommentoitavaa Paulan esitykseen omasta työstään. Pitkän tauon jälkeen (8 sekuntia) kukaan ei avaa keskustelua. Paula toteaa rivillä 3 ”ei ainakaan kovin monia tullut”, jonka voi tulkita ilmaisuksi työn tekijän halukkuudesta ottaa vastaan kommentteja ja

samalla vihjeeksi pettymyksestä, ettei seminaariryhmä kommentoi hänen työtään. Paulan aktiivisuutta implikoi se, että Paula katkaisee hiljaisuuden ja esittää toteamuksensa. Tämän jälkeen ohjaaja aloittaa oman puheenvuoronsa motivointipuheella. Ohjaaja toistaa riveillä 4–5 kahteen kertaan aiheen olevan hänen mielestään mielenkiintoinen. Tätä seuraa myönteinen arvio työn edistymisestä. Myönteisen alun jälkeen ohjaaja viittaa siihen, että työssä on vielä jonkin verran keskeneräistäkin (rivit 8–9), mutta puhe sulkeutuu jälleen myönteiseen toteamukseen, etteivät lisäykset ole kovin merkittäviä ja suuritöisiä (rivit 9–10 ja 12–13).

Rakenteellisesti motivointipuhe noudattaa tyypillistä opettajien kirjallisten palautteiden rakennetta. Palautteelle tyypillisessä kerrosvoileipä-rakenteessa (englanniksi sandwich) esitetään ensin myönteinen arvio, sitten kritiikkiä ja parannusehdotuksia ja lopuksi myönteisiä arvioita ja opiskelijaa kannustavia kommentteja. Kritiikki ikään kuin kehystetään myönteisillä ja kannustavilla kommentteilla ja palautteella. (Lindblom-Ylänne & Wager 2002; Penttinen 1999; Smith 1997.) Motivointipuhe rakentaa kuvaa opiskelijasta osaavana, hänhän on edistänyt työtään ja ohjaaja antaa myönteisiä arvioita opiskelijan tekemästä työstä. Vaikka motivointipuheeseen sisältyy mainintoja vielä tekemättömistä asioista ja ilmauksia tekijään kohdistuvista odotuksista, rakenne kiteytyy yleensä myönteiseen ja kannustavaan loppulauselmaan. Ohjaaja identifioituu opiskelijaa kannustavaksi, opiskelijan työstä kiinnostuneeksi ja innostuneeksi tukijaksi.

Kuitenkin kirjallisia palautteita tutkinut Smith (1997) huomauttaa, että kerrosvoileipä-rakenne konventionaalisuudessaan voi toimia myös hyvää tarkoitustaan vastaan ja että myönteiset ja kannustavat ilmaisut jäävät opiskelijalta usein huomaamatta. Hänen mukaansa opiskelija vastaanottaisi vain kriittiset ja kielteiset kommentit ja sivuuttaisi myönteiset kannustavat ilmaisut pakollisena liturgiana. Seminaarissa kasvokkain keskusteltaessa graduntekijä reagoi ohjaajan motivointipuheeseen kuvailemalla suunnitelmiaan työn edistämiseksi. Siten voisi tulkita, että motivointipuhe virittää opiskelijan työn edistämiseen tähtääviin suunnitelmiin ja toimii tarkoituksenmukaisella tavalla tuottaessaan gradun edistymistä kuvaavaa puhetta.

5.2.6 Ohjaaja välittää asiantuntemusta

Komentoidessaan opiskelijoiden töitä ohjaaja toi esille lähteitä ja henkilöitä, joiden tutkimuksista ja kirjoituksista opiskelijalla voisi olla hyötyä gradussaan. Ohjaajat esittivät myös suoria kehotuksia perehtyä ja tutustua näihin lähteisiin ja mainittujen tutkijoiden kirjoituksiin. Tämä erilaisen tiedon lähteille ohjaaminen noudatti rakenteellisesti kaavaa, jossa ohjaaja kirjallisuutta, tutkijoita tai muita tahoja esille tuodessaan viittasi samalla mahdollisuuteen, että opiskelija on jo tietoinen kyseisestä lähteestä. Tällaiselle puheelle tunnusomaista oli siten se, että siinä implisiittisesti esitettiin opiskelijan olevan aiheeseen perehtynyt ja potentiaalisesti myös tietoinen aihealueen asiantuntemuksesta. Samanaikaisesti ohjaaja näyttäytyi asiantuntevana lisätiedon jakajana.

Näytteessä 31 keskustellaan Petterin suunnitelmista budjetointia käsittelevästä aiheesta. Ohjaaja tuo esille alan tutkijan aiheen asiantuntijana.

Näyte 31 (TaloustiedeD)

- 1 Ohjaaja5: - - tuota niin ootsä tätä Vaaran Anneli *semmonen nimi tuttu onks tullu*
 2 *vastaan (1) hän on tehnyt tuolla (paikkakunta) niin*
 3 Petteri: ei kyl=
 4 Ohjaaja5: =on tehny budjetoinnista just käyttäytymistieteellisestä näkökulmasta
 5 sitä tutkimusta et kannatta kattoo tuolta=
 6 Petteri: =niin mikä se oli (.)
 7 Ohjaaja5: Vaaran Anneli (7) et nää kustannuslaskennan kirjathan lähtee siitä
 8 kustannuslaskennan näkökulmasta ja se täytyy tietysti tässä olla mukana
 9 mut (.) sit jos haluat siinä sitä käyttäytymistieteellistä niin mä luulen että
 10 Vaara Anneli *voi olla se mistä löytyy siihen lähteitä (1) vähän niinku toisenlai-*
 11 *nen näkökulma* siihen budjetointiin samaten mä en oo nyt aivan varma
 12 *mut jotenkin mulla on semmonen mielikuva et olis toi (.) Ari Manninenkin*
 13 *joskus kirjottanu budjeteista*
 14 Jukka: °on se vähän°

Ohjaajan kysymys “onks tullu vastaan” voidaan ajatella retorisenä, koska hän jatkaa puhettaan odottamatta Petterin vastausta (rivit 1–2), vaikkakin ohjaaja pitää puheessaan puheenvuoron siirtämisen mahdollistavan pienen tauon. Kuitenkin kysymyksen sananvalinta implikoi sitä, että Petteri on voinut perehtyä aiheeseen ja jos hän on perehtynyt aiheeseen, on – metaforalla kuvaten – matkalla voinut “tulla vastaan” myös kyseisen asiantuntijan kirjoitukset. Nimi ei kuitenkaan ole Petterille tuttu ja ohjaaja jatkaa kuvailemalla asiantuntijan ansioita. Puhe loppuu kehotukseen perehtyä tähän tietolähteeseen. Petterin ilmaistessa kiinnostusta rivillä 6 ohjaaja jatkaa vielä asiantuntijan kuvausta ja vihjaa, että tämä lähde sisältää tietoa, joka on keskeistä ja tärkeitä Petterin aiheen kannalta. Näytteen lopussa ohjaaja tuo vielä toisen tutkijan nimen lisätiedon lähteeksi.

Näytteessä 32 palataan Pauliinan huolettoman aloittelijan puheenvuoroon kasvatustieteen seminaariin. Pauliina kuvaa *huolettomuuspuheella* omia gradusuunnitelmiaan. Pauliinan puheenvuoroa seuraa hyvin pitkä kymmenen sekunnin tauko. Ohjaaja rikkoo hiljaisuuden tiedustelemalla Pauliinalta, tunteeko hän tutkijan, joka työskentelee Pauliinan harjoittelupaikassa ja viittaa tämän tutkijan olevan Pauliinan aiheen mahdollinen asiantuntija.

Näyte 32 (KasvatustiedeC)

- 1 Pauliina: Nyt oli se tilanne ett mä oon siell avoimessa nyt vuoden loppuun asti
 2 töissä ett todennäköisesti se ois jotain (2) avoimen opiskelijoihin liittyvää
 3 (.) ehkäpä mahdollisesti ja mä olen nyt miettinyt mielessä sitä ett voisko
 4 se olla jonkinlaista tällasen oppimisen (.) ohjaukseen tai tukitoimenpitei-
 5 siin tai tällasiin juttuihin liittyvää (.)
 6 Ohjaaja2: mm
 7 Pauliina: mut se on todellakin ihan alkuvaiheessa että (10)
 8 Ohjaaja2: joo (.) ooksä siellä jutellu tota (2) *sähän siellä aika paljon tuolla Hallituskadulla*
 9 *olet ooksä jutellu tuon Jouko Halmeen kanssa*
 10 Pauliina: en oikeestaan
 11 Ohjaaja2: [hän sit- siitä] *hän on siitä tutoroinnista tekemässä niitä omia opinnäytteitään*
 12 *niin*
 13 Pauliina: joo
 14 Ohjaaja2: niin niin tuota siinä siinä hän varmaan (.) tää opiskelijoiden ohjaaminen
 15 ja ohjauksen tarve ja muut niin ne ne

- 16 Pauliina: joo
 17 Ohjaaja2: niin hänen kanssa sun kyllä kannattais keskustella [joskus]
 18 Pauliina: [joo] (3)

Kasvatustieteen seminaarin ohjaaja käyttää samaa rakennetta kuin edellisen näytteen taloustieteen ohjaaja. Ohjaaja tuo hypoteettisena esille mahdollisuuden, että asiantuntija tai tietolähde on jo opiskelijalle tuttu. Rivillä 8–9 ohjaajan ilmaisu “ootko siellä jutellu tota (2) sähän siellä aika paljon tuolla Hallituskadulla olet” viittaa mahdollisuuteen, että Pauliina on voinut jo keskustella asiantuntijan kanssa. Pauliina kuitenkin kiistää tämän rivillä 10 ja ohjaaja jatkaa luonnehtimalla tietolähdettä asiantuntevaksi ja lopuksi kehottaa keskustelemaan kyseisen tutkijan kanssa (rivi 17). Neuvossa toistuu vihjepuheen avainmetafora “sun kannattaisi”, mikä viittaa ohjaajan autoritäärisempään positioon.

Petterin ja Pauliinan saaman asiantuntevan tiedon lähteille ohjauksen olen nimennyt *asiantuntemuspuheeksi*. Tässä puheessa ohjaaja itse ei esitä tietävänsä aiheesta erityisesti, mutta hän osoittaa olevansa perillä aiheesta käydystä keskustelusta ja pystyvänään asiantuntijaverkostosta löytämään tutkijan tai lähteen, jonka avulla opiskelija voi lisätä tietämystään aiheesta. Kiinnostavaa tässä asiantuntevan tiedon lähteille ohjaamisessa on kuitenkin toistuva rakenne, jossa aluksi tuodaan esille hypoteettinen mahdollisuus, että myös opiskelija voi olla jo tietoinen ohjaajan tarjoamasta lisätiedosta. Opiskelija identifioituu siten aiheeseen perehtyneeksi, vaikka onkin ohjeiden vastaanottajana. Ohjaaja näyttäytyy tieteenalan asiantuntijana, jolla on laaja-alaisesti hallussaan tieteenalan erityisalojen kenttä. Hän pystyy paikantamaan tältä kentältä opiskelijan opinnäytteen kannalta olennaisia erityisasiantuntijoita ja keskeisiä teoksia ja lähdemateriaalia. Rakenne kuitenkin implikoi myös opiskelijan osaamista, mikä toimii pehmentelynä asiantuntijaneuvon vastaanottamisessa. Opiskelijalle ei siten vain kaadeta lisätietoa aiheesta vaan ohjaajan puhe on vuorovaikutteisempaa ja sisältä mahdollisuuden aktiivisemmän opiskelijaroolin ottamiseen.

5.2.7 Ohjaaja hyödyntää seminaarilaisten asiantuntijuutta

Keskusteltaessa gradujen tutkimusmetodisista ja teoreettista kysymyksistä ohjaaja saattoi myös kysyä joltakin yksittäiseltä seminaarilaiselta hänen näkemyksiään ja mielipiteitään käsiteltävästä työstä. Tässä puheessa osoitettiin kysymyksen vastaajaksi nimetyllä opiskelijalla olevan erityistä osaamista tai tietämystä hallussaan verrattuna muihin seminaarilaisiin. Kyseisen puheen olen nimennyt *vertaispuheeksi*, sillä siinä ohjaaja nostaa yksittäisen seminaarilaisen osaamisen lähemmäksi ohjaajan asiantuntemusta. Ohjaajan vertaispuhe on siten kollegiaalista sävyiltään ja ikään kuin asiantuntijan kysymys toiselle asiantuntijalle.

Seuraavassa näytteessä 33 taloustieteen seminaarissa on keskusteltu henkilöstötilinpäätöksiä käsittelevästä tutkielmasta ja ohjaaja alkaa pohtia laajemmin henkilöstötilinpäätösten toimivuutta yritysmaailmassa ja valtionhallinnossa. Hän esittää omia näkemyksiään, mutta identifioi sitten yhden opiskelijan, Sonjan, tietämyksen relevantiksi asian kannalta ja kysyy tarkemmin Sonjan kokemuksia aiheesta.

Näyte 33 (TaloustiedeC)

- 1 Ohjaaja4: - - tässä on vähän sama asia että (1) että taasen niin uskon että tää henki-
 2 löstötilinpäästösikin niin ensin sitä on kehitetty tänne yrityspuolelle ja
 3 sitten julkinen sektori on erittäin innokkaana sen asian omaksumaan ja
 4 (1) miettimättä kovin kauheesti sitä ees että minkä takia me tämmösiä
 5 tarvitaan se on oikeestaan harmillista veronmaksajan näkökulmastakin
 6 että jos sitten niitä vaan tehdään sen takia että yrityspuolikin tekee niin
 7 meidänkin pitää tehdä jos ei kirkkaasti oo selvillä että minkä takia
 8 tehdään mitä tästä hyödytään mut *Sonjaltalta mä kysynkin (.) onko esimer-*
 9 *kiks teidän (valtion laitos) teidän (valtion laitos) niin täntyypistä henkilöstöra-*
 10 *portointia oletko tietonen onko tehty ja tehdäänkö (1) onko mitään keskustelua*
 11 *ollu semmosta julkista missä sinäkin olisit ollut (.) kuulolla taikka mukana (1)*
 12 Sonja: tossa nyt ihan niin no (1) viikko tai kuukaus sitte keskustelin meidän
 13 kirjanpidosta (1) henkilön kans joka just liittyy niihin projekteihin (1)
 14 niin niin (1) hän oli parhaillaan tai hän oli parhaillaan tekemässä viime
 15 vuoden tilinpäätöstä (.) ja siinä on olemassa ainakin nytten tänä vuonna
 16 ehkä ensimmäistä kertaa niin myös osuus henkilöstötilinpäätök[sestä (-)]
 17 Ohjaaja4: [joo] ihan samalla tavalla täällä (paikan nimi) (.)
 18 Sonja: mutta en osaa sanoa sen kummemmin mutta hän mainitsi nimittäin siitä
 19 se on olemassa jonkinnäkössä mittakaavassa (1)
 20 Topi: siis olikse (.) hetkinen mikä se on
 21 Sonja: (valtion laitos) (1) mutta näin henkilökohtasesti mulle tulee mieleen kyllä
 22 varmaan yksityisellä sektorilla on (1) paremmat mah- mahdollisuudet
 23 pitää huolta työntekijöistään kun kunnallisella sektorilla missä on kui-
 24 tenkin aika tarkasti määrätty monet asiat mitä työntekijät voi tehdä ja
 25 mitä ei (3)
 26 Ohjaaja4: *mitä mitä [ajattelet]*
 27 Sonja: [-]
 28 Ohjaaja4: *ihan tarkasti että (2)*
 29 Sonja: no mä oon ollu kummallakin sektorilla töissä niinku - -

Ohjaajan kysymys implikoi Sonjan kokemuksen relevantiksi keskustelulle. Kun tämä ryhtyy kuvailemaan kokemuksiaan, ohjaaja tekee vielä tarkentavia kysymyksiä hänen näkemyksestään (rivit 26 ja 28). Sonjan tietämys ja kokemukset näyttäytyvät asiantuntevilta suhteessa ohjaajan näkemyksiin. Ohjaaja myös osoittaa kiinnostusta ja arvostusta näitä näkemyksiä kohtaan. Koska ohjaajalla on lähtökohdaisesti asiantuntijaposition suhteessa seminaariin osallistuviin opiskelijoihin, hän voi myös arvioida ja osoittaa muiden asiantuntijuutta. Tätä ohjaaja tekee vertaispuheessa kutsumalla seminaarilaisten asiantuntijuutta mukaan keskusteluun.

Seuraavassa näytteessä 34 ohjaaja kysyy Katin käytännön kokemuksen pohjalta tämän arviota tutkimusmenetelmän toimivuudesta.

Näyte 34 (KasvatustiedeA)

- 1 Ohjaaja1: - - ja silloin ne niinkun vois tajuta että se ei oo aine en mä tiedä yhtään
 2 siis toimisko se semmonen *sää oot opettanu ooks sä opettanu vaan aikuisia*
 3 *vai ooksä opettanu pienempiäkin*
 4 Kati: oon mä peruskoulussa ollu vuoden
 5 Ohjaaja1: *toimisko tää (1)*
 6 Kati: en tiiä kyllä siinä varmaan hankaluuksia siinä jos sen ainekirjoituksen
 7 meinaa (2) ja sit se että niin tuota riittääkö se sen ikäsen niinkun kyky tai
 8 semmonen kapasiteetti - -

Rivillä 2 ohjaajan viittaus Katin työkokemukseen “sää oot opettanu” tuo implikoidun asiantuntijuuden perusteet läsnäolevaksi seminaarikeskusteluun ja kohdentaa vertaispuheen juuri Katille. Ohjaajan jatkokysymys “ooks sä opettanu vaan aikuisia vai ooksä opettanu pienempiäkin” rajaa asiantuntemuksen relevantsiksi juuri keskusteltavassa asiassa. Vertaispuheen rakenne sulkeutuu kysymyksellä, jossa haetaan asiantuntijaseminaarilaisen arviota kirjoitelmien toimivuudesta pienillä koululaisilla (rivi5). Tähän Kati vastaakin kuvailemalla omia kokemuksiaan.

Edellä olevissa näytteissä sekä kasvatustieteen että taloustieteen seminaarissa ohjaajien vertaispuhe virittää opiskelijan tuomaan esille omaa kokemusperäistä tietämystään ja näkemystään. Vertaispuhe implikoi tämän kokemustiedon ja osaamisen asiantuntemuksen arvostusta. Näin ohjaaja kutsuu seminaarilaiset kertomaan asiantuntemustaan käsiteltävästä aiheesta. Vertaispuhe ei suoraan kohdennu kyseisestä aiheesta graduaan tekevään opiskelijaan vaan viittaa neutraalisti hänen työtään käsitteleviin kysymyksiin nostamalla ne yleisen keskustelun kohteeksi. Kuitenkin vertaispuhe nostaa yksittäisen opiskelijan osaamisen potentiaalisesti kontribuutioksi työn käsittelyn kannalta profiloimalla juuri hänet käsiteltävän aiheen asiantuntijaksi.

Vertaispuheen voisi tulkita Kuhnin (1984, 72) havaintojen pohjalta myös vuorovaikutukselliseksi puheeksi, jolla ohjaaja kutsuu muita opiskelijoita osallistumaan keskusteluun. Ohjaaja ikään kuin jakaa asiantuntemuspositiota seminaarilaisille. Kuitenkin vertaispuhe toimii myös käänteisesti. Se antaa puheenvuoron yhdelle ohjaajan valitsemalle keskustelijalle ja samalla voi tuottaa vaikutelman, että muiden seminaarilaisten kommentit eivät olisi niin asiantuntevia ja arvokkaita. Tässä mielessä vertaispuheeseen sisältyvä viittaus opiskelijan kokemusperäiseen tietoon tutkimusyhteisön ulkopuolella on kiinnostava. Vertaispuheessa vain sellaiset opiskelijat, joilla voidaan osoittaa olevan kokemusta opiskelukontekstin ulkopuolella, näyttäisivät identifioituvan asiantuntijoiksi. Näissä seminaareissa ohjaaja ei viitannut opiskelun aikana hankittuun tai hankittavaan osaamiseen kompetenssia tuottavana tekijänä. Voidaankin kysyä, missä määrin tavallisella riviopiskelijalla on mahdollista osallistua seminaarikeskusteluun asiantuntijana, jolle ohjaaja osoittaa kollegiaalisia kysymyksiä.

5.2.8 Tutkija rajaa asiantuntijuuttaan

Seuraavassa kuvailen ohjaajan puhetta, jossa ohjaaja välttelee ottamasta tiedollisen auktoriteetin roolia ja vetäytyy asiantuntijuudesta. Tulkitsen kuitenkin asiantuntijuudesta vetäytymisen olevan enemmänkin asiantuntijuuden rajaamista. Vaikka ohjaaja eksplisiittisesti vetäytyy asiantuntijan roolista, hän implisiittisesti viittaa asiantuntijuuteensa jollain toisella alueella. Tällaisen ohjaajan puheen nimesin *rajauspuheeksi*.

Seuraavassa näytteessä 35 kasvatustieteen seminaarissa keskustellaan fenomenografisesta toisen ja ensimmäisen asteen tulkinnasta. Graduntekijä Emilia tuo esille vaikeuksiaan soveltaa menetelmää. Ohjaaja tarjoaakin yhden ratkaisun Emilian ongelmiin, mutta se ei tyydytä Emiliaa ja hän jatkaa kuvaustaan ongelmistaan. Tällöin ohjaaja vetäytyy asiantuntijuudesta rajauspuheella.

Näyte 35 (KasvatustiedeC)

- 1 Emilia: - - mä niin kun oletan että ne kirjottaa omasta perspektiivistään sen
 2 esseen hhh ja sitte mä taas tulkitseen sen sillä tavalla että (.) tämä opiskeli-
 3 ja on ajatellu tämän näin löytyyks näitä muita vielä samantyyppisiä jotka
 4 on ajatellu tällä tavalla hhh ja sit mä saan nää eri tyyppiryhmät sii-
 5 Ohjaaja2: mutta etkös sä saa samanlaisia ryhmiä vaikka sä kysyisit tai tekisit sen
 6 siitä ensimmäisestä perspektiivistäkin sitte
 7 Emilia: eeh
 8 Ohjaaja2: et sää
 9 Emilia: joo
 10 Ohjaaja2: niin
 11 Emilia: kyllä mä saan mut voi saada hhh mut sit taas tavallaan niinku siitä tulee
 12 se (.) must tuntuu että siitä tulee enemmän jos mä sanon et no miten me
 13 nyt ymmärretään tää niin must tuntuu et mulla on semmonen hirveen
 14 paine et mun pitäs nyt löytää joku hhh joku tiäksä semmonen yks totuus
 15 siihen asiaan mä nään sen eron siinä (2) mut (.) eks se oo siinä
 16 Ohjaaja2: en tiä *mut mä oon tässä (.) enemmän noviisi melkeen ku sinä (.)* tässä mene-
 17 *mä en oo itse tätä koskaan käyttänyt enkä niin perehtynyt* että mä mulle
 18 oikeestaan sen takia mä tuos heti jo nostinki esille *ku tätä kuuunnella ja*
 19 *lukiessa ni mulle tuli mieleen* että hhh Säljö on todennäköisesti tässä käyttä-
 20 ny tätä menetelmää mutta että kum- kummalla tavalla hän on tehny tän
 21 luokituksen *se mua niin alko kiinnostaa tässä* että hhh onko tässä Säljön
 22 luokituksessa jonka mä teille noin esitin omin sanoin tässä niin (.) onko
 23 siinä nyt kyse ensimmäisen vai toisen asteen lähestymistavasta tai pers-
 24 pektiivistä

Keskustelun edetessä ohjaaja tuottaa lyhyen demonstraatiopuheen riveillä 5–6. Emilian jatkaessa osaamattomuuden ilmaisujaan riveillä 11–15. Ohjaaja aloittaa rajauspuheen rivillä 16. Kuvauksellaan “mut mä oon tässä (.) enemmän noviisi melkeen ku sinä (.) tässä mene- mä en oo itse tätä koskaan käyttänyt enkä niin perehtynyt” ohjaaja irtisanoutuu asiantuntijan roolista Emilian metodin kommentoinnissa.

Ohjaaja tuottaa itsensä epäpäteväksi tämän menetelmän soveltamisessa. Samalla ohjaaja vihjaa, että Emilia itse olisi ohjaajaansa paremmin perillä menetelmästä. Tähän hän kuitenkin asettaa varauksen kuvailemalla olevansa “melkeen” enemmän noviisi kuin Emilia. Tästä voisi päätellä, että ohjaaja ei perehtymättömyydestään huolimatta ole kuitenkaan yhtä noviisi kuin asiaan paneutunut graduntekijä. Toisaalta kertoessaan, ettei hän ole menetelmää käyttänyt eikä perehtynyt siihen, ohjaaja myös implisiittisesti vihjaa siihen, että asiantuntija on sellainen henkilö, joka on käyttänyt tätä menetelmää ja perehtynyt siihen. Ohjaaja ei ole juuri tähän menetelmään perehtynyt, mikä ei kuitenkaan sulje pois hänen asiantuntijuuttaan jonkin toisen menetelmän käyttäjänä. Rajauspuheessa ohjaaja ei siten identifioitu noviisiksi tutkimusmenetelmissä yleensä, vaikka ohjaaja eksplisiittisesti noviisi-sanaa käyttääkin.

Ohjaaja jatkaa rajauspuhettaan kommentoimalla menetelmää, vaikka onkin juuri edellä irtisanoutunut asiantuntijuudesta kyseisessä menetelmässä. Tämäkin implikoi sitä, että ohjaajalla on kuitenkin paljon yleisosaamista tutkimusmenetelmissä. Näin hän voi esittää arvioita ja kommentteja opinnäytteen tekijälle myös sellaisesta menetelmästä, minkä erityisasiantuntija ei välttämättä olekaan. Tämä

ohjaajan yleis- ja erityisasiantuntijuuden jännite tulee esille myös seuraavassa näytteessä 36.

Näyte 36 (KasvatustiedeA)

- 1 Ohjaaja1: - - mä lähen nyt ihan vaan tästä niinkun asetelmasta niinkun ett näit
 2 sisältöi voi olla sitten erinäköstä ja sen jälkeen sitten sitten tutkit
 3 tätä oppimisprosessia niin että että joku alku loppu joku prosessi siinä
 4 välissä ja sitten miten miten ne kaks asiaa miten oppimistyyli ja oppimi-
 5 nen kokemuksesta niin kytkeytyy toisiinsa ja kuulostaa niinkun tällä
 6 tällä selityksellä niin ihan kivalta tutkimusasetelmalta vai
 7 Sini: mm(3)
 8 Ohjaaja1: *tässä nyt oppiminen ei oo mun niinkun heiniä et mä en niin kauheen paljon*
 9 *näistä asioista tiedä mutta sillai kun sä nyt esittelet niin niin se kuulostaa*
 10 *ihan gradun kokoiselta aiheelta ja jos sä oot kiinnostunu siitä niin sillan sun*
 11 *on pakko tehdä siitä*
 12 Sini: mm
 13 Ohjaaja1: ei mistään muusta saa tehdä kun semmosesta mistä on kiinnostunu (2)

Näytteessä 36 riveillä 1–6 esiintyvän demonstraatiopuheensa päätökseksi ohjaaja siirtyy rajauspuheeseen rivillä 8. Ohjaaja irtisanoutuu erityisosaamisesta ilmaisulla “ei oo mun heiniä” ja tarkentaa “mä en niin kauheen paljon näistä asioista tiedä”. Tässäkin ilmaisu “niin kauheen paljon” viittaa siihen, että ohjaaja tietää jotain kuitenkin ja ehkä jostain toisesta asiasta todella paljon. Tämän irtisanoutumisen jälkeen ohjaaja aloittaa mutta-sanalla arvion aiheen riittävydestä pro gradu -tutkielmaksi riveillä 9–10. Arvio tiivistyy ohjaajan viittaukseen opiskelijan omaan innostuneisuuteen ja sitoutumiseen aiheeseen riveillä 11 ja 13.

Rajauspuheessa ohjaaja tuottaa opiskelijan ensisijaisesti vastuulliseksi aiheestaan, opiskelija kuvataan aiheeseen perehtyneemmäksi ja sitoutuneemmaksi kuin ohjaajansa. Samalla ohjaaja rajaa aiheen oman erityisosaamisensa ulkopuolelle. Kuitenkin ohjaaja esittää yleiskommentteja yleisen asiantuntijuutensa pohjalta.

Rajauspuheessa ohjaaja näyttäytyy ennen kaikkea tutkijana, joka on asiantuntija omalla alueellaan ja haluton ottamaan kantaa asiantuntijuutensa ulkopuolisiin kysymyksiin. Tutkijana ohjaaja ei enää ota kantaa opiskelijan gradutyön valintoihin ja ratkaisuihin autoritäärisenä opettajana tai tukevana ja kannustavana ohjaajana. Ohjaaja pikemminkin vetäytyy omalle asiantuntemuskentälleen. Rajauspuheessa ohjaaja näyttäytyy opiskelijan graduprosessiin sitoutumattomalta ohjaajalta, joka keskustelukumppanina tuo esille pitäytymisensä oman asiantuntemuksen rajoissa. Tällainen puhe jättää opiskelijalle vastuuta omista valinnoistaan. Oikeastaan rajauspuhe pakottaa opiskelijan rakentamaan omaa asiantuntemusta ja vastuullisuutta ratkaisuihinsa, koska ohjaaja välttää antamasta suorita ohjeita tai selkeitä valinnaisia vaihtoehtojaan. Ohjaajan ääni kuuluu vain yleismetodisissa luonnehdinnoissa, jotka eivät välttämättä kohdennu edes käsiteltävään yksittäiseen työhön.

5.2.9 Tutkija identifioituu tiedeyhteisön asiantuntijaksi

Seminaareissa esiintyi myös puhetta, jossa ohjaajat toivat esille omaa toimintaansa asiantuntijana sekä tiedeyhteisössä ylipiston sisällä että ylipiston ulkopuolella. Yliopiston ulkopuolistakin asiantuntijuutta määritti ohjaajan tieteellinen ja tutkimuksellinen kompetenssi. Ohjaajat viittasivat keskusteluihin muiden tutkijoiden ja tiedeyhteisön jäsenten kanssa ja toivat esille omaa toimintaansa tutkijana tiedeyhteisössä. Ohjaaja käsittelee sisällöllisesti jotakin opiskelijoiden graduihin liittyvää teemaa, mutta hän kehystää pohdiskelunsa viittauksilla johonkin tiedeyhteisön tapaamiseen, tieteelliseen konferenssiin, seminaariin tai tutkijoiden väliseen keskusteluun. Toisaalta ohjaajat saattoivat kuvata omaa toimintaansa akateemisena asiantuntijana tiedeyhteisön ulkopuolella ja kertoa kokemuksistaan. Taloustieteen seminaareissa ohjaajat viittailivat yhteyksiinsä yritysmaailmassa ja kasvatustieteen seminaarien ohjaajat kuvailivat yhteistyötään erilaisten kasvatusta ja koulutusinstituutioiden kanssa. Tällaisen puheen olen nimennyt *yhteisöpuheeksi*. Yhteisöpuheessa ohjaaja sijoittuu opiskelijalle tavoittamattomaan maailmaan, tiedeyhteisön jäsenyyteen ja yliopiston ulkopuolella arvostettujen erityisasiantuntijoiden joukkoon.

Seuraavassa näytteessä 37 Minna on raportoinut oman tutkimuksensa eri vaiheita. Ohjaaja kommentoi Minnan raportointia käyttämällä yhteisöpuhetta. Kommentointi koskee sisällöllisesti Minnan työn aihetta sivuavaa työohjauksen käsitettä.

Näyte 37 (KasvatustiedeC)

- 1 Minna: - - mä luin niitä Sinikka Ojasen (.) pikkasen tuoll kirjassossa siit työoh-
- 2 jausryhmää ja muista niistä puhuttu ettei niinku kauheesti yleisesti niistä
- 3 työn ohjauksesta itsestään ett semmosta (.) mitäs vielä
- 4 Ohjaaja2: niin (3) joo se työohjaus on semmonen (.) semmonen aika jännä asia
- 5 siitähän on kyllä (.) erilaisia tekstejä *mäkin aikanaan siihen perehdyin tosin*
- 6 *en nyt enään muista kuinka monta vuotta (.)* kuten todettu aika menee (.) ett
- 7 *kuinka monta vuotta täällä oli itse asiassa tämmönen kasvat(-) kongressi*
- 8 *niitä nyt mitä nyt aina syksyisin on niin joskus kahdeksankymmentälu-*
- 9 *vun puolenvälin jälkeen ihan niitä ensimmäisiä niin (.) siellä oli (.) yksi*
- 10 *tällänen sessio ihan (.) tai ryhmä jossa käsiteltiin täm- tämän alan problematiik-*
- 11 *kaa (.) siitä sitä vaan jäänyt mieleeni koska mä olin sen ryhmän vetäjänä (.)*
- 12 *että siellä nämä asiat sen takia mä Harri Hyypän ja*
- 13 Minna: joo
- 14 Ohjaaja2: Sinikka Ojasen muunmuassa mainitsin sulle kävit tuolla mun
- 15 Minna: joo
- 16 Ohjaaja2: luona että koska molemmat olivat muun muassa siinä juuri siinä ryh-
- 17 mässä alustajina niin (.) he ja jotkut muutkin toivat esille juuri sen hiuk-
- 18 senhienon eron mikä loppujen lopuks tossa työn ohjauksessa on hhh jos
- 19 verrataan sitä (.) joihinkin lähikäsitteisiin ee itseasiassahan tuommonen
- 20 konsultointi (.) on omalla
- 21 Minna: mm
- 22 Ohjaaja2: tavallaan sitä tutorointiakin omalla tavallaan itseasiassa (.) terapia on sitä
- 23 (.) ja siihen liittyy
- 24 Minna: mm
- 25 Ohjaaja2: myöskin ihan puhtaasti tälläsiä koulutuksellisia aspekteja myöskin tähän

- 26 työnohjaukseen (.) että *mä muistan että siellä meidän ryhmässä silloin keskus-*
 27 *telttiinkin* itse asiassa että voidaanko sitä katsella (rykäisy) pitäiskö sitä
 28 katsella enemmän terapiana (.) sitä työn ohjausta kuin koulutuksena
 29 Minna: mm
 30 Ohjaaja2: koska työnohjaushan sisältää niitä kumpiakin aspekteja työnohjaus on
 31 monesti ett siinä on niinku kehitetään myöskin ammattitaitoa annetaan
 32 lisää työkaluja (.)
 33 Minna: just
 34 Ohjaaja2: selviytyä niistä tehtävistä ihan noin (.) tietotaitoa ajatellen tai taitotietoa
 35 ajatellen mutta monesti siihen liittyy juuri tämä jaksaminen koska esim
 36 burnout ja muut täntyyppiset on ollu lähtökohtana että
 37 Minna: mm
 38 Ohjaaja2: silloin siihen liittyy tälläisiä terapeu- terapeuttisia (2) ee aineksia - -

Ohjaaja tuo esille itsekkin perehtyneensä aihepiiriin. Rivien 5–6 “mäkin aikanaan siihen perehdyin tosin en nyt enää muista kuinka monta vuotta” toteamus sisältää vihjeen ohjaajan kokemuksesta tutkimusyhteisöissä useiden vuosien alalta. Ohjaaja identifioituu yhteisöpuheessa ennen kaikkea tiedeyhteisön jäseneksi, rivillä 9–11 hän toteaa olleensa tutkijatapaamisen ryhmän puheenjohtajana, siis keskeisessä roolissa yhteisön toiminnassa. Ohjaaja ikään kuin muistelee menneitä akateemisia tapahtumia, joiden sisällöt sivuavat opiskelijan aiheita. Puhe ei varsinaisesti esitä väitteitä työnohjauksen käsitteen määrittelemisestä vaan tuo vain esille sen, että tästä käsitteestä on keskusteltu tiedeyhteisössä ja esitetty asiaan liittyviä kysymyksiä ja erilaisia näkökulmia. Yhteisöpuhe ei siis ole informaation ja faktatiedon jakamista opiskelijalle vaan eräänlaista teeman kontekstualisointia tiedeyhteisön keskusteluihin.

Tiedeyhteisön jäsenyys välittyy erityisesti seuraavassa näytteessä 38 taloustieteen seminaarista. Näytteen kahdessa katkelmassa käsitellään molemmissa Mattin tutkielman lähdekirjallisuutta. Alussa Matti kuvaa vaikeuksiaan löytää kirjallisuutta. Hän viittaa löytäneensä lähdeviitteitä lukemastaan väitöskirjasta, mutta varsinaisten lähteiden saatavuus aiheuttaa hänelle ongelmia.

Näyte 38 (TaloustiedeC)

- 1 Matti: mm tota (1) pitäis olla siinä Vaittisen väitöskirjassa oli muutama lähde
 2 mutta mä en tiijä että mistä ihmeessä en mä ainakaan löytäny tuolta (-)
 3 kirjastosta mistään niitä että mistä hän sitten on löytäny ne ruotsinkieliset
 4 artikkelit (1)
 5 Ohjaaja4: kuten esimerkiksi onko sinulla nyt tässä omassa lähdeluettelossas niitä
 6 Matti: ei
 7 Ohjaaja4: *mäkin voisin kenties kertoa jos (3) koska mä oon niitä oikeastaan aika paljon*
 8 *kaikkia lähteitä Vaittiselle antanu ((nauraa))*
 9 Matti: ((nauraa)) ai jaa (1) no pittää [joskus kattoo]
 10 Ohjaaja4: [taustavoimia]
 11 Matti: ne sieltä
 12 Ohjaaja4: joo (1)
 13 ((keskustelu jatkuu))
 14 Ohjaaja4: - - ilmeisesti tarkoitat semmosta artikkelia
 15 Matti: joo
 16 Ohjaaja4: joka on (2) fami famlehdessä eli financial accountability and manage-
 17 ment lehti eiks vaan (1)

- 18 Matti: täällä se on
 19 Ohjaaja4: ainakin *minäkin olen sellaiseen joskus viitannut* et mä luulen että pian
 20 helposti siitä samasta artikkelista on kysymys
 21 Matti: joo

Näytteen aloittavassa Matin puheessa on ulkoistamispuheen piirteitä. Ohjaaja reagoi Matin ulkoistamispuheeseen tekemällä kontrolloivan kysymyksen Matin raportista. Ohjaaja siirtyy yhteisöpuheeseen saatuaan kielteisen vastauksen kartoituskysymykseensä (rivit 5–6). Tässä yhteisöpuheen sisältönä on viittaus ohjaajan toimintaan jatko-opiskelijan väitöskirjan tekemisessä. Ohjaaja tuo eksplisiittisesti esille oman roolinsa kyseisen tutkijan väitöskirjatutkimuksen lähteiden hankinnassa (rivit 7–8) ja luonnehtii rivillä 10 omaa rooliaan ilmaisulla ”taustavoimia”. Lyhyt yhteisöpuheen kiteymä sisältää siten viitteen ohjaajan omaan rooliin tiedeyhteisön toiminnassa ja implikoi tehokkaasti ohjaajan kompetenssia yhteisön jäsenenä. Ohjaaja asemoituu siten statukseltaan hyvinkin korkealle suhteessa graduaan tekevään opiskelijaan. Matti vastaanottaa ohjaajan tarinan toteamuksella ”ai jaa”. Hän myös reagoi ohjaajan kertomukseen nauraen, mikä saattaa osittain olla hämmennyksen ilmaisu. Opiskelijan nauru ei siten varmastikaan viittaa ohjaajan kertomuksen huvittavuuteen, varsinkaan kun Matin puheen jatko ”no pittää joskus kattoo ne sieltä” vahvistaa hänen aikovan jatkossa kiinnittää huomiota ohjaajan kertomuksen välittämään tietoon lähdeviitteistä.

Näytteen jälkimmäinen katkelma toistaa alun implikoimaa ohjaajan aktiivista roolia yhteisön jäsenenä. Tässä näytteessä ohjaaja identifioituu aktiiviseksi tutkimustyötä tekeväksi yhteisön jäseneksi. Tähän viittaa ohjaajan toteamus, että hän itsekkin on viitannut opiskelijan mainitsemaan artikkeliin. Ohjaaja on siis aktiivisesti tehnyt tutkimusta ja kirjoittanut siitä. Tähän kertomukseen Matti reagoi vain kuuntelemista viestittävällä ”joo”-sanalla. Matti ei siten kummassakaan katkelmassa kommentoi ohjaajan toimintaa, lähinnä vain osoittaa kuunnelleensa ohjaajan kertomuksia.

Yhteisöpuheessa ohjaaja näyttäytyy myös yliopisto- ja tiedeyhteisön ulkopuolella toimivana asiantuntijana. Ohjaajan kentän asiantuntijuus legitimoituu kuitenkin hänen akateemista taustaansa vasten siten, että ohjaajan kyky käytännön toiminnan arviointiin pohjaa hänen asiantuntijuuteensa tutkijana. Tämän vuoksi myös puhe ohjaajan kompetenssista myös tiedeyhteisön ulkopuolella voidaan nähdä yhteisöpuheen yhtenä muotona. Näytteessä 39 kasvatustieteen seminaarissa on keskusteltu heterogeenisista oppijaryhmistä ja niiden opetukselle tuomista haasteista. Tässä katkelmassa ohjaaja tuottaa puheessaan itsensä myös käytännön asiantuntijaksi, joka on kouluttajaurallaan kentällä havainnut tämän heterogeenisten oppijaryhmien haasteellisuuden. Olennaista on myös se, että ohjaaja analysoi kentän havaintojaan akateemisella asiantuntijuudellaan.

Näyte 39 (KasvatustiedeC)

- 1 Ohjaaja2: (5) mm-m (.) mutt siinä toisaalta kuule tulee se ongelma että miten
 2 ihmeessä kun vähänkään isompi joukko niin sää havaitset siellä että se
 3 on aina on erilaisuutta (.) tässä tulee se ikuinen ongelma mikä on hetero-
 4 geenisen oppilasryhmän opettamisessa (.)

- 5 ?: mm
 6 Ohjaaja2: *mäkin muistan kun mä o- (.) todella yli kaksikymmentä vuotta tuolla kenttää seilannut*
 7 *sitten tän oman hommani ohella niin noita kouluttajia käynyt kouluttamassa*
 8 *tuolla niin kyllä vaan on jäänyt mieleen (.) tuolta (- -) opistolla missä mä*
 9 *viis- viidentoista vuoden ajan kävin niin melkeinpä joka vuosi kouluttamassa*
 10 *heidän oto-kouluttajiaan (.) aina alkuun kävin läpi esittäytymiskierrosten*
 11 *yhteydessä myöskin että mitkä askarruttavat siinä niin ne oli tällaisia joko*
 12 *(- -) tekni- tekniikkaihmisistä mitkä oman toimen ohella kouluttivat (.)*
 13 *ilman sen kummempaa pedagogista valmennusta mitä mä nyt pikkusen*
 14 *yrityin sitte siinä antaa (.) joka kerta tuli yhtenä (.) yleisimmistä ongelmis-*
 15 *ta että miten todella opettaa kun se porukka on niin erilainen kun se*
 16 *porukka on niin erilainen (.) siis aina (.) ja he tietysti aattelivat eivätkä niin-*
 17 *kään sitä älyllistä kapasiteetin eroa tai ehkä itseohjautuvuuden kannalta vaan*
 18 *sitä mahtavaa kokemuksellista eroa mikä sillä porukalla niillä aikuisilla mitä*
 19 *he siellä taas omista työyhteisöissään (-) (.) miten nimenomaan kun*
 20 *luokkaopetuksesta oli kysymys sitten siellä on aina teoriaa ja käytäntöä*
 21 *käytännössä se nyt hoituu tietysti kun tulee joku koneen äärelle ja (.)*
 22 *sitä ohjataan kädestä pitäen se on yksilö ja siinä voi ottaa huomioon sen*
 23 *(.) hhh sen yksilöllisen hhh osaamistason mutta että nimenomaan tossa*
 24 *luokkaopetuksen kohdalla niin se oli aina se (?) kysymys (.) että mistä*
 25 *miten tällaista ohjataan no tää tää on nyt niinku tulee tää itseohjautuvuus*
 26 *problematiikka tässä uudella tavalla esiin tää heterogeenisuus kun nyt tätä on*
 27 *niin vahvasti korostettu tai että pitäisi ottaa huomioon että miten otat hhh jos on*
 28 *opettajakeskeinen frontaaliopetus tai*
 29 Emilia: mm
 30 Ohjaaja2: *isomman ryhmän kanssa toimit*
 31 Emilia: joo

Ohjaaja kuvailee kokemuksiaan riveillä 6–15. Ohjaajan kokemuksen vakuuttavuutta implikoi tässä näytteessä ohjaajan luonnehdinta “yli kaksikymmentä vuotta tuolla kentällä seilannut sitten tän oman hommani ohella” riveillä 6–7. Ohjaaja on toiminut kouluttajana ja hän kertoo, miten hänen koulutettavansa ovat jäsentäneet käsiteltävää ilmiötä kokemukseräisesti. Tämän kokemukseräisen jäsenyyksen ohjaaja suhteuttaa käsitteisiin “älyllinen kapasiteetti” ja “itseohjautuvuus” (rivi 17), joiden avulla ohjaaja jäsentää ilmiötä. Tämä käsitteellistäminen tuo esille ohjaajan asiantuntijanäkökulman. Hän pystyy tarkastelemaan heterogeenisen ryhmän opettamista yleisemmällä, käsitteellisellä tasolla ja tätä kautta tulkitsemaan koulutettaviensa yksilöllisiä kokemuksia laajemmin.

Yhteisöpuhe näyttäytyy seminaarissa kiintoisana siksi, että se on useimmiten mahdollista vain ohjaajalle. Useimmiten ohjaaja on ainoa seminaariin osallistuja, jolla on kokemusta tiedeyhteisön toimintaan osallistumisesta sinänsä tai akateemisena asiantuntijana toimimisesta yliopistoyhteisön ulkopuolella. Ohjaajan yhteisöpuhe voidaan seminaarissa nähdä ikkunana tiedeyhteisön keskusteluihin ja ohjaajalla itsellään on avainrooli tämän ikkunan avaamisessa, koska hän itse on tiedeyhteisön täysivaltainen jäsen. Yhteisöpuhe tuottaa ohjaajan myös akateemiseksi asiantuntijaksi, jonka asiantuntijuus ei rajoitu vain tiedeyhteisön teorettisoivaan tutkijoiden keskinäiseen keskusteluun. Ohjaaja näyttäytyy kompetenttina arvioimaan myös käytännön toimintaa. Yhteisöpuheen voi ajatella toimivan seminaarissa myös esimerkkinä akateemisen asiantuntijan toiminnasta käytännön

kentällä ja työelämässä. Tässäkin ohjaajalla on keskeinen rooli, jolloin jälleen noviisius suhteessa ohjaajaan korostuu. Tiedeyhteisön jäseneksi identifioituessaan ohjaaja toisaalta etäännyttää itseään opiskelijasta, toisaalta hänen puheensa toimii *sisäpiiritiedon* jakamisena ohjattaville.

Seminaarikeskusteluissa ohjattavat ottavat yhteisöpuheen kuunnellen vastaan. Opiskelijat eivät erityisesti mitenkään reagoi ohjaajan yhteisöpuheeseen tuottamalla eksplisiittistä yhteisöllistä opiskelijaidentiteettiä. Pikemminkin opinnäytteen tekijät vastaanottavat informatiivisen yhteisöpuheen passiivisesti myötäillen yhteisön ulkopuolisina ohjaajan tarinaa kuuntelijoina. Yhteisöpuheella voidaan siten nähdä kahdenlaisia seurauksia. Toisaalta ohjaaja toimii esimerkkinä tutkijana ja asiantuntijana toimimisesta, toisaalta se on kaikkein eniten ohjaajaa ja opiskelijaa kontrastoiva ohjaajan puheen variaatioista.

5.2.10 Ohjaajan puheen yhteenveto

Tämän tutkimuksen ohjaajien puhe tutkielmaseminaarissa on tiivistetty taulukkokoon 4. Ohjaajan puhe voidaan kategorisoida *ohjaaja-*, *opettaja-* ja *tutkijapuheeseen* sen mukaan, millaiselta ohjaajan puhe näyttäytyy suhteessa graduntekijään ja millaisia seurauksia ohjaajan puheella on opinnäytteen tekijälle.

TAULUKKO 4 Ohjaajan puheen tunnuspiirteet ja tuotetut ohjaajan ja ohjattavan identiteetit

Ohjaajan puhe	Tunnuspiirteet	Ohjaajan ja ohjattavan identiteetit
Vihjepuhe	<ul style="list-style-type: none"> - ohjattavalle suunnatut kehotukset "sun täytyy/kannattaa" pitää", "sun tehtävä on" - kehotukset kognitiiviseen toimintaan "mieti" "kannattaa miettiä" vihjeenä ilmaisuja asian merkityksestä : "tärkeä" "keskeinen" "olennainen" - sisällöt tutkimusmetodiikkaa, käsitteitä ja teoretisointia - rakenne: vihje - sisällöllistä luennointia 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaaja kehotuksia ja ohjeita jakava tiedollinen auktoriteetti - ohjattava passiivinen neuvojen ja tiedonvastaanottaja
Demonstraatiopuhe	<ul style="list-style-type: none"> - sisältöinä tutkimusmenetelmät, käsitteet ja teoretisointi - vaihtoehtojen valikoimaa ja niiden seurausten kuvausta - rakenne: jos x niin y tai jos z niin a, x:n etuja q ja heikkouksia w, z:n etuja g ja heikkouksia f - ohjaajan selostavaa luennointia 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaaja tiedollinen asian ymmärtävä auktoriteetti, joka pyrkii opettamaan vaihtoehtoja tietämättömälle opiskelijalle - opiskelija noviisioppilas

TAULUKKO 4 jatkuu

TAULUKKO 4 jatkuu

Kartoituspuhe	<ul style="list-style-type: none"> - rakenteena ohjattavalle suunnattu kysymyspatteristo: kysymys - jatkokysymys - jatkokysymys - jatkokysymys jne. - kysymykset yksinkertaisia vaihtoehtoja nimeämiskysymyksiä - kysymysten kohteena opiskelijan toiminta ja suunnitelmat - kysymysten pohjustaminen tulkinnoilla ja referoinnilla ohjattavan esitelmästä 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaaja tutkimuksen valintojen asiantuntija suhteessa opiskelijaan - ohjaaja opiskelijan toimintaa kontrolloiva auktoriteetti - ohjattava epäitsenäinen ohjaajan auktoriteettia mukaileva oppilas
Kriteeripuhe	<ul style="list-style-type: none"> - gradun tavoitteiden, tason ja kriteerien määrittelyä - negaatorakenne: gradu ei ole - - - avainmetafora "gradu ei ole elämäntehtävä" - vastakkainasettelu graduntekijä - ammattitutkijat 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjattava "vain" graduntekijä, jonka ei kannata asettaa kunnianhimoisia tavoitteita vaan suorittaa gradu valmiiksi - ohjaaja statukseltaan tutkijakategoriaan kuuluva asiantuntija
Motivointipuhe	<ul style="list-style-type: none"> - kerrosvoileipärakenne: myönteinen arviointi/kannustus - kommentit kehitettävistä asioista - kannustus/myönteinen arvio - ilmaisut kollektiivisista odotuksista (seminaariryhmä "me", aiheesta kiinnostuneet ryhmät) 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjattavaa tukeva ja kannustava, ohjattavansa työstä kiinnostunut ohjaaja - ohjattava yksilönä ansiokas kiinnostavan tutkimuksen tekijä
Asiantunte- muspuhe	<ul style="list-style-type: none"> - ohjattavalle suunnattuja kysymyksiä "oletko törmännyt/kuullut/nähty" "onko tuttu/ tullut vastaan" - viittauksia asiantuntijoihin/lähteisiin - ohjattavalle suunnattuja kehoituksia tutustua lähteisiin ja asiantuntijoiden kirjoituksiin sekä keskustella ko. asiantuntijan kanssa - rakenne: tunnetko lähteen - määrittely relevantiksi tiedonlähteeksi - kehoitus perehtyä 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaaja ensisijaisesti tukeva asiantuntija ohjaamaan tiedon lähteille - ohjattava aktiivinen asiaan perehtynyt, orastava asiantuntija - ohjaajan asiantuntemus tarvittaessa ohjattavan hyödynnettävissä

TAULUKKO 4 jatkuu

TAULUKKO 4 jatkuu

Vertaispuhe	<ul style="list-style-type: none"> - tietyn seminaarilaisen nimeäminen ja hänelle suunnatut kysymykset - viittaukset tietyn seminaarilaisen kokemukseen ja asiantuntijuuteen 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjattavan työ relevantti ja kiinnostava myös muiden seminaarilaisten kannalta - tietty seminaarilainen asiantuntevampi kuin ohjattava ja muut seminaarilaiset - ohjaaja tietyn seminaarilaisen tietämystä ja näkemyksiä arvostava
Rajauspuhe	<ul style="list-style-type: none"> - irtisanoutuminen erityisasiantuntijudesta ja tietämisestä "en ole asiantuntija", "en tiedä" "en ole perehtynyt" - vihjeet siitä, että asiantuntemattomuus rajautuu kyseiseen asiaan - arviointia yleisellä tasolla 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaaja erityisasiantuntija, jonka osaamiseen ohjattavan työn aihe ei kuulu ja joka siksi ei välttele ottamasta kantaa asiantuntijana - ohjattava oman työnsä ongelmien yksinäinen ratkaisija
Yhteisöpuhe	<ul style="list-style-type: none"> - narratiivinen kertomusrakenne, jossa ohjaaja muistelee kokemuksiaan ja keskustelujaan tiedeyhteisössä sekä yliopiston ulkopuolella - viittauksia asiantuntijapositioniin tiedeyhteisössä - ilmauksia ohjaajan henkilökohtaisesta osallistumisesta ja kontribuutioista tiedeyhteisön keskusteluissa - viittaukset tiedeyhteisön ulkopuolelle työelämän käytäntöihin ja käytäntöjen arviointia - viittauksia ohjaajan käytännön kentän kokemukseen ja tietämykseen "sisäpiiritietoa", "yli kaksikymmentä vuotta toiminut kentällä" 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaaja ohjaajan roolistaan etäisyyttä ottava tiedeyhteisön tutkijajäsen ja kokenut asiantuntija, jonka osaaminen relevanttia myös tiedeyhteisön ulkopuolella käytännön työelämässä - ohjattava akateemisen heimon pääsyä odottava noviisijäsen, jolle ohjaaja antaa mallia myös oman alan asiantuntijuudesta akateemisen yhteisön ulkopuolella

Opettajapuheeseen luokittuvat vihjepuhe, demonstraatiopuhe, kartoituspuhe ja kriteeripuhe. Opettajapuheessa ohjaaja identifioitui opettajalle tyypillisesti tiedonjakajaksi ja toimintaa kontrolloivaksi auktoriteetiksi. Opinnäytteen tekijän rooliksi jää vastaanottaa auktoriteetin antama tieto ja pyrkiä noudattamaan opettajan oikeana pitämiä ratkaisuja. Opettajapuheen kiinnostavin piirre on kuitenkin se, että sen sisältämä autoritäärisyys kohdistuu opiskelijan ohjaamiseen ajattelemaan, pohtimaan ja prosessoimaan sekä ottamaan vastuuta valinnoista. Siten ohjaaja ei ole samankaltainen tiedollinen auktoriteetti kuin useissa luokka-

huonetutkimuksissa opettajan on todettu olevan (Edwards & Westgate 1987, Leiwo ym. 1987, Lindroos 1997).

Ohjaajapuheeksi voidaan kategorisoida asiantuntemuspuhe, motivointipuhe ja vertaispuhe. Näissä ohjattava näyttäytyy suhteellisena itsenäisenä keskustelukumppanina ja opinnäytteen edistäjänä. Ohjaajapuhe antaa tilaa ohjattavan omalle ajattelulle ja ratkaisujen tekemiselle sekä vastuun ottamiselle. Asiantuntemuspuheessa ohjattava identifioituu kykeneväksi itsenäisesti hakemaan tietoa ja asiantuntemusta muualtakin kuin omalta ohjaajaltaan. Tässä ohjaaja myös vetäytyy ehdottoman auktoriteetin asemasta. Motivointipuheessa tuotetaan opiskelijan työstä ainutkertainen ja arvokas, mistä seuraa myös opiskelijan kategorisointi tärkeän yksilöllisen työn toteuttajana. Vertaispuheessa ohjaajan rinnalle keskustelemaan kutsutaan muita seminaarilaisia ja näin tuotetaan orastavaa kollegiaalista kommentointia sen sijaan, että ohjaaja auktoriteetin lailla lausuisi ”ne jumalan sanat lopuksi”, kuten eräs opiskelija luonnehti sosiologian seminaaria (Hirsjärvi ym. 1996). Toisaalta vertaispuhe nostaa yhden seminaarilaisen muita asiantuntevammaksi ja voi osaltaan tuottaa noviisiuden tunnetta muille seminaarilaisille.

Tutkijapuheessa ohjaaja näyttäytyy ennen kaikkea oman alansa asiantuntijana, joka identifioituu tiedeyhteisön jäseneksi, mutta toisaalta osoittaa asiantuntemusta myös tiedeyhteisön ulkopuolella kentällä toimimiseen. Tutkijapuheessa ohjaaja tuo seminaariin läsnäolevaksi tieteellisen keskustelun foorumin. Opiskelijoilla ei kuitenkaan ole kuin heimon noviisin rooli osallistua ohjaajan yhteisöpuheeseen, he voivat vain kuunnella ohjaajan tarinoita tiedeyhteisössä käytävistä keskusteluista. Tutkijapuheen pedagoginen ongelma saattaa olla siinä, että vaikka se ikään kuin välittää tutkielmaseminaariin tutkijoiden keskustelun piirteitä, se voi jättää opiskelijat heimon noviiseina tämän keskustelun ulkopuolelle. Tämä taas on asia, johon ohjaaja ei voi vaikuttaa, koska opiskelijoiden puheeseen ei sisälly tiedeyhteisön käytänteisiin liittyvää kokemusta ja tietämystä.

5.3 Seminaarilaiset osallistuvat gradun työstämiseen

Opinnäytteen tekijän ja ohjaajan lisäksi seminaariin osallistuvien muiden opiskelijoiden osallistumisella keskusteluun on merkitystä sille, millainen kuva opinnäytteen tekemisestä ja gradutekijästä seminaarissa rakentuu. Tässä luvussa tarkastelen seminaarilaisten kontribuutiota opinnäytteen tekemisestä käytävään keskusteluun. Keskustelijoiden puheesta oli tunnistettavissa yhteensä kuusi toistuvaa puhetapaa. Seminaarilaisten puheen variaation olen nimennyt näkemyspuheeksi, minimipuheeksi, vertaispuheeksi, kokemuspuheeksi, noviisipuheeksi, ja apuopettajapuheeksi. Seuraavassa tarkastelen tätä kirjoa yksityiskohtaisemmin.

5.3.1 Noviisi arvostaa graduntekijän osaamista

Kaikissa seminaareissa yhtä lukuun ottamatta esiintyi puhetta, jossa seminaarilaiset asettautuivat tietämättömäksi ja osaamattomaksi suhteessa graduntekijään ja käsiteltävään asiaan. Tällaisen toistuvan puheen nimesin *noviisipuheeksi*. Noviisin

roolin omaksuminen on mahdollista kaikille seminaarilaisille. Noviiisipuheessa seminaarilainen identifioituu noviiisiksi käsiteltävän gradun aiheen tai menetelmien suhteen ja vetäytyy tämän perusteella kritiikin esittämisestä. Seuraavassa näytteessä 40 taloustieteen seminaarista ohjaaja on esittänyt toivomuksen, että aiheesta keskusteltaisiin ja suuntaa puheenvuoron opponentille mahdollista avauspuheenvuoroa varten. Opponentti aloittaa tehtävänsä noviiisipuheella.

Näyte 40 (TaloustiedeC)

- 1 Ohjaaja4: - - toivon että siitä keskustellaan ihan että mitä asioita tässä pitäisi käsitellä onko ne juuri nämä asiat ja minkälaisia kuvioita nyt sitten (1) esitelmöitsijä ajatteli että hän tänne pistäs niitä mitä hän leikkaa liimaa niin (nauraa) mitä ne sitten oikein mahtas olla vai oliko sitten opponentilla tän tyyppisiä just ne kysymykset vai
 2
 3
 4
 5
 6 Taru: *no mä just yritin miettiä että mitä se vois olla mutta kun en oo tähän aiheeseen
 7 sillä lailla perehtynyt mitä nyt yhen kurssin käynyt mutten muuten*

Noviiisipuheessa opponenttina toimiva Taru kuvailee, kuinka hän on yrittänyt pohtia erialaisia vaihtoehtoja käsiteltävän työn kehittämiseksi. Koska hän ei kuitenkaan ole aiheen asiantuntija, hän ei ole kykenevä esittämään erilaisia näkemyksiä. Taru ilmaisee kognitiivista panostustaan rivillä 6 "yritin miettiä". Tarun vastausta on tulkittava suhteessa siihen, että ohjaaja antaa Tarulle tilaisuuden olla tiedollisesti kantaa ottava. Vaikka Taru ilmaisee pyrkimystään olla kompetentti opiskelija, hänen toteamuksensa riveillä 6-7 "kun en oo aiheeseen perehtynyt" osoittaa noviiisin asemaa käsiteltävään aiheeseen. Lisäksi Taru kuvailee osaamisensa rajoja ilmaisulla "yhen kurssin käynyt" rivillä 7, mikä osoittaa opiskelija-positiota. Opiskeluvaihtaus kertoo siitä, ettei yhdellä kurssilla vielä hankita asiantuntijuutta, jolla kommentoidaan aihetta koskevaa tutkimusta. Toisaalta viittaukset kurssin käymiseen ilmaisevat opiskelijan tunnollisuutta ja osallistumista opiskeluun asetettujen vaatimusten mukaisesti.

Noviiisipuheeseen sisältyy Tarunkin käyttämiä ilmauksia opiskelijan posiitiosta, jota tuotetaan kuvauksilla kurssien tunnollisesta suorittamisesta. Noviiisuiden tuottamisessa kiinnittää huomiota se, että opiskeltavat kurssit kuvattiin riittämättömiksi antamaan asiantuntemusta aiheesta. Näytteessä 41 vuorostaan graduntekijä kyselee kommentteja haluamaansa kohtaan. Opponentti vastaa kuvailemalla itseään noviiisiksi suhteessa graduntekijään.

Näyte 41 (TaloustiedeA)

- 1 Ville: joo-o (4) mites sitte se kolmoskappale pääsikö niihin (1) käsiksi niihin eri
 2 teorioihin (3)
 3 Joel: *tietysti teorit vaatii aina (1) kuitenkin vähä semmosta=*
 4 Ville: *=sitä on itte sokaistunu näille jo ku näitä on pyörittänyt niin [ei sit oikeestaan]*
 5
 6 Joel: *[ne on sit jo] arkipäivää niin suurin osa näistä kuitenkin (1) niinku mullekin (1) on kuitenkin vieraita tota totta kai Ahosta oon lukenu [ja]*
 7
 8 Ville: [mm]
 9 Joel: *tästä (-) mallista totta kai mutta moni muu on ihan vieraita että (3) no niin joo mä en ihan (3) kerennyt perehtymään tässä niinku lukiessa (.) enneku vois niistä (3) antaa tuota niin etenki (1) ku tuossa oli sitä yhteenvetoa (1) ja*

- 12 soveltuvuutta rupeet sitte miettimään niin=
 13 Ville: =niin?=
 14 Joel: =niin sää ite varmaan kuitenkin tunnet niin paljon paremmin nää mallit että
 15 (1) oot löytäny sieltä (3)
 16 Ohjaaja3: ((rykäisee))
 17 Joel: oot löytäny sieltä nämä (3) oikeat (2) asiat eri muuttujia no joo ne sä tietysti
 18 mainitsetkin et niissä on et (2) tietysti siinä mielessä tutkimuksen kannal-
 19 ta uskon että tää on ihan hyvä et siinä tulee sitä sovellusta (1) ettet sä suoraan
 20 ota läpi suoraan (1) suoraan ota jotakin mallia ja sit sen perusteella tee sitä et se
 21 on joku tietty kaava jonka mukaan suoraan (1) ainahan tietysti (1) tätä
 22 hedelmällisyyttä pitää olla tässä tutkimuksessa (2) jotakin uutuusarvoa
 23 vähän saada siihen (5) enimmäkseen nyt oo tässä yhteenvedossa (8)

Tässä opponenttina toimiva Joel asettautuu noviisiksi suhteessa gradutyötään esittelevään Villeen. Graduntekijä asemoituu asiantuvaksi ja tietäväksi, asiaan perehtyneeksi. Kuitenkin opponentti Joel kuvailee, että tietää jotain asiasta, mutta tämä tieto kuvaillaan ikään kuin perustiedoksi, jonka kaikki alan opiskelijat tietävät eli "totta kai Ahosta oon lukenu" rivillä 7. Tämä Ahosen kirjan tunteminen ja sen lukeminen viittaa siihen, että noviisiudesta huolimatta Joel identifioituu kompetentiksi opiskelijaksi tietämykseltään. Hän osoittaa hankkineensa sellaista tietämystä, joka oletetaan opiskelujen aikana saatavan, mutta hänen tietämyksensä rajoittuu vain tähän eikä hän esiinny tietävänä suhteessa graduntekijän erityisosaamiseen gradun aihepiiristä. Graduntekijä näyttäytyy siten tietävämpänä, perehtyneempänä ja asiantuntevampana kuin aiheeseen muiden opintojen yhteydessä tutustunut seminaarilainen.

Noviisipuheessa esiintyi myös rakenne, jossa graduntekijä asemoitiin asiantuntijaksi ja hänelle suunnattiin kysymys, johonka hänet identifioitiin kyvykkääksi vastaamaan. Noviisipuhe oli läsnä myös kasvatustieteen seminaareissa, joista asiantuntijalle suunnatun kysymyksen sisältävässä näytteessä 42.

Näyte 42 (KasvatustiedeB)

- 1 Kaisa: hei mä olisin Elinalta kysynyt taas yhen
 2 Ohjaaja1: no nii
 3 Kaisa: elikkä kun tota sää oot nyt lukenu tossa ja nyt sä sää sanoit että kasvatusta on
 4 tietyllä tavalla niinkun vaikuttamista lapseen mut koko ajan tää meidän
 5 keskustelu menee niinkun sitä polkua että okei et se on vaikuttamista ja
 6 sit seuraavana on se et se on päämäärähakusta siis siin on tavote siinä
 7 kasvatuksella mut onks sulle tullu semmosta polkua siellä esille sitte tai
 8 onkohan nyt yleensä olemassakaan tämmästä että tuota jos puhutaan
 9 kasvatuksesta vaikuttamisena niin se tapahtuskin siinä perheessä niin-
 10 kun sen takia tää vaikuttaminen lapseen että tietyllä tavalla niinkun saa-
 11 daan se lapsi niinkun häiriötekijänä pois jotenkin aikuisten elämä on
 12 niinkun mutkatonta ja helppoa ja samassa se nyt se jälkipolvikin siinä
 13 kasvaa mut että sen vaikuttamisen tavote oliskin niinkun se helpottaa
 14 sitä tätä hetkee et siel on vanhemmilla on siis helppo vanhemmuus
 15 Elina: mm mikä ettei se voi ja varmaan on monessa tapauksessa sellanen
 16 Kaisa: vois olla
 17 Elina: siinä ihan totta siinä käytännön elämässä että se on sitä mutta ehkä mä
 18 en niinkun taas tän tyyppistä vaikuttamista taas ajatellu - -

Tässä keskustelija Kaisa kuvailee rivillä 3 Elinaa aiheeseen perehtyneeksi sanomalla "elikkä kun tota sää oot nyt lukenu tossa ja nyt sää sanoit että". Graduntekijä-Elina asemoituu siten lukeneisuutensa vuoksi kompetentiksi esittämään väitteitä asiasta. Kaisan noviisipuhe rakentuu Elinan esittämisestä kompetentiksi ja tietäväksi ja tästä seuraavasta kysymyksestä asiantuntijalle. Rivillä 7 Kaisan esittämän kysymyksen muoto "onks sulle tullu semmosta polkua vastaan" implikoi myös sitä, että Elina asiantuntijana on perehtynyt erilaisiin polkuihin ja tehnyt valintoja näistä poluista ja on mahdollisesti voinut hylätä jonkin vastaan tulleen polun valinnoissaan. Tällainen hypoteettinen oletus graduntekijän tietämyksestä on samankaltaista kuin ohjaajan *asiantuntemuspuheessa*, jossa ohjaaja omalta osaltaan tuottaa graduntekijän potentiaalisesti asiaan laajasti perehtyneeksi. Kaisan noviisipuhe implikoi Elinan asiantuntijuutta ja Elina aloittaaakin rivillä 17 *tutkijapuheen*, jossa alkaa eritellä niitä näkökulmia, joiden avulla hän on lapsiin vaikuttamista rajannut työssään. Vaikka tässä kasvatustieteen seminaarin katkelmassa Kaisa ei eksplisiittisesti kuvaile itseään novii-siksi, asiantuntijalle suunnattu kysymys implikoi Elinan kompetenssia ja tietämystä suhteessa muihin seminaarilaisiin.

Noviisipuhe vapauttaa keskustelijat ottamasta vastuuta seminaarin tieteellisestä keskustelusta kollegiaalisena tuotoksena. Noviisipuhe myös tuottaa yksittäisen graduntekijän asiantuntijaksi suhteessa muihin seminaarilaisiin, jolloin muiden seminaarilaisten kommentit eivät välttämättä ole relevantteja hänen työnsä kannalta. Myötäilevät, myönteiset kommentit tai kysymykset sijoittavat graduntekijän osaavaksi ja aiheensa hallitsevaksi. Kysymykset eivät uhkaa graduntekijän kasvoja vaan pikemminkin antavat tilaisuuden esittää omaa asiantuntemustaan ilman kritiikin pelkoa.

5.3.2 Kompetentti keskustelija pohtii ja virittää vaihtoehtoisia näkemyksiä

Seminaarilaisten yhtenä tehtävänä on käsiteltävien töiden kommentoiminen sekä erilaisten näkökulmien esille tuominen ja näin seminaarin tavoitteiden mukaisen tieteellisen keskustelun tuottaminen. Tällaista tieteellisessä keskustelussa esiintyvää kommentointia heijastava *näkemyspanuhe* toistui useissa seminaareissa. Näkemyspuheen piirteitä esittelee esimerkki kasvatustieteen seminaarista näytteessä 43, jossa palaamme Emilian työn käsittelyyn. Emilia on perustellut valintojaan viittaamalla lähteisiin ja pohjaamalla valintansa niiden esittämään tietoon tuottamassaan tutkijapuheessa, jonka loppuosasta on katkelma näytteen lopussa.

Näyte 43 (KasvatustiedeC)

- 1 Emilia: - - ja sit tämä jus että tää mun tutkittava ryhmä on niin hirveen hetero-
- 2 geeninen elikkä hhh sielä on todella näitä nuoria tyttöjä (.) ja sitten on
- 3 näitä keski-ikäisiä alanvaihtajia
- 4 Hanna: *hei saako palata ku sä sanoit saako keskeyttää välillä*
- 5 Emilia: mm
- 6 Hanna: niin tota mä jäin miettimään tätä *Alasuutarin juttua* (.) ihan että et ku sä
- 7 puhuit tääl tai oot kirjottanut jos tutkitaan merkitysrakenteita siisi sitä
- 8 miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita hh aineistona
- 9 tulee olla teksti jossa he puhuvat asioista omin sanoin (.) ei niin että he

- 10 joutuisivat valitsemaan tutkijan luokituksesta (.) niin *mulle tuli mieleen*
 11 *tarkottaaks* heidän on puhuttava niinku tavallaan niistä asioista mitä he
 12 näkee ja kokee tarkotuksella *kun sitten taas esimerkiksi mä jäin miettiin Jarl*
 13 *Wahlströmin väitöskirjaa* niin siellähän tutkija on määrittänyt tavallaan
 14 mikä on se merkitys missäkin kon- kontekstissa ja minkälaisessa diskurs-
 15 sissa se on (.) *tuokos Alasuutari jonkun uuden ulottuvuuden* nyt tähän miten
 16 merkitys määritellään (3)

Hanna keskeyttää Emilian selostuksen rivillä 4 ja sanoo haluavansa kommentoida Emilian esitystä, mihin Emilia ilmaisee myöntymyksen rivillä 5. Hanna esittää asiaan liittyvän uuden lähteen ja viittaamalla tähän lähteeseen nostaa esille uuden näkökulman aiheeseen. Hannan näkemyspuheessa oleellista on se, että se alkaa viittauksella Hannan omaan ajatteluprosessiin rivillä 6 ”mä jäin miettimään”, jota hän vahvistaa toistolla rivillä 10 ”mulle tuli mieleen” ja edelleen toistamalla saman rivillä 12 ”mä jäin miettiin”. Hanna osoittaa, että hän on pohtinut asiaa käyttämällä hyväkseen lisälähdettä. Samalla hän näyttäytyy aiheeseen liittyvään kirjallisuuden perehtyneeksi. Näkemyspuhe kiteytyy rivillä 15 esitettyyn kysymykseen ”tuokos Alasuutari jonkun uuden ulottuvuuden nyt tähän”. Vaihtoehtoisin tulkinnoin perusteltu kysymys haastaa myös graduntekijän perustelemaan lisää omaa näkemystään.

Johtopäätösten ja tulkintojen eksplikoiminen oman ajattelutyön ja pohdinnan seuraukseksi identifioi Hannan ajattelevaksi opiskelijaksi, joka pohtii luke- maansa ja liittää niitä kuulemaansa, minkä voidaan ajatella kuvaavan kompetenttia tavoitteiden mukaista tutkielmaseminaarin keskustelijaa. Näkemyspuheessa opiskelija identifioituu kyvykkääksi ajattelevaksi seminaarilaiseksi, joka osallistuu seminaarin tavoitteiden mukaisen tieteellisen keskustelun rakentamiseen. Kun Emilia on edellä perustellut omia valintojaan vedoten kirjallisuuden ja lähteisiin, Hanna kommentoi hänen puhettaan samoilla keinoilla, joissa tuodaan esille tieteellisessä keskustelussa esiintyviä perusteltuja vaihtoehtoisia näkemyksiä. Kommentointi on siten samankaltaista kuin graduntekijän puhe omasta työstään ja työn esittelijä ja kommentoija keskustelevat samoilla välineillä gradun tekemiseen liittyvistä valinnoista.

Tällainen opiskelijoiden keskinäinen näkemysten vaihtaminen oli tyypillinen näkemyspuheen esiintymistilanne. Näkemyspuheessa on siten läsnä kaksi orastavaa tutkijanalkua, jotka nostavat keskusteluun erilaisia näkemyksiä. Hanna kommentoi näkemyspuheellaan välittömästi graduntekijä-Emilian omaa näkemystä. Näkemyspuhe esiintyy vuorovaikutteisena keskustelupuheenvuorona, mihin viittaa myös se, että Hanna aktiivisesti itse keskeyttää Emilian tuodakseen omat ajatuksensa esille.

Näkemyspuheessa on pohdiskelava sävy. Kirjallisuuden vetoavan perustelun ohella näkemyspuheessa esiintyy myös pelkästään opiskelijan omaan ajatteluprosessiin viittaavia pohdintoja, joiden perusteella graduntekijälle esitetään haastavia kysymyksiä. Näihin kysymyksiin liittyy myös kuvauksia kysyjän vaikeuksista jäsentää asiaa tai ymmärtää sen ydintä. Näissä kysymyksissä ei kuitenkaan oleteta, että graduntekijä pystyy vastaamaan kysymykseen eikä graduntekijää esitetä kysyjää asiantuntevammaksi toisin kuin noviisipuheessa. Seuraavassa taloustieteen seminaarin näytteessä 44 ohjaaja on antanut puheen-

vuoron opponentille, joka esittää kysymyksen esitelmässä esitetystä mallista.

Näyte 44 (TaloustiedeC)

- 1 Topi: joo sit jos palataan edelleen siihen malliin mikä oli tossa kalvolla äsken
 2 Taru: mm
 3 Topi: *mulle on edelleen hieman epäselvä* se näitten kahen ensimmäisen tavallaan
 4 se ydinero siis niinku *käyttäjän näkökulmasta katsottuna* että *miten ne niinku*
 5 Taru: ai toi henkilöstö[(-)]
 6 Topi: [niin] mm nää vasemmalla olevat elikkä lähi- lähinnä niinku tollaset
 7 toteavat mallit eli tavallaan se että *kuinka ne loppujen lopuksi eroo ku*
 8 *molemmissa puhutaan kuitenkin henkilöstöstrategiasta*
 9 Taru: mm
 10 Topi: *miten niitä niinku käytettäis*

Opponentti-Topi pohjustaa kysymyksensä esittämällä, ettei itse ymmärrä mallin sisältöä ja että mallissa oleva jäsenyys on hänelle epäselvää. Tämän hän tuo esille rivillä 3 “mulle on edelleen hieman epäselvää”. Tämä kysymyksen kehystäminen omalla ymmärtämättömyydellä on tavallaan kohtelias strategia esittää kritiikkiä. Se viestii, että vaikka Topi ei ymmärrä asiaa, ymmärtämättömyys ei välttämättä johdu opponentin kyvystä ymmärtää vaan esitetyn mallin epäselvyyksistä. Näistä Topi antaa viitteitä rivillä “niinku käyttäjän näkökulmasta” ja rivillä 8 “molemmissa puhutaan kuitenkin henkilöstöstrategiasta”. Näillä Topi pohjustaa kysymystään rivillä 10. Kysymys on sävyiltään aito kysymys, johon kysyjä ei tiedä vastausta ja se haastaa Tarun tuottamaan perusteluita omalle näkemykselleen.

Taloustieteen seminaarin näytteessä opponentilta odotetaan kysymyksiä ja kommentteja. Näkemyspuhe toimiikin erinomaisesti kompetentin opponoinnin välineenä, mutta sitä voi käyttää kuka tahansa seminaarilaisista. Seuraavassa näytteessä 45 ohjaaja aloittaa kehotuksella ryhtyä keskustelemaan asiasta ja Maria ottaa puheenvuoron esittääkseen pohdiskelemansa kysymyksen Elinalle, jonka työtä keskustelussa käsitellään.

Näyte 45 (KasvatustiedeB)

- 1 Ohjaaja1: - - mutta voitais niinku miettiä myös noita muitaki asioita
 2 Maria: *mulla ois yks (.) yks (2) kysymys tästä (.) valta jutust mä oon varmaan hirveen*
 3 *konservatiivinen (.) juuri sellainen aikuinen joka käyttää valtaa lapsiin mutta*
 4 *(.) siis tavallaan niinku siinä mmm (.) tää valta ja niinku ylivalta (2) tai*
 5 *jotenki se (.) ja rrr (.) kun sä täällä puhut (.) mä en näitä kaikkia (.) öö (.)*
 6 *niinku se et minkä verran sä tarkoitat sitä (3) selvi (.) siis mitä et mitä se*
 7 *vallankäyttö on (2) tai se että niin kun ööö (.) et mis (.) et lähteeks se siitä*
 8 *että (.) et vanhemman ja lapsen välillä pitäis olla sellanen (.) siis tasavertaisuus*
 9 *(.) tai siis et mitä se on se vallankäyttö (2) tai mitä et miten niinku(.) se v (.)*
 10 *et onko (.) onko (2) onks vallankäyttö aina ylivaltaa vai (.) vai onko niinku*
 11 *vanhemmilla sallittua se (.) jonkinnäkönen vallankäyttö et tavallaan niinku*
 12 *niitä (3)*
 13 Elina: joo tietenki siis se siihen (.) siihen saakka ainaki se vallankäyttö jos se
 14 sitten on vallankäyttö sallittu että (.) että niinku tavallaan se lapsen
 15 elämä on turvallista kuitenkin - -

Ohjaajan kehotuksessa näkyy *vihjepuheen* rakenne "voitais mieltä", jolla ohjaaja implikoi ajattelutyön tärkeyttä tutkimuksesta keskusteltaessa. Maria tarttuu ohjaajan kehotukseen ja esittää vallankäytön määrittelyä koskevan kysymyksen riveillä 6–7 "mitä se vallankäyttö on", jonka toistaa edelleen rivillä 9 "et mitä se on se vallankäyttö". Maria muotoilee kysymystä vielä kuvailemalla mahdollisia vaihtoehtoja tulkinnassa riveillä 7–8 "lähteeks se siitä että (.) et vanhemman ja lapsen välillä pitäis olla sellanen (.) siis tasavertaisuus" ja riveillä 10–11 "onks vallankäyttö aina ylivaltaa vai (.) vai onko niinku vanhemmilla sallittua se (.) jonkinnäkönen vallankäyttö". Kysyjänä Maria määrittelee itsensä asiaa rajoittuneesti tarkastelevaksi "mä oon varmaan hirveen konservatiivinen (.) juuri sellainen aikuinen joka käyttää valtaa lapsiin", mikä asettaa Marian näkökulman vastakkain Elinan lähtökohtien kanssa. Elina vastaa Marian kysymykseen aloittamalla perustelevan tutkijapuheen rivillä 13. Tässäkin katkelmassa näkemyspuhe toimii siten vastavuoroisen näkemysten esittämisen ja perustelujen analysoinnin välineenä.

Näkemyspuhe kuvaa sitä, kuinka seminaarilaiset esiintyvät asioista kiinnostuneina keskustelijoina. Kuitenkin näkemyspuheen sisällöt ovat pääasiassa yksittäisiä huomioita eivätkä liity laajempiin metodisiin ratkaisuihin. Opiskelijoiden kiinnostuneisuus vaikuttaa osittain varsin fragmentoituneelta ja sattumanvaraiselta. Kuitenkin näkemyspuhe sisältää piirteitä tutkijoiden keskustelusta, esimerkiksi viittauksia lähteisiin ja hypoteettisia päätelmiä empiirisistä havainnoista. Voidaankin puhua orastavasta kompetenssista osallistua tieteelliseen keskusteluun.

Näkemyspuheen fokuksena on käsiteltävän asian prosessoimisen kuvaaminen. Vaikka kysyjä kuvailee osin kyvyttömyyttään tai rajoittunutta ymmärtämystään, kysyjä osoittaa myös olevansa asiaa pohtiva ja kyvykäs näkemään tarkasteltavassa asiassa epäselvyyksiä. Näkemyspuhe on siten ennen kaikkea keskustelijaa ajattelevaksi ja pohtivaksi kyvykkääksi opiskelijaksi identifioiva. Graduntekijä toimii tavallaan keskustelijan identiteettiä tukevana kysymyksiin vastaajana, jolloin mahdollisesti keskustelussa syntyy ymmärrys aiheesta. Samalla tavoin näkemyspuheen haastavat kysymykset asettavat graduntekijän kompetenssin koetukselle ja antavat hänelle mahdollisuuden esiintyä älyllisesti kyvykkäänä keskustelijana. Näkemyspuhe mahdollistaa Tracyn (1996, 37) kuvauksen mukaisesti asetelman, jossa kysymys on haasteellinen, mutta oikeudenmukainen, jolloin pätevä vastaaja sekä itse kysyjä voivat esiintyä kompetentteina ja kyvykkäinä.

5.3.3 Asiantuntija tuo kokemuksen ääntä keskusteluun

Seminaarin keskusteluissa tuotiin esille myös muita kuin graduprosessiin liittyviä kokemuksia. Seuraavassa näytteessä 46 on aiemminkin esimerkkinä ollut katkelma taloustieteen seminaarista, jossa ohjaaja antaa puheenvuoron opiskelijalle *vertaispuheella* ja osoittaa tällä olevan kompetenssia kommentoida käytännön kenttää. Opiskelija Sonja vastaa ohjaajan kysymykseen tuottamalla kuvauksen omista kokemuksistaan kentällä. Sonjan puheen kaltaisen opiskelijan puheen olen nimennyt *kokemuspuheeksi*.

Näyte 46 (TaloustiedeC)

- 1 Ohjaaja4: - - mut Sonjaltalta mä kysynkin (.) onko esimerkiks teidän (valtion laitos)
 2 teidän (valtion laitos) niin täntyyppistä henkilöstöraportointia oletko
 3 tietonen onko tehty ja tehdäänkö (1) onko mitään keskustelua ollu
 4 semmosta julkista missä sinäkin olisit ollut (.) kuulolla taikka mukana (1)
 5 Sonja: tossa nyt ihan niin no (1) *viikko tai kuukaus sitte keskustelin meidän kirjanpi-*
 6 *dosta (1) henkilön kans joka just liittyy niihin projekteihin (1) niin niin (1) hän*
 7 *oli parhaillaan tai hän oli parhaillaan tekemässä viime vuoden tilinpää-*
 8 *töstä (.) ja siinä on olemassa ainakin nytten tänä vuonna ehkä ensim-*
 9 *mäistä kertaa niin myös osuus henkilöstötilinpäätök[sestä (-)]*
 10 Ohjaaja4: [joo] ihan samalla tavalla täällä (paikan nimi) (.)
 11 Sonja: *mutta en osaa sanoo sen kummemmin mutta hän mainitsi nimittäin siitä se on*
 12 *olemassa jonkinnäkösessä mittakaavassa (1)*
 13 Topi: siis olikse (.) hetkinen mikä se on
 14 Sonja: (valtion laitos) (1) *mutta näin henkilökohtaisesti mulle tulee mieleen kyllä*
 15 *varmaan yksityisellä sektorilla on (1) paremmat mah- mahdollisuudet*
 16 *pitää huolta työntekijöistään kun kunnallisella sektorilla missä on kui-*
 17 *tenkin aika tarkasti määrätty monet asiat mitä työntekijät voi tehdä ja*
 18 *mitä ei (3)*
 19 Ohjaaja4: mitä mitä [ajattelet]
 20 Sonja: [-]
 21 Ohjaaja4: ihan tarkasti että (2)
 22 Sonja: *no mä oon ollu kummallakin sektorilla töissä niinku ennen (valtion laitos) mä*
 23 *olin yksityisellä sektorilla melkein kymmenen vuotta niin niin (2) tai viis kuus*
 24 *vuotta (1) niin niin (2) kyllä niinku yksityisellä sektorilla jos on hyvinkin*
 25 *kykenevä ihminen (1) niin yritys pystyy monenlailla palkitsemaan sitä*
 26 *mutta jos kunnallisella sektorilla tai mulla on vaan kokemusta (1) (valti-*
 27 *on laitos) tai (valtion laitos) niin ne mahdollisuudet on aika pienet koska siellä*
 28 *on kuitenkin se säännöstä mikä siellä on olemassa niin se aika rajotettu (4) tää*
 29 *on mun mä en t- ((naurahtaa)) mitä muut sanoo (2)*
 30 Ohjaaja4: niin=
 31 Sonja: =se esimerkiks palkitseminen tai tekee niinku ihminen työt sitte hyvin tai
 32 huonosti niin (1) julkisella sektorilla niin siihen ei niin hirveesti työnanta-
 33 ja voi vaikuttaa siis sanotaan nyt siihen palkitsemiseen (1) tai tietysti
 34 yksityiselläki sektorilla siel on taas monennäkösiä firmoja ihan laidasta
 35 laitaan tota (3) se on sitte yrityskohtasta (1) miten on halua ja yrityksellä
 36 ja mahdollisuuksia resursseja (4)

Kokemuspuhe on mahdollista vain silloin, kun opiskelija voi identifioitua opiskeluvuorokuvion ulkopuolisen työelämän kokemuksesta. Puhe rakentuu käytännön kentällä toimimisen kuvauksista. Näissä selostetaan puhujan omaa toimintaa ja yhteyksiä erilaisten asiantuntijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa. Tässä mielessä kokemuspuheesta on piirteitä ohjaajan yhteisöpuheesta. Nyt vain opiskelija on aktiivisena toimijana jossain yhteisössä. Sonja viittaa rivillä 11 keskustelleensa henkilön kanssa, jonka kuvailee kentän asiantuntijatoimijaksi. Sonja tuo rivillä 14 esille oman mielipiteensä ilmaisunsa "näin henkilökohtaisesti mulle tulee mieleen". Mielipidettä voidaan kuitenkin pitää relevanttina, koska puhuja osoittaa hallitsevansa sellaista kokemusperäistä tietoa, joka legitimoii hänen mielipiteensä. Sonjan puheesta käytännön kompetenssia lisää hänen kuvauksensa useista työpaikoista ja kokemuksesta erilaisista työtehtävistä sekä

valtionhallinnossa että yrityksissä.

Sonjan kokemuspuhe esiintyy ohjaajan kutsuessa Sonjan kokemuksen mukaan keskusteluun. Seminaarilaiset toivat kentän kokemustaan esille myös ilman ohjaajan erityistä käytännön asiantuntijaksi nimeämistä, kuten seuraavassa taloustieteen seminaarin näytteessä 47. Katkelma on Johannan työn opponointikeskustelua, jossa Jukka esittää kriittisiä kommentteja Johannan siteeraamasta tutkijasta.

Näyte 47 (TaloustiedeB)

- 1 Johanna: kyllä ajattelin jos samaa (1)
 2 Jukka: ojoo (1) no tää Sweiby yks ainut mulle vaan jäi mieleen kun tää on nyt
 3 sivulla kaksyhtneljä ku se jakaa niitä aineettomia varallisuuksia ulkosiin
 4 rakenteisiin ja sisäisiin rakenteisiin *se vaan heitti tällasen tällasen kommentin siellä tilaisuudessa* että jos yrityksellä on tavallaan *nyt puhun tietysti meidän yrityksestä ku se meille puhu* niinku samaa toimintaa mut et se on jaettu eri toimialoille osastojen niinku tavallaan tarvitsisi kil- tai ei saisi kilpailla keskenään (1) ja *sen seurauksena meillä on tehty organisaatiomuutoksiakin mutta mä en oikein nää siis siinä kommentissa mitään järkeä ku mun mielestä sisäinen kilpailu on ihan hyvää* (2) tota (1) - -

Jukka ilmaisee kommentin pohjaavan hänen mielipiteeseensä (rivi 9), jonka hän on muodostanut oltuaan kuuntelemassa kyseistä tutkijaa tämän vieraillessa Jukan työpaikalla. Jukka viittaa siis omaan asemaansa kentällä, hän puhuu meidän yrityksestä riveillä 5–6 ja kertoo kokemuksistaan työelämässä riveillä 8–9 “meillä on tehty organisaatiomuutoksiakin”. Näillä viittauksilla Jukka kertoo olevansa kentällä toimiva asiantuntija, joka voi arvioida esitettyjä ajatuksia käytännön perspektiivistä.

Kokemuspuhe eroaa ohjaajien yhteisöpuheesta siinä, että ohjaaja identifioituu akateemiseksi asiantuntijaksi, kun taas seminaarilaisen kokemuspuheessa opiskelija vetoaa työelämäkokemukseen, jonka pohjalta hän voi ilmaista mielipiteitään teoreettisen tiedon ja käytännön suhteesta. Kokemuspuheen vastaanottajana graduntekijä on ennen kaikkea opiskelijana, joka voi teoretisoida tutkimuksessaan, mutta jolta kuitenkin puuttuu todellinen työelämän tuntemus ja työelämässä lopullisesti testattava asiantuntemus. Keskustelijan kokemuspuhe tavallaan mitätöi graduntekijän teoretisoinnin ja tutkimuksellisen lähestymistavan ja painottaa asiantuntijuudessa työelämässä hankittua ja testattua osaamista. Kokemuspuhe ei siten tue tai vahvista tutkimuksellisen osaamisen merkitystä vaan voi osaltaan vähentää yliopisto-opiskelussa hankitun kompetenssin arvostusta. Tässä myös ohjaajalla on merkittävä rooli, millaista kompetenssia hän kutsuu esiin keskustelussa.

5.3.4 Opiskelijakollega jakaa graduntekijän vertaiskokemuksia

Seminaarilaiset kommentoivat käsiteltäviä töitä myös tuomalla esille omassa graduprosessissaan tekemiään ratkaisuja. Tällaisen puheen olen nimennyt *vertaispuheeksi*. Näytteessä 48 kasvatustieteen seminaarista on keskusteltu siitä, kuinka hyvin tutkittavat pystyvät ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Emilia on perustellut

menetelmän toimivuutta vetoamalla kirjallisuuteen. Keskustelukatkelman aluksi ohjaaja esittää *demonstraatiopuheessaan* epäilyjä, että kaikki ihmiset eivät olisi kirjallisesti ilmaisukykyisiä. Hanna osallistuu keskusteluun tuomalla esille kokemuksiaan oman tutkimusaineistonsa keruusta.

Näyte 48 (Kasvatustiede C)

- 1 Ohjaaja2: tässä (.) tulee varmaan kyllä hhh esille se sama asia mikä monessa muus-
 2 sakin yhteydessä että (.) yllättävän paljon on sillä tavalla ihmisii ja rajottu-
 3 neita jotka eivät pysty todella pistämään niinku täällä todettiin paperille
 4 niitä ajatuksia mutta pystyvät niinku varsin muu-muulla tavalla tai
 5 pystyvät prosessoimaan
 6 Emilia: joo
 7 Ohjaaja2: (-) mutta eivät pysty niitä kir- kirjalliseen muotoon pukemaan
 8 Emilia: mmm (.)
 9 Hanna: *mä voin mainita (.) ((rykäisy))* niin anteeks
 10 Emilia: niin
 11 Hanna: *mä voin mainita mun tutkimusaineistosta hyvän esimerkin* siel on perushoita-
 12 ja (.) joka osas suullisesti välittömästi semmisiin haastatteluun hhh ja mä
 13 kysyin niin et mitä hän näkee itsessään niinku omiks kehittymistarpeiks
 14 näis vuorovaikutusasioissa hhh ni hän pohti ja mielti niinku sitä asiaa
 15 hyvin pitkälle ja hänellä oli ollu taustalla sellanen tilanne jossa hän oli
 16 joutunu niin kun (.) tavallaan pistään jo aikasemmi itsensä likoon mut sit
 17 ku hänen piti kirjallisesti siihen paperille pistää niitä juttuja (.) ni ne on
 18 ihan eritasoset ne vastaukset (2) ei hän saanu niinku niitä asioita vaikka
 19 sit siin suullisessa puheessa hän niinku tosiaan pohti ja mielti hyvin
 20 laaja-alasesti että hhh miten ne kytkeytyy yhteen ja näin (.)

Hän viittaa omaan graduunsa rivillä 11 “mun tutkimusaineistosta”. Hanna myös vihjaa oman kokemuseräisen havaintonsa ansiokkuuteen myönteisellä määritelmällä. Hän kuvaa sen olevan “hyvän esimerkin”. Vertaispuheessa Hanna identifioituu itsekkin graduntekijäksi, joka oman graduprosessinsa kokemusten pohjalta kommentoi graduntekijän valintoja. Kokemuseräinen kommentti voi olla vahvistava tai kiistävä. Olennainen piirre on se, että kommentoija tuo esille itsensä samankaltaisessa tilanteessa ja kertoo omista havainnoistaan. Puheessa ikään kuin jaetaan kollegiaalisesti samankaltaisia kokemuksia ja asettaudutaan vertaisasemaan. Kokemuksen pohjalta Hanna identifioituu myös asiantuntijaksi omassa tutkimuksessaan tekemiensä havaintojen pohjalta. Hän tunnistaa, että kyseessä on samankaltainen tilanne kuin hänen omassa tutkimuksessaan ja osoittaa oppineensa metodin soveltamista omassa opinnäyteprosessissaan. Toisaalta vertaispuheessa ikään kuin kokeneempana annetaan neuvoja toiselle graduntekijälle. Vertaispuhe tuottaa siten seminaarilaisen kyvykkääksi opinnäytteen tekijäksi, joka on kompetentti neuvomaan myös toisia oman kokemuksensa pohjalta. Tässä mielessä vertaispuheessa on mentoroiva sävy, kokeneempi graduntekijä tukee ja neuvoo kollegiaalisesti toista graduntekijää²⁹.

²⁹ Puhuttaessa mentoroinnista yliopisto-opetuksessa ajatellaan kuitenkin useimmiten opettajan toimivan mentorina (ks. Jacobi 1991).

Toisaalta vertaispuheen sisällöt kytkeytyvät gradun tekemisen konkreettisiin vaiheisiin, kuten opinnäytteen tutkimusraportin kirjoittamiseen. Seuraavassa näytteessä 49 taloustieteen seminaarissa käsitellään itse raportointiin liittyviä teknisiä ongelmia.

Näyte 49 (TaloustiedeB)

- 1 Mikael: *mä yritin tehdä just sillain mikä mulla oli se vanha semmonen t- missä*
 2 *yritin vaan käytännössä muuttaa siihen niitä otsikoita ja se onnistu ihan hyvin*
 3 Paula: o^o
 4 Mikael: sit se muuttaa sen sisällysluettelon sit ku mä yritin lisätä jotain mitä
 5 mulla oli lisätä niinku alalukuja sinne
 6 Paula: ni
 7 Mikael: niin niitä se ei jostain syystä vaan antanut lisätä siihen et ne otsikot mitkä oli
 8 siinä vanhassa ku niitä oli yhtä paljon ne se pysty muuttan ja siihen
 9 pysty lisäämään ja se päivitti sen ookoo mut ku yritti lisätä niitä alalukuja
 10 lisää
 11 Paula: joo
 12 Mikael: *niin sit se niinku vaan jotenki ei osannu sitä lukea*
 13 Ohjaaja3: joo
 14 Mikael: ja (- -) se herjas ja herjas eikä tullu (-) siin on varmaan joku pikku nippeli juttu
 15 jota ei oo vaan osannu sieltä laittaa (2)
 16 Paula: joo tää on tää vielä (3) tosiaan en oo vielä sillain niinku yrittäny tätä - -

Näytteessä 49 Mikael kuvailee sisällysluettelon tekemiseen liittyviä ongelmiaan Paulalle. Mikaelin kuvaus on kommentti keskustelussa esitettyihin sisällysluettelon tekemiseen liittyviin ohjeisiin. Mikael on yrittänyt toimia ohjeen mukaan, mutta epäonnistunut. Mikaelin puhe on hyvin tyypillistä graduntekijöiden vertaiskokemusten jakamista. Monet ongelmista ovat tämänkaltaisia teknisiä ongelmia, joiden kanssa opiskelijat kamppailevat opinnäytteen tekemisessä.

Vertaispuheessa on sisällöllisesti sekä tutkimusmethodisia ja teoretisoivia kommentteja että erityisesti opinnäytteen raportointiin liittyviä teknisiäkin kysymyksiä. Puheen tehtävänä on jakaa kokemuksia toisten graduntekijöiden kanssa. Vertaispuhe on kollegiaalista puhetta, jossa graduntekijöiden on helppo asettautua toistensa asemaan ja kokemusten jakamisella tarjota tukea toisilleen. Omien kokemusten pohjalta ikään kuin mentoroidaan opiskelijakollegaa. Tästä hyötyvät sekä mentoroitava että mentorin roolissa toimiva kommentoija, joka saa näin tilaisuuden osoittaa omaa osaamistaan.

5.3.5 Tunnollinen opiskelija toimii apuopettajana

Keskustelijat antoivat myös suoria neuvoja ja ehdotelmia graduntekijälle. Tämän ohjeita sisältävän puheen olen nimennyt *apuopettajapuheeksi*, sillä se sisältää samankaltaisia piirteitä kuin ohjaajan käyttämä vihjepuhe. Apuopettajapuheen voi nähdä tukevan ohjaajan vihjepuheen kehotusta yleisesti hyväksytyjen toimintamallien noudattamiseen. Puheen sävy on kuitenkin mekaanisesti opettajan puhetta tai metodioppaiden tekstiä toistavaa. Seuraavassa näytteessä 50 Joel antaa neuvoja Artulle kuvatekstien sijoittelusta.

Näyte 50 (TaloustiedeD)

- 1 Joel: mites se muuten noissa kuvissa sitten on (1) se ku on joku kuva niin *eikös*
 2 *sinne pitäs aina sinne kuvan alle tai ylös laittaa se otsikko siitä kuvasta plus*
 3 *sitte se (1) niin sitä voisit ehkä käyttää noissa kuvissa ja sitte ku sä oot*
 4 *tehny jotaki lainauksia esimerkiks sivulla neljäkymmentä on tota noin*
 5 *olikohan se joku toimitusjohtajan lausunto jostakin °niin°*
 6 Arttu: joo [se voi (olla että) jossain pala-]
 7 Joel: [voiskohan niis käyttää jotakin]
 8 Arttu: palaverissa totes jotakin
 9 Joel: nii et *sitähä vois tavallaan vähän erottaa tosta normaalista tekstistä esimerkiks*
 10 *.hhh*
 11 Arttu: tuostaha sen näkee (1)
 12 Joel: niin mutta *silleen kursiivilla laittas onks se mahdollista*
 13 Arttu: onks se välttämätöntä
 14 Joel: mun mielestä se ois pa=
 15 Arttu: =jos on lainausmerkit periaatteessa suomen kielessä niin eikö ne nyt
 16 kerro siitä (1) [missä on lainaus]
 17 Joel: [se ois vaan mun mielestä] *täs esteettisesti niinku paremmin näkönen*
 18 Ohjaaja5: siinä joko lainausmerkit tai kursiivi jo-jompi kumpi molempia ei var-
 19 maan tarvi mut kyl mäki tässä kohtaa niinku miettisin tulee vähän
 20 yllättäin niinku sanot
 21 Joel: *niin se tekee*
 22 Ohjaaja5: ehkä sen vois erottaa pistää vaikka yhen tyhjän rivin siihen väliin ja
 23 sitten laittaa kursiivilla tän
 24 Arttu: joo
 25 Joel: joo
 26 Ohjaaja5: haastattelupätkä ja sitten taas tyhjä rivi niin sillon se erottuu sieltä
 27 [hyvin]
 28 Arttu: [okei] ((joku rykii))°pitää tehdä°

Joel esittää neuvonsa pehmenneen kysymysmuotoisena ehdotelmana “eikös sinne pitäs aina sinne kuvan alle tai ylös laittaa se otsikko” riveillä 1–2. Rivillä 9 Joel jatkaa ehdotelmaansa “sitähä vois tavallaan vähän erottaa tosta normaalista tekstistä”. Arttu vastustaa Joelin ohjeita, mutta kun ohjaaja puuttuu keskusteluun, Arttu myöntyy tekemään ehdotetulla tavalla. Joel myötäilee ohjaajan ohjetta rivillä 21 “niin se tekee”. Tässä näytteessä sisältö liittyy teknisiin raportin muotoseikkoihin eikä erityisiin sisällöllisiin kysymyksiin. Olennaista on kuitenkin se, että Joelin neuvot ja ohjeet noudattavat ohjaajan näkemyksiä tavanomaisista ratkaisuista. Tämä ilmenee siinä, että ohjaaja ryhtyy tukemaan Joelin apuopettajapuhetta ja katkelman lopulla riveillä 21 ja 25 Joel vahvistaa ohjaajan ohjeita. Näin Joel ikään kuin vihjaa Artulle, että asia on ohjaajan esittämällä tavalla. Joel on siten mitä suurimmassa määrin apuopettaja, joka toistaa varsinaisen ohjaajan ohjeita.

Seuraavassa näytteessä 51 graduntekijä Henni kuvailee kyvyttömyyspuheella aineistonkeruun ongelmiaan ja saa ohjeita opiskelijatoveriltaan.

Näyte 51 (KasvatustiedeB)

- 1 Henni: ei mulla oo (.) sillai oo niitten kanssa (-) mutta joittenki (-) too että mä
 2 oon niinku niitten kanssa tosi kii niissä nyt et mä en taho enää löytää
 3 semmosta mitää hhh (.) mitää uutta muotoo et mä niinku (.) vaikka mä

- 4 tavallaan kirjoitan ne uudestaan ni ne tulee aina vaan samaan muotoon
 5 Anni: sun kannattas lukee mun mielestä se (.) gradu joka on tehty sillä eläytymismenettelällä koska siinä on kauheen pitkästi mun mielestä niinku
 6 kerrottu siitä että mitenkä (2) minkä takia ja (.) mitä kautta se on niinku
 7 päätyynyt niihin ker (.) niihin (.) kehyskertomuksiin (.) se on testannu
 8 niitä ja (3) [selittäny]
 9
 10 Henni: [mm-m]
 11 Anni: sitä et minkä takia (.)

Hennin menetelmänä on eläytymismenettelmä ja hänellä on vaikeuksia tuottaa sopivia kehyskertomuksia aineistonkeruun pohjaksi. Anni antaa Hennille ohjeita riveillä 5–9. Anni käyttää ohjaajien suosimaa vihjepuheen avainilmaisua ”sun kannattas”, jolla Anni asettautuu apuopettajan rooliin kyvyttömyyttään ilmaisevaa Henniä kompetentimmaksi keskustelijaksi. Anni esittäytyy kyvykkäänä ohjaamaan Henniä asiantuntevan tiedon lähteille, lukemaan gradua, josta saattaisi löytyä ratkaisu Hennin ongelmaan. Annin neuvon metodinen sisältö on harvinaisen apuopettajapuheessa, jossa tavallisesti esitettiin ehdotelmia ja ohjeita lähinnä muutoseikkoihin. Puheessa on kuitenkin tunnistettavissa sama apuopettajan sävy, joka rakentuu opettajapuheen piirteistä.

Apuopettajapuheen sisältö liittyi yleensä gradun kirjoittamisen mekaanisiin ja teknisiin seikkoihin. Seminaarilaiset viittasivat yleisesti hyväksytyihin käytäntöihin ohjeidensa perusteena. Apuopettajapuheessa seminaarilainen näyttäytyy auktoriteettia edustavien ohjaajien ja graduoppaiden ohjeita kuuliaisesti noudattavana tunnollisena opiskelijana. Ohjeita vastaanottava graduntekijä taas asemoituu noviisiksi tai kapinalliseksi, joka ei ole omaksunut näitä yleisesti tunnettuina pidettäviä mekaanisia tutkimusraportin kirjoittamisen seikkoja. Toisaalta ohjeiden ja ehdotelmien kohdentuminen pääasiassa muutoseikkoihin ja teknisiin yksityiskohtiin korostaa apuopettajapuheen vähäistä merkitystä keskustelussa, jossa monella muulla tavoilla viestitään ajattelutaitojen ja kognitiivisten kykyjen ensisijaisuutta keskustelijoiden kompetenssin määrittämisessä.

5.3.6 Minimikommentoija kuittaa velvollisuutensa

Keskustelijoiden kompetenssia tuottavasta näkemyspuheesta poiketen keskustelijat esittivät myös kommentteja, joiden keskeinen sisältö oli esitelmässä kuvattujen ratkaisujen myönteinen kritiikitön arviointi. Tällaista puhetta esiintyi tyypillisesti työtä erityisesti kommentoimaan nimettyjen opposenttien puheenvuoroissa taloustieteen seminaareissa. Näytteessä 52 opposentiksi nimetty Joel aloittaa Villen työn kommentoinnin.

Näyte 52 (TaloustiedeA)

- 1 Joel: niin *mun mielestä ainakin heti otsikon luettuani* niin et teknokuplahan on
 2 käsitteenä jo kuitenkin niin tunnettu että *tosi osuva otsikko että tuskin sitä*
 3 *nyt tarvitsee enää niinku mieltä että kattoo sisältöä niin se osuu niinku hyöin*
 4 *kohdalleen siihen*
 5 Ohjaaja2: jos mää kommentoin samalla sitte näitä [juttuja]
 6 Ville: [joo]
 7 Ohjaaja2: mitä tulee tässä niin sää luit sen pitemmänkin otsikon niin - -

Opponentin arvio työn otsikosta on hyvin myönteinen. Joel viittailee omaan kokemukseensa ja tuntemuksiinsa "mun mielestä" ja "heti luettuani" rivillä 1 perusteluina arvioonsa. Joel toteaa myös, että nimeä tuskin tarvitsee enää miettiä ja kuittaa sen näin käsitellyksi. Tällaisen kuittaavan, yleensä myönteisen, arvioinnin olen nimennyt *minimipuheeksi*. Siinä opponentti esittää arvion, joka ei kuitenkaan sisällä perusteita, mutta täyttää kuitenkin minimissään opponentin arviointitehtävän.

Joelin opponoinnin tulkintaa tämänkaltaiseksi minimipuheeksi vahvistaa se, että ohjaaja puuttuu keskusteluun melkein keskeyttäen Joelin opponoinnin. Näyttäisi siltä, että ohjaaja on tyytymätön Joelin opponointiin, koska ohjaaja ei pidä nimeä riittävän hyvänä. Ohjaaja ryhtyykin kommentoimaan nimeä ja keskustelu jatkuu ohjaajan ja graduntekijän välisenä. Näin opponentti-Joelin ansioksi jää vain keskustelun aluksi esitetty minimipuhe, jonka jälkeen hänen osuutensa voidaan katsoa suoritetuksi. Minimi-ilmaisun olen lainannut erään sosiologian opiskelijan puheesta, jossa hän kommentoi seminaariin osallistuvien opiskelijoiden tehtäviä: "siin välissä heittää se se minimikommentti ja, tota. olla, paikalla" (ks. Luukka 1996, 71). Tämä lainaus sosiologian opiskelijalta ei kohdistu opponenttiin vaan lähinnä muihin keskustelijoihin, mutta esimerkiksi Joelin esittämää arviointia voi pitää tällaisena minimipanostuksena opponentin rooliin ja näin ikään kuin osoituksena "paikalla olemisesta".

Minimipuhe ei puheenvuorona välttämättä ole lyhyt kommentti vaan minimipuhe sinänsä saattoi sisältää usean vuoronsiirron mittaista arvioivaa kuvausta. Minimipuheen olennainen piirre on siten arvioinnin näkökulmien niukkuus ja yksittäisen arvioinnin kohteen lyhyt kuittaava käsittely, mikä ei välttämättä haasta työtään esittelevää graduntekijää erityisesti puolustamaan näkemyksiään ja valintojaan. Tämä tulee esille näytteessä 53, jossa Anu opponoi minimipuheella kuittaamalla asian kerrallaan edeten lähdekomentteista tekstin laatuun ja empiiriseen toteutukseen.

Näyte 53 (TaloustiedeC)

- 1 Anu: tuota sit jos lähtee katsomaan lähemmin tätä väliraporttia niin siinä
- 2 sivulla neljä niin aikaisemmasta tutkimuksesta toinen kappale siinä on
- 3 kerrottu näistä aikasemmin tehdyistä pro gradu -tutkimuksista Anna
- 4 Maria Väisänen (joku yskii) (-) Niko Kiiski ja Viivi Heikkinen *onko nää*
- 5 *kaikki tehty täällä Tam-*
- 6 Matti: nää on Joensuusta
- 7 Anu: *sitä ei ollu manittu tuossa*
- 8 Matti: joo
- 9 Anu: oletin et tietysti (7) *tämä mitä tässä on kirjoitettu tutkimuksen taustasta ja*
- 10 *tavoitteista mun mielestä on niinku selkeetä ja ihan suht sujuvaa tekstiä jossa-*
- 11 *kin on pieniä kirjoitusvirheitä ja (10) mut se että mä en niinku tuossa äsken*
- 12 *puhuttiinkin niin kaipaam vähän enemmän (1) teoriapuolta mutta sitä ilmei-*
- 13 *sesti tulee (1)*
- 14 Matti: tarkoitus ois näin (5)
- 15 Anu: tääl on käsitelty ihan tämmösiä varmaan meille kaikille tuttuja aiheita
- 16 kunnan tilinpäätös tuloslaskentaa rahoituslaskentaa tuonnäkösiä perus-
- 17 juttuja tilivelvollisuudet on (6) siitä sit siitä *empiirisestä tutkimustyöstä niin*
- 18 *mun mielestä on hyvä et sä oot siellä paikalla niin sulta voidaan kysyä jos on*

- 19 jotakin lisäkysymyksiä esitettävänä ja et ne jaetaan siellä et ei ainakaan
20 posti aiheuta sille sitte mitään mutkia matkaan
21 Matti: mm

Vaikka Anun opponointi ulottuu usean vuoronsiirron yli, yksittäiseen asiaan kohdentuu vain lyhyitä, tiiviitä kommentteja. Anun kommentointi ei siten herätä varsinaista keskustelua aiheesta. Työn tekijä Matti vastailee lyhyesti eikä Anu lähde arvioimaan saamiaan vastauksia. Esimerkiksi käsiteltäessä lähteinä käytettyjen opinnäytteiden paikkaa, Anu toteaa, ettei työssä ollut mainittu paikkaa rivillä 7. Rivillä 9 hän siirtyy seuraavaan asiaan ja toteaa maininnalla, että tutkimuksen tavoitteet ja tausta on selkeästi kirjoitettuja ja mainitsee, että tekstissä on pieniä kirjoitusvirheitä. Tämän toteamuksen jälkeen Anu pitää pitkäähkön tauon (10 sekuntia), jota kukaan ei keskeytä ja Anu jatkaa opponointiaan. Seuraavana on vuorossa toteamus teoriataustan niukkuudesta, joka voisi olla laajahkonkin keskustelun kohteena, mutta tässä Anu kuittaa sen toteamalla, että uskoo Matin työn edistyessä korjaavan taustan puutteita. Tämän Matti vahvistaakin rivillä 14.

Minimipuheella voidaan siten kuitata laajojakin kysymyksiä, kuten Anun toteamus teoriataustan niukkuudesta osoittaa. Kun teoriatausta on kuitattu, Anu siirtyy empiiriseen toteutukseen tiivistämällä arviointinsa minimipuheen avainilmaisuuksiin "mun mielestä hyvä" rivillä 18. Minimipuheen rakenne on mun mielestä -perusteluin kehystettyä arviointia. Vaikka opponentin roolissa oleva seminaarilainen voi tuoda esille runsaastikin erilaisia arvioinnin kohteita, tyypillistä on niiden käsitteleminen lyhyillä kuittaavilla toteavilla arvioinneilla, joissa ei haasteta työn tekijää väittelemään eikä edes kovin paljoa keskustelemaan.

Aina opponentin esittämä minimikommentointi ei välttämättä ole myönteistä. Erityisesti silloin, kun arvioinnin kohteena olivat työn ulkoasuun tai kirjoittamisen teknisiin yksityiskohtiin liittyvät asiat, arvioinnissa tuotiin esille puutteita ja korjattavaa. Tämäkin tehtiin kuitenkin lyhyesti toteamalla, kuten seuraavassa näytteessä 54 opponenttina toimiva Johanna puuttuu Paulan työn marginaaleihin.

Näyte 54 (TaloustiedeB)

- 1 Johanna: joo tosiaan niin tuota nyten näistä marginaaleista en tiijä ootsä kiinnit-
2 täny huomiota mutta *vissiin on liian pikkunen marginaali ainaki tässä*
3 *vasemmassa laijassa ainaki mun mielestä et*
4 Paula: en en oo siis kattonu ees yhtään
5 Johanna: niin

Johanna esittää arvion hypoteettisena "vissiin on liian pikkuinen marginaali" ja lopettaa arvionsa "mun mielestä"-rajaukseen, jolla pehmentee arvioinnin jyrkkyyttä. Katkelmassa esiintyvä Johannan puheen muotoseikkoja käsittelevä sisältö onkin tyypillistä minimipuheelle. Tämä kuvastaa sitä, että kyseessä on todellakin minimiosallistuminen, jossa on tartuttu helpoiten kommentoitavaan asiaan, tekstin ulkoasuun ja muotoon, kun taas kognitiivisesti haasteellisemmat tutkimusmetodiset ja teoreettiset kysymykset jäävät tarkastelun ulkopuolelle.

Minimipuheessa graduntekijän rooliksi jää vastaanottaa kuittaavat arvioinnit ja myötäillä haasteetonta palautetta. Hänen ajattelukykyään ei erityisesti kyseenalaisteta, vaan kriittisin palaute kohdistuu tyypillisimmillään kirjoitusvir-

heisiin tai marginaalin leveyteen. Opponoiva keskustelija näyttäytyy minimiosallistujana, joka pyrkii osallistumaan vain sen verran kuin hänelle annettussa roolissa odotetaan, mutta ei yhtään enempää. Tracyn (1996) kuvaamien älyllisen keskustelun attribuutioprosessien mukaan kysymykset ovat helppoja ja vastaajakaan ei saa tilaisuutta näyttää osaamistaan. Kumpikaan vuorovaikutuksen osapuolista, ei graduntekijä eikä keskustelija, ei luo kuvaa itsestään erityisen kyvykkäänä ja kompetenttina tutkimuksesta keskustelijana, vaan molempien läsnäoloa jäsentää velvollisuus olla läsnä ja tuottaa oma panoksensa keskusteluun – vaikkakin minimiosallistumisperiaatteella. Minimipuheella voidaan siten ajatella olevan nimensä mukaisesti minimaalinen merkitys graduntekijän identiteetti-projektin toteutuksessa. Hän ei saa sen enempää tilaa osoittaa keskustelussa tieteenalan konventioiden hallintaa kuin tuottaa uutta omaperäistä kontribuutiota keskusteluun.

5.3.7 Seminaarilaisten puheen yhteenveto

Seminaarilaisten puhe, jolla he osallistuivat graduntekijän työn prosessointiin, on koottu taulukkoon 5. Heidän puheessaan tulee hyvinkin erilaisia ääniä gradu-prosessista keskustelemiseen. Huomio kiinnittyy siihen, että seminaarilaiset asemoituvat graduntekijään yhtäältä kollegiaalisesti vertaiskokijoina ja näkemysten jakajina, toisaalta velvollisuuttaan täyttävänä seminaarin minimiosallistujina. Seminaarilaisten erilaisia puhujaidentiteettejä tuottavien puhetaipojen tunnuspiirteet on esitelty taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Seminaarilaisten puheen tunnuspiirteet sekä puhujalle ja graduntekijälle tuotetut identiteetit

Seminaarilaisten puhe	Tunnuspiirteet	Puhujan ja graduntekijän identiteetit
Noviisipuhe	<ul style="list-style-type: none"> – kuvauksia omista opiskelukokemuksista, ”kurssin suorittaminen” – opiskelukokemukset kuvataan riittämättömäksi tuottamaan tietämystä käsiteltävästä aiheesta – kyvyttömyyden ilmaisuja: ”en oo perehtynyt”, ”mulle vieras” – viittaukset graduntekijän kompetenssin: ”tunnet paremmin”, ”oot lukenu” 	<ul style="list-style-type: none"> – seminaarilainen noviisi ja kyvytön osallistumaan seminaarikeskusteluun – graduntekijä oman aiheensa asiantuntija verattuna muihin seminaarilaisiin

TAULUKKO 5 jatkuu

TAULUKKO 5 jatkuu

Näkemyshuone	<ul style="list-style-type: none"> -□ viittaukset puhujan ajatteluprosessiin, lähteisiin tai metodisiin periaatteisiin, kysymysten herättelyä ja johtopäätöksien ja tulkintojen tekemistä - uuden sisältötiedon esittämistä suhteessa graduntekijän puheenvuoroon tai itselle epäselvien kysymysten esille tuominen: "mulle on epäselvää" - rakenne: ymmärtämättömyyden ilmaisu/lähdetiedon esittäminen + kysymys/ vaihtoehtonäkemykset - suunnattu graduntekijälle 	<ul style="list-style-type: none"> -□ seminaarilainen kompetentti ajatteleva tutkijama-seminaarin keskustelija, joka osaa esittää kysymyksiä ja kommentteja - graduntekijä kollegiaalinen orastava asiantuntija
Kokemushuone	<ul style="list-style-type: none"> - viittaukset puhujan kokemuksiin käytännön työelämässä: "monta vuotta eri työpaikoissa", "osallistuminen seminaariin työpaikalla", "meidän firmassa" - mielipiteen ilmaisu: "mun mielestä", "mun näkemys" - arvioivia kommentteja ja väitteitä käsiteltävästä aiheesta - rakenne: kokemuksen kuvaus + mielipiteen ilmaisu + arviointi/kommentti 	<ul style="list-style-type: none"> - seminaarilainen kokenut työelämän ja käytännön asiantuntija - graduntekijä noviisi akateeminen opiskelija, jolla ei näkemystä työelämästä yliopiston ulkopuolella
Vertaispuhe	<ul style="list-style-type: none"> - viittauksia puhujan kokemuksiin omassa graduprosessissaan - rakenne: viittaus omaan kokemukseen + esimerkki ja arviointi menetelmästä 	<ul style="list-style-type: none"> - seminaarilainen ja graduntekijä opinnäytettä tekevinä kollegoina - seminaarilainen kompetenssia hankkineena mentorina - graduntekijä jossain asioissa seminaarilaiseen verrattuna noviisi
Apuopettajahuone	<ul style="list-style-type: none"> - ohje tai neuvo käskymuotoisena tai ehdottelevana kysymyksenä "eikö tässä pitäis olla näin" - suunnattu graduntekijälle - opettajan auktoritaarisia kehotuksia "sun kannattais" "tässä pitää olla" - kehyksenä mielipiteen ilmaisu "mun mielestä" 	<ul style="list-style-type: none"> - seminaarilainen apuopettaja, joka tuo esille sovitut sääntöjä ja toimintatapoja myötäilemällä ohjaajan opettaja-auktori-teettä - graduntekijä epäkompetentti sääntöjen noudattaja, niistä tietämätön tai niitä huolettomasti rikko-va opiskelija

TAULUKKO 5 jatkuu

TAULUKKO 5 jatkuu

Minimipuhe	<ul style="list-style-type: none"> - rakenne "mun mielestä" + perustelu ja arviointi - yleensä myönteinen arviointi teoreettisissa ja metodisissa kysymyksissä/virheitä osoittavaa muutoseikoissa ja teknisissä yksityiskohdissa - arvioivat ilmaisut "ihan hyvä", "suht sujuvaa", "ei tarvii varmaan tehdä muutoksia/muuttaa" 	<ul style="list-style-type: none"> - seminaarilainen minimiosallistuja, joka täyttää opponentille asetetut odotukset arvioijana - graduntekijä oman osuutensa hoitanut opiskelija, jonka työllä ei kuitenkaan erityistä merkitystä
------------	---	--

Kollegiaalisuutta seminaarilaiset ilmaisevat erityisesti näkemyspuheessa, vertaispuheessa ja kokemuspuheessa. Nämä puhettavat tuottavat vertaiskokemuksia jakavia graduntekijöitä, jotka pohdiskelevat toistensa töiden valintakohtia ja ongelmatilanteita. Toisaalta puhe kohdentuu sisältöihin ja metodisiin valintoihin, toisaalta läsnä on myös kokemuksellinen jakaminen kahden samanlaisessa tilanteessa olevan opiskelijan välillä. Vertaispuhe nostaa läsnäolevaksi samankaltaisen opiskelukokemuksen jakamisen. Graduntekijä ei ole yksin pohdintojensa kanssa vaan samankaltaisia kysymyksiä pohtivat myös toiset seminaarilaiset

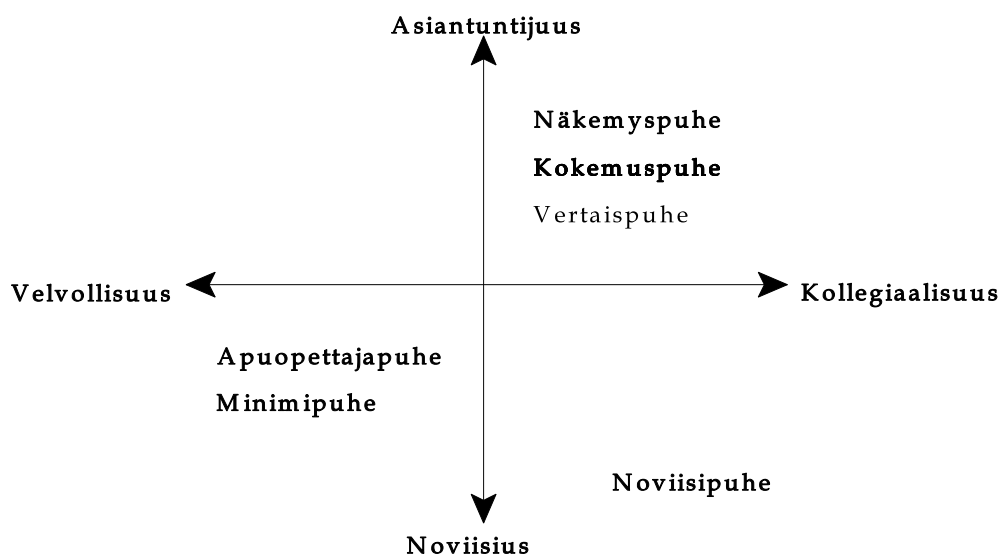
Kokemuspuheessa seminaarilaiset osoittavat olevansa graduntekijää asiantuntevampia ja kokeneempia. Kokemuspuheessa on erityisen kiinnostavaa se, että seminaarilaisen osaavammaksi tuottavat kokemukset ovat lähinnä muualta kuin akateemisesta opiskelusta hankittuja. Työelämän osaaminen ja kokemus tulevat tämän puheen kautta läsnäolevaksi seminaariin. Huomio kiinnittyy myös siihen, että seminaarikeskustelussa tätä kokemusta voidaan pitää merkityksellisempänä kuin akateemisessa koulutuksessa hankittua osaamista, jolloin hyväkin orastava tutkijanalku näyttäytyy vähemmän kompetentilta asiantuntijalta, koska hänen osaamistaan ei legitimoida puheessa. Toisaalta tässäkin puheessa voidaan kuulla kollegiaalisuuden sävyjä, koska puhujana on toinen opiskelija eikä ohjaaja. Verrattuna ohjaajan yhteisöpuheeseen opiskelijan kokemuspuhe ei etäännyttä keskustelijoita täysin eri yhteisöjen toimijoiksi.

Kollegiaalisuuteen liittyy myös noviisipuhe. Se tuottaa seminaarilaisesta tunnollisen opiskelijan, joka ei kuitenkaan ole kompetentti akateeminen keskustelija. Hän on tunnollisesti lukenut tenttikirjat ja osallistunut kursseille, mutta antaa silti seminaarissa itsestään kuvan kykenemättömänä yleiseen keskusteluun käsitteistä ja metodeista. Noviisipuhe on siten ikään kuin vastakkainen näkemyspuheen ja vertaispuheen opiskelijalle, joka heittäytyy mukaan väittelemään ja pohdiskelemaan erilaisia mahdollisia tulkintoja ja näkemyksiä. Noviisipuheen kollegiaalisuus on toisen graduntekijän tukemista ja arvostamista tuottamalla puhuja itse noviisiksi käsiteltävässä tutkielmassa.

Velvollisuus ja minimiosallistuminen tiivistyvät minimipuheessa ja apuopettajapuheessa. Opponentiksi nimeäminen lisää odotuksia opiskelijan osallistumisaktiivisuudesta. Minimipuheen liittyminen tyypillisesti nimetyn opponentin puheeksi on kiinnostava suhteessa Luukan (1996) analyysiin sosiologian tutkielmaseminaarissa käytetyistä puheenvuoroista: aktiivisimmin keskusteluun osallis-

tuivat ne opiskelijat, joilla oli jo ennakolta jokin erityinen rooli seminaarissa, oman työn esitleminen tai opponointi. Karp ja Yoels (1976, 430) käyttävät ilmaisua *velvollisuuden tiivistyminen* kuvatessaan opiskelijoiden osallistumisen epätasaisuutta. Tällöin opiskelijoiden osallistuminen tarkoittaa käytännössä joidenkin harvojen opiskelijoiden aktiivista osallistumista muiden vaietessa tai osallistuessa minimiperiaatteen mukaan. Toisaalta opiskelijat voivat aina luottaa, että ryhmästä löytyy joitakin opiskelijoita, jotka ylläpitävät keskustelua, mikä sallii toisten opiskelijoiden vetäytymisen passiivisuuteen (Keskinen 2005, 274). Toisaalta keskusteluun aktiivisesti osallistuvat ja dominoivat muutamat opiskelijat voidaan kokea kielteisinä ja ärsyttävinä. Tämä ristiriita liittyy Karpin ja Yoelsin (1976, 431) mukaan siihen, että paljon osallistuvat virittävät odotuksia muidenkin osallistumiseen, mikä uhkaa minimiosallistumisen periaatteen soveltamista. Minimipuhe on ratkaisu myös siihen, että opponentin aktiivisuus ei tuo paineita muidenkaan osallistumiselle.

Seminaarilaisten puhetapoja voidaan jäsentää kuvion 3 tavoin edellä kuvattujen kollegiaalisuuden ja minimiosallistumista kuvaavan velvollisuuden sekä toisaalta asiantuntijuuden ja noviisiuden ulottuvuuksille. Kuviossa kolme seminaarilaisten puhetapaa on sijoitettu suhteessa näihin ulottuvuuksiin kuvaamaan sitä, miten asiantuntijuuden ja noviisiuden jännite sekä toisaalta kollegiaalisuus ja velvollisuus näyttäytyvät keskustelijoiden kontribuutiona graduprosessin työstämisessä seminaarissa.



KUVIO 3 Seminaarilaisten puheen ulottuvuudet seminaarikeskustelussa

Noviisuus tiivistyy noviisipuheessa, apuopettajapuheessa ja minimipuheessa. Ne voidaan nähdä kielellisinä resursseina, joilla keskustelua viedään eteenpäin ilman että tuodaan esille erityisiä henkilökohtaisia kognitiivisia ponnisteluja. Tracyn (1996) älyllisen keskustelun attribuutioprosesseja seuraillen näiden puhetapojen sisältämät vuorovaikutushaasteet ovat varsin vähäiset graduntekijän näkökulmasta, mistä seuraa se, ettei graduntekijäkään näyttäydy kovin kompetenttina tai

kyvykkäänä. Näkemyspuhe ja vertaispuhe sen sijaan haastavat graduntekijän mukaan keskusteluun erilaisista näkemyksistä ja tulkinnoista. Niissä kulminoituu seminaarikeskustelun ideaali keskustelijoiden kompetenssin esille tuomisessa (Gerhom 1990, Hirsjärvi ym. 1996, Waring 2002). Niiden voisi tulkita luovan pohjaa kollektiiviselle akateemiselle keskustelulle seminaarissa.

Basturkmen (2002) kiinnittää seminaarikeskustelujen analyysissään huomiota juuri toisten opiskelijoiden rooliin sisältöjen kehittäessä. Näkemys- ja vertaispuhe näyttäisivät avaavan edellisten puheenvuorojen pohjalta sisällöllisesti uusia näkökulmia. Ne voi siten nähdä osallistujien resursseina, joita Basturkmen (2002) pitää olennaisena juuri akateemisen diskurssin oppimisen kannalta. Hän korostaa erityisesti muiden keskustelijoiden roolia tutkimustaan esittelevien opiskelijoiden ajatusten sisällöllisessä kehittämisessä. Näkemyspuheessa on myös piirteitä Shalomin (1993) kuvaamasta tutkijoiden arvioivasta kommentointipuheesta posteriaan esittelevälle kollegalleen. Samoin kuin tutkijakollegat myös seminaarilaiset haastavat arvioinnissaan tutkijan tai graduntekijän kuvailemaan ja perustelemaan omia valintojaan. Ne sijoittuvat noviisiuden vastakohtaksi *asiantuntijuuden* puhetapoina, joissa seminaarilaiset näyttäytyvät ennen kaikkea orastavina asiantuntijoina. Kokemuspuhe liittyy tähän asiantuntijuuden ulottuvuuteen ja tuo oman sävynsä myös kollegiaalisuuteen seminaarissa.

5.4 Kasvatustieteen ja taloustieteen seminaarien vertailua

Yksi tutkimuksen alkuperäisiä lähtökohtia oli kartoittaa eri tieteenalojen opetus-kulttuuria. Tämä tavoite hautautui analyysin edetessä, koska keskeisemmäksi näytti nousevan gradun tekemiseen liittyvät jaetut tulkinnat sen sijaan, että tarkastelussa olisi haettu tieteenaloja erottelevia puhetapoja. Taulukossa 6 on esitetty, kuinka monessa kasvatustieteen ja taloustieteen seminaarissa esiintyi edellä kuvattuja graduntekijän puhetapoja. Taulukointi havainnollistaa sitä, että suurin osa puhetavoista on yleisiä, lähes kaikissa seminaareissa esiintyvää puhetta gradun tekemisestä. Kaikissa seminaareissa esiintyi tutkijapuhetta sekä raportointipuhetta. Monessa seminaarissa oli läsnä myös varmistelupuhe, huolettomuuspuhe ja ulkoistamispuhe.

TAULUKKO 6 Graduntekijän puhe kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa

Graduntekijän puhe	Kasvatustiede f	Taloustiede f	Yhteensä f
Tutkijapuhe	4	4	8
Suorituspuhe	4	4	8
Varmistelu- puhe	2	3	5
Huolettomuus- puhe	3	2	5
Ulkoistamis- puhe	1	4	5
Merkityspuhe	3	1	4
Kyvyttömyys- puhe	3	-	3
Kriteeripu- he	-	2	2

Jos seminaarin yhtenä tavoitteena on olla tieteellisen keskustelun foorumi, on tämän tavoitteen kannalta myönteistä se, että kaikissa tämän tutkimusaineiston seminaareissa tulee esille graduntekijä itsenäisenä vastuullisena tutkijana. Toisaalta kaikissa seminaareissa on läsnä myös suorittava ja ohjaajalle työtä raportoiva opiskelija, joka ei välttämättä ole niin tietoinen omasta tutkijaidentiteetistään. Myönteistä tässä voisi ajatella olevan se, että edistymistä raportoivan opiskelijan työ on todennäköisesti edistynyt – tavalla tai toisella.

Kahdenlaista gradupuhetta esiintyi vain toisen tieteenalan seminaarissa. Näistä vain taloustieteen seminaarissa esiintyi kriteeripuhetta, jossa graduntekijä asemoi itsensä opinnäytteen tekemisen kokonaisuuden hallitsijaksi. Ainoastaan kasvatustieteen seminaareissa esiintyi kyvyttömyyspuhetta. Kyvyttömyyspuheen esiintyminen jopa kolmessa kasvatustieteen seminaarissa mutta ei yhdessäkään taloustieteen seminaarissa voi implikoida tieteenalojen eroa siinä, että taloustieteen seminaarissa ei ole tyypillistä tuoda esille omaa kognitiivista epävarmuuttaan. Tähän voi liittyä myös ulkoistamispuheen esiintyminen jokaisessa taloustieteen seminaarissa. Tästä voisi tulkita, että kun kasvatustieteen seminaarissa on läsnä opiskelijan kognitiivinen kamppailu ratkaisujen tekemisestä, vastaavasti taloustieteessä näyttäisi herkemmin vallitsevan ongelmien ulkoistaminen opiskelijasta riippumattomien tekijöiden aiheuttamaksi.

Ohjaajapuheen variaatio on esitetty taulukossa 7. Vertailussa huomio kiinnittyy siihen, että kaikissa seminaareissa on läsnä opettajan positiota tuottava vihjepuhe, demonstraatiopuhe sekä kartoituspuhe. Seminaari on siis mitä suurimmassa määrin myös opetusvuorovaikutusta tieteellisen keskustelun tavoitteiden ohessa. Tästä voi päätellä, että tieteenalat eivät välttämättä eroa akateemisen opettajuuden suhteen.

TAULUKKO 7 Ohjaajapuhe kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa

Ohjaajapuhe	Kasvatustiede	Taloustiede	Yhteensä
	f	f	f
Vihjepuhe	4	4	8
Demonstraatiopuhe	4	4	8
Kartoituspuhe	4	4	8
Motivointipuhe	3	3	6
Asiantuntemuspuhe	2	3	5
Kriteeripuhe	3	2	5
Yhteisöpuhe	3	2	5
Vertaispuhe	2	2	4
Rajauspuhe	3	-	3

Ohjaajan rajauspuhe oli ainoa, jota käyttivät vain kasvatustieteen seminaarien ohjaajat. Niissä se esiintyi kuitenkin lähes kaikissa seminaareissa. Tämä voi selittyä sillä, että kasvatustieteen seminaareissa käsiteltävät pro gradu -tutkielmat eivät aina ole ohjaajan erityisosaamisen alaa, mitä rajauspuhe viestittääkin. Aineiston kaikki taloustieteen seminaarit taas ovat laskentatoimen seminaareja, jotka ovat jo instituution sisällä eriytyneitä. Taloustieteen seminaarien aiheilla voisi olettaa olevan selkeämpi yhteisesti jaettu tietoperusta – ja näin myös ohjaajan asiantuntemus kattaisi laajemmin kaikkien gradujen peruskäsitteistön ja

lähestymistavat. Kyse ei siten ole välttämättä tieteenalojen erosta vaan ero voi liittyä pikemminkin seminaarin organisointiin liittyviin tekijöihin.

Seminaarilaisten puhetta kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa on vertailtu taulukossa 8. Minimipuhe on ainoa puhe, jota esiintyi vain taloustieteen seminaarissa. Minimipuhe oli tyypillistä nimetylle opponentille. Kasvatustieteen seminaareissa ei ollut tällaisia erityisesti nimettyjä opponenteja, joten minimipuheen esiintymättömyyttä ei voi selittää tieteenalalla vaan se saattanee olla opponointisysteemin tuottamaa minimiosallistumista. Nimetty opponentti on velvoitettu arvioimaan ja kommentoimaan käsiteltävää työtä muita seminaarilaisia aktiivisemmin ehkä ainakin implisiittisesti ja tällöin opponentin resurssina on minimipuhe, jolla hän täyttää tämän odotuksen.

Seminaarilaiset käyttivät sekä taloustieteen että kasvatustieteen seminaarissa vaihtelevasti kaikkia tulkittuja puheen variaatioita. Vaikka toistuvien puhetaipojen määrissä on hieman vaihtelua, se on niin vähäistä, että sen perusteella ei voida tehdä tulkintoja erilaisten puhetaipojen yleisyydestä. Toistuvuus puoltaa enemmänkin johtopäätöstä, että seminaarilaisten kontribuutio graduntekijän identiteettityöhön seminaarissa näyttäisi hyvinkin samankaltaiselta eri tieteenaloilla.

TAULUKKO 8 Seminaarilaisten puhe kasvatustieteen ja taloustieteen seminaareissa

Seminaarilaisten puhe	Kasvatustiede f	Taloustiede f	Yhteensä f
Noviisipuhe	3	4	7
Näkemyspuhe	4	3	7
Kokemuspuhe	4	2	6
Vertaispuhe	3	2	5
Apuopettajapuhe	3	2	5
Minimipuhe	-	3	3

Vaikka tämä seminaarin puheen variaation määrällinen vertailu implikoikin joidenkin erojen olemassaoloa, aineiston suppeuden ja näkökulman valikoivuuden vuoksi ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, että jotkin tunnistetuista puhetaivoista olisivat vain toiselle tieteenalalle tyypillisiä tai että ne puuttuisivat toisen tieteenalan opiskelijoiden gradupuheesta kokonaan. Enemmänkin vertailu kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijoiden ja ohjaajien käyttämät puhetaivot oppinnäytteen tekemisestä ja ohjaamisesta näyttävät hyvin samankaltaisilta.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella gradun tekemisen kuvauksia tutkielmaseminaarissa. Keskeisenä tarkastelun kohteena olivat graduntekijöiden omat kuvaukset opinnäytteen tekemisen prosessista ja siihen liittyvistä tutkimuksellisista valinnoista. Toiseksi kuvaus kohdentui ohjaajan puheeseen opinnäytteen tekemisestä ja kolmanneksi analysoitiin toistensa opinnäytteistä keskustelevien seminaarilaisten puhetta. Eri puhujien tuottamasta gradupuheesta tulkittiin myös puheessa rakentuvia opinnäytteen tekijän, ohjaajan ja seminaarilaisen identiteettejä. Diskurssianalyysin tuloksena tulkitsin kahdeksan toistuvaa graduntekijän puheta-paa, yhdeksän erilaista ohjaajan puheta-paa ja kuusi seminaarilaisten puheta-paa.

Graduntekijän puheen variaatiossa huomio kiinnittyy erityisesti kolmeen asiaan. Ensinnäkin puheen kirjo tuo seminaariin läsnäolevaksi hyvin erilaisia gradun tekemiseen liittyviä opiskelijaidentiteettejä. Gradun tekemisen puheta-pat edustavat niin orastavaa tutkijaa kuin olosuhteiden armoilla ajelehtivaa graduntekijää tai opinnäytteen henkilökohtaisia merkityksiä pohtivaa opiskelijaa. Erilaiset identiteetit ovat samanaikaisesti läsnä osoittamassa, että opinnäytteen tekemistä ei voida yksittäisen opiskelijan näkökulmasta kuvata vain tutkimusprosessina, jossa prosessin eteneminen muodostuu toisiaan seuraavien loogisten valintatilanteiden summaksi. Puheen variaatio ja puheessa tuotetut graduntekijän identiteetit eivät ole yllättäviä suhteessa aiempaan tutkimukseen.

Graduntekijän puhetta voidaan peilata Ylijoen (1998b; 2001) tulkitsemiin opiskelukulttuureissa eläviin opiskelualan mallitarinoihin ja gradutarinoihin. Seminaarissa esiintyvä gradupuhe ei kerro eksplisiittisesti sankari-graduntekijöistä eikä edes mystifioi itse opinnäytettä. Seminaarissa gradu näyttäytyy enemmän proosallisena arkitarinan opintosuorituksena, jota työstetään ja raportoidaan ohjaajalle, kuin mystifioituna isona G:nä. Toisaalta voi ajatella, että esimerkiksi tutkija- ja merkityspuheen opiskelija voi toiselle – ehkä epävirallisemmalle – yleisölle lisätä tarinaansa hieman sankariksi identifioivaa ainestakin. Tutkielmaseminaarissa näin ei kuitenkaan tapahdu. Sen sijaan seminaarissa käytettiin kyvyttömyyspuheta-paa, jonka sisältää aineksia Ylijoen (2001) kuvaamasta gradun tekemisen tragediasta. Näyttäisi siis siltä, että seminaarissa sankaruus piilotetaan, mutta epäonnistumista voidaan ilmaista muun muassa kyvyttömyyspuheella.

Tutkielmaseminaari on kiinnostava näyttämö opiskelijoiden identiteettiprojektien näkökulmasta (Ylijoki 1998b). Gradusta puhumisen tavat kertovat jotain myös sosiaalisista identiteettiprojekteista. Ne heijastavat sitä, miten opiskelijat tuottavat kompetentisti tutkijapuhetta tieteellisen keskustelun piirteineen. Opiskelijoilla on seminaarissa resurssinaan myös kriteeripuhe, jolla voidaan osoittaa graduntekijään kohdistuvien odotusten täyttämistä. Merkityspuheessa voi tulkita näkyvän viitteitä persoonallisen identiteettiprojektin toteuttamisesta, vaikka puhetavoista sellaisenaan ei voi päätellä yksilöllisiä eroja sosiaalisen tai persoonallisen identiteettiprojektin kulusta. Tämän tutkimuksen analyysi ei siten tuottanut mitään yllätyksellistä kuvausta gradun tekemisestä. Oleellista tämän analyysin näkökulmasta on kuitenkin se, että aiemmissa tutkimuksissa esille tulleet opinnäytteen tekemiseen liittyvät merkitykset ovat läsnä ja monin tavoin näkyviä myös seminaarikeskustelun kaltaisessa muodollisessa opiskelutilanteessa. Erilaiset gradun tekemisen epätoivon ja sankaruuden elementit eivät ole vain opiskelijakulttuurin tarinoiden kuvauksia vaan myös tutkielmaseminaarissa läsnäolevia tulkintaresursseja.

Toinen keskeinen huomio liittyy useimmissa puhetavoissa läsnä olevaan tutkimuksen tekemiseen liittyvään ajattelutyöhön. Opiskelijoiden puheessa vaihtelivat erilaiset kuvaukset opiskelijoiden pyrkimyksistä prosessoida tiedollisesti omaa opinnäytettään. Analyysi vahvistaa Waringin (2002) tulkintaa opiskeludiskursseissa tuotetusta kognitiivisesta latauksesta ja kompetenssin osoittamisen vaateesta. Puheen variaatio voidaan nähdä erilaisina kannanottoina siihen, mikä on opiskelijan rooli valintojen tekemisessä ja vastuun kantamisessa. Tämä kiinnittää huomiota vaihtoehtojen läsnäoloon puhetapojen retoriikassa (Edwards & Potter 2001; Potter 2004). Kiinnostavaa kompetenssinäkökulmasta on se, että orastavan tutkijan kompetenssia osoittavan tutkijapuheen ohella kaikissa seminaareissa oli läsnä myös suorituspuhetta. Suorituspuheessa tuotettu työnsä etenemistä raportoiva suorittaja herättää kysymään, missä määrin suorittaminen sinänsä nähdään kompetenttin opiskelijan toimintana. Puhetapojen välisistä jännitteistä voi tehdä johtopäätöksiä opiskelijadiskursseissa piilevästä tiedosta, että kyvykkään opiskelijan toimintaan sisältyy sekä akateemisen tutkijayhteisön diskurssi- ja piirteitä että opiskeludiskurssien odotusten kuvauksia.

Kolmas gradun merkitykseen yliopisto-opinnoissa liittyvä huomio on se, että graduahdistus (ks. Ylijoki 1998b) on läsnä myös seminaareissa. Kyvyttömyyspuheen tuottaman opiskelijan kognitiivinen kamppailu on sävyllään emotionaalista. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että graduahdistus ei rajoitu vain opiskelijan yksinäisiin tai yksityisiin opiskeluhetkiin. Graduprosessin sisältämät tunnelataukset ovat gradun tekemiseen liittyviä sosiaalisesti jaettuina merkityksiä, jotka voidaan tuoda esille myös tutkielmaseminaarissa osana graduntekijän identiteettiä. Vastakohtana kyvyttömyyspuheen ahdistukselle voidaan ajatella huolettomuuspuhetta, jossa opiskelija näyttäytyy luottavaiselta tulevan graduprosessinsa suhteen. Puhetavat voidaan kuitenkin paikantaa graduprosessin eri vaiheita kuvaaviin pohdintoihin. Huolettomuuspuheessa kuvataan yleensä tutkielman teon alkuvaihetta, kun taas kyvyttömyyspuhe liittyy yleensä prosessin myöhempien vaiheiden kuvaukseen. Tässä mielessä puhetapoja voidaan peilata niiden kuvaamaan gradun tekemisen kontekstiin.

Tutkielmaseminaarin akateemisesta pedagogiikasta

Ohjauksen näkökulmasta seminaarin puhetaivoissa huomio kiinnittyy siihen, että opinnäytteen tekeminen on myös identiteettityötä, ei ainoastaan tutkimusprosessin jäsentämistä. Erilaisten opiskelijaidentiteettien rakentumista voi pohtia suhteessa siihen, miten pedagogisissa ratkaisuissa reagoidaan näihin vaihteleviin puhetapoihin. Yliopisto-opiskelun tavoitteiden mukaisia ovat puhetaivot, joissa opiskelija näyttäytyy aktiivisena, itsenäisenä ratkaisuistaan vastuuta kantavana orastavana asiantuntijana. Toisaalta ei pidä sivuuttaa eikä unohtaa niitäkään puhetapoja, joissa viestitään tuen ja ohjauksen tarvetta.

Opettajapuhe kertoo seminaarissa läsnäolevasta akateemisesta opettajuudesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut arvioida seminaarikäytänteitä tai ohjausta onnistuneen tai epäonnistuneen pedagogiikan näkökulmasta. Tarkoituksena oli tulkita tutkielmaseminaaria yliopisto-opiskelun muotona. Tästä näkökulmasta auktoriteettiopettajan läsnäolo tutkielmaseminaarissa heijastaa sitä, että seminaari on myös mitä suurimmassa määrin opetuskeskustelua. Tämän tutkimuksen havaintojen pohjalta tutkielmaseminaaria ei voi ajatella puhtaasti Tracyn (1996) kuvaamana akateemisena intellektuaalina keskusteluna, jossa käydään tiedeyhteisön kriittistä keskustelua. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaaja ei voi seminaarissa vetäytyä opettajuudesta ja asettautua tutkijan rooliin keskustelemaan tieteellisesti, koska tutkielmaseminaarin opetuskeskustelun piirteet asettavat odotuksia opettajan läsnäololle keskusteltaessa opinnäytetöistä.

Opettajapuheen läsnäolo seminaareissa luo kiinnostavan näkökulman myös siihen, että yliopiston opettajien mielletään olevan ennen kaikkea tutkijoita ja tieteentekijöitä (Becher 1989; Söyrinki 1992; Ylijoki 1988a). Tutkimissani seminaareissa opettajapuheen eri variaatiot näyttäisivät olevan vallitsevampia kuin tutkijapuheen tai ohjaajapuheen puhetaivot. Kolme kaikissa seminaareissa esiintynyttä puhetapaa olivat kaikki opettajapuhetta. Tiedeyhteisön tutkijalla on siis käytettävissään opettajapuheen resurssit toimiessaan akateemisena opettajana. Siitä, millaisia opettajapuheen resurssit ovat, voi herättää yliopistopedagogista keskustelua.

Graduntekijän puheessa esiintyi opettajan auktoriteettia mukaileva oppilaan position asettuva opiskelija erityisesti varmistelupuheessa, jossa opiskelija haki ohjaajan hyväksyntää ratkaisuilleen. Auktoriteetin ääni oli läsnä myös ohjaajan opettajapuheessa. Yliopisto-opiskelun näkökulmasta on kuitenkin kiintoisaa se, että opettaja-ohjaaja ohjaa opiskelijaa ajattelemaan ja tekemään omaan pohdintaan perustuvia ratkaisuja. Seminaaridiskurssi sisältää runsaasti pedagogisia vihjeitä, joilla ohjaaja viestii opiskelijalle sitä, mikä on akateemisessa opiskelussa tärkeintä ja oleellista: ajatteleminen. Vaikka opettajien odotusten piilevyyteen on kiinnitetty huomiota tarkasteltaessa yliopisto-opetuksen dilemmoja (Becker, Geer & Hughes 1968; Gerholm 1990; Luostarinen & Väliverronen 1990), repertoaarianalyysi osoittaa, että nämä odotukset on purettavissa auki kielellisistä ilmaisuista. Oletettavaa on, että kompetentti opiskelijakin voi tämän piilevän tiedon omaksua, jos vain tarkkailee opettajan antamia vihjeitä.

Ohjausvuorovaikutuksen ideaaleissa kuvastuu kollegiaalinen tasavertainen dialogisuus, mutta käytännössä ohjaajan toiminnassa on paljon tietävämmän

opettaja-auktoriteetin piirteitä. Opettajapuheen ei voi kuitenkaan ajatella kuvastavan puhtaasti tiedollisen auktoriteetin dominanssia seminaarissa. Sen voi ajatella tuovan seminaariin läsnäolevaksi tieteellisen koulutuksen tavoitteista vastuuta kantavan akateemisen opettajan, joka käyttää auktoriteettiaan muistuttaakseen ja vihjatakseen opiskelijoille tutkielman teon perimmäisistä tavoitteista. Toisaalta opiskelijoiden puhe kertoo opiskelijoiden osallistuvan tähän opettajan auktoriteetin tuottamiseen ja implikoivan sitä, että opetustilanteissa opettajalla on viime kädessä myös vastuu tavoitteiden määrittämisestä.

Graduntekijän puheen ohjaajan auktoriteettia korostavat piirteet voi tulkita myös opiskelijan aktiivisuudeksi tuottaa asymmetriaa ohjattavan ja ohjaajana välille. Voi myös Candelan (1999) ja Grantin (2003) tavoin ajatella, että valtasuhteen olemassaolo asettaa odotuksia sekä ohjaajalle että ohjattavalle ja tämän kautta tuottaa molemmille valtaa vaikuttaa toisen toimintaan. Vaikka ohjaaja auktoriteettina asettaa odotuksia ja vaatimuksia työn etenemiselle, myös ohjattava voi asettaa ohjaajalle odotuksia ohjeiden, neuvojen ja asiantuntijatiedon saamisesta. Tässä hänen välineenään voi olla esimerkiksi graduntekijän varmistelupuhe. Opiskelijalla on näin omat keinonsa määrittää omaa toimijuuttaan eikä seminaarin asymmetristä vuorovaikutusrakennetta tule nähdä yksipuolisesti valtasuhteena, jossa opettajalla on automaattisesti enemmän valtaa

Opinnäytteen ohjaamisen näkökulmasta erityisen kiinnostava on kriteeripuhe, jossa ohjaaja kuvaa gradun tekemistä negatioiden kautta asettamalla vastakkain ammattitutkijat ja opiskelijan noviisina. Kriteeripuheen intentio voi olla hyvää tarkoittava ajatus kuvata gradua hallittavana kokonaisuutena. Tätä intentiota voi vahvistaa se, että usein graduprosessin ongelmiin sisältyy gradun liiallinen mystifioiminen ja tämän seurauksena sen paisuminen hallitsemattomaksi kokonaisuudeksi. Tällöin gradu ei välttämättä koskaan valmistu, kuten Ylijoen (1999; 2001) gradun tekemistä kuvaamien mallitarinoiden tragediassa. Tragediaa välttääkseen ohjaaja voi tuottaa kriteeripuhetta, jolla vähätellään gradun tekemisen vaativuutta ja laajuutta. Toisaalta puheella on käänteinen puoli opiskelijan identiteetin tuottamiseen: puhe tuottaa opiskelijan *vain* graduntekijäksi. Vähätellemällä graduprosessia sinänsä ohjaaja voi samalla tulla kategorisoineeksi myös graduntekijää.

Ohjaajan puheessa voi nähdä viitteitä myös opinnäytteen tekijän itsenäisyyden ja vastuullisuuden tukemisesta. Ohjaajan asiantuntemuspuhe vihjaa opinnäytteen tekijän osaamisen arvostamiseen, samoin kuin motivointipuhe. Tässä kiinnittyy huomio Lindblom-Ylänteen ja Wagerin (2002, 320–322) näkemyksiin palautteen rakentavuudesta: he pitävät tärkeänä, että seminaari-istunnoissa ei esitettäisi yksilöityä kriittistä ja korjaavaa palautetta vaan se säästettäisiin kahdenkeskisiin palautteenantotilaisuuksiin. Seminaarissa ohjaaja ei tämän analyysin pohjalta osoita yksilöityä kielteistä kritiikkiä vaan myös opettajapuheeseen kuuluvaa demonstraatiopuhetta voidaan pitää eräänlaisena epäsuorana kritiikkinä, joka ei kohdistu henkilöön vaan implisiittisesti vihjaa korjattavista asioista.

Ohjaajan vertaispuhetta voi pitää rohkaisuna kollegiaaliseen keskusteluun seminaarissa yleensä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta kollegiaalisuuden ideaali ohjauksessa näyttäytyy kuitenkin tulkinnallisesti moniulotteiselta ja herättää kysymyksiä, mitä kollegiaalisuus vuorovaikutuksen mikrotasolla oikeas-

taan tarkoittaa, ja miten esimerkiksi Dysthen (2002) luonnehtima kumppanuusmalli tai Ackerin ym. (1994) neuvottelevan järjestyksen malli tosiasiallisessa vuorovaikutuksessa todentuvat. Edelleen voi kysyä, mitkä ovat ne diskurssipiirteet, joiden perusteella voidaan väittää, että kollegiaalisuus toteutuu, tai mitä ylipäätään voidaan pitää kollegiaalisuuden elementteinä diskurssissa. Vaikka ohjaajan vertaispuhe tuottaa kollegiaalisuutta ohjaajan ja yksittäisen opiskelijan välille, se asettaa opiskelijat eri asemaan suhteessa toisiinsa eikä välttämättä siten tuota ryhmään kollegiaalista vuorovaikutusta.

Ohjaajan puheen variaatiossa vilahtelevat opettajan, tutkijan ja ohjaajan positiot kiinnittävät huomion myös yliopisto-opettajuuteen niiden yhdistelmänä. Wager (2002, 428) luonnehtii tutkimuksellisuutta yliopisto-opetuksen perustavana erottavana tekijänä verrattuna muissa oppilaitoksissa tapahtuvaan opetukseen. Tämän perusteella hän valitsee yliopisto-opettajaa luonnehtimaan *tutkijaopettaja* nimityksen. Seminaaripuheen analyysin perusteella voi kysyä, miten tutkijuus ja opettajuus yhdistyvät opinnäytteen ohjaamisessa. Tämän analyysin perusteella ohjaajan puheesta tutkielmaseminaarissa on löydettävissä hyvin opettajamaisia piirteitä, jotka ovat tunnistettavissa jo oppivelvollisuuskoulun opetustilanteista. Tutkijapuhe taas ei välttämättä sisällä ohjauksellista ulottuvuutta ja voi kysyä, mitä tutkimukseen perustuva opetus vuorovaikutuksen tasolla voisi olla.

Kollegiaalisuuden näkökulmasta ohjaajan tutkijapuhe herättää myös kysymyksiä jaetusta kontekstista. Yksi tutkijapuheen viesti opiskelijalle on se, että ohjaajan tieteellinen asiantuntijuus on sisällöllistä erityisasiantuntijuutta, minkä vuoksi hän jättää opiskelijalle vastuun lopullisista päätöksistä oman asiantuntijuutensa ulkopuolelle jäävissä aiheissa. Ohjauksellisesti ohjaaja voi hyödyntää asiantuntemuspuhetta viestittämällä opiskelijalle mahdollisuuksista löytää pätevä tiedollinen lähde tai keskustelukumppani päätöksentekonsa avuksi. Yhteisöpuheessa ohjaaja identifioituu ensisijaisesti tiedeyhteisön jäseneksi, joka käy Tracyn (1996) kuvaamaa intellektuaalia keskustelua, jossa pyrkimyksenä ei välttämättä ole päästäkään mihinkään ratkaisuun, ainoastaan pohdiskella asioita eri näkökulmista.

Tutkijapuheessa on läsnä kaksitahoisia seurauksia. Ensimmäkin tutkijapuheen tuottaa seminaariin läsnäolevaksi tutkijan roolimallin. Esimerkiksi Gottlieb (1994, 11) ja Hakala (1996, 13) korostavat ohjaajan roolimallin merkitystä. Toisaalta seminaarissa esiintyvä tutkijan roolimalli jättää ohjattavalle tilaa olla vain Dysthen (2002) kuvaama oppipoika. Tutkijapuheeseen ei sisälly erityistä nuoremman kollegan ajattelua, jollaista esimerkiksi Saarnivaara (2003) esittää ohjaussuhteen perustaksi. Tutkijapuheen toinen seuraus onkin se, että se jättää opiskelijapositiosta olevan opinnäytteen tekijän tasavertaisen kumppanuuden ulkopuolelle. Opiskelija ei voi jakaa ohjaajan kokemuksia yhteisöllisesti. Tätä kuvaavat myös opiskelijan resurssit kollegiaaliseen keskustelun tuottamiseen. Opiskelijoiden vertaispuhe on lähinnä puhetta opiskelukokemuksista ja opinnäytteen tekijän kokemuksista. Kokemuspuhe, jossa seminaarilaiset tuovat esille asiantuntemustaan, on mahdollista vain, jos puhujan kokemus opiskeluyhteisön ulkopuolella legitimoidaan relevantiksi keskusteltavan aiheen kannalta.

Mikä on sitten seminaarilaisten kontribuutio graduntekijän identiteettityöhön ja siihen, millaisena opinnäytteen tekeminen näyttäytyy seminaarissa? Graduntekijän ja ohjaajan puhetta tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että he eivät kovinkaan selkeästi tee viittauksia muihin seminaarilaisiin. Graduntekijä kohdentaa puheensa useimmiten ohjaajalle, lukuun ottamatta pieniä viitteitä tutkijapuheessa graduntekijän toiveista kuulla myös seminaarilaisten kommentteja työhönsä. Graduntekijän puhe näyttäisi siten vahvistavan Viechnickin (1997) havaintoa keskustelun etenemisestä ohjaajan kautta. Tähän huomioon on kuitenkin suhtauduttava varauksella, koska analyysissä ei tarkasteltu vuorovaikutuksen rakentumista yksityiskohtaisemmin.

Seminaarilaisten merkitys keskustelun kulussa tiivistyy kahteen seikkaan. Toisaalta kollegiaalisuuden tuottamiseen velvollisuusosallistumisen vastakohtana, toisaalta seminaarilaisten asemoitumiseen asiantuntijan tai vastakohtaisesti noviisin roolin. Pedagogisesti ihanteellisessa seminaarissa olisivat läsnä kollegiaalisuutta ja asiantuntijuutta viestittävät puhelijat. Käytännössä orastavaa asiantuntijuutta tuottavat näkemyspuhe ja kokemuspuhe näyttäisivätkin olevan vallitsevampia kuin velvollisuutta viestittävä minimiosallistujan minimipuhe ja opettajan auktoriteettia mukaileva apuopettajapuhe.

Kollegiaalisuudessa esiintyy myös asiantuntijuuden ja noviisiuden jännite. Ensinnäkin seminaarilaisten voi ajatella tarjoavan vertaistukea graduntekijälle. Graduntekijää arvostettiin oman työnsä asiantuntijana ja puhuja itse asemoitiin noviisiksi suhteessa opiskelijakollegaani. Noviisipuheen läsnäolon voi tosin tulkita heijastavan opiskelijapalautteen ongelmaa, että seminaarikeskustelussa vältettäisiin toisen työn voimakasta kritiikkiä (Böök ym. 1996). Vertaistukena voi pitää myös gradun tekemisen kokemusten jakamista. Tällöin seminaarilaiset eivät enää asemoidu noviiseiksi vaan seminaarikeskustelua käydään kokemuksina vaihtamalla kollegiaalista tukea ja neuvoja tarjoten.

Toisena huomiona voi kuitenkin todeta, että seminaarilaiset näyttäisivät myös haastavan graduntekijän näkemyksiä ja osallistuvan keskustelun teemojen, esimerkiksi käsitteiden määrittämisen tai menetelmällisten ratkaisujen sisällölliseen kehittelyyn. Vaikka opettajan on todettu dominoivan myös akateemisten luokkahuoneiden keskustelua, seminaarilaisten puheesta välittyy myös vertaisopiskelijoiden resursseja kriittisen seminaarikeskustelun konstruoimiseen. Kompetenssin osoittamisen odotukset ovat läsnä myös seminaarilaisten puheessa, mikä viittaa siihen, että seminaarin rakentuminen tieteelliseksi keskusteluksi on myös seminaarilaisten vastuulla - ja että heillä on resursseja kantaa tämä vastuu. Nummenmaa ja Lautamatti (2004, 100–103) puhuvat ryhmästä yhteisöllisen kumppanuuden kokemisenä ja kehittymisenä. Seminaarilaisten puhe antaa viitteitä siitä, että myös perinteinen tutkielmaseminaari opiskelukontekstina sisältäisi tällaisia käytänteitä. Peilattaessa seminaarilaisten merkitystä seminaarikeskustelun akateemisten tavoitteiden saavuttamiselle, huomio kiinnittyy siihen, että seminaarilaisten puhe vaihtelevina kielellisinä resursseina mahdollistaa kollegiaalisen kriittiseen keskusteluun osallistumisen.

Tieteenala tutkielmaseminaarin keskustelussa

Vaikka alun perin aineistoa kerätessä tarkoituksenani oli verrata tieteenaloja ja tavoittaa aiemmissa tutkimuksissa todettuja opetus- ja opiskelukulttuurien variaatioita (esim. Neuman, Parry & Becher 2002; Smeby 1996; Ylijoki 1998), analyysin tuloksena syntyi suhteellisen homogeeninen molemmissa seminaareissa esiintyvä kuvaus jaetuista puhetavoista. Siten eri tieteenalojen välillä ei voida sanoa olevan ratkaisevia eroja siinä, miten opiskelijat ja ohjaajat puhuvat opin- näytteestä tutkielmaseminaarissa. Tulkintoihin on kuitenkin syytä tehdä varauksia, sillä käytetty analyysimenetelmä sinänsä voi selittää erojen näkymättömyyttä.

Analyysin painottuminen puheessa tuotettujen kuvausten ja keskustelijoiden identiteettien tulkintaan kiinnittää kuitenkin huomion siihen, että näiden kahden tieteenalan seminaarit ovat varsin samankaltaisia graduntekijän identiteettityön ja ohjauspuheen näkökulmasta. Tässä mielessä voidaan väittää, että yliopistopedagogiikassa olisi löydettävissä myös jotain yleisesti jaettua akateemista opetus- ja opiskeludiskurssia, vaikka esimerkiksi Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2002, 24) kiinnittävät huomiota opetusmenetelmien erilaisuuteen ja epäilevät yleisen yliopisto-opetuksen mallin mahdollisuutta. Vaikka tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole esittää yleispedagogisia malleja tutkielman ohjaukseen, seminaarien samankaltaiset diskurssit kohdentavat huomion mahdollisten yhteisten piirteiden läsnäoloon eri tieteenalojen opetuskäytänteissä. Tutkimuksesta voidaan siten vetää johtopäätös, että pedagogisesti eri tieteenalojen ohjaajilla olisi jaettuja diskursseja ainakin tutkielmaseminaarissa.

Yksittäisissä puhetavoissa oli havaittavissa eroja: taloustieteen seminaareissa ei esiintynyt lainkaan graduntekijän kyvyttömyyspuhetta eikä kasvatustieteen seminaareissa seminaarilaisten minimipuhetta. Kyvyttömyyspuheen puuttumista taloustieteen seminaareista tuskin voi pitää todisteena siitä, että taloustieteen graduntekijöillä ei olisi kognitiivisen kyvyttömyyden tuntemuksia. Huomio kiinnittyy siihen, että kyvyttömyyspuheen kaltainen osallistujan resurssi ei tässä aineistossa ollut läsnä taloustieteen seminaarissa. Voidaankin kysyä, ovatko ne läsnä jossain muussa tilanteessa ja onko yleensäkin taloustieteen opiskelussa vuorovaikutustilanteita, joissa opiskelija voi puhua omista kyvyttömyyden tuntemuksistaan.

Kasvatustieteen seminaareista puuttuvaa minimipuhetta voi selittää sillä, että se näyttäisi taloustieteen seminaareissa liittyvän opponentin rooliin. On kuitenkin huomattava, että minimipuhe ei ollut opponenttien ainoa puhetapa, vaan opponentit käyttivät myös muita seminaarilaisten puhetapoja. Opponentin minimipuheesta ei siten ole syytä vetää suoraviivaisia johtopäätöksiä opponointisysteemin ongelmista, varsinkin kun esimerkiksi Luukan (1996) seminaarikeskustelun analyysin havainnot implikoivat opponentin roolissa toimivalla opiskelijalla olevan merkittävä panos käsiteltävän työn kommentoinnissa.

Ohjaajien käyttämät puhetavat olivat yhtä lukuun ottamatta samoja molemmilla tieteenaloilla. Sekä kasvatustieteen että taloustieteen ohjaajat ottivat seminaarissa opettajan, ohjaajan ja tutkijan positioita. Tästä voisi päätellä, että ohjaajan toiminnassa tutkielmaseminaarissa on tieteenalasta riippumattomia tapoja toimia akateemisena opettajana. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että eri

tieteenalojen opettajilla on samanlaisia käytänteitä. Gradujen ja opinnäytteiden ohjaamiseen voitaisiin siten kehittää pedagogisia ratkaisuja yleisen korkeakoulu-pedagogisen keskustelun tasolla.

Ohjaajien puheessa huomio kiinnittyy siihen, että taloustieteen seminaarien ohjaajat eivät käyttäneet lainkaan kasvatustieteen seminaareissa esiintyvää ohjaajan rajauspuhetta. Tätä voisi tulkita tieteenalojen laitospedagogiikan eroilla. Kasvatustieteen seminaareissa opiskelijoiden pääaineena voi olla kasvatustiede tai aikuiskasvatus ja seminaariin osallistuvien opiskelijoiden opinnäytteiden aiheet saattavat käsitellä ohjaajan omaan tutkimusalueeseen liittymättömiä aiheita. Rajauspuheen yhtenä funktiona näyttäisi olevan ohjaajan osoittaminen tietyn alueen asiantuntijaksi, mikä implikoi ohjattaville kasvatustieteellisen asiantuntijuuden olevan tietyn erityisalueen osaamista. Rajauspuheen puuttuminen taloustieteen seminaareista voi selittyä sillä, että aineistoon kerätyt taloustieteen seminaarit olivat yhden rajatun taloustieteen osa-alueen, laskentatoimen, seminaareja. Tällöin ohjaajat olivat kyseisen erityisalueen asiantuntijoita ja opiskelijoiden työt sijoittuivat tälle erityisalueelle eikä seminaaritalanteessa näin olisi tarvetta rajata ohjaajan asiantuntijuutta. Tämä vivahde-ero ohjaajien puheessa kiinnittää huomiota yliopistopedagogiseen ikuisuuskieltoon ohjaajan sisällöllisestä asiantuntijuudesta opinnäytteen ohjauksessa (esim. Hakala 1995c; 1997).

Laitospedagogiikan erilainen jäsentäminen selittää ehkä sen, että taloustieteen seminaareissa esiintyvää opiskelijan kriteeripuhetta ei tunnustettu kasvatustieteen seminaareista. Kasvatustieteen seminaareissa ei ehkä olekaan samankaltaista yhteisesti jaettua selkeää kriteeristöä, jollaiseen taloustieteen graduntekijät viittaavat kriteeripuheessaan. Kriteeripuheen viittaukset olemassa oleviin kriteereihin todistavat tällaisten resurssien olemassaoloa, jolloin ne voidaan tuoda ymmärrettävästi osaksi seminaarikeskustelua. Kasvatustieteen seminaarien heterogeenisempi sisältöpohja ei ehkä mahdollista tällaisiin yhtenäisiin jaettuihin kriteereihin viittaamista. Tätä tulkintaa voidaan varauksellisesti peilata Ylijoen (1998a; 2000) tulkitsemiin opiskelijoiden identiteettiprojektien mallitarinoihin ja niiden sisältämään tieteenalan opiskelijan eetoksen. Kriteeripuhetta voi siten pitää resurssina, jolla opiskelijat voivat tuoda tieteenalan eetoksen läsnäolevaksi seminaariin. Tästä näkökulmasta on kiinnostavaa se, että tällaista puhetta ei esiintynyt kasvatustieteen seminaareissa.

Diskurssianalyysistä tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmällisesti yleisellä tasolla voi kysyä tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyydestä. Koska kyseessä on laadullinen tekstiaineiston analyysi, tutkimustuloksia ei luonnollisesti voi yleistää koskemaan kaikkia tutkielmaseminaareja. Tutkimuksessa on pikemminkin kyse tulkintojen siirrettävyydestä. Tutkimuskohteen ja analyysimenetelmän luonteen vuoksi seminaariaineistoa ei olisi ollut mahdollistakaan kerätä edustavan otoksen periaatteella. Tällaista laadulliseen tutkimukseen liittyvää piirrettä Alasuutari (1999, 243) perustelee paikallisen selittämisen tärkeydellä. Paikallinen selittäminen toteutuu tässä tutkimuksessa kahdeksan tutkielmaseminaarin osalta. Ne ovat esimerkkejä

seminaarista yleisempänä ilmiönä. Näiden esimerkkien *suhteuttaminen* tutkielmaseminaareihin yleensä perustuu jo aineiston rajaamisessa käytettyihin harkinnanvaraisen otannan kriteereihin, joiden pohjalta on ajateltu tämän aineiston kuvaavan ilmiötä näitä yksittäistapauksia yleisemmällä tasolla. (ks. Alasuutari 1999, 244–251.) Siirrettävyyden pohdinnassa huomio kiinnittyy myös Suonisen (1997) esittämään diskurssianalyttisen tutkimuksen yleistettävyyden kysymykseen: sen sijaan, että diskurssianalyysi kertoisi kulttuurisista yleistettävyyksistä, se voi kertoa siitä, “mikä on kulttuurisesti mahdollista” (Suoninen 1997, 28). Tätä voi pitää myös seminaaridiskurssin analyysin tulkintojen ytimenä. Analyysini ei todenna puhetapojen yleisyyttä vaan enemmänkin siitä, millaiset puhetavat ovat mahdollisia seminaaridiskurssissa ja mitä niistä voi seurata seminaariin osallistujille ja itse seminaarille opiskelumuo-tona.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kysymykset tutkimuksen luotettavuudesta ja validiudesta kytkeytyvät jo teoreettisen kehyksen (kontekstin) rajaamiseen sinänsä. Taylorin (2001, 320–321) mukaan diskurssianalyttinen tutkimus on arvioitavissa sekä yleisten tutkimuksen validiuden kriteerien että tiettyjen diskurssianalyysille tyypillisten kriteerien perusteella. Yksittäinen tutkimus on suhteutettava aiempiin tutkimuksiin ja arvioitava sen johdonmukaisuutta ja vakuuttavuutta. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tehdään yleensä kysymyksiä analyysin uskottavuudesta, siirrettävyydestä, luotettavuudesta, vahvistettavuudesta ja sovellettavuudesta. Uskottavuus liittyy myös analyysin vakuuttavuuteen, mihin voidaan vastata Potterin (1997, 148) nimeämän diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerillä, että viime kädessä lukija päätelee aineistosta nostetuista tulkinnoista, miten vakuuttavia tekemäni tulkinnat seminaaridiskursseista ovat, vakuuttavatko tulkintani ja keskustelevatko ne rajaamani viitekehyksen kanssa. Uskottavuus sinänsä liittyy tutkijasta riippumattomaan tulkintaan (Miles & Huberman 1994, 278–279). Laadullisissa tutkimuksissa usein käytetyt rinnakkaisluokittelijat eivät ole olleet tyypillisiä diskurssianalyttisissä tutkimuksissa, mikä johtunee myös resursseja vaativasta holistisesta menetelmästä: aineistoa ei ole mahdollista pilkkoa tulkintaan koettelevalle rinnakkaisanalysoijalle, se vaatisi kokonaisvaltaiseen aineiston käsittelyyn sitoutumista. Uskottavuuden vahvistamiseksi olen pyrkinyt tulososassa eksplikoimaan tulkintani lukijan arvioitavaksi.

Diskurssintutkimuksessa on myös pohdittava Potterin (1996a, 9) asettamaa kysymystä refleksiivisyydestä ja tutkimuksen suhteesta diskursiiviseen todellisuuteen – tutkimuksesta sinänsä diskursiivisena konstruktiona. Konstruktionistinen lähestymistapa akateemisen opetustapahtuman tutkimukseen lähtökohtanaan todellisuuden sosiaalinen rakentuminen voi olla Potterin (1996a, 9) termein jopa itsetuhoista tutkimukselle, joka pyrkii tavoittamaan kielen avulla tuotetun todellisuuden, kun tutkimus itsessään voidaan samanaikaisesti nähdä diskursiivisena konstruktiona todellisuudesta. Suoranta (1995, 55) huomauttaa, että kielen käytön tutkiminen itsessään on diskursiivista toimintaa: on tiedostettava se, että myös tutkija tuottaa omilla tulkinnoillaan diskurssin tutkimuskohteestaan.

Tutkimukseni seminaaridiskurssista on sananmukaisesti seminaaridiskurssia, joka omalta osaltaan konstruoi käsityksiä akateemisesta opettamisesta ja jota on luettava suhteutettuna muuhun pedagogiseen ja tieteelliseen keskusteluun.

Kyseessä on Bourdieun termein "osallistuvan objektivoinnin" ongelma tutkiessani opetus- ja opiskelutilanteita tiedeyhteisössä, jossa itse olen opiskellut ja työskennellyt. Bourdieu kiinnittää huomiota siihen, että usein tutkijoiden "näennäisesti tieteellinen diskurssi ei puhu tutkimuskohteesta, vaan tutkijoiden suhteesta kohteeseensa" (Bourdieu & Wacquant 1996, 92–93). Tähän liittyy myös eettinen näkökulma siitä, että ilmiön raja on myös kannanotto siihen, millainen "totuus" tutkimustiedolla tuotetaan (Rolin 2002), kuvakulma tutkielmaseminaariin liikkuu tässä tutkimuksessa omaksutun käsitteellistämisen rajoissa.

Tutkimukseni kertoo myös siitä, miten itse näen akateemisen opettamisen. Tutkimuksen taustan rajausten kautta olen pyrkinyt tuomaan näkyväksi sen, miten ymmärrän seminaaridiskurssin tutkimuksellisten käsitteiden avulla. Rajauksien avulla olen pyrkinyt objektiivisuuteen seminaaridiskurssin kuvauksessani ja sitä kautta antamaan lukijalle mahdollisuuksia sen ymmärtämiseen ja hallitsemiseen (Bourdieu & Wacquant 1996, 86).

Tutkimusotteeni antikognitiivisuus voidaan nähdä myös ongelmallisena. Burrin (2002) mukaan tässä tutkimuksessa sovellettu diskursiivinen psykologia sivuuttaa sosiaalisen ja psykologisen suhteen eikä pyri eksplikoimaan yksilöä kielen käyttäjänä. Hän kysyykin, "miten diskursiivista lähestymistapaa voidaan lainkaan kutsua psykologiaksi" (Burr 2002). Tässä tutkimuksessa tätä kysymystä ei voida pitää analyttisesti relevanttina sinänsä, mutta se kiinnittää huomiota tutkimuksen rajoituksiin tehtäessä johtopäätöksiä sosiaalisen ja psykologisen suhteesta, mikä taas on relevantti kysymys yleensä pedagogisessa keskustelussa oppimiseen tähtäävään opetukseen pyrkimisessä.

Juhila (1999b) määrittelee diskurssianalyttiselle tutkijalle mahdollisiksi *analyytikon*, *asianajajan*, *tulkitsijan* ja *keskustelijan* positiot. Seminaaridiskurssin tutkimuksessa olen ollut lähinnä analyytikon ja tulkitsijan positioissa. Analyytikona olen pyrkinyt minimoimaan suhdettani aineistoon ja pitäytymään tiukasti aineistolähtöisessä tulkinnassa. Tulkitsijana olen tavoitellut seminaaridiskurssin ymmärtämistä totunnaisesti poikkeavasta perspektiivistä ja tulkinnut seminaarista Juhilan (1999b, 212) kuvaamia mahdollisuuksien maailmoja. Asianajaja en ole ollut. En ole pyrkinyt ajamaan opiskelijoiden enkä toisaalta ohjaajien näkökulmaa toista enemmän. En ole pyrkinyt tietoisesti kritisoimaan seminaarikäytänteitä, tehtävänäni on ollut vain ymmärtää niitä. Olen katsonut tässä vaiheessa merkityksellisemmäksi pysäyttää tarkastelun siihen, mitä tapahtuu, kuin pyrkiä heti tavoittelemaan muutoksia.

En ole ollut myöskään keskustelija siinä mielessä, että tällä tutkimuksella osallistuisin välittömästi korkeakoulupedagogiseen keskusteluun. Tälle ei ole pedagogisia perusteita tämän tutkimuksen lähtökohdissa. En ole asemoinut mitään pedagogista orientaatiota erityisasemaan tutkimukseni taustoittamisessa, pikemminkin olen pyrkinyt moniäänisen keskustelun esille tuomiseen. Tässä mielessä myös keskustelijan positioni on pedagogisesti heikko. Lähestymistapaa mukailen tutkimukseni puheenvuoro korkeakoulupedagogiseen keskusteluun on toivoakseni lisää hidastuskuvia tuottava ja olemassa olevista käytänteistä käytävää kriittistä keskustelua vahvistava. Kiihkeän pedagogisen kehittämisen sijaan voi olla hyvä myös pysähtyä analysoimaan nykyisten käytänteiden ydintä.

Koska tutkimukseni tiedonintressi on ollut ilmiötä ymmärtämään pyrkivä, näen Pietarisen (2002, 67) esittämän tutkijan sosiaalisen vastuun vaatimuksen mukaiseksi tietoisien irrottautumisen liian normatiivisesta pedagogisesta otteesta tulosten tulkinnassa ja johtopäätöksissä. Yliopistopedagogiikan näkökulmasta tämänkaltaista analyysia voi pitää lähinnä vaihtoehtoisten tulkintojen herättäjänä. Sen sijaan, että tiettyjä puhetapoja pidettäisiin pedagogisesti parempina ja toivottavina seminaarikeskustelussa läsnäolevina resursseina, voi virittää keskustelua siitä, mitä näiden erilaisten puhetapojen läsnäolosta seuraa. Voi kysyä, millaisena akateemisen opiskelun kulminoitumana tutkielmaseminaarin voi ymmärtää, millaisena se näyttää opiskelijoiden ja ohjaajan puheen näkökulmasta. Pedagogisesti ohjaaja voi pyrkiä joihinkin tavoitteisiin, mutta läsnäolevan puheen kuunteleminen voi auttaa ymmärtämään, mitä seminaarissa oikeastaan tapahtuu ja miksi pedagogiset tavoitteet eivät aina toteudukaan.

Diskurssianalyttistä jatkotutkimusta?

Diskurssianalyysiä voidaan pitää relevanttina menetelmänä toisaalta opinnäytteen tekemiseen liittyvien ilmiöiden jäsentämisessä ja toisaalta keskustelunavauksena uusien näkökulmien tuomiseen korkeakoulupedagogiseen keskusteluun. Tässä mielessä jatkotutkimuksen tavoitteena voi pitää sekä menetelmällistä kehittämistä että ilmiön uudenlaista jäsentämistä. Tässä tutkimuksessa sovellettu diskurssianalyysi on yksi mahdollinen tapa lähestyä yliopiston opiskelutilanteita ja opinnäytteen prosessia. Muita mahdollisia menetelmällisiä vaihtoehtoja voisivat olla tiukempi keskusteluanalyttinen ote tai systemaattisemmat lähinnä puheaktiteoriaan perustuvat analyysimenetelmät, joita ovat Suomessa ohjaukskäytänteisiin soveltaneet esimerkiksi Vehviläinen (1999) ja Luukka (1996). Tässä sovellettu sosiaalipsykologinen diskurssianalyysi jättää vielä runsaasti auki kysymyksiä seminaarikeskustelun vuorovaikutuksesta ja vaihtelevista puhujapositioneista, joita voisi erilaisia analyysimenetelmiä soveltamalla selvittää.

Toinen jatkotutkimuksen kannalta kiinnostava aihe on opinnäytteen tekemisen puhetavat seminaarikontekstin ulkopuolella. Niiden analysointi toisi oman lisänsä aiempaan narratiiviseen opiskeludiskurssien identiteettityön tutkimukseen. Se voisi nostaa myös esille kysymyksen vaihtelevista identiteeteistä yliopisto-opiskelun eri konteksteissa, esimerkiksi millaisia identiteettejä rakentuu muissa opetus- ja opiskelutilanteissa kuin seminaarissa, ja missä määrin identiteetit vaihtelevat opiskelun virallisissa ja epävirallisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällainen tutkimus valottaisi opiskeluun liittyvien erilaisten sosiaalisten tilanteiden merkitystä ja kontekstuaalisia tekijöitä opinnäytteen tekemiseen liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuksen osapuolten puheen analyysiä voitaisiin laajentaa edelleen muihin opiskelutilanteisiin ja vertailla myös ohjaajan diskursseja eri tilanteissa, seminaaritalanteessa ja kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa. Näin voitaisiin tuoda oppimispsykologiseen opinnäytteen ohjauksen keskusteluun myös tarkempia analyysejä opinnäytteen ohjauksesta sosiaalisena ilmiönä.

SUMMARY

Approaching seminar discourse as a stage in the process and supervising of students' MA thesis

The master's thesis is probably one of the most controversial issues in teaching in higher education. For the student, it often represents the final and greatest hurdle in their studies. Sometimes, it proves impossible to complete. Therefore attention has also been paid to thesis supervision. Supervision is usually seen as private talk between student and supervisor. However, almost every student participates in an undergraduate research seminar for two semesters during the thesis process. The seminar will contain fellow students as discussants in addition to a supervisor and the particular student whose work is under scrutiny. This makes both the process and supervision of the thesis more public because of the presence of the audience. In addition, students have varying roles in the seminar. On the one hand, they give a presentation on their own thesis, and on the other, they are expected to act as critics for their fellow students.

The purpose of the study was to explore the undergraduate research seminar as a social situation dedicated to the process and supervision of thesis production. Seminar talk was approached from the discourse analytical perspective known as discursive psychology (see Potter & Wetherell 1987; Potter & Edwards 2004). According to this orientation, discourse is not seen as representing the inner world of a person. Rather, discourse is seen as a social phenomenon representing which enables people to attribute meaning to the world around them. One aspect of this process is the construction of speaker identities both for oneself and one's interlocutors. What is at stake is not the intentions of a speaker but the social functions of talk. The action orientation of discourse analysis means that student or supervisor talk is not seen as representing cognitive processes inside individuals. On the contrary, the basis for interpretation is participants' orientation to the social consequences of talk. This directs attention to the contextual features of the seminar as a social situation. Burr (2004) suggests that in studying contexts we are better able to make sense of the characteristics of human action. Taking this statement seriously means examining student and supervisor talk about a student's thesis as a variety of context-dependent social resources, in the present instance in an undergraduate research seminar.

The undergraduate research seminar displays an interesting tension between pedagogic and academic interaction. In the final phase of their studies students are expected to show competence in scientific argumentation and critical discussion. Contrary to these academic expectations, in several studies the interaction in seminars has been found to be typical pedagogical discourse (de Klerk 1995; Luukka 1996; Piazza 2002; Viechnicki 1997). Another issue that has emerged is that academic interaction is more familiar to supervisors, who tend to consider themselves more as researchers than teachers (Becher 1989).

The research seminar is a complex combination of different roles adopted by student and supervisor. The seminar is a place to demonstrate one's academic competence, although it is extremely difficult to identify the implicit and contextual tacit rules of seminar interaction (Gerholm 1990; Tracy 1996). Issues of power are also present, although power cannot be taken as a given element in interaction. Both supervisor and students have their own means to express power relations. The question is more one of asymmetrical features than overt, one-sided power on the part of the supervisor (Grant 2003).

Three questions were asked. First, how do students talk about their own thesis in the seminar and what kind of identities are constructed in their talk? Second, how do supervisors talk about the thesis process and what kind of identities (both student and supervisor) are constructed in supervisor talk? Third, how do fellow students talk about the thesis and what kind of identities are constructed both for the author of thesis and for themselves? The question of identity work is essential in the discourse analytical approach because the seminar is seen as a site where different kinds of academic identities – both for students and supervisors – are constructed.

Data and analysis

Data were collected from eight undergraduate research seminars. Tape-recordings were made of four seminars in education with two supervisors, each of whom led two seminars, and four seminars in economics with three different supervisors. The recordings were then transcribed. The data can be described as naturally occurring talk. The seminar discourse would exist independently of the researcher's presence. This kind of naturally occurring talk offers access to the sense-making process going on in the seminar where students and supervisors co-construct social meanings around the thesis (see Silverman 2001). Two disciplines were chosen to find out whether thesis and supervision discourse has discipline-specific characteristics or whether it is a shared academic discourse.

Discursive psychological analysis was used to explore the variety of descriptions that were expected to emerge about the thesis process. The analytic unit was an interpretative repertoire. According to Potter and Wetherell (1987, 149) "interpretative repertoires are recurrently used systems of terms used for characterizing and evaluating actions, events and other phenomena". Such systems of terms may be differentiated by syntax or metaphor. Interpretative repertoires are not seen as representing inner cognitive or individual processes. As the meaning of utterances is constructed in interaction, the process of interpretation is essentially social. Thus the interpretative repertoires used by speakers were seen as social resources for participating in seminar discourse. Therefore the data as a whole was treated as illustrating the variation in social resources used in an undergraduate research seminar to represent for the thesis process. No individual characterizations of individual speakers were carried out.

Results

Student repertoires concerning their own thesis

Students used eight different repertoires in describing the process of producing their own thesis. The *research repertoire* consisted of researcher-like talk in academic discussions. The research repertoire constructs an expert-to-be who bases his or her argumentation on scientific references and is fully responsible for his or her own choices. At the same time he or she is willing to take a part in the critical discussion on the solutions used in the research process. The *performance repertoire* was constructed from reports of actions. A speaker enumerated the ways in which how he or she had worked on the thesis. The difference between the research and performance repertoires was that the latter did not include any references to the student's cognitive processes. The typical structure of this repertoire was a list: "I did this, then I did this" or "After that I did these things, I did this". In the performance repertoire the thesis is just "done". Although the performance repertoire constructs a mechanically performing student identity, at the same time the student is seen as independent and autonomous. The thesis will very probably be finished.

A less independent construction of a student was found in the *checking repertoire*. Here, students asked several questions of the supervisor to sound out the supervisor's opinion. The checking repertoire consisted of simple alternative questions like "Should I do this or that?", "Do you think the first solution is better than the second one?" and "Is this appropriate or not?" This talk is common in classroom interaction in which a pupil tries to guess the right answer to a teacher's question. Such a student seemed pretty uncertain and dependent on the supervisor. The *care free repertoire* constructed a picture of beginner who does not worry over the thesis at all. The care free repertoire comprised descriptions of future plans for the thesis, expressing no doubts about their successful realization. This repertoire included talk like "I can do this. If it doesn't work, I might do something else." There was no serious argumentation or evaluation.

The *externalization repertoire* was used to characterize the obstacles to a successful outcome of the thesis process. In this talk the student's research effort was directed by various external matters. A student saw him- or herself as a victim of unexpected events and as incapable of doing anything about them. Several excuses were offered to the seminar audience: "The research group reacted too quickly" or "The library didn't have a book which I needed" or "My previous supervisor told me to do it in a different way" or "Exams prevented me from working on my thesis." Students also talked about what the thesis meant to them. This talk was named the *importance repertoire* because it contained a lot of indications of the broader meaning of the topic for a student than just a means to an end. Students connected their research findings to their everyday life outside the university.

Students also spoke of being unskilled and confused about the thesis process in their seminar discourse. This kind of talk constructed a needy

student identity and was named the *incapability repertoire* as it portrays of a student who is unable alone to solve the problems that crop up during the thesis process. There was also talk which portrayed a speaker who matched the expectations of a competent student. Such a student referred explicitly to the thesis criteria and showed that they had been fulfilled. The *criteria repertoire* constructed a particularly competent student as opposed to the expert-to-be of the research repertoire.

Supervisor's repertoires

Nine different recurrent repertoires were found in supervisor talk. Four of these repertoires contained many features resembling those of teacher talk in classrooms. These teacher talk-like repertoires were also the most salient in the seminars. The *cuing repertoire* included advice on the thesis. The word *cuing* comes from the way advice was given to a student. Advice was not given in the form of direct imperatives or simple statements. In fact, the guiding principle was advising with a cue like "It is worth thinking that". Thus the supervisor did not actually give any wholly unambiguous advice. The *cuing repertoire* included a lot of tacit knowledge regarding of the importance of thinking and cognitive processing in the thesis task. A supervisor might also use cues like "This is important" or "This is the first thing you have to think about". In this type of talk the supervisor was seen as a knowing teacher who points to important issues in research.

Another kind of teacher talk was identified as the *demonstration repertoire*. Here the supervisor brought his or her knowledge of research methodology into the seminar discussion. The *demonstration repertoire* consisted of a lecture on several alternative methods which a student could use in the thesis. A supervisor might produce a long monologue like a small lecture on the possible alternatives. The similarity to the *cuing repertoire* was that no solution was stated to be the right one. Instead, the choice between the alternatives was left to the student. Nonetheless, the supervisor acted like an authoritative teacher.

The most authoritative teacher talk appeared in the *mapping repertoire*. This repertoire contains a series of questions by means of which the supervisor sought to govern the choices made by the student. These questions were simple control questions like "Have you done this?" The role of the student was simply to say yes or no. If a student said yes, the supervisor asked the next control question. If the student hadn't done as recommended, the supervisor might suggest alternatives by means of the *demonstration repertoire* or give advice using the *cuing repertoire*. The *mapping repertoire* enables the supervisor to follow the orientation of a student amid the multiplicity of methods and theories.

The last teacher-talk type repertoire included cues for a competent student. The focus of these cues was on the thesis criteria. This *criteria repertoire* had an interesting contradictory structure in which the student is seen in opposition to a real researcher. This repertoire foregrounds two issues at the same time. For one thing, it characterizes the workload of the thesis as reason-

able. Additionally, by contrasting students with professional researchers, it detracts from the thesis as valuable and meaningful research. This was also shown in the way the thesis was defined by negation, i.e., what the thesis is not about. For example, a supervisor, might say "The thesis is just a study task not a lifelong project". The voice of an authoritative teacher could be heard also in the criteria repertoire.

Three of the supervisor repertoires were categorized as study counselling. In these repertoires the supervisor was first and foremost constructed as an academic advisor who supports the student's thesis process. The *motivation repertoire* was of this kind, producing support and encouraging the student to continue with the thesis. It had a so called sandwich structure. First the supervisor gave positive feedback about the things the student had done, and then offered some criticism. Finally, the supervisor concluded with some positive comments for the future.

A similar positive appreciation of the student was shown in the *expertise repertoire*. In this repertoire the supervisor made references to books, articles or researchers of potential relevance to the method or theoretical framework being used in the thesis. Moreover, the supervisor framed such suggestions by questions like "Do you happen to know this researcher?" or statements like "You might know this book." This use of frames implies the possibility that the student is already aware of the knowledge the supervisor is imparting. Although students often denied possessing such knowledge, they were constructed as seriously involved in the existing knowledge of the subject in question. The supervisor's *collegial repertoire* was directed at a student who was constructed as having some expert knowledge of the subject. The collegial repertoire was a somewhat contradictory way of showing appreciation of a particular student, as far as the seminar group as such was concerned. When one student is put in the position of having some expert knowledge, the others are seen as novices.

The last two supervisor repertoires were categorised as researcher talk as in these repertoires the supervisor was seen as an expert. It is noteworthy, however, that one of these repertoires underlined the supervisor's lack of expert knowledge of the topic of the student's thesis. However, at the same time this *defining repertoire* implies a supervisor whose expertise is in another field of knowledge. In constructing him- or herself as one who is not an expert in the topic, the supervisor is emphasizing the restricted and special nature of scientific expertise. In constructing him- or herself as an expert, the supervisor is distancing him- or herself from the idea of the supervisor as omniscient teacher. In the *community repertoire*, the supervisor demonstrated his or her expertise. This was done by telling stories about the supervisor's actions as a member of the scientific community or in working life outside the university. In both of these positions the supervisor appears as an expert who has something to say both in scientific discussion and in working life.

Discussant's repertoires

From the standpoint of the seminar as a scholarly discussion, discussant's talk is of especial interest. Discussants used six different kinds of repertoires. There were two repertoires which sought to generate critical discussion. First, the *point-of-view repertoire* was rather similar to the student research repertoire. Here, a discussant offered alternative perspectives on an issue and used reference based argumentation. Second, the *experience repertoire* included knowledge drawn from the discussant's working life. In this repertoire argumentation was based on the discussant's experiences outside the university. Both of these repertoires challenge the views of the student defending his or her thesis. They can be seen as building blocks leading to critical discussion.

However, two repertoires which could be seen as providing as collegial support to the thesis process also emerged. The *novice repertoire* constructed a discussant who respects the author's knowledge and expertise so much that he or she is unable to offer any critical comments. The *collegial repertoire* constructed the discussant as a fellow student also engaged on his or her own thesis. Here, the discussant makes comments based on his or her own experiences as a student. A discussant might talk about his or her own data collection, or of literature relevant to his or her fellow student's thesis.

The last two repertoires seemed to be less collegial and intellectually challenging. The *teacher's assistant repertoire* constructed a discussant who repeats the advice given in methodology texts or by a supervisor. Typically the content of these comments was not highly relevant to the research methodology in question. It dealt with the layout of a thesis report or the use of quotation marks in the text. Equally, the *minimum repertoire* concentrated on superficial comments. If fundamental issues were criticized, this was done briefly and without serious efforts to challenge statements made by the author of the seminar paper.

Disciplinary differences in seminars

Although the data were drawn from two disciplines, education and economics, there seemed to be more shared features than differences. One difference was that the students of economics did not use the incapability repertoire and the students of education did not use the criteria repertoire. This raises the question of whether it is possible for a student to express incapability in an undergraduate research seminar in economics. If so, is there any other official or unofficial situation where such feelings of inadequacy can be shared with others? The absence of the criteria repertoire in the education seminars might indicate that commonly shared rules exist for the thesis in economics. It might be that education allows more variety of approach to the thesis process as well as broader range of potential topics.

The only difference in supervisor talk was that the supervisors in economics did not use the defining repertoire. Seminars in economics were more specific and supervisors were more likely to be experts in the field in

question. All the other eight repertoires were present in seminar discourse in both disciplines. It could be argued that there is a discourse of supervision which is independent of discipline.

There were no noteworthy differences between the discussants in the two disciplines. In the economics seminars, only opponents used the minimum repertoire and the practice of named opponents was used only in economics.

Conclusions

The analysis showed that various student identities coexisted in the seminar. Compared to previous studies of thesis narratives (see Ylijoki 2001), the present study did not find any new or unexpected features. Thus it seems the variety of discourse identities constructed in thesis process in an official study context like the research seminar resembles those used in unofficial contexts. Two tensions could be seen in the selection of student repertoires. First, there were attempts to construct the speaker on the one hand as an intellectually competent thinker and on the other as a performing student. The second tension concerned the independence of the student. The student was seen both as highly dependent on the supervisor's advice and as a responsible self-directing expert-to-be. These tensions pose serious challenges for the supervisory process.

Supervisor talk showed three basic roles. The first of these was that of an academic teacher who, as an expert, may, if needed, deliver a lecture in the middle of the seminar discussion. The teacher-as-expert role also underlines the importance of scholarly thinking. The second role emerged in repertoires which included showing appreciation of the student. These also included collegial remarks made by a supervisor to a student. The teacher talk and supervision talk in the seminars also showed that academic teachers do not construct themselves only as researchers. Available to are various resources which can be used to express particular academic orientations in teaching and supervision in seminar discourse.

The third supervisor role was that of a researcher. The researcher repertoires seem to be complicated from the standpoint of supervision. In the first place, the supervisor repertoires can be seen in a seminar as mediating the scientific culture. However, these repertoires open up a gap between the supervisor's scientific community and the student's study group. In seminar discussion stories about the supervisor's competence are received with silence because students have little or no access to the world of real scientific professionals.

The role of discussants have importance for the seminar discourse. The results show that discussants have the resources to create an intellectually challenging seminar discussion. They can also present obstacles to the academic aims of the seminar if they only participate using the minimum repertoire.

Discourse analysis appears to yield fruitful insights into the interaction that takes place in an undergraduate research seminar. More detailed research is needed on the different kinds of study discourses that have been identified. The seminar is one academic context out of many. Investigation of the variation

in private supervisory discussions, peer group conversations and other study discourses would reveal the diversity of interpretations that are constructed about the meaning and nature of the thesis process. Comparison of these discourses might enable greater understanding of the thesis as an academic task. Such analysis may help to remove the myths behind the thesis and contribute to a better understanding of the true meaning of the social processes that take place in teaching in higher education.

LÄHTEET

- Acker, S., Hill, T. & Black, E. 1994. Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education* 28, 483–498.
- Ahrio, L. 1997. Kenen vastuulla? Tutkimus pro gradu -tutkielmien ohjaamisesta. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 38. Tampereen yliopisto.
- Ahrio, L. 1998. Kohtaamisia ohjaajankammiossa. *Peda-forum – yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 1.
- Ahrio, L. & Ylijoki, O.-H. 1995. Tutkielmanohjauksen ilot ja surut opiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. Hakala (toim.) *Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot*. Artikkeleita 1.–2.12.1994 pidetystä Tutkielmaopintojen ohjaaminen -seminaarista. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö, 8–15.
- Ahola, S. & Olin N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma: eli tutkimus siitä, kuinka yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. *Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti* 54. Turun yliopisto.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Antaki, C., Condor, S. & Levine, M. 1996. Social identities in talk: speakers' own orientations. *British Journal of Social Psychology* 35, 473–492.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. 1998. Identity as an achievement and as a tool. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 1–14.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., and Potter, J., 2003, "Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings", *Discourse Analysis Online* [<http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>]
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. 2003. *Key themes in qualitative research*. Continues and cahnge. Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Austin, J. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Barnes, R. 1992. *Successful study for degrees*. Lontoo: Routledge.
- Bartlett, A. & Mercier, G. 2000. Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education* 5 (2), 195–204.
- Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Suom. L. Rojola & P. Thorel. Tampere: Vastapaino.
- Basturkmen, H. 2002. Negotiating the meaning in seminar-type discussion and EAP. *English for Specific Purpose* 21 (3), 233–242.
- Basturkmen, H. 2003. So what happens when the tutor walks in? Some observations on interaction in a university discussion group with and without the tutor. *Journal of English for Academic Purposes* 2, 21–33.
- Becher, T. 1989. *Academic tribe and territories*. Milton Keynes: Open University Press.
- Becker, H. S., Geer, B. & Hughes, E. C. 1968. *Making the grade. The academic side of a college life*. New York: John Wiley.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Berghengouwien, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 5 (16), 535–543.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre. Language used in professional settings*. London: Longman.
- Beck, J. & Young, M. F. D. 2005. The assault of the professions and the restructuring of academic and professional identities a Bernsteinian analysis. *Brisith Journal of Sociology of Education* 26 (2), 183–197.
- Billig, M. 2000. Towards a critique of the critical. *Discourse and Society* 11 (3), 291–292.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. J. D. 1996. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. (suom. toim. M. Sabour & M. A. Salo) Joensuu: Joensuu University Press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Brown, P. & Levinson, S. C. 1987. *Universals in language usage: politeness phenomena*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burman, E. & Parker, I. 1993. Introduction – discourse analysis: the turn to the text. Teoksessa E. Burman & I. Parker (toim.) *Discourse analytic research*. London: Routledge, 1–13.
- Burr, V. 2002. Ihminen sosiaalipsykologiassa. (suom. S. Nissinen ja R.-L. Punamäki.) *Psykologia* 37 (5), 364–371.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. 1998. Overview: realism, relativism, social constructionism and discourse. Teoksessa I. Parker (toim.) *social constructionism, discourse and realism*, 13–25.
- Burr, V. 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. (suom. J. Vainonen) Tampere: Vastapaino.
- Buttny, R. 1987. Sequence and practical reasoning in accounts episodes. *Communication quarterly* 35 (1), 67–83.
- Böök, M. L. 2001. *Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteissa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 182. Jyväskylän yliopisto.
- Böök, M.-L., Hirsjärvi, S. & Penttinen, L. 1996. Diskursseja tieteellisyydestä tutkielmaseminaarissa. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Erilaistuva korkeakoulutus*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 145–144.
- Candela, A. 1999. Students power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 139–163.
- Chanock, K. 2000. Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5 (1), 95–105.
- Clark, B. C. 1987. *The academic life. Small worlds, different worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, R. 1992. Principles and practice of CLA in the classroom. Teoksessa N. Fairclough (toim.) *Critical language awareness*. London : Longman, 117–139.

- Coates, J. & Thornborrow, J. 1999. Myths, lies and audiotapes: some thoughts on data transcripts. A response to Kitzinger, *D&S Forum* 1998, 9(1) 'Inaccuracies in quoting from data transcripts: or inaccuracy in quotations from data transcripts'. *Discourse & Society* 10(4), 594-597.
- Cody, M. J. & McLaughlin, M. L. 1990. *The psychology of tactical communication*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coulthard, M. 1977. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Cuba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Lontoo: Sage, 101-117.
- de Klerk, V. 1995. Interaction patterns in post-graduate seminars: tutor versus students. *Language and Education* 9 (4), 249-264.
- Delamont, S., Parry, O. & Atkinson, P. 1998. Creating a delicate balance: the doctoral supervisor's dilemmas. *Teaching in Higher Education* 3 (2), 157-172.
- Diamond, J. 1996. *Status and power in verbal interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analysing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. *Studies in Interactional Sociolinguistics* 8. Cambridge University Press, 3-65.
- Drew, P. & Sorjonen, M.-L. 1997. Institutional dialogue. Teoksessa T. van Dijk (toim.) *Discourse as social interaction*. London: Sage, 92-118.
- Dysthe, O. 2002. Professors as mediators of academic text cultures. *Written Communication* 19 (4), 493-544.
- Edley, N. 2001. Analysing masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage, 189-228.
- Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G. 1987. *Investigating classroom talk*. *Social research and educational studies series: 4*. London: Falmer Press.
- Edwards, D. 1998. The relevant thing about her: social identity categories in use. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 13-33.
- Edwards, D. 1999. Emotion discourse. *Culture & Psychology* 5 (3), 271-291.
- Edwards, D. & Potter, J. 2001. Discursive psychology. Teoksessa A. McHoul & M. Rapley (toim.) *How to analyse talk in institutional settings. A casebook of methods*. London: Continuum, 12-24.
- Edwards, J. A. 2001. The transcription of discourse. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publisher, 265-348.
- Erickson, F. 1982. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. Teoksessa L. C. Wilkinson (toim.) *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 153-181.
- Eteläpelto, A., Lahti, J., Wirtanen, S. & Hirsto, L. 2004. Oppimisyhteisön vuorovaikutuksessa oppiminen: analyysimallin kehittäminen ja kriittisiä

- näkökulmia. Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset*. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Helsingin yliopisto, 507–523. [<http://www.helsinki.fi/ctl/julkaisut/ktp-2003/>]
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Farr, F. 2003. Engaged listenership in spoken academic discourse: the case of student-tutor meetings. *Journal of English for Academic Purposes* (2), 67–85.
- Fassinger, P. A. 1995. Understanding classroom interaction. Students' and professors' contributions to students silence. *Journal of Higher Education* 66 (1), 82–96.
- Fitzgerald, T. K. 1993. *Metaphors of identity: A culture-communication dialogue*. Albany: State University of New York Press.
- Fisher, S. & Todd, A. D. Introduction: communication in institutional contexts: social interaction and social structure. Teoksessa S. Fisher & A. D. Todd (toim.) *Discourse and institutional authority: Medicine, education and law*. *Advances in discourse processes*. Vol. XIX. Norwood, New Jersey: Ablex, 3–25.
- Florio-Ruane, S. 1987. Sociolinguistics for educational researchers. *American Educational Research Journal* 24 (2), 185–197.
- Flowerdrew, J. 1992. Definitions in science lectures. *Applied Linguistics* 13, 202–221.
- Fowler, R. 1985. Power. Teoksessa T. van Dijk (toim.) *Handbook of discourse analysis*. vol. 4. *Discourse analysis in society*. London: Academic Press, 61–82.
- Freedman, S. W. 1987. *Response to student writing*. Urbana, IL: NCTE.
- Fritschner, L. 2000. Inside the undergraduate college classroom. Faculty and students differ on the meaning of the student participation. *The Journal of Higher Education* 71 (3), 342–362.
- Geluekens, R. & Pelsmaekers, K. 1999. Analysing professional interaction: an introduction. Teoksessa R. Geluekens & K. Pelsmaekers (toim.) *Discourse in professional contexts*. München: Lincom Europa, 3–22.
- Gerholm, T. 1990. On tacit knowledge in academia. *European Journal of Education* 25, 263–294.
- Gilbert, G. N. & Mulkay, M. 1984. *Opening Pandora's box: a sociological analysis scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, G. N. & Mulkay, M. 1984. *Opening Pandora's box: a sociological analysis scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grant, B. & Graham, A. 1994. 'Guidelines for discussion'. A tool for managing postgraduate supervision. Teoksessa O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (toim.) *Quality in postgraduate education*. London: Kogan Page, 165–177.
- Grant, B. 2003. Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 24 (2), 175–190.
- Grant, B. & Graham, A. 1999. Naming the game: reconstructing the graduate supervision. *Teaching in Higher Education* 4 (1), 77–89.
- Green, J. L., Weade, R. & Graham, K. 1988. Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis. Teoksessa J. L. Green & J. O.

- Harker (toim.) Multiple perspective analyses of classroom discourse. Norwood, New Jersey: Ablex, 11-48.
- Goffman, E. 1955. On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry* 18, 213-231.
- Gottlieb, N. 1994. Supervising the writing of a thesis. Teoksessa O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (toim.) *Quality in postgraduate education*. London: Kogan Page, 110-119.
- Gunnarson, B.-L. 1997. Applied discourse analysis. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Volume 2*. London: Sage, 285-312.
- Haakana, M. 2001. Lääkäri, potilas ja nauru. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Peräkylä & K. Eskola (toim.) *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino, 135-160.
- Hakala, J. 1995a. Kuinka tutkielmia tulisi ohjata? *Peda-forum - yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 2, 10-11.
- Hakala, J. (toim.) 1995b. Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Artikkeleita 1.-2.12.1994 pidetystä Tutkielmaopintojen ohjaaminen -seminaarista. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö.
- Hakala, J. 1995c. "Paikan saa pätevä ohjaaja..." - opinnäytteen ohjaajan ominaisuuksia etsimässä. Teoksessa J. Hakala (toim.) Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Artikkeleita 1.-2.12.1994 pidetystä Tutkielmaopintojen ohjaaminen -seminaarista. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö, 16-28.
- Hakala, J. 1996. Opinnäyte ja sen ohjaaminen. *Johdatus tutkimusprosessin hallintaan*. Tampere: Gaudeamus.
- Hakala, J. 1997. Opinnäytteen laadukas ohjaaminen. *Peda-forum - yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 1, 11-13.
- Hakala, J. 1999. *Graduopas. Melkein maisterin niksikirja*. Helsinki: Gaudeamus
- Hakkarainen, P. 1999. Elämysmatkalla tiedeyhteisössä. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) 1999. *Iso gee. Gradua ei jätetä!* Tampere: Vastapaino, 55-68.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. (suom. & toim. M. Lehtonen & J. Herkman) Tampere: Vastapaino.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- He, A. W. 1993. Exploring modality in institutional interactions: cases from academic counselling encounters. *Text* 13 (2), 503-528.
- Helaseppä, M. & Keravuori, P. 2001. Gradun kimppuun vertaistutorin avulla. *Peda-forum - yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 2, 28-29.
- Henkel, M. 2002. Current science policies and their implication for the concept of academic identity. Teoksessa: *Proceedings of International Workshop. Science, Training and Caree. Changing Modes of Knowledge Production and Labour Markets*. University of Twente, Enschede, The Netherlands, 21-22 October 2002. Center for Higher Education Policy Studies, Enschede: University of Twente, 55-69.

- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. (Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola) Jyväskylä: Gummerus.
- Hester, S. & Francis, D. 2001. Is institutional talk a phenomenon? Reflections on ethnomethodology and applied conversational analysis. Teoksessa A. McHoul & M. Rapley (toim.) *How to analyse talk in institutional settings. A casebook of methods.* London: Continuum, 206–217.
- Hirsjärvi, S., Böök, M. L. & Penttinen, L. 1996. "Sit me ruvetaan oleen tieteellisiä subjekteja" – tieteellisyyden rakentuminen opiskelijadiskursseissa. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista.* Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 163–190.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms.* New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Jackson, J. & Bilton, L. 1994. Stylistic variations in science lectures: teaching vocabulary. *English for Specific Purpose* 13 (1) 61–80.
- Jacobi, M. 1991. Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research* 61 (4), 505–532.
- Jaspers, K. 1990. Yliopiston ideasta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä.* Helsinki: Gaudeamus, 123–130.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset.* Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Juhila, K. 1999a. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Juhila, K. 1999b. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Kalaja, P. 1996. Kunnon seminaari: "Vähän enemmän silleen dialogisesti". Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista.* Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 19–38.
- Karp, D. A. & Yoels, W. C. 1976. The college classroom: some observations on the meanings of student participation. *Sociology and Social Research* 60 (4), 421–439.
- Keskinen, S. 2005. Yliopisto-opettaja ryhmän opettajana. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Rauman opettajankoulutuslaitos, 267–279.
- Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) 1999. *Iso gee. Gradua ei jätetä!* Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, S. 2001. Kieli armeijan arjessa – diskurssien analyysi sotilaskoulutuksessa. *Kasvatus* 32 (1).

- Kuhn, M. S. 1984. A discourse analysis of discussions in the college classroom. Harvard University. University Microfilms International. Dissertation Information Service.
- Kress, G. 1990. Critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics* 11, 84–99.
- Kronqvist, E-L. & Linnasalo, S. 2001. Munasta kanaksi – Kandihautomosta kuoriutuu opinnäytteitä. *Peda-forum – yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 2, 30–32.
- Labov, W. & Fanshel, D. 1977. Therapeutic discourse. *Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Lakoff, R. T. 1990. *Talking power. The politics of language*. New York: Basic Books
- Latour, B. & Woolgar, S. 1986. *Laboratory life. The social construction of scientific facts*. 2.p. New Jersey: Princeton University Press.
- Laurinen, L, Luukka M.-R. & Sajavaara K. 1996. Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A* 2–4.
- Lehtonen, M. 2000. *Merkitysten maailma*. 4. p. Tampere: Vastapaino.
- Liljeström, M. 1999. Parempi peikko ohjauksessa kuin pakkopulla suussa. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) 1999. *Iso gee. Gradua ei jätetä!* Tampere: Vastapaino, 99–106.
- Lindblom-Ylänne, S. Wager, M. 2002. Tieteellisten opinnäytteiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 314–325.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 153.
- Love, A. M. 1991. Process and product in geology: an investigation of some discourse features of two introductory textbooks. *English for Specific Purposes* 10, 89–109.
- Luostarinen, H. 1993. Gradulausuntojen argumentointitavat. Teoksessa P. Aronen & H. Luostarinen (toim.) *Tieteellinen kritiikki ja opinnäytetyöt*. Tampereen yliopiston opintotoimisto. *Tutkimuksia ja selvityksiä* 35. Tampereen yliopisto, 27–36.
- Luostarinen, H. & Väliverronen, E. 1991. *Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Tampere: Vastapaino.
- Luukka, M.-R. 1995. Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersoonallisiin piirteisiin. *Jyväskylä Studies in Communication* 4.
- Luukka, M.-R. 1996. Seminaari – luokkahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua. Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39–84.

- Luukka, M.-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaole-
tuksiset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. Kieli, diskurssi &
yhteisö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen laitos.
Soveltavaa kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2, 133-160.
- Mandelbaum, J. & Pomerantz, A. 1991. What drives social action? Teoksessa K.
Tarcy (toim.) Understanding face-to-face interaction. Issues linking goals
and discourse. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 151-166.
- McMichael, P. 1992. Tales of unexpected: supervisors' and students' perspectives
on short-term projects and dissertations. Educational Studies 18 (3),
299-310.
- Merton, R.K. 1973. The sociology of science. Theoretical and empirical
investigations. (N.W. Storer, toim.) The University of Chicago Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. (2. painos)
Lontoo: Sage.
- Mullins, G. & Kiley, M. 2002. 'It's a PhD, not a Nobel Prize': how experienced
examiners assess research thesis. Studies in Higher Education 27 (4),
369-386.
- Myers, G. 1992. Textbooks and the sociology of scientific knowledge. English
for Specific Purposes 11 (1), 3-17.
- Mäkinen, J. & Jauhiainen, A. 1999. Korkeakoulupedagogiikkaa teoriassa ja
käytännössä - kokemuksia kasvatustieteen teemaseminaarista. Teoksessa
J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen.
Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista
taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiede-
kunnan julkaisuja A: 190, 167-186.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. 2002. Teaching and learning in their
disciplinary contexts: a conceptual analysis. Studies in Higher Education
27 (4), 404-417.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Johdatus yliopistopedagogiikkaan.
Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakou-
luopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 14-28.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työp-
rosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Parjanen, M. 1998. Opetustaidon arviointi yliopisto-opettajien virantäytössä.
Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) Laatu korkeakoulutukseen.
Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998.
Helsinki: Edita, 46-54.
- Parker, I. 1992. Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual
psychology. Lontoo: Routledge.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury
Park (Calif.): Sage.
- Penttinen, L. 1999. Opettajan rooli kirjallisen palautteen antajana. Teoksessa M.
Jääskeläinen, M. Lamberg, L. Penttinen & M. Saarimäki (toim.) Open uni.
Avointa keskustelua oppimisesta. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto,
45-59.

- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkijan työssä. Teoksessa s. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus, 58–69.
- Phillips, E. 1994. Avoiding communication breakdown. Teoksessa O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (toim.) quality in postgraduate education. London: Kogan Page, 134–142.
- Piazza, R. 2002. The pragmatics of conducive questions in academic discourse. *Journal of Pragmatics* 4, 509–527.
- Pihlaja, J. 2001. Tutkielmaa tekemään. Lahti: Soceda.
- Piirainen-Marsh, A. 1996. Puhe ja toiminta seminaarinäyttämöllä. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 85–125.
- Pikkuvirta, R. & Keskinen, S. 2005. Luokkahuoneen sukupuoliroolit opetusdiskurssissa. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuu-den jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Rauman opettajankoulu-tuslaitos, 183–208.
- Pinch, T. 1990. The culture of scientists and disciplinary rhetoric. *European Journal of Education* 25 (3), 295–303.
- Pomerantz, A. 1986. Extreme case formulations.: a way of legitimizing claims. *Human Studies* 9, 219–229.
- Potter, J. 1996a. Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction. London: Sage.
- Potter, J. 1996b. Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. Teoksessa J. T. E. Richardson (toim.) Handbook of qualitative reasearch methods for psychology and the social sciences. Leicester: BSP Books.
- Potter, J. 1997. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. Theory, method and practice. London: Sage, 144–160.
- Potter, J. 2004. Discourse analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) Handbook of data analysis. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: SAGE.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1990. Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology* 3 (2/3), 205–219.
- Pöntinen, S. 1999. Tutkielman ohjaus. Sosiaalinen suhde, tieteellistä keskustelua vai kivireki? Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) 1999. Iso gee. Gradua ei jätetä! Tampere: Vastapaino, 107–114.
- Raddon, A. 2002. Mothers in the academy: positioned and positioning within discourses of the ‘successful academic’ and the ‘good mother’. *Studies in Higher Education* 27 (4), 387–403.
- Rasku-Puttonen, H. 2004. Metodisia kysymyksiä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003

- julkaisu. Helsingin yliopisto, 524–552. [<http://www.helsinki.fi/ktljulkaisut/ktp-2003/>].
- Renkema, J. 1993. *Discourse studies. An introductory textbook*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rolin, K. 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa s. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 92–104.
- Robertson, J. & Bond, C. H. 2001. Experiences of the relation between teaching and research: what do academics value? *Higher Education Research and Development* 20 (1), 5–19.
- Saarinen, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. *Acta Universitatis Lappeensis* 57. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saarnivaara, M. 2003. Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) *Laadun tekijät – havainnot yliopisto-opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Sajavaara, K. 1996. Diskurssit seminaarissa: johdattelua aiheeseen. Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 5–18.
- Salo, U. M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksestä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 24. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Schegloff, E. A. 1991. Reflections on talk and social structure. Teoksessa D. Boden & D. H. Zimmerman (toim.) *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press, 44–70.
- Schegloff, E. A. 1992. On talk and its institutional occasions. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work. Interaction in institutional settings. Studies in Interactional Sociolinguistics* 8. Cambridge University Press, 101–134.
- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Scott, M.B. & Lyman, S.M. 1968. Accounts. *American sociological review* 33, 46–62.
- Shalom, C. 1993. Established and evolving spoken research process genres: plenary lecture and poster session discussions at academic conferences. *English for Specific Purposes* 12, 37–50.
- Shotter, J. 1993. *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage.
- Shotter, J. & Gergen, K.J. 1989. *Texts of identity*. London: Sage.
- Silverman, D. 2001. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. 2nd edition. London: Sage.
- Smeby, J.-C. 1996. Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education* 21, 69–79.
- Smeby, J.-C. 2000. Same-gender relationships in graduate supervision. *Higher Education* 40, 53–67.

- Smith, S. 1997. The genre of the end comment. Conventions in teacher responses to student writing. *CCC* 48 (May), 249–268.
- Snellman, J. V. 1990. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 70–99.
- Solomon, J. & Ziman, J. 1994. How groups construct their science. *Science Studies* 1, 17–30.
- Stokoe, E. H. 1998. Talking about gender: the conversational construction of gender categories in academic discourse. *Discourse & Society* 9 (2) 217–240.
- Stubbs, M. 1983. *Language, schools and classrooms*. Second edition. London: Methuen.
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. *Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia, sarja A, Nro 24*. Tampereen yliopisto.
- Suoninen, E. 1996. "Tietysti sitäkin, mutta toisaalta". *Perheterapeutin identiteettineuvottelu*. *Janus* 2, 131–156.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. *Acta Universitas Tampereensis* 580. Tampereen yliopisto.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. *Acta Universitas Lapponiensis* 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Suoranta, J. & Eskola J. 1992. Tarinoita opetuksesta ja opetuksia tarinoista: Outi seminaarissa. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Puhetta opetuksesta ja opiskelusta*. Tampereen yliopisto. *Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia A:23*, 57–96.
- Swales, J. M. 1990. Discourse analysis in professional contexts. *Annual Review of Applied Linguistics* 11, 103–114.
- Söyrinki, S. 1992. Tutkimus ja opetus yliopistotutkijan työssä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Puhetta opetuksesta ja opiskelusta*. Tampereen yliopisto. *Sosiologian ja sosiaalipsykologian tutkimuksia A:23*, 5–28.
- Tannen, D. 1993. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. Teoksessa D. Tannen (toim.) *Framing in discourse*. Oxford: Oxford University Press, 14–56.
- Tapper, J. 1996. Exchange patterns in the oral discourse of international students in university classrooms. *Discourse processes* 22, 25–55.
- Taylor, S. 2001. Evaluating and applying discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse as data. A guide for analysis*. London. Sage, 311–330.
- Thompson, S. 1994. Frameworks and contexts: a genre-based approach to analysing lecture introductions. *English for Specific Purposes* 13 (2), 171–186.
- Tracy, K. 1991. Introduction: linking communicator goals with discourse. Teoksessa K. Tracy (toim.) *Understanding face-to-face interaction. Issues linking goals and discourse*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1–17.

- Tracy, K. 1996. *Colloquium: dilemmas of academic discourse*. Norwood: Ablex.
- Tracy, K. 2001. *Discourse analysis in communication*. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publisher, 725-749.
- Tracy, K. & Baratz, S. 1993. Intellectual discussion in the academy as situated discourse. *Communication Monographs* 60 (4), 300-320.
- Tracy, K. & Muller, N. 1994. Talking about ideas: academics' beliefs about appropriate communicative practices. *Research on Language and Social Interaction* 27 (4), 319-349.
- Tuffin, K. & Howard, C. 2001. *Demystifying discourse analysis: theory, method and practice*. Teoksessa A. McHoul & M. Rapley (toim.) *How to analyse talk in institutional settings. A casebook of methods*. London: Continuum, 196-205.
- Tynjälä, p. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- van Dijk, T. A. 1997. *Discourse as interaction in society*. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Volume 2. London: Sage, 1-37.
- van Leeuwen, T. 1993. Genre and field in critical discourse analysis. *Discourse and Society* 4 (2), 193-223.
- Vehviläinen, S. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vesterinen, M.-L. 2003. *Opinnäyteklänikka - tuloksellinen menetelmä oppia ja ohjata opinnäyteprosessia*. *Kasvatus* 34 (5), 457-475.
- Viechnicki, G. B. 1997. An empirical analysis of participant intentions: discourse in a graduate seminar. *Language & Communication* 17 (2), 103-131.
- Vuorikoski, M. 2003. *Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa*. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131-154.
- Välimaa, J. 1998. Culture and identity in higher education research. *Higher Education* 36, 119-138.
- Wager, M. 2002. *Työnohjaus ja mentorointi työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 428-451.
- Waring, H. Z. 2002. Expressing noncomprehension in a US graduate seminar. *Journal of Pragmatics*.
- Wetherell, M. 1988. Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society* 9 (3) 387-412.
- Wetherell, M. 2001. *Themes in discourse research: the case of Diana*. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse theory and practice*. London: Sage.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1988. *Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires*. Teoksessa C. Antaki (toim.) *Analysing everyday explanation: a casebook of methods*. London: Sage.
- Weissberg, B. 1993. The graduate seminar: another research-process genre. *English for Specific Purposes* 12, 23-35.

- Whitebrook, M. 2001. *Identity, narrative and politics*. London: Routledge.
- Widdicombe, S. 1998a. 'But you don't class yourself': the interactional management of category membership and nonmembership. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 52-70.
- Widdicombe, S. 1998b. Identity as an analysts' and a participants' resource. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 187-206.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajan tulkintoihin tiimityöstä. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Wodak, R. 1996. What is CDA about - a summary of its history, important concepts and its developments. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 1-13.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school*. London; Routledge & Kegan Paul.
- Woolgar, S. 1988. *Science: the very idea*. New York: Ellis Horwood.
- Ylijoki, O.-H. 1992. Opiskelun vapauden ihanuus ja kurjuus. Sosiaalipsykologian opiskelumuodot puntarissa. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Puhetta opetuksesta ja opiskelusta*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A: 23, 57-96.
- Ylijoki, O.-H. 1998a. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino
- Ylijoki, O.-H. 1998b. Graduntekijän häpeä ja kunnia. Emootiot identiteettiprojektissa. Teoksessa A. R. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Rauni Myllyniemen juhlaKirja. Helsinki: Otava, 273-287.
- Ylijoki, O.-H. 1999. Gradun tekemisen ilot ja surut. Teoksessa: M. Kinnunen & O. Löytty, (toim.). *Iso Gee - Gradua ei jätetä!* Helsinki: Vastapaino, 17-33.
- Ylijoki, O.-H. 2000. Disciplinary structure and the moral order of studying - A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education* 39, 339-362.
- Ylijoki, O.-H. 2001. Master's thesis writing from a narrative approach. *Studies in Higher Education* 26 (1), 21-34.
- Ylijoki, O.-H. & Ahrio 1995. Gradu lähikuvassa. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 12/1995. Tampereen yliopisto.
- Zellermayer, M. 1989. The study of teacher's written feedback to students' writing: changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. *Instructional Science* 18, 145-165.
- Zimmerman, D. H. 1998. Identity, context and interaction. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 87-106.

LIITE I

Seminaaripuheessa käytetyt litteraatiomerkinnot

(.)	lyhyt, selvästi erottuva tauko
(118)	pitempi tauko, sekuntimäärä suluissa
.hhh	kuuluva sisään- tai uloshengitys
[sana]	päällekkäispuheen alku- ja loppukohta
°hiljaa°	hiljaa sanottu kohta
£sana£	hymyillen sanottu sana
(sana)	epäselvästi kuultu sana
((huomautus))	litteroijan huomautus
<i>kursivointi</i>	tulkinnassa erityisesti huomiota kiinnittävä kohta

Huomautus litteraation tarkkuudesta:

Taloustieteen seminaarien litteraatio on alun perin tarkempaa kuin kasvatustieteen seminaarien litteraatio. Litteraatio on yhtenäistetty liitteen mukaiseksi siten, että taloustieteen seminaarien litteraatiota on karkeistettu. Litteraation tarkkuuden erilaisuus johtuu siitä, että aineistot on kerätty eri aikoina ja aineiston nauhoitus- ja purkutekniikka on kehittynyt aineistojen keruun välissä, mikä olisi mahdollistanut taloustieteen seminaarien osalta mm. taukojen tarkemman merkinnän. Yhtenäisyyden vuoksi raportissa käytetään karkeampaa litteraatiota. Karkeampaa litteraatiota puoltaa myös analyysimenetelmän valinta. Koska analyysissä ei tulkita taukoja ja muita vivahteita tarkemmin, luettavuuden kannaltakin oli tarkoituksenmukaista käyttää valittua litteraatiotarkkuutta.