

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pakkanen, Marjatta; Niemi, Kreetta; Vehkakoski, Tanja

Title: Ohjaajan vastaaminen opiskelijoiden esittämiin moitteisiin dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulutuksen vuorovaikutustilanteissa

Year: 2022

Version: Published version

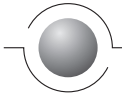
Copyright: © Kirjoittajat, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Pakkanen, M., Niemi, K., & Vehkakoski, T. (2022). Ohjaajan vastaaminen opiskelijoiden esittämiin moitteisiin dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulutuksen vuorovaikutustilanteissa. *Kasvatus*, 53(4), 408-422. <https://doi.org/10.33348/kvt.122494>



MARJATTA PAKKANEN – KREETA NIEMI – TANJA VEHKAKOSKI

Ohjaajan vastaaminen opiskelijoiden esittämiin moitteisiin dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulutuksen vuorovaikutustilanteissa

Pakkanen, Marjatta – Niemi, Kreeta – Vehkakoski, Tanja. 2022. OHJAAJAN VASTAAMINEN OPISKELIJOIDEN ESITTÄMIIN MOITTEISIIN DIALOGISUUTEEN PYRKIVÄN AIKUISKOULUTUKSEN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA. *Kasvatus* 53 (4), 408–422.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulutuksen oppimisryhmissä käsitellään opiskelijoiden esittämiä moitteita, jotka kohdistuvat ohjaajan toimintaan tai hänen edustamaansa koulutukseen. Tutkimusaineisto koostuu Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen videoituista oppimisryhmätilanteista (kaikkiaan 20 tuntia). Aineistossa opiskelijat aloittivat kahdeksan moitekeskustelua, jotka analysoitiin keskusteluanalyttisesti. Tulokset osoittivat ohjaajan antavan moitetilanteissa opiskelijoille tilaa rakentaa ja esittää moitteensa. Moitteen esittämisen edetessä ohjaaja tuotti neljänlaisia vastauksia moitteisiin: uuden näkökulman tarjoaminen, selonteko, moititun toiminnan myöntäminen ja korjaaminen sekä ongelman ratkaisu. Näistä erilaisen näkökulman tarjoaminen ja ongelman ratkaisu eivät ole tyypillisiä arkitilanteissa annettuja vastauksia moitteisiin vaan edustavat ammatillista ja pedagogista moitteen käsittelyä sekä luovat tilaa dialogisuudelle.

Asiasanat: aikuiskoulutus, dialogisuus, keskusteluanalyysi, moite, ohjaaja

Johdanto

Dialogisuudella tarkoitetaan hyvää vuorovaikutusta, jossa pyritään kuuntelemaan kumppania ja ymmärtämään hänen näkökulmaansa. Burbules (1993) on esittänyt keskeisiksi dialogisen vuorovaikutuksen piirteiksi osallisuuden, sitoutumisen ja vastavuoroisuuden. Omalla äänellä puhumisen ja aidon kuuntelun lisäksi dialogiseen vuorovaikutukseen kuuluvat kriittinen (itse)reflektio (Wilhelmson 2006), tutkivuus (Malinen & Laine 2009) sekä omien ennakkokäsitysten tiedostaminen (Aarnio 2012). Dialogisuuden on havaittu edistävän erilaisten näkökulmien ymmärtämistä (Reznitskaya & Gregory 2013) ja lisäävän myönteistä suhtautumista eri tavalla ajattelevia kohtaan (Bruneau & Saxe 2012).

Dialogisuutta käsittelevissä pedagogisissa tutkimuksissa on yleensä tarkasteltu, miten dialogisen vuorovaikutuksen piirteet toteutuvat opetuksessa (Mercer, Dawes & Staarman 2009), miten dialoginen opetus heijastuu oppimistuloksiin (Muhonen, Pakarinen, Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2018) tai miten dialoginen vuorovaikutus eroaa perinteisestä opetuskeskustelusta (Skidmore 2010). Näissä tutkimuksissa dialogisuutta pidetään lähtökohtaisesti positiivisena, tavoittelemisen arvoisena periaatteena.

Kuitenkin esimerkiksi Burbules (2006) esittää, että dialogisuudesta on tullut kasvatuksessa hegemoninen ihanne, vaikka se sisältää väistämättä myös valtaa: vähemmistöryhmät voivat vaieta, koska käydyissä keskusteluissa on valtaapitävien ryhmien aiheet ja käsitteet. Lisäksi dialogisuuden rakentaminen koetaan joskus työlääksi (ks. mm. Mercer, Dawes & Staarman 2009) tai puolittiehen jäävänä (Reznitskaya & Gregory 2013), sillä dialogisessa oppimisympäristössä jokaisen osallistujan tulisi voida tuoda vapaasti oma, joskus toisten ymmärryksestä poikkeava tai sitä kritisoiava, ymmärryksensä yhteiseen keskusteluun. Dialogisuutta tarkastelleet teoreetikot, kuten Burbules (1993) ja Mezirow (1991), ovatkin esittäneet, että erilaiset ja jopa toisiaan haastavat

näkökulmat tuottavat tutkivuutta ja sitä kautta dialogista oppimista.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden koulutukseen tai ohjaajaan kohdistamia moitteita, joita on syntynyt Jyväskylän yliopistossa järjestettävässä Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) -koulutuksessa. Koulutus vastaa opettajakelpoisuuden pedagogisia opintoja (60 op) ja kestää 9 kk. Siihen sisältyy yhdeksän lähijaksoa, joiden aikana opiskelijat osallistuvat sekä pienryhmätoimintaan että luennoille. (Malinen & Laine 2009.) APO-opintojen yhtenä tietoisena pääperiaatteena on dialogisuus, joka ymmärretään koulutuksessa vastavuoroisena, hyvänä vuorovaikutuksena pyrkimyksenään aito kohtaaminen niin, ettei kumppania määritellä eikä arvoteta (Laine 2009). Dialogisuuteen pyritään niin opiskelemalla dialogisuutta teoriassa kuin harjoittelemalla sitä pienryhmissä.

Kun oppijoilla on tilaa ilmaista näkemyksiään, vuorovaikutuksessa voi syntyä jännitteitä, jotka ilmenevät esimerkiksi valittamisena tai moittimisena. Varsinainen moitekeskustelu rakentuu ohjaajan tai muiden opiskelijoiden vastatessa yhden opiskelijan julkisesti oppimisryhmässä esittämään moitteeseen. Tällaisia ohjaajaan kohdistuvia moitekeskusteluja ei ole aikaisemmin tutkittu, vaikka esimerkiksi opiskelijoiden oppisisältöihin liittyviä kysymyksiä analysoidessa niiden on havaittu voivan sisältää myös opettajaan kohdistuvaa kritiikkiä, jopa moitetta (Merke 2018).

Ohjaajaan kohdistuva moite, varsinkin julkisesti esitettynä, uhkaa ohjaajan ammatillisia kasvoja (ks. Goffman 2012). Tällaisia tilanteita ei ole juurikaan saatu aineistoihin tutkitaviksi, sillä kasvojen uhkaaminen varsinkin institutionaalisissa tilanteissa voi olla harvinaista tai niitä ei anneta niiden arkaluontoisuuden takia tutkittavaksi. Siten tämä tutkimus tuottaa arvokasta tietoa siitä, millaisia tapoja ohjaajalla tai opettajalla on vastata eteen tuleviin moitteisiin ja miten nämä vastaamisen tavat rakentuvat.

Moittiminen vuorovaikutuksellisenä ilmiönä

Moittiminen ja valittaminen ovat toimintoja, joiden avulla ilmaistaan pettymystä tai negatiivista suhtautumista johonkin asiaan. Keinoina negatiivisen asenteen ilmaisemisessa käytetään esimerkiksi ääri-ilmauksia (Pomerantz 1986) tai vakiintuneita sanontoja (Drew & Holt 1988). Vaikka moittiminen ja valittaminen voivat olla hankalasti toisistaan erotettavissa, niiden välillä on myös eroja. Ensinnäkin moittija pitää moitteen vastaanottajaa vastuullisena valitettavasta asiasta, kun taas valituksen esittäjä ei (Dersley & Wootton 2000). Tämä näkyy siinä, että moite muotoillaan yleensä verhotusti tai epäsuorasti, mutta valitettaessa valituksen kohde ilmaistaan yleensä suoraan (Heritage & Sefi 1992).

Moitteen verhotun esittämisen takia vastuunalaisuus saattaa jäädä tulkinnanvaraiseksi. Varsinkin institutionaalisissa konteksteissa valittaminen toiminnan järjestelyistä saa henkilökunnan vastuulliseksi ja näin ollen moitteen kohteeksi (Monzoni 2008). Valituksen vastaanottaja asettuu tavallisesti kuulijaksi, osoittaa myötätuntoa (Drew & Walker 2009) tai liittyy valitukseen (Pakkanen 2011). Moittitu henkilö puolestaan yleensä kieltää osallisuutensa, tuottaa selonteon tai tunnustaa ja pyytää anteeksi (Dersley & Wootton 2000).

Moittimista on tutkittu vuorovaikutuksen näkökulmasta opetuskonteksteissa vain vähän. Niemi ja Bateman (2015) havaitsivat alakouluikäisten oppilastoverien liittoutuvan moitekeskusteluissa keskenään asemoimalla moitteen kohteena olevan oppilaan ryhmästä poikkeavaksi, eli kategorisoimalla hänet moraalisesti heikoksi, kuten huijariksi. Tutkiessaan opiskelijoiden esittämiä opetuksen sisältöä koskevia kysymyksiä Merke (2018) puolestaan havaitsi, että varsinkin kielteisillä miksi-kysymyksillä voidaan haastaa opettajaa ja edellyttää häneltä selitystä tai selontekoja. Tällöin toiminta lähenee moittimista. Pakkanen (2008) analysoi ryhmän aikaisempaan toimintaan kohdistuvaa moitetta aikuisopiskelijoiden oppimisryhmä-

keskustelussa, jossa niin opiskelijat kuin ohjaajakin esittivät keskustelun edistyneessä uusia, oppimiseen liittyviä näkökulmia moitittuun asiaan.

Tässä tutkimuksessa moittimista lähestytään vuorovaikutuksellisenä toimintana, eli tutkitaan, miten moitetta ilmaistaan ja käsitellään institutionaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, miten dialogisuuteen pyrittäessä ohjaaja vastaa häneen itseensä tai vastuullaan oleviin koulutuksen osiin kohdistettuihin moitteisiin ja mitä nämä ohjaajan responsit kertovat dialogisesta ohjauksesta. Koska tutkitut moitesekvenssit on tuotettu dialogisuuteen pyrkivässä koulutuksessa, ohjaajan responsit kertovat myös tavoista pyrkiä dialogisuuteen jännitteisissä tilanteissa. Moitesekvensseistä tarkastellaan niin ikään opiskelijan moitteen esittämistä sekä vastaamista ohjaajan responsiin.

Menetelmä

Tämän artikkelin videoaineisto on kerätty APO-koulutuksen oppimisryhmätilanteista. Keskustelut videoitiin kahden oppimisryhmän autenttisissa opiskelutilanteissa ryhmien toisesta tapaamisesta opintojen päättämiseen saakka. Ensimmäisessä ryhmässä oli kahdeksan opiskelijaa ja toisessa kymmenen. Oppimisryhmät oli koottu opiskelu- ja työtaustoiltaan mahdollisimman erilaisista opiskelijoista, jotta mahdolliset itselle vieraat tavat ajatella saivat opiskelijan pohtimaan omia ajatustapojaan ja synnyttäisivät niin sanottuja säröjä opiskelijan tavanomaiseen ajatteluun toimien näin oppimisen lähteenä (Laine 2009; ks. myös Mezirow 1991).

Molempien oppimisryhmien ohjaajana toimi sama henkilö. Ohjaajan konkreettista toimintaa dialogisuuteen pyrittäessä edustivat APO-opintojen periaatteiden mukaisesti kuunteleminen ja kysyminen sekä tilan antaminen opiskelijoiden omille äänille (Malinen & Laine 2009). Ohjaaja huolehti myös siitä, että ryhmässä käsiteltiin kunkin lähijakson teemaan ja etäjäksolla tehtyihin oppimis-

tehtäviin liittyviä kysymyksiä. Tämän lisäksi keskusteluja käytiin myös opiskelijoiden esiin nostamien aiheiden pohjalta. Opiskelijoiden erilaiset näkökulmat ja kokemukset olivat näin keskeisiä aineksia keskusteluissa.

Opiskelijat antoivat kirjallisen luvan taltioida ja käyttää tutkimuksessa käymäänsä keskustelua. Taltiointia tehtiin noin 2 tuntia kussakin kuusituntisessa oppimisryhmän tapaamisessa, jolloin videoitiin vain ryhmän opiskelisisällöt tarkastelevat keskustelut. Kaikkiaan tallenteita kertyi noin 20 tuntia. Opiskelijoille annettiin halutessaan mahdollisuus nauhoituksen jälkeen poistaa oma osallistumisensa tiettyyn keskusteluun, mikä käytännössä tarkoitti kyseisen keskustelun osan poistamista tallenteelta. Vain yksi opiskelija käytti kerran tätä mahdollisuutta toivoessaan yhden oman puheenvuoronsa poistamista aineistosta. Toisena opiskelijoiden toimijuutta tukevana seikkana opiskelijoita pyydettiin keksimään itselleen tutkimuksessa käytetyt pseudonyymit.

Analyysissä sovellettiin etnometodologisen keskusteluanalyysin periaatteita (ks. mm. Heritage 2008; Hutchby & Wooffitt 2008). Niiden mukaan sosiaalinen toiminta rakentuu vuorovaikutuksessa vuoro vuorolta; vuoro ei ole vain vastaus aikaisempiin vuoroihin, vaan se kertoo samalla edellisen vuoron tulkinnan tavasta ja toimii samalla pohjana seuraaville vuoroille (Heritage 2008; Schegloff 2007). Jotta vuorovaikutus olisi sujuvaa, vuorot pyritään tuottamaan odotuksenmukaisiksi, preferoiduiksi – esimerkiksi pyyntöön on odotuksen mukaista vastata suostumalla siihen. Preferoimaton vuoro puolestaan muotoillaan erilaisin keinoin, kuten viivyttämällä vastausta tai antamalla selonteke. (Hutchby & Wooffitt, 2008.) Vuorovaikutukseen muotoutuu näin erilaisia toimintajaksoja eli sekvenssejä (Schegloff 2007), joiden rakentamisessa vuorovaikutuskumppanit noudattavat erilaisia vuorovaikutuksen periaatteita, kuten vuorottelua tai pyrkimystä sosiaaliseen solidaarisuuteen (Heritage 1996; Hutchby & Wooffitt 2008).

Tutkimusaineiston etnometodologinen keskusteluanalyysi alkoi ensimmäisen kirjoitta-

jan (Pakkanen) kirjoittaessa aineiston sanalliseen muotoon, jolloin valitukset ja moitteet nousivat kiinnostuksen kohteiksi. Aineistosta tunnistettiin 37 vuorovaikutussekvenssiä, joissa ilmaistiin valitusta tai moitetta. Nämä sekvenssit litteroitiin tarkemmin Jeffersonin (2004) kuvaamien keskusteluanalyttisten litterointikäytänteiden mukaan (ks. Liite), ja litteraattien myöhemmässä analyysissä huomioitiin sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi ei-kielellinen toiminta (esimerkiksi katseet, äänenpainot ja eleet). Keskusteluanalyysin periaate nojautua analyysissä hyvin pieniin vuorovaikutuksen yksityiskohtiin sekä vuorovaikutuksen osallistujien omiin tulkintoihin toistensa vuoroista auttoi pitämään tekemämme tulkinnat ainoastaan siinä, millaisina vuorovaikutukselliset siirrot litteroituina näyttäytyivät – vaikka ensimmäisellä (Pakkanen) ja viimeisellä kirjoittajalla (Vehkakoski) oli myös omakohtaista kokemusta APO-opinnoista joko ohjaajan tai opiskelijan rooleissa.

Aineistosta poimittiin analysoitavaksi moitesekvenssit, joissa moite kohdistui joko ohjaajaan tai sellaiseen koulutuksen osaan, jota voidaan pitää ohjaajan vastuulla. Tällaisia sekvenssejä aineistossa oli kaikkiaan kahdeksan, joiden analysoimiseen kaikki kirjoittajat osallistuivat. Moitesekvenssien määrittely ei ollut aina helppoa, koska opiskelijat muotoilivat moitteensa useimmiten hienovaraisesti, moitteen kohde saattoi vaihtua moitteen aikana tai ohjaaja vetäytyi ensin vastaanottamasta moitetta. Sekvenssien tunnistamista moitteeksi ja niiden keskinäistä vertailua helpotti kuitenkin se, että tutkitut sekvenssit analysoitiin keskustelu kerrallaan ja niistä yhdessä keskustellen. Tämä tarkoitti sitä, että jokaisesta mahdollisesta moitesekvenssistä kirjattiin kokoavaan taulukkoon seuraavat keskustelun piirteet: kuka esitti moitteen, missä kontekstissa moite lähti rakentumaan, mihin moite kohdistui, miten moite esitettiin, miten ohjaaja otti moitteen vastaan, millaisen responssin ohjaaja rakensi, miten moittija reagoi responssiin ja miten muu ryhmä toimi?

Lopulta analyysin kohteeksi otettiin kolme keskeistä vuorovaikutustekoa moitesekvens-

sissä: opiskelijan esittämä moite, ohjaajan vastaaminen moitteeseen ja ohjaajan esittämän vastauksen arviointi moitteen esittäneen opiskelijan taholta. Millaisia responseja ohjaaja rakensi opiskelijoiden esittämiin moitteisiin -kysymys nostettiin analyysin keskiöön. Mikäli ohjaaja nojautui kuitenkin responsissaan oppimisryhmän muidenkin jäsenten toimintaan moitteen esittämisen jälkeen, myös nämä responsit huomioitiin analyysissa. Ohjaajan responsit ryhmiteltiin aineistolähtöisesti kirjoittajien nimeämiin neljään responsityyppiin niiden vuorovaikutuksessa rakentuvan funktion eli tehtävän mukaisesti.

Tulokset

Pedagoginen tilanne, jossa analysoidut kahdeksan moitetta syntyivät, vaihteli: Kolme moitetta syntyi reaktiona parhaillaan puheena olevaan asiaan, ja niin ikään kolme käynnistyi tilanteessa, jossa puheena olevaan asiaan oli jo aiemmin samassa tapaamisessa kohdistunut kritiikkiä, esimerkiksi valituskeskustelun muodossa. Kaksi moitetta kohdistui puolestaan ryhmän aikaisempaan toimintaan, ja moitteet aloitettiin viittaamalla kyseisen tilanteen sisältämään ongelmaan.

Kaikissa moitesekvensseissä moitteen kohde ilmaistiin verhotusti tai kohde muuttui moitteen esittämisen aikana. Ohjaaja antoi opiskelijalle tilaa rakentaa ja esittää moitteensa; hän osoitti kuuntelevansa mutta ei heti esittänyt sanallista responsia. Moitteen esittämisen edetessä ohjaaja tuotti neljänlaisia vastauksia moitteisiin: 1) uuden näkökulman tarjoaminen, 2) selonteko, 3) moititun toiminnan myöntäminen ja korjaaminen sekä 4) ongelman ratkaisu. Seuraavaksi tarkastellaan aineistoesimerkkien avulla moitteen rakentumista kussakin tapauksessa sekä sitä, miten ohjaaja vastaa tilanteeseen ja mitä ohjaajan vastauksesta seuraa.

Ohjaaja tarjoaa uuden näkökulman

Tutkimukseen valitussa aineistossa oli neljä keskustelua, joissa ohjaaja vastasi moitteeseen tarjoamalla moitetta synnyttäneeseen

tilanteeseen uuden näkökulman, joka poikkesi moitteessa esitetystä näkemyksestä. Ensimmäinen keskustelu (ks. Esimerkki 1) on syyslukukauden viimeiseltä lähijaksolta, jolla oli esitelty keväällä alkavia valinnaisia opintoja. Näiden valinnaisten opintojen tarjottimelta opiskelijoiden tuli valita opiskeltavakseen yksi pedagoginen lähestymistapa, jonka soveltamista he kokeilisivat omissa opetuskokeiluissaan. Valinnaisten teemojen esittelyä seuranneessa oppimisryhmän tapaamisessa pohdittiin opiskelijoille syksyn aikana heränneitä kriittisiäkin kysymyksiä meneillään olevista opinnoista. Opiskelijat kirjoittivat sekä omia kysymyksiään paperille että kommentoivat toistensa kysymyksiä. Näitä käsiteltiin ryhmässä yhteisesti.

Esimerkissä 1 moitetta ei ilmaista näkyvästi yhdessä tiettyssä vuorossa eikä yhteen tiettyyn kohteeseen osoitettuna, vaan se alkaa opettajana kehittymiseen kohdistetulla kritiikillä ja kohdistuu sitten tulevaan opetustarjontaan. Moite alkaa kehkeytyä Annin esitettyä kysymyksensä riveillä 1–4, vaikka moitteeksi tulokinta tapahtui koko sekvenssin perusteella. Anni esittää epäilynsä opettajaksi kehittymisestä passiivissa (r. 1–4) ja nollapersoonassa (r. 24–25), joilla hän yleistää oman epäilynsä koskemaan mahdollisesti muitakin opiskelijoita (VISK 2004, §1347). Annin kysymys sisältää pettymyksen syksyn aikana tapahtuneeseen opettajaksi kehittymisen määrään (r. 1–4, 18), jonka hän täsmentää koskevan nimenomaan omaa kehitystään (r. 28–29). Kysymyksensä pontimeksi Anni nostaa kevään opetusta kohtaan tuntemansa epäilyksen, jonka hän ilmaisee viivytellen (r. 18–22), preferoimattomana, ja esittää ohjaajalle kesken jätetyn kysymyksen, joka sisältää odotuksen paremmasta opetustarjonnasta (r. 19, 21). Hakiessaan opettajaksi kehittymisen arvioimiseen mittaria Anni vahventaa pettymyksensä ilmaisua: vuoronsa alkupuolella hän pohtii opettajaksi kehittymisen olevan puolessa välissä (r. 2–3), mutta huomioituaan seuraavan kevään opetustarjonnan hän arvioi kehittymisen liioitellen vain prosentiksi vuodessa (r. 24–25).

ESIMERKKI 1. Anni ja opettajaksi kehittyminen

- 1 Anni niinku ajatus tuli nytte nii että missä (.) missä vaiheessa opintoja nyt /om menossa
 2 (0.3) et onko (0.8) ((Ohjaaja alkaa kirjoittaa piirtoheitinkalvolle)) /puolet vuoden
 3 tavotekehityksestä jo nyt saa/vutettu vai onko se vasta että se on
 4 (0.4) yks kolmasosa vai miten se on
 ((Poistettu 45 s, jonka aikana Anni lukee kysymyspaperistaan kolme valitsemaansa muiden opiskelijoiden
 vastausta kysymyksiensä))
 15 Anni ja tavallaan mulla se (.) kysymys lähti tuosta (.) mihin mitä täällä on sanottu että
 16 (0.9) niinkun jos vahvasti kokee sitä et painopiste on nyt keväässä
 17 (1.5) ((ohjaaja katsoo Annia))
 18 Anni niin (.) tuntuu niin kesken tekoselta (1.5) ja (.) sitten ((katsoo pöytä)) (0.6)
 19 jos (.) kevvään se TEEm- ((kääntyy katsomaan ryhmää)) >tai siis nää valinnaiset
 20 mitä nyt o' esitely< niin (1.1) ei niinku ihan (0.6) ehkä ookkaan sitte se lopullinen
 21 vastaus siihen mitä hak#ee.# (0.9) *nii* ((kääntyy ohjaajaan päin)) onko keväälle
 22 sitte toteutettu
 23 (2.9) ((Anni ja ohjaaja katsovat toisiaan))
 24 Anni vai pitääkö sitte mennä siihe (.) siihe ajatukseen että yks prosentti vuodessa vuode
 25 aikana tul/lee olla tyytyväinen sii/he yhteenki *prosenttiin* ((nyökkyyttä))
 26 (2.7) ((ohjaaja katsoo Annia, ei kirjoita enää piirtoheittimelle))
 27 Anni niinku tavallaan tehä mittaria ((näyttää käsillään, katsoo ryhmää)) että (yhdeälläki)
 28 /tässä näin? (0.3) niin (.) niinni onko mie siinä kohti missä miun /pitäs /olla
 29 (.) tää peilautuu suol' rittamiseen täysin* (.) /oonko /mie /siinä /mis minun pitäs
 30 olla nyt joulukuussa
 31 ohjaaja *mm*
 32 (1.7) ((Anni ja ohjaaja katsovat toisiaan))
 33 Anni se on (1.5) mm semmone (.) >varmaan henkilökohtases mie o' etittävä jotaki
 34 muutaki *siinä /sit*
 35 (1.5) ((Anni ja ohjaaja katsovat toisiaan))
 36 ohjaaja j: joo ja sit jos sä ajatellaan opettajuutta semmosna kehittyvänä prosessina niin
 37 nin (.) onkos: s niinku (.) valmista (.) vai voiko sanoo että joskus on "niinkun"
 38 valmis (1.0) tavallaan et se (1.0) niinku mä ite just peilaan siihem mitä nyt
 39 mulla oli apoaikana ni se oli niinku käynnistys (.) ja sej jälkeen niinkun (.)
 40 on (.) katse terävöityny semmosiin pisteisiin missä voi oppia (.) et se niinku jatkuu
 41 Anni se on mukava ajatella sillei että koko ajan kehittyä ja sitte ehkä niinku eläkkeen
 42 kynnyksellä huomaa että tässä vois viiläh vähä kehittyä, (0.8) mut toisaalta
 43 sitten niin (1.3) niin /no se /pittää hyväksyä vaan et opiskelija antaa sitä mitä
 44 sillä hetkellä sattuu ole/en. eikä just sitä (.) sitä niinkun (1.2) se (0.6) maailman
 45 paras opettaja tai (0.5) ammattilainen tai niinkun (.) valioyksilö (0.6) joka
 46 vetäsis heille aina joka päivä tunnin? (0.7.) tai tunni (0.9) niin ni tavallaan
 47 (0.5) se (0.4) >no se on sitä? Ihtesä hyväksymistä kai, < (1.7) *että* on semmonen
 48 /ku on (0.4) *tänään*

Keskeistä Annin moitteessa on pettymys opettajaksi kehittymisen vähyyteen ja pelko siitä, ettei kehitys tule etenemään keväälläkään. Ratkaisuksi tähän Anni arvelee tarvitsevansa jotakin koulutuksen ulkopuolista apua (r. 33–34). Vaikka ohjaajalla on instituution edustajana ainakin osavastuu moititusta asiasta, Anni muotoilee moitteensa hienovaraisesti niin, että se ei kohdistu suoraan ohjaajaan.

Annin esittäessä moitettaaan ohjaaja asetautuu aluksi neutraalin opettajan asemaan ottamalla pohdinnat vastaan katsein, kirjaamalla pääkohtia muistiin (r. 2, 17) ja antamalla neutraalia, Annin vuoroa ongelmattomana käsittelevää minimipalautetta (r. 31) (Gardner 2001). Riveillä 23, 26 ja 32 näkyvät taustat ovat

kohtia, joissa Anni jättää tilaa ohjaajan puheen- vuorolle. Ohjaaja ei kuitenkaan ota vuoroa, mikä puolestaan vahvistaa osaltaan Annin esittämän asian ongelmallisuutta. Rivillä 36 ohjaaja aloittaa responssansa joo-partikkelilla. Tämä voidaan Sorjosen (1999) mukaan tulkita etäisyyden ottamiseksi Annin tunnetilaan, vaikka ohjaaja samalla osoittaakin hyväksyvänsä Annin kokemuksen.

Ohjaaja poimii Annin moitteesta kesken- eräisyyden teeman (r. 36–40) yhteisesti pohdittavaksi käyttämällä passiivia mutta kääntää Annin täydellisyyden kaipuuta sisältävän ajatuksen vastakkaiseksi. Tällöin negatiivisävytteinen keskeneräisyys voidaankin tulkita myönteisemmin kehitymisprosessiksi. Kun

Anni pohtii opettajaksi kehittymisen määrää suhteessa valmiin opettajan kriteereihin, ohjaaja kyseenalaistaa koko valmiin opettajan käsitteen retorisisilla vaihtoehtokysymyksillä (r. 37). Kysymykset haastavat Annin ajattelua ja tuovat keskusteluun uuden, jatkuvan oppimisen näkökulman. Lisäksi ohjaaja perustelee jatkuvan oppimisen näkökulmaansa omalla opettajaksi opiskelun kokemuksellaan (r. 39–40) ja ehdottaa, että koulutuksen tehtävänä on ainoastaan käynnistää jatkuva kasvu ja kehitys. Tällöin keskeneräisyyden kokemus olisikin normaalia ja asiaankuuluvaa.

Ohjaajan omaan kokemukseen vetoamista on vaikea kiistää, sillä kokijalla ajatellaan yleensä olevan ensisijainen omistajuus ja pääsy kokemuksiinsa (ks. Peräkylä 1995). Anni ottaa ohjaajan ehdottaman jatkuvan oppimisen näkökulman ensin vastaan ironisen huvittuneesti ja liioitellen viittaamalla jatkuvaan oppimiseen vielä eläkkeen kynnykselläkin (r. 41–42). Tästä voi päätellä, ettei Anni hyväksy ohjaajan esittämää näkökulmaa semmoisenaan. Myöhemmin vuorossaan Anni suhtautuu kuitenkin ironisesti myös omaan aikaisempaan puheeseensa tuottamalla valmiille opettajuudelle liioittelevat kriteerit ylisanoilla ”maailman paras - - ammattilainen” ja ”valioyksilö” (r. 44–45). Samalla hän lausuu nollapersoonamuodossa kaikkia opiskelijoita koskevan veloitteen hyväksyä oma keskeneräisyys opetuksessaan (r. 43). Tämä keskeneräisyyden ajatus on linjassa ohjaajan esittämän näkökulman kanssa, vaikka vuoron alussa on myös jatkuvan oppimisen näkökulman ironisoimista. Dialogisuuteen pyrittäessä samanmielisyyttä ei olekaan tavoite, vaan keskeistä on, että erilaiset näkökulmat tulevat puhutuiksi ja kuulluiksi.

Ohjaaja esittää moititulle tilanteelle selonteon

Tutkimuksen aineisto sisälsi kaksi moitekeskustelua, joissa ohjaaja tuottaa moitteelle selonteon. Selonteon antaminen osoittaa, että ohjaaja myöntää rikkoneensa jotakin normia ja pyrkii perustelemalla tekemään toimintansa ymmärrettäväksi ja anteeksiannettavaksi (ks.

mm. Dersley & Wootton 2000; Heritage 1996). Seuraavassa keskustelussa (ks. Esimerkki 2) opiskelija rakentaa moitteen, joka täsmentyy koskemaan koulutuksen opetussuunnitelmaa (OPS) ja kohdistuu lopulta ohjaajiin.

Kuten esimerkissä 1, myös esimerkin 2 keskustelussa puututaan valinnaisen teeman opiskeluun kritiikin kohdistuessa nyt niin sanottuihin särökäynteihin. Särökäynneillä tarkoitetaan havainnointikäyntejä, joissa valinnaisen opetusmenetelmän opintoihin tutustutaan käymällä havainnoimassa valitun opetusmenetelmän käyttöä eri oppilaitoksissa. Esimerkkiä 2 edeltää ryhmäkeskustelu valinnaisen teemojen herättämistä ajatuksista. Keskustelun aikana Timo on aloittanut kaksi valitussekvenssiä, jotka liittyivät valinnaisen teeman opiskeluun.

Esimerkin 2 opiskelija, Timo, rakentaa havainnointikäyntejä koskevan moitteensa niin, että tilanteen kehittyessä moitteen esittäminen voimistuu ja kohde täsmentyy koskemaan ohjaajia. Hän pohjustaa aluksi moitteen esittämistä viittaamalla omaan kriittiseen mielentilaansa (r. 1). Tämän voi tulkita merkiksi tulossa olevan vuoron ongelmallisuudesta sekä selonteoksi sille, että alkamassa on jo kolmas hänen aloittamansa valitussekvenssi. Varsinaisen moitteensa Timo aloittaa kritisoimalla havainnointikäyntien aikataulua (r. 12–14) ja kyseenalaistamalla haastavasti (”minä kysyn vain”, r. 21) valinnaisiin teemoihin liittyvää tiedotusta ja ohjausta (r. 16, 21–26). Tiedotuksen ja ohjauksen puute liittyy hänen puheenvuoroissaan havainnointikäyntien perusongelmaan: valittavissa olevat opetusmenetelmät ovat sellaisia, että opiskelijan on vaikea löytää kyseisiä menetelmiä soveltavaa oppilaitosta. Hän tukee näkökulmaansa konkreettisilla todisteilla, opetussuunnitelmalla ja opiskelutoverinsa Marjan tilanteella. Vuoroissaan hän kohdistaa moitteen ohjaajien toimintaan tai sen puutteeseen.

Ohjaaja ottaa Timon moitteen vastaan minimipalauttein eikä asemoi itseään vastuuliseksi vastaamaan moitittavasta asiasta. Rivillä 17 hän vastaa moitteeseen nii-partikkelilla, joka

ESIMERKKI 2. Timo ja havainnointipaikan löytäminen

- 1 Timo ((alkaa viitata)) °mt° (.) mä oon oikein kriiti°sellä \päällä nään°
 ((Poistettu 12 s))
- 12 Timo °öö° (.) ihmetteämpä mikä oppilaitos tarjoaa (0.5) benchmarking-tutustumisjakson
 13 sulle (.) toinen ensimmäistä se on semmone ensimmäinen ((heristää etusormea))
 14 pikku kriittisyys [tässä että]
- 15 Heta [joo (.) oli?]=
 16 Timo =et ei ei anneta sellasta tietoo jota on mahdotonta niin/ku tehdä (.)
 17 ohjaaja °nii° (.)
 18 Timo mut täs /kyl sanotaan tosiaan näin et ((lukee OPSia)) @valinnaiseen teemaan
 19 perehtyminen alkaa <kolmenkymmenen tunnin mittaisella> (.) benchmarking-
 20 tutustumisjaksolla oppilaitoksessa tai organisaatiossa jonka voi sanoa ole .h hyvä esimerkki tai
 21 malli valinnaisen teman suh°teen°@ (0.5) ((lopettaa lukemisen)) minä kysyn vain
 22 >(om)meko tähämennesä< saaneet Ohjausta Opastusta siitä (.) miten kukin meistä valitsee
 23 sen mahdollisen valinnaisen tee°mansa° (0.5) mukaisen °me° naureskeltiin täs Marja ku
 24 ottaa valokuvia kotonaan (0.5) mutta /mihin sä meet kolmekskymmeneksviideks tunniks
 25 (.) tutustumaan (0.5) voimauttavaan valokuvan esimes (.) minä en usko tähän malliin (.) tämä
 26 ei toimi
 27 (1.1)
 28 ohjaaja °mm°
 29 (0.7)
- 30 Timo oletteko te jakaneet verkkoon tiedot kaikista oppilaitoksista joissa käytetään ((heittää
 31 OPS:n pöydälle)) voimauttavaa valokuvaa johon menet tekemään benchmarkingia
 32 (0.7)
 33 ohjaaja emme (.)
 34 Timo /ette (.) älkää tehkö sellasta ohjelmaa [jota ei voi toteuttaa]
 35 Helena [£ha ha ha £]
- 36 ohjaaja °mm (.) nii° (.)
 37 Timo em[minä aio]
 38 Helena [£ha£]=
 39 Timo =mennä mihinkää myöskää jos ei kaikki voi
 40 (0.5)
 41 ohjaaja °mm°
 42 (0.3)
 43 Timo /eiku /tää on /vakavaa
 44 ohjaaja joo (.) j[oo]
 45 Timo [täst]tään miinustila ja liil ((elehtii kuin kirjoittaisi OPSiin jotain))
 46 (0.9)
- 47 Marja ei nii (.) käy tutustum[assa]
 48 Timo [°£hh£]
 49 (0.5)
- 50 Marja mitä on=
 51 Heta =mut se on ihan totta [että]
 52 joku [on]
 53 Heta kun niin monesta on sanottu että @no (.) ei (.) verkkopedagogiikkaa voi (0.5) särö[ttää]
 54 ohjaaja [mm]=
 55 Heta =missää ja sitte no voimauttava valokuvassakaa ei voi ja /onko nyt dialogisuuttakaa /yhtää
 56 Timo nii=
 57 joku =mm=
 58 Heta =missää ja (0.7) onko näitä nyt /mittää yhtää missää paitsi nä[itä]
 59 Timo [mm]
- 60 Heta >täällä meijä< /Apossa
 61 ohjaaja nii=
 62 Timo =mm
 63 joku n[ii]
 64 ohjaaja [kos]ka nää on nii uusia joita ei niinku ta[vallaan]
 65 Timo [m/m]=
 66 ohjaaja =oo ke[ntällä]
 67 Timo [°mut eikö tämä<]
 68 ohjaaja ei ainakaa Kukaa /Tunnus[ta]
 69 Timo [krhm]
- 70 ohjaaja että ois (0.4) nii vahvasti sitä (.) jotai menetelmää (.) /tekemässä että vois sanoo
 71 et tulkaas °apo[laiset]
 72 Timo [näin on]=
 73 ohjaaja =tänne

voi osoittaa myötälämistä (Sorjonen 1999). Sen sijaan myöhemmin moitteen edetessä (r. 28, 41) hän käyttää neutraalia, edellistä puheenvuoroa ongelmattomana käsittelevää minimipalautetta sanomalla ”mm” (Gardner 2001). Kun opiskelija esittää riveillä 30–31 ohjaajiin suoraan kohdistuvan, moitetta sisältävän retorisen ”oletteko te jakaneet verkkoon ...” -kysymyksen tehostaen sitä tuhtumusta ilmaisevalla, provosoivalla opetussuunnitelman heittämissä eleillä, ohjaaja vastaa opiskelijan vuoroon kieltoilmaisulla ”emme”. Siten ohjaaja käsittelee opiskelijan vuoroa vastauksessaan tiedonhakupöytäkirjäänä moitteen sijaan (r. 33).

Opiskelija toistaa ohjaajan vastauksen, jolloin hänen koulutuksen järjestäjille osoittamansa kielto suunnitella koulutusta, jota ei voikaan toteuttaa (r. 34), kytkeytyy ohjaajan vastaukseen. Tilanne on kärjistynyt siinä määrin, että yksi opiskelijoista, Helena, purskahtaa nauruun (r. 35). Moitteen esittänyt opiskelija käsittelee ohjaajan vastauksia preferoimattomina ja vahventaa kantaansa: hän esittää uhkauksen olla menemättä havainnointikäynneille (r. 37, 39) ja vaatii saada tulla vakavasti otetuksi (r. 43). Jälkimmäiseen toteamukseen ohjaaja vastaa joo-partikkelilla, joka ilmaisee asian tulleen ymmärretyksi mutta ottaa etäisyyttä sanotun affektiiviseen eli tunnetilaan liittyvään puoleen (Sorjonen 1999).

Lopulta muut opiskelijat tarttuvat tilanteeseen. Heta kohdistaa keskustelun mutta-alkuisella siirtymällä (VISK, §1034) havainnointipaikkojen löytämisen pulmaan. Hän tukee Timon moitetta (r. 51, 53, 55, 58) ja perustele löytämispulmaa valinnaisten teemojen uutuudella: kyseisiä opetusmenetelmiä ei käytetä vielä muualla kuin meneillään olevissa opinnoissa (r. 58, 60). Tällä hän ilmaisee pitävänsä meneillään olevaa koulutusta uudenaikaisena, mikä toimii selontekona tai perusteluna havainnointipaikkojen vähäisyydelle. Sekä ohjaaja että joku ryhmäläisistä ilmaisee olevansa asiasta Hetan kanssa samaa mieltä (r. 61, 63), kun taas moitteen esittänyt opiskelija, Timo, tuottaa tähän ajatukseen vain minimipalautteen (r. 62).

Ohjaaja alkaa moitteen vastaanottajana rakentaa selontekoa esitettyyn moitteeseen rivillä 64. Timo puuttuu vielä tilanteeseen vastakaisuutta osoittavalla mutta-alkuisella (VISK, §1034) kysymyksellä (r. 67) – kenties reaktiona sille, että opiskelijoiden tulisi löytää hyviä havainnointipaikkoja, vaikkei menetelmiä edes vielä toteuteta kentällä. Kysymys jää kuitenkin kesken ohjaajan pitäessä vuorostaan kiinni (r. 68). Ohjaajan rakentama selonteko pohjautuu toisen opiskelijan, Hetan, esiin nostamalle valinnaisten teemojen uudenaikaisuudelle. Ohjaajat eivät ole tiedottaneet mahdollisista havainnointipaikoista, koska menetelmät eivät ole yleisesti käytössä opetuksessa eivätkä niiden potentiaaliset käyttäjät tiedota toiminnastaan (r. 68, 70–71, 73). Timo hyväksyy selonteon (r. 72) ainakin siltä osin, etteivät uusien menetelmien käyttäjät markkinoiden toimintaansa opiskelijoille.

Ohjaaja myöntää toimineensa moititusti ja korjaa toimintaansa

Moititun asian tunnustaminen ja oman toiminnan korjaaminen oli ohjaajan pääasiallinen responssi yhdessä aineiston moitekeskustelussa (ks. Esimerkki 3). Keskustelussa opiskelija moittii ohjaajaa tämän käyttämästä termistä, joka liittyy erään toisen oppilaitoksen lanseeraamaan puhetapaan. Opiskelija verhoaa moitteensa omaan mielipiteeseensä käytetystä termistöstä. Moite kirvoittaa kahden muunkin opiskelijan kommentoimaan Annin puheeksi ottamaa koulutusta.

Esimerkin 3 moitekeskustelu käynnistyy, kun ohjaaja esittää eri havainnointipaikoissa käyntien tuovan erilaisia kokemuksia ryhmäkeskustelujen pohjaksi. Vuorossaan ohjaaja käyttää ristipölytys-termiä. Tällöin Anni liikahtaa ja alkaa hymyillä, ja myös ohjaajan ääni muuttuu hymyileväksi (r. 3). Anni kuitenkin keskeyttää ohjaajan (r. 4) ja ilmaisee tulossa olevan jotain arkaluontoista viivyttämällä sanomaansa ja antamalla selonteon vuoronotolle (r. 4). Anni esittääkin vuorossaan ohjaajan toimintaa koskevan moitteen mutta verhoaa sen omaan vahvaan kielteiseen tunnereaktioonsa, joka herää Tiimi-

ESIMERKKI 3. Anni ja tiimiakatemiakieli

- 1 ohjaaja mmm (.) eli te tuotte niitä ristipölytyksen tuo- (.) tuo[toksia sitte
 2 Anni [((liikahtaa äkisti ja alkaa hymyillä))
 3 ohjaaja £ta(h)vallaan tänne [toisillenne]
 4 Anni [£tuota] minun pittää sanoo että mie en voi sietää sitä
 5 Tiimiakatemia kieltä?
 6 ohjaaja .joo
 7 Anni miun mielestä se ei se synnytys just sovi näihin muihin opintoihin paitsi tiettyihin
 8 o/pin/toi/hin?
 9 ohjaaja joo
 10 Anni ja tota h (1.2) siis [se lähti siit] termistöstä
 11 ohjaaja [mm joo]
 12 (0.4)
 13 Anni aina ku (.) aina ku sieltä tulee synnytys=lannotus tahi joku muu? (0.4) niin se jo (.) jostaki
 14 syystä ku tulee mulle sitte tämmösen (1.8) tämmösen totah (1.0) anti-kokemuk£sen hh£
 ((Poistettu 3 min 25 s pitkä keskustelu, jossa opiskelijoista Anni, Heini ja Leena pohtivat kokemuksiaan Tiimiakatemiasta))
 88 ohjaaja toivottavasti /teille /ei /nyt /tullu /tästä (.) krhm (0.7) miksikä sitä sanoisikaan (.)
 89 ideoiden <vaihdosta> nyt hankalaa (0.4) sen takia et mä käyitin tätä termiä
 90 Anni mut sitä mie en oo kuullu koskaa aikasemmin £heh£
 91 ohjaaja no
 92 Anni >£se on onneks uusi£?< (0.6)
 93 ohjaaja °.joo°

akatemia-nimisessä koulutuksessa käytetyistä ja nyt ohjaajan lainaamista termeistä. Lisäksi Anni antaa selonteon ohjaajan kielenkäyttöön puuttumiselleen (r. 13–14). Ohjaaja ottaa Annin moitteen vastaan asiasisällön ymmärretyksi rekisteröivillä joo-dialogipartikkeleilla (r. 6, 9, 11) (Sorjonen 1999). Muut ryhmäläiset tulevat mukaan keskusteluun esittämällä Tiimiakatemiaa koskevia kokemuksiaan.

Opiskelijoiden keskustelun laannuttua ohjaaja myöntää moititun tapahtuman (r. 89) sekä hakee ja löytää aiemmin käyttämälleen ristipölytys-termille vaihtoehdoisen ja neutraalimman ilmauksen, ideoiden vaihdon (r. 88–89). Näin ryhmä saa todisteen siitä, että ohjaaja korjaa toimintaansa (ks. Dersley & Wootton 2000). Toimintansa myöntämisen ja korjaamisen lisäksi ohjaaja välittää myötälävän asennoitumisensa opiskelijoiden tilannetta kohtaan toivottavasti-assenneadverbilla (VISK, §1000), jonka avulla hän toivoo, ettei termin käytöstä aiheutunut opiskelijoille vaikeita tunteita. Anni puolestaan hyväksyy toiminnan myöntämisen lieventämällä alun jyrkkää kannanottoaan tuomalla onneksi-assenneadverbilla (VISK, §1000) avulla esiin sen, että ohjaajan käyttämä termi oli hänelle entuudestaan vieras ja siten neutraalimpi kuin muut vastaavat käsitteet. Samalla

hän tuo vuoroonsa ripauksen hymyä, jolla lieventää tilannetta. Ohjaaja puolestaan ottaa Annin vuoron vastaan sen hyväksyvällä joo-partikkelilla (r. 93), ja sekvenssi päättyy.

Ohjaaja esittää ratkaisun

Viimeinen ohjaajan tapa vastata hänelle esitettyyn moitteeseen oli tarjota ratkaisuehdotus. Aineistossa oli yksi tällainen opiskelijan aloittama moitesekvenssi (ks. Esimerkki 4). Siinä moite lähtee kehittymään toisen opiskelijan, Ilon, havaitsemasta ristiriidasta opiskelijoille jaetussa viimeisen lähijakson ohjelmassa. Timon esittämä varsinainen moite kehkeytyy vähitellen kohdistuen aluksi tähän ohjelmaan ja sitä kautta aikataulun laatijoihin, ohjaajiin. Keskustelun kuluessa moite kohdistuu myös paikkakunnalla asuviin kanssaopiskelijoihin, jolloin tähän ryhmään kuuluva opiskelija tuottaa puolustelevalle selonteon.

Esimerkissä 4 Timo aloittaa moitesekvenssin rivillä 1 merkitsemällä vuoronsa preferoimattomaksi pohjustuksella ”saaks kysyy”. Hän esittää ulkopaikkakuntalaisen näkökulmasta aikatauluun liittyvän ongelman: opiskelupäivät ovat liian lyhyitä, ja opiskelijoille jää turhaa vapaa-aikaa opiskelupaikkakunnalla (r. 1–4). Kriittikin kohteena ovat siis ohjaajat, jotka ovat laa-

ESIMERKKI 4. Timo ja toukokuun ohjelma

1 Timo Saaks kysyy sit viel ku katot tätä ohjelmaa nyt ni (.) ni alotetaan aikasiin aamulla tiistaina
 2 mut sit onki tavallaan et sit tähän o merkitty kello kuustoist loppuu. (.) sit on taas jo ihan
 3 (.) luppoaikaa (.) keskiviikkona tääl on merkitty et loppuu viistoista (0.9) ja tä on taas niille
 4 jotka tulee tuolta kaukaa niin
 5 (0.7)

((Poistettu ohjaajan ja kuuden opiskelijan 1 min 59 s pitkä keskustelu siitä, mitä kaikkea lähijakson ohjelmassa ja sen ulkopuolella on. Ryhmäläisten esittämistä ajatuksista Helenan ehdotus jäädä virallisen ohjelman jälkeen harjoittelemaan kevätjuhlaohjelmaa saa kannatusta. Rivillä 54 Timo vastaa kevätjuhlaohjelman harjoitteluehdotukseen.))

54 Timo °Mut sitte° (.) MYöski joutuu emmä tiä sit anteeks mä sanon vielä (.) et nyt kun me ollaan
 55 tässä katotaan et aha kello viistoista oppimisryhmä ni te jotka elätte täällä ni te teette sen
 56 oman elämänne sen mukasest mun päättyy kello viistoista sit mä teen sitä ja tätä
 57 joku1 °mm°
 58 joku2 °mm°
 59 Timo Ni eihäm me voida sit ellei me nyt täs jo heti sovita sitä
 60 ohjaaja mm
 61 joku mm
 62 Timo ni ei me voida ton ohjelman ulkopuolelle mennä sanoon sit et eiku jatketaan tehään tätä
 63 (0.3) Ei se oo kivaa sit et se on niinku niinku puolet vaa jotka
 64 Pauliina Nii jotka jat[kaa sitte]
 65 Timo [Tekee] tuottaa ja harjoitelee tätä ohjelmaa täällä °tänään (.) se°
 66 Heta °mutta° seki o vaikee sitte sillä tavalla että mennä sanomaan että no (1.0) kotona et mullon
 67 sitte tolla viikolla kolome ilttaa et Mä Vaa (.) rillaan
 68 Timo £hh hei huomaatko£ (0.9) >enemmän<
 69 Heta ei [se nii]
 70 ohjaaja [Nii mut] se on tavallaan niinku jo aikasemmin mä (.) aikasemmin ku
 71 Heta [on tä ohjelman saanu]
 72 ohjaaja [nii. (.) se kuuluu] siihe rakenteeseen
 73 Nii (.) mutta tota (1.2) on (.) on ongelma (.) kieltämättä jos (.) jos näin? (.)
 74 mutta (.) mehä voiaan sopia esimerkiks sillä tavalla että jos tiistai (0.5) aamu (.) tai siis
 75 täällä tiistaipäivä näyttää niin (0.7) hektiseltä (.) että pidetäänki ne arviointikeskustelut sillo
 76 (0.8) neljä jälkeen.
 (0.8)
 77 Timo nii esimerkiks

tineet ohjelman aikataulun. Opiskelijat alkavat keskustella tilanteesta ja kehitellä erilaisia ratkaisuja aikataulukysymykseen, kuten vapaa-ajan hyödyntäminen kevätjuhlaesityksen harjoitteluun. Timo esittää kuitenkin vielä epäilynsä: käykö kevätjuhlaohjelman harjoittelu opiskelijoille, jotka asuvat opiskelupaikkakunnalla ja joilla voi olla kiire kotiin tekemään tavanomaisia toimiaan (r. 54–56)? Koska koulutuksen järjestäjien suunnittelemassa virallisessa ohjelmassa ei ole yhteistä tekemistä illaksi, paikkakuntalaisia ei voi velvoittaa yhteiseen tekemiseen (r. 59, 62–63, 65). Pauliina, joka tulee myös muualta opiskelupaikkakunnalle, tukee Timon päätelmää; vain puolet ryhmästä eli ulkopaikkakuntalaiset jäisivät harjoittelemaan esitystä. Tässä vaiheessa paikkakunnalla asuvat opiskelijat tulevat vastuullisiksi moititusta tilanteesta, sillä he eivät todennäköisesti osallistuisi yhteiseen toimintaan.

Timon päätelmä saa Hetan puolustautumaan paikkakuntalaisena (r. 66–67); poissa-olo kotoa monena peräkkäisenä päivänä on haastavaa. Tässä vaiheessa ohjaaja puuttuu riskitilanteeseen ja vastaa samalla opiskelupäivien aikatauluttamista koskevaan moitteeseen. Ensin ohjaaja tukee Hetaa esittämällä, että ohjelma ja aikataulu on annettu jo aikaisemmin (r. 70–71), jolloin paikkakunnalla asuvia ei voi velvoittaa illalla tapahtuvaan toimintaan. Tämän jälkeen hän kuitenkin myöntää Timon esittämän (aikataulua koskevan) ongelman olemassaolon (r. 73) ja esittää tilanteeseen konkreettisen ratkaisuehdotuksen (r. 74–76), eli että opiskelijoiden kanssa käytävät henkilökohtaiset arviointikeskustelut voitaisiin pitää ulkopaikkakuntalaisten kanssa iltaisin.

Ratkaisuehdotus sitoo myös ohjaajaa aikatauluttamaan kalenterinsa uudelleen. Timo, moitekeskustelun aloittaja, hyväksyy tämän

ehdotuksen yhdeksi mahdolliseksi ratkaisuksi ongelmaan (r. 77). Esimerkissä ohjaaja ei siis vastaa ainoastaan häneen kohdistuvaan alkupe- räiseen moitteeseen vaan esittää myös ratkaisu- ehdotuksen opiskelijoiden välille rakentuneeseen ristiriitaan.

Pohdinta

Tämän artikkelin tavoitteena on ollut tarkas- tella dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulu- tuksen kontekstissa, millaisia responsseja oh- jaaja tuottaa opiskelijoiden esittämiin moittei- siin ja mitä ne kertovat dialogisesta ohjauksesta. Tutkitut moitteet kohdistuivat joko ohjaa- jaan tai sellaisiin koulutuksen osiin, joista hän- nen voitiin katsoa olevan vastuussa. Moitteiden voidaan ajatella luovan jännitteitä dialogiseen opetukseen, jota kuvataan yleensä myönteisin määrein (ks. mm. Burbules 1993). Siksi tutki- muksen moitteet ja niihin vastaaminen kerto- vat osaltaan siitä, miten dialogisuutta raken- netaan silloin, kun moitteet uhkaavat ohjaajan kasvoja tai institutionaalista asemaa sekä ryh- män harmonista keskustelua.

Tutkimustulokset osoittivat, että dialogi- suuteen pyrkivässä oppimisryhmässä on mah- dollista esittää arkaluonteisiakin asioita, kuten moitteita. Kuten moitteen esittämiselle on ha- vaittu olevan tyypillistä (Heritage & Sefi 1992), opiskelijat muotoilivat moitteensa kuitenkin niin, etteivät he suoraan moittineet ohjaajaa, vaan moitteen kohde oli epäsuorasti pääteltä- vissä tai tarkentui moitteen kuluessa. Moitteen verhotun esittämisen voidaan ajatella suojaa- van sekä sen esittäjän että vastaanottajan kas- voja. Samalla moitteen hienovarainen raken- tuminen loi tilaa dialogille: moitteenalaisesta asiasta voitiin keskustella ja tuoda siihen uu- siakin näkökulmia. Kun moitteet eivät olleet suoria syytöksiä, ohjaajan oli mahdollista ottaa ne vastaan neutraalimmin kuin hän olisi mah- dollisesti vastaanottanut ne itselleen uhkaa- vammassa tilanteessa.

Moitteen rakentumisen jälkeen ohjaa- ja tuotti neljänlaisia responsseja esitettyihin moitteisiin: tarjosi uudenlaisen näkökulman

moitittuun asiaan, tuotti selonteon moititulle tapahtumalle, myönsi moititun toiminnan ja korjasi toimintaansa tai esitti moitittuun tilan- teeseen ratkaisun. Näistä responssitavoista se- lonteon tuottamisen ja moititun teon tunnus- tamisen on havaittu olevan tavanomaisia moit- teeseen tuotettuja responsseja (ks. mm. Ders- ley & Wootton 2000). Sen sijaan uuden näkö- kulman tarjoamista tai ratkaisun esittämistä moitteen sisältämään ongelmaan ei ole havait- tu aikaisemmissa tutkimuksissa tyypillisinä vastauksina moitteeseen. Tosin sekä ratkaisun että uuden näkökulman esittämistä on havaittu terapiakeskusteluissa kolmanteen osapuoleen kohdistuviin valituksiin vastattaessa (ks. mm. Olson, Seikkula & Ziedonis 2014).

Uuden näkökulman tarjoaminen tai ratkai- sun hakeminen ristiriitatilanteessa ovat kenties ammatillisempia responsseja moitteisiin kuin selonteko tai tunnustaminen. Erityisesti uu- den näkökulman tarjoaminen poikkesi muista responssitavoista siten, että ohjaaja ei tällöin suoraan hyväksynyt moitteen perustetta vaan haastoi opiskelijan lähtöoletuksia ja käsityk- siä. Tällainen toimintatapa on linjassa myös dialogisen keskustelun periaatteiden kanssa, sillä samanmielisyyden ei ole välttämätön tavoite keskustelussa, jossa pyritään tarjoamaan ai- neksia esitettyjen näkökulmien avartumiselle, erilaisuuden ymmärtämiselle tai osallistujien aikaisemman ajattelun haastamiselle. Tunnus- tamisessa ja ongelmanratkaisussa puolestaan tavoiteltiin – joko tunneperäistä (moititun toiminnan myöntäminen) tai käytännöllistä (ongelmanratkaisu) samanlinjaisuutta osoit- tamalla – yhteisymmärryksen saavuttamista moitteen laukaisseesta kysymyksestä. Myös se- lonteko saattoi tarjota uuden tarkastelukulman aiheeseen, vaikkakin siinä keskiössä oli tehty- jen ratkaisujen puolustaminen.

Osassa tutkituista keskusteluista kesti pit- kään ennen kuin ohjaaja tuotti responssin moit- teeseen. Viidessä moitekeskustelussa ohjaajan responssi moitteeseen ilmeni vasta, kun joku tai jotkut moittijan opiskelutovereista olivat kommentoineet moitittua asiaa tai esittäneet omia näkökulmiaan. Tilan antaminen moit-

teen esittäjälle ja hänen opiskelutovereidensa kuuleminen tuntuivat olevan ohjaajan yleisiä ensireaktioita moitteisiin. Kuulemisen osoittimena hän käytti minimipalautteita (esimerkiksi ”joo”, ”mm”), joilla hän saattoi samalla myös väistää moitteen sisältämää affektiivisuutta (Sorjonen 1999) ja osoittaa neutraalisuutta jättämällä reagoimatta sanotun ongelmallisuuteen (Gardner 2001). Lisäksi näillä toimilla hän huolehti keskustelun pysymisestä asiassa.

Vaikka ohjaajan toimintatapa noudatti dialogisuuden periaatteita siinä mielessä, että hän pyrki tietoisesti tai tiedostamattaan kuulemaan erilaisia näkemyksiä arvostelematta niitä (ks. mm. Laine 2009), ohjaajan tuottamat minimipalautteet moitteeseen näyttivät olevan opiskelijoiden näkökulmasta sekä preferoituja että preferoimattomia (ks. Schegloff 2007). Joissakin keskusteluissa kuuntelemisen osoittimet (esimerkiksi katse tai ”mm”) loivat opiskelijoille tilan moitteen muodostamiselle ja oman näkemyksen esittämiselle. Sen sijaan osassa keskusteluja ne osoittautuivat liian minimaalisiksi responsseiksi ja viittasivat siihen, ettei ohjaaja ota moitetta tosissaan tai asetu vastuulliseksi moitittavasta toiminnasta. Vaikka ohjaaja ei koskaan kiistänyt tai merkinnyt moitteen esittämistä preferoimattomaksi, hyvä dialogisuus ei ollut moitteen kontekstissa välttämättä pelkkää kuuntelua tai vuoron vastaanottamista minimipalautteella. Tällaisissa tilanteissa moitteen vakavasti ottamisen osoittaminen saattaisi merkitä esimerkiksi lisätilan antamista opiskelijan äänelle kysymällä tarkentavia kysymyksiä tai pyytämällä lisätietoa moitetta herättäneestä asiasta.

Ohjaajan erilaisissa tavoissa vastaanottaa moite on väistämättä aina kyse myös vallasta. Jo valitessaan opiskelijoiden aiheista jonkin keskusteltavaksi mahdollisten muiden aiheiden sijaan ohjaaja käyttää valtaa ohjata keskustelua opetuksen tavoitteen suuntaiseksi. Samoin väistäessään moitetta hän käyttää institutionaalista valtaa määrittämällä tilanteeseen sopivaa toimintaa jättämällä vahvistamatta moitteen sisällön. Lisäksi ohjaaja voi käyttää vuoro-

vaikutuksessa valtaansa osoittamalla neutraalisuutta ja pitämällä kiinni vuorostaan evätä opiskelijalta haastavan kysymyksen muotoilun. Pyrkiessään dialogisuuteen ohjaaja ei siis voi täysin välttyä valtansa käyttämiseltä. Näin ollen dialogisuuteen pyrkivät koulutuksetkaan eivät poista ohjaajan ja opiskelijoiden erilaisia institutionaalisia tehtäviä ja niiden synnyttämää eriarvoisuutta oikeuksissaan ja velvollisuuksissaan, vaikka yhteisen ymmärryksen tavoittelemisen edellyttää kaikkien osapuolten näkemysten kuuntelemista ja kunnioittamista.

Arkaluonteisten, moitetta sisältävien institutionaalisten keskustelujen tutkiminen dialogisen opetuksen kontekstissa on arvokasta, koska se voi tuoda näkyväksi dialogisuuden katveeseen jääneitä puolia, kuten ristiriitaisen tilanteiden käsittelytapoja. Lisäksi tällainen tutkimus tuottaa tietoa niin vuorovaikutuksellisesti sujuvasta moitteiden käsittelystä kuin antaa aineksia rakentavien moitteenkäsittelytapojen kehittämiseksi. Koska tämän tutkimuksen aineisto oli määrällisesti pieni ja käyttämämme analyysimenetelmä keskittyi ainoastaan vuorovaikutuksessa nähdyn toiminnan tarkasteluun, ei ole kuitenkaan mahdollista tietää, kuinka ainutlaatuisia tai tietoisia ohjaajan moitteisiin vastaamisen tavat olivat tai selittyvätkö ne ohjaajan osaamisella, persoonallisuuteen liittyvillä tekijöillä vai dialogisuuden periaatteilla, joihin hänen edustamassaan koulutuksessa oli sitouduttu.

Keskustelunanalyysin peruseriaatteiden mukaisesti voidaan kuitenkin ajatella, etteivät yksilön, tässä tapauksessa ohjaajan, vuorovaikutukselliset teot palaudu ainoastaan hänen kannattamiinsa arvoihin vaan kulttuurisesti jaettuihin sääntöihin ja käytäntöihin. Siten aineistosta olisi mahdollista tehdä teoreettisesti muihinkin mahdollisiin institutionaalisiin konteksteihin siirrettävissä olevia havaintoja ohjaajan responsseista moitteisiin. Nämä havainnot responsseista ja niiden toimivuudesta oppimisryhmissä voivat puolestaan synnyttää pedagogisia oivalluksia myös muille pienryhmien ohjaajille heidän ammatillisen kehittymisensä pohjaksi.

Jatkossa tulisi kuitenkin vielä tutkia, milloin ja miten moitekeskusteluja käydään pedagogisissa ympäristöissä, joissa ei pyritä tietoisesti dialogisuuteen tai vahvistamaan opiskelijan omaa ääntä. Vaikka moitekeskustelu saattaa uhata ohjaajan kasvoja, moitteen käsitteily kuuntelevassa ilmapiirissä rakentavasti keskustellen voi parhaimmillaan tuottaa uusia ajatuksia ja oppimista. Tästä syystä tutkimuksen on tärkeää tuoda esille myös dialogisuuteen sisältyvää ajoittaista jännitteisyyttä sen sijaan, että korostettaisiin dialogisen opetuksen olevan automaattisesti harmonista tai moninaisia kokemisen tapoja sietävää.

Lähteet

- Aarnio, H. 2012. Dialogiset menetelmät. <http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metelmät/index.html>. (Luettu 22.6.2021.)
- Bruneau, E.G. & Saxe, R. 2012. The power of being heard: The benefits of 'perspective-giving' in the context of intergroup conflict. *Journal of Experimental Social Psychology* 48 (4), 855–866. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.017>
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching: Theory and practice. *Advances in contemporary educational thought*, Vol 10. New York, NY: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. 2006. Rethinking dialogue in networked spaces. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 6 (1), 107–122.
- Dersley, I. & Wootton, A. 2000. Complaint sequences with antagonistic argument. *Research on Language and Social Interaction* 33 (4), 375–406. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3304_02
- Drew, P. & Holt, E. 1988. Complaining matters: The use of idiomatic expressions in making complaints. *Social Problems* 35 (4), 398–417.
- Drew, P. & Walker, T. 2009. Going too far: Complaining, escalating and disaffiliation. *Journal of Pragmatics* 41 (12), 2400–2414. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.046>
- Gardner, R. 2001. When listeners talk: Response tokens and listener stance. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. 2008. Conversation analysis as social theory. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *The New Blackwell companion to social theory*. Oxford: Blackwell, 300–320.
- Heritage, J. & Sefi, S. 1992. Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Studies in interactional sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press, 359–417.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. 2008. *Conversation analysis*. 2. painos. Cambridge: Polity.
- Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. Teoksessa G. H. Lerner (toim.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilialli: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37–63.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilialli: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–32.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman J. K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education* 23 (4), 353–369. <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>
- Merke, S. 2018. Challenging and objecting: Functions of third position turns in student-initiated question sequences. *Hacettepe University Journal of Education* 33, 298–315. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038808>
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monzoni, C. M. 2008. Introducing direct complaints through questions: The interactional achievement of 'pre-sequences'? *Discourse Studies* 10 (1), 73–87.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2018. Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction* 55, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Niemi, K. & Bateman, A. 2015. 'Cheaters and stalkers': Accusations in a classroom. *Discourse Studies* 17 (1), 83–98. <https://doi.org/10.1177/1461445614557755>
- Olson, M., Seikkula J. & Ziedonis D. 2014. The key elements of dialogic practice in open dialogue: Fidelity criteria. <https://www.umassmed.edu/globalassets/psychiatry/opendialogue/keyelementsV1.109022014.pdf>. (Luettu 25.8.2021.)
- Pakkanen, M. 2008. Valittaminen dialogisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 39 (5), 468–480.
- Pakkanen, M. 2011. Student teachers' indirect complaining in learning groups. *Teachers and Teaching: theory and practice* 17 (3), 383–394. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554715>
- Peräkylä, A. 1995. *AIDS counselling: Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. 1986. Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9 (2–3), 219–229.
- Reznitskaya, A. & Gregory, M. 2013. Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*

- 48 (2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Sorjonen, M.-L. 1999. Dialogipartikkelien tehtävistä. *Viritäjä* 103 (2), 170–194.
- Schegloff, E. A. 2007. Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Vol 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skidmore, D. 2010. From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education* 14 (4), 283–296. <https://doi.org/10.1080/09500780008666794>
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>. (Luettu 2.5.2022.)
- Wilhelmson, L. 2006. Dialogue meetings as nonformal adult education in a municipal context. *Journal of Transformative Education* 4 (3), 243–256.

Saapunut toimitukseen: 29.9.2021

Hyväksytty julkaistavaksi: 18.5.2022

LIITE. Aineiston litteroinnissa käytetyt keskusteluanalyttiset litterointimerkit (ks. Jefferson 2004)

/	seuraava sana tai sanan osa lausuttu ympäristöä korkeammalta
\	seuraava sana tai sanan osa lausuttu ympäristöä matalammalta
heti	(alleviivaus) painotus
?	nouseva intonaatio
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(1.2)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
>nopea<	(sisäänpäin osoittavat nuolet) ympäristöä nopeammin puhuttu jakso
<hidas>	(ulospäin osoittavat nuolet) ympäristöä hitaammin puhuttu jakso
E::i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
°hijaa°	ympäristöä vaimempi puhe
AHAA	ympäristöä voimakkaammalla äänellä puhuttu
.hhh	kuuluva sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
.joo	sana lausuttu sisäänpäin hengittäen
£ha ha£	nauru
£hh£	naurahdus, naurua sisältävä henkäys
£sana£	hymyilevällä äänellä sanottu sana tai jakso
£s(h)ana	naurahaen lausuttu sana
#sana#	nariseva ääni
@sana@	äänien laadun muutos
sa-	sana jää kesken
o'	konsonantin kato
(sana)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso, tai puhuja, josta ei varmuutta
((kirjoittaa))	kaksoissulkeissa litteroijan kommentteja tai selityksiä tilanteesta