



Vaasan yliopisto  
UNIVERSITY OF VAASA

**OSUVA** Open  
Science

This is a self-archived – parallel published version of this article in the publication archive of the University of Vaasa. It might differ from the original.

## Opponointi oppimistilanteena

**Author(s):** Hirsto, Heidi; Soronen, Anne

**Title:** Opponointi oppimistilanteena

**Year:** 2020

**Version:** Published version

**Copyright** © 2020 VAKKI ry ja kirjoittajat

### **Please cite the original version:**

Hirsto, H. & Soronen, A. (2020). Opponointi oppimistilanteena. In H. Katajamäki (Ed.) *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä*, 160-174. VAKKI Publications 11. Vaasa: VAKKI. <https://vakki.net/wp-content/uploads/2020/09/Tieteellinen-kirjoittaminen-tiedeyhteisossa.pdf>

# Opponointi oppimistilanteena

Heidi Hirsto & Anne Soronen

Yliopistojen tutkielmaseminaareissa työskentelyyn sisältyy oman työn kirjoittamisen lisäksi seminaarita-paamisia ja tutkielmatekstien käsittelyä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Yleinen käytäntö tutkiel-maseminaarissa on opponointi, jossa tarkastellaan toisen opiskelijan tutkielmatekstiä suhteessa tieteellistä tutkimusta ja kirjoittamista koskeviin ihanteisiin ja ohjeisiin, annetaan palautetta ja keskustellaan tekstistä yhdessä. Opponoinnilla on parhaimmillaan arvoa niin opponentille, tutkielman kirjoittajalle kuin muille seminaarin osallistujillekin. Tässä artikkelissa tarkastelemme opponointiprosessin ja erityisesti seminaa-rissa käytävän opponointikeskustelun luonnetta eri näkökulmista: vertaispalautteena ja -tukena, tekstin ke-hittämisen prosessina, affektiivisena vuorovaikutuksena, tieteellisen toimijuuden kehittämisenä sekä yhtei-söllisen tiedon rakentamisena ja vastuun jakamisena. Artikkelimme pohjautuu aiempaan opponointia ja palautteenantoa käsittelevään tutkimukseen sekä käytännön kokemuksiimme Vaasan yliopiston viestintä-tieteiden tutkielmaseminaarien vetäjinä ja pro gradu -tutkielmien ohjaajina.

**Asiasanat:** opponointi, opponointikeskustelu, tutkielmaseminaari, vertaispalaute, affektiivinen vuorovaikutus

## 1 Johdanto

Monissa yliopistoissa opinnäytetöitä kirjoitetaan osana tutkimusseminaria. Seminaari on vakiintunut akateeminen työmuoto, jonka lähtökohtana on, että opiskelijat tuottavat itse-näisiä tutkimustekstejä, joista seminaarissa keskustellaan (Svinhufvud, 2011, s. 156). Opiskelijoiden toisten opiskelijoiden teksteistä toteuttama opponointi on usein keskeinen osa tutkielmaseminaarien työskentelyä. Opponoinnissa tarkastellaan toisen opiskelijan tutkielmatekstiä, arvioidaan sitä suhteessa tieteellistä tutkimusta ja kirjoittamista koske-viin ihanteisiin ja ohjeisiin sekä annetaan tekstistä palautetta. Opponointitilanteen vuoro-vaikutuksessa ovat läsnä opponentin lisäksi seminaaria vetävä opettaja, opponitavan työn kirjoittaja, muut seminaarin osallistujat ja opponitava teksti erilaisine viitekehky-sineen ja käsitteineen. Tilanteessa käytävä keskustelu kohdistuu tyypillisesti yhden opis-kelijan kirjoittamaan tekstiin. Keskustelussa korostuu tekstiä arvioiva luonne, mutta sa-malla pyrkimyksenä on tukea opiskelijaa tutkielman tekemisessä (Penttinen, 2006, s. 264).

Opponoinnilla on useita limittäisiä tavoitteita, jotka eivät välttämättä ole ilmeisiä siihen osallistuville. Opponointia voidaan pitää vertaisarvioinnin tai vertaispalautteen muotona, koska opiskelijat arvioivat siinä vertaisten eli toisten samassa vaiheessa olevien opiskeli-joiden töitä. Gielenin ja muiden (2011) mukaan osa vertaisarvioinnin ja -palautteen ta-voitteista liittyy oppimiseen: arviointi auttaa palautteen saajaa ja antajaa omaksumaan sekä käsiteltäviä sisältöjä että yleisiä oppimistaitoja kuten reflektointia ja itseohjautu-vuutta. Lisäksi tavoitteena voi opettajan näkökulmasta olla opiskelijoiden työprosessin ohjailu tai kontrollointi. Vertaisarvioinnin on esimerkiksi huomattu luovan sosiaalista painetta, joka antaa opiskelijalle lisäkannustimen panostaa työhönsä. Vuorovaikutteisena toteutettu vertaisarviointi toimii myös keinona osallistaa opiskelijoita keskusteluun (Gie-

len ja muut, 2011). Konkreettisen seminaarikeskustelun lisäksi kyse on tieteelliseen keskustelukulttuuriin sekä tietynlaiseen tiedon tajuun johdattamisesta myös yleisemmällä tasolla (Ronkainen ja muut, 2014, s. 156–157).

Opiskelijan näkökulmasta vertaisarvioinnin vuorovaikutteisuus tuo mukanaan sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen ja kasvojen säilyttämiseen liittyviä ulottuvuuksia, jotka liittyvät kurssin suorittamista ja oppimista koskeviin tavoitteisiin. Opponointiin voikin liittyä monenlaisia odotuksia ja asenteita. Moni tutkielman tekijä kaipaa palautetta, mutta samalla oman työn antaminen toisten opiskelijoiden arvioitavaksi ja julkisen keskustelun kohteeksi voi tuntua jännittävältä (Gibbs, 1999). Opponentille opponointi puolestaan on seminaariin liittyvä velvollisuus mutta myös tilaisuus tuoda esiin omia näkemyksiä, asiantuntemusta ja tukea toiselle opiskelijalle. Opponentti saattaa kuitenkin myös pohtia valmiuksiaan ja kykyjään antaa hyödyllistä ja oikeanlaista palautetta toisen työstä (esim. Smith ja muut, 2002; Kaufman & Schunn, 2011). Joskus herää myös kysymys, miksi opiskelija ylipäänsä pannaan toisen työn arvioijan ja palautteen antajan rooliin, jonka voisi ajatella kuuluvan ohjaajalle (Noble, 2017, s. 450). Kyse on myös yliopistojen opetusresursseista ja siitä, että suurehkoissa seminaariryhmissä ohjaajien on usein haastava antaa opiskelijoille niin yksityiskohtaista ja yksilöllistä palautetta kuin he toivoisivat. Yhtenä vertaisarvioinnin merkityksenä pidetäänkin sitä, että sen avulla voidaan vähentää ohjaajien työtaakkaa (Lu & Bol, 2007, s. 101).

Opponoinnista puhuttaessa korostuu usein palautteen merkitys sen saajalle eli tutkielman tekijälle. Sen sijaan opponoinnin anti opponentille on jäänyt vähemmälle huomiolle (Nicol ja muut, 2014, s. 104). Opponointi voidaan kuitenkin nähdä vuorovaikutus- ja oppimistilanteena, jolla on arvoa paitsi tutkielman kirjoittajalle myös opponentille ja muille seminaarin osallistujille. Tämä arvo voi liittyä esimerkiksi omaa tekeillä olevaa tutkielmaa koskeviin oivalluksiin, yleisempiin arvioinnin, reflektoinnin ja itseohjautuvuuden valmiuksiin tai yhdessä tekemisestä syntyviin positiivisiin kokemuksiin.

Tässä artikkelissa avaamme tutkielmaseminaarien opponointikäytäntöjä oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmista. Keskitymme opponoinnin tavoitteisiin ja tavoitteiden saavuttamisen reunaehtoihin, jotka opiskelijoiden ja opettajan olisi hyvä opponointitilanteissa huomioida. Artikkelimme perustuu aiempaan tutkimukseen sekä kokemuksiimme ja havaintoihimme, joita meille on kertynyt muutaman viime vuoden aikana toimiesämme Vaasan yliopiston viestintätieteiden tutkielmaseminaarien vetäjinä ja pro gradu -tutkielmien ohjaajina. Omat kokemuksemme liittyvät tietynlaiseen vakiintuneeseen tapaan toteuttaa tutkielmaseminaari ja siihen sisältyvä opponointi. Vaasan yliopiston viestintätieteissä sekä kandidaatintutkielmat että pro gradu -tutkielmat kirjoitetaan – tai kirjoittaminen aloitetaan – tutkielmaseminaarissa. Graduseminaareissa, joita itse olemme ohjanneet, on tyypillisesti 10–15 opiskelijaa ja opettaja. Työskentely rakentuu pääasiallisesti opiskelijoiden tekstien käsittelylle. Kukin opiskelija valmistautuu opponenttina toimimiseen itsenäisesti. Graduseminaarissa kokoonnutaan lähes koko lukuvuoden ajan keskimäärin 2–3 kertaa kuukaudessa. Kyse on siis pitkäkestoisesta työskentelystä, jossa seminaarin osallistujat oppivat tuntemaan toisiaan ja joka mahdollistaa ryhmäytymisen. Tällaisessa kontekstissa vertaispalautteen ja -arvioinnin luonne on melko erilainen kuin esimerkiksi massakursseilla tai tilanteissa, joissa vertaisarviointi on anonyymia.

## 2 Vertaispalautetta ja -tukea

Yksinkertaistetusti tutkielmaseminaarien opponoinnin päämäärä on tukea tutkielmantekijöitä tutkimusprosessissa ja kehittää heidän tekstiensä laatua. Opponentin tekstipalautteessa kirjoitetusta mutta vielä keskeneräisestä tekstistä annetaan suullista ja usein myös kirjallista palautetta kirjoittajalle (Svinhufvud, 2011, s. 156). Palautteen antaja ja saaja ovat kumpikin osallisina tutkielmaseminaariprosessissa, joten heillä on enemmän tai vähemmän samankaltaisia kokemuksia siitä, millaista on kirjoittaa tutkielmaa ja millaista on saada omasta tekstistä palautetta. Tutkimusten perusteella on myös näyttöä siitä, että monet opiskelijat kokevat oppivansa enemmän tieteellisen kirjoittamisen taitoja vertaispalautteesta kuin opettajan antamasta palautteesta (ks. Lu & Bol, 2007, s. 101). Tämän vuoksi vertaispalautteen arvo tutkielmatyöskentelylle on merkittävä.

Opponointi sanana kantaa yleiskielessä ja tietyissä akateemisissa yhteyksissä vastustamisen tai väittelyn merkityksiä. Sanakirjamääritelmässä opponenti tarkoittaa esimerkiksi vastaväittäjää tai vastustajaa (Kielitoimiston sanakirja, 2020) tai henkilöä, joka on eri mieltä tai pyrkii muuttamaan jotakin asiaa (Cambridge Dictionary, 2019). Myös akateemisen väitöstilaisuuden vastaväittäjä on englanniksi *opponent*. Tutkielmaseminaarin käytäntönä opponoinnin merkitys näyttää kuitenkin erkaantuneen näistä määritelmistä. Esimerkiksi eri yliopistojen antamissa opponointia koskevissa ohjeissa korostuu kriittinen vertaisarviointi ja palautteen antaminen myönteisessä ja rakentavassa hengessä (esim. Helsingin yliopisto, 2019; Jyväskylän yliopisto, 2017). Kriittisyys tarkoittaa tässä yhteydessä esimerkiksi työssä tehtyjen valintojen tarkastelua monista näkökulmista ja omien arvioiden perustelua. Nähdäksemme opponointi tutkielmaseminaarissa on parhaimmillaan näitä kaikkia: arviointia, koettelua, kehitysehdotusten esittämistä ja kannustamista. Siihen kuuluu toisen opiskelijan tekemien ratkaisujen arviointi laaja-alaisesti: mikä on onnistunut paremmin, mikä huonommin. Hyvässä työssä riittää siten arvioitavaa, vaikkakaan ei ehkä vastustettavaa, ja toimivien ratkaisujen käsittely ryhmässä on usein yhtä hyödyllistä kuin puutteiden.

Opponointia voidaan pitää yhtenä tieteellisen vertaispalautteen tai -arvioinnin muotona, ja siihen pätevät monet samat ihanteet kuin vertaisarviointiin yleisemminkin. Vertaisarviointi on tieteen kentällä keskeisessä asemassa tieteellisessä julkaisutoiminnassa. Tieteellisissä julkaisuissa vertaisarvioijat, jotka ovat alalla toimivia julkaisun toimituksen ulkopuolisia tutkijoita, arvioivat käsikirjoitukset, punnitsevat niiden sopivuutta kyseiseen julkaisuun ja antavat kehitysehdotuksia käsikirjoituksen parantamiseksi. Julkaisutoiminnassa vertaisarvioijilla on tärkeä portinvartijan rooli, ja vertaisarviointia voidaankin pitää keskeisenä tieteen laadun ja uskottavuuden tukipilarina (ks. esim. Ragins, 2015; Ollilainen, 2008). Nykyisin vertaisarvioija nähdään myös tieteellisessä julkaisutoiminnassa yhä vahvemmin tukijana tai mentorina, joka auttaa kirjoittajaa pääsemään mahdollisimman onnistuneeseen lopputulokseen ja tukee laajemminkin hänen toimijuuttaan tutkijana (Ragins, 2015). Samaan tapaan myös tutkielman opponentin tavoitteena voi olla toisen opiskelijan tukeminen siten, että tämä saa tehtyä työstään mahdollisimman onnistuneen kokonaisuuden. Ylipäänsä opponoinnin voi ajatella harjoittavan sellaisia kriittisen arvioinnin, rakentavan palautteen antamisen ja dialogin taitoja, jotka ovat tieteelle ja sen kehittymiselle yhtä keskeisiä kuin varsinainen tutkimustyö.

Palautteen antaminen opetuksessa on aiemmin ymmärretty etupäässä opettajalta oppilaalle kohdistuvaksi arvioiden ja ehdotusten välittämiseksi, jossa opiskelija on vastaanottajan roolissa. Nykyisin palaute nähdään kuitenkin yleensä vuorovaikutteisena ja dialogisena prosessina (Zhu & Carless, 2018). Huomionarvioista on siis se, että palautteen merkitys ei enää palaudu palautetuotoksen antamiseen ja saamiseen, vaan palaute ymmärretään prosessiksi, jossa opiskelijoilla on aktiivinen rooli (Dawson ja muut, 2019). Oppimisen kannalta pidetään tärkeänä, että opiskelija pääsee tekemään palautteella jotakin: analysoimaan sitä, keskustelemaan siitä, yhdistämään sitä aiempiin näkemyksiinsä ja soveltamaan sitä työhönsä (ks. esim. Nicol, 2019, s. 72). Tutkielmaseminaarien vetäjinä olemmekin pyrkineet kiinnittämään huomiota siihen, että käsiteltävien töiden tekijöillä on mahdollisuus kommentoida saamaansa palautetta ja sitä, millä tavoin he aikovat tekstin jatkokyöstämisessä ottaa palautteen huomioon. Opponoinnin kontekstissa palautteen soveltaminen, eli oman työn korjaaminen palautteen perusteella, on luonteva osa prosessia.

Toisinaan tehtävänsä hyvin perehtynyt opposentti voi tuntea, että hänellä olisi opponoitavan työn ongelmiin selkeät ratkaisut. Tutkielman tekijän autonomian ja oppimisen kannalta valmiit ratkaisut ja suorat ehdotukset eivät kuitenkaan ole välttämättä paras vaihtoehto. Tutkimusten mukaan toisen antama palaute edistää palautteen saajan oppimista parhaiten silloin, kun tämä pystyy aidosti sisäistämään palautteen merkityksen ja soveltamaan sitä omaehtoisesti oman työnsä tarkasteluun (Butler & Winne, 1995; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Toisen antamaa palautetta voi toki käyttää oman työn korjailuun myös mekanistisesti, pohtimatta, ja jos palaute on osuvaa, käsikirjoitus voi näin parantuaakin. Syvempää oppimista ei tällöin kuitenkaan tapahdu, eikä tutkielman tekijän tieteellinen toimijuus vahvistu (Nicol, 2019, s. 73). Yksi tapa aktivoida kirjoittajan refleктоiva suhdetta omaan tekstiinsä on esittää tunnustelevia ehdotuksia ja kysymyksiä, joista keskusteleminen auttaa tutkielman tekijää tekemään omat ratkaisunsa.

## **2 Työn kokonaisuuden ja kehityspotentiaalin hahmottamista**

Tieteen teko ja siitä kirjoittaminen ovat monella tavalla tasapainottelua vanhan ja uuden, vieraan ja oman, varman ja epävarman, markkinahenkisyyden ja vaatimattomuuden, yhteisöllisen äänen ja oman tutkijanäänän, perinteen ja uuden luomisen sekä kriittisyyden ja tahdikkauden välillä. Vaikeuden tunne ei synnykään jäsenysten tai kielen pintaseikkojen tuntemisen puutteesta. Jos tieteellisen tekstin synnytyskivut ovat suuret, kyse on siitä, että ajatteleva, ymmärtävä ja kokonaisuusien hahmottaminen on raskasta. (Luukka, 2002, s. 26)

Yllä olevassa sitaatissa Minna-Riitta Luukka (2002) kuvaa vivahteikkaasti tieteellisen tekstin kirjoittamisen ominaispiirteitä ja sen haastavuutta. Yhtä lailla toisten tieteellisten tekstien lukeminen ja kommentointi ja niiden ymmärtämään pyrkiminen muodostuu tekstin osatekijöiden ja elementtien välillä tasapainottelusta sekä yhteyksien, epäloogisuuksien ja kokonaisuuden hahmottamisesta. Lukeminen ja opponointi on työlästä ja joskus myös raskasta, mutta se voi myös olla antoisaa tekstiin uppoutumista, oivaltamista ja mielihyvää tuottavaa tekstin parannusehdotuksien laadintaa.

Tutkielmatekstin tuottamisessa, kuten myös tekstipalautteen antamisessa, on kyse yksilöllisestä toimijuudesta, joka sovitetaan institutionaaliseen kontekstiin sekä tieteenala- ja

seminaarikohtaisiin käytäntöihin. Tekstin kehittämisen näkökulmasta laadukas opponointi sisältää rakentavasti esitettyjä huomioita ja perusteltuja tulkintoja käsiteltävästä tekstistä. Tavoitteena on tarjota työn tekijälle erilaisia mahdollisuuksia suunnata ja parantaa työtään tietoisia valintoja tehden. Tekstiä lukiessaan opponenti ikään kuin asettaa tekstille erilaisia kysymyksiä, ja opponoidessaan hän selittää, millaisia tulkintoja hän lukuprosessinsa aikana tekstistä tuotti. Lisäksi hän esittää näkemyksiä siitä, millaisiin suuntiin hän näkisi tekstin mielellään jatkossa kehittyvän. Aiempi tutkimus osoittaa, että opiskelijat oppivat parhaiten kehittämään omia tekstejään ja tieteellistä kirjoitustaitoaan, kun he keskittyvät palautteenannossa tekstin pintatason piirteiden (oikeinkirjoituksen, sanaston, viitekäytäntöjen ym.) sijaan tekstin vahvuuksiin ja heikkouksiin merkitystasolla (Cho & Cho, 2011, s. 639). Tällöin pohditaan tekstin merkityksiä (mm. fokusta, jäsenystä ja validiutta) niin yksittäisten kappaleiden kuin laajempien tekstikokonaisuuksien osalta ja annetaan muokkausehdotuksia.

Tämänkaltaista kehittävää vertaisarviointia on verrattu timantin hiomiseen: se keskittyy puutteiden osoittamisen sijaan keskeneräisen työn potentiaaliin eli siihen, mitä työstä voisi parhaimmillaan tulla (Ragins, 2015). Se on myös ongelmanratkaisua, jossa opponenti tunnistaa kehityskohteita ja pohtii erilaisia ratkaisuja (Cho & Cho, 2011). Mahdollisuuksien ja ratkaisujen pohtiminen antaa usein opponentille uusia ideoita myös omaan tutkimukseen. Tällaisessa arvioinnissa myös arvioija oppii, sillä hän pääsee kehittämään ajatteluaan vuoropuhelussa kirjoittajan kanssa (Ragins, 2015). Kokemuksemme toisten tekstien vertaisarvioijina ja ohjaajina antavat tukea tälle ajatukselle. Parhaimmillaan olemme saaneet arvioinnista suurta oivaltamisen, osallistumisen ja auttamisen iloa (ks. myös Ollilainen, 2008). Tämä on lähes poikkeuksetta vaatinut aikaa ja vaivannäköä: on pitänyt pohtia, mihin kirjoittaja pyrkii ja mihin käsikirjoituksen ainekset antavat mahdollisuuksia, mitä tarvitaan lisää ja miten ainekset voisi järjestellä toimivalla tavalla.

Kehittävä vertaisarviointi on luonteeltaan tekstielementtien ja tutkimusprosessin suhteen kokonaisvaltaista hahmottamista, jossa arvioijana kiinnostuneesti seuraa tekstiä ja sitä, millaisiin tuloksiin ja päätelmiin se lukijansa vie. Tässä hahmotustyössä opponenti voi hyödyntää esimerkiksi argumentin rakenteen (ks. Lehtonen, 2020 [tässä teoksessa]) ja työssä käytettyjen käsitteiden välisten suhteiden tarkastelua (ks. Nuopponen, 2020 [tässä teoksessa]). Kehittävään arviointiin sisältyy lisäksi omien huomioiden esittäminen kirjoittajalle arvostavalla ja innostavalla tavalla ja samalla pyrkien siihen, ettei vaimenna kirjoittajan oman äänen ilmaisemista taikka heikennä tämän toimijuutta tai vastuuta tekstistään (Ragins, 2015). Tieteellistä kirjoittamista haltuun ottaville opiskelijoille tekstin muita ääniä hallitsevan tai johtavan oman äänen tuottaminen on yksi keskeinen haaste (Nieminen, 2010, s. 40; Puskala, 2020 [tässä teoksessa]).

Kuten muissakin teksteissä, myös tieteellisissä teksteissä yleisön huomioon ottaminen on keskeistä. Aloittelevina tieteentekijöinä tutkielman kirjoittajien saattaa kuitenkin olla haastavaa ennakoida, miten potentiaaliset lukijat tulkitsevat heidän tekstiään ja argumentoinnin logiikkaa. Opponenttina toimiminen on yksi keino kehittää ymmärrystä siitä, miten lukijat voi huomioida jo kirjoitusprosessin aikana ja miten kirjallista ilmaisua voi kehittää täsmällisemmäksi (Cho & Cho, 2011, s. 631). Opponenti voi lukijan näkökulmasta pohtia ja kuvailla reaktioitaan tekstiin: mikä yllätti, missä kohdassa oli vaikeaa pysyä mukana, miten työ vastasi kirjoittajan luomiin odotuksiin ja mikä tuntui erityisen uudelta,

raikkaalta tai oivaltavalta (Ragins, 2015, s. 4). Hän voi myös esittää tulkintoja työn suurista linjoista: *Minusta vaikuttaa, että sinua kiinnostaa tässä erityisesti X... / että haluat sanoa, että Y... / että pyrit väittämään, että Z*. Opponentti toiminnallaan ikään kuin rakentaa tekstin kirjoittajalle lukijan perspektiivin, jossa ilmaistaan mahdollisimman rakentavasti, millaiseen ymmärtämiseen ja tulkintaan teksti lukijaa ohjaa. Opponentti tuo esiin tekijälle tekstin aukkopaikkoja ja monitulkintaisia kohtia, mutta yhtä lailla niitä elementtejä ja osioita, joissa ajatus kulkee jouhevasti ja lukijaa inspiroivalla tavalla. Tulkintojen muotoilu, reaktioiden sanallistaminen ja kehitysehdotusten perustelu kehittävät samalla opponentin valmiuksia suunnitella omaa tekstiään (Roscoe & Chi, 2008).

Ohjaajina arvostamme opponointeja, joissa opponoitavaa tekstiä ajatellaan ja pohditaan kokonaisuutena, sisällöllisesti, teoreettisesti ja metodologisesti antaen arvoa tekstin kirjoittajan omalle äänelle. Opponoinnin kontekstina on lähtökohtaisesti se, millaiset kriteerit tutkielmalle on institutionaalisesti asetettu, mutta sen lisäksi opponentin tulisi pyrkiä ymmärtämään, mihin työn tekijä tekstillään pyrkii, miten lupauksensa täyttää, miten keskusteluttaa tutkimustaan muun tutkimuskirjallisuuden kanssa ja kuinka avaa lukijalle tehtyjä valintoja ja koko tutkimusprosessia. Usein on apua siitä, jos uskaltaa heittäytyä opponoitavan tekstin tarjoamaan maailmaan pyrkien ymmärtämään sitä ikään kuin sisältä päin ja asettuen dialogiin tekstin kanssa. Opponointikeskustelussa ei olekaan kyse pelkästään osallistujien välisestä vuorovaikutuksesta, vaan myös siitä, miten kukin osallistuja muodostaa eräänlaisen vuorovaikutuksellisen tilan tarkasteltavan tekstin kanssa.

### **3 Tieteelliseen keskusteluun ja itsearviointiin harjaantumista**

Keskustelulla ja dialogilla on opponointiprosessin kokonaisuudessa keskeinen merkitys. Suullisen keskustelun on havaittu edistävän sekä palautteen antajan että saajan oppimista verrattuna pelkästään kirjalliseen palautteeseen (Zhu & Carless, 2018). Opponointikeskustelu tutkielmaseminaareissa on akateeminen viestinnällinen tilanne, johon on vakiintunut tietynlaisia toimintatapoja, pelisääntöjä ja vuorovaikutusrooleja. Tilanteeseen tullaan ensinnäkin ennalta valmistautuen. Itse opponointitilanteessa pääroolit ovat periaatteessa opponentilla ja tutkielmatekstin kirjoittajalla, mutta opettaja on keskeisessä roolissa vuorovaikutuskäytäntöjen luomisessa ja usein myös vuorovaikutustilanteen osapuolena. Seminaarikeskusteluissa puhe ikään kuin kulkee opettajan kautta, millä tarkoitetaan sitä, että opiskelijoilla on taipumus seurata opettajan reaktioita keskusteluun silloinkin, kun he puhuvat toisilleen (ks. Penttinen, 2006, s. 265).

Opponointikeskustelujen vuorovaikutus sekä muistuttaa tieteellistä keskustelua että eroaa siitä. Opiskelijoilla kyse on opintosuorituksesta, mihin liittyy se, että opponenttien toiminta on ohjaajan ja toisten opiskelijoiden läsnäolon myötä arvioinnin alaista niissäkin tutkielmaseminaareissa, joista ei anneta arvosanaa (Svinhufvud, 2011, s. 183–184). Keskustelijoiden rooleihin liittyvän hierarkian vuoksi voidaankin tulkita niin, ettei tutkielmaseminaarissa ole kyse varsinaisesta asiantuntijaosallistujien tasa-arvoisuuteen perustuvasta avoimesta tieteellisestä keskustelusta, vaikka se sellaista jäljittelee (Penttinen, 2005, s. 33–34). Opponentille voi olla esimerkiksi haastavaa tietää, miten oma kriittinen kommentti kannattaisi muotoilla tai miten sitä voisi pehmentää (ks. Svinhufvud, 2011), jotta tuottaisi itsestään vaikutelman kompetenttina, mutta ei liian hyökkäävänä tutkielmatekstin arvioijana. Toisinaan tämä saattaa näkyä opponenttien puheenvuoroissa niin, että asiaa

pohjustetaan monin tavoin ja varsinainen kriittinen huomio esitetään varovaisin sanakäntein.

Tutkielmaseminaarin monivivahteiset ja tilannesidonnaiset toimintamallit omaksutaan hitaana prosessina yhdessä opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa (Penttinen, 2005, s. 41). Se, millaisiksi vuorovaikutustilanteiksi seminaariopponoinnit käytännössä rakentuvat, omaksutaan nykyäänkin melko usein hiljaisena tietona seminaariosallistumisten myötä (ks. Luukka, 2002, s. 14). Opponointikeskustelun sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti ei myöskään ole staattinen, vaan se muuttuu ja muokkaantuu osallistujien omien toimintatapojen mukaan. Joissakin tutkielmaseminaareissa voi käydä niin, että ensimmäisen opponentin työhön paneutuneisuuden aste ja vuorovaikutuksen tapa vaikuttavat merkittävästi siihen, miten seuraavat opponoinnit toteutetaan. Olemme esimerkiksi havainneet, että jos seminaarityöskentely lähtee liikkeelle rakentavasti ja dialogisen keskustelun merkeissä, se yleensä jatkuu sellaisena läpi seminaarikauden. Ohjaaja voi kuitenkin antaa opiskelijoille neuvoja myös tutkielmaseminaarin vuorovaikutuksellisista seikoista. Olemme esimerkiksi omissa tutkielmaseminaareissamme tuoneet esiin sitä, kuinka keskusteluissa tulee pyrkiä rakentavasti esitettyihin kommentteihin ja hyvän keskusteluilma-  
piirin luomiseen. Vaikka asian ääneen toteaminen on tuntunut itsestäänselvyydeltä, sen painoarvo on nähdäksemme hyvä tehdä selväksi heti seminaarin alkutapaamisissa. Lisäksi olemme usein tuoneet esiin, että käsiteltävän tekstin kirjoittaja voi halutessaan tuoda esiin toiveita niistä seikoista, joihin toivoisi erityisesti saavansa palautetta.

Yliopistokoulutuksessa tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoiden kasvu itsenäisiksi ja kriittisiksi toimijoiksi. Vertaisarvioinnin on arvioitu olevan yksi keskeinen työkalu tässä prosessissa. Opiskelijoiden roolit tutkielmaseminaarissa suhteessa toisiinsa eroavat siltä osin, kenen vuoro on opponenttina kantaa keskeisin vastuu tieteellisen keskustelun ja vertaisarvioinnin tavoitteisiin pyrkimisestä. Opponoinnissa opiskelija pääsee konkreettisesti osaksi arvioinnin ja palautteen antamisen prosessia, ja tunne prosessin hallinnasta puolestaan auttaa opiskelijaa itsenäistymään ja ottamaan vastuuta myös omasta työskentelystään (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Esimerkiksi Nicolin ja muiden (2014) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että toisten töiden arviointi kasvatti valmiuksia oman työn kriittiseen arviointiin jopa siinä määrin, että tarve saada palautetta muilta, esimerkiksi ohjaajalta, väheni. Opiskelijat pystyivät sen sijaan entistä paremmin arvioimaan ja ohjaamaan omaa työtään.

Toisten opiskelijoiden töiden arvioimisen on havaittu kehittävän erilaisia tieteellisen työskentelyn taitoja kuin palautteen saamisen: siinä kun palautteen saaminen auttaa ensisijaisesti parantamaan työn sisältöä, palautteen antaminen kehittää syvän oppimisen prosesseja kuten reflektointia, ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua (Cho & Cho, 2011; Roscoe & Chi, 2008). Opponoinnille on ominaista, että toisen työn arviointi sijoittuu tilanteeseen, jossa arvioija työstää samalla myös omaa tutkielmaansa. Sen vuoksi arvioimiseen liittyy tyypillisesti vertailua, omien valintojen reflektointia ja oivallusten siirtämistä kontekstista toiseen. Lisäksi opponointi auttaa opiskelijaa asettumaan ulkoisen arvioijan asemaan ja sieltä käsin tulkitsemaan ja soveltamaan erilaisia arviointikriteerejä. (Nicol ja muut, 2014, s. 112)



Prosessia, jossa opiskelija antaa itselleen palautetta työskentelystään ja tuottamastaan tekstistä, on kutsuttu *sisäiseksi palautteeksi*, siinä missä toisen opiskelijan tai ohjaajan tekemä arviointi on palautteen saajan näkökulmasta *ulkoista palautetta* (Butler & Winne, 1995). Opiskelijat harjoittavat jonkinlaista sisäistä palautekeskustelua yleensä väistämättä ja jatkuvasti pohtiessaan, mitä jokin tehtävä tarkoittaa, miten se pitäisi tehdä ja vastaako oma suoritus opettajan odotuksia, sekä muokatessaan toimintaansa pohdintojensa mukaan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 202). Oman toiminnan arviointi ilman vertailupintaa on kuitenkin vaikeaa. Opponoinnin kaltainen vertaispalauteprosessi onkin havaittu tehokkaaksi keinoksi sekä aktivoitua itsearviointia että parantaa sen laatua. Toisen työn huolellinen arviointi tilanteessa, jossa oma tutkielmatyöskentely on käynnissä, avaa luontevasti uusia näkökulmia myös oman työn pohdintaan (Nicol, 2019, s. 79).

Tutkielmaseminaarin vuorovaikutteisuus vahvistaa itseohjautuvuuden kannalta keskeistä refleksiivisyyttä. Opponointikeskustelussa tutkielman tekijä voi esimerkiksi pyytää tarkennusta opponentin kommentteihin ja perustella omia valintojaan, mikä voi auttaa häntä kirkastamaan omia ajatuksiaan työstään. Opponentti puolestaan pääsee keskustelussa selvittämään, mistä hänen tulkintansa kumpuavat, mikä harjoittaa palautteen jäsentämisen ja esittämisen taitoja. (Zhu & Carless, 2018) Itseohjautuvuuden kehittämisen näkökulmasta opponointi voidaan siis nähdä toimintana, joka vahvistaa siihen osallistuvien opiskelijoiden kykyä arvioida ja säädellä omaa suoriutumistaan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 205). Kuten yksi opiskelija Nicolin ja muiden (2014, s. 113) tutkimuksessa toteaa: jos ei opi arvioimaan toisten työtä – ja samalla omaansa – on aina vain nojattava opettajan palautteeseen ja ohjaukseen. Voidaankin todeta, että opponoinnin yksi tehtävä on kehittää sellaisia itseohjautuvuuden ja itsearvioinnin valmiuksia, jotka vähentävät ohjaajan tuen tarvetta tutkielmaprosessin loppuun saattamisessa.

Koska opponointi on tutkielmaseminaaritoiminnan ytimessä, sen rooli on keskeinen siinä, kuinka yhteisölliseksi ja vuorovaikutteisiksi oppimista tukevaksi seminaarityöskentely rakentuu. Hedelmällinen opponointikeskustelu kehittää opponentin valmiuksia kuunnella ja vastaanottaa työn kirjoittajan näkemyksiä ja perusteluja, jotka liittyvät tekstiin ja itse tutkimusprosessiin. Ihanteellisessa opponointikeskustelussa opponentti ei vain esitä omia huomioitaan ja näkökantojaan, vaan hän myös kuuntelee keskittyneesti, mitä ja miten työn tekijä vastaa esitettyihin huomioihin, jotta keskustelu olisi luonteeltaan mahdollisimman dialogista. Tausta-ajatuksena tässä on se, että kun opiskelijat esittävät ja selittävät näkemyksiään toisilleen ja kehittävät toistensa ideoita eteenpäin, heidän väliset suhteensa ja jaetut kokemuksensa muodostavat pohjan oppimiselle ja yhteisen tiedon tuottamiselle. Tällainen ajattelutapa, jossa pyritään luomaan epämuodollisia vuorovaikutussuhteita, tuottamaan tietoa vuorovaikutteisesti keskusteluprosessin kautta ja luomaan kaikkien osallistujien turvalliseksi kokema oppimisympäristö, voidaan yhdistää sosiaalisen konstruktivismin mukaiseen ymmärrykseen tiedon tuottamisesta, kollaboratiiviseen oppimisnäkemykseen (ks. Häkkinen & Arvaja, 1999; Paavola & Hakkarainen, 2005) ja feministiseen pedagogiikkaan (ks. Lathrop & Connolly, 2000; Mayberry, 2013). Kyse on huomion kiinnittämisestä siihen, kuinka oppimistilanteen osallistujat erilaisine eroineen tuottavat merkityksiä intersubjektiiivisesti dialogisten, ruumiillistuneiden aktiviteettien kautta (esim. Cunliffe, 2008, s. 128).

#### 4 Affektiivista vuorovaikutusta

Aiemman tutkimuksen perusteella opiskelijat painottavat vertaispalautteessa sen reiluutta, hyödyllisyyttä ja hyväksyttävyyttä, vaikka eivät välttämättä aina erota näitä selkeästi toisistaan (Strijbos ja muut, 2010, s. 6). Ei olekaan yhdentekevää, millaiseksi vuorovaikutustilanteeksi opponointi muodostuu, miten annettu palaute muotoillaan ja miten se vastaanotetaan tai millaista asennoitumista toisten työhön ilmennetään palautetta antaessa ja saadessa. Svinhufvudin (2011) mukaan opponointi ei voi kokonaan välttyä siltä, että tekstiä kommentoidessaan hän tulee tavalla tai toisella kommentoineeksi tekijän henkilökohtaista onnistumista, mikä johtaa siihen, että opponentin on tasapainoitava tekijän autonomian säilymisen ja oman palautteenantovelvollisuutensa eli hyväksynnän ja arvioinnin välillä. Etuna on, jos kykenee tuomaan esiin, että on tarkastellut ja ottanut huomioon erilaisia näkökantoja, joita tarjoaa tekstin kirjoittajalle jatkotyöstämisessä pohdittavaksi, mutta ottaen huomioon tekijän ratkaisujen perustelut (Svinhufvud, 2011, s. 178, 183). Joka tapauksessa opponoinnin yhtenä haasteena on se, että samalla kun opponentin tulee antaa arvioivaa palautetta, hänen tulee viestinnällään osoittaa työn tekijän hyväksymistä henkilönä (Gerlander ja muut, 2006, s. 15, 27). Arvioinnin ja hyväksynnän osoittamisen välinen jännite on läsnä periaatteessa koko ajan opponentin toiminnassa, mikä lisää tilanteen emotionaalisesta kuormittavuutta.

Tutkielman kirjoittaminen on pitkäkö prosessi, johon opiskelijoilla liittyy erilaisia huolia ja joskus myös ahdistuneisuutta. Vastaavasti palautteen saaminen on monille opiskelijoille tilanne, johon liittyy vahvoja tunteita (Värlander, 2008, s. 146). Ne voivat olla negatiivisia, positiivisia ja usein molempia. Tämä ei ole mitenkään yllättävää, koska tutkimuksen tekeminen ja tutkielman kirjoittaminen monine vaiheineen, valintoineen ja päätöksineen on vaativa prosessi, joka saattaa päätökseen joko kandidaatin tai maisterin opinnot. Tutkielmaseminaaritalanteessa keskeistä on luottamuksen saavuttaminen. Koska opiskelijat asettavat oman kompetenssinsa alttiiksi avaten toisille ajatteluaan ja kommentoiden heidän ajatteluaan, heidän tulee pystyä luottamaan tarpeeksi muihin seminaarilaisiin (Gerlander ja muut, 2006, s. 16). Vaikka luottamus saavutetaankin, opponointikeskustelut ovat usein tunnelatautuneita. Tyypillisesti opiskelijoiden ilmaisemat tunteet liittyvät epävarmuuteen oman tekstin tai tutkimusprosessin ratkaisusta, kirjoittamisen aikapaineisiin, toisten seminaarilaisten tai ohjaajan esittämiin kommentteihin, ryhmän tekstin edistymisen eritahtisuuteen tai tavoitteluun saada opinnäytetyöstä keskimääräistä parempia arvosanoja. Opponointikeskustelujen yhteydessä opiskelijat voivat tuoda esiin esimerkiksi huolestuneisuutta, empatiaa, epävarmuutta, helpottuneisuutta, kiitollisuutta tai iloa onnistumisesta. Tilanteen sensitiivisyys ja siihen sisältyvät affektit voivat ilmentyä myös ei-sanallisesti, kuten ilmeinä, katseina, äänensävyinä, huokailuna, nauruna, punastumisina tai levottomana liikehdintänä.

Australialaisten yliopisto-opiskelijoiden ja -opettajien keskuudessa tehty tutkimus osoittaa, että arviointiin liittyvässä palautteenannossa keskeisimpänä seikkana pidetään työn parantumista tai oppimisessa tapahtuvaa kehitystä. Palautteen affektiivinen puoli nähtiin toissijaisena, mutta silti oleellisena seikkana. Affektiivisuudella viitataan tutkimuksessa siihen, että palautteenannon yhtenä tarkoituksena on tunnustuksen antaminen opiskelijoiden työpanoksesta, heidän rohkaisunsa ja motivointinsa työn parantamiseen ja se, että opiskelijat saadaan ajattelemaan omaa työtään myönteisessä valossa (Dawson ja muut,

2019, s. 10). Jos tällainen rohkaiseva ja myönteinen tuki jää palautteesta kokonaan puuttumaan, palautteen vaikutus työn jatkotyöstämiseen voi olla jopa haitallinen. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa huomio kohdistuu pääasiassa opettajien antamaan palautteeseen opiskelijoille ja siihen, mikä tekee tällaisesta palautteesta tehokasta, voidaan olettaa, että yhtä lailla vertaispalautteessa palautteenannon affektiivisuus vaikuttaa osaltaan siihen, miten opiskelijat saamaansa palautteeseen suhtautuvat ja mitä he palautteella tekevät opponointikeskustelun jälkeen.

Kun Zhou ja muut (2019) tutkivat kiinalaisopiskelijoiden vertaispalautteeseen liittämää tyytymättömyyttä, keskeisimmäksi seikaksi nousi opiskelijoiden tuntemus siitä, ettei heidän työtään arvosteta. Jos opiskelija kokee, ettei vertaispalautteen antaja ole perehtynyt huolella hänen työhönsä eikä opponoinnista välity kunnioittava asenne, tällä on tutkimuksen mukaan merkittävä vaikutus tyytymättömyyden ja kaunan tuntemuksiin. Jos taas opiskelija kokee, että hänen työtään arvioidaan arvostaen ja työhön huolellisesti paneutuen, päällimmäiseksi tunteeksi nousee kiitollisuus (Zhou ja muut, 2019, s. 11). Tutkimuksen pohjalta näyttääkin siltä, että myös negatiiviset kommentit ja kehittämissuhteet motivoivat työn jatkumuokkaukseen, jos palautteen saajalle välittyy kuva siitä, että opponentti on ottanut tehtävänsä vakavasti ja esittää huomionsa työstä tavalla, joka osoittaa toisen työn arvostusta.

Opiskelijoiden kokemat tunteet palautteen antamisen ja saamisen yhteydessä pohjaavat yksilöiden tulkintoihin kulloisistakin tilanteista, mutta samaan aikaan heidän emotionaaliset ja affektiiviset reaktionsa helposti tarttuvat toisiin. Shields (2015) arvioi, että opiskelijoiden tunteiden yhdentymisen merkitys voi korostua silloin, kun koetaan tilanteesta epävarmuutta. Joka tapauksessa jaettujen emotionaalisten kokemusten kautta tuotetaan myös osallisuutta ryhmän jäsenyydessä (Shields, 2015, s. 615). Jos esimerkiksi käsiteltävän työn kirjoittaja tuo esiin turhautumistaan omaa kirjoitusprosessiaan kohtaan, ryhmäjäsenyys ikään kuin velvoittaa, että opponentti tavalla tai toisella huomioi tämän tunteen esiin tuomisen ja esittää jonkin kommentin, jossa kyseinen tunne tunnustetaan. Lisäksi opponentti voi peilata ilmaistua turhautumista omaan vastaavaan kokemukseen tai esittää jonkin kannustavan tai rohkaisevan ehdotuksen, jonka avulla turhautumisen tilasta voi päästä eteenpäin. Vastaavasti jos työn kirjoittaja ilmaisee iloaan tai tyytyväisyyttään jonkin tutkimusprosessin tai kirjoittamisen osa-alueen suhteen, opponentin on luontevaa tuoda esiin, että hän jakaa tämän onnistumisen tunteen kirjoittamisen kanssa. Vertaispalautteessa ovatkin aina läsnä kognitiivisten ulottuvuuksien ohella sosiaaliset, emotionaaliset ja affektiiviset elementit (esim. Zhou ja muut, 2019, s. 11), jotka muodostuvat tilanteisesti. Näihin tilanteisiin voi liittyä tunteiden säätelyä ja pyrkimystä saada aikaan tietynlaisia tunteita toisissa, mutta myös spontaanimpia affektiivisiä reaktioita.

Vertaispalautteen herättämät tuntemukset liittyvät laajemmin myös siihen, miten opiskelijat ylipäänsä ottavat vastaan palautetta ja hyödyntävät sitä harjoitus- ja opinnäytetöissään. Pittin ja Nortonin (2017, s. 512) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tapa reagoida palautteeseen muodostuu moninaisista ja toisiinsa vaikuttavista tekijöistä, joita ovat esimerkiksi luottamus omiin kykyihin ja motivaatio. Jos opettaja tuntee tutkielmaseminaarin opiskelijat, heidän ilmaisutapansa ja taipumuksensa reagoida palautteeseen, hänen on yleensä hiukan helpompi muotoilla antamansa palaute opiskelijakohtaisesti sellaiseksi, josta välittyy rohkaisu kehittää työtä eteenpäin kuin sellaisissa tilanteissa, joissa hän ei

ole aiemmin opettanut kyseisiä opiskelijoita. Joka tapauksessa palautteen emotionaalinen sävy ja siitä välittyvä asennoituminen työtä kohtaan vaikuttaa osaltaan siihen, missä määrin opiskelijat motivoituvat hyödyntämään heille annettua palautetta, minkä vuoksi niin opettajien kuin opiskelijoiden on tarpeellista kiinnittää siihen huomiota.

Tunteet ovat vääjäämättä osa oppimista, ja niiden merkitys usein kasvaa ryhmätyöskentelyssä (Storrs, 2012, s. 2). Myös opponoinnin toteuttamisessa motivaatiota ja opiskelijoiden sitoutumista tukevalla tavalla on kyse siitä, millä tavalla tunteiden merkitys tunnustetaan ja millainen arvo tunteille annetaan palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Jotta opiskelijalla olisi halutessaan mahdollisuus tuoda esiin seminaarityöskentelyn tai tutkielman kirjoittamisen herättämiä tunteita ja tuntemuksia, on tärkeää, että hän kokee seminaarin ilmapiirin turvalliseksi niiden ilmaisemiseen (van Gennip ja muut, 2010, s. 282; Gerlander ja muut, 2006, s. 16; Lathrop & Connolly, 2000). Jos esimerkiksi ohjaaja tuo esiin, että niin turhautuminen ja ahdistuneisuus kuin ilo ja luottavaisuus omaan tekemiseen ovat tavanomaisia tutkielman tekemiseen liittyviä tunteita, hän tekee tunteiden käsittelystä legitimimpää seminaaritapaamisissa (ks. Värlander, 2008, s. 153). Ohjauskokemustemme perusteella tutkielman tekemisen ja opponoinnin herättämien tunteiden käsittely voi jäädä tutkielmaseminaareissa vähäiseksi esimerkiksi silloin, jos seminaarilaisten ryhmäytyminen on vasta alkuvaiheessa tai töiden käsittelyaikataulu on liian tiukka.

Positiivisen ilmapiirin luominen opponointikeskusteluissa tapahtuu kaikkien osallistujien yhteistyönä. Tämä edellyttää toisten aktiivista kuuntelemista ja herkistymistä toisten ilmentämille emotionaalisille reaktioille. Positiivisen ilmapiirin luomista edesauttaa myös palautteen ja toisten ajatusten herättämien tunteiden jakaminen, konsensushakuisuus ja kyky suhtautua toisten tunteisiin empaattisesti (Värlander, 2008, s. 153). Vaikka ilmapiiri rakentuu kaikkien osallistujien läsnäolon ja toiminnan kautta, niin ohjaajan erityinen tehtävä on pyrkiä luomaan ja vahvistamaan ilmapiiriä, joka kannattelee positiivisuutta ja toisten huomioon ottamista. Tästä huolimatta voi käydä niin, että opettaja tai opiskelijakollegat eivät tunnista jonkun opiskelijan kaipaamaa emotionaalista tukea. Vuorovaikutustilanteina opponointikeskustelut ovat aina jossain määrin ainutlaatuisia ja tilannekohtaisia, minkä vuoksi niin opiskelijan kuin ohjaajan voi olla hankala ennakoida, millaisia tunteita jokin kommentti tai kehitysehdotus toisessa herättää. Seminaariryhmissä voi myös olla opiskelijoita, jotka eivät halua avata muulle ryhmälle opponointikeskustelun herättämiä negatiivisia tuntemuksia ja tunteita, minkä vuoksi tunteiden käsittelyyn tulisi varata mahdollisuus, mutta sitä ei voi ryhmätilanteessa keneltäkään edellyttää. Lopulta tärkeintä on, että pyritään välittämään arvostavaa suhtautumista toisten työhön ja esitetään rakentavassa hengessä ehdotuksia niihin pulmiin, jotka kirjoittaja kokee itselleen haasteellisiksi.

Tutkielmaseminaarin ohjaajina pyrimme tiedostamaan opiskelijoiden moninaisuuden, erilaisuuden ja sen, että kevyen opponoinnin taustalla voi olla toisinaan syitä, jotka eivät näy opiskelijasta päälle päin. Esimerkiksi opponentin haastava elämäntilanne, omaan tutkimusprosessiin liittyvät ahdistavat tuntemukset, aiempien kokemusten perusteella syntyneet negatiiviset käsitykset omasta kykenevyydestä opponenttina tai ryhmätilanteissa esiintyvä esiintymisjännitys voivat vaikuttaa opponointikeskustelun affektiiviseen ilmapiiriin. Jotta opettaja voisi huomioda tällaiset opponointikeskusteluun vaikuttavat seikat,

hänen on mahdollisuuksien mukaan hyvä käydä opiskelijoiden kanssa läpi heidän suhtautumistaan opponointiin tutkielmaseminaarin alkuvaiheessa. Esimerkiksi opettaja voi tuoda esiin, että mikäli jollakulla opiskelijalla on huolia tai negatiivisia tuntemuksia liittyen opponointikeskusteluun joko palautteen antamisen tai saamisen näkökulmasta, niistä kannattaa olla yhteydessä opettajaan, jotta asia voidaan mahdollisuuksien mukaan huomioida käytännön järjestelyissä. Pyrkimyksenä on poikkeuksetta madalta opponointikeskusteluun osallistumisen kynnystä ja tehdä siitä erilaisuutta kunnioittava vuorovaikutustilanne, jossa kaikkien töitä arvostetaan tasapuolisesti.

## **5 Vastuun jakamista ja tiedon yhdessä tuottamista**

Seminaari tuo tutkielman kirjoittamiseen yhdessä tekemisen ulottuvuuden, jossa tutkielmatyöskentelyn onnistuminen ja oppimiskokemus riippuvat osaltaan myös muiden toiminnasta. Sen takia seminaariin on tärkeää luoda sellaisia työskentelykäytäntöjä, jotka ohjaavat opiskelijoita tukemaan toisiaan ja ottamaan yhdessä vastuuta ryhmän toiminnasta (van Gennip ja muut, 2010; Lathrop & Connolly, 2000). Omissa graduseminaareissamme olemme pyrkineet luomaan tunnetta siitä, että koko ryhmä kantaa vastuuta työskentelystä, opponointikeskustelusta ja siitä, että kaikkien työtä arvostetaan. Seminaarin alkupuolella voi olla hyödyllistä sanoa ääneen, että opponentit vastaavat omalla vuorollaan työstä käytävästä keskustelusta ja siitä, että tekijä saa monipuolista palautetta. Tämä tekee näkyväksi, että kyse ei ole vain opponentin seminaarisuorituksesta vaan aidosti vastuullisesta tehtävästä, jolla on merkitystä toiselle opiskelijalle (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Vastuun jakamista varten on hyvä kehittää käytäntöjä sen varmistamiseksi, että muutkin kuin opponentti tutustuvat opponoitavaan työhön huolellisesti etukäteen. Ohjaaja voi esimerkiksi pyytää muita opiskelijoita valmistelevaan työhön lyhyen kommentin. Jaettu vastuuta opponoinnista on mahdollista lisätä sillä, että ainakin osa seminaarivuoden opponoinneista toteutetaan pariopponointina, mikä usein lisää myös keskustelun moniäänisyyttä ja dialogisuutta. Jos opponentit ovat samoilla linjoilla työn isoista kysymyksistä, se antaa tekijälle ikään kuin vahvemman käsityksen siitä, miten työn keskeinen yleisö (eli toiset opiskelijat) ovat tulkinneet tekstiä. Toisaalta on mahdollista, että kahden opponentin käytäntö tekee osalle työn tekijöistä tilanteesta haastavamman, koska heidän on tavalla tai toisella reagoitava kahden arvioijan kommentteihin, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään.

Opponenttien ristiriitaiset kommentit voivat kuitenkin myös avata oppimisen ja yhteisen ymmärryksen luomisen mahdollisuuksia. Opiskelijat kokevat usein erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtojen esiin tuomisen hyödyllisenä ja ymmärtävät opponenttien ja ohjaajan kommentit toisiaan täydentäviksi (vrt. Gielen ja muut, 2011, s. 723–726). Mikäli opponointikeskustelussa esiintyy ristiriitaisia kommentteja, ohjaajan on hyvä huolehtia siitä, että työn tekijä saa mahdollisuuden tuoda esiin oman näkemyksensä ja arvionsa siitä, miten hän kommentteihin suhtautuu. Nämä tilanteet ovat tyypillisesti myös sellaisia, joissa opiskelijat kaipaavat ohjaajan näkemystä siitä, miten hän kokeneempaan tutkimuksen tekijänä hahmottaa sen tutkielman kohdan, johon ristiriitaiset kommentit liittyvät. Samoin jos opettaja epäilee opponentin kehitysehdotuksen toimivuutta, hänen kannattaa ensin kuunnella, miten työn tekijä ja muut ryhmäläiset ehdotukseen reagoivat. Tarvittaessa

ohjaaja voi auttaa pohtimaan, millaisia seurauksia esitetyllä ehdotuksella voi olla tutkimusprosessille tai tutkielmalle, ja mahdollisesti tuoda esiin vaihtoehtoisen ehdotuksen. Ohjaajan on kuitenkin hyvä harkita, missä kohtaa keskusteluun on sopiva hetki puuttua, miten oman kommenttinsa muotoilee ja miten huolehtii siitä, ettei aiheuta opponentille epäonnistumisen tunnetta.

Opiskelijoita osallistavissa käytännöissä kuten opponoinnissa on siis yhtäältä kyse vastuun jakamisesta ja toisaalta mahdollisuudesta tuottaa yhdessä tietoa ja ymmärryksiä. Tutkielmaseminaari on kollaboratiivinen oppimistilanne, jossa ainakin osa kysymyksistä ja haasteista on osallistujille yhteisiä. Keskustelussa osallistujat ulkoistavat ajatteluaan selittämällä sitä muille, ja samalla ongelmista, ideoista ja kehyksistä tulee yhteisen neuvottelun kohteita (Häkkinen & Arvaja, 1999, s. 4). Kun tietoa tuotetaan yhdessä, on tavanomaista ja toivottavaa, että yhteen ongelmaan löydetään vaihtoehtoisia ratkaisuja. Parhaimmillaan yhteisölliseen oppimiseen liittyy uusien ideoiden ja myös uuden käsitteellisen tiedon tai ymmärryksen luomista (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 540). Opponointikeskustelu voikin paitsi tuottaa ratkaisuja ennalta määriteltyihin ongelmiin myös auttaa kehystämään tutkielmaprosessiin tai tutkimusasetelmaan liittyviä kysymyksiä uusista näkökulmista, esittämään uudentyyppisiä kysymyksiä sekä hahmottamaan tutkimuksen kohdetta, tavoitteita tai keskeisiä käsitteitä uusin tavoin. Tällaisessa jaettuina oivalluksia ja ymmärryksiä tuottavassa keskustelussa avautuu oppimisen mahdollisuuksia kaikille seminaarin osallistujille.

## 6 Lopuksi

Opponointia tutkielmaseminaarissa voidaan pitää tärkeänä oppimisaktiviteettina, joka on suunniteltu kartuttamaan ja harjoittamaan yhtäältä tieteellisen keskustelun, mutta toisaalta myös työelämän kannalta keskeisiä taitoja: perustellun mielipiteen muodostamista, rakentavan ja tukevan palautteen antamista, tekstikokonaisuuksien hahmottamista, ryhmässä toimimista, toisten näkökulmaan asettumista, kuuntelemista, toisten tunteiden tunnistamista ja toisten työn arvostamista. Opponointi on lisäksi osa tutkielmaprosessin halluunottoa, joka vähentää riippuvuutta ohjaajasta ja valmentaa kohti itsenäistä akateemista toimijuutta. Vastavuoroisena ja tietoa yhdessä tuottavana käytäntönä se myös auttaa konkreettisesti irrottautumaan vanhanaikaisesta ajatuksesta, jonka mukaan tutkielman tekeminen on tai sen pitäisi olla yksinäistä puurtamista eristyksissä muiden vaikutuksesta. Lisäksi opponoinnin tärkeä ulottuvuus on se, että oman oppimisen lisäksi siinä saa ottaa vastuuta myös toisen opiskelijan ja hänen työnsä tukemisesta. Kaiken kaikkiaan opponointi on monitasoinen ja affektiivinen vuorovaikutustilanne, joka parhaassa tapauksessa synnyttää yhdessä tuotettuja oivalluksia ja jaettuja onnistumisen kokemuksia koko ryhmän kesken.

## Lähteet

- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Cambridge Dictionary (2019). Opponent. Cambridge University Press. Noudettu 2019-08-12 osoitteesta <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/opponent>

- Cho, Y. H. & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Cunliffe, A. L. (2008). Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and its Implications for Knowledge and Learning. *Management Learning*, 39(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1350507607087578>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Gerlander, M., Levander, L. M. & Repo-Kaarento, S. (2006). *Säpinää seminaareihin. Opas seminaarityökentelyn kehittämiseen*. Helsingin yliopisto, Viikin opetuksen kehittämispalvelut.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. Teoksessa S. Brown & A. Glasner (toim.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (s. 41–53). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Gielen, S., Dochyc, F., Onghenad, P., Struyvena, K. & Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719–735. <https://doi.org/10.1080/03075071003759037>
- Helsingin yliopisto. (2019). Vuorovaikutus seminaarissa. Kielijelppi. Noudettu 2019-22-21 osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/kielijelppi/vuorovaikutus-seminaarissa/>
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. (1999). Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 206–221). WSOY.
- Jyväskylän yliopisto. (2017). Opponointi. Noudettu 2019-11-21 osoitteesta <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/opiskelu/seminariiohjeet/opponointi>
- Kaufman, J. H. & Schunn, C. D. (2011). Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, 39, 387–406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>
- Kielitoimiston sanakirja. (2020). Opponentti. Noudettu 2020-02-24 osoitteesta <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/#/opponentti>
- Lathrop, A. H. & Connolly, M. (2000). Feminist theory and collaborative learning in seminar contexts. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 61–67. <https://doi.org/10.1080/136014400410114>
- Lehtonen, T. (2020). Hyvän argumentin anatomia. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 145–159). VAKKI.
- Lu, R. & Bol, L. (2007). A Comparison of Anonymous Versus Identifiable E-Peer Review On College Student Writing Performance and the Extent of Critical Feedback. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 100–115.
- Luukka, M.-R. (2002). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 13–28). Vastapaino.
- Mayberry, M. (2013). Reproductive and resistant pedagogies. The Comparative Roles of Collaborative Learning and Feminist Pedagogy in Science Education. Teoksessa M. Mayberry & E. C. Rose (toim.), *Meeting the Challenge: Innovative Feminist Pedagogies in Action* (s. 1–22). Routledge.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualizing feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Education Research*, Special Issue, May 2019, 71–83.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nieminen, T. (2010). Tieteellisen tekstin ääniä. Teoksessa M. Garant, & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2*, (s. 31–44). Noudettu 2020-03-06 osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/3874>
- Noble, A. (2017). Formative Peer Review: Promoting Interactive, Reflective Learning, or the Blind Leading the Blind? *University of Detroit Mercy Law Review*, 94(3), 439–455.
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsitteanalyysi tutkijan työssä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 94–122). VAKKI.
- Ollilainen, M. (2008). Artikkeliksi arvioiminen. Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.), *Tutkijan kirja* (s. 108–117). Vastapaino.

- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emerging Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Penttinen, L. (2005). *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2187-5>
- Penttinen, L. (2006). Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa. *Kasvatus*, 3/2006, 264–275.
- Pitt, E. & Norton, L. (2017). ‘Now that’s the feedback I want!’ Students’ reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499–516. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Puskala, J. (2020). Kirjoittajan oman äänen kuuluminen tieteellisessä tekstissä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 55–67). VAKKI.
- Ragins, B. R. (2015). Editor’s comments: Developing Our Authors. *Academy of Management Review*, 40(1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2014.0477>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2008). Tutor learning: the role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321–350. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>
- Shields, S. (2015). ‘My work is bleeding’: exploring students’ emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614–624. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1052786>
- Smith, H., Cooper, A. & Lancaster, L. (2002). Improving the Quality of Undergraduate Peer Assessment: A Case for Student and Staff Development. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), 71–81. <https://doi.org/10.1080/13558000110102904>
- Storrs, D. (2012). ‘Keeping it real’ with an emotional curriculum. *Teaching in Higher Education*, 17 (1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590976>
- Strijbos, J.-W., Narciss, S. & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender’s competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20, 291–303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Svinhufvud, K. (2011). Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. *Virittäjä*, 2/2011, 156–192. Noudettu 2020-03-13 osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/4274>
- van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R. & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>
- Värlander, S. (2008). The role of students’ emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145–156. <https://doi.org/10.1080/13562510801923195>
- Zhou, J., Zheng, Y. & Hong-Meng Tai, J. (2019). Grudges and gratitude: the social-affective impacts of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 345–358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1643449>
- Zhu, Q. & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 883–897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>