

Varovasti edeten ja taas perääntyen

Opponentin palautevuoron rakentuminen

KIMMO SVINHUFVUD

1 Johdanto

Opponentin tehtävänä graduseminaarissa on kommentoida tarkasteltavana olevaa gradutekstiä, herättää ja osin myös johtaa keskustelua sekä toisaalta osoittaa samalla omaa kompetenssiaan paikalla olevalle ohjaajalle ja muille seminaarilaisille (Gerlander, Levander & Repo-Kaarento 2006; Kalaja 1996; Penttinen 2005; Piirainen-Marsh 1996).¹ Tämä artikkeli erittelee niitä kielellis-vuorovaikutuksellisia resursseja, joita opponentti käyttää selviytyäkseen tästä vaativasta tehtäväjoukosta.

Käsittelen artikkelissani opponentin tekstipalautetta (Heinonen 2006; Svinhufvud 2008) vuorovaikutuksena. Tekstipalautte tarkoittaa toimintaa, jossa kirjoitetusta mutta vielä keskeneräisestä tekstistä annetaan suullista palautetta kirjoittajalle. Tekstipalautte on seminaarin keskeinen palautemuoto, ja siinä vaiheessa, kun graduntekijä on edennyt varsinaisen gradutekstin tuottamiseen, aineistoni seminaaritapaamisissa työskentely rakentuu paljolti opponentin tekstipalautteen ympärille. Artikkelin fokus on opponentin tekstipalauttevuorojen muotoilussa, mutta tarkasteltavana on samalla yleisemmällä tasolla se, millaiseksi seminaarivuorovaikutus rakentuu.

Esittelen ensin aiempaa seminaarivuorovaikutuksesta tehtyä tutkimusta sekä metodiani ja aineistoani. Tämän jälkeen kuvailen yleisellä tasolla opponentin tekstipalautetta. Lopulta tarkastelen yksityiskohtaisemmin sitä, minkälaisista elementeistä opponentin palautevuoro rakentuu. Artikkelin lopuksi pohdin, kuinka opponentin palautevuoron muotoilu ja rakenne on kiinteässä yhteydessä toisaalta seminaarin muiden osallistujien toimintaan ja toisaalta opponentille asetettuihin, osin ristiriitaisiinkin odotuksiin.

1. Opponentin tehtävät ja opponoinnin tavoitteet eivät kuitenkaan välttämättä ole lainkaan selviä seminaarin osallistujille (ks. Kalaja 1996).

1.1 Aiempaa tutkimusta seminaaridiskursseista

Seminaarilla on akateemisena työskentelymuotona pitkä historia. Kruse (2006) palauttaa seminaarin juuret aina kirjapainotaidon keksimiseen ja erityisesti ensimmäisen akateemisen kausijulkaisun perustamiseen vuonna 1665. Niiden myötä kirjoitettu teksti vähitellen syrjäytti puheen ensisijaisena akateemisen vuorovaikutuksen muotona. Seminaari sellaisena kuin se Suomen yliopistoissa tunnetaan, toisin sanoen keskustelutilanteena opiskelijoiden tuottamista teksteistä, syntyi 1800-luvulla saksalaisissa yliopistoissa.

Seminaarista tuli varsin nopeasti keskeinen yliopistollisen opetuksen käytäntö, ja 1800-luvun lopulta alkaen se omaksuttiin myös muissa maissa, esimerkiksi Suomessa. Vaikka seminaarikäytännöissä on luonnollisesti tapahtunut muutoksia ja niissä esiintyy myös varsin paljon vaihtelua oppiaineittain ja ohjaajittain, peruseetos on ehkä yllättävänkin samanlainen kuin 1800-luvun Saksassa: seminaarin lähtökohtana on, että opiskelijat tuottavat itsenäisiä tutkimustekstejä, joista seminaarissa sitten keskustellaan ja väitellään. Myös opponenttikäytäntö on ollut käytössä jo 1800-luvun Saksassa. Vaikka toisenlaisiakin tavoitteita graduseminaarille on esitetty (esim. Gerlander, Levander & Repo-Kaarento 2006), kirjoitetun tekstin tuottaminen ja arvostus tuntuvat hallitsevan seminaarikäytäntöjä.

Kruse (2006) tuo esille sen ristiriidan, että vaikka seminaari syntyi Saksassa, sitä ei juurikaan reflektoitu siellä: yliopistojen seminaareja koskevissa dokumenteissa esitettiin yksityiskohtaisia vaatimuksia opiskelijoiden tuottamille teksteille, mutta keskustelua vaikkapa kirjoittamisen prosessista tai seminaarikäytännöistä ei ole ainakaan dokumentoitu. Tilanne ei ole merkittävästi muuttunut sen jälkeenkään: seminaaria opetustilanteena on tarkasteltu kaikkiaan suhteellisen vähän, ohjaajille ja opiskelijoille annettu ohjeistus on niukkaa eivätkä esimerkiksi hyvät käytännöt leviä systemaattisesti yksittäisen seminaarin ulkopuolelle (Gerlander, Levander & Repo-Kaarento 2006: 5; Sajavaara 1996: 8–10).

Suomalaista graduseminaria on vuorovaikutuksen näkökulmasta tutkittu kolmessa eri tutkimuksessa. Jyväskylän yliopiston tutkimushankkeessa (Laurinen, Luukka & Sajavaara toim. 1996) on videoidun seminaari-istunnon sekä osallistujien haastattelujen avulla luotu yleiskäsitys seminaarista yliopistollisena työmuotona ja vuorovaikutuksen muotona. Penttinen (2005) on puolestaan tutkinut seminaarin puhetapoja diskurssianalyysin näkökulmasta. Aiemmassa tutkimuksessani (Svinhufvud 2008) olen tarkastellut opponentin graduseminaarissa antamaa tekstipalautetta erityisesti palautteesta hahmottuvien erilaisten toimintojen näkökulmasta.

Tukeudun tutkimuksessani myös kansainväliseen keskustelun- ja diskurssianalyttiseen tutkimukseen, jota erilaisista seminaarikeskusteluista tai niitä muistuttavista tilanteista on tehty. Sandlund (2004) on tutkinut seminaarivuorovaikutusta amerikkalaisessa yliopistossa keskusteluanalyysin avulla. Hänen analyysinsä fokus on tunteiden (esim. suuttumus, nolostuminen) ilmaisemisessa. Waring (2000, 2001, 2002a, 2002b) on tutkinut keskusteluanalyysin avulla amerikkalaista seminaaria, jossa työskentely keskittyy yhdessä luettuun artikkeliin ja yhden osallistujan siitä pitämään alustukseen. Tracy (1997) on puolestaan tutkinut amerikkalaisen yliopiston ainelaitoksessa järjes-

tettyä kollokviota, joka muistuttaa ehkä eniten suomalaista tutkijaseminaaria. Tracyn tutkimuksessa on kuvattu osuvasti erityisesti akateemisen keskustelun haasteita, jotka ovat tässäkin artikkelissa keskeisessä roolissa. Tällainen haaste on esimerkiksi se, että opponentin on pyrittävä antamaan hyödyllistä palautetta mutta samalla osoitettava omaa pätevyyttään ohjaajalle ja muille seminaarilaisille.

Oman artikkelini näkökulmasta relevanttia on myös tutkimus akateemisessa diskurssissa esiintyvistä varauksista (esim. Mauranen 1997, 2004). Varaukset määritellään yleensä ilmauksiksi, jotka tekevät väitteestä enemmän tai vähemmän epäselvän (engl. *fuzzy*; Lakoff 1973; Suojala 1989; ISK 2004: §862). Vuorovaikutuksen tutkimuksessa samankaltaisia ilmiöitä on eri yhteyksissä kutsuttu pehmentimiksi (engl. *softeners*; esim. Edwards 2000), ilmaisun varovaisuudeksi (engl. *expressive caution*; Silverman 1997) tai sensitiivisyydeksi ja epäsuoruudeksi (engl. *sensitivity, indirectness*; esim. Linell & Bredmar 1996). Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena ovat yksittäiset varaukset (esim. *ehkä, vähän*), pidemmät fraasit (esim. *mä jäin mieltii*), laajemmat sekventiaaliset siirrot (myönnyttelyrakenteet) sekä myös tietyille institutionaaliselle toiminnalle, opponentin tekstipalautteelle, tyyppilliset toimintatavat, kuten palautteen eteneminen tekstin määräämässä järjestyksessä.

Vaikka opponentin roolia seminaarissa on aikaisemmassakin tutkimuksessa luonnollisesti sivuttu, systemaattisen tarkastelun kohteena se ei ole aiemmin ollut. Keskusteluanalyttisesti ja aineistolähtöisesti tarkasteltuna opponentin rooli seminaarissa osoittautuu kuitenkin hyvin keskeiseksi. Opponentin toiminnan tarkastelu paljastaa myös jotain perustavanlaatuisia koko seminaarista institutionaalisen toiminnan muotona.

Tässä artikkelissa keskityn ensisijaisesti opponentin palautevuorojen muotoiluun (engl. *turn design*) ja erityisesti erilaisten varauksellisten ilmausten strategiseen käyttöön näissä vuoroissa. Tarkastelun kohteena on myös se, että palautteen antamisessa on samanaikaisesti useita erilaisia, osin ristiriitaisiakin tavoitteita ja että vuorot suunnataan (engl. *recipient design*; esim. Hutchby 1995) samanaikaisesti useille erilaisille yleisöille.

1.2 Metodi ja aineisto

Tutkimusmenetelmäni on etnometodologinen keskusteluanalyysi (ks. esim. Hakulinen 1997; ten Have 1999; Heritage 1996 [1984]; Hutchby & Wooffitt 1998; Peräkylä 2004; Seedhouse 2005). Keskusteluanalyysissä analysoidaan aidoista vuorovaikutustilanteista nauhoitettuja aineistoja sekventiaalisesti järjestyneenä sosiaalisena toimintana. Keskeistä aineiston analyysissä on erityisesti osallistujien omat orientaatiot ja tulkinnot. Aineistoa ei siis pyritä selittämään diskurssi-rooleilla tai kontekstuaalisilla seikoilla vaan ensisijaisesti siitä näkökulmasta, miten osallistujat itse keskustelua tulkitsevat ja miten he siihen orientoituvat.

Tutkimukseni aineisto on kerätty tietystä institutionaalista vuorovaikutustilanteesta, seminaarikeskustelusta, ja näin tutkimukseni liittyy kiinteästi erityisesti institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen (esim. Arminen 2005; Drew & Heritage 1992; Heritage & Clayman 2010). Artikkelin fokuksessa on yliopistopedagoginen oppi-

mistilanne, graduseminaari. Artikkelin havaintoja voi siis soveltaa myös yliopistopedagogiseen koulutukseen (esim. Lindblom-Ylänne & Nevgi toim. 2009).

Keskusteluanalyysi on metodina jo varsin vakiintunut suomalaisessa kieli-, yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Seminaarivuorovaikutukseen sitä on kuitenkin tähän mennessä sovellettu varsin vähän, suomalaiseen seminaariin ei juuri lainkaan (ks. kuitenkin Piirainen-Marsh 1996). Aiempaan seminaarista tehtyyn tutkimukseen (Laurinen, Luukka & Sajavaara toim. 1996; Penttinen 2005) verrattuna keskusteluanalyysi mahdollistaa seminaarin, opponentin toiminnan ja palautteen antamisen tarkastelun erityisesti vuorojen rakentumisen ja suuntaamisen sekä vuorovaikutuksen sekventiaalisen rakentumisen näkökulmasta. Seminaari on yhteen kirjoittamisen lajiin, opinnäytteen kirjoittamiseen liittyvä sosiaalisen toiminnan muoto. Kirjoittamiseen liittyviä sosiaalisia rakenteita on toki tutkittu (esim. Berkenkotter & Huckin 1993; Ivanič 1998), mutta keskusteluanalyysiä näiden rakenteiden valottamiseen ei ole aiemmin käytetty.

Tutkimukseni aineistona on yhteensä 12 videoitua seminaari-istuntoa neljästä eri humanistisesta oppiaineesta. Tämän artikkelin pääasiallisena aineistona on tuon aineiston osakorpus, kolme seminaari-istuntoa kolmesta eri oppiaineesta, joskin muutakin aineistoa käytetään analyysin tukena sekä ilmiöitä havainnollistamaan. Pääkorpuksen kolme tapaamista ovat varsin samankaltaisia: seminaari on edennyt sellaiseen vaiheeseen, että graduntekijä on antanut seminaarilaisten luettavaksi katkelman varsinaista gradutekstiä, jota sitten seminaaritapaamisessa opponentin johdolla kommentoidaan. Aineistoni seminaaritapaamisten alussa on yleistä keskustelua seminaarityökentelystä. Tämän jälkeen ohjaaja siirtää puheenvuoron graduntekijälle ja opponentille. Opponentin tekstipalaute muodostaa aineistoni seminaaritapaamisten keskeisen osuuden. Kolmen seminaari-istunnon osakorpuksessa on yhteensä 101 opponentin tekstipalautesekvenssiä, joissa opponentti kommentoi jotain yksittäistä kohtaa gradutekstissä.

2 Opponentin tekstipalaute

Opponentin tekstipalaute koostuu toinen toistaan seuraavista sekvensseistä, joiden rakenne on hyvin samankaltainen: Ensin opponentti kommentoi jotain gradutekstin kohtaa. Tämän jälkeen seuraa graduntekijän responsi, joka on yksinkertaisimmillaan ja tyypillisimmillään ilmaus tiedon vastaanottamisesta, kuten nyökkäys tai *mm*-partikkeli, tai jonkinlainen minimaalinen samanmielisyyden osoitus. Toisinaan, joskin huomattavasti harvemmin, graduntekijä asettuu jollain lailla vastustamaan opponentin palautetta. Graduntekijän toimintaa seuraa mahdollisesti muiden osallistujien vuoroja. Näistä tyypillisin on ohjaajan vuoro, joka voi asettua opponentin palautteen kanssa samaan linjaan tai erimieliseksi. Toisinaan palaute laajenee ohjaajan laajemmaksi puheenvuoroksi jostain palautteen esille nostamasta yksityiskohdasta. Sekvenssin jälkeen tulee yleensä tauko, jonka jälkeen siirrytään seuraavaan kohtaan.

Seuraava esimerkki havainnollistaa opponentin tekstipalautesekvenssiä yksinkertaisimmillaan. Opponentin vuorot on merkitty kirjaimella P ja graduntekijän vuorot

kirjaimella G. Ohjaajan kommentit on puolestaan merkitty kirjaimella O ja muiden seminaarilaisten, silloin kuin heidän tuottamiaan vuoroja esiintyy, kirjaimella S. Litterointimerkit on esitelty liitteessä.

(1) SC4: 3

01 (3.0)
02 P: joo ja tosta sisäl<lyslue:>ttelosta
03 vaikka seuraavaks ni,
04 (2.0)
05 P: tää oli mun mielest sillä tavalla selkeen
06 tuntunen et tästä, (.) niinku hahmotti
07 että mitä sä oot,
08 (1.0)
09 P: tässä tutkimassa,
10 (0.5)
11 P: mä en tiiä oliko tossa niinku, (.) ((G katsoo P:hen))
12 raken[teel]lisesti alussa ehkä vähän, (.)
13 S: [TSUH]
14 P: enemmän sitte teoriaa.
15 (0.5)
16 P: ainaki toss[a,
17 G: [mm.
18 P: tai sitä tutkimusta tossa, ((G nyökyttelee))
19 (1.2)
20 P: ainaki johdantoluvussa >(ja sit) se<
21 johdanto oli ehkä,
22 (0.5)
23 P: aika pitkäkin?
24 G: mm. ((G nyökyttelee))
25 P: niiku suhteessa näihin, (.) kaikkiin
26 muihin, .nff
27 (3.0)
28 P: ja sitte samoin nää:, (.) nää otsikoinnit
29 oli ihan selkee(sti) et mä en tiiä et
30 tuleeko ne sit vielä muuttumaa siitä (.)

Sekvenssin aluksi opponentti kehuu gradutekstin sisällysluetteloa selkeäksi. Tämän jälkeen seuraa varovaiseksi kritiikiksi tulkittava jakso (r. 11–26). Graduntekijä ottaa palautteen vastaan responssipartikkeleilla *mm* (r. 17, 24) ja nyökyttelemällä (r. 18, 24). Laajempaa keskustelua palautteesta tai sen merkityksestä ei käydä, ja lopulta, tauon jälkeen (r. 28), opponentti siirtyy seuraavaan kommentoitavaan kohtaan.

Esimerkissä on runsaasti erilaisia piirteitä, jotka luovat palautteen muotoiluun varauksellisen sävyn. Opponentin palautteessa on paljon taukoja ja epäröintiä (esim. r. 8, 15, 19, 22) ja yksi selkeä itsekorjaus (r. 18). Palautteeseen sisältyvissä evaluaatioissa

esiintyy toistuvasti epävarmuutta ilmaiseva modaalinen partikkeli *ehkä* (r. 12, 21) ja erilaisia astemäärittäviä (*vähän, aika*, r. 12, 23). Opponentin keskeinen väite (’alussa oli enemmän tutkimusta’) on muotoiltu epäsuoraksi kysymykseksi, ja opponentti sanoo lisäksi, ettei hän tiedä, onko asia näin (r. 11–12).

Opponentin palautevuorot voi toiminnoiltaan jakaa karkeasti kolmeen ryhmään (Svinhufvud 2008). Ensimmäinen ryhmä sisältää gradutekstiin tai graduntekijän toimintaan kohdistuvia positiivisia evaluaatioita² eli *kehuja* (*se on kyllä erittäin hyvä havainto*). Toiseen ryhmään sisältyy puolestaan erilaisia kysymyksiä (*onko (.) Keltaisessa Talossa myös (0.5) tarkoitus (.) että siellä asuisi uusi (.) erilainen ihminen*). Kolmannen ja suurimman ryhmän muodostavat palautteet, jotka olen nimennyt *ongelma-ratkaisu-palautteiksi*. Niissä opponentti tuo esille tekstissä olevan ongelman tai tekee tekstistä kielteisen arvion sekä ehdottaa tämän lisäksi tekstiin muutosta tai korjausta. Ratkaisu on aineistossani muotoiltu aina neuvoksi tai jonkinlaiseksi muutosehdotukseksi (*sitä vois (.) jotenki kuitenkin vielä selkeyttää*). Ongelman muotoilu taas vaihtelee. Se voi olla esimerkiksi negatiivinen evaluaatio (*ja sit on ehkä hiukan suomettunut toi*) tai opponentin lukukokemuksen kuvailua (*se tuli ehkä vähä jotenki yhtäkkiä tähän*).

Esimerkissä 1 ongelma-ongelmaksi hahmottuu jonkinlainen tekstissä oleva epätasapaino: opponentin mielestä johdannossa on enemmän tutkimusta kuin muualla tekstissä ja johdanto on mahdollisesti liian pitkä. Opponentti ei kuitenkaan eksplikoi varsinaista ratkaisua, mutta mahdolliset ratkaisut ovat pääteltävissä (esim. tutkimuksellisten havaintojen jakaminen tasaisemmin tekstiin tai johdannon lyhentäminen).

Ongelma-ratkaisu-palautteet ovat selvästi yleisin palautevuorojen ryhmä, ja lisäksi on osoitettavissa, että seminaarin osallistujat orientoituvat niihin ensisijaisena palautteen muotona (Svinhufvud 2008). Keskitynkin tässä artikkelissa ensisijaisesti juuri ongelma-ratkaisu-palautteisiin. Tarkastelen artikkelissani kolmea opponentin ongelma-ratkaisu-palautteissa säännöllisesti toistuvaa osaa: palautteeseen orientoitumista, itse palautetta sekä palautteesta perääntymistä. Näistä kaksi ensimmäistä esiintyy käytännössä kaikissa ongelma-ratkaisu-palautesekvensseissä. Myös kolmas on varsin yleinen ja opponentin toiminnan kannalta erittäin kiinnostava.

Toisen opiskelijan tuottaman tekstin arviointi sekä neuvojen antaminen tälle ovat hienovaraista toimintaa. Esimerkiksi Linell ja Bredmar (1996: 374, alaviite 1) erottavat toisistaan *topikaalisen sensitiivisyyden* (esim. seksuaalinen käyttäytyminen) ja *toiminnan sensitiivisyyden* (esim. käskyt). Opponentin palautteessa ei ole kyse sensitiivisestä topiikista. Toiminnan näkökulmasta opponentin palautteen sensitiivisyys tai arkaluontoisuus taas on varsin monimutkainen kysymys. Toisaalta opponentin odotetaan antavan palautetta; se on hänen tehtävänsä ja odotuksenmukaista toimintaa seminaarissa. Toisaalta opponentti arvioi opiskelijatoverinsa tuottamaa tekstiä ja tämän työskente-

2. Tämänkaltaisesta toiminnasta käytetään keskusteluanalyyssissä usein termiä *kannanotto* (engl. *assessment*). Kannanotto määritellään kielelliseksi toiminnaksi, jolla arvioidaan jotain henkilöä, asiaa tai tapahtumaa (Goodwin & Goodwin 1992; Pomerantz 1984; Tainio 1996). Kannanottojen tutkimuksessa on perinteisesti keskitytty arkikeskusteluissa esiintyviin kannanottoihin, joilla on vahva keskustelua ylläpitävä ja samanmielisyyttä vahvistava funktio. Opponentin tekstipalautteessa kannanotot ovat osa institutionaalista toimintaa ja suuntautuvat gradutekstiin. Aineistoni perusteella ne eivät myöskään edellytä saman- tai erimielisyyden ilmausta vastaanottajalta. Usein tekstipalautteen yhteydessä onkin mielekkäämpää puhua kannanottojen sijaan evaluaatiosta tai arvioinnista.

lyä sekä ehdottaa muutoksia tämän tuottamaan tekstiin. Opponentin palautevuorojen varauksellinen muotoilu on kuitenkin selkeä osoitus, että tämä toiminta on tavalla tai toisella arkaluontoista.

Linell ja Bredmar (1996) puhuvat siis tiettyjen toimintojen ja topiikkien sensitiivisyydestä tai arkaluontoisuudesta. Esimerkiksi Bergmann (1992) ja Silverman (1997) ottavat kuitenkin toisenlaisen näkökulman: heidän mukaansa tietyt topiikit tai toiminnot eivät itsessään ole arkaluontoisia vaan vuorovaikutuksen osallistujat tekevät niistä sellaisia. Juuri näin tuntuu tapahtuvan opponentin palautteessa: erilaiset varaukset ja palautteen työläs muotoilu tekevät palautteesta arkaluontoista. Tarkastelen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin sitä, miten tämä arkaluontoisuus tuotetaan.

2.1 Palautteeseen orientoituminen

Tekstipalautesekvenssien alussa tapahtuu usein varsin yksityiskohtainen orientoituminen palautteeseen. Sekvenssien välillä on lähes poikkeuksetta selkeä tauko. Sen aikana seminaarin osallistujat tarkastelevat ja selailevat käsiteltävää tekstiä. Tämän jälkeen opponentti merkitsee siirtymän seuraavaan sekvenssiin tyypillisillä siirtymää ilmaisevilla partikkeleilla [*no*] *sit*[*ten*]. Tämän jälkeen opponentti käyttää yleensä varsin paljon aikaa siihen, että hän osoittaa graduntekijälle sekä muille osallistujille, mitä kohtaa tekstissä hänen palautteensa koskee. Tämän hän tekee usein viittaamalla sivunumeroon, kohtaan sivulla sekä tekstikohdan temaattiseen sisältöön. Opponentti saattaa myös referoida tai siteerata gradutekstiä suullisesti (ks. myös Heinonen 2006; Koshik 2002).

Seuraava esimerkki osoittaa, miten varovasti opponentti saattaa lähestyä palautetta. Vuorossa on paljon samankaltaisia piirteitä kuin Linellin ja Bredmarin (1996) hahmottelemissa sensitiivisistä topiikkia käsittelevissä sekvensseissä: taukoja (r. 4, 9, 12), itsekorjauksia (r. 6) ja uudelleenaloituksia (r. 2) sekä hidas tempo (r. 5). Opponentti paikallistaa palautekohdan viittaamalla sivunumeroon ja sijaintiin sivulla (r. 2) sekä tekstikatkelman temaattiseen sisältöön (r. 3–5). Kommentoitavan tekstikohdan paikallistaminen on tarpeen toiminnan kannalta; vain näin muut osallistujat pystyvät kunnolla seuraamaan opponentin palautetta. Toisaalta se on omanlainen osoituksensa siitä, että vuorossa lähestytään potentiaalisesti ongelmallista tai vaikeaa kohtaa.

(2) SC4: 16

01 (2.0)
02 P: sit tässä k- sivun kolmetoist puo:livälissä
03 sä aloit noi,
04 (0.5)
05 P: <kommunikaatio>mallien käsittelyn ni sit
06 tuli ehkä jotenki, (.) tai mulle tuli
07 semmonen olo et se tuli ehkä vähä jotenki
08 yhtäkkiä tähän,
09 (0.5)
10 G: joo. se: se (on jotenki --), (.) vähän
11 tiivistää koska,

12 (0.5)
 13 P: [joo tai se jotenki niiku fhypäs] ehkäf
 14 ↑ ((G nostaa katseen))
 15 G: [(se tuli vähän) liian laveesti.]
 16 P: sin(h)ne(h)e (.) jotenki. .nff et siihen
 17 vähän pysähty sen takii.
 18 (2.5)
 19 P: sit tota mul oli merkattu sivulla neljätoista,

Seuraavassa esimerkissä opponentti tekstikohdan paikallistamisen (r. 2–4) lisäksi myös eksplikoi kommenttinsa merkityksellisyyden, toisin sanoen toteaa sen ääneen sanomisen arvoiseksi (r. 3–4), sekä pohtii sananvalintansa osuvuutta (r. 7–8). Tauon jälkeen (r. 10) hän vielä referoi gradutekstiä ja vasta sitten siirtyy varsinaiseen ongelmalliseksi kokemansa tekstikohdan käsittelyyn:

(3) SD1: 3

01 (1.2)
 02 P: no oikeestaan vast tuolla sivulla
 03 neljä on semmosta mitä mun nyt kannattaa
 04 tässä, (.) ääneen sanoa siinä heti ylä-,
 05 yläreunassa puhut siitä Waldeenin,
 06 (1.0)
 07 pamfletista vai miksä sitä nyt vois
 08 kutsua sitä pientä kirjaa ja,
 09 (0.5)
 10 P: sä >totesit siitä vaa< et se ei
 11 suoranaisesti käsitelly Haagaa ja mm
 12 jos mä oon oikein ymmärtäny ni se ei
 13 käsittele ollenkaan Haagaa >et siinä<

Usein toistuva tulevaa ongelma-ratkaisu-palautetta edeltävä rakenne on myös sekvenssin alussa esitetty kehu. Yksi aineistoni opponentti aloittaa lähes kaikki palaute-sekvenssit jonkinlaisella kehulla, jota sitten mahdollisesti seuraa ongelman esilletuonti. Seuraavassa esimerkissä kehu edeltää ongelman esilletuontia:

(4) SC4: 7

01 (0.8)
 02 P: no sit sul on tossa sivulla neljä alkaa
 03 toi historiallinen romaani yks piste
 04 yks?
 05 (2.0)
 06 P: ja, (.) mun mielest siin oli hyvä
 07 johdatus tohon tutkimukseen että siin
 08 oli ton,

09 (2.0)
 10 P: ää Sjömanin tutkimus? (.) ja mun mielestä
 11 tässä kulki (just) näiden kirjojen se,
 12 (0.5)
 13 P: historiatutkimus hyvin rinnakkain. (.)
 14 et se oli,
 15 (0.8)
 16 P: kiinnostava lukee täs oli joku tämmönen
 17 lähdevii:ttaus tossa,
 18 (0.5)
 19 P: ensimmäinen kappaleen lopussa missä oli
 20 joku piste puuttu,
 21 (.)

Kehuttuaan ensin graduntekijän tekstiä (r. 6–16) opponentti siirtyy kuitenkin täysin ilman katkoa samassa kohdassa olevaan ongelmaan, virheelliseen lähdeviitemerkintään. Hän siis aloittaa sekvenssin kehuilla, joista sitten siirtyy ongelmallisen kohdan eksplikoimiseen. Samanlainen kehu-kritiikki-sekvenssi oli nähtävissä myös esimerkissä 1.

Monissa palautteenanto-ohjeissa (esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2002: 321; Nummenmaa & Lautamatti 2004: 95) kehotetaan aloittamaan palaute positiivisilla kommentteilla ja etenemään sitten kehittämistä vaativiin asioihin. Kaavamaisesti toteutettuna kritiikkiä edeltävistä positiivisista kommentteista voi tulla kuitenkin pikemminkin osoitus ongelmasta kuin merkityksellistä kehumista.

Eräs opponentin ongelmia esille tuovissa palautevuoroissa usein toistuva piirre on vuoron aloittaminen *mä jäin miettii* -tyyppisillä ilmauksilla. Aloituksella on kolme pääasiallista varianttia: 1) *mä jäin miettii* (esim. 5), 2) *mulle tuli mieleen* (esim. 6) sekä 3) *tähän/siihen mä oon kirjottanu* (esim. 7).³

(5) SA1: 14

01 (3.0)
 02 → P: sit mä jäin miettii tos on, (.) sul on
 03 kahes täs, (.) luvun, (.) kaks, (.)
 04 avauskappaleen viimenen sana plus sitte
 05 luvun, (.) kolme.
 06 (0.5)
 07 P: öö, (.) täs ekas esittelen lyhyesti
 08 aikaisempaa tutkimusta ja

3. Myös Penttinen (2005: 125) ja Luukka (1996: 68) ovat huomioineet opponentin käyttämät *mä jäin miettii* ja *mulle tuli mieleen* -fraasit. Penttinen (mp.) pitää omaan ajatteluprosessiin viittaamista merkinä kompetenssista ja erilaisten näkökulmien huomioimisesta.

(6) SA1: 22

01 (5.0) ((papereiden kääntelyä))
 02 → P: .hh joo >eli< siis se oli vaan se mikä mul
 03 → tuli mielee et paitsi tästä mut myös, (.)
 04 tuol muuallaki et,
 05 (1.0)
 06 sä olit olikse se mikäs luku she nyt
 07 shitte ↑oli.
 08 (1.0)
 09 P: (--) ihan sitte miet-, (.) sivu
 10 kolmetoista, (.) tää lihavoitu osuus tän

mä jäin miettii -tyyppiset ilmaukset ovat siis tyyppillisesti vuoronalkuisia. Näin ne luovat eräänlaisen kehyksen vuoron muulle sisällölle. Tällaiset vuoronaloitukset ovat osa siirtymää, jolla opponentti merkitsee siirtymisen seuraavaan sekvenssiin ja seuraavaan palautteen kohteeseen (ks. Kärkkäinen 2006). *mä jäin miettii* -kehys on myös yhdenlainen tulevaa toimintaa projisoiva vuoron osa. Sellaisena se muistuttaa esimerkiksi Lindströmin ja Lindholmin (2009) kuvailemia ruotsinkielisiä kysymyskehyksiä (*jag undrar* tai *får jag fråga*), jotka edeltävät varsinaista kysymystä muodostamatta kuitenkaan itsestä vuoroa. *mä jäin miettii* ja *mulle tuli mieleen* eivät kuitenkaan projisoi erityisen selkeästi tulevan toiminnon tyyppiä. Tyyppillisesti varsinainen palautetoiminto ei myöskään seuraa heti niiden jälkeen, vaan ensin tulee muunlaista orientoimista ja johdattelua palautteeseen, kuten yllä olevissa esimerkeissä. Niitä voisikin kenties kuvailla eräänlaiseksi esi-esi-toiminnaksi (esim. Schegloff 2007: 44–47): opponentti osoittaa, että tulossa on kohta, joka on jäänyt askarruttamaan häntä tai kiinnittänyt hänen huomionsa. Kun tämä yhdistyy siihen, että ongelma–ratkaisu-palautteet ovat ylivoimaisesti yleisin palautteiden laji, on jonkin kohdan esille nostaminen todennäköisesti osoitus ongelmasta.

Opponentin tekstipalautte ei suinkaan ole ainoa ympäristö, jossa tällaisia vuoron aloituksia esiintyy. *mä jäin miettii* ja *mulle tuli mieleen* ovat yleisiä esimerkiksi konferenssiesitelmien jälkeisissä kommentteissa tai keskusteluanalyttisissä datasesioissa. Niissä ne palvelevat osittain samankaltaisia funktioita: *mä jäin miettii* ja *mulle tuli mieleen* tekevät kommentista tentatiivisen, ehdottavan, ja osoittavat sen taustalla olevan ajatusprosessin keskeneräiseksi. *mulle tuli mieleen* -ilmaus jopa implikoi ajatuksen heränneen melkein kuin ilman puhujan kontrollia. Tällaisilla vuoronaloituksilla otetaan siis etäisyyttä omaan kommenttiin. Fraasissa käytetty mentaaliverbi ja yksikön ensimmäinen persoona korostavat myös palautevuoron subjektiivisuutta. Lindströmin ja Lindholmin (2009; ks. myös esim. Fortanet 2004) mukaan miettimiseen ja pohdintaan viittaaminen osoittaa juuri sen, että puhuja ei esiinny auktoriteettina asian suhteen ja että väitteen laatu on hypoteettinen. Kehyksen käytön voi siis ajatella implikoidan myös sitä, että ongelma on opponentin omassa ajattelussa. Toisaalta se muotoilee palautteen raportoinniksi opponentin työskentelystä: opponentti on ajatellut tekstiä ja siinä esitettyjä väitteitä, toisin sanoen tehnyt, mitä opponentin kuuluukin tehdä.

Myös arkikeskustelussa esiintyy erilaisia konventionaalistuneita tapoja aloittaa vuoro. Rauniomaa (2007) on tutkinut vuoroja, jotka aloitetaan ilmauksella *mun mie-*

lestä. Kärkkäinen (2006) taas on tutkinut englanninkielistä vuoron alkua *I think*. Myös tällaiset aloitukset tekevät vuorosta subjektiivisen ja sisältävät viittauksen puhujan kognitiiviseen toimintaan. *mä jään mieltii* ja *mulle tuli mieleen* ovat episteemiseltä varmuudeltaan niitä kuitenkin selvästi epävarmempia. Toinen ero on opponentin kehyksissä käyttämä mennyt aikamuoto: lukuhetken ja palautteenantohetken eron esilletuonti imperfektin avulla ottaa etäisyyttä palautteeseen; opponentti ei välttämättä enää ole samaa mieltä asiasta, hän vain raportoi aiempia ajatuksiaan (ks. Lehtinen 1983: 497–498). Menneen aikamuodon käyttäminen preesensin sijasta on varsin yleisesti käytetty keino etäisyyden ottamisessa tai kohteliaisuudessa (ISK 2004: §1532).

Esimerkiksi potilaan ja lääkärin välisissä keskusteluissa (Raevaara 2000; Lindholm 2003; Drew 2006a) potilaat käyttävät samankaltaisia vuoronaloituksia positioimaan itsensä maallikoksi ja vähentämään asiantuntijan alueelle siirtymisen sensitiivisyyttä. Asiantuntijat eli lääkärit vastaavasti käyttävät samankaltaisia vuoronaloituksia osoittamaan, että seuraava kysymys saattaa olla sensitiivinen tai paikallisen kontekstin näkökulmasta yllättävä (Lindström & Lindholm 2009). Voidaan ajatella, että opponentti on tavallaan maallikon ja asiantuntijan välissä: Hän ei ole seminaarissa ylin asiantuntija tutkimusaiheen suhteen (graduntekijä on) eikä ylipäätään tutkimuksen tekemisen tai tutkimusalan suhteen (ohjaaja on). Toisaalta hänen on kuitenkin asemoitava itsensä asiantuntijan positioon palautteen antamisen ajaksi ja osoitettava perehtyneisyyttään käsiteltävään tekstiin ja tutkimusalaan. *mä jään mieltii*- ja *mulle tuli mieleen* -aloitukset ovat yksi keino tasapainoilla näiden asetelmien välillä.⁴

Liisa Raevaara (2000) on havainnut potilaan diagnoosiehdotuksissa samankaltaisen vuoronaloituskonvention ”mä aattelin et”. Raevaaran mukaan tällainen vuoronaloitus vähentää etujäsenisyyttä. Opponentin palautteessa tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että etujäsenen tyyppi muuttuu epämääräisemmäksi tai jopa hieman toisenlaiseksi: tällöin palaute on vähemmän evaluatio tai direktiivi ja enemmän opponentin oman ajatteluprosessin kuvaus. Tietyissä ympäristöissä, esimerkiksi psykoterapiassa, oman kokemuksen tentatiivinen, ehdottava kuvaaminen onkin säännönmukaisesti preferoitua ja sen katsotaan lisäävän vakuuttavuutta. Ehdottavuus tuottaa kuvan vähittäisestä, hiljalleen aukeavasta prosessista, ja tämä voi olla opponentille suotuisampi strategia kuin omien näkemysten esittäminen varmoina. (Ks. Vehviläinen & Lindfors 2005: 199–200.)

Hieman erilainen mutta usein toistuva variantti kehyksestä on *siihen/tähän mä oon kirjottanu* (r. 5–6):

(7) SD1: 19

01 (4.0) ((kolinaa ja rapinaa))
02 P: sit geuraavasta,
03 (1.0)

4. Myös ohjaajat käyttävät tekstipalautteessa *mulle tuli mieleen* -tyyppisiä vuoronaloituksia (ks. esim. Heinonen 2006: 53–54). Ne eivät siis ole yksiselitteisesti noviisin käyttämä palautevuoron aloitustapa. Toisaalta myös ohjaaja osoittaa tällä, että hän ei välttämättä ole tutkimusaiheen asiantuntija (graduntekijä on). Konferenssiesitelmien jälkeisissä keskusteluissa ja datasesioissa fraasia tuntuvat käyttävän kaikki, institutionaaliseen asemasta riippumatta.

04 P: kappaleesta se tuntuu et se on niinku-
 05 → se on oikeestaa, (.) >siihen mä oon<
 06 → kirjottanu viereen et tää on varmaan
 07 aika paljon kesken mutta sanotaan nyt

siihen/tähän mä oon kirjottanu eroaa edellä esitetyistä kehyksistä siten, että sitä esiintyy ongelma-ratkaisu-palautteiden lisäksi myös kehuissa. Samanlaisia piirteitä kuin edellä esitetyissä kehyksissä on kuitenkin myös monia: yksikön ensimmäinen persoona, subjektiivisuus ja mennyt aikamuoto. Viittaaminen kirjoittamisen prosessiin ja omiin kirjoitettuihin merkintöihin tuo kuitenkin erilaisen sävyn tähän varianttiin. Drew'n (2006b; ks. myös Vehviläinen & Svinhufvud 2009) mukaan tekstin, kirjallisen dokumentin läsnäolo tuo mukaan virallista sävyä: dokumentti mielletään enemmän auktoriteettia omaavaksi kuin ajatus. Opponentin viittaukset siihen, että hän on kirjoittanut jotain muistiin, siis tavallaan vahvistavat palautetta: hän ei ole ainoastaan miettinyt asiaa vaan myös dokumentoinut havaintonsa. Näin se sopii myös hyvin kehuihin, joissa palautteen vahvistaminen on keskeistä. Samalla *mä oon kirjottanu* ottaa kuitenkin myös etäisyyttä omaan kommenttiin. Merkinän kirjoittamisen ja palautteen antamisen välillä on aikaero, ja tämä mahdollistaa palautteesta perääntymisen.⁵ *tähän mä oon kirjottanu* -fraasin ominaispiirre on perfekti, joka omalta osaltaan muuttaa havaintoa objektiivisemmaksi. Tällöin opponentti palautetilanteessa ikään kuin ainoastaan havainnoi aiemmin tekemiään merkintöjä. Seppäsen (1997) mukaan perfektiä käytetään esimerkiksi osoittamaan, että puhujan esille tuoma asia on avoin keskustelulle.

Aloittaessaan palautteensa *mulle tuli mieleen-* tai *tähän mä oon kirjottanu* -tyyppisellä aloituksella opponentti ottaa etäisyyttä palautteeseen ja esittää sen jossain määrin satunnaisena. Näin hän samalla suojelee kasvojaan siltä potentiaaliselta vaaralta, että graduntekijä tai ohjaaja ei pidä palautetta relevanttina tai näkemystä oikeana.

Toisaalta voidaan myös ajatella, että *mä jäin mieltii* -tyyppiset aloitukset voivat olla systemaattinen strategia tai jopa ideologinen valinta. Esimerkiksi erilaisia palautteenantotyyplejä tutkineet Straub ja Lunsford (1995) pitävät kaikkein vähiten autoritäärisenä tai kontrolloivana tyyliä, jossa palautteen antaja lähinnä reflektoi omaa lukukokemuksiaan sen sijaan, että kehottaisi muokkaamaan tekstiä. Opponentin toiminta on usein juuri tällaista lukukokemuksen ja impressioiden kuvailua.

Opponentin kritiikkiä sisältävän tekstipalautesekvenssin alkuun sijoittuu toistuvasti siis kolmenlaisia toimintoja. Ensimmäinen näistä on kommentoitavan tekstikohdan paikannus. Se fokusoi palautteessa esiintyvän ongelman tekstiin ja toisin sanoen rakentaa palautteesta juuri tekstipalautetta. Toinen tyyppillinen kriittistä palautetta edeltävä toiminto on koko sekvenssin alkuun sijoitettu positiivinen palaute. Kolmas tyyppillinen toiminto on koko sekvenssin kehystäminen. Siinä tuleva toiminta muotoillaan oman ajatteluprosessin kuvaukseksi tai omien muistiinpanojen referoinniksi. Näin toiminta muotoillaan pikemminkin kertomiseksi kuin selväksi kannanotoksi, joka samalla projisoiisi myös muita saman- tai erimielisiä kannanottoja.

5. Myös Piirainen-Marsh (1996) tuo esille sen, kuinka opponentti palautteenannossaan usein viittaa omiin muistiinpanoihinsa.

Arkaluontoista aihetta tai toimintaa edeltäville vuorovaikutusjaksoille on tyypillistä aiheen tai toiminnan lykkääminen sekä erilaiset esisekvenssit (Schegloff 1980, 2007; Heritage 1996 [1984]; Linell & Bredmar 1996). Opponentin kriittisen palautteen kohdalla ei voitane puhua varsinaisesta esisekvenssistä, koska graduntekijän responssi ja vuorottelu jäävät yleensä uupumaan. Pikemminkin kyse on tulevan toiminnan merkitsemisestä tai projisoinnista säännöllisesti toistuvan vuoronalkuisen rakenteen avulla. Säännöllisesti toistuvina ne ovat samanaikaisesti merkki tulevasta potentiaalisesta ongelmasta.

2.2 Palaute

Opponentti alustaa ongelma-ratkaisu-palautettaan monella eri tavalla ja lähestyy vähitellen varsinaista palautetoimintoa, joka on siis kaikkein tyypillisimmin jonkinlainen tekstissä olevan ongelman eksplikointi tai muutosehdotus. On hyvin tyypillistä, että ongelman tai ratkaisun muotoilut on hyvin varauksellisesti tehty. Tarkastellaan katkelmaa, joka tuli esille jo esimerkissä 2:

(8) SC4: 16
01 (2.0)
02 P: sit tässä k- sivun kolmetoist puo:livälissä
03 sä aloit noi,
04 (0.5)
05 <kommunikaatio>mallien käsittelyn ni sit
06 → tuli ehkä jotenki, (.) tai mulle tuli
07 → semmonen olo et se tuli ehkä vähä jotenki
08 yhtäkkiä tähän,
09 (0.5)
10 G: joo. se: se (on jotenki --), (.) vähän
11 tiivistää koska,
12 (0.5)
13 → P: [joo tai se jotenki niiku fhyppäs] ehkäf
14 ↑ ((G nostaa katseen))
15 G: [(se tuli vähän) liian laveesti.]
16 → P: sin(h)ne(h)e (.) jotenki. .nff et siihen
17 → vähän pysähty sen takii.
18 (2.5)
19 P: sit tota mul oli merkattu sivulla neljätoista,

Opponentin mielestä uuden teeman, kommunikaatiomallien käsittely tuli tekstissä yllättäen (r. 6–8). Graduntekijän vastaus (r. 10–11) on myöntäväinen. Vastaus ei ole täysin kuultavissa, mutta graduntekijä selvästikin hahmottelee ongelmaan ratkaisua: hänen mielestään katkelmaa voisi tai pitäisi tiivistää. Tauon jälkeen (r. 13–16) opponentti muotoilee ongelman uudestaan, hieman toisin sanoin, tällä kertaa myös naurahdellen. Samanaikaisesti päällekkäispuhunnassa graduntekijä tuo nyt esille oman käsityksensä tekstissä olevasta ongelmasta. Tässä ongelma toimii käytännössä perusteluna gradun-

tekijän aiemmin tekemälle muutosehdotukselle. Lopulta riviltä 16 alkaen opponentti muotoilee ongelman vielä kolmannen kerran. Tällä kertaa hän kuvailee tekstikatkelman yllättävyyttä oman lukukokemuksensa kautta. Sekvenssi päättyy tähän, ja tauon jälkeen opponentti siirtyy kommentoimaan seuraavaa kohtaa tekstissä.

Opponentin ja graduntekijän keskustelussa on vahva samanmielisyyden sävy, vaikka heidän käsityksensä ongelmasta eivät ole täysin samanlaiset (opponentin mielestä tekstikatkelma tulee liian yllättäen, ja graduntekijän mielestä katkelma on puolestaan liian laava). He tuntuvat kuitenkin olevan samaa mieltä siitä, että tekstikatkelmassa on jotain ongelmallista. Vaikka graduntekijä ei palautetta vastusta, vaan päinvastoin, opponentin vuorot ovat varovaisesti muotoiltuja. Ne sisältävät runsaasti epävarmuuden ja epämääräisyyden osoittimia, kuten *ehkä* (r. 6, 13) ja *jotenki* (r. 7, 13, 16), sekä skalaarisen partikkelin *vähän* (r. 7, 17).⁶

Opponentin vuorossa (r. 6) on itsekorjaus (*tuli ehkä jotenki, (.) tai mulle tuli*). Hän vaihtaa ilmaukseen *mulle tuli semmonen olo*, joka muistuttaa varsin paljon edellä kuvattuja *mulle tuli mieleen* -aloituksia. Opponentti muokkaa kokemuksen kuvausta geneerisemmästä, nollapersoonaisesta muodosta subjektiivisempaan, yksikön ensimmäisen persoonan muotoon. *tai* itsekorjauksen merkkinä jättää kuitenkin myös edellisen version ainakin jollain tasolla voimaan mahdollisena vaihtoehtona (Sorjonen & Laakso 2005). Opponentti korostaa sitä, että hänelle tuli tekstistä jonkinlainen *olo*: kokemus esitetään siis hyvin subjektiivisena.

Osittain palautteen varauksellinen muotoilu saattaa liittyä siihen, että palaute kohdistuu asioihin, joista on olemassa monenlaisia vaihtoehtoisia näkemyksiä. Edellisessä esimerkissä opponentin väite ('katkelma tuli yllättäen') onkin lopulta varsin subjektiivinen ja myös vastakkaiset mielipiteet voisivat olla perusteltuja. Samanlaisia varovaisuuden osoittimia esiintyy kuitenkin myös palautteissa, jotka kohdistuvat kiistattomasti korjaamista vaativiin ongelmiin. Seuraavassa esimerkissä kyse on tällaisesta tapauksesta eli siitä, puuttuuko yksi lähde lähdeluettelosta vai ei:

(9) SC4: 12

01 (1.0)
 02 P: ja ja, (.) täs on tämmönen yks lähde viite
 03 mitä mä en löytäny tuolt täll'nen
 04 Lindblom, (.) yheksänkaks ni mun
 05 mielest [se ei] ollu tuol lähdeluettelos
 06 G: [mm.]
 07 P: ollenkaa?
 08 G: voi olla.
 09 P: mut se oli siin tos alustavassa sieltä mä
 10 ainaki (.) löysin.
 11 O: .mt

6. Huomionarvoista on, että opponentin käyttämiä partikkeleita (*jotenki*, *vähän*) esiintyy myös graduntekijän vuoroissa. Kriittisten havaintojen epämääräistäminen ja lieventäminen on siis tyyppillinen ilmiö.

12 G: j:oo.
 13 P: se [vissiin puuttu tost kokonaan.]
 14 G: [onkohan se tota (-)]
 15 O: siis Lindblom [yheksänkytkaks.]
 16 G: [se ei o tääl] ollenkaa.
 17 O: joo. se on Lindblom, (.) sama ku Lindblom
 18 tuhatyheksänsataakuuskytkolme [eli se on sen,]
 19 G: [(- -),]
 20 O: uusintapai[nos.]
 21 G: [joo.]
 22 O: *.jhoo.*
 23 P: joo.
 24 G: mul ei o näköjään minkään, (fvuodesta
 25 Lindblomejaf) et tota, täytyy lisätä.
 26 (2.0)
 27 P: ja muuten tääl sivulla kymmenen on mun mielestä,
 28 tosi kiinnostavaa näitä

Opponentti aloittaa kritiikin tässäkin esimerkissä varsin varovaisesti. Hän tuo esille, että hän ei löytänyt lähdetä lähdeluettelosta. Tässä vaiheessa syy on siis tavallaan vielä opponentin, joka ei lähdetä löytänyt. Asteittain opponentti kuitenkin vahvistaa kritiikkiään. Riviltä 4 alkaen kritiikki kohdistuu jo tekstissä olevaan puutteeseen (*se ei ollu tuol lähdeluettelos*), ja rivillä 7 kritiikkiä vahvistetaan ääri-ilmauksella (Pomerantz 1986; Edwards 2000) *ollenkaa*. Silti vielä tässäkin vaiheessa kritiikki on esitetty subjektiivisena (*mun mielest*).

Graduntekijä (r. 8) myöntää ensin vain puutteen mahdollisuuden. Tämän jälkeen opponentti tekee myönnytyksen graduntekijän suuntaan. Hän tuo esille sen, että kyseinen lähde on ollut kyllä aiemman tekstiversioiden lähdeluettelossa. Rivillä 13 hän kuitenkin palaa uudelleen nyt käsittelyn alla olevaan tekstiin ja toteaa lähteen puuttuvan siitä. Silti hän yhä käyttää *vissiin*-partikkelia merkitsemään väitteen epävarmuutta. Graduntekijä selaa samanaikaisesti oman graduntekstinsä lähdeluetteloa ja ottaa palautteen jo myöntyväisemmin vastaan (r. 14). Vastaus ei ole kokonaan kuultavissa, mutta graduntekijä myöntää nyt ainakin jo osittain virheen ja antaa sille selityksen. Lopulta graduntekijä huomaa lähteen puutteen luettelosta itsekkin (r. 16) ja osoittaa muutenkin selvästi ottaneensa palautteen vastaan: hän toteaa, että hänen pitää lisätä puuttuva lähde lähdeluetteloon. Tässä esimerkissä opponentin kritiikin aiheellisuus on kiistaton: lähde puuttuu ja se on lisättävä luetteloon. Silti kritiikki on esitetty varsin varovasti.

Negatiivisen arvioinnin pehmentäminen eri tavoin voi ilmetä myös niin, että varsinainen arvioiva ilmaus (esim. adjektiivi) redusoiduu kokonaan pois (ks. Schegloff 2007: 64–65). Seuraava esimerkki on varsinaisen pääkorpuksen ulkopuolelta:

(10) SC2

01 (.)
 02 G: °mm, °

03 P: ja (.) sit tosiaan sit tää kristillisen
 04 naii:viuden ja väkivallan rinnastaminen
 05 → ni, (.) se jäi ehkä vähän nyt, (.) öö
 06 että mi- mitä sie sillä tarkoitat.
 07 G: .hh >no ku jotenki< tuntuu siltä että
 08 (.) et siellä tavallaa niinku tulee
 09 tämmönen,

Opponentti kritisoi graduntekijän tekstissä tekemää rinnastusta. Varsinainen evaluoiva ilmaus (esimerkiksi *epäselväksi*, r. 5) jää kuitenkin muotoilematta. Opponentti keskeyttää vuoron ja aloittaa lyhyen tauon jälkeen uudestaan muotoillen palautteen kokonaan toisin, evaluaation sijasta kysymykseksi.

Useimmissa aiemmissa esimerkeissä opponentti on palautteessaan ensisijaisesti muotoillut tekstissä olevaa ongelmaa. Ongelmaan kiinteästi liittyvä ratkaisu on jäänyt implisiittiseksi, tai sitten ratkaisun on muotoillut graduntekijä, kuten esimerkeissä 2 ja 9 edellä.⁷ Seuraavassa esimerkissä opponentti muotoilee eksplisiittisemmin myös ratkaisua, omaa ehdotustaan siitä, miten ongelma ratkaistaan. Myös tämän ratkaisun muotoilu on hyvin varovaista:

(11) SD1: 22

01 (3.0)
 02 P: tota, (.) kaikkihan sä oot sitte vetäny
 03 yhteen tossa, (.) kolmetoist, (.) sivun,
 04 (0.5)
 05 P: y- ensimmäisen kappaleen viimesessä, (.)
 06 lauseessa tai virkkeessä mutta: mutta
 07 tota,
 08 (1.0)
 09 → P: ehkä sitä vois, (.) jotenki kuitenkin
 10 → vielä selkeyttää ettei se jää semmoseks,
 11 → (.) niinku letkautuksen tasolle,
 12 (0.5) ((G nyökkää))
 13 → P: tasolle siinä et en tiedä,
 14 (1.5)
 15 → P: tiedä sitte, (.) sitte tietysti tommosia,
 16 (2.0)
 17 kirjotus, (.) asioita en malta nyt olla sanomatta

7. Vaikka opponentti on palautteenantotilanteessa aktiivinen toimija, tuotetaan ongelma-ratkaisu-palautteet varsin usein yhteistyössä siten, että joku muu osallistuja kuin opponentti lopulta muotoilee varsinaisen ratkaisun. Ratkaisua ei välttämättä myöskään aina muotoilla eksplisiittisesti, vaan se on pääteltävissä ongelmasta. (Svinhufvud 2008.)

Sekvenssin alussa opponentti paikallistaa tekstikohdan ja kuvaa graduntekijän toimintaa (r. 2–7). Opponentin käyttämä sävyartikkeli *-han* tuo ilmaukseen tuttuuden tai itsestäänselvyyden sävyä, ja kaiken kaikkiaan graduntekijän toiminta esitetään myönteisessä valossa. Orientointi loppuu kuitenkin kahteen kontrastiiviseen *mutta*-partikkeliin (r. 6), jotka ennakoivat ongelmaa. Varsinaisen neuvon muotoilu eli ratkaisu riveillä 9–15 sisältää useita epävarmuuden tai epämääräisyyden merkittävimmät: epävarmuutta osoittavan *ehkä*-partikkelin, modaalisen *voida*-verbin ja konditionaalimuodon, epämääräistävän *jotenki*-partikkelin sekä nollapersoonan. Neuvojen muotoilu on hyvin samankaltainen kuin lääkärin antamissa hoito-ohjeissa (Sorjonen 2001a), ja tilanteissa on muutenkin samankaltaisuutta: opponentin ohjeet toteutetaan vasta seminaarin jälkeen, ja graduntekijällä on niissä lopullinen päätävävalta. Hoito-ohjeita antavan lääkärin tavoin opponentti osoittaa suhtautumistaan modaaliverbeillä (usein *voida*) ja merkitsee neuvon siten ehdotusmaiseksi. Lisäksi nollapersoonan käyttö jättää toimijan epämääräiseksi ja tekee neuvosta geneerisemmän (Laitinen 1995). Opponentin modaaliverbissä yleensä käyttämän konditionaalimuodon taas voi ajatella huomioiden potentiaaliset erimieliset näkemykset ja korostavan neuvon ehdotusmaista luonnetta (ks. Sorjonen 2001a; Rihu 2008).

Myös palautteen aloittaminen kehulla ennen kritiikkiin siirtymistä on hoitotilanteissa esiintyvä strategia. Esimerkiksi Silvermanin (1997: 66–67) mukaan AIDS-neuvon keskusteluissa on taipumus aloittaa ”hyvillä uutisilla” ennen ”huonoja uutisia”. Tämä mahdollistaa ensinnäkin sen, että potilas ja hänen toimintansa voidaan esittää hyvässä valossa, sekä toisaalta sen, että ikävien asioiden kertomista voidaan viivyttää.

Edellisessä esimerkissä opponentti toteaa myös, että kyseistä kohtaa voisi *vielä selkeyttää*. Tämä ikään kuin tuo esille sen, että graduntekijä on jo tehnyt jotain asian hyväksi. Tässä esimerkissä opponentti muotoilee ongelman vasta ratkaisun jälkeen (r. 10–13), perusteluna ratkaisulle. Neuvon lopuksi opponentti ikään kuin peräänny palautteestaan toteamalla *en tiedä (1.5) tiedä sitte*. Tässäkin esimerkissä graduntekijän responsi on koko sekvenssin ajan varsin minimaalista. Graduntekijä ei kommentoi palautetta millään lailla, ja ainoaksi reaktioksi jää opponentin neuvon jälkeisen tauon aikainen pieni nyökkäys (r. 12).

Edellä on tarkasteltu opponentin kriittisten tai neuvovien vuorojen varauksellista muotoilua. Tällaisten palautteiden muotoilun varauksellisuus tulee entistä havainnollisemmaksi, kun opponentin ongelma–ratkaisu–palautteen muotoilua verrataan yhtäältä opponentin kehuvien vuorojen muotoiluun ja toisaalta ohjaajan tapaan muotoilla palautettaan. Erot molempiin ovat varsin selvät.

Ensinnäkin ongelma–ratkaisu–palautteiden muotoilu on hyvin vahvassa kontrastissa sellaisiin opponentin vuoroihin, joissa tämä esittää kehuja. Seuraavassa on tyyppilinen kehuva palautesekvenssi:

(12) SC4: 5

01 (2.0)
 02 → P: m:::un mielest tää oli hyvä tää alku
 03 → siis erittäin hyvä. (.) #öö# meni, (.)
 04 → ihan suoraan asiaan ja sit toi

05 → laivametafora oli tosi mielenkiintonen
 06 → minkä sä toit tossa, (0.5) alussa heti
 07 esiin. oot sä ajatellu sitä, (.)
 08 jotenki enemmän ottaa ku se ol- (0.5)
 09 oli sen trilogian lopetus,
 10 (.)
 11 G: krhm fsain ohjaajalta vinkin alottaa
 12 sii[täf hyhy
 13 P: [(h)joo(h) [hm(h)m
 14 S: [°hyhy°
 15 (.)
 16 → P: no se oli, (.) se oli mun mielest tosi
 17 → hyvä alku. (.) .mff mul tuli siitäki,
 18 (.) mieleen että meinaat sä jotenki
 19 ottaa esiin sitä,
 20 (.)

Kuten esimerkistä näkyy, kehut esitetään hyvin eri tavalla kuin kritiikki tai neuvot. Vaikka opponentti esittää tässäkin evaluaatiot subjektiivisina (*mun mielest*, r. 2, 16), esittää hän myönteiset ominaisuudet selkeästi tekstin ominaisuuksina (*tää oli hyvä tää alku, toi laivametafora oli tosi mielenkiintonen*), ei esimerkiksi lukukokemuksensa kuvailuna, kuten edellä esimerkissä 8 (ks. Halonen, tulossa). Positiivisissa evaluaatioissa on runsaasti intensiteettipartikkeleita ja astemääritteitä (*tosi mielenkiintonen, erittäin hyvä, ihan suoraan asiaan*). Opponentti myös kahteen otteeseen tiedustelee graduntekijältä, aikooko tämä käsitellä mainittua teemaa enemmän. Tämän voi katsoa myös myönteiseksi tavaksi käsitellä graduntekijän tekstiä, sillä se osoittaa opponentin kiinnostusta ja teeman ylipäättään lisäkäsittelyn arvoiseksi. Lisäksi opponentti osoittaa kysymyksensä suoraan graduntekijälle puhuttelemalla tätä yksikön toisen persoonan pronomiinilla (r. 7, 18). Tällainen suora graduntekijän puhuttelu on kritiikkiä tai neuvoja sisältävissä opponentin vuoroissa hyvin harvinaista. Graduntekijän vastaus kehuihin on kiinnostava: Hän ei eksplisiittisesti sen enempää myönnä kuin kielläkään kehujen aiheellisuutta. Sen sijaan hän leikkisästi hymyillen siirtää ansion ohjaajalle, ja seurauksena on yleistä naureskelua (r. 11–14). (Vrt. Halonen, tulossa; Pomerantz 1978.) Tämä tekee näkyväksi myös yhden erityispiirteen opponentin palautteessa: graduntekijän tekstiä kehuessaan tai kritisoidessaan opponentti saattaa tulla arvioineeksi ratkaisua, jota onkin ehdottanut ohjaaja.

Opponentin kritiikkiä ja muutosehdotuksia sisältävien vuorojen varauksellisuus on myös kontrastissa ohjaajan palautevuorojen kanssa ohjaajan ja graduntekijän kahdenkeskisissä ohjaamistapaamisissa. Ohjaajan antamaa palautetta graduntekijän ja ohjaajan välisissä tapaamisissa ovat tutkineet Heinonen (2006) ja Vehviläinen (2009). Heidän aineistoistaan voi nähdä, että ohjaaja ei yleensä esitä kovin vahvoja varauksia palautteessaan tai perääntynyt jo antamastaan palautteesta. Ohjaajan antama palaute muistuttaa kyllä monella muulla tavalla opponentin palautetta: Palautevuorot saattavat olla pitkiä ja sisältää runsaasti taukoja. Niihin sisältyy samanlainen orientoituminen oi-

keaan kohtaan sekä gradutekstin referointia. Myös neuvojen muotoilu on samanlainen (nollapersoonaa ja konditionaali). Ohjaajan palautteessa on myös välillä ehdottavaa sävyä tai ohjaaja esittää mielipiteen subjektiivisena (esim. *mun mielestä*). Kaikki ohjaajan palautteet eivät ole kuitenkaan tällaisia: välillä ohjaaja voi olla hyvin suora. Hän saattaa puhutella graduntekijää hyvin suoraan ja esittää myös neuvonsa suoraan ja velvoittavina. Opponentti sen sijaan ei kriittisissä kommentteissaan ole koskaan suora.⁸

Ohjaajan rooli kahdenkeskisessä ohjaamistilanteessa eroaa opponentin roolista seminaarissa kahdella merkittävällä tavalla: Ensinnäkin ohjaajalla on luonnollisen institutionaalisen asemansa takia asiantuntijan ja auktoriteetin rooli. Ohjaaja tulee myös osallistumaan graduntekijän työn arviointiin, mikä sekin vaikuttaa hänen asemaansa. Toinen merkittävä ero on siinä, että ohjaajan ja graduntekijän välisissä ohjaamistapaamisissa ei normaalisti ole yleisöä. On vaikea sanoa, mikä vaikutus kummallakin näistä kahdesta tekijästä palautteen eroihin on. On joka tapauksessa selvää, että kritiikkiä ja muutosehdotuksia sisältävät palautteet, toisin sanoen ongelma–ratkaisu–palautteet, opponentti ja ohjaaja muotoilevat hyvin eri tavoin.

Palautteen muotoilussa on siis useita huomionarvoisia seikkoja. Kriittinen palaute ja ongelma muotoillaan usein hyvin varauksellisesti, ja toisinaan evaluoiva sana jätetään kokonaan pois. Palaute muotoillaan tyypillisesti myös hyvin subjektiiviseksi. Eksplisiittisiä neuvoja ei useinkaan esitetä. Silloin, kun opponentti niitä esittää, ne on muotoiltu hyvin varaukselliseksi. Kriittinen palaute on muotoiltu varaukselliseksi silloinkin, kun esille tuotu ongelma on kiistaton, esimerkiksi puuttuva viite. Muotoilu ei siis osoita niinkään opponentin epävarmuutta vaan tämän asemaa tilanteessa.

Kriittinen palaute muotoillaan hyvin eri tavalla kuin keuhut. Näin jo pelkkä varauksellisuus implikoi palautteen olevan kriittistä ja tuovan esille jotain ongelmallista tekstissä. Kehuminen hahmottuu ylipäättään hyvin erilaiseksi toiminnaksi kuin ongelma–ratkaisu–palaute.

Myös graduntekijä pyrkii omassa responsissaan usein välttämään eksplisiittistä kannanottoa. Ohjaaja voi sen sijaan olla suora ja esittää vahvoja mielipiteitä, sekä seminaarissa (ks. esim. 16 myöhemmin) että kahdenkeskisissä ohjaamistapaamisissa. Tämä kaikki osoittaa osallistujien orientoituvan siihen, että opponentin palaute on vertaispalautetta ja että ohjaaja on varsinainen asiantuntija.

2.3 Perääntyminen

Linellin ja Bredmarin (1996) mukaan arkaluontoisen topiikin käsittelyä seuraa usein eräänlainen perääntymisvaihe. Topiikkiin ei siis mennä kovin syvälle, ja lisäksi siitä peräännytään hyvin nopeasti. Vastaavanlaisia perääntymisiä esiintyy myös omassa ai-

8. Samankaltaisia havaintoja ohjaajan ja opponentin palautteen eroista on tehnyt Luukka (1996). En tässä artikkelissa esittelen ohjaajan seminaarissa antamaa palautetta, sillä se poikkeaa opponentin palautteesta varsin paljon. Seminaariaineistossa ohjaajan kommentit ovat suurelta osalta reaktiivisia, kommentteja paitsi graduntekijän tekstiin paljolti myös opponentin palautteeseen. Erityisesti aineistoni seminaari-istuntojen loppuosissa esiintyy kyllä usein ohjaajan tuottamia palautevuoroja, mutta ne eivät tässä vaiheessa enää ole tekstipalautetta vaan pikemminkin työprosessin kommentointia ja yleisiä ohjeita. Ohjaajan toiminta seminaarissa tulee olemaan myöhemmän tutkimuksen teema.

neistossani paljon. Kuten seuraavista esimerkeistä voi nähdä, perääntymisrakenteet eivät sijaitse yksinomaan varsinaisen palautetoiminnon jälkeen. Toisinaan opponentti saattaa perääntyä palautteesta oikeastaan ennen kuin hän on sen edes kunnolla muotoillut.

Näissä rakenteissa on osin samankaltaisia piirteitä kuin erilaisissa myönnyttelyrakenteissa (esim. Antaki & Wetherell 1999; Couper-Kuhlen & Thompson 2000, 2005; Kauppinen 2006; Niemi 2010; Juvonen 2010). Esimerkiksi seuraava edellä esimerkissä 3 osittain esitelty katkelma noudattaa Couper-Kuhlenin ja Thompsonin (2005) hahmottelemaa *konsessiivisen korjauksen skeemaa*:

(13) SD1: 3

01 P: sä >totesit siitä vaa< et se ei
 02 suoranaisesti käsitelly Haagaa ja mm
 03 jos mä oon oikein ymmärtäny ni se ei
 04 käsittele ollenkaan Haagaa >et siinä<
 05 mielessä niinkun, (.) .hh se on: ehkä,
 06 (.) jotain siemeniä Haagalle mutta ei:,
 07 (0.5)
 08 P: et ehkä semmonen pieni, (.) vois
 09 jättää pois ehkä sen jonku, (.) heiton
 10 sieltä ihan siellä toinen rivi ylhäällä

Opponentti esittää ensin liioittelevan väitteen (*se ei käsittele ollenkaan Haagaa*, r. 3–4), jota seuraa myönnytys (*ehkä, (.) jotain siemeniä Haagalle*, r. 5–6) ja lopuksi taas muokattu väite (*mutta ei*; r. 6). Tässä katkelmassa muokattu tai uudelleenmuotoiltu väite on implikoitu: *mutta*-konjunktio ja kieltomuoto implikoivat paluuta alkuperäisen väitteen suuntaan, mutta tarkka muotoilu jää tekemättä (ks. Koivisto, tekeillä).

Konsessiivisia korjauksia esiintyy opponentin palautteessa, mutta ei kovin usein. Formaaleja myönnyttelyrakenteita noudattavat jaksot ovat kuitenkin osa laajempaa ja opponentin palautteessa hyvin yleistä ilmiötä: opponentti antaa palautetta mutta perääntyy sitten sanomastaan tai asettaa sille varauksia. Tällainen perääntyminen on seuraavassa esimerkissä:

(14) (edellä esim. 8), SC4: 12

01 (1.0)
 02 P: ja ja, (.) täs on tämmönen yks lähde v:iite
 03 mitä mä en löytäny tuolt täll'nen
 04 Lindblom, (.) yheksänkaks ni mun
 05 mielest [se ei] ollu tuol lähdeluettelos
 06 G: [mm.]
 07 P: ollenkaa?
 08 G: voi olla.
 09 P: mut se oli siin tos alustavassa sieltä mä

10 ainaki (.) löysin.
 11 O: .mt
 12 G: j:oo.
 13 P: se [vissiin puuttu tost kokonaan.]
 14 G: [onkohan se tota, (-)]
 15 O: siis Lindblom [yheksänkytkaks.]

Opponentti tuo katkelman aluksi esille sen, että gradutekstissä on puute, lähdeluettelosta puuttuu ilmeisesti yksi lähde (r. 5–7). Tämän jälkeen, riveillä 9–10, hän kuitenkin ottaa puheeksi aiemman tekstiversion, jossa kyseistä ongelmaa ei ollut. Graduntekijä on siis kyllä aiemmin huolehtinut asiasta, ja tämänhetkinen puute on siis yksittäinen, ehkä sattumakin. Opponentin perääntymisessä käyttämä argumentti, se, että graduntekijä on aiemmassa versiossa maininnut kyllä lähteen, on suhteellisen usein toistuva perääntymisen muoto: opponentti kritisoi tekstiä tuomalla esille siinä esiintyvän puutteen mutta huomioi sen jälkeen jotain myönteistä, jota graduntekijä on tehnyt. Opponentti tasapainottaa kritiikkiään tuomalla esille graduntekijän positiivisen toiminnan. Lopulta hän kuitenkin palaa alkuperäiseen ongelmaan (r. 13).

Aineistostani on löydettävissä kaikkiaan viisi tällaista yleistä argumenttia, joita opponentti käyttää palautteestaan perääntyessään. Nämä ovat:

- 1) gradunteon yleiset käytänteet, yleensä rajausta (*jollaki laillaha se pitää rajata*)
- 2) tekstin oletettu keskeneräisyys (*tää on varmaan aika paljon kesken*)
- 3) graduntekijän toiminnan positiivisen puolen huomioiminen (*tuleeha se siinä sitte il↑mi*)
- 4) graduntekijän autonomian osoittaminen (*se on semmonen asia mikä sun pitää tietysti miettiä sitte itte mutta*)
- 5) opponentin oman toiminnan kyseenalaistaminen.

Luettelon viimeinen kohta, opponentin oman toiminnan kyseenalaistaminen, toteutuu eri tavoilla. Opponentti voi kyseenalaistaa kommenttinsa relevanssin (*mut tää nyt menee tämmöseks ja se ei ehkä oo tässä vaiheessa oleellista*) tai oman kompetenssinsa palautteen antajana (*mutta se voi olla enemmän mun syy kun kuin tekstin vika*). Lisäksi hän voi tuoda esille itse tekemänsä samankaltaisen virheen (*mä oon ite laittanu näin*). Tätä viimeistä vaihtoehtoa Penttinen (2005) kutsuu *vertaispuheeksi*. Siinä opponentti identifioituu itse myös graduntekijäksi ja korostaa asemaansa vertaisena sekä myös samanlaisten virheiden tekijänä.

Edellä olevassa esimerkissä 14 argumenttina oli siis graduntekijän toiminnan huomioiminen. Tarkastelen vielä yhtä esimerkkiä, jossa perääntymisen argumenttina on opponentin oman kompetenssin kyseenalaistaminen:

(15) SD1: 19

01 (4.0) ((kolinaa ja rapinaa))
 02 P: sit seuraavasta,
 03 (1.0)
 04 P: kappaleesta se tuntuu et se on niinku-
 05 se on oikeestaa, (.) >siihen mä oon<

06 kirjottanu viereen et tää on varmaan
 07 aika paljon kesken mutta sanotaan nyt
 08 sitte kuitenkin et siinä sä pääset aika,
 09 (2.0)
 10 P: aika m:oisella vauhdilla pääset kyllä
 11 niinku ihanteellisesta yhteiskunnasta
 12 jälleenrakennuskauden
 13 pientalorakentamisee tossa, (.)
 14 viidentoista rivin aikafna [että,f]
 15 G: [°joo.°]
 16 ?: hhh
 17 P: et siinä(h) (.) s(h)iin oli [aik(h)a]
 18 ?: [mfff]
 19 P: (.) aika nopeeta, (.) nopeeta
 20 ajatuksenjuoksua et,
 21 G: [°joo.°]
 22 P: et mä en,
 23 (1.2)
 24 ihan pysynyt perässä siinä, (.) siinä
 25 → nopeudessa mutta se voi olla, (.)
 26 → enemmän mun syy kun, (.) kuin tekstin
 27 → vika.
 28 (4.0)
 29 O: .hhh khyh
 30 (0.5)
 31 O: öhh .mff

Alussa opponentti mainitsee taas kommentoitavan kohdan ja aloittaa varsinaisen palautteen tuntemuksen kuvailulla. Seuraa katkaisu ja uudelleenaloitus (r. 4–5), joka sekin katkeaa. Lopulta opponentti aloittaa uudestaan tekemällä varauksen: hän on merkinnyt tekstiin, että uskoo kyseisen kohdan olevan keskeneräinen.⁹

Tämän jälkeen opponentti esittää varsinaisen palautteensa. Opponentti toteaa, että hänen mielestään tekstissä edetään temasta toiseen hyvin nopeasti. Tässä vaiheessa ei ole vielä selvää, että kyseessä on ongelman esilletuonti. Riviltä 22 alkaen opponentti tuo kuitenkin esille sen, että hän ei ”pysynyt perässä”. Tämä on selkeä ongelman muotoilu. Tätä seuraa kuitenkin hyvin pian perääntyminen. Opponentti sanoo, että ehkä

9. Tekstin mahdolliseen keskeneräisyyteen viittaaminen on opponentin palautteessa varsin usein toistuva piirre. Sinällään konventio voi vaikuttaa turhalta: koko palautteen lähtökohta on se, että teksti on vielä keskeneräinen ja graduntekijä tulee sitä vielä muokkaamaan. Ohjaaja ei esimerkiksi omassa palautteessaan viittaa tekstin keskeneräisyyteen koskaan. Mainitsemalla toistuvasti tekstin keskeneräisyyden opponentti kuitenkin korostaa sitä, että hän ei kuvittele kyseisen version olevan parasta, mitä graduntekijä saa aikaiseksi. Toisaalta keskeneräisyyden mainitsemalla opponentti varmistelee oman palautteensa relevanssia tuomalla eksplisiittisesti esiin mahdolliset varaukset ja varautumalla vasta-vaikatteisiin. Keskeneräisyyteen vetoaminen on nimittäin myös yksi graduntekijän keinoista puolustautua kritiikkiä vastaan.

vika ei ollutkaan tekstissä vaan opponentissa itsessään. Myös Tracy (1997: 101) on tunnistanut samankaltaisen palautteen käytetyn siirron ("It's me, it's not you") ja toteaa sen pehmentävän palautteen kriittisyyttä. Penttinen (2005) kutsuu tällaista puhetaapaa *noviisipuheeksi*. Siinä opponentti vähättelee omaa kompetenssiaan ja positioi itsensä ongelman lähteeksi.

Antaki ja Wetherell (1999) tuovat esille myönnyttelyn monikäyttöisyyden retoriisena keinona. Myönnyttely osoittaa, että puhuja ei ole sokea vastakkaisille näkemyksille eikä häntä voi syyttää niiden huomioimatta jättämisestä. Samalla se toisaalta vahvistaa puhujan oman alkuperäisen argumentin arvoa. Konsessiiviset rakenteet ylipäättään esittävät kaksi eri asiantilaa samanaikaisesti päteviksi mutta implikoivat kuitenkin jonkinasteista yhteensopimattomuutta (ISK 2004: §1139). Opponentin myönnytykset ja erilaiset perääntymisliikkeet osoittavat, että opponentti pystyy huomioimaan muutkin näkökannat ja ratkaisujen perustelut sekä pohtimaan palautteen relevanssia.

Erilaiset myönnyttelevät rakenteet soveltuvat erityisen hyvin tilanteisiin, joissa arvostetaan rationaalisuutta ja erilaisten näkökulmien huomioimista (Antaki & Wetherell 1999: 25). Oppimistilanteet, jollainen graduseminaarikin luonnollisesti on, ovat yksi tällaisista ympäristöistä. Opponentin on tärkeä osoittaa, että hän pystyy huomioimaan erilaiset näkökulmat palautetta antaessaan. Esimerkiksi Penttinen (2005: 125) pitää vaihtoehtoisten näkemysten huomioimista ja esilletuontia graduseminaarissa kompetenssin merkinä. Itsereflektio, omien näkökulmien kyseenalaistaminen ja punnitseminen sekä eräänlainen metaoppiminen ovat yleisesti ottaen kaikissa pedagogisissa tilanteissa arvostettuja piirteitä (Vehviläinen & Lindfors 2005: 191).

Retoriikan opetuksessa (esim. Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971) tuodaan toisinaan esille, että vastakkaisten näkökulmien huomioiminen myönnyttelyn avulla on hyvä tapa selviytyä potentiaalisesti hankalasta, erimielisyyttä sisältävästä keskustelusta. Käytäntö soveltuu erityisen hyvin tiettyihin tilanteisiin, esimerkiksi arvioihin (Couper-Kuhlen & Thompson 2000: 382–383). Samalla myönnyttely on kuitenkin myös merkki siitä, että tilanteessa käsitellään arkaluontoisia tai erimielisyyttä herättäviä asioita (Antaki & Wetherell 1999: 25). Erilaiset myönnyttelevät rakenteet ja perääntyminen toimintana palvelevat siis samanlaisia funktioita kuin aiemmin esitellyt keinot, esimerkiksi palautteen kehystäminen tai sen varauksellinen muotoilu. Tämän lisäksi perääntyminen tuo esille opponentin kompetenssia eli osoittaa, että hän kykenee tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja tuntee gradunteon konventiot.

Opponentin toimintaan sisältyy ristiriitaisia odotuksia ja paineita. Palautteen antaminen on opponentin institutionaalinen tehtävä, ja hänen toimintaansa arvioidaan siitä suoriutumisen perusteella. Kuten Couper-Kuhlen ja Thompson (2000: 403) toteavat, argumentoivassa kontekstissa samanmielisyyks ei välttämättä ole tavoiteltu orientaatio. Toisaalta opponentin on pyrittävä suojelemaan myös graduntekijän, vertaisensa, kasvoja. Edellä kuvattujen kaltaiset retoriset siirrot tarjoavat keinon tasapainoilla näiden erilaisten vaatimusten välissä.

3 Opponentin vuorot ja muiden osallistujien toiminta

Tarkastelen lopuksi vielä kahta esimerkkiä, jotka havainnollistavat ohjaajan ja graduntekijän roolia seminaarissa sekä sitä, miten heidän toimintansa vaikuttaa vahvasti siihen, miten opponentti palautevuoronsa muotoilee.

Ensimmäinen katkelma on jossain määrin äärimmäinen esimerkki graduseminaarin vuorottelusta. Se havainnollistaa kuitenkin hyvin seminaarin asetelmaa. Katkelmassa opponentti ehdottaa, että graduntekijä siirtäisi tiettyjä tekstin kohtia aiemmaksi. Ohjaaja kuitenkin tyrmää opponentin ehdotuksen:

(16) SD1: 6

```

01      (1.2)
02      P: okei jatketaan sitte >sit sul on<
03      täällä, (.) näitä,
04      (0.8)
05      P: vihasia kirjoituksia sulle ittelles tossa
06      yks piste kolmessa. mä voisin vastata
07      siihen .hh siihen sitten mitä mulle
08      tuli mieleen siitä että,
09      (0.5)
10      P: must täs oli jonkun verran jo, (.) täst
11      aiheest niinku mist sie oot alottanu tässä
12      ni siit oli jo siellä, (.) sivulla kolme,
13      (.) ja, (.) siinä ihan sun, (.) niinku, (.)
14      ↑ ((G katse P:hen))
15      johdannossa ja alkusanoissa ja ehkä ((G nyökkäilee))
16      tuntuu et sit, (.) s::iellä alussa
17      s:aattais ehkä olla, (.) tilaa sitte joilleki
18      ajatuksille tosta, (.) tosta en mä oo
19      ollenkaa v::v- varma mutta musta se ois ((G nyökkäilee))
20      ihan niinku tuntuu et siin on ihan hyviä,
21      (0.5)
22      P: hyviä kysy[myksiä] ja tavallaan semmosia
23      S:      [khhm ]
24      P: vähän samanlaisia ku ne oli ne kysymykset
25      mitä (sä olit siihen) alkuun laittanu ni ((G nyökkäilee))
26      tossa että, (.) ehkä ku sä niitä, (.) m-
27      muotoilet ja mietit ni voi olla et tosta ((G nyökkäilee))
28      siirtys jotaki sinnepäi. (.) sinne[päi.
29      O:      [must
30      nuo on kyl aika alussa ku ollaa sivulla
31      viis.
32      (.)
33      P: .joo(h)

```


34 O: mhyhy fne ei niink(h)u, (.) kauheen
 35 paljon alumpaa niinku pääse.f
 36 P: nii no joo se on tietysti ihan totta,
 37 S: °onks tää nyt [--°
 38 P: [totta mut että,
 39 (1.8)
 40 P: sit sitä mä mietin myöski et, (.) onks::

Esimerkissä opponentin vuoro on hyvin pitkä ja moniosainen. Graduntekijän responssi on puolestaan hyvin minimaalista. Käytännössä graduntekijä vain nyökyttelee päätään muutamaa otteeseen opponentin vuoron aikana (r. 15, 19, 25, 27), ja opponentin vuoron loppupuolella hän tekee merkinnän papereihinsa. Ohjaaja kuitenkin keskeyttää keskustelun ja käytännössä tyrmaa opponentin palautteen. Hän tekee sen leikkisästi naureskellen, mutta viesti on selvä: opponentin ehdottama muutos ei ole relevantti. Opponentti reagoi ohjaajan kommentteihin jossain määrin ambivalentisti: hän tekee myönnytyksen ohjaajan näkemyksen suuntaan (r. 36–38), mutta sekvenssin lopussa tuleva *mut että* tuntuu implikoivan paluuta omaan kantaan (ks. Koivisto, tekeillä). Vasta-argumentti jää kuitenkin ilmaan, ja pitkän tauon (r. 39) jälkeen opponentti siirtyy seuraavaan kohtaan tekstissä.

Pitkiä ja moniosaisia vuoroja esiintyy luonnollisesti myös monenlaisissa muissa konteksteissa, esimerkiksi aikuiskoulutuksen ohjaustilanteissa (Vehviläinen 1999), lääkärin vastaanotolla (Lindholm 2003) sekä oikeudenkäynneissä tai poliisikuulusteluissa (Linell, Hofvendahl & Lindholm 2003). Näissä konteksteissa on havaittu, että moniosaiset vuorot ovat ensinnäkin yritys ratkaista monimutkaisia kommunikatiivisia tehtäviä, joihin sisältyy usein ristiriitaisia vaatimuksia. Toisaalta moniosaiset vuorot ovat myös yritys kutsua laajempaa responsia. Nämä molemmat pätevät myös opponentin palautteessa.

Edellinen esimerkki on varsin äärimmäinen. Yleensä graduntekijä sanoo edes jotain palautteen aikana, ja ohjaajan kommentti taas on harvoin näin suoraviivainen. Esimerkki kuvastaa kuitenkin hyvin tilannetta, jossa opponentti on: graduntekijän suhtautuminen palautteeseen jää jossain määrin epäselväksi, ja ohjaaja voi lopulta kumota palautteen kokonaan.

Tarkastellaan lopuksi vielä esimerkkiä, joka kuvaa opponentin tekstipalautteen vuorottelujäsennyksen erikoisuuksia ja toisaalta opponentin epävarmuuden osoituksia ja perääntymisliikkeitä. Esimerkissä opponentti ehdottaa muutoksia gradutekstin toisen luvun käsittelyjärjestykseen:

(17), SA1: 12

01 (3.0)
 02 P: .hh sit mä jäin mieltii just näiden,
 03 (0.5)
 04 P: <kakkos>luvun,
 05 (1.0)
 06 alalukujen,

07 (0.5)

08 P: niiku järjestystä. (.) >et em mä tiiä<

09 sit ku oli puhetta ku oli nyt puhetta

10 siit että miten täs teoria- än äs

11 teoriaosuudes et, (.) esittelis sellasta

12 relevanttia, (.) oman työn kannalta, (.)

13 G: °mm?°

14 P: mut et jos sä oot niinku, (.) >en mä

15 tiedä et jos:<, (.) on,

16 (0.5)

17 P: pitäskö täst alottaa ehkä tost perin-

18 >en mä tiedä<,

19 (2.0)

20 P: [pitäskö.]

21 G: [@nii:.ë] (.) mjoo. (.) °totta.°

22 (1.0)

23 O: mitä sä sanoit et alottaa,=

24 P: =et oisko se et alottas tost, (.) niinku,

25 (0.5)

26 P: perinteen. (.) en mä tiedä.

27 (.)

28 G: et kaks [piste kakkonen tulis tohon.]

29 P: [mul tuli semmonen olo joten]ki

30 niinku että,

31 (0.5)

32 P: voisko tää järjestys olla toinen. ↑ei:

33 nyt välttämättä mut,=

34 O: =joo.

35 (.)

36 G: mmm.

37 (.)

38 O: varmaa vois [juu et tää on nyt,]

39 P: [tai alottas]

40 sitte niinku sit et n- näin on ollu mut

41 sit [on] niinku

42 G: [nii.]

43 P: kuiten[ki eiks tää oo]kuitenki

44 O: [nii se alkaa kauempaa.]

45 P: uutta tää oppimisenäkökulma tähän.

46 G: joo.

47 O: joo.

48 P: et se tuli vähän niinku must,

49 (3.0)

50 P: ((kääntää sivua)) sitte täs oli must

Graduntekijän vastaus (r. 21) ilmaisee poikkeuksellisen selkeästi hänen kantansa. Vastaus koostuu kolmesta selkeästä prosodisesta yksiköstä. Ensimmäinen, *nii*-partikkeli tuntuu vielä ilmaisevan sitä, että graduntekijä pitää opponentin ehdotusta mahdollisena mutta vielä prosessoii sitä. Partikkelit *mjoo* ja *totta* tämän jälkeen osoittavat, että graduntekijä pitää ehdotusta relevanttina. Sorjosen (2001b) mukaan direktiivin vastauksena tuotettu *nii* pitää ehdotusta mahdollisena ja *joo* puolestaan ilmaisee voimakkaammin hyväksyntää. Graduntekijä osoittaa selkeästi pitävänsä neuvoa ainakin harkitsemisen arvoisena.

Ohjaajan tarkistuskysymyksen (r. 23) jälkeen opponentti muotoilee neuvonsa uudelleen, yhä varsin varauksellisena (r. 24–26). Seuraavaksi ohjaajan korjausaloitteeseen reagoikin graduntekijä. Hän muotoilee opponentin neuvon toisella tapaa. Tämä on selvä osoitus siitä, että graduntekijä on ymmärtänyt palautteen ja suhtautuu siihen myönteisesti. Opponentti muotoilee neuvon vielä kerran perustellen neuvoa vielä subjektiivisella kokemuksella tai intuitiolla *mul tuli semmonen olo jotenki niinku että (0.5) voisko tää järjestys olla toinen*. Silti yhä tätäkin neuvoa seuraa perääntyminen (r. 32–33).

Rivillä 38 myös ohjaaja osoittaa hyväksyvänsä neuvon ainakin mahdollisena (*varmaa vois*). Tämän jälkeen opponentti jatkaa yhä neuvonsa muotoilua antaen vielä vaihtoehtokysymykseksi muotoillun perustelun neuvolleen (r. 39–45), jonka sekä graduntekijä että ohjaaja vahvistavat.

Tässä katkelmassa opponentti toistaa yhä uudestaan ilmausta *en mä tiedä* eri variantteineen (r. 8, 14–15, 18, 26). Edwardsin (2000: 351) mukaan hieman samankaltainen ilmaus *I literally know nothing* (*en todellakaan tiedä mitään*) on eräänlaista ”äärimäisyyden tekemistä”. Sitä saatetaan toistaa keskustelussa monta kertaa, vaikka läsnä on todisteita siitä, että puhuja kyllä tietää jotain. Edwardsin mukaan kyseessä on pikemminkin performatiivinen tarjous siitä, miten vuorovaikutuksessa tulisi edetä: puhuja toivoo vastaanottajan reagoivan ja antavan ja lisätietoja. Myös Waring (2001) on havainnut, että *I don't know* esiintyy seminaarissa usein hyvin muotoiltujen argumenttien ympärillä. Fraasia ei käytetä tietämättömyyden ilmauksena vaan pikemminkin silloin, kun seminaarin osallistuja hakee näkemykselleen ratifiointia mutta sellainen jää uupumaan.

Opponentin palautevuorojen vastaanotto on usein hyvin epämääräistä. Edellisessä esimerkissä palautteen vastaanotto on kuitenkin poikkeuksellisen selkeää. Sekä graduntekijä että ohjaaja osoittavat selvästi ymmärtäneensä neuvon ja lisäksi hyväksyvänsä sen. Huomionarvoista onkin, että tämän jälkeen opponentin loput vuorot eivät sisällä enää yhtään *en mä tiedä* -ilmausta. *en mä tiedä* hakee responssia. Kun responssi on yksiselitteistä ja hyväksyvää, toisin sanoen kun opponentin asiantuntemus on tässä tilanteessa ratifioitu, *en mä tiedä*, epävarmuuden osoitukset ja perääntymisliikkeet tulevat tarpeettomiksi.

4 Lopuksi

Erilaiset institutionaaliset asetelmat on alun perinkin luotu mahdollistamaan keskustelua asioista, jotka poikkeavat tavallisesta arkikeskustelusta ja ovat toisinaan myös ar-

kaluontoisia (Drew & Heritage 1992; Linell & Bredmar 1996). Myös graduseminaari ja opponentin tekstipalaute ovat lähtökohtaisesti tällaista toimintaa. Voi ajatella, että niiden tarkoituksena on luoda puitteet toiminnalle, joka arkipäivän näkökulmasta on varsin poikkeuksellista sekä funktioltaan että toteutukseltaan.

Palautteen antaminen on jo itsessään hienovaraista toimintaa. Opponentti kommentoi toisen opiskelijan henkilökohtaista kirjallista tuotosta. Se ei ole helppoa sen enempää tekstin kirjoittajalle kuin palautteen antajallekaan. Palautteen antamista koskevilla ohjeilla (esim. Lindblom-Ylänne & Wager 2002; Nummenmaa & Lautamatti 2004) toistetaan usein ohjetta ”kommentoi tekstiä, älä henkilöä”. Ohje on ymmärrettävä ja inhimillinen mutta samalla kuitenkin epätarkka, sillä tällaista jaottelua ei käytännössä pysty tekemään. Tekstin kommentoiminen on aina samalla myös kirjoittajan prosessin ja henkilökohtaisen onnistumisen kommentoimista (ks. myös Vehviläinen & Svinhufvud 2009). Kuten edellä esimerkissä 13 nähtiin, kehuissa opponentti kyllä henkilöi palautteen (*toi laivametafora oli tosi mielenkiintoinen minkä sä toit tossa*). Jos kriittisissä kommenteissa toimitaan toisin, opponentin toiminta on eräänlaista ”sensiitiivisyyden tekemistä” (engl. *doing being sensitive*): opponentti pehmentää arkaluontoista asiaa mutta tulee samalla osoittaneeksi, että asia on arkaluontoinen (ks. Bergmann 1992; Schegloff 1980).

Neuvomisen ja kritiikin delikaattius ei luonnollisesti ole gradun kirjoittamiselle ja opponoinnille ainutlaatuista. On toistuvasti osoitettu, kuinka neuvot (esim. Heritage & Sefi 1992; Hutchby 1995) tai kannanotot ja arviot (esim. Pomerantz 1984; Schegloff 2007) ovat usein monella tavalla ongelmallisia toimintoja. Kirjoitetusta tekstistä annettuun palautteeseen liittyy kuitenkin omia hienovaraisia kysymyksiä: Kirjoittaminen kietoutuu aina kirjoittajan omaan identiteettiin (Ivanič 1998), ja kirjoitusta kommentoitaessa kommentoidaan samalla myös kirjoittajaa henkilökohtaisella tasolla. Kirjoittamisen ohjauksessa on myös olemassa käsite *kirjoittajan oikeus omaan tekstiinsä* (ks. esim. Ferris 2003), jolla korostetaan sitä, että tekstin tuottaja ja myös lopullisten ratkaisujen tekijä on kirjoittaja, ei palautteen antaja. Opponentin on siis tasapainoiltava graduntekijän autonomian säilymisen ja oman palautteenantovelvollisuutensa välillä.

On syytä huomioida myös, että opponenttina toimiminen on *vertaispalautetta*. Palautteen antaja ja vastaanottaja ovat molemmat opiskelijoita, ja he tekevät kumpikin samalla omaa graduaan. Palautteen antajalla ei siis ole tässä tapauksessa pysyvään institutionaaliseen asemaan perustuvaa auktoriteettia. Neuvojen antaminen ja toisen työn arvioiminen toimintoina luovat kuitenkin epätasa-arvoisen asetelman, ne asettavat toisen opiskelijoista asiantuntijan rooliin (ks. Hutchby 1995), halusi tämä sitä tai ei. Opponentista tulee siis hetkellisesti asiantuntija. Tämä on oppimisen näkökulmasta yksi opponoinnin tarkoituksista. Opponointi on tietynlaista *perifeeristä osallistumista* (engl. *peripheral participation*, Wenger 1999; ks. myös Ivanič 2004): ohjaaja säilyttää ryhmässä lopullisen auktoriteetin ja asiantuntijan sekä samalla vastuunkantajan roolin, mutta opponentti opettelee hetkellisesti asiantuntijana toimimista ja esiintymistä.

Huomionarvoinen seikka opponenttina toimimisessa on myös se, että opponentin toiminta on itsessään arvioinnin alaista. Opponointi on opintosuoritus. Joskus graduseminaarista annetaan arvosana, ja tällöin opponointi on osa arvioinnin perusteita. Silloinkin, kun arvosanamuotoista arviointia seminaarista ei ole, tekevät ohjaajan ja

muiden seminaarilaisten läsnäolo opponentin toiminnasta arvioinnin alasta.¹⁰ Oman inkompetenssin paljastaminen on uhkaavaa tällaisessa tilanteessa (ks. Tracy 1997).

Läsnä oleva yleisö vaikuttaa opponointiin myös muulla tavoin. Hutchby (1995) on osoittanut, että yleisön läsnäolo vaikuttaa esimerkiksi radio-ohjelmassa annettujen neuvojen muotoiluun: ne muotoillaan paitsi neuvon pyytäjälle myös koko yleisölle. Seminaarissa tämä on nähtävissä selvimmin ohjaajan toiminnassa. Ohjaaja suuntaa neuvojaan usein koko ryhmälle ja tekee ohjeistaan geneerisiä, koko ryhmää koskevia. Opponentin toiminta neuvoja antaessa on hienovaraisempaa, ja hän harvemmin suuntaa neuvojaan laajemmalle yleisölle (oikeastaan tätä esiintyy vain yksiselitteisten, ulkoasuun tai oikeinkirjoitukseen liittyvien normien kohdalla). Silti on varmastikin kiistatonta, että läsnä oleva yleisö vaikuttaa myös opponentin palautteen muotoiluun.

Graduseminaari ja opponentin tekstipalautteen erityispiirteet institutionaalisen vuorovaikutuksen muotona näkyvät vuorovaikutuksessa eri tavoin. Yksi institutionaalille vuorovaikutukselle tyypillisistä piirteistä on tiettyjen kaavamaisien toimintatyyppien ja toimintaa ohjaavien välineiden, esimerkiksi lomakkeiden, käyttö (Drew & Heritage 1992; Arminen 2005). Tämä helpottaa sensitiivisten topiikkien käsittelyä: asia tulee käsitellä, koska niin tehdään aina tässä vaiheessa. Graduseminaarissa toiminta ei ole aivan näin formaalia, mutta jonkinlainen pyrkimys samankaltaiseen asetelmaan on havaittavissa. Aineistoni seminaari-istunnoissa opponentit etenevät palautteessaan lähes aina tekstinmukaisessa järjestyksessä, lineaarisesti, sivulta toiselle (ks. myös Svinhufvud 2008; Vehviläinen & Svinhufvud 2009). Toisenlaisiakin etenemisvaihtoehtoja voisi kuvitella olevan (esim. temaattinen järjestys tai tärkeysjärjestys). Lineaarinen järjestys tuntuu kuitenkin tarjoavan turvallisen etenemistavan. Tällöin asioita käsitellään siksi, että ne tulevat seuraavana eteen, tai siksi, että siinä kohdassa opponentilla on merkintä tekstissä. Potentiaalisesti delikaattiin toimintaan on siis eräänlainen etenemisjärjestyksen suoma lupa. Monet opponentin palautevuoroissa ja erityisesti niiden aloituksissa ilmenevät piirteet (esim. tauot sekvenssien välillä, *no sit* -siirtymä, *mä jään miettii* -kehys) liittyvät tähän formaaliin tapaan edetä palautteen antamisessa.

Vuorottelun näkökulmasta opponentin tekstipalautteelle ovat tunnusmerkkisiä seuraavat asiat: 1) Opponentti on aloitteellinen puhuja, ja sekvenssin ensimmäinen vuoro on opponentin muotoilema palautevuoro. 2) Opponentin palautevuoro on eksplisiittisesti suunnattu graduntekijälle, mutta sillä on yleisö. 3) Graduntekijän vastaukset ovat varsin niukkoja. 4) Lopullinen institutionaalisen asiantuntijan rooli on ohjaajalla. Ohjaaja voi siis kommentoida paitsi graduntekijän vastauksia myös opponentin palautetta. Vaikka opponentti periaatteessa vastaa agendasta tekstipalautteen puitteissa (esimerkiksi milloin siirrytään seuraavan luvun kommentoimiseen), ohjaaja voi ohittaa opponentin toiminnan esimerkiksi toteamalla, että edellisestä teemasta pitäisi vielä keskustella.

10. Se, että opponentin toiminta on arvioinnin kohteena, tulee esille esimerkiksi seuraavista ohjaajan haastatteluun perustuvista sitaateista: "Olen hämmästynyt et miten hienosti ne on opponoinu." (Kajala 1996: 26) ja "– [opponentit] toimivat ohjaajan mielestä erityisen hyvin ja [opponenttien] kritiikistä oli aivan ilmeisesti myös hyötyä tekijöille." (Kovala 1996: 281).

Edellä olen tarkastellut opponentin kriittistä palautetta sisältävien palautevuorojen rakentumista ja niiden varauksellista muotoilua monesta eri näkökulmasta. Kuten on nähty, varauksellisuus toteutuu hyvin monella vuorovaikutuksen eri tasolla. Ensinnäkin opponentin palaute etenee varsin kaavamaisesti tekstinmukaisessa järjestyksessä. Tämä muistuttaa asetelmaa, joka esiintyy monenlaisissa muissakin institutionaalisissa tilanteissa (lomakkeen täyttäminen, lääkärin vastaanoton säännönmukaisesti toistuvat osat). Rutiininomaiseen etenemiseen liittyvät myös tyypillisesti selkeät tauot ja siirtymät palautesekvenssien välissä.

Kritiikkiä sisältävien palautevuorojen aloitus tapahtuu tyypillisesti pitkällä orientoivalla johdannolla sekä usein *mä jäin miettiä*- tai *mulle tuli mieleen*-tyyppisillä kehyksillä. Erityisesti palautevuoron alkuosassa esiintyy yleensä monenlaisia epävarmuutta, epäröintiä ja varauksia ilmaisevia aineksia, kuten taukoja, itsekorjauksia ja uudelleenaloituksia.

Itse ongelma ja ratkaisu ovat kriittisessä palautteessa tyypillisesti varovaisesti muotoiltuja. Toistuvia kielellisiä elementtejä ovat neuvoissa esiintyvät modaaliset verbit (yleensä *voida*), nollapersoonaa ja konditionaali sekä erilaiset modaaliset adverbit (esim. *ehkä*) ja skalaariset elementit (esim. *pikkasen*, *lyhyesti*). Toisinaan ongelmanmuotoiluissa evaluoiva adjektiivi jää kokonaan pois (*tää on ehkä vähän*).

Usein toistuva piirre on nopea perääntyminen kriittisestä palautteesta erilaisia myönnytteleviä rakenteita käyttäen. Perääntyminen tapahtuu esimerkiksi viittaamalla tekstin keskeneräisyyteen ja palautteen relevanssin kyseenalaisuuteen.

Ääri-ilmauksia ja niihin tehtyjä varauksia tutkineen Edwardsin (2000: 359) mukaan varauksilla on kolmenlaisia funktioita: 1) ne ovat sekventiaalinen vastaus haasteeseen, 2) ne osoittavat, että puhuja on kohtuullinen ja ottaa huomioon empiirisen todellisuuden eikä tee liioiteltuja väitteitä, ja 3) ne ylläpitävät alkuperäistä väitettä välttämällä niiden helpon kumottavuuden. Näihin syihin tuntuvat kietoutuvan myös opponentin ongelma-ratkaisu-palautteen erityispiirteet.

Edellä esitellyt tavat muotoilla kritiikkiä sisältävät palautevuorot auttavat opponenttia vastaamaan ensinnäkin siihen institutionaaliseen haasteeseen, että hän joutuu kommentoimaan toisen opiskelijan tekstiä. Toisaalta vuorojen monimutkainen muotoilu ja erilaiset perääntyvät liikkeet tuntuvat hakevan graduntekijältä responsia, joka muuten jää varsin vähäiseksi, toisin sanoen vastaavan sekventiaaliseen haasteeseen. Samalla kuitenkin omien näkemysten tentatiivinen esittäminen, omien kommenttien relevanssin pohtiminen sekä vastakkaisten näkökulmien esille tuominen antavat kuvaa kompetentista akateemisesta keskustelijasta. Opponentti pystyy siis näiden keinojen avulla tavallaan tasapainoilemaan noviisipuheen ja asiantuntijapuheen (Penttinen 2005) välillä.

Tracy (1997: 28–29) on kuvannut, kuinka opponentilla on samanaikaisesti kaksi huolta. Hänen on toisaalta vaikutettava älyllisesti kompetentilta, mutta samalla hänen on vältettävä sitä, että muut huomaavat hänen yrittävän vaikuttaa älykkäältä. Tracyn mukaan opponentin ristiriitainen tilanne johtaa vaikeisiin valintoihin. Esimerkiksi esitelmän pitäjälle esitetty vaikea kysymys on älykkyyden osoitus, mutta jos esitelmöijä ei osaa vastata kysymykseen, sen voidaan ajatella palvelevan vain kysyjää. Toisaalta samalla opponentin on vältettävä olemasta ”liian kiltti” (Tracy 1997: 33). Olen artikke-

lissani osoittanut, miten myös suomalaisen graduseminaarin opponentti tasapainoilee tällaisten ristiriitaisten odotusten ja asetelmien välissä.

Seminaarikeskustelussa on läsnä hyvin monenlaisia tarpeita: Seminaarin tarkoitus on tukea graduntekijän työskentelyä mutta toisaalta seminaari tuskin on pelkästään ohjaajan ajan säästämiseksi toteutettava ryhmäohjauksen muoto. Tavoitteena on myös opponentin ja muiden seminaarilaisten oppiminen. Pedagogisesta näkökulmasta voi kysyä, onko opponointi loppujen lopuksi ensisijaisesti palautteen antamista vai yritys saada graduntekijä ja ehkäpä muutkin puhumaan työstä vai muodostuuko keskeiseksi lopulta kuitenkin se, että opponentin toimintaa arvioidaan. On hyvin mahdollista, että opponointi ei voi onnistuneesti olla kaikkea tätä samanaikaisesti.

Lähteet

- ANTAKI, CHARLES – WETHERELL, MARGARET 1999: Show concessions. – *Discourse Studies* 1 s. 7–27.
- ARMINEN, ILKKA 2005: *Institutional interaction. Studies of talk at work*. Directions in ethnomethodology and conversation analysis. Aldershot: Ashgate.
- BERGMANN, JÖRG 1992: Veiled morality. Notes on discretion in psychiatry. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 137–162. Studies in interactional sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERKENKOTTER, CAROL – HUCKIN, THOMAS N. 1993: Rethinking genre from a sociocognitive perspective. – *Written Communication* 10 s. 475–509.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH – THOMPSON, SANDRA A. 2000: Concessive patterns in conversation. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Bernd Kortmann (toim.), *Cause – condition – concession – contrast* s. 381–410. Topics in English linguistics 33. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 2005: A linguistic practice for retracting overstatements. Concessive repair. – Auli Hakuinen & Margret Selting (toim.), *Syntax and lexis in conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction* s. 257–288. Studies in discourse and grammar 17. Amsterdam: John Benjamins.
- DREW, PAUL 2006a: Mis-alignments between caller and doctor in 'out-of-hours' telephone calls to a British GP's practice. – John Heritage & Douglas Maynard (toim.), *Communication in medical care. Interaction between primary care* s. 416–444. Studies in interactional sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2006b: When documents "speak". – Paul Drew, Geoffrey Raymond & Darin Weinberg (toim.), *Talk and interaction in social research methods* s. 98–122. London: Sage.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN 1992: Analyzing talk at work. An introduction. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 3–65. Studies in interactional sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, DEREK 2000: Extreme case formulations. Softeners, investment, and doing non-literal. – *Research on Language & Social Interaction* 33 s. 347–373.
- FERRIS, DANA R. 2003. *Response to student writing. Implications for second language students*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- FORTANET, INMACULADA 2004: I think. Opinion, uncertainty or politeness in academic spoken English. – *RAEL Revista Electrónica de Lingüística* s. 63–84.

- GERLANDER, MAIJA – LEVANDER, LENA M. – REPO-KAARENTO, SAARA 2006: *Säpinää seminaareihin. Opas seminaarityöskentelyn kehittämiseen*. Julkaisuja 4/2006. Helsinki: Viikin opetuksen kehittämisspalvelut, Helsingin yliopisto.
- GOODWIN, CHARLES – GOODWIN, MARJORIE HARNES 1992: Assessments and the construction of context. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* s. 147–189. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAKULINEN, AULI 1997: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- HALONEN, MIA (tulossa): Compliment responses in Finnish everyday conversations. Orienting to two contradictory competing expectations.
- HAVE, PAUL TEN 1999: *Doing conversation analysis. A practical guide*. Introducing qualitative methods. London: Sage.
- HEINONEN, ANNE 2006: *Palautteen antaminen gradunohjauskeskusteluissa. Keskustelunanalyttinen tutkimus*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen & Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- HERITAGE, JOHN – CLAYMAN, STEVEN 2010: *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Language in society 38. Chichester: Wiley-Blackwell.
- HERITAGE, JOHN – SEFI, SUE 1992: Dilemmas of advice. Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first time mothers. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 359–417. Studies in interactional sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHBY, IAN 1995: Aspects of recipient design in expert advice-giving on call-in radio. – *Discourse Processes* 19 s. 219–238.
- HUTCHBY, IAN – WOFFITT, ROBIN 1998: *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- IVANIČ, ROZ 1998: *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Studies in written language and literacy, vol. 5. Amsterdam: Benjamins.
- 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and Education* 18 s. 220–245.
- JUVONEN, RIITTA 2010: *Evaluoiva että*-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. – *Virittäjä* 114 s. 39–70.
- KALAJA, PAULA 1996: Kunnan seminaari. ”Vähän enemmän silleen dialogisesti”. – Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaarista* s. 19–38. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- KAUPPINEN, ANNELI 2006: Polyseeminen *vaikka* ja neuvottelun retoriikka. – *Virittäjä* 110 s. 162–189.
- KOIVISTO, AINO (tekeillä): Konjunktiot loppuasemassa. Jatkeita vai vuoronloppuisia partikkeleita? Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopiston suomen kielen oppiaine.
- KOSHIK, IRENE 2002: A conversation analytic study of yes/no questions which convey reversed polarity assertions. – *Journal of Pragmatics* 34 s. 1851–1877.
- KOVALA, URPO 1996: Seminaari-istunto metatekstinä. – Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaarista* s. 259–284. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- KRUSE, OTTO 2006: The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. – *Written Communication* 23 s. 331–352.
- KÄRKKÄINEN, ELISE 2006: Stance taking in conversation. From subjectivity to intersubjectivity. – *Text & Talk* 26 s. 699–731.
- LAITINEN, LEA 1995: Nollapersoona. – *Virittäjä* 99 s. 337–358.
- LAKOFF, GEORGE 1973: Hedges. A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. – *Journal of Philosophical Logic* 2 s. 458–508.
- LAURINEN, LEENA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – SAJAVAARA, KARI (toim.) 1996: *Seminaaridiskurssi. Diskurssseja seminaarista*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LEHTINEN, TAPANI 1983: Suomen konditionaalien morfologisesta ja semanttisesta motiivatiosta. – *Virittäjä* 87 s. 482–507.
- LINDBLOM-YLÄNNE, SARI – NEVGI, ANNE (toim.) 2009: *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro.
- LINDBLOM-YLÄNNE, SARI – WAGER, MAARET 2002: Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. – Sari Lindblom-Yläanne & Anne Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* s. 314–325. Helsinki: WSOY.
- LINDHOLM, CAMILLA 2003: *Frågor i praktiken. Flerledade frågeturer i läkare-patientsamtal*. Skrifter utg. Av Svenska litteratursällskapet i Finland 651. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- LINDSTRÖM, JAN – LINDHOLM, CAMILLA 2009: 'May I ask'. Question frames in institutional interaction. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction. Comparative dimensions* s. 180–205. Studia Fennica, Linguistica 14. Helsinki: Finnish Literature Society.
- LINELL, PER – BREDMAR, MARGARETA 1996: Reconstructing topical sensitivity. Aspects of face-work in talks between midwives and expectant mothers. – *Research on Language and Social Interaction* 29 s. 347–379.
- LINELL, PER – HOFVENDAHL, JOHAN – LINDHOLM, CAMILLA 2003: Multi-unit questions in institutional interactions. Sequential organizations and communicative functions. – *Text* 23 s. 539–571.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1996: Seminaari. Luokahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? – Leena Laurinen, Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskurssseja seminaarista* s. 39–84. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MAURANEN, ANNA 1997: Hedging and modality in revisers' hands. – Raija Markkanen & Hartmut Schröder (toim.), *Hedging and discourse. Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts* s. 115–133. Research in text theory 24. Berlin: Walter de Gruyter.
- 2004: "They're a little bit different"... Observations on hedges in academic talk. – Karin Aijmer & Anna-Brita Stenström (toim.), *Discourse patterns in spoken and written corpora* s. 173–198. Pragmatics & Beyond. New Series vol. 120 Amsterdam: John Benjamins.
- NIEMI, JARKKO 2010: Myönnytelymuotti. Erimielisyyttä enteilevä samanmielisyyden konstruktio. – *Virittäjä* 114 s. 196–219.
- NUMMENMAA, ANNA RAIJA – LAUTAMATTI, LIISA 2004: *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.
- PENTTINEN, LEENA 2005: *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- PERELMAN, CHAÏM – OLBRECHTS-TYTECA, LUCIE 1971 [1958]: *The new rhetoric. A treatise*

- on argumentation*. [La nouvelle rhétorique: traité de l'argumentation.] Käänt. John Wilkin-
son & Purcell Weaver. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 2004: Conversation analysis. – Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gu-
brium & David Silverman (toim.), *Qualitative research practice* s. 165–179. London: Sage.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA 1996: Puhe ja toiminta seminaarinäyttämöllä. – Leena Laurinen,
Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaaris-
ta* s. 85–125. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- POMERANTZ, ANITA 1978: Compliment responses. Notes on co-operation of multiple con-
straints. – Jim Schenkein (toim.), *Studies in the organization of conversational interaction* s.
79–112. New York: Academic Press.
- 1984: Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred
turn shapes. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action.
Studies in conversation analysis* s. 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1986: Extreme case formulations. A way of legitimizing claims. – *Human Studies* 9 s.
219–229.
- RAEVAARA, LIISA 2000: *Potilaan diagnoosiehdotukset lääkärin vastaanotolla. Keskustelun-
analyttinen tutkimus potilaan institutionaalisista tehtävistä*. Suomalaisen Kirjallisuuden
Seuran toimituksia 791. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAUNIOMAA, MIRKA 2007: Stance markers in spoken Finnish. *Minun mielestä* and *minusta* in
assessments. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evalua-
tion, interaction* s. 221–252. Pragmatics & beyond. New series 164. Amsterdam: Benjamins.
- RIHU, KATJA 2008: *Direktiivit terveydenhoitajan vastaanotolla*. Pro gradu -tutkielma. Hel-
singin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- SAJAVAARA, KARI 1996: Diskurssit seminaarissa. Johdattelua aiheeseen. – Leena Laurinen,
Minna-Riitta Luukka & Kari Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaaris-
ta* s. 5–18. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- SANDBLUND, ERICA 2004: *Feeling by doing. The social organization of everyday emotions in aca-
demic talk-in-interaction*. Karlstad University studies. Karlstad: Karlstad University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1980: Preliminaries to preliminaries. "Can I ask you a question" –
Sociological Inquiry 50 s. 104–152.
- 2007: *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis vol. 1*. Cam-
bridge: Cambridge University Press.
- SEEDHOUSE, PAUL 2005: Conversation analysis as research methodology. – Keith Richards
& Paul Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis* s. 251–266. New York: Palgrave
Macmillan.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Suomen perfektin merkityksestä keskusteluaineiston valossa. –
Virittäjä 101 s. 2–26.
- SILVERMAN, DAVID 1997: *Discourses of counselling. HIV counselling as social interaction*.
London: Sage.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2001a: Lääkärin ohjeet. – Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä &
Kari Eskola (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla* s. 89–111. Tampere: Vastapaino.
- 2001b: *Responding in conversation. A study of response particles in Finnish*. Pragmatics &
beyond. New series 70. Amsterdam: John Benjamins.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – LAAKSO, MINNA 2005: Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitus-
tavat ja vuorovaikutustehtävät. – *Virittäjä* 109 s. 244–271.
- STRAUB, RICHARD – LUNSFORD, RONALD F. 1995: *Twelve readers reading. Responding to col-
lege student writing*. Written language. Cresskill: Hampton Press.

- SUOJALA, MARJA 1989: Varaukset. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja* s. 118–123. Kieli 1. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2008: Palaute ongelmanratkaisuna. Opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. – *Kasvatus* 39 s. 439–455.
- TAINIO, LIISA 1996: Kannanotosta arkikeskustelussa. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 81–108. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- TRACY, KAREN 1997: *Colloquium. Dilemmas of academic discourse*. Advances in Discourse Processes 60. New Jersey: Ablex.
- VEHVILÄINEN, SANNA 1999: *Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 2009: Problems in the research problem. Criticism and resistance in academic supervision encounters. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 6 s. 185–201.
- VEHVILÄINEN, SANNA – LINDFORS, OLAVI 2005: ”Varmaan se oma itsetunto on nousussa”. Itsereflektio ja kohentunut vointi haastattelupuheessa. – *Aikuiskasvatus* 25 s. 191–202.
- VEHVILÄINEN, SANNA – SVINHUFVUD, KIMMO 2009: Paperi, dokumentti, opinnäyte. Teksti akateemisen ohjauskeskustelun osapuolena. – *Aikuiskasvatus* 29 s. 190–201.
- WARING, HANSUN ZHANG 2000: *Discourse strategies used in seminar discussion. A conversation analytic approach*. Väitöskirja. Teachers College, Columbia University.
- 2001: Balancing the competing interests in seminar discussion. Peer referencing and asserting vulnerability. – *Issues in Applied Linguistics* 12 s. 29–50.
- 2002a: Displaying substantive reciprocity in seminar discussion. – *Research on Language and Social Interaction* 35 s. 453–479.
- 2002b: Expressing noncomprehension in seminar discussion. – *Journal of Pragmatics* 34 s. 1711–1731.
- WENGER, ETIENNE 1999: *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Learning in doing. Social, cognitive, and computational perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Liite 1. Litterointimerkit

Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä

↑	sävelkorkeuden nousu
↓	sävelkorkeuden lasku
just	(alleviivaus) painotus

Päällekkäisyys ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu

(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(o.4)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

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

Hengitys ja nauru

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

Muuta

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

SUMMARY

Gently forward, then back again: Constructing opponent feedback

This article examines the design of opponent feedback turns given as part of Master's Thesis seminars. The material used in this research consists of twelve video-recorded

seminar sessions encompassing four different humanities subjects. This article examines in greater detail feedback sequences, of which there were 101 in total, taken from three different seminar sessions. The present analysis concentrates on feedback turns in which the opponent points out problems arising from the thesis draft and suggests possible changes to the text. The research method employed in this article is ethno-methodological conversation analysis.

The opponent's feedback progresses in a somewhat linear fashion, following the order of the text itself. This resembles a pattern that recurs in many other institutional settings. Common features of such routine progression from one stage to another are typically clear pauses and transitions between the feedback sequences.

Feedback turns involving some aspect of criticism typically feature a long introductory section and phrases such as *mä jäin mieltii* 'I was thinking' or *mulle tuli mieleen* 'it occurred to me'. In particular the initial parts of the feedback turn feature many elements denoting uncertainty, caution and reservation, such as pauses, self-correction and restarts.

The feedback itself is generally very carefully worded. Recurring linguistic elements in the opponent's advice include modal verbs (generally *voida* 'to be possible'), the zero subject, and the conditional, as well as a variety of modal adverbs (for instance, *ehkä* 'perhaps') and scalar elements (e.g. *pikkasen* 'a little' and *lyhyesti* 'in brief'). In some instances, in phrases pointing out a problem with the text, the evaluating adjective is omitted altogether (e.g. *tää on ehkä vähän* 'this is perhaps a little').

One feature that recurs with great frequency is the rapid backing down from critical feedback, using a variety of concessionary terms and structures. This backing down often takes the form of highlighting the fact that the text is still incomplete or, indeed, by questioning the relevance of the feedback.

The various ways of constructing feedback turns outlined above will help opponents to rise to the institutional challenge of having to assess and comment upon a fellow student's work. Moreover, the complicated construction of such feedback seems to represent an attempt to elicit some kind of response from the writer of the text, something of which there may otherwise be very little. On the other hand, the ability tentatively to present one's opinions, bringing into question the relevance of one's own comments and highlighting opposing points of view give the impression of a student competent of academic debate.

Kirjoittajan yhteystiedot (address):
etunimi.sukunimi@helsinki.fi